UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS MODERNAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E LITERÁRIOS
EM INGLÊS

BRUNO MOLINA TURRA

O discurso acadêmico e a formação do professor de língua estrangeira:
questões sobre o ensino, o sujeito e o impossível

Versão corrigida

SÃO PAULO
2011

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS MODERNAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E LITERÁRIOS
EM INGLÊS

**O discurso acadêmico e a formação do professor de língua estrangeira:
questões sobre o ensino, o sujeito e o impossível**

Bruno Molina Turra

Versão corrigida

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês do Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, para a obtenção do título de Mestre em Letras.

**SÃO PAULO
2011**

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

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

Turra, Bruno Molina

O discurso acadêmico e a formação do professor de língua estrangeira: questões sobre o ensino, o sujeito e o impossível / Bruno Molina Turra ; orientadora Marisa Grigoletto. – São Paulo, 2011.
134 f.

Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Departamento de Letras Modernas. Área de concentração: Estudos Linguísticos e Literários em Inglês.

1. Discurso. 2. Formação de professores. 3. Sujeito.
4. Ensino de língua estrangeira. I. Título. II. Grigoletto, Marisa.

FOLHA DE APROVAÇÃO

Nome: Turra, Bruno Molina

Título: O discurso acadêmico e a formação do professor de língua estrangeira: questões sobre o ensino, o sujeito e o impossível

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês do Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Dissertação defendida e aprovada em: ____/____/____

Profa. Dra. _____ Instituição _____

Julgamento _____ Assinatura _____

Profa. Dra. _____ Instituição _____

Julgamento _____ Assinatura _____

Profa. Dra. _____ Instituição _____

Julgamento _____ Assinatura _____

A meu pai,
Pelo in-quieto sujeito,
Pelas vozes no silêncio.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, por todas as condições que me permitiram mergulhar de cabeça num projeto em que os resultados não são tão visíveis em curto prazo. Por todo apoio, mesmo quando em silêncio, mesmo sem bem entender "pra que serve isso...".

Ao meu irmão, Gustavo, pelas discussões, sobretudo pela divergência de opinião; por sustentar com rigor e genialidade a posição de professor do ensino público.

Ao Lucas, pela serenidade e sabedoria... pelo *amor tranquilo, com sabor de fruta mordida...* pela paciência e por compreender o isolamento que a escrita exige... por ter sido sempre um ouvinte interessado e interessante, fundamental para a escrita deste texto. Enfim, agradeço por tudo... por *todo sentimento*.

À professora doutora Marisa Grigoletto, pela orientação; pelas leituras cuidadosas e comentários preciosos; pelo diálogo e pela oportunidade de realizar um projeto que me é tão caro.

Às professoras doutoras Maria José Coracini e Maria Teresa Celada, por terem aceitado o convite para compor a banca examinadora deste trabalho; pela leitura e pelas importantes sugestões que possibilitaram um maior refinamento das questões aqui tratadas.

À professora doutora Maria Onice Payer, por ter me apresentado à Análise do Discurso, em 2004, com um trabalho tão cuidadoso quanto fascinante... as línguas dos imigrantes... que, de alguma forma, me colocou a questão sobre a(s) minha(s) língua(s) materna-estrangeira.

À professora doutora Vanice Sargentini, pelo sabor da pesquisa, por ter me ensinado o cuidado com o percurso... pelas heranças.

À Ana Vicentini, pelos novos caminhos... pela transmissão da psicanálise, o Grande Sertão da descoberta freudiana. *O que muito lhe agradeço é a sua fineza de atenção.*

À Mariana e Claire, pelo "pro que der e vier" que caracteriza as grandes amigas como a nossa, pelo porto seguro.

À Angela, pelo Norte que me trouxe... pela amizade que começou como uma avenca mas que *me obrigou a abrir todas as janelas, e depois as portas e pouco a pouco derrubar todas as paredes e arrancar o telhado para que crescesse livremente*

À Isabela, pela leveza como a de um samba de Noel... pela baianidade compartilhada, *porque você é que é o loiô de laiá...*

Ao Júlio, pela recente amizade com ares de amizade de infância; pelas longas discussões madrugadas dentro que foram fundamentais para a escrita deste texto; pelas leituras e comentários.

À Jac, colega e amiga, que mesmo pelos longos períodos de ausência e distância, se faz presente no meu processo de reflexão teórica.

Às amigas Taciana, Marilda, Rute e Carmem que, cada uma a seu modo, enriqueceram e compartilharam esse árido e angustiante percurso psicanalítico.

Aos colegas do LEDI, em especial às amigas Dolores e Júnia que participaram mais de perto desse meu percurso.

Aos meus alunos, a todos aqueles que de alguma forma me fizeram perguntar “o que é ser professor?”

Agradeço especialmente à Setsuko Aramaki – Rosa, para os brasileiros –, que primeiramente me fez sustentar a posição de professor – o professor Bruno –, por ter me colocado, da forma mais incisiva, a questão “O que é ser professor?”... por ter me ensinado caminhos possíveis...

Agradeço à CAPES pela bolsa de estudo concedida para o desenvolvimento da pesquisa.

Agradeço à FAPESP pela bolsa de estudos concedida para o desenvolvimento da pesquisa.

Um trabalho, quando não é ao mesmo tempo
uma tentativa de modificar o que se pensa e
mesmo o que se é, não é muito interessante.

Michel Foucault

RESUMO

TURRA, B. M. **O discurso acadêmico e a formação do professor de língua estrangeira: questões sobre o ensino, o sujeito e o impossível**. 2011. 134 p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

O presente trabalho teve como objetivo central investigar os efeitos de sentido produzidos em textos acadêmicos sobre o ensino de língua estrangeira pela concepção de sujeito que subjaz a eles. Aceitando o pressuposto de que a noção de sujeito, apesar de ser tomada na evidência de sentido em alguns discursos que compõe o campo teórico da Linguística Aplicada, é estruturante de qualquer reflexão sobre o ensino, formulo a hipótese de que tal noção em cada teoria/abordagem produz diferenças nas teorizações e propostas a respeito das ações do professor sobre o aluno (ou seja, a relação professor-aluno) e também a respeito da relação da teoria com a prática, no fazer pedagógico. Compuseram o quadro teórico central para as análises as reflexões da Análise do Discurso que vêm sendo desenvolvidas no Brasil a partir dos textos do grupo de Michel Pêcheux, matizadas por uma leitura das reflexões foucaultianas sobre saber e poder, além de uma discussão sobre as (im)possibilidades de articulação com a Psicanálise. Para dar forma à discussão proposta, os artigos acadêmicos que compõem o *corpus* foram selecionados a partir de três revistas especializadas na área investigada e tinham como temática a formação de professores de língua estrangeira. Observou-se, com a análise do material, que duas noções de sujeito são discursivizadas: uma que denominei sujeito sociológico e outra, sujeito discursivo, cada uma delas estabelecendo limites e alcances aos discursos que constituem. A noção de sujeito sociológico posta em jogo no Discurso Reflexivo produz em tal discurso um regime homogeneizante tanto nas relações professor-aluno (enunciada como uma relação simétrica) quanto na relação teoria-prática (enunciada na forma de uma aplicabilidade). Por outro lado, a noção de sujeito discursivo, articulada na malha do discurso da Análise do Discurso sobre o ensino, produz um regime de heterogeneidade tanto na relação professor-aluno (em que são visibilizados os jogos de poder que a constituem) quanto na relação teoria-prática, em que esta traz em sua estrutura a impossibilidade da completude, levantando uma barreira que só pode ser atravessada subjetiva e singularmente. O estudo, portanto, acabou por validar a hipótese lançada inicialmente, concluindo que a noção de sujeito é estruturante de qualquer reflexão sobre o ensino, devendo, dessa forma, ser problematizada nos cursos de formação de professores.

Palavras-chave: discurso – formação de professores – sujeito – língua estrangeira

ABSTRACT

TURRA, B. M. **Academic discourse and foreign language teacher education: issues on teaching, subject and the impossible**. 2011. 134 p. Dissertation (Master) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

This study aimed to investigate the effects of sense produced in academic texts on foreign language teaching by the concept of subject that underlies them. Accepting the assumption that the notion of subject, although taken as evidence of sense in some discourses that constitute the theoretical field of Applied Linguistics, is at the basis of any reflection on teaching, I formulate the hypothesis that this notion produces significant differences in each theory/approach in the theorization and proposal of actions about the teacher-student relation, as well as about the theory-practice relation, i.e. the pedagogical practice. The central theoretical framework for the analysis is the reflections of Discourse Analysis as carried out in Brazil and which are based on a reading of Pêcheux's texts, crossed by Foucault's reflections on knowledge and power as well as a discussion on the (im)possible dialogue with Psychoanalysis. To form the foregoing discussion, the academic papers that comprise the *corpus* were selected from three journals in the given study area and had as its theme the education of foreign language teachers. The analysis of the material allowed for the perception that two notions of subject are discursivized: the one that I called a 'sociological subject' and the other named a 'discursive subject'; each of them setting limits and a scope to the discourses they constitute. The notion of the sociological subject brought into play in Reflective Discourse produces in such a discourse a homogeneous regime both in the teacher-student relation (stated as a symmetric relation) and in the bonds between theory and practice (stated in the form of an applicability). On the other hand, the notion of the discursive subject, articulated in the fabric of the Discourse Analysis discourse on education, produces a system of heterogeneity both in the teacher-student relation (bringing to light its constitutive power games) and in the theory-practice relation, which brings in its structure the impossibility of completeness, raising a barrier that can only be crossed subjectively and singularly. The study, therefore, seems to have validated the hypothesis initially raised, allowing for the conclusion that the notion of subject is structuring of any reflection on teaching and should thus be questioned in teacher education courses.

Key words: discourse – teacher education – subject – foreign language

SUMÁRIO

Introdução	p. 12
1. Das filiações em Análise do Discurso: um percurso de leitura sobre a noção de sujeito	p. 22
1.1. <i>Sujeito e Ideologia: a Análise do Discurso de Michel Pêcheux</i>	p. 24
1.2. <i>Remontando Michel Foucault na Análise do Discurso – da possibilidade de um diálogo</i>	p. 38
1.3. <i>A Análise do Discurso e suas aproximações com a Psicanálise: o sujeito em questão</i>	p. 55
2. De um sujeito sociológico e seus desdobramentos no ensino de língua estrangeira	p. 67
2.1. <i>Quem reflete no ensino reflexivo?</i>	p. 71
2.2. <i>(Sobre) O que reflete o ensino reflexivo?</i>	p. 88
3. Os estudos do discurso e o ensino de língua estrangeira	p. 94
3.1. <i>Quem é o professor de LE?</i>	p. 97
3.2. <i>O que sabe o professor de LE?</i>	p. 103
3.3. <i>O que pode o professor?</i>	p. 112
Algumas con-siderações...	p. 118
REFERÊNCIAS	p. 123
APÊNDICES	p. 129

Introdução

Amo a língua, realmente a amo como se fosse uma pessoa. Isso é importante, pois sem esse amor pessoal, por assim dizer, não funciona. Aprendi algumas línguas estrangeiras apenas para enriquecer a minha própria e porque há demasiadas coisas intraduzíveis, pensadas em sonhos, intuitivas, cujo verdadeiro significado só pode ser encontrado no som original.

João Guimarães Rosa

Durante minha graduação em Letras, chamou-me a atenção a diversidade de discursos produzidos acerca do sujeito que aprende/ensina uma língua estrangeira. Esses discursos ficaram-me mais evidentes em dois momentos específicos, o primeiro quando cursei as disciplinas de linguística aplicada e metodologias de ensino contidas na grade curricular do curso de graduação em Letras na Universidade Federal de São Carlos e o segundo quando da minha participação no Centro de Referência de Português para Estrangeiros da mesma instituição, no qual desenvolvi, junto com todo o grupo, diversas pesquisas e análises de material didático sobre português como língua estrangeira, além de participar como professor. Entretanto, apesar de haver uma profusão de discursos sobre o sujeito que ensina/aprende, há pouca produção acerca do que seja “sujeito”.

Foi interessante observar nas leituras da área realizadas durante meu processo de formação que esse descompasso entre a discursivização sobre o “sujeito que ensina/aprende” e a discursivização sobre o que seja “sujeito” produz, por vezes, uma leitura redutora de diferentes percursos teóricos a fim de atingir a “diversidade” a que se propõe a Linguística Aplicada. Para situar o leitor, trago um pequeno excerto que apresenta, em sua materialidade linguística, traços que podem sustentar minha interpretação.

Segundo o autor [Almeida Filho (1990: 28)], numa **postura comunicativa** de ensino, “a linguagem **não pode ser tomada como objeto exterior** ao aprendiz, mas **sim como processo construtivo e emergente de significações e identidade**”. [...] Encontramos, ainda, na **teoria humanista de Freire**, subsídios para o enriquecimento de nossas premissas. Para este autor, no processo de ensino-aprendizagem: “é necessário que haja o reconhecimento dos estudantes como **pessoas únicas e completas**, como indivíduos que tem necessidades intelectuais e

emocionais e encontram-se envolvidos por um contexto sociocultural específico que precisa ser considerado” (apud Crawford, 1981).¹

É apresentado, nesse excerto, um enunciado que remete a uma noção de sujeito inscrito na língua e subjetivado por ela (“a linguagem não pode ser tomada como objeto exterior ao aprendiz, mas sim como processo construtivo e emergente de significações e identidade”). Entretanto, em outros momentos do texto, é apresentada ao leitor uma outra noção de sujeito, seja na filiação à **teoria humanista de Freire**, seja ao adotar uma **postura comunicativa de ensino**, em que a função da língua é a comunicação e o “sujeito” é então entendido como um ser completo, dono de seu dizer.

Foi então a partir dessas experiências que surgiu o desejo de investigar as noções de sujeito que sustentam os discursos acadêmicos acerca do ensino de língua estrangeira no Brasil. Para além de um interesse particular no estudo sobre o sujeito e os discursos sobre o ensino de língua estrangeira, acredito que seja pertinente uma pesquisa desta natureza num momento histórico que se constitui pelo estilhaçamento do laço social numa profusão de *gadgets* que garantem “satisfação absoluta ou seu dinheiro de volta” e em que a língua estrangeira figura como uma forma desses objetos de consumo: “Aprenda inglês em 18 meses!” A transformação da língua em objeto de consumo reduz o papel do professor a uma posição de vendedor de mercadorias, inserindo-o numa lógica de “o cliente é quem manda” em que o processo de ensino/aprendizagem torna-se uma troca comercial. Nesse sentido, uma investigação sobre o sujeito se constrói na contramão do discurso capitalista² que visa justamente à suplantação do sujeito.

O desejo investigativo mencionado acima, pensado a partir do referencial teórico central da Análise do Discurso (doravante AD) que vem sendo desenvolvida no Brasil a partir dos textos do grupo de Michel Pêcheux, encontrou sustentação para seu pressuposto de que a noção de sujeito, apesar de ser tomada na evidência de sentido em alguns discursos que

¹ BIZON, Ana C. C. Aprender conteúdos para aprender língua estrangeira: uma experiência de ensino alternativo de PE. In: ALMEIDA FILHO, J. C. e LOMBELLO, L. (orgs). *Identities e Caminhos no Ensino de português para estrangeiros*. Campinas, SP: Pontes, 1992. Grifos meus.

² O discurso capitalista entendido aqui sob a perspectiva lacaniana em que este funciona em um curto-circuito do discurso do mestre visando à sutura da falta causada pelo objeto desde sempre perdido. É, entretanto, pela existência estrutural desta falta que se constitui a subjetividade.

compõem o campo teórico da Linguística Aplicada³, é estruturante de qualquer reflexão sobre o ensino de língua. Tal sustentação reside na relação fundamental, desde uma perspectiva da AD, entre língua e sujeito. Sob esse escopo, língua e sujeito se articulam na medida em que o sujeito se constitui na e pela língua. Voltarei a essa questão mais à frente.

Estabelecido esse pressuposto, formulo a hipótese de que a noção de sujeito posta em jogo em cada teoria/abordagem produz diferenças nas teorizações e propostas a respeito das ações do professor sobre o aluno (ou seja, a relação professor-aluno) e também a respeito da relação da teoria com a prática, no fazer pedagógico.

Partindo então da hipótese de que a noção de sujeito é estruturante dos discursos sobre o ensino de línguas e inserindo esta pesquisa no interior do quadro teórico-metodológico da AD, retomo o ‘desejo investigativo’ enquanto objetivo central, qual seja, o de investigar a construção dos discursos acadêmicos sobre o ensino de línguas a partir das noções de sujeito que subjazem a eles.

A fim de dar corpo ao objetivo que guiou todo o texto, os artigos selecionados tratam da formação de professores de língua estrangeira. Tal recorte é pertinente uma vez que nele, além de serem discursivizadas as noções de sujeito, as posições-sujeito teórico/acadêmico e professor-formador se aproximam, fazendo com que seja perceptível na materialidade linguística não apenas a formulação teórica sobre o “ser professor”, mas também uma dimensão da prática desse professor(-formador). Esse recorte temático possibilitou a proposição dos seguintes objetivos específicos:

- Identificar quais concepções de sujeito são mobilizadas na discursivização sobre o ensino de línguas estrangeiras no Brasil;
- compreender os efeitos que tais concepções exercem no funcionamento dos discursos acadêmicos acerca do tema;
- compreender como o funcionamento desses discursos determina as posições-sujeito do professor na
 - Relação professor-formador – professor-em-formação;
 - Relação teoria-prática.

³ Tomo a LA como o significantes em que se reúnem diversos discursos sobre o ensino de línguas. Cabe ressaltar que essa disciplina, segundo seus pesquisadores, não se restringe à pesquisa relacionada ao ensino de línguas, mas também a diversas outras formas de manifestação da língua.

A discursivização da noção de sujeito foi escolhida por dois motivos para ser o objeto de análise deste estudo: o primeiro, já delineado acima, é o de que, sob a perspectiva da AD, língua e sujeito são noções indissociáveis, de forma que a formulação teórica de uma produz efeitos significativos na maneira de se compreender a outra; o segundo, por ser a questão do sujeito um assunto amplamente discutido no meio acadêmico atual, fazendo com que numerosos trabalhos sejam produzidos em diferentes perspectivas, o que torna pertinente a proposta aqui sustentada no sentido de investigar os efeitos de sentido e os alcances desses efeitos nas posições-sujeito criadas por esses discursos. Delimitados objetos e objetivos desta pesquisa, passo, agora, à descrição do *corpus*.

Pensada do interior da Análise do Discurso, a seleção do *corpus* não pode ser tratada burocraticamente como o mero enfileiramento de textos a serem analisados acerca de um tema, um passo que antecede a análise. Pelo fato de a AD ter sido erguida teoricamente sob a releitura dos nomes de Marx, Saussure e Freud, a seleção do *corpus* se coloca, talvez, como o primeiro momento em que esses nomes cobram o peso de suas heranças. O discurso, enquanto objeto de análise, mobiliza, a um só momento, o que se entende por história, língua e sujeito, sendo vital, portanto, que se questionem as evidências de sentido com relação à seleção do *corpus*.

Adotando uma postura arqueológica⁴, a história não deve ser entendida a partir de uma suposta linearidade em que o fato histórico é recuperado em sua completude e em que longos períodos se concatenam harmonicamente sob o selo de uma “história oficial”; ao contrário, esta deve ser pensada em sua descontinuidade, por meio das rupturas, contradições, cortes, mutações, transformações. Partindo dessa outra forma de olhar para a história, Foucault, logo no início de sua Arqueologia questiona, então, a forma de se olhar para o documento. Para o autor, a história não se presta mais a “reconstruir, a partir do que dizem estes documentos – às vezes com meias palavras –, o passado de onde emanam e que se dilui, agora, bem distante deles.”⁵ Como devemos proceder, portanto?

Foucault prossegue:

O documento, pois, não é mais, para a história, essa matéria inerte através da qual ela tenta reconstruir o que os homens fizeram ou disseram [...]. Ela procura definir, no próprio tecido documental, unidades, conjuntos, séries, relações. [...] O

⁴ FOUCAULT, M. (1969) *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1986.

⁵ Idem, p. 07

documento não é o feliz instrumento de uma história que seria em si mesma, e de pleno direito, memória; a história é, para uma sociedade, uma certa maneira de dar status e elaborar a massa documental de que ela não se separa.⁶

Tendo isso em conta, não se deve proceder, em AD, no sentido de “memorizar os monumentos do passado, transformá-los em documento”⁷, em outras palavras, encerrá-los em uma continuidade. O trabalho do analista de discurso, assim como o do historiador, segundo Foucault, será o inverso: monumentarizar os documentos, desdobrá-los “onde se decifravam rastros deixados pelos homens, onde se tentava reconhecer em profundidade o que tinha sido, uma massa de elementos que devem ser isolados, agrupados, tornados pertinentes, inter-relacionados, organizados em conjuntos.”⁸

Com relação à língua, pensando-a a partir de sua redefinição por M. Pêcheux, C. Haroche e P. Henry, em 1971⁹, não se pode mais tomá-la em sua evidência de sentido, uma vez que as palavras *mudam de sentido de acordo com a formação discursiva em que são produzidas*, pondo em cena, invariavelmente o sujeito. Um sujeito que participa (que faz parte) da/na seleção do *corpus*.

O *corpus*, em sua materialidade (linguística – no caso deste trabalho), impõe ao sujeito uma interpretação, uma interpretação que é sempre uma tomada de posição, uma construção de si. Paul Henry, ao concluir seu texto *A História não existe?*, articula história, sujeito e discurso da seguinte forma:

É verdade que é ilusório colocar para a história uma questão de origem e esperar dela a explicação do que existe. Ao contrário, não há ‘fato’ ou ‘evento’ histórico que não faça sentido, que não peça interpretação, que não reclame que lhe achemos causas e consequências. É nisso que consiste para nós a história, nesse fazer sentido, mesmo que possamos divergir sobre esse sentido em cada caso. Isso vale para nossa história pessoal, assim como para a outra, a grande História.¹⁰

Entendendo, assim, a seleção do corpus já como uma interpretação, a noção de arquivo em Foucault pode ser bastante produtiva no trabalho do analista do discurso. Retomo Foucault e a noção de *arquivo*:

⁶ Idem, p.07-08.

⁷ Idem, p.08

⁸ Idem, ibidem.

⁹ PÊCHEUX, M., HAROCHE, C. & HENRY, P. (1971) La sémantique et la coupure sussurienne: langue, langage, discours. In. MALDIDIER, D. (org.) *L'inquietude du discours*. Éditions de Cendres, 1990.

¹⁰ HENRY, P. (1984) A História não existe? In. ORLANDI, E. (org.) *Gestos de Leitura*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2010. p. 47.

O arquivo é, de início, a lei do que pode ser dito, o sistema que rege o aparecimento dos enunciados como acontecimentos singulares. Mas o arquivo é, também, o que faz com que todas as coisas ditas não se acumulem indefinidamente em uma massa amorfa, não se inscrevam, tampouco, em uma linearidade sem ruptura e não desapareçam ao simples acaso de acidentes externos, mas que se agrupem em figuras distintas, se componham umas com as outras segundo relações múltiplas, se mantenham ou se esfumem segundo regularidades específicas.¹¹

O arquivo, justamente por não ser uma “massa amorfa”, é construído, não como uma mera reunião de textos, mas como uma “seleção de documentos que atinjam um sentido determinado”¹² que, no caso específico deste trabalho, é a investigação das noções de sujeito construídas ao se abordar a formação do professor de língua estrangeira no quadro teórico da linguística aplicada.

Pêcheux, desde o início de seu trabalho com os historiadores Jacques Guilhaumou e Régine Robin, se preocupou com a noção de arquivo e a trabalhou a partir das reflexões foucaultianas. Em texto inédito em português¹³, escrito no início dos anos 80 e publicado postumamente em *L'inquiétude du discours*, Pêcheux explicita a importância da leitura da *Arqueologia do Saber* para a redefinição de suas práticas:

É também, em grande parte, em referência ao texto d' A arqueologia do saber, que propõe uma redefinição do documento como um monumento e do enunciado como um nó em uma rede, que as perspectivas para a análise do discurso da forma como são estabelecidas aqui encontraram a oportunidade de se redefinir.¹⁴

A leitura do texto de Foucault é mostrada também em um artigo escrito por Guilhaumou em 2004¹⁵ intitulado *Le corpus en analyse de discours: perspective historique*, onde o autor marca a *Arqueologia...* como fundamental para que Pêcheux e Robin iniciassem, juntamente com a renovação do pensamento marxista proposto por Althusser, uma nova abordagem das práticas discursivas em sua historicidade.

¹¹ FOUCAULT, M. op. cit. 1986, p. 149.

¹² SARGENTINI, Vanice Maria de Oliveira. Vozes Anarquistas: gênese do trabalhismo brasileiro. In: GREGOLIN, Maria do Rosário (org.). *Filigranas do Discurso: as vozes da História*; São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2000. (pp. 213 – 229).

¹³ Agradeço à profa. Dra. Maria do Rosário Gregolin pela indicação deste texto.

¹⁴ PECHEUX, M. Lecture et mémoire: projet de recherche. In: PECHEUX, M. *L'inquiétude du Discours*. Paris, Éditions des Cendres, 1990. Pp. 285 – 293. (A tradução é minha.)

¹⁵ GUILHAUMOU, J. Le corpus en analyse de discours perspective historique. 2004. Disponível em: <http://revel.unice.fr/corpus/document.html?id=8&format=print>. Acesso em: 05 jan. 2006.

Pêcheux, então, a partir da noção foucaultiana de arquivo, chama a atenção, em *Ler o arquivo hoje*¹⁶, para os perigos de uma leitura arquivística que tenha, por um lado, o texto como linguisticamente transparente e sua interpretação como evidente ou, por outro lado, uma leitura puramente técnico-burocrática que carrega também suas próprias evidências de leitura. Para Pêcheux, “é a relação entre *língua* como sistema sintático intrinsecamente passível de jogo, e a *discursividade* como inscrição de efeitos linguísticos materiais na história, que constitui o nó central de um trabalho de leitura de arquivo.”¹⁷ Dizendo de outra maneira, o autor, ao tomar a noção de arquivo como o “campo de documentos pertinentes e disponíveis sobre uma questão”¹⁸, propõe especificamente aos analistas do discurso a necessidade do trabalho com o arquivo a partir de sua materialidade linguística.

Na última década no Brasil¹⁹, as universidades se apresentam consolidadas e com alto nível de produção científica e as teorias linguísticas já passaram por um processo de decantação, sobretudo os desdobramentos do movimento estruturalista, o que permitiu um olhar para o sujeito. Esse novo olhar²⁰ fez com que emergissem, na malha discursiva, reflexões e propostas sobre a formação do professor de LE que incidissem sobre o professor e seus modos de subjetivação, enquanto que a ênfase em períodos anteriores estava centrada nas estratégias, técnicas e métodos de aplicação de conteúdos. A partir dessa especificidade que caracterizou a primeira década deste milênio, selecionei artigos de duas revistas científicas de circulação nacional, sendo elas a *Trabalhos em Linguística Aplicada* (TLA) e a *Revista Brasileira de Linguística Aplicada* (RBLA), e uma que circula no Estado de São Paulo, a *Revista Contexturas* (CTX). Alguns fatores que nos levaram a essas revistas foram, no caso das duas primeiras, o prestígio de que gozam no meio científico, sendo a TLA, organizada pelo Instituto de Estudos Linguísticos (IEL) da Unicamp, e com avaliação QUALIS A1²¹, e a RBLA, organizada pelo Programa de Pós Graduação em Estudos Linguísticos da UFMG, vinculada à Associação de Linguística Aplicada do Brasil, a ALAB, e com avaliação

¹⁶ PÊCHEUX, M. (1982) *Ler o arquivo hoje*. In. ORLANDI (org.). *Gestos de leitura da história no discurso*. Campinas: Editora da Unicamp, 2010. Pp. 49–59.

¹⁷ Idem, p. 58. Grifos do autor.

¹⁸ Idem, p. 51.

¹⁹ Agradeço à profa. Dra. Maria Teresa Celada por ter trazido à baila, durante o exame de qualificação, esta característica bastante interessante do período analisado.

²⁰ Grigoletto, M. em conversa informal, abril de 2011.

²¹ Ano-base 2008.

QUALIS A2²². No caso da CTX, organizada pela Associação de Professores de Língua Inglesa do Estado de São Paulo (APLIESP), avaliação QUALIS B3²³, a escolha se deveu ao fato de ser uma publicação do Estado de São Paulo, mesmo estado em que esta pesquisa foi desenvolvida e por ser elaborada pela associação de professores do estado, o que sugere uma circulação para além das universidades.

A busca por artigos em revistas especializadas em vez de compilações de artigos publicados em forma de livros organizados por um autor foi preferida no sentido de evitar uma seleção a priori de abordagens dentro da Linguística Aplicada que privilegiassem tal ou tal noção de sujeito. Partiu-se então do pressuposto de que as revistas têm como objetivo apresentar um escopo de trabalhos diversificados, no sentido de abarcar diferentes temas e perspectivas teóricas e metodológicas nos artigos publicados, como indica o edital da revista *Trabalhos em Linguística Aplicada*:

Apontando para as diferentes tendências teórico-metodológicas da área, os artigos - em português, francês, espanhol ou inglês - permitem traçar um panorama histórico da Linguística Aplicada no Brasil, suas transformações e sua consolidação ao longo dos anos, passando de uma visão de aplicação de teorias lingüísticas ao ensino-aprendizagem da língua materna e da língua estrangeira, para uma perspectiva interdisciplinar de análise de diferentes situações de interação social mediadas pela linguagem, incluindo aspectos teórico-práticos da tradução, questões de identidade, dentre outros.²⁴

A esse “espírito” da revista, opõe-se o objetivo dos livros organizados por autor que, na maioria das vezes, opta pela seleção de artigos que se apresentem como teoricamente coerentes entre si, no sentido de partilharem de uma mesma perspectiva teórica.

Depois deste primeiro recorte (a seleção de artigos de revistas especializadas publicados entre 2000 e 2010), iniciou-se uma primeira leitura dos artigos a fim de selecionar aqueles que delineassem, de alguma maneira, a noção de sujeito, dentro da temática da formação de professores de LE. Tendo como pressuposto que a relevância/importância dada à noção de sujeito varia de uma perspectiva teórica para outra e que a própria noção de sujeito não é uma constante em todas as teorias, busquei, nos

²² Avaliação A2 na Área Letras/Linguística e C na Área Educação. A avaliação se refere a RBLA (impresso) – ISSN 1676-0786. A RBLA (online) – ISSN 1984-6398, versão que compõe o *corpus* desta dissertação, não figura no site WebQualis. Ano-base 2008.

²³ Avaliação B3 na Área Letras/Linguística e B4 na Área Educação. Ano-base 2008.

²⁴ Trecho do Edital da Revista *Trabalhos em Linguística Aplicada*. Disponível em http://www.iel.unicamp.br/publicacoes/revista_tla.php. Acesso em 15 de abril de 2011.

títulos e resumos, sintagmas marcadamente relacionados a algumas concepções de sujeito tais como **sujeito**, **ser falante**, **indivíduo**, etc. bem como a posições-sujeito, por exemplo, **aluno**, **aprendente**, **estudante**, **professor**, **professor em formação**, **educador**, etc.

Assim, compõem o *corpus* textos acadêmicos publicados nas revistas TLA, RBLA e CTX, entre os anos de 2000 a 2010, e que contêm em seus títulos e/ou resumos sintagmas que remetem ao conceito de sujeito e que tratam da formação de professores de LE.

Em termos numéricos, 27 artigos foram selecionados da CTX, 23 da RBLA e 16 da TLA, num total de 66 artigos. As referências completas dos artigos selecionados encontram-se no Anexo I. Para efeitos de identificação, os artigos serão identificados pela sigla correspondente a cada revista (CTX, RBLA, TLA), seguida do volume, número (quando for o caso) e, separado por hífen, uma letra (em ordem alfabética) a fim de distinguir artigos de um mesmo número da revista. Como no exemplo:

Dessa forma, a referência explícita aos autores não será feita no corpo da dissertação uma vez que o que se busca analisar são os discursos sobre a formação de professores e não a produção intelectual de tal ou tal autor.

Em termos metodológicos, a análise não será dividida por revista (uma análise para a Contexturas, uma para a TLA e outra para a RBLA), pois o objetivo da pesquisa não é o de analisar as revistas especializadas em ensino de língua e sim, novamente, de analisar os discursos produzidos em textos acadêmicos sobre o ensino de línguas. Acredito que uma análise “por revista” restringiria os resultados da pesquisa a comparações empobrecedoras do tipo “a revista X é mais β que a α ”. Portanto, as análises visarão a formações discursivas²⁵ que emergem da dispersão de discursos que compõem o *corpus*.

Ao ter escolhido a noção de sujeito como conceito central a ser articulado durante toda a dissertação, vi a necessidade de construir um primeiro capítulo no qual eu discutiria a

²⁵ Tomadas tal como em FOUCAULT, 1969: “regularidades na dispersão”.

construção dessa noção a partir das reflexões produzidas no interior da Análise do Discurso, seguido de outros dois capítulos contendo a análise do *corpus*.

Dessa forma, no primeiro capítulo busquei construir uma genealogia da noção de sujeito a partir das obras de Michel Pêcheux e Michel Foucault, tomando como percurso de leitura o conceito de ideologia. Essa elaboração constitui as duas primeiras seções do capítulo. Essa genealogia me conduziu à discussão da noção de sujeito no ponto de encontro entre AD e Psicanálise, uma vez que a noção de sujeito em AD é fundamentalmente influenciada pelas formulações teóricas da psicanálise de vertente freudo-lacaniana. Essa discussão ocupa a terceira seção do primeiro capítulo.

As discussões levantadas no primeiro capítulo tiveram como objetivo sustentar teoricamente aquilo que proponho como chave de leitura para a análise do *corpus*, a relação ser-saber-poder, que percorre os capítulos segundo e terceiro. Cada um desses capítulos trata da análise dos discursos produzidos a partir de uma concepção de sujeito específica. O segundo capítulo analisa o discurso subjazido pela noção do que denominei **sujeito sociológico**, enquanto que o terceiro capítulo analisa o discurso sustentado por uma noção de sujeito que denominei de **discursivo**. A escolha de tais denominações em detrimento de outras possíveis foi necessária na tentativa (sempre frustrada) de uma maior apreensão dos sentidos que foram discutidos na dissertação. Uma breve justificativa de tais escolhas é dada ao final do primeiro capítulo, após a delimitação da concepção de sujeito com a qual me identifico.

Capítulo I - Das filiações em Análise do Discurso: um percurso de leitura sobre a noção de sujeito

Face às interpretações sem margens nas quais o intérprete se coloca como um ponto absoluto, sem outro nem real, trata-se aí, para mim, de uma questão de ética e política: uma questão de responsabilidade.

Michel Pêcheux, julho de 1983.

A opção pela inclusão de um capítulo teórico nesta dissertação veio da necessidade, tanto para o que pretenderei desenvolver na análise do *corpus* quanto para minha inscrição no campo da Análise do Discurso enquanto pesquisador, de um cuidado que se deve tomar ao se movimentar num campo relativamente heterogêneo como é o da AD Brasileira. O cuidado que procurarei tomar diz respeito à articulação da obra de autores que, apesar de percorrerem trajetórias epistemológicas distintas²⁶, compartilhavam de um posicionamento semelhante numa batalha anti-humanista travada com a filosofia.

A primeira aproximação que procurarei desenvolver, e que ocupará as duas primeiras seções do primeiro capítulo, é a da obra de Michel Pêcheux, nome-chave da que foi, em uma época, a Análise do Discurso Francesa e da que ainda é a Análise do Discurso Brasileira, com a obra de Michel Foucault, filósofo-historiador de extrema relevância teórica durante toda a segunda metade do século XX até hoje. Minha proposta não é nova e nem inovadora. J.J. Courtine, em 1980, já inicia este diálogo em sua tese de doutoramento intitulada *Análise do discurso político – o discurso comunista endereçado aos cristãos*²⁷ e o próprio Michel Pêcheux, de maneira mais elaborada, em seus textos posteriores à tese de Courtine. Aqui no Brasil, tal articulação vem sendo feita por diversos analistas do discurso, cada um a seu modo, dos quais destaco aqueles pertencentes ao GEADA, grupo de estudos coordenado pela professora. Dr^a Maria do Rosário V. Gregolin, além de outros grupos como os

²⁶ Pêcheux tem seu percurso fortemente marcado pelas leituras de Saussure, Marx e Freud enquanto que Foucault, por exemplo, lê Nietzsche, Freud e Marx. (cf. GREGOLIN, M. R. *Foucault e Pêcheux na análise do discurso – diálogos e duelos*. São Carlos: Claraluz, 2004.)

²⁷ COURTINE, J.J. (1981) *Análise do discurso político : o discurso comunista endereçado aos cristãos*. São Carlos, SP: Edufscar, 2009.

coordenados por professores como Maria José Coracini, Marisa Grigoletto, Vanice Sargentini, e outros.

A articulação entre esses autores desenvolvida em 1.1 e 1.2 buscou traçar uma pequena genealogia da construção subjetiva, ou seja, da forma como o sujeito se constitui / é constituído, na Análise do Discurso tendo como ponto de apoio a noção de ideologia. A proposta da primeira seção deste capítulo teórico gira em torno do conceito de *ideologia* na obra de M. Pêcheux, das reformulações que tal noção sofreu ao longo de sua obra e quais efeitos essas reformulações causaram à noção de sujeito. A segunda seção, por sua vez, percorre a obra de M. Foucault a fim de entender a posição do autor com relação à noção de ideologia para, assim, estabelecer algumas aproximações e distanciamentos entre os dois autores no que diz respeito a uma maneira de olhar para a construção subjetiva. Ao propor uma genealogia, não busco construir, com este texto, uma continuidade entre os dois autores e sim apontar disparidades e possibilidades de articulação.

Justifico a pertinência do exercício de releitura das formas de subjetivação a partir da noção de ideologia por meio da necessidade que a própria Análise do Discurso, desde Pêcheux até hoje, nos trabalhos realizados aqui no Brasil, se coloca de sempre revisitar suas fundações e questionar seus limites. Creio também pertinente o retorno a este conceito, uma vez que esse é um dos pontos de ancoragem da teoria do discurso proposta por Pêcheux e que deve ser levado em grande conta quando da tentativa de diálogos com outros autores que não se inscrevem, pelo menos não à maneira de Pêcheux, em uma teoria marxista como é o caso de Foucault, Derrida ou Lacan.

Outra questão que reforça a pertinência de tal proposta de leitura é a de que, em AD, a noção de ideologia é fundamental na formulação do que seja o sujeito, tema desta pesquisa. Dessa forma, ao se articular Pêcheux e Foucault num estudo sobre o sujeito, torna-se fundamental a discussão sobre a noção de ideologia e sobre a forma como estes autores a entendem.

A segunda aproximação que procurarei desenvolver neste capítulo, e que tomará sua terceira seção, dirá das leituras que M. Pêcheux fez da teoria freudiana e como esta se fez e ainda se faz presente na Análise do Discurso, especialmente aqui no Brasil. Nessa seção, procurarei trabalhar mais detidamente nas (im)possibilidades de articulação entre AD e Psicanálise no que diz respeito principalmente à noção de sujeito. Assim como a proposta anterior, esta tampouco é nova ou inovadora, tendo muitos analistas do discurso, cada um a

seu modo, se ocupado dela. Dentre eles destaco as professoras doutoras Leda Tfouni, Bethania Mariani, Maria Cristina Leandro Ferreira, Maria José Coracini, Marisa Grigoletto, Maria Tereza Celada, entre outros.

O capítulo visa, portanto, a partir da discussão sobre a noção de ideologia e das aproximações entre AD e Psicanálise, a refletir sobre a noção de sujeito em AD, seus alcances e limites.

1.1 Sujeito e Ideologia: a Análise do Discurso de Michel Pêcheux

Michel Pêcheux, por propor uma teoria do discurso na qual um dos pilares é o materialismo histórico (a partir de uma releitura althusseriana do texto de Marx), coloca o conceito de ideologia como basal durante toda sua obra. Dessa forma, é difícil restringir à leitura de apenas um texto o que Pêcheux nunca cessou de (re)formular. Partirei, portanto, a fim de construir este meu trajeto de leitura, dos capítulos II e III de *Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*²⁸ (1975) intitulados, respectivamente, “Da filosofia da linguagem à teoria do discurso” e “Discurso e Ideologia(s)” e me deslocarei para outros quatro textos do autor²⁹, quais sejam, *Observações para uma teoria geral das ideologias*³⁰ (1968³¹), *A propósito da Análise automática do Discurso: atualização e perspectivas*³² (1975), *Só há causa daquilo que falha ou o inverno político francês: início de uma retificação*³³ (1978) e *O estranho espelho da Análise do Discurso*³⁴ (1981).

²⁸ PÊCHEUX, M. *Les Vérités de La Palice*. Paris, Maspero, 1975. Trad. Bras. *Semântica e Discurso – uma crítica a afirmação do óbvio*, Campinas, Pontes: 1988. (3ª. Ed. 1997).

²⁹ Nota-se que o texto *Observações para uma teoria geral das ideologias* é escrito sob o pseudônimo de Thomas Herbert.

³⁰ PÊCHEUX, M. (1968) *Observações para uma Teoria Geral das Ideologias*. In: *Rua*, 1. Campinas: Nudetri; Unicamp, 1994. pp. 63-89.

³¹ Há divergências com relação à data de publicação deste texto. Na *Bibliographie des travaux de Michel Pêcheux* apresentada ao final de *L’Inquiétude du discours*, por Denise Maldidier, consta o ano de 1968. Entretanto, na tradução brasileira realizada por Carolina Zuccolillo, Eni Orlandi e José H. Nunes consta o ano de 1967.

³² PÊCHEUX, M. e FUCHS, C. (1975) *A propósito da Análise automática do Discurso: atualização e perspectivas*. In: GADET, F. e HAK, T. (orgs.) *Por uma análise automática do discurso*. Campinas: Editora da Unicamp. p. 163-250.

³³ PÊCHEUX, M. (1978) *Só há causa daquilo que falha. O inverno político francês, início de uma retificação*. In: *Semântica e Discurso – uma crítica a afirmação do óbvio*, Campinas, Editora da Unicamp: 1988. (3ª. Ed. 1997) pp. 293-307.

³⁴ PÊCHEUX, M. (1981) *O estranho espelho da Análise do Discurso*. In : COURTINE, J-J. *Análise do Discurso Político – o discurso comunista endereçado aos cristãos*. São Carlos: EdUFSCar, 2009. p. 21-26.

O texto de 1975, que será o texto base para esta leitura, é tido por Maldidier³⁵ como aquele em que Pêcheux coloca em termos de uma elaboração teórica madura aquilo que vinha sendo feito nos estudos sobre o discurso até então. Para fundamentar sua teorização, o autor, no capítulo “Da teoria da linguagem à teoria do discurso”, procura se estabelecer dissonante de um materialismo idealista (primeiro subcapítulo) bem como de um materialismo logicista (segundo subcapítulo).

De um lado, a partir dos estudos marxistas, ao articular língua e discurso, o autor distancia-se de um materialismo idealista (à maneira de Nicolas Marr) que toma a língua como superestrutura ideológica de uma formação social, ou seja, que entende a língua por ela mesma a causa da luta de classes. Tal concepção de língua levaria a pensar, inclusive, na possibilidade da criação de uma língua não ideológica, a que todos teriam igualmente acesso. Para sustentar este distanciamento, Pêcheux retoma P. Henry³⁶ ao dizer que os sistemas linguísticos são dotados de uma “autonomia relativa que o submete a leis internas”³⁷ e sobre essas leis é que se desenvolvem os processos discursivos que, por sua vez, “se inscrevem numa relação ideológica de classe”³⁸. É então na relação entre língua e discurso que Pêcheux instaura o conceito de ideologia.

De outro lado, nos estudos da língua, Pêcheux distancia-se do materialismo logicista fregeano e de sua teoria des-subjetiva³⁹. É tomando os limites da teorização de Frege, que busca o sentido exclusivamente por meio do encadeamento sintático, que o autor de *Semântica e Discurso* propõe a relevância de uma análise discursiva. Tal relevância é sustentada pela noção de pré-construído formulada por P. Henry que visa, a partir do encadeamento sintático, a retomada de um já-lá discursivo.

É, então, na articulação entre língua e discurso que a ideologia, por meio do efeito de pré-construído, desempenha seu papel de evidenciar sentidos e silenciar descontinuidades. Nas palavras de Pêcheux, “[consideramos] o efeito de pré-construído

³⁵ MALDIDIER, D. (1990). *A inquietude do discurso* – (Re)ler Michel Pêcheux hoje. Campinas, SP : Pontes, 2003.

³⁶ HENRY, P. *Le mauvais outil*. Langue sujet et discours. Paris, Klincksieck, 1977.

³⁷ PÊCHEUX, M. (1975 [1988]), op. cit. p. 91

³⁸ Idem. Ibidem.

³⁹ Diferentemente da teoria não-subjetivista da subjetividade proposta por Althusser e levada adiante por Pêcheux, o des-subjetivismo de Frege exclui por completo a existência de subjetividade, mantendo-se fiel à proposta formalista-logicista de análise do sistema linguístico.

como a modalidade discursiva da discrepância pela qual o indivíduo é interpelado em sujeito”.⁴⁰

Tendo instaurado um lugar para a ideologia nos estudos do discurso que não recaísse nem no idealismo de que a língua é uma superestrutura e nem no logicismo de que o sentido está exclusivamente no encadeamento sintático, Pêcheux passa então a (re)definir outros conceitos dentre eles o de sujeito, de interdiscurso e de formação discursiva a fim de estabelecer o que ele chamou de teoria materialista do discurso.

Atingido o “terreno de uma teoria não subjetiva da subjetividade”, Pêcheux passa, então, no capítulo III a “fundar, em seu princípio, a teoria (materialista) dos processos discursivos”.⁴¹ A fim de localizar sua teoria materialista do discurso, o autor tece algumas considerações sobre a teoria das ideologias, a prática de produção de conhecimento e a prática política.

De um modo geral, Pêcheux estabelece que i. a ideologia não é o único elemento de reprodução/transformação das relações de produção, além dela, há as determinações econômicas e ii. ao falar de reprodução/transformação, os conceitos de contradição, luta de classes e aparelho ideológico de Estado de Althusser devem ser mobilizados. Trazer estes conceitos para a teoria do discurso significa entender a ideologia não como uma mentalidade que se impõe de forma homogênea a uma sociedade, mas que se dá no interior da luta de classe; não se pode, também, atribuir a cada classe sua ideologia e nem considerar os AIE como a expressão da ideologia dominante, mas o lugar e meio de sua realização, constituindo-se também (e por causa disso) como lugar e condição da transformação das relações de classe.

Pêcheux ainda traça uma distinção, na esteira de Althusser, entre *Ideologia* e *ideologia(s)*. Para explicar o primeiro termo, o autor traz um aforismo espinosiano de que “A Ideologia é eterna” no sentido de que ela define o homem como “animal ideológico” especificando o homem enquanto parte da natureza. Sobre o segundo termo, *ideologia(s)*, Pêcheux a toma como histórica e constituída contraditoriamente no interior da luta de classes.

Deste capítulo terceiro, no qual Pêcheux expõe mais detalhadamente sua teoria, deter-me-ei a apenas alguns conceitos nos quais a noção de ideologia está articulada e que

⁴⁰ PÊCHEUX, M. (1975 [1988]), op. cit. p. 156.

⁴¹ Idem, p. 134.

serão relevantes para pensar a aproximação que farei, mais à frente, com os textos de Michel Foucault.

O primeiro deles é o que Pêcheux chama de “efeito Münchhausen”, que trata da ilusão de origem em que o sujeito do discurso está imerso ao se colocar como origem de seu dizer. Na tradição germânica, o Barão de Münchhausen foi aquele que, para atravessar um rio sem se molhar, levantou-se pelos próprios cabelos. É com esta imagem anedótica que Pêcheux formula um conceito fundamental para a Análise do Discurso de que o sujeito só se dá como **efeito** e que a ilusão de origem do sujeito nele próprio se dá pela ideologia.

Para falar sobre o “sentido das palavras”, Pêcheux retoma o conceito althusseriano de formação ideológica e a este articula o conceito de formação discursiva⁴². Dessa forma, o autor estabelece que, inserida numa posição dada sócio-historicamente e determinada pela luta de classes (formação ideológica), a formação discursiva é o que regula **o que pode e deve ser dito**, ou seja, que o sentido é dado a partir da formação discursiva em que o enunciado é produzido⁴³. Em outras palavras, para Pêcheux, tanto sujeito como sentido são igualmente efeitos ideológicos.

Um último conceito formulado por Pêcheux e que me interessa ressaltar é o de interdiscurso, entendido como o exterior do discurso, “espaço discursivo e ideológico no qual se desdobram as formações discursivas em função de relações de dominação, subordinação, contradição”.⁴⁴

Pêcheux estabelece, portanto, uma diferenciação entre Ideologia (com letra maiúscula e sempre no singular) e ideologia(s) (com letra minúscula e possibilidade de plural). O que compreendo desta distinção, a partir da leitura que foi apresentada, é a Ideologia como um lugar que possibilita a existência do dizível e, nesse sentido, a-histórica. É ela, então, maiúscula e singular, a responsável pela *possibilidade* da interpelação de indivíduo em sujeito. A(s) ideologia(s), por outro lado, essa(s) sim, histórica(s), determinada(s) no interior da luta de classes e, portanto, produzida(s) dentro de formações ideológicas, articula(m)-se às formações discursivas na produção de sentidos.

⁴² Não creio ser pertinente entrar na questão se Pêcheux emprestou de ou a Foucault o termo *formação discursiva*, pois a meu ver são conceitos distintos, formulados a partir de lugares diferentes e com propósitos diferentes somente apresentados na mesma materialidade linguística. Retomarei este ponto mais a frente.

⁴³ Pêcheux, ou pelo menos sua tradução para o português, utiliza o léxico *produzido*. Prefiro, entretanto, entender o sentido quando este é instado a ser, ou seja, em sua interpretação (e não em sua produção – que também é, em grande medida, uma interpretação).

⁴⁴ MALDIDIER, D. (1990 [2003]) op. cit. p. 51.

Em outras (minhas) palavras, entendo a Ideologia como sendo da ordem da estrutura e, portanto, da condição (e não essência) humana. É ela que possibilita que indivíduos, inseridos na história, sejam interpelados em sujeito. Assim, tendo a **possibilidade de interpelação** instaurada pela Ideologia, as ideologias (históricas, portanto) interpelam o indivíduo em sujeito, entretanto, esses processos não podem ser pensados em uma cronologia, pois sua apreensão já é um efeito desse processo.

As reflexões acerca da ideologia iniciam-se, entretanto, num outro momento e sob outro nome. Os textos *Réflexions sur la situation théorique des sciences sociales, spécialement de la psychologie sociale* (1966) e o já mencionado *Observações para uma teoria geral das ideologias* (1968 (1967?)) são publicados sob o pseudônimo de Thomas Herbert. Nestes textos, o autor desenvolve uma crítica às ciências sociais (em especial à psicologia social, no texto de 1966) e propõe uma teoria geral das ideologias.

Pêcheux inicia sua crítica, e também sua formulação teórica, a partir da proposição de que

toda ciência [...] é produzida por um trabalho de mutação conceptual no interior de um campo conceptual ideológico em relação ao qual ela toma uma distância que lhe dá, num só movimento, o conhecimento das errâncias anteriores e a garantia de sua própria cientificidade. Nesse sentido, toda ciência é ciência da ideologia da qual ela se destaca.⁴⁵

Pensando, então, a ideologia articulada ao fazer teórico, o autor estabelece dois momentos constitutivos de toda ciência. Um primeiro momento, nomeado “transformação produtora do objeto”, ocorre a partir de uma contra-identificação com o que é tido por “natural”, possibilitando a visualização de um novo objeto. O segundo momento, a “reprodução metódica do objeto”, caracteriza-se pelo exercício interno da ciência de buscar seus limites, inscrever seu objeto em uma coerência interna. É com a definição destes momentos que Pêcheux inicia sua crítica às Ciências Sociais propondo que essas sobrepuseram o segundo momento ao primeiro, não havendo assim um “efeito de ruptura em relação à ideologia”, o que promove a reprodução de um “efeito de realização do real”.

⁴⁵ PÊCHEUX, M. (1968 [1994]), op. cit. pp. 63-64.

Essa afirmação, que fundamenta a crítica de Pêcheux às Ciências Sociais, aponta para uma tentativa de dissociação entre Real e realidade⁴⁶ reforçando, assim, a importância do corte simbólico para as Ciências Sociais. Na leitura que Rodríguez-Alcalá⁴⁷ faz deste texto, a autora enfatiza este viés da crítica de Pêcheux, explicitando um pouco mais o que, no texto de 1968, pareceu diluído pela necessidade da construção de um caminho de análise da ideologia. A autora coloca esse como sendo o grande ponto do texto de Pêcheux, qual seja, a importância do corte simbólico na compreensão do funcionamento ideológico e de suas resistências (o que virá a ser formulado posteriormente na forma de esquecimentos).

Tomando esses dois momentos da construção teórica, Pêcheux considera que a ciência das formações sociais teve em Marx um momento de transformação produtora, fazendo com que as ideologias fossem “ao menos indicadas como futuros objetos de ciência. Elas se tornavam, por direito, visíveis”.⁴⁸ Para o autor, caberia às Ciências Sociais a tarefa de ter a ideologia como objeto, tornando-se então uma teoria geral das ideologias, mas que, para isso, precisaria se desligar de uma tradição positivista e promover um corte epistemológico principalmente no que diz respeito à relação homem-mundo.

Seguindo com a crítica às Ciências Sociais, o autor propõe um funcionamento duplo da ideologia caracterizado pelas resistências produzidas em sua relação com a estrutura social. A ideologia, articulada ao processo de produção, gera um efeito de origem do sentido, o que possibilita a construção de um objeto. Quando articulada às relações sociais de produção, a ideologia promove um efeito de coerência interna, estabelecendo os lugares que um elemento ocupa em relação a outro.

Na tentativa de formalizar as propriedades do funcionamento ideológico, Pêcheux atribui à forma empírica da ideologia uma estrutura metafórica (relação significante-significado), resultando no que o autor chama de **função do real**. Em outras palavras, a ideologia, em um funcionamento semântico, cria um efeito de naturalidade na relação homem-mundo. A forma especulativa da ideologia, por outra via, é relacionada a um estruturamento metonímico (relação significante-significante), possibilitando o que o autor

⁴⁶ Faço uso destes termos fundamentando-me nos três registros propostos por Lacan: o Real, o Simbólico e o Imaginário. Neste sentido, Real seria o registro do indizível, do não sentido, daquilo que resiste à simbolização, enquanto que realidade seria o recorte que o Simbólico faz desse Real.

⁴⁷ RODRÍGUES-ALCALÁ, Carolina. Em torno de *Observações para uma Teoria Geral das Ideologias* de Thomas Herbert. In. *Estudos da Lingua(gem)*. Vitória da Conquista, n.1, pp. 15-22, 2005.

⁴⁸ PÊCHEUX, M. (1968 [1994]), op. cit. p. 66.

denomina de **efeito de sociedade** e **efeito de linguagem**. Nesse sentido, a ideologia, funcionando sintaticamente, promove um efeito de coerência interna, derivando as instituições e os discursos.

Nesse texto, portanto, **discurso** é entendido como uma estrutura que sustenta o funcionamento ideológico. Entretanto, tal funcionamento não pode ser tomado isoladamente uma vez que esse é constituído simultaneamente por efeitos metafóricos (empréstimos de elementos) e efeitos metonímicos (encadeamento de elementos). Nas palavras de Pêcheux: “torna-se necessário traçar o sistema de processos horizontais (metonímia) e verticais (metáfora) que dão conta dos deslocamentos da ideologia”.⁴⁹ A estas palavras, aproximo uma nota de rodapé acrescida por Pêcheux ao texto original numa tentativa de revisão:

O defeito maior dessa apresentação é simular uma gênese, por ‘quedas’ sucessivas de um nível em outro, quando não há, de fato, forma originária da ideologia, suscetível de engendrar uma forma desenvolvida em um outro lugar da estrutura. É apenas preciso reter a dupla direção (vertical e horizontal) das relações interelementos, e as consequências que podem resultar daí para a análise estrutural da ideologia em uma formação social.⁵⁰

A partir destes dois fragmentos, acredito ser possível observar o caminho que Pêcheux faz da ideologia ao discurso. Na tentativa de elaboração de uma teoria geral das ideologias, o autor recai na impossibilidade de análise da ideologia nela mesma, uma vez que esta somente existe no funcionamento no/pelo sujeito, que é sempre sujeito na linguagem. Em outras palavras, o caminho que Pêcheux acredita científico para uma análise das ideologias deve se dar no discurso, pois é aí que, para o autor, constituem-se sujeito e ideologia, evitando-se o erro ideológico da biunivocidade homem-mundo. Faz-se necessário, então, uma teoria do discurso, não para substituir a teoria das ideologias, mas para interferir em seu campo^{51,52}. Neste sentido, é interessante a leitura de Leite⁵³ de que a publicação de

⁴⁹ PÊCHEUX, M. (1968 [1994]), op. cit. p. 79.

⁵⁰ Idem, ibidem. p. 82.

⁵¹ Como pontua na nota de rodapé número 51 em PÊCHEUX, M. *Analyse Automatique du Discours*. Paris: Dunod. Trad. Bras. parcial em: GADET, F. e HAK, T. (orgs). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas: Unicamp, 1995. p. 161

⁵² Cabe ressaltar que, durante sua obra, Pêcheux também revê a necessidade de uma teoria geral do discurso.

⁵³ LEITE, Nina V. A. *Psicanálise e Análise do Discurso – o acontecimento na estrutura*. Rio de Janeiro: Campo Matêmico, 1994.

Análise Automática do Discurso (AAD69), que apresenta um instrumental de análise dos discursos, estabelece retroativamente o texto de 1968 como inaugural da AD.

Outro ponto que relaciona a teoria das ideologias de Pêcheux (1968) com a teoria dos discursos dos anos seguintes é a formulação de um quadro de análise do funcionamento ideológico, ou seja, a construção de instrumentos científicos. Segundo Paul Henry⁵⁴, a crítica feita por Pêcheux às Ciências Sociais trata, em um de seus pontos, da falta de instrumentos que fossem científicos. Pêcheux (1968) critica a apropriação de instrumentos de outras áreas (notadamente a linguística, a lógica e a matemática) sem uma reformulação desses a partir do novo campo de articulação. Nesse sentido, Henry lê a AAD69 como a construção de um dispositivo experimental na tentativa de intervir teoricamente nas Ciências Sociais, provocando assim uma ruptura em seu campo ideológico.

Uma última aproximação que gostaria de traçar entre o texto de 1968 e a obra de Pêcheux diz respeito à psicanálise. Esta aproximação ser-me-á útil mais a frente quando tratar da leitura da psicanálise pelos analistas do discurso.

O diálogo com a psicanálise presente neste texto de 1968 aponta para uma necessidade que o autor encontra de articular ideologia e inconsciente no que concerne à noção de sujeito e à produção de sentido, estabelecendo uma relação entre a primeira tópica freudiana e o materialismo histórico. Para o autor, os processos de produção (forma ideológica empírica) funcionam em nível consciente enquanto que as relações sociais de produção (forma ideológica especulativa – “por que sou eu um trabalhador/não-trabalhador?”) funcionam em nível pré-consciente. O acesso entre estes níveis (consciente e pré-consciente) se dá via “tomada de consciência” – consciência de classe. Há, ainda, para Pêcheux (1968), a Lei Inconsciente que, entendida como estrutura (articulações metafóricas e metonímicas), não é posta em causa pelas Ciências Sociais, sendo justamente esta a função que o autor atribui ao materialismo histórico. É, então, a partir de uma lei inconsciente que relações sociais de produção e processos de produção são estruturados. Eis o assujeitamento na articulação ideologia X inconsciente no texto de 1968.

⁵⁴ HENRY, Paul. Os Fundamentos teóricos da ‘Análise Automática do Discurso’ de Michel Pêcheux (1969). In: GADET, F. e HAK, T. (orgs). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas: Unicamp, 1995. pp. 13-38.

As articulações com a psicanálise, entretanto, são abandonadas⁵⁵ na AAD69 e só retomadas em 1975, em texto escrito por Pêcheux a quatro mãos com a linguista Catherine Fuchs, em que alguns apontamentos e reflexões acerca do projeto de 1969 são apresentados. Nesse texto, *A propósito da Análise automática do Discurso: atualização e perspectivas*, as três vigas de sustentação da AD são reiteradas: o materialismo histórico, a linguística e a teoria do discurso. A psicanálise, ausente em AAD69, ocupa um lugar de ponto de articulação constante entre as três disciplinas principalmente no que concerne a uma teoria da subjetividade. Outro aspecto que coloca esse texto como um dos textos fundamentais da AD é a reflexão sobre a enunciação a partir de uma posição de crítica a linguistas como Benveniste, Jakobson e Bally no sentido de que as teorias por esses defendidas refletem, no mais das vezes, o idealismo do qual elas próprias tentam fugir⁵⁶, retornando sempre a um sujeito intencional.

Na leitura de Maldidier⁵⁷, a compreensão da enunciação não como articulação de operações dentro da língua por um sujeito intencional e sim como a instauração de um sujeito a partir de uma ilusão necessária é fundamental para a matização da fórmula althusseriana da interpelação que ocorre nesse texto, sendo mais evidente em *Semântica e Discurso...* Este refinamento ocorre na formulação da teoria dos dois esquecimentos. Partindo então da enunciação enquanto cena para a necessária ilusão, os autores elaboram uma articulação entre Ideologia (maiúscula e singular) e a noção freudiana (redesenhada por Lacan) de inconsciente. É com os olhos voltados para essa teoria que lerei o texto de Pêcheux e Fuchs.

Por meio da noção de esquecimento no. 1, articulam-se Ideologia e inconsciente como instâncias estruturais, constitutivas do sujeito. Em suas palavras,

[...] o esquecimento no. 1, cuja zona é inacessível ao sujeito, precisamente por esta razão, aparece como constitutivo da subjetividade na língua. Desta maneira, pode-se adiantar que este recalcque (tendo ao mesmo tempo como objeto o próprio processo discursivo e o interdiscurso, ao qual ele se articula por relações de contradição, de submissão ou de usurpação) é de *natureza inconsciente*, no sentido

⁵⁵ Sobre tal “abandono”, ver PLON, Michel. (2003) Análise do discurso (de Michel Pêcheux) vs análise do inconsciente. In: INDURSKY, F. e FERREIRA, M. Cristina Leandro (org.) *Michel Pêcheux e a análise do discurso: uma relação de nunca acabar*. São Carlos: Claraluz, 2005.

⁵⁶ PÊCHEUX, M. E FUCHS, C. (1975 [1997]), op. cit. p. 175.

⁵⁷ MALDIDIER, D. (1990 [2003]) op. cit. p.34

em que a ideologia é constitutivamente inconsciente dela mesma (e não somente distraída, escapando incessantemente a si mesma...)⁵⁸

Essa Ideologia, inconsciente a ela mesma e estruturante do sujeito, não se realiza por si só,

Mas sempre através de um conjunto complexo determinado de *formações ideológicas* que desempenham no interior deste conjunto, em cada fase histórica da luta de classes, um papel necessariamente desigual na reprodução e na transformação das relações de produção, e isto, em razão de suas características “regionais” (o Direito, a Moral, o Conhecimento, Deus, etc....) e, ao mesmo tempo, de suas características de classe.⁵⁹

A fórmula althusseriana é então matizada: há, num primeiro momento, uma interpelação em sujeito no sentido de que o indivíduo (empírico) é inscrito na linguagem, ou seja, adquire um caráter discursivo (ele é falado). Instaura-se, assim, a possibilidade de ser sujeito. Entretanto, tal interpelação não ocorre senão por formações ideológicas que reproduzem, historicamente, a luta de classes. Esquece-se, então, esse movimento de entrada na linguagem tomando para si (sujeito) a origem do dizer – esquecimento no. 1. Num segundo momento, naquilo que Pêcheux e Fuchs chamam de **processo de enunciação**, o sujeito se identifica com o sentido, ou seja, esquece que aquilo que ele diz pode produzir sentidos outros que não aqueles os quais o sujeito “quis dizer”. Uma diferença fundamental entre os dois esquecimentos é a possibilidade de acesso, pelo próprio sujeito, à segunda ilusão. Tal acesso aparece, por exemplo, nas autonímias como “não foi bem isso que eu quis dizer”.

A articulação sempre presente na obra de Pêcheux (desde os textos assinados por Thomas Herbert) entre ideologia e inconsciente apresenta uma quebra fundamental no texto de 1978, uma autocrítica (bem aos moldes althusserianos) sobre o completo funcionamento da interpelação. A revisão de tal funcionamento será responsável por uma grande reformulação teórica o que, para Maldidier, instaurará uma nova fase da AD, a da Desconstrução Domesticada⁶⁰.

Esse texto, escrito em 1978 e publicado originalmente em 1982, em inglês, com o título de *The French Political Winter: Beginning of a Rectification (Postscript for English*

⁵⁸ PÊCHEUX, M. E FUCHS, C. (1975 [1997]), op. cit. p. 177.

⁵⁹ Idem, ibidem. p. 167.

⁶⁰ MALDIDIER, D. (1990 [2003]), op. cit. p. 71

Readers) como anexo da edição inglesa de *Semântica e Discurso*, se detém basicamente sobre a questão da interpelação ideológica e da constituição do sujeito. A autocrítica de 1978 recai sobre o fato de ter levado “demasiadamente a sério a ilusão de um ego-sujeito-pleno [moi-sujet-plein] em que nada falha, eis precisamente o que falha em Les Vérités de La Palice!”⁶¹. Com isso, Pêcheux inicia uma reflexão em torno do que a psicanálise em sua leitura lacaniana estabelece por equívoco, por falha. Dessa forma, Pêcheux retoma a máxima althusseriana de que “A ideologia interpela o indivíduo em sujeito” articulando-a à noção de equívoco (*ce qui cloche*), dizendo então que a interpelação não é completa, efetiva, havendo, portanto na falha, um lugar de resistência.

Um problema que, a meu ver, se instala a partir desse texto é a interpretação de alguns analistas do discurso de que esta falha⁶² diga respeito a uma liberdade do sujeito. Não acredito ter sido esta a reformulação proposta por Pêcheux. Em suas palavras, “Não estamos, com isso, querendo sugerir que o lapso ou o ato falho seriam, como tais, as bases históricas de constituição das ideologias dominadas”.⁶³ Vejo na falha não a liberdade do sujeito, mas a possibilidade de uma outra interpelação (pensando na heterogeneidade constitutiva das formações discursivas). Em *Semântica e Discurso...*, Pêcheux propõe os conceitos de identificação e contra-identificação no sentido de que um sujeito se identifica, ou não, com uma ideologia (por meio de sua inscrição em uma formação discursiva). O fato de a isso articular-se a noção de equívoco não fornece ao sujeito o poder de escolher pertencer a uma ou outra FD por não haver um exterior ideológico em que o sujeito se livre de qualquer interpelação, ou seja, o indivíduo é sempre-já-sujeito.

A partir dessa reformulação (afastamento) da proposição althusseriana de interpelação ideológica, outro conceito sofre grandes críticas, chegando a ser deixado de lado; trata-se da teoria dos esquecimentos. Aprofundando-se nas leituras lacanianas, Pêcheux retifica a sobreposição que aparece desde seus textos iniciais entre recalque e a ideia platônica de apagamento (esquecimento). Nesta autocrítica, o autor inviabiliza a teoria dos esquecimentos ao nos lembrar de que não há esquecimento e sim um batimento entre sentido e não sentido de forma que há sempre uma marca que se faz lembrar tal como o chapéu de Clémentis, personagem de Milan Kundera e retomado por J-J. Courtine ao falar

⁶¹ PÊCHEUX, M. (1978 [1997]), op. cit. p. 300.

⁶² Retornarei à questão da falha mais detidamente em 1.3.

⁶³ Idem, p. 301.

sobre a memória e o esquecimento no discurso político. Dessa forma, Pêcheux se vê, então, longe da articulação que buscava desde o início entre ideologia e inconsciente. Em suas palavras: “a ordem do inconsciente não coincide com a da ideologia, o recalque não se identifica nem com o assujeitamento nem com a repressão, mas isso não significa que a ideologia deva ser pensada sem referência ao registro do inconsciente”.⁶⁴

Dois textos que me auxiliaram no exercício de leitura da autocrítica de Pêcheux foram o texto de Michel Plon “Análise do discurso (de Michel Pêcheux) vs. análise do inconsciente”⁶⁵ e o de Nina V. A. Leite “Só há Causa daquilo que Falha”.⁶⁶

No primeiro texto, seu autor pontua que, mesmo com o reconhecimento da falha e, talvez, por causa de tal reconhecimento, Pêcheux elabora este texto no sentido de um não-falhar ou, como coloca Plon, “uma vez aceito, o falhamento encontrará definitivamente o seu fim, da mesma maneira que uma vez terminada a análise [a partir de uma empreitada psicologista], a neurose desaparecerá sem deixar pistas”.⁶⁷ Apesar da dura crítica a este texto de Pêcheux, Plon conduz sua argumentação no sentido de que, nos anos seguintes a esse texto, não somente no campo teórico, Pêcheux inclinou-se para a inevitabilidade da falha.

O texto de Leite, mais favorável a Pêcheux e dotado de uma beleza analítica, ressalta as colocações que o autor faz sobre o excesso de chistes presentes em *Semântica e Discurso...*, chistes que, como nota Pêcheux e sublinha Leite, não funcionaram no sentido freudiano do termo, de fazer passar algo que não é dito... ao contrário, e descaracterizando, portanto, o que Pêcheux chamou de chiste, Leite pontua-o como aquilo que fez sintoma no texto. Daí a falha. O que ainda não se inscrevia na teoria se fez sintoma. A autora, preenchendo as lacunas do texto de Pêcheux com articulações dos conceitos de Freud e Lacan, encerra o texto retomando Žizek na articulação que propõe entre ideologia e inconsciente: “o nível fundamental da ideologia deve ser referido à fantasia que estrutura a realidade social”.⁶⁸

⁶⁴ PÊCHEUX (1978 [1997]), op. cit. p. 301.

⁶⁵ PLON, Michel. (2003 [2005]) op. cit.

⁶⁶ LEITE, Nina Virgínia de Araújo. Só há Causa daquilo que Falha. In: FONSCECA-SILVA, M. da Conceição e SANTOS, Elmo José. *Estudos da Lingua(gem)* – Michel Pêcheux e a Análise de Discurso. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. N.1 (Jun. 2005). – Vitória da Conquista: Edições Uesb, 2005.

⁶⁷ PLON, (2003 [2005]), op. cit. p. 41

⁶⁸ ŽIZEK (1994) apud LEITE, (2005), op. cit. p. 81

A autocrítica de 1978 traz em seu bojo, assim, uma reformulação da noção de ideologia a partir do equívoco. Com isso, uma série de reformulações se desencadeia no plano teórico da análise do discurso. Dentre elas, a noção de sujeito a partir da tese althusseriana da interpelação e sua relação com o inconsciente é problematizada, o que exige uma revisão de toda a teoria do discurso proposta pelo grupo de Pêcheux.

O último texto selecionado para compor esta seção marca com bastante severidade aquilo que Pêcheux chamou de **interrogação-negação-desconstrução**⁶⁹ das noções colocadas pela AD. *O estranho espelho da Análise do Discurso* prefacia a tese de Courtine defendida em 1980 e publicada na revista *Langages* no ano seguinte. A tese de Courtine se coloca como marco na AD no sentido de uma “síntese extremamente brilhante entre as proposições de Foucault e a teoria do discurso”.⁷⁰ Pensando a AD como o resultado de um jogo de espelhos das conjunturas postas no final da década de 1960, Pêcheux questiona-se se a prática da análise do discurso não operava num sentido de prótese teórico-técnica de uma leitura deficiente. Coloca-se, então, a questão:

Fazer análise do discurso não seria, de fato, pressupor uma falta (uma deficiência, carência ou paralisia) que afeta a prática “natural” da leitura e da escrita [no original: *écoute*] políticas, a qual uma *prótese* teórico-técnica, mais ou menos sofisticada, pretenderia preencher?⁷¹

O autor sinaliza duas saídas para esta pergunta; ambas, entretanto, recaem, de certa forma, em uma “imbecilidade”, como Pêcheux mesmo diz. A AD se coloca ou no lugar de um fantasma da objetividade minuciosa ou na posição partidária cientificamente firmada. Tanto numa posição quanto na outra, a AD correu sempre o risco de se ver refletida infinitamente num jogo de espelhos de analistas comunistas dedicados ao estudo do discurso comunista.

O caminho que propõe Pêcheux é o do desprendimento das análises de textos de porta-vozes e a aproximação da “memória sob a história que percorre o arquivo não escrito dos discursos subterrâneos”.⁷² Assim, Pêcheux inicia uma aproximação com Foucault ao se voltar a uma heterogeneidade discursiva “feita de trechos e fragmentos, [...] sob a repetição

⁶⁹ PÊCHEUX, M. (1983 [1997]). A Análise de discurso : três épocas. In. GADET, F. e HAK, T. *Por uma análise automática do discurso* – uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas: Unicamp, 1997 3ª. Ed. p. 315.

⁷⁰ MALDIDIER, D. (1990 [2003]), op. cit. p. 75.

⁷¹ PÊCHEUX, M. (1981 [2009]). op. cit. p. 22.

⁷² Idem. p. 25.

das memórias ‘estratégicas’”.⁷³ Outro ponto de articulação que se inicia, e que Pêcheux apresenta no prefácio da tese de Courtine, é pensar a ideologia dominada não mais como um reflexo invertido da ideologia dominante e sim nascida do interior mesmo da dominação ideológica em suas falhas e resistências.

Vê-se, então, um afastamento das questões althusserianas como, por exemplo, a matização da interpelação e o posterior abandono da teoria dos esquecimentos e uma aproximação cada vez maior, porém sempre bastante crítica, de Michel Foucault, ao tratar das resistências e dos jogos estratégicos. Retomando a metáfora de Pêcheux: *quebram-se, então, os espelhos*.

Ressalto que toda a questão trazida nesta seção é impossível de ser tratada sem um contraponto com o cenário político francês da segunda metade do século passado. Essa impossibilidade se justifica de duas formas, i. inscrevendo-me no interior da AD, é arriscado (e redutor) retomar todo um conjunto de textos e propor uma leitura destes sem remetê-los às condições de produção em que surgiram; ii. o percurso acadêmico de Pêcheux estava completamente relacionado a seu posicionamento face aos eventos políticos da época, de forma que uma retomada “des-historicizada” não faz mais do que empobrecer suas contribuições. Justifico a ausência de tal historicização primeiro por não ser este o foco principal do meu texto, o que poderia provocar grandes desvios até chegar à questão que me fez escrevê-lo; segundo, por já haver riquíssimo material a esse respeito⁷⁴ e, finalmente, pela minha compreensão bastante restrita daquele cenário.

Na seção que segue, exporei os desmontamentos e remontamentos necessários para, a meu ver, articular-se Michel Pêcheux e Michel Foucault.

⁷³ Idem. p. 25.

⁷⁴ Sobre a relação entre o cenário político francês e seus intelectuais, ver DOSSE, F. *A História do Estruturalismo* (tomo II) Bauru, SP: Edusc, 2007. Sobre o percurso de Pêcheux e da AD, especificamente, ver MALDIDIER, D. (1990 [2003]), op. cit.; MAZIÈRE, F. *L'analyse du discours*. Paris: PUF, 2005; GREGOLIN, M.R. (2004) op. cit.; ORLANDI, E. A Análise de Discurso em suas diferentes tradições intelectuais : o Brasil. In: INDURSKY, F. e FERREIRA, M. C. (2005) op. cit. p. 75-90; ORLANDI, E. A Escrita da Análise do Discurso. In : ORLANDI, Eni P. *Discurso e texto – formulação e circulação dos sentidos*. Campinas, SP : Pontes, 2a. Ed. 2005; entre outros.

1.2 Remontando Michel Foucault na Análise do Discurso – da possibilidade de um diálogo

Dando continuidade à genealogia proposta, procurarei ainda, nesta seção, explicitar a leitura que faço da Análise do Discurso a partir da influência das teses foucaultianas. De um modo geral, minha aproximação de tais teses se dá em grande parte pelo reposicionamento que o autor faz do marxismo na *epistémê* moderna bem como por sua análise das práticas discursivas via estratégias de poder e suas relações com o saber. Creio que o giro proposto por Foucault de não utilizar o marxismo como ciência régia e sim como “caixa de ferramentas” e a opção metodológica de analisar o sujeito e a produção de sentidos a partir das estratégias de poder e não mais do ponto de vista da luta de classes permita uma análise não mais acurada, pois não se trata de uma verdade absoluta, mas mais pertinente à verdade de uma época – a da famigerada pós-modernidade.

Ressalto a pertinência de explicitar tal percurso de leitura e traçá-lo a partir da noção de ideologia, pois essa é fundamental na AD para se entender o sujeito, conceito sobre o qual me deterei nos capítulos seguintes. Tal escolha também advém das posições conflitantes entre a AD e o pensamento foucaultiano acerca da noção.

O trajeto a ser seguido nesta seção será o das aproximações e afastamentos entre a produção intelectual de Michel Pêcheux e Michel Foucault tomando como ponto articulador a figura de Louis Althusser, tal como proposto por Gregolin⁷⁵.

O posicionamento de Pêcheux com relação às teses foucaultianas desenvolve-se fundamentalmente tendo o althusserianismo e seu alcance no cenário intelectual e político francês como vértices. Como nos diz Gregolin, ambos, Pêcheux e Foucault, foram alunos de Althusser e, além disso, desenvolveram fortes laços afetivos com o mestre, sendo estes uns dos poucos que o visitaram após sua internação. Trata-se, então, além de posicionamentos teóricos, de divergências políticas e de ligações afetivas. Acredito que a leitura das reformulações que ocorreram na AD desse período não pode deixar de considerar esses três movimentos.

No que diz respeito à atmosfera político-intelectual, como aponta Dosse⁷⁶, o althusserianismo pairou sobre a *intelligentsia* francesa do pós-68 em diversos campos não

⁷⁵ GREGOLIN, M. R. *Foucault e Pêcheux na análise do discurso – diálogos e duelos*. São Carlos: Claraluz, 2004.

⁷⁶ DOSSE, F. *História do Estruturalismo*. Vol. 2 – O canto do cisne. Bauru, SP: Edusc, 2007.

só nas humanidades e, apesar de um grande abalo logo após os eventos de Maio, o estruturalismo em sua vertente althusseriano-lacanianana, ao tratar daquilo que havia sido deixado de fora do primeiro projeto estruturalista – o sujeito e a história –, retorna à cena francesa com grande vigor. Nas palavras do autor,

Maio de 1968 fez explodir, sobretudo, a noção de fechamento da estrutura. Salta o ferrolho e o ponto se transforma em nó: “A estrutura dos neo-estruturalistas já não reconhece a existência de limites, é aberta, suscetível de infinitas transformações”.⁷⁷ Essa abertura/pluralização, o estruturalismo pós-68 vai encontrá-la, sobretudo, do lado de uma historicização, não na acepção de um regresso a um qualquer sentido da história, a uma filosofia da história, mas na acepção de sua desconstrução nietzscheano-heideggeriana: o estruturalismo, atingido pela história, reencontra-a para desconstruí-la.⁷⁸

Com todas as críticas que surgiram junto com o slogan “Althusser não está com nada”⁷⁹, aquela em que o autor se deterá mais avidamente é a de que “o althusserianismo é puramente teórico”. Em 1970, no artigo sobre os AIE, *Ideologia e os aparelhos ideológicos do Estado*, o autor reformula a noção de ideologia – entendida como discurso – e passa a defini-la como prática. Assim, com a formulação de duas teses (Tese I – A ideologia é uma representação da relação imaginária dos indivíduos com suas condições reais de existência⁸⁰; Tese II – A ideologia tem uma existência material⁸¹), Althusser propõe a “fórmula” da interpelação ideológica em que “a ideologia interpela os indivíduos enquanto sujeitos”⁸², bastante conhecida dos analistas do discurso e que teve papel fundamental no que diz respeito às aproximações e afastamentos de Pêcheux com relação às teorias althusserianas, como apontei no item anterior.

A primeira tese traz dois elementos sobre os quais gostaria de me deter um pouco: “construção imaginária” e “existência real”. A partir de uma forte influência da leitura lacanianana da obra de Freud, Althusser emprega o termo “construção imaginária” não mais numa perspectiva marxista ortodoxa de camuflagem, distorção ou encobrimento da realidade (da verdade) e sim como da ordem da atribuição de sentido. Com “existência real”,

⁷⁷ FRANK, M. *Qu'est-ce que le néo-structuralisme?* Paris: Cerf, 1989. p.28.

⁷⁸ DOSSE, F. (2007) op. cit. p. 171.

⁷⁹ Pichação que tomava conta das paredes da universidade de Nanterre. In: DOSSE, op. cit. p. 145.

⁸⁰ ALTHUSSER, L. (1970) *Ideologia e os aparelhos ideológicos de Estado*. In: _____. *Aparelhos Ideológicos do Estado: nota sobre os AIE*. Rio de Janeiro: Graal, 2007. 10ª. ed. p. 85

⁸¹ Idem, p. 88.

⁸² Idem, p. 93.

para além da biunivocidade da relação palavra–coisa, mas ainda com Lacan, interpreto-o como sendo aquilo que é da ordem do não sentido, do irrepresentável.

Cabe ressaltar que Althusser, apesar de propor tal noção de ideologia, mais próxima do estruturalismo do que da dialética hegeliana, e de sua interpretação marxista, ainda recai em uma leitura da ideologia como encobridora e ainda como crença (ou ideia). Um reflexo disso pode ser notado em uma fase inicial da AD em que Pêcheux propõe, de certa forma, uma pedagogia de leitura, uma *machine à lire*.

Com relação à tese II, entendo a existência material da ideologia, na mesma esteira de Althusser e Pêcheux, no sentido de que não se trata de ideias que pairam sobre as mentes dos indivíduos, mas que se constroem a partir de uma materialidade. A ideologia é material, pois é posta em funcionamento a partir de uma materialidade linguística e sofre, com isso, todas as restrições que a língua lhe impõe: o impossível de dizer e o impossível de dizer de outra forma. Entretanto, existe ainda uma materialidade construída a partir das práticas não-discursivas, em conformidade com Althusser e Foucault, que não pode ser deixada de lado.

Certamente a existência material da ideologia em um aparelho e suas práticas não é a mesma da de um aparelho ou de um fuzil. Porém, sem que nos tomem por neo-aristotélicos, diremos que a matéria se expressa de inúmeras maneiras⁸³, ou melhor, que ela existe de diferentes formas, todas enraizadas em última instância na matéria ‘física’.⁸³

O excerto acima, além de servir para reforçar a posição de Althusser com relação à materialidade da ideologia, nos dá uma ideia da insistência do autor, após as críticas que sofreu no Maio-68, de não ser “apenas teórico”. A partir então dessa reformulação é possível afirmar com Lacan: Sim, foram as estruturas que saíram às ruas.⁸⁴

Tomando então as duas teses apresentadas eu interpretaria, de maneira um tanto quanto livre, a “ideologia em geral” de Althusser e a “Ideologia (nome próprio)” de Pêcheux como sendo da ordem da estrutura, ou seja, daquilo que constitui o sujeito, sendo, tal como

⁸³ Idem, p. 89.

⁸⁴ Acredito que parte das críticas feitas à AD diz respeito ao que poderia ser interpretado como uma excessiva teorização em detrimento da prática. Assim, é crucial para que uma análise (de discurso) não se enquadre em tal crítica, que esta se paute sempre sobre uma materialidade (linguística, por exemplo).

o inconsciente, a-histórica. Dessa forma, aproximo⁸⁵ essa noção de Ideologia à da entrada do sujeito na linguagem (no simbólico, em termos lacanianos). Tanto no texto de Althusser quanto no de Lacan o sujeito é já-lá, mesmo antes de nascer, já existe uma discursivização sobre o sujeito (sempre-lá, sempre a partir do Outro – em Lacan –, do Sujeito – em Althusser). Esse primeiro conceito de Ideologia compreende então a entrada do homem na linguagem, sendo, portanto, de ordem simbólica.

Estabelecido o que entendo por Ideologia, como se dá, então, a produção de sentidos?

Para responder a essa questão, encontramos Althusser e Pêcheux de um lado e Foucault de outro. Do primeiro lado, o sentido é produzido a partir da posição que se ocupa na luta de classes; do outro lado, o sentido é gerado a partir da relação que se estabelece entre os enunciados. De um lado, o sentido é formado a partir de uma formação discursiva dada inserida em uma formação ideológica dada; de outro, ele se dá a partir das relações de poder (engendrando assim, práticas discursivas e não-discursivas), a partir da repetibilidade da relação entre os termos. É desse outro lado, o de Foucault – e de um Pêcheux⁸⁶ mais tardio –, que fundamento minha análise.

Assim, aquilo que Pêcheux chamou de “ideologias (nome comum e plural)” e o que Althusser chamou de “ideologias em particular”, entendo a partir da proposta de produção de sentido de Foucault, que sejam um tipo (dentre outros) de dispositivo de repetibilidade de práticas discursivas e não-discursivas. Dito de outra forma, entendo as ideologias como conjuntos repetíveis de discursos e práticas não-discursivas que, por sua própria repetibilidade, indicam a tentativa de fechamento de sentido.

Cabe lembrar que, pelo fato de a ideologia ter uma materialidade linguística, esta se dá sempre como não toda. Retomando a proposição de Althusser de que a ideologia “interpela o indivíduo enquanto sujeito”, essa interpelação é sempre falha, ausente de um sentido todo e, portanto, de um sujeito pleno – como diz Pêcheux.

Sob uma perspectiva pêcheuxtiana anterior à tese de Courtine, a meu ver, a interpretação é calcada em um *a priori* do sentido na medida em que ao se estabelecer que

⁸⁵ Aproximo e não sobreponho. Retomo Pêcheux (1978 [1997]: 301) quando diz que a ideologia não coincide com o inconsciente, mas que estes não podem ser pensados isoladamente.

⁸⁶ Como procuro sugerir ao longo do texto, vejo uma aproximação entre a noção de ideologia nos textos mais tardios de Pêcheux e a de estratégias de poder propostas por Foucault.

um enunciador diz de determinado lugar, uma formação discursiva, o analista “interpreta” os sentidos sempre desse lugar (os sentidos estão de certa maneira já dados). Para Foucault, entretanto, é na articulação dos enunciados com outros enunciados de um arquivo (e aí o papel interpretativo do analista) que o sentido é produzido. Dessa forma, os sentidos são produzidos nas análises, ou seja, em seu devir.

Nesse sentido, creio ser possível, a partir da articulação que propus entre esses dois autores, sobretudo de suas relações com Althusser e com a interpelação ideológica, pensar a análise da construção subjetiva via produção de saberes e relações de poder, afastando-se, portanto, de um *a priori* da ideologia. A fim de pensar a construção subjetiva por essa via, é interessante o comentário de Gallo⁸⁷, ao pensar as possibilidades de uma análise foucaultiana no campo da educação, sobre a noção de disciplina:

A disciplina, que se tornou sinônimo de campo de saber tanto na epistemologia quanto na estrutura curricular do saber escolar, apresenta uma ambiguidade conceitual muito interessante: invoca em si tanto o campo de saber propriamente dito quanto um mecanismo político de controle, de um certo exercício de poder. Disciplinarizar é tanto organizar/classificar as ciências quanto domesticar os corpos e as vontades.

Com relação, especificamente, ao *corpus* analisado neste trabalho, parece-me produtiva essa proposta de análise, pois se trata de textos acadêmicos da área das Humanidades – que tem o homem como objeto –, ou seja, um local privilegiado em que se pode observar a produção de saberes (o saber científico sobre o ensino de língua estrangeira em suas diversas disciplinas: “metodologia de ensino”, “prática de estágio supervisionado”, etc.) e as relações de poder (professor-formador e professor-em-formação) na constituição subjetiva.

Tendo exposto o que entendo por ideologia, melhor dizendo por Ideologia e ideologias⁸⁸ e deslocando, assim, os papéis que desempenham na construção subjetiva, retomarei os textos de M. Pêcheux e M. Foucault a fim de verificar em que sentido a leitura que proponho ainda se insere no quadro teórico da AD.

⁸⁷ GALLO, S. Foucault: (Re)pensar a Educação. In RAGO, M. & VEIGA-NETO, A. *Figuras de Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 257.

⁸⁸ Acredito ser pertinente tomar Ideologia e ideologias como conceitos distintos e não um como a aplicação do outro. Reafirmo tal necessidade, pois, em minha leitura, tais conceitos se articulam em diferentes momentos na construção subjetiva.

Seguindo o percurso de leitura de Dosse, a reformulação de Althusser o aproxima das teses foucaultianas de 69 quando este já insistia na atenção a ser dada às práticas não discursivas e sua necessária articulação com o discurso. Ambos se voltam à noção marxista de **práxis**.

Apesar de um eixo comum, o de oporem-se a um humanismo metafísico, e da aplicação da noção de práxis, muitos pontos discordantes constroem a linha que liga Foucault a Althusser. Se em *Doença mental e psicologia* (1954) Foucault se aproxima das teses althusserianas, em seu livro seguinte, *As palavras e as coisas*, o marxismo é classificado como “uma bela teoria do século XIX”.

Na *Arqueologia do Saber* (1969), sua postura com relação ao marxismo é, então, matizada. Se o autor continua discordando do corte epistemológico que Althusser atribuiu a Marx, ele reconhece em Marx⁸⁹ uma nova positividade, “um discurso cuja instauração teve lugar em virtude da derivação de certos conceitos econômicos [que remontam a Ricardo], mas que, em compensação, define as condições nas quais se exerce o discurso dos economistas e pode, pois, valer como teoria e crítica da economia política”.⁹⁰

Além do abrandamento da crítica ao marxismo, a preferência pelo conceito de “prática discursiva” em detrimento da noção de “*epistémê*” o reaproxima do texto de Marx (e da ideia de *práxis*). Com esse conceito, Foucault se desembaraça do excessivo estruturalismo d’*As palavras e as coisas* para o que os norte-americanos chamaram de pós-estruturalismo, “um estruturalismo aberto, historicizado”.⁹¹

O conceito de práticas discursivas proporciona a Foucault um afastamento da supremacia do signo na qual o estruturalismo estava ancorado, colocando o discurso não mais na soberania do significante, mas no movimento entre estrutura e acontecimento. É bastante tensa essa noção de discurso que se movimenta entre a estrutura da língua e o acontecimento histórico, mas que, como aponta Dosse, se posiciona ainda a favor do corte entre língua e referente: “De qualquer modo, as relações discursivas é que são determinantes”.⁹²

⁸⁹ No mesmo ano, em “O que é um autor” (p. 280-281), Foucault define Marx (juntamente com Freud) como um instaurador de discursividades: o estabelecimento da possibilidade infinita de discursos.

⁹⁰ FOUCAULT, M. (1969 [1986]) op. cit. p. 202

⁹¹ DOSSE, F. (2007), op. cit. p. 295.

⁹² FOUCAULT, M. (1969: 182-183) apud DOSSE, F. (2007) op. cit. p. 300.

É também no texto 1969 que Foucault, ainda a partir do conceito de práxis e das críticas que vem sofrendo Althusser, propõe as práticas não discursivas que envolvem e servem de elemento geral às formações discursivas⁹³. Para o sistema de formação da análise das riquezas, o autor indica como práticas não discursivas a circulação das mercadorias, as manipulações monetárias com seus efeitos, os sistema de proteção ao comércio e às manufaturas e as oscilações na quantidade de metal cunhado. A partir dessa forma de análise, não é difícil estabelecer uma relação entre o que Foucault nomeia de práticas não discursivas e os efeitos daquilo que Althusser chamou de AIE.

Apesar da grande aproximação, Foucault ainda se coloca fora do discurso marxista, a ponto de ser chamado de marxista paralelo por desconsiderar, como já apontei anteriormente, as categorias de contradição⁹⁴ e de luta de classes. Como exemplo disso, e de fundamental relevância para o que venho propondo ao longo do texto, o autor, ao refletir sobre o papel da ideologia e sua relação com o saber (sobretudo o saber científico) a define da seguinte forma:

[a ideologia], sem se identificar com o saber, mas sem apagá-lo ou excluí-lo, nele se localiza, estrutura alguns de seus objetos, sistematiza algumas de suas enunciações, formaliza alguns de seus conceitos e estratégias. [...] Em resumo, [...] é a questão de sua existência enquanto prática discursiva e de seu funcionamento entre outras práticas.⁹⁵

Além da ausência das categorias marxistas mencionadas acima, a definição foucaultiana de ideologia a retira do centro da produção de sentidos e a coloca como uma “entre outras práticas”. Essa posição é reafirmada na mesa redonda⁹⁶ realizada na PUC-RIO em 1973 ao dizer que uma análise dos “pesos ideológicos”⁹⁷ não lhe parece suficiente, pois

⁹³ FOUCAULT, M. (1969 [1986]) op. cit. p. 180.

⁹⁴ Sobre o conceito de contradição, Foucault, em “Diálogo sobre o Poder” (1978, Ditos e Escritos IV) diz recusar o termo no sentido da dialética hegeliana em detrimento do termo “processos antagonistas”. Nesse texto, o autor sustenta uma definição de contradição oriunda da lógica (contradição entre proposições) o que, segundo ele, não diz respeito aos processos antagonistas que ocorrem na natureza. N’ *A Arqueologia do Saber*, em uma seção dedicada ao conceito, o autor classifica alguns níveis e funções da contradição (chamando-a de oposições nos níveis mais superficiais, espaços de dissensão em níveis mais fundamentais); acaba por defini-la não como “aparência ou acidente do discurso” da qual este deve ser libertado, mas como “a lei de sua própria existência”. “A contradição funciona, então, ao longo do discurso, como princípio de sua historicidade.”(p.173)

⁹⁵ Idem, p. 210.

⁹⁶ FOUCAULT, M. (1973). Mesa Redonda. In: *A verdade e as formas jurídicas*. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2003. p. 127-158.

⁹⁷ Foucault, neste trecho, refere-se à ideologia em sua concepção mais ortodoxa, como manto encobridor, concepção essa da qual Althusser ainda estava se desembaraçando na época.

existe uma rede de práticas, de estratégias de poder que constroem as condições de verdade para que a ideologia seja apreendida como “natural”.

Na primeira metade dos anos de 1970, Foucault se dedica teórica e politicamente ao estudo das prisões que resultará, em 1975, na obra *Vigiar e Punir*⁹⁸. Retomando as regras estabelecidas sobre os enunciados em 69 e redefinidas em sua aula inaugural no *Collège de France* no fim do ano seguinte, Foucault privilegia o estudo das práticas discursivas e instaura um outro elemento para analisar as relações entre poder e saber: o corpo. É tomando o corpo como a materialidade em que atua o poder que Foucault rompe definitivamente com qualquer aproximação às ideias althusserianas, no sentido de que, para o autor, não pode mais se falar em uma centralidade do poder. “Quando digo poder, não se trata de localizar uma instância que estenderia sua rede de maneira fatal, uma rede apertada em redor dos indivíduos. O poder é uma relação, não é uma coisa”.⁹⁹

A partir da análise das práticas discursivas sob a perspectiva do poder e do corpo tal como formuladas por Foucault, fragiliza-se a noção de Aparelhos Ideológicos do Estado de Althusser. Entendendo o poder como relação de poder e, portanto, sem um centro, não é mais atribuível a uma classe (dominante) que o exerceria. É na Era Moderna, quando se inicia um deslocamento do exercício de poder enquanto punição para seu exercício enquanto disciplina, que o poder passa a pulverizar-se, a constituir-se como micro-poderes. Nas palavras do autor:

[A disciplina] Não é um poder triunfante que, a partir de seu próprio excesso, pode-se fiar em seu superpoderio; é um poder modesto, desconfiado, que funciona a modo de uma economia calculada, mas permanente. Humildes modalidades, procedimentos menores, se os compararmos aos rituais majestosos da soberania ou aos grandes aparelhos do Estado. E são eles justamente que vão pouco a pouco invadir essas formas maiores, modificar-lhes os mecanismos e impor-lhes seus processos. O aparelho judiciário não escapara a essa invasão, mal secreta. O sucesso do poder disciplinar se deve sem dúvida ao uso de instrumentos simples: o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e sua combinação num procedimento que lhe é específico, o exame.¹⁰⁰

Vale ressaltar que Foucault não propõe uma substituição das formas de exercício de poder (a sociedade soberana que se transforma numa sociedade disciplinar que se

⁹⁸ FOUCAULT, M. (1975). *Vigiar e punir* – nascimento da prisão. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1987.

⁹⁹ FOUCAULT, M. *Océaniques* apud DOSSE, F. (2007) op. cit. p. 308.

¹⁰⁰ FOUCAULT, M. (1975 [1987]), op. cit. p. 143.

transforma numa sociedade do controle). A historicização proposta pelo autor, a partir de uma leitura nietzschiana, aproxima-se da Nova História, da *École des Annales*, interessando-lhe, portanto, a descontinuidade temporal e os deslocamentos que regulam as práticas discursivas. Dessa forma, as diferentes formas de exercício de poder emergem ou submergem na malha discursiva de acordo com as relações que essas estabelecem com as condições de verdade de uma época. Seguindo essa lógica, a disciplinarização dos corpos (e, posteriormente, as técnicas de controle de si) não substitui os Aparelhos do Estado, mas matizam seu funcionamento, tiram-lhe o centro da subjetivação.

Alguns anos mais tarde, em 1978, ao traçar uma genealogia do governo e do governar, Foucault propõe o termo que dá nome a sua aula de 1º de fevereiro: *A governamentalidade*. A partir dessa visada do que seja governar, o autor mostra a produtividade de se pensar as relações de poder (em especial o governo) via táticas, estratégias, cálculos, criando uma malha complexa de relações de poder (e, portanto, de resistências):

São as táticas de governo que permitem definir a cada instante o que deve ou não competir ao Estado, o que é público ou privado, o que é ou não estatal, etc.; portanto, o Estado, em sua sobrevivência e em seus limites, deve ser compreendido a partir das táticas gerais da governamentalidade.¹⁰¹

Novamente, as táticas, as estratégias subjazem aos aparelhos ideológicos. “O princípio de inteligibilidade das relações entre saber e poder passa mais pela análise das estratégias do que pela das ideologias”.¹⁰²

Não me estenderei sobre o texto de 1978 e não percorrerei outros textos nos quais Foucault trabalha a noção de ideologia (para mostrar sua insuficiência, sobretudo), pois estaria me desviando do objetivo principal desta seção que seria o de traçar uma leitura da construção subjetiva na AD a partir da noção de ideologia na qual Pêcheux e Foucault dialogassem, e não construir uma genealogia do conceito na obra de Foucault.

É no ano anterior, 1977, que me deterei. Naquele ano Pêcheux, em um colóquio no México, apresenta o trabalho intitulado *Remontemonos de Foucault a Spinoza*. O texto

¹⁰¹FOUCAULT, M. (1978) A Governamentalidade. In: _____. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2004. p. 292

¹⁰²FOUCAULT, M. A poeira e a nuvem. In: _____. *Ditos e escritos* v.IV Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000. p. 334.

reflete, além do posicionamento com relação à teoria foucaultiana, a situação que o marxismo e o estruturalismo enfrentavam no mundo e em especial na França.

Em meados dos anos 70, a França se depara com uma economia estagnada e taxa de desemprego crescente. É no mesmo período que a cegueira sobre os crimes do estado totalitário soviético se dissipa, colocando o ideário comunista em cheque. Nesse cenário, em 1975, como aponta Dosse, “[...] toda a reflexão estrutural-marxista, essencialmente althusseriana, é superada pelo recuo para a microeconomia”;¹⁰³ citando entrevista com André Nicolaï, o autor complementa: “Nanterre ficou muito perturbada até 1975 e a partir daí houve como que um embotamento afetivo em face das perturbações estudantis, e um embotamento intelectual em face do dogmatismo althusseriano. [...] Em 1975, portanto, está tudo terminado”.¹⁰⁴

É, então, a partir dessas relações que o texto de Pêcheux deve ser lido. Nesse texto, ainda inédito em português, Pêcheux aproxima o *Tratado Teológico Político*, de Spinoza, d’*A Arqueologia do Saber*, de Foucault, apontando semelhanças e diferenças entre os autores. Das semelhanças, Pêcheux sublinha as definições de língua e discurso; a relação entre enunciados; e a posição-sujeito em detrimento de um sujeito empírico. A diferença reside na forma de abordar os “regimes de materialidade do imaginário”. Para Spinoza, os enunciados dão forma a um discurso dependendo do lugar de que se enuncia. Para Foucault, em contrapartida, os enunciados adquirem sentido na relação que estes estabelecem com outros enunciados.

Pêcheux atribui a Spinoza, com base em sua proposta de produção de sentido, o embrião da noção de luta de classes, centro da teoria marxista, e que está ausente em Foucault. O sentido é dado dependendo do lugar que se ocupa na luta de classes, e, assim, acusa Foucault de reformista. Entretanto, como nos diz Gregolin:

[...] se não há em Foucault a noção althusseriana de “aparelhos ideológicos”, há toda uma teoria e análise do “poder” que, certamente, envolve lutas, nas quais os sujeitos se digladiam cotidianamente. São microlutas, já que não há um centro único do Poder, pois ele se espalha por toda a topografia social – e, sendo microlutas, elas transcendem a clássica noção de “lutas de classe”. Há reciprocidade, em Foucault, entre os mecanismos que submetem os sujeitos e as resistências que eles apõem a esses mecanismos disciplinadores.¹⁰⁵

¹⁰³ DOSSE, F. (2007), op. cit. p. 338.

¹⁰⁴ NICOLAÏ, A. apud DOSSE, F. (2007), op. cit. p. 338.

¹⁰⁵ GREGOLIN, M. R. V. (2004), op. cit. p. 133-4.

Tendo em vista o cenário político no qual Pêcheux elabora esse texto, pode-se interpretar o ataque a Foucault como uma última tentativa de salvar o althusserianismo de sua implosão¹⁰⁶. O fragmento que segue aponta para esse caminho: “Este trajeto passa por dois filósofos não marxistas, mas cujo não marxismo é um pouco diferente, uma vez que a teoria marxista estava ainda no limbo da história no momento do primeiro, desculpa impossível para o segundo”.¹⁰⁷

Por que uma desculpa? A ausência do marxismo é um índice de reformismo? Para Pêcheux, nesse momento, parece que sim. É sobre a contradição que a crítica é fundamentada. Chamando a falta de menção a esse conceito de um recalque teórico e político, Pêcheux traz as análises de Dominique Lecourt sobre *A Arqueologia...*, publicadas em 1970, para afirmar que Foucault “permanece, de certa forma, bloqueado pela impossibilidade de pensar e de colocar em funcionamento a categoria da contradição”.¹⁰⁸

Se é que há recalque, como interpretar a emergência de um texto de crítica ao método arqueológico sem que se faça menção aos estudos posteriores de Foucault sobre a genealogia e as formas de poder? *Vigiar e Punir*, um dos livros de maior vendagem de Foucault¹⁰⁹ e publicado dois anos antes, é simplesmente apagado da apresentação de Pêcheux. Como ler um texto que, a um primeiro olhar, se mostra defasado em cinco anos, se não a partir das condições de produção das quais ele surge, ressaltando, portanto sua atualidade? “*Remontemonos*” é, sobretudo, um texto político.

Parece-me que a crítica feita nesse texto a Foucault é a base do que se repete ainda hoje quando se critica uma análise do discurso em que a leitura de Foucault se faz presente. Pêcheux mesmo, alguns anos depois, revê sua leitura de Foucault.

A revisão de Pêcheux se inicia, como já mencionei na seção anterior, com o texto de 1978, *Só há causa...*, apontando para um afastamento das teses althusserianas (notadamente a da interpelação ideológica) e uma aproximação de Foucault, do acontecimento e da nova História.

¹⁰⁶ Termo utilizado por Dosse (2007). Cabe ressaltar que, apesar da “implosão”, pesquisas continuaram a ser desenvolvidas sob a via da leitura althusseriana do marxismo.

¹⁰⁷ PÊCHEUX, M. (1975) Remontons de Foucault à Spinoza. In: MALDIDIER, D. (org). (1990) op. cit. p. 250. (tradução minha)

¹⁰⁸ PÊCHEUX, M. (1975 [1990]) op. cit. p. 255. (tradução minha)

¹⁰⁹ DOSSE, F. (2007) op. cit.

Para J-J. Courtine, a análise do discurso se constituiu sob os traços de uma moral republicana provedora de todas as informações necessárias, fornecedora de julgamentos corretos e inteligências abertas: “[...] o professor não é um militante político, se não for aquele da ideologia republicana; mas defender a República não é fazer política”.¹¹⁰ Além destes traços, o autor aponta também os resquícios das concepções pedagógicas do movimento operário francês as quais visavam uma leitura do real do texto sob sua superfície opaca e ambígua. Essas reminiscências produziram no analista do discurso aquilo que Courtine chama de “domesticação do olhar”: “[...] uma passagem obrigatória do olho. Uma canalização da observação dos textos que operam, na materialidade gráfica de um campo de arquivos doutrinários, uma separação entre elementos captados e elementos residuais”.¹¹¹

Tal domesticação do olhar deve-se em alguma medida, segundo Courtine, à redução feita por Althusser “do histórico ao político, do político ao ideológico, do ideológico ao discursivo, do discursivo ao sintático”. É com Foucault, portanto, que a AD encontra uma maneira de reformular tal redução. Foucault, ao relativizar a posição da linguística como ciência régia das humanidades (por exemplo, ao falar de práticas não-discursivas, de estabelecer os corpos como locais em que se dão as relações de poder) abre um caminho fecundo para as novas materialidades e uma necessidade de análise dos discursos marginais, cotidianos¹¹². Ou, retomando Pêcheux no prefácio da tese de Courtine, essa relativização impõe a necessidade da análise da “memória sob a história que percorre o arquivo não escrito dos discursos subterrâneos”.¹¹³

Traçarei agora um pequeno percurso dos textos de Pêcheux posteriores a sua autocrítica apontando os diálogos entre os Michéis...¹¹⁴. Para tal, deter-me-ei sobre as seguintes publicações: *Lecture et mémoire: un project de recherche* (1981); *O discurso: estrutura ou acontecimento?* (1983); *O papel da memória* (1981).

No texto apresentado na mesa-redonda *Linguagem e Sociedade* em abril de 1983 na ENS e intitulado *O Papel da Memória*, Pêcheux se indaga sobre outras materialidades (que

¹¹⁰ COURTINE, J-J. (1982) O professor e o militante. Contribuição à história da AD na França. In: _____. *Metamorfoses do discurso político – derivas da fala pública*. São Carlos, SP: Claraluz, 2006. p. 17

¹¹¹ Idem, p. 20.

¹¹² COURTINE, J-J. (1981 [2009]) *op. cit.*

¹¹³ PÊCHEUX, M. (1981 [2009]) *op. cit.* p. 25.

¹¹⁴ Esta revisão da obra de Pêcheux a partir das teses foucaultianas não é consenso entre os analistas de discurso no Brasil, sendo esse um dos pontos de distinção entre grupos de pesquisa: os que apostam em uma releitura foucaultiana da AD, como o grupo GEADA, e os que a denegam. Dessa segunda vertente, destacam-se os trabalhos dos grupos de Eni Orlandi e de Freda Indursky, dentre outros.

não a linguística) e das possíveis articulações que podem ser feitas pela AD enquanto uma disciplina de interpretação. Nesse interessante texto, pode-se ler uma aproximação às teses foucaultianas, principalmente àqueles discutidas em *Arqueologia do Saber*.

Entendo a primeira das aproximações como a abertura para outras materialidades. Apesar de não ser mencionado nesse texto, Foucault, em 1969, construía seu método de análise a partir de um descentramento do linguístico enquanto chave de toda produção de sentido¹¹⁵. Nas palavras de Pêcheux:

Essa negociação entre o choque de um acontecimento histórico singular e o dispositivo complexo de uma memória poderia bem, com efeito, colocar em jogo a nível crucial uma passagem do visível ao nomeado, na qual a imagem seria um operador de memória social, comportando no interior dela mesma um programa de leitura, um percurso escrito discursivamente em outro lugar.¹¹⁶

Ao considerar, então, essa outra materialidade, necessita-se de um mecanismo de análise. É aqui que se pode ler outra aproximação com Foucault. A memória é definida como “estruturação da materialidade discursiva complexa, estendida em uma dialética da repetição e regularização”.¹¹⁷ Não é justamente dessa forma que Foucault define a produção de sentidos? A partir da repetição e de sua regularidade na dispersão?

Ainda sobre o método¹¹⁸, Pêcheux afirma que a impossibilidade de reconstrução dos implícitos “compele cada vez mais a análise do discurso a se distanciar das evidências da proposição, da frase, da estabilidade parafrástica e a interrogar os efeitos materiais de montagens de sequências [...]”. Vejo, neste excerto, duas referências ao autor da *Arqueologia*. A primeira diz respeito à noção de enunciado (que o autor opõe à frase, à proposição, ao speech act¹¹⁹); a segunda é a referência à montagem de sequências, também

¹¹⁵ O autor retoma essa questão em sua aula inaugural, em 1970, ao dizer que para a análise das condições dos acontecimentos, seus jogos e efeitos, deve-se “suspender a soberania do significante” (FOUCAULT, 1970 [2004], p. 51).

¹¹⁶ PÊCHEUX, M. (1983). Papel da memória. In: ACHARD, P. et al. *Papel da Memória*. Campinas, SP: Pontes, 2007. p. 51.

¹¹⁷ Idem, p. 52

¹¹⁸ No texto “Ler o arquivo hoje (1981)” de Michel Pêcheux, o autor faz referências explícitas ao texto foucaultiano, como ressaltei na apresentação do *corpus* da dissertação.

¹¹⁹ FOUCAULT, M. (1969 [1986]) op. cit. p. 91ss.

proposta por Foucault em 1969 e bastante produtiva para os historiadores do discurso Jacques Guilhaumou, Régine Robin entre outros¹²⁰.

Em seu último texto, *O discurso: estrutura ou acontecimento?*, apresentado em uma conferência sobre marxismo e interpretação na Universidade de Illinois Urbana-Champaign, Pêcheux insiste em definir a Análise do Discurso como uma ciência da interpretação (assim como a História). Para sustentá-la como tal, Pêcheux critica duramente o marxismo tanto em sua vertente mais ortodoxa quanto na leitura estruturalista feita por Althusser.

Em uma aproximação entre a descoberta galileana e o marxismo, no que diz respeito a uma ruptura e instauração de novo objeto, Pêcheux se questiona se a teoria de Marx conseguiu “se organizar em um espaço científico coerente, integrado em uma montagem sistemática de conceitos”,¹²¹ se conseguiu promover um corte tal qual aquele atribuído a Galileu. O autor é categórico em sua resposta: “tudo leva a pensar que a descontinuidade epistemológica associada à descoberta de Marx se mostre extremamente precária e problemática. Marx não é nem o primeiro historiador, nem o primeiro economista, no sentido em que Galileu seria o primeiro físico”.¹²² Marx passa então a “um grande pensador”.¹²³

Um desdobramento desta crítica diz da produção de sentido: “Vamos parar de proteger Marx e de nos proteger nele [...] para tentar pensar os problemas fora da negação marxista da interpretação: isto é, encarnando o fato de que a história é uma disciplina de interpretação e não uma física de tipo novo”.¹²⁴

É na última parte desse brilhante texto que Pêcheux se debruça sobre o método da AD: um batimento entre descrição e interpretação, a articulação entre estrutura e acontecimento¹²⁵ num percurso de leitura. Uma estrutura não mais como a de Althusser, plena e avassaladora, mas uma estrutura da qual o equívoco é fato constituinte: é Pêcheux expondo a articulação com a Psicanálise. Um acontecimento como ponto de encontro de

¹²⁰ Sobre a montagem de sequências e, mais especificamente, sobre a noção de trajeto temático, ver GUILHAUMOU, J. e MALDIDIER, D. Efeitos do Arquivo. A Análise do Discurso no Lado da História. In. ORLANDI, E. (org.) Gestos de leitura: da história no discurso. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1994. p. 163 – 183.

¹²¹ PÊCHEUX, M. (1983) *O discurso - estrutura ou acontecimento?* Campinas, SP: Pontes, 2006. p. 37.

¹²² Idem, p. 38.

¹²³ Cabe lembrar que a revisão da leitura de Althusser de que Marx promovera um corte epistemológico nas ciências sociais feita aqui por Pêcheux já havia sido realizada por Foucault n’ *As palavras e as coisas*.

¹²⁴ Idem, p. 42.

¹²⁵ Não detalharei, neste momento, as concepções de estrutura e de acontecimento para a AD, pois o intuito do texto não é o de uma “revisão de literatura”, mas de um percurso de leitura que tem como base a noção de ideologia e que estruturará toda a dissertação.

uma atualidade e uma memória, a reinscrição do registro do ordinário: é Pêcheux e sua articulação com a Nova História.

A fim de produzir um efeito de conclusão da seção, encerrarei esta genealogia da noção de sujeito em AD retomando um dos últimos textos de Foucault, escrito originalmente em inglês no ano de 1982, intitulado *The Subject and Power*. O texto¹²⁶ consiste, de modo geral, em uma espécie de balanço das pesquisas que o autor vinha fazendo desde o início de sua vida acadêmica, além de apresentar uma proposta de estudo sobre as relações de poder e as relações estratégicas como formas de produção de subjetividades.

Durante a explanação das formas de luta que Foucault acredita existir na sociedade, o autor retoma alguns conceitos marxistas, dentre eles "estruturas ideológicas". Este trecho vem, em minha opinião, reforçar a leitura que faço da noção de ideologia em Foucault:

Podemos dizer que todos os tipos de sujeição são fenômenos derivados, que são meras consequências de outros processos econômicos e sociais: forças de produção, luta de classe e estruturas ideológicas que determinam a forma de subjetividade.

Sem dúvida, os mecanismos de sujeição não podem ser estudados fora de sua relação com os mecanismos de exploração e dominação. Porém, não constituem apenas o "terminal" de mecanismos mais fundamentais. Eles mantêm relações complexas e circulares com outras formas.¹²⁷

Ao estabelecer os movimentos dos séculos XV e XVI, que buscavam novas formas de interpretação dos textos sagrados e, portanto, uma redefinição da moral e da salvação, colocando em questão o poder papal, como luta por uma nova subjetividade, Foucault desloca a tese althusseriana da interpelação (tendo a ideologia como determinada pelas forças de produção e exploração) para um escopo mais amplo. Não é apenas em relação às forças de produção/exploração que existe precipitação subjetiva. O autor mostra a busca por novas formas de relação com o sagrado e com a salvação também como uma forma de produzir subjetividade, afirmando que é apenas no século XIX que a luta contra a exploração assume o primeiro plano na construção de subjetividades. Entretanto, mantém-se, da tese althusseriana, a relação com o Estado: "A razão pela qual este tipo de luta tende a prevalecer em nossa cultura, deve-se ao fato de que, desde o século XVI, uma nova forma

¹²⁶ FOUCAULT, M. (1982) O Sujeito e o Poder. In: Dreyfus, H. e Rabinow, P. *Michel Foucault – uma trajetória filosófica*; trad. bras. Vera Porto Carrero – Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1995. p. 231-249.

¹²⁷ Idem, p. 236.

política de poder se desenvolveu de modo contínuo. Esta nova estrutura política, como todos sabem, é o Estado”¹²⁸.

Ainda neste excerto, Foucault ressalva que a subjetividade não deve ser tomada como produto final de uma interpelação, mas que esta assume relações diversas com outras formas discursivas e, portanto, precipitadoras de subjetividades, estabelecendo, assim, relações circulares entre formas de subjetivação.

Um último apontamento sobre o texto *O Sujeito e o Poder*: gostaria de destacar algo que me chamou bastante a atenção: mesmo com todas as reformulações e deslocamentos que Foucault estabelece com relação à teoria de Marx, é bastante evidente um eco da tese althusseriana da interpelação neste trecho:

o principal objetivo das lutas é atacar, não tanto tal ou tal instituição de poder ou grupo ou elite ou classe, mas, antes, uma técnica, uma forma de poder. Esta forma de poder aplica-se à vida cotidiana imediata que categoriza o indivíduo, marca-o com sua própria individualidade [...] impõe-lhe uma lei de verdade [...]. **É uma forma de poder que faz dos indivíduos sujeitos.**¹²⁹

Ao redefinir ideologia e subordiná-la às relações de poder, Foucault parece redesenhar a tese althusseriana da interpelação que diz que “a ideologia interpela o indivíduo enquanto sujeito”, atribuindo perspectivas mais amplas de análise da subjetividade uma vez que esta não mais se restringe (como em alguns momentos de Pêcheux) à interpelação ideológica. Outras estratégias de poder como a confissão, a correspondência, a interpretação dos sonhos, etc. instauram a possibilidade de subjetivação.

Tal apreensão do que seja ideologia se aproxima do que Pêcheux formulou em 1981 em *Lecture et mémoire: projet de recherche*¹³⁰. Nesse texto, o autor pontua:

É digno de nota que os conceitos de “ideologia” ou “universo de representações e crenças” designa, em termos, naturalmente, muito diferentes, essas redes de “sinais, pistas e trilhas”, para emprestar as palavras de Carlo Ginzburg, em sua reflexão sobre o paradigma do índice.¹³¹

¹²⁸ Idem, ibidem.

¹²⁹ Idem, p. 235 (Grifos meus).

¹³⁰ PÊCHEUX, M. (1981) *Lecture et mémoire: projet de recherche* In: MALDIDIER, D. (org.) *L'inquietude du discours*. Éditions de Cendres, 1990. pp. 285-293.

¹³¹ Pêcheux, (1981 [1990]), op. cit. p. 286. (a tradução é minha)

Nota-se, uma reformulação bastante grande da noção de ideologia(s) que pode passar despercebida ao leitor pelo fato de não ser apresentada como tal. Nesse texto, juntamente com a reformulação deste conceito, Pêcheux explicita sua aproximação de Foucault – principalmente da *Arqueologia do Saber*. Talvez seja mesmo por essa aproximação que ideologia(s) agora, é tomada por “universo de representações e de crenças” ou ainda por “sinais, traços e pistas”. Deslocando-se, portanto, dos “bolsões” ideológicos (materializados no seio da luta de classe) antes homogêneos, depois heterogêneos, mas ainda assim, a meu ver, construídos em *a priori*, para traços, pistas, um universo de representações, Pêcheux definitivamente se aproxima do que Foucault definiu como “regularidades na dispersão”.

Dessa forma, a partir da análise das práticas discursivas sob uma ótica das relações de poder, podemos estabelecer que: i. o sujeito, ao ser chamado em sua individualidade, não se constrói mais (não, pelo menos, como antes) como parte de uma classe (os operários, os burgueses, os trabalhadores, os malandros, etc.)¹³², fazendo com que as lutas (antes, de classe) agora pulverizadas, se deem também de outras formas, menos evidentes; ii. a partir do império da sociedade do controle e das técnicas de si, o poder de interpelação dos AIE é descentrado, esses não são mais (ou não como eram antes) vistos como aparelhos de assujeitamento com os quais “devemos lutar”. Isso não quer dizer, entretanto, que não haja possibilidade de resistência, que estejamos fadados ao mesmo. Com Foucault, afirmo que só existe poder porque existe resistência, uma resistência pulverizada em microlutas cotidianas e encenadas no corpo.

A leitura que fiz dos textos de Foucault não tem como objetivo propor que este tenha trabalhado com a noção de ideologia, ou que tal noção tenha sido produtiva em suas pesquisas. Foucault se mostra bastante reticente (e até contrário) à utilização da ideologia como categoria de análise. Em *Verdade e Poder*, entrevista dada em 1977, Foucault expõe as impossibilidades de articulação da noção de ideologia, por exemplo. O que pude perceber, entretanto, é que, assim como em Pêcheux, a noção de ideologia em Foucault é revista. As

¹³²Em trabalho anterior (TURRA, B. M. *Samba, rap e malandragem – uma relação entre gêneros e formação discursiva na construção da identidade do trabalhador brasileiro*. 2007. 114f. Relatório (Iniciação Científica) – Curso de Letras, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos), pude observar nas canções populares como a identidade de trabalhador se construía, num primeiro momento, como (ilusoriamente) homogênea e, num segundo momento (a partir de 2002), como uma identidade heterogeneamente mostrada, não mais se identificando nem com uma posição de trabalhador nem com uma de malandro.

críticas feitas em seus primeiros textos dizem da ideologia sob sua perspectiva ortodoxa, enquanto que nos textos mais tardios, suas críticas se referem à noção proposta por Althusser. Essa noção é problemática, para Foucault, pois ocupa o centro das análises da subjetividade e não uma das práticas das quais a subjetividade advém. Dessa forma, a crítica recai sobre o papel que a noção ocupa e não sobre sua validade enquanto categoria de análise.

Acredito que a pequena genealogia da construção subjetiva na Análise do Discurso traçada aqui tendo como ponto de apoio a noção de ideologia delineou uma leitura que aponta para um certo deslocamento dessa noção nas formas de se investigar a construção subjetiva. Sobretudo a partir da maior aceitação por parte de M. Pêcheux das teses foucaultianas, podemos pensar, sem sairmos dos domínios da Análise do Discurso, que outras formas de subjetivação interpelam os indivíduos em sujeitos, dentre elas, estão as articulações entre a produção de saber e as relações de poder.

A análise apresentada nos capítulos segundo e terceiro desta dissertação pautam-se, fundamentalmente, nessas articulações entre saber e poder a fim de investigar as construções subjetivas postas em discurso no *corpus* analisado.

1.3. A Análise do Discurso e suas aproximações com a Psicanálise: o sujeito em questão

“Como separar, nisso que continuamos a chamar “o sujeito da enunciação”, o registro funcional do “ego-eu” estrategista assujeitado (o sujeito ativo intencional teorizado pela fenomenologia) e a emergência de uma *posição do sujeito*? Que relação paradoxal essa emergência mantém com o obstáculo, a irrupção imprevista de um discurso-outro, a falha no controle? O sujeito seria aquele que surge por instantes, lá onde o ‘ego-eu’ vacila? Como inscrever as consequências de uma tal interrogação nos procedimentos concretos da análise?”¹³³

¹³³ PÊCHEUX, M. (1983) A Análise de Discurso: três épocas. In: GADET, F. & HAK, T. (orgs) *Por uma Análise Automática do Discurso* – Uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas, Sp: Editora da Unicamp, 3ª. Ed. 1997, p.317. Em francês: PÊCHEUX, M. Analyse de Discours: trois époques. In. MALDIDIER, D. (org) *L'inquiétude du discours* – textes de Michel Pêcheux. Éditions des Cendres, 1990. p. 300.

As questões, quem as formula é Michel Pêcheux em um texto esquemático de 1983 intitulado *A Análise de Discurso: três épocas* e publicado após sua morte. Partirei dessas questões para refletir sobre alguns pontos de aproximação (e tantos outros de afastamento) entre a Psicanálise e a Análise do Discurso.

Como disse na primeira seção deste capítulo, já no texto de 1968, Pêcheux procura articular ideologia e inconsciente na construção do que chamou de uma “teoria geral das ideologias”. No texto de 1969, *Análise Automática do Discurso*, faz-se silêncio sobre o inconsciente que retorna, de forma mais significativa, no texto de 1975, *Semântica e Discurso*. Em 1981, *Só há causa...*, novas reformulações sobre o sujeito e sua relação com o inconsciente. Chego, então, “à rédeas soltas”, a 1983: “O sujeito seria aquele que surge por instantes, lá onde o ‘ego-eu’ vacila?”

De fato, é justamente “onde o ‘ego-eu’ vacila” que a psicanálise encontra seu lugar de trabalho. Entretanto, Pêcheux continua: “Como inscrever as consequências de uma tal interrogação nos procedimentos concretos da análise?” do discurso, continuo eu. É especificamente sobre esta questão de Pêcheux que pretendo trabalhar.

Antes, uma nota de tradução. O termo apresentado em português como “ego-eu”, corresponde ao francês “moi-je”. Esse termo, para além de qualquer teorização linguística ou fenomenológica, diz respeito a um traço comum da fala francesa “*Moi, je pense que...*” ou, “*Moi, je n’aime pas de...*” e que, como ato enunciativo, se perdeu na tradução. É interessante retomá-lo, entretanto, pois é a partir desse traço que Lacan inicia sua elaboração sobre o sujeito do inconsciente: a língua francesa põe em ato a clivagem do sujeito¹³⁴.

A fim de formular uma tentativa de resposta à pergunta (talvez sem resposta) de Pêcheux, faz-se necessário refletir sobre a forma como a aproximação entre AD e Psicanálise pode ser feita. Assim, retomarei o trabalho de uma autora que reflete sobre a articulação da psicanálise com outro campo do saber, a Educação. A partir de um método que tentarei transpor para meu texto, Catherine Millot faz um percurso pelas discussões que foram feitas sobre a aproximação entre educação e psicanálise desde Freud e examina, neste percurso, as (im)possíveis aproximações entre as duas teorias.

¹³⁴ Ana Vicentini de Azevedo, em seu seminário sobre as formações do inconsciente do qual participo, em 2010, aproxima essa peculiaridade da fala francesa à formulação brasileira “pra mim fazer” ... que é prontamente repreendida: “mim não faz!”

A autora, em *Freud Antipedagogo*¹³⁵, faz uma varredura dos textos de Freud recolhendo o que por ele foi dito sobre educação e mostra seus deslocamentos entre o “tudo permitir” e o “tudo reprimir”. A partir do que teriam sido as últimas palavras de Freud sobre a educação, a autora desenvolve sua tese de que a psicanálise de nada tem a contribuir no sentido de criar novas bases visando uma educação analítica. Para ela, “a única ajuda que [a psicanálise] poderia dar à educação e ao educando é de ordem ... analítica. Não existiria educação ‘analítica’ no sentido de aplicação da psicanálise à educação. Mas educador e educando podem se beneficiar de uma cura analítica.”¹³⁶

Para sustentar seu argumento, Millot revisita diversas tentativas ditas analíticas de educação para mostrar em que “desconhecimento” da teoria freudiana seus proponentes se basearam para sustentar seus empreendimentos. Num passo seguinte, a autora procura estabelecer em que o processo analítico e o educativo são comparáveis e aponta que ambos visam “assegurar, à criança e ao paciente, o domínio do princípio do prazer pelo princípio da realidade”¹³⁷ e para isso trabalham (educador e analista) a partir do amor que criança e paciente lhes dirige. Em outros termos, é na relação transferencial¹³⁸ que ambos, o processo analítico e o educacional, agem.

Seguindo o percurso de Millot, a transferência é o ponto de convergência entre educação e psicanálise, mas é também onde estas se afastam (ou devem se afastar). Afastam-se no sentido de que o educador **se deixa colocar** na posição de ideal-de-eu da criança e daí age visando o aprendizado desta. “A pedagogia se dirige ao Eu e visa a fortalecê-lo, se necessário pela angústia, a fim de submeter-lhe as pulsões.”¹³⁹, em outras palavras, a pedagogia age sobre as pulsões no sentido de refreá-las, o que resulta na instauração do supereu. Dessa forma (e apesar disso), a criança por amor, por identificação ao educador responde a suas sugestões. Com o analista, o processo deve ser outro. Ao ser colocado na posição de Ideal-de-eu este deve *faire semblant*, fingir-se de morto, pois não é por meio de uma identificação com o Eu do analista que a análise opera e sim em uma

¹³⁵ MILLOT, C. *Freud Antipedagogo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1987.

¹³⁶ MILLOT, op. cit. p. 119.

¹³⁷ Idem, ibidem, p. 127.

¹³⁸ Em linhas bem gerais, a transferência é o movimento de transposição de sentimentos vividos na infância (sobretudo com os pais/criadores) para a relação médico-paciente. A questão da transferência será mais bem discutida no terceiro capítulo.

¹³⁹ Idem, ibidem, p. 137.

investida no inconsciente para a suspensão do eu, fazendo emergir então uma verdade (que não é a do analista).

É então sobre o ponto comum entre psicanálise e educação – a transferência – que Millot sublinha a impossível articulação entre elas. Com a exposição do método de Millot, interrompo a resenha de seu texto e inicio meus questionamentos sobre as (im)possíveis articulações entre AD e Psicanálise. Qual seria, então, o ponto de encontro entre as duas teorias?

Um lugar interessante para iniciar a busca por tangências é a retomada dos objetos de cada disciplina. Estabelecendo o discurso como objeto de sua teorização e tomando-o como efeito de sentido, Pêcheux rompe com disciplinas que buscam no texto (no *corpus*) uma origem de sentido, uma intenção do autor. A Análise do Discurso se pauta, portanto, na análise, a partir de uma materialidade (linguística, imagética, etc.), do interpretável. Ou seja, retomando as condições de produção do discurso a ser analisado, a AD busca compreender o sentido como necessidade de interpretação.

A Psicanálise, por outro lado, tem por objeto o inconsciente (que é estruturado como uma linguagem) e este sempre tomado em sua relação com a (na) transferência. Vale lembrar o esforço tanto de Freud quanto de Lacan para não tornarem a Psicanálise um saber acadêmico, postulando duas dimensões para a teoria: a da extensão (“em que se transmite, publicamente, um tipo de saber guiado pela noção de ortodoxia, uma vez que a fala se dá sempre ‘em nome de’ Freud”¹⁴⁰) e a da intensão (“na qual a invenção se faz ouvir, enquanto está na dimensão privada do dispositivo divã-poltrona”¹⁴¹). É então, a partir dessa dupla constituição da Psicanálise (em extensão e em intensão) que Lacan (e antes dele Freud) propõe(m) objetos e teorizações.

Tendo isso em conta, creio ser pertinente propor a linguagem como ponto de articulação entre AD e Psicanálise. Ambas trabalham a partir dos efeitos da linguagem e da desmontagem da evidência de sentido, seja visando uma cura (the talking cure), seja visando o funcionamento ideológico. Se ambas as teorias se interessam pela linguagem, suas análises se dão de formas bastante distintas. A AD, a partir de uma seleção de corpora (constituídos de enunciados) retraça, segundo seus instrumentos (condição de produção,

¹⁴⁰ DIDIER-WEILL, Alain. A questão da formação do psicanalista para Lacan. In. JORGE, M.A.C. (org.) *Lacan e a formação do psicanalista*. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2006. P. 16.

¹⁴¹ Idem, ibidem.

monumento/documento, pré-construído, memória discursiva, interdiscurso, etc.), uma interpretação de um possível momento de enunciação. A psicanálise, diferentemente, trabalha justamente na enunciação e é nela que se fazem pertinentes suas conceitualizações (transferência, tempo lógico, *je*, sintoma, etc.).

Acredito que tais conceitos da psicanálise, se transportados para a AD não teriam muita pertinência (e o oposto também procede) uma vez que estas operam em instâncias diferentes da linguagem, em dois tempos do dizer: uma no dizer em ato e a outra na reconstrução do dizer a partir do dito.

É inegável a importância da descoberta freudiana para a Análise do Discurso. Foi a partir da noção de inconsciente (articulada à noção de ideologia) que a AD reestrutura conceitos-chave como os de *formação discursiva* e de *sujeito*. Sobre a noção de FD, entendida nos anos iniciais da AD como um sistema fechado de regulação dos discursos, esta é reformulada a partir da noção de inconsciente passando a ser tomada em sua heterogeneidade e suas fronteiras instáveis. Sobre o sujeito, a noção de inconsciente teve efeitos ainda mais significativos e é sobre esta noção que incidem as questões que gostaria de colocar:

Lacan, em *O seminário – livro 2: O eu na teoria de Freud e na técnica da psicanálise* inicia suas reflexões em torno deste conceito, estabelecendo-lhe duas instâncias: o eu (*moi*) – função imaginária¹⁴² e o [eu] (*je*) – sujeito do inconsciente¹⁴³. Lacan, ao falar sobre o sujeito, dissocia-o da ideia cartesiana do *cogito ergo sum*, invertendo-a em “sou onde não penso”, distanciando-se, portanto, da concepção anglo-americana do self (ou o sujeito consciente). Partindo de Freud, Lacan elabora que “O sujeito é ninguém. Ele é decomposto, despedaçado. E ele se bloqueia, é aspirado pela imagem, ao mesmo tempo enganadora e realizada do outro, ou, igualmente, por sua própria imagem especular. Lá, ele encontra sua unidade.”¹⁴⁴ Dessa forma, distingue o que chama de *moi*, a imagem no espelho que **se mostra** inteira, de *Je* (sujeito do inconsciente), que é sempre um sujeito suposto não

¹⁴² LACAN, J. (1960) Observação sobre o relatório de Daniel Lagache: “Psicanálise e estrutura da personalidade”. In: LACAN, J. *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998. P. 681.

¹⁴³ LACAN, J. (1960) Subversão do sujeito e dialética do desejo no inconsciente freudiano. In: LACAN, J. *Escritos*. São Paulo: Perspectiva, 2008. P. 287.

¹⁴⁴ LACAN, J. (1954-55) *O seminário, livro 2 – O eu na teoria de Freud e na técnica psicanalítica*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985, p. 74.

podendo, portanto, ser localizável, em outras palavras o sujeito do inconsciente é ético e não ôntico.

Se há um sujeito gramatical, um “eu” do enunciado e se há um EU da enunciação, o *moi-je* a que Pêcheux se refere, acredito ser possível pensar o sujeito do inconsciente naquilo que acontece na não coincidência entre um sujeito e outro. Entre o sujeito do enunciado (sujeito da língua) e o sujeito da enunciação (sujeito da linguagem). Um sujeito no entremeio, no entre-línguas, numa terceira margem que não toma terra “em ponto nem canto, de dia nem de noite, da forma como cursava no rio, solto solitariamente”¹⁴⁵.

Fink¹⁴⁶, ao explicar a noção de sujeito lacaniano, diz que “uma vez que o sujeito tenha feito uma declaração, o que ele disse usurpa seu lugar; ele desaparece. [...] Esse significante toma o lugar do sujeito, ocupando o lugar do sujeito que agora desapareceu. Esse sujeito não tem outra existência além de um furo no discurso.” “Aquilo que não havia, acontecia.”¹⁴⁷

Considerando as formulações acima, acredito que, ao nos lançarmos (nós, analistas do discurso) em uma análise discursiva, e aqui retomo a pergunta de Pêcheux lançada em 1983, o que encontramos é o *moi* – imagem no espelho – e sua não coincidência “consigo mesmo”¹⁴⁸, e não o *je* – sujeito do desejo. Cabe à AD, a meu ver, uma análise do sujeito (*moi*) em sua heterogeneidade e não uma tentativa de busca do nunca-aí sujeito do inconsciente, que só pode ser trabalhado em um setting psicanalítico. Não é exatamente disso que fala Pêcheux em *Semântica e Discurso*?

[...] o idealismo não é, de início, uma posição epistemológica, mas, sobretudo, o funcionamento espontâneo da forma-sujeito, por meio do qual se dá como essência do real aquilo que constitui seu efeito representado por um sujeito. Somos, assim, levados a examinar as propriedades discursivas da forma-sujeito, do “Ego-imaginário”, como sujeito do discurso.¹⁴⁹

Ao entendermos o sujeito como da ordem do cindido, do não autônomo, clivado por discursos, creio estarmos falando do que Lacan propõe como *moi* e não como *je*. Uma tendência que observo nos trabalhos de AD ao ser tomada essa noção de sujeito é a de que

¹⁴⁵ ROSA, J.G. A terceira margem do rio. In: ROSA, J.G. *Primeiras Estórias*. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 4ª ed., 1968. p. 33.

¹⁴⁶ FINK, Bruce. *O sujeito lacaniano: entre a linguagem e o gozo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998. p. 62

¹⁴⁷ ROSA, J.G. op. cit. p.33.

¹⁴⁸ Pêcheux, M. (1975) op. cit. p. 167.

¹⁴⁹ Idem, p. 163. Grifo meu.

lá onde o sujeito se mostra cindido (no impossível da língua e na contradição da história), este lugar é entendido como o sujeito do inconsciente. Creio que tal interpretação se deve à leitura que Pêcheux faz da falha em seu texto de 1978, comentado na primeira seção deste capítulo, em que mesmo com o reconhecimento daquilo que falha e, talvez, por causa de tal reconhecimento, Pêcheux elabora este texto no sentido de um não-falhar.

Considerando as duas dimensões da Psicanálise (em intensão e extensão), vejo que as formulações lacanianas estão sempre nesta relação, ou seja, sempre tomando como referência o sujeito em análise. Dessa forma, o sujeito do inconsciente não existe nas falhas. Essas são apenas lugares de possibilidade do surgimento deste sujeito, lugar de sua existência. Por este motivo, não vejo pertinência ao nos aventurarmos por esse sujeito que se mostra (se se mostra) ao trabalho somente em um setting analítico.

Além da impossibilidade de uma análise discursiva do *Je*, essa, se levada a cabo, acabaria por se distanciar do objeto próprio à AD (o discurso entendido como efeito de sentido) uma vez que trataria de questões como as de desejo, recalque, etc. Ao ser realizado este tipo de análise, o analista irá na contramão do efeito de sentido, caminhará em busca de uma origem (uma origem que também não é o objetivo do psicanalista).

Vejo, portanto, a noção de sujeito laciano como um lugar em que AD e Psicanálise não se tocam justamente por terem objetos (e objetivos) distintos. Tal posicionamento não significa colocá-las em choque, mas apenas respeitar suas não convergências.

Assim, acredito me aproximar das considerações iniciais de Cabas em seu livro *O sujeito na psicanálise de Freud a Lacan – da questão do sujeito ao sujeito em questão*, em que diz que:

Para a psicanálise, a *noção de sujeito* denota duas coisas: uma função e um referente clínico. A função concerne ao campo epistêmico. O referente clínico, à prática da cura. Essa dupla inscrição representa uma anfibologia. Uma dualidade que deve ser lembrada a todo momento, pois o risco de deslizarmos de um plano a outro – do clínico para o epistêmico – é grande. Com as conhecidas consequências. Uma metonímia sem pontuação. Um deslize em moto-contínuo. E, no fim, uma certa babelização dos conceitos.¹⁵⁰

¹⁵⁰ CABAS, A.G. *O sujeito na psicanálise de Freud a Lacan – da questão do sujeito ao sujeito em questão*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2010. p. 15.

Nesse sentido, o que pode ser dito, pela Análise do Discurso em “seus procedimentos concretos de análise”, de um ato-falho, um chiste ou qualquer das outras manifestações do inconsciente senão apenas que **isso fala**? Ou melhor, o que se pode dizer da falha no discurso, de um lugar que não seja o da transferência? Como bem pondera Grigoletto¹⁵¹, há algo que pode ser dito pela Análise do Discurso: ela pode – e é isso que a caracteriza – ver na falha a irrupção de um outro sentido e o consequente deslizamento deste; se o sujeito (*Je*) lhe é inacessível, a falha lhe possibilita a análise do movimento dos sentidos e justamente da condição de heterogenidade do *moi*.

Tendo demarcado alguns pontos (im)possíveis entre AD e Psicanálise, e que uma das impossibilidades – a meu ver – é o trabalho com o sujeito do inconsciente, isso não coloca em questão, entretanto, o fato de o desejo ser articulado na e pela língua, uma vez que somos sujeitos da linguagem, *parlêtre*. E disso decorrem ainda algumas questões que despontaram mais acima, mas que não foram formuladas mais detidamente: i. o que se entende por falha? O que falha? E ii. se Pêcheux propõe durante toda sua obra um diálogo explícito com a Psicanálise, o que dizer de Foucault, que será, neste trabalho, também uma leitura bastante presente?

Com relação à primeira questão, e partindo do que foi dito nas seções anteriores sobre o equívoco, podemos dizer que ao concebermos a língua a partir de uma perspectiva materialista, tal como a AD a concebe, esta pode ser pensada a partir de duas impossibilidades que lhe são estruturais: a impossibilidade de tudo dizer e a impossibilidade de dizer de outra forma. À primeira, articula-se o interdiscurso: para algo ser dito, algo deve ser interditado. À segunda, articula-se o intradiscurso: algo só é dito em relação ao que se disse e ao que se dirá. A língua, portanto, em sua estrutura, (con)forma o dizer: a língua faz falhar.

Essa dupla impossibilidade pode ser resumida a uma só ao colocarem em relevo a principal contribuição de Saussure para os estudos da língua(gem): o valor, a partir do qual se impõe a questão da diferença¹⁵².

Pêcheux ao reler a dicotomia *langue/parole* de Saussure, observando os limites que tal dicotomia impunha para se pensar o sentido, concebe nosso objeto de estudo, o

¹⁵¹ Comentário da profa. dra. Marisa Grigoletto, em conversa informal, setembro de 2010.

¹⁵² Cf. NORMAND, C. *Convite à Linguística*. São Paulo: Contexto, 2009.

discurso, e sublinha a questão do valor: uma palavra muda de sentido de acordo com a formação discursiva em que estiver inserida.

Dessa forma, não há relação biunívoca entre recursos de expressão e efeitos de sentido, já que condições de produção distintas podem gerar diferentes efeitos de sentido a partir de uma mesma estrutura linguística, daí a opacidade da língua... um sentido sempre pode ser outro.

O discurso, para além da estrutura linguística, deve também ser articulado à História, esta pensada também a partir do materialismo histórico, o que lhe impõe a contradição (da luta de classes). É nesse ponto, então que Pêcheux e Gadet estabelecem que “o equívoco aparece exatamente como o ponto em que o impossível (linguístico) vem aliar-se à contradição (histórica); o ponto em que a língua atinge a história.”¹⁵³ Cabe enfatizar que, por sua condição estruturante, o equívoco é intrínseco ao sujeito e nele imprime seus efeitos.¹⁵⁴

A segunda questão pendente, uma tentativa de diálogo entre Foucault e psicanálise é bastante extensa e produz uma divisão radical entre os estudiosos do tema. Como dessa discussão ainda não consigo responder do ponto de vista de uma elaboração teórica, mas de uma posição de analisando, trarei a questão à baila mais no sentido de evidenciar uma descontinuidade epistemológica entre esses autores do que de propor alguma espécie de solução... uma solução que só seria, em minha tentativa, um pastiche teórico.

Uma das figuras centrais desse debate no Brasil é certamente Joel Birman. Para o autor, existe uma diferença no lugar que ocupa a psicanálise para Foucault e para Derrida¹⁵⁵. No caso do primeiro, diz Birman, a psicanálise figura enquanto “acontecimento discursivo”¹⁵⁶ ou “uma modalidade de discursividade”¹⁵⁷ ou ainda como “práticas de individuação dentro de um regime da sociedade disciplinar”¹⁵⁸. Para o segundo (e o terceiro), a psicanálise “é uma das condições teóricas de sua obra”¹⁵⁹. Nesse sentido, ainda segundo Birman,

¹⁵³ GADET, F. & PÊCHEUX, M. *A língua inatingível*. Campinas, SP: Pontes, 2004. p. 64.

¹⁵⁴ Durante a análise do corpus a noção de equívoco será matizada em relação ao sujeito, à resistência, ao deslizamento de sentidos.

¹⁵⁵ acredito ser pertinente acrescentar, ao lado de Derrida, o nome de Pêcheux para o que será aqui discutido

¹⁵⁶ BIRMAN, J. A psicanálise e a filosofia do sujeito: uma leitura do discurso teórico de Foucault. In: SOUSA, P. & FALCÃO, L.F. (org). *Michel Foucault – perspectivas*. Rio de Janeiro: Achiamé, 2005. p.97.

¹⁵⁷ Idem, ibídem, p. 100.

¹⁵⁸ Idem, ibídem, p. 108.

¹⁵⁹ Idem, ibídem, p. 97.

a diferença teórica em relação a Derrida [e Pêcheux] permanece ainda incólume, no que concerne à psicanálise, na medida em que para este[s] a psicanálise é um dos paradigmas para a produção dos seus conceitos teóricos, enquanto que para Foucault aquela é encarada de uma forma eminentemente crítica. O que interessa para este, com efeito, é *como* a psicanálise se inscreve em certas matrizes da modernidade e como funciona no interior destas, enquanto que para aquele[s] o que está sempre em pauta é que o discurso psicanalítico é uma referência paradigmática para a[s] sua[s] construção[ões] conceitual[is].¹⁶⁰

Das críticas (e elogios) de Foucault à psicanálise que Birman traz em seu texto, destaco uma das críticas fundamentais, em minha opinião, e que me distancia, nesse ponto, do pensamento foucaultiano: trata-se do questionamento do estatuto do Édipo como forjador do sujeito e da a-historicidade da lei e da linguagem. Foucault, a partir da crítica à psicanálise, principalmente em sua *História da Sexualidade*, propõe então novas formas de subjetivação e de jogos de verdade, esses, segundo ele, com sua historicidade.

Outra autora que se detém nessa questão é Olandina Pacheco, que, ao traçar uma breve genealogia da noção de sujeito na filosofia, aponta para uma possível aproximação entre a filosofia do sujeito de Foucault e a psicanálise. Pacheco parte de uma retomada do projeto ético da antiguidade clássica, em Foucault, sintetizado em uma “estética da existência” em que a construção subjetiva se dá num trabalho de si para si de permanente invenção. Para a autora, esse trabalho não ocorre sem uma tensão entre o sujeito do desejo e sujeito do conhecimento, produzindo, portanto, um sujeito do saber (um saber enquanto verdade). A esse processo de construção subjetiva, Pacheco aproxima o aforismo freudiano *Wo Es war, soll Ich werden*¹⁶¹. A autora, então, conclui:

Essa nova forma de subjetivação traz implícita a condição desse novo sujeito ter tido sua emergência no real. É imperativa a vivência do pulsional enquanto tal, para de fora da linguagem, no seu retorno ao simbólico, construir-se o sujeito como aquele que faz de sua vida uma obra de arte. Assim, podem ser vistas como complementares a proposta psicanalítica de advento de sujeito tal como sintetizada na máxima freudiana *Wo Es war, soll Ich werden* e a subjetivação tal como Foucault a vê.¹⁶²

¹⁶⁰ Idem, ibídem, p.98. (O destaque é do autor, os acréscimos, meus.)

¹⁶¹ Uma primeira tradução que Lacan propôs foi *LÀ OÙ FÛT ÇA, IL ME FAUT ADVENIR*, a tradução brasileira propôs *LÁ ONDE ERA ISSO, ME É PRECISO CHEGAR* (Escritos, p. 255). Há uma outra tradução que me parece bastante interessante, trata-se da “transcrição” de Haroldo de Campos: *LÀONDE ISS'ESTAVA DEV'EUREI DEVIR-ME*. (in. Campos, H. de. (1989). *O afreudisíaco na galáxia de lalíngua* (Freud, Lacan e a escritura). Disponível em <http://hdl.handle.net/10437/42>. Acesso em 20/03/2011.)

¹⁶² PACHECO, O.M.C.A. *Sujeito e Singularidade* – Ensaio sobre a construção da diferença. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1996. p. 86.

Um último autor que trago para essa discussão é Antonio G. Cabas, com o qual, talvez, eu mais me identifique. Para esse autor, o sujeito psicanalítico e o sujeito foucaultiano obedecem a lógicas distintas. Se, para o primeiro, a função do sujeito é calculada na Lógica do Significante, para o segundo, a base de cálculo é a Lógica do Sentido de matriz delleuziana, sendo, portanto, um o avesso do outro. Com isso, o autor insere Foucault em uma tradição filosófica do sujeito. É interessante ressaltar que, segundo Birman, essa é exatamente a mesma crítica que Foucault faz à psicanálise.

Demarcando-os em campos diferentes, Cabas vê na concepção foucaultiana algo que se assemelha, ainda que “a princípio” e “em partes”, à concepção psicanalítica de sujeito:

Para a Crítica Contemporânea (a crítica de Foucault), o Sujeito é sempre deduzido. Isso significa que é extraído por meio de uma dedução cuja premissa reside no Outro. Na presença do grande Outro. Nas relações de poder que vigoram numa sociedade dada. Depreende-se que, nesse contexto, o sujeito não representa uma questão. A questão é o outro. Nesse sentido, o Sujeito não é mais que um efeito. [...] para o discurso analítico não se trata tão-somente de deduzir a posição do Sujeito no simbólico. Seu fim é outro. Esse fim lhe exige não apenas dar conta do lugar que o falante ocupa no Outro, mas, sobretudo, das demandas e dos impasses que o imperativo da satisfação pulsional exigem, impõem e determinam.¹⁶³

Das divergências todas, um ponto parece pacífico e com ele, em citação de Birman, encerro, sem concluir, essa questão:

O único ponto de encontro efetivo entre ambos [Foucault e o discurso psicanalítico] foi a constituição por esta [a psicanálise] do conceito de inconsciente e o lugar destacado conferido à linguagem, que teriam finalmente retirado os registros do eu e da consciência da posição fundamental que ocupava no psiquismo desde a filosofia de Descartes, indicando assim a existência do descentramento do sujeito.¹⁶⁴

Por fim, e a título de breve justificativa, algumas explicações são necessárias a respeito da escolha dos termos que designarão as noções de sujeito observadas no *corpus* e analisadas nos capítulos 2 e 3. São elas **sujeito sociológico** e **sujeito discursivo**.

Com relação ao primeiro termo, a escolha deveu-se, sobretudo, pelo fato de compartilhar com Pêcheux a crítica que faz às Ciências Sociais, já em 1968, ao apropriarem-

¹⁶³ CABAS, A.G. op. cit. p. 112. (as maiúsculas são do autor)

¹⁶⁴ BIRMAN, J. op. cit. p. 108.

se de métodos e técnicas trazidos “sem filtros” das ciências naturais, tomando o sujeito em sua suposta evidência: um sujeito ontológico. Dessa evidência desdobram-se um sem-número de “características” a que o sujeito se sujeita, se assujeita: personalidade, intenção, autonomia, plena consciência de si... enfim, uma concepção humanista do sujeito.

Com o segundo termo, pretendo agrupar, apesar das grandes diferenças teóricas, as noções de sujeito que concebem no registro do simbólico uma disjunção entre palavra e coisa. Se os processos de subjetivação se dão por identificação a uma formação discursiva, pelo estádio do espelho ou por técnicas e estratégias que engendram relações de poder, essas subjetivações se dão na linguagem e são encenadas no corpo, há, portanto, um descompasso entre sujeito e indivíduo empírico... enfim, uma concepção anti-humanista do sujeito.

O olhar sobre o sujeito que perpassa este trabalho insere-se, portanto, na herança da “batalha anti-humanista” que aproxima nomes como o de Althusser, Pêcheux, Foucault, Lacan, Derrida, Deleuze e alguns outros. “A ideia de herança não implica apenas reafirmação e dupla injunção, mas a cada instante, em um contexto diferente, uma filtragem, uma escolha, uma estratégia. Um herdeiro não é apenas alguém que recebe, é alguém que escolhe e que se empenha em decidir.”¹⁶⁵

¹⁶⁵ DERRIDA, J. & ROUDINESCO, E. Escolher sua herança. In: DERRIDA, J. & ROUDINESCO, E. *De que amanhã...* diálogo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004. p. 17

Capítulo 2 – De um sujeito sociológico e seus desdobramentos no ensino de língua estrangeira

Fixemo-nos no concreto. O espelho, são muitos, captando-lhe as feições; todos refletem-lhe o rosto, e o senhor crê-se com aspecto próprio e praticamente imudado, do qual lhe dão imagem fiel. Mas – que espelho? Há-os “bons” e “maus”, os que favorecem e os que detraem; e os que são apenas honestos, pois não. E onde situar o nível e ponto dessa honestidade ou fidedignidade? Como é que o senhor, eu, os restantes próximos, somos, no visível?

João Guimarães Rosa

A análise do *corpus* apontou, fundamentalmente, para duas concepções de sujeito, uma que chamo de **sujeito sociológico** e outra que chamo de **sujeito discursivo**, como já discutido na terceira seção do primeiro capítulo. Diante desses dois caminhos a percorrer, optei por iniciar a exposição dos resultados da análise dos discursos que veiculam / se constroem sob a perspectiva do **sujeito sociológico**. Perspectiva que ganha corpo em artigos que se reúnem sob o significante “ensino reflexivo”, abordagem – ao que notei – dominante no quadro teórico da Linguística Aplicada dos últimos dez anos, sobretudo ao se tratar da formação de professores. Nesse sentido, a análise do funcionamento da noção de sujeito sociológico dar-se-á a partir da construção teórica do que se entenderá por ensino reflexivo.

Antes de iniciar a exposição da análise do *corpus*, retomarei alguns poucos pontos da história e da construção teórica da abordagem reflexiva a fim de recuperar alguns discursos que comporão uma memória discursiva necessária para sustentação da análise.

Os artigos analisados remontam como origem do ensino reflexivo o livro de 1910 do filósofo John Dewey intitulado *Como Pensamos*. Nesta obra, o filósofo, ao estabelecer o que seja o ato de pensar, desenvolve técnicas em que o pensamento possa ser regulado com a finalidade de um “bem pensar”. Nas palavras do autor,

Ao passo que não podemos aprender ou ser ensinados a pensar, temos de aprender *como* pensar bem, especialmente *como* adquirir o hábito geral de refletir. Uma vez que esse hábito cresce de tendências inatas originais, compete ao professor procurar saber algo da natureza do cabedal primário que constitui os germes, único ponto de partida do desenvolvimento do hábito. A menos que conheçamos os elementos que devemos colher e utilizar, trabalhamos no escuro e perdemos tempo e energia. Ainda talvez façamos pior, lutando para impor, de fora,

um hábito não natural, em vez de nos aplicarmos à direção de tendências inatas, em vista de seu melhor aproveitamento.¹⁶⁶

O processo reflexivo, desde Dewey, é constituído por um “método de natureza sistemática” que, segundo o autor, é necessária “para salvaguardar as operações pelas quais nos movemos de fatos a ideias e de ideias a fatos que as provarão”¹⁶⁷. Essas operações (também chamadas de fases ou aspectos) do pensamento reflexivo se localizam entre uma situação chamada pré-reflexiva, em que é colocado o problema, e uma situação pós-reflexiva em que a dúvida é dissipada (resultando numa “experiência direta de domínio, satisfação, gozo”¹⁶⁸). As operações são a sugestão, a intelectualização, a formulação de hipóteses, o raciocínio e, finalmente, o teste da hipótese pela ação.

Após algumas décadas em que o modelo para o ensino de línguas era o áudio-lingual, como assinalarei mais à frente, o ensino reflexivo emerge novamente na malha discursiva como resistência ao modelo vigente. É no início da década de 1980, então, que a proposta reflexiva ganha fôlego, principalmente com a publicação do texto do também filósofo Donald A. Schön, *The Reflective practitioner: How Professionals Think in Action*, de 1983. Fortemente influenciado pelo pragmatismo deweyano, Schön retoma o modelo reflexivo de Dewey a fim de pensar a formação profissional de um modo geral e introduz dois novos conceitos que serão de grande importância para o desenvolvimento deste modelo voltado para o ensino de línguas. São eles a reflexão *na* ação e reflexão *sobre* a ação¹⁶⁹. A primeira é utilizada por Schön para se referir à análise (ou reflexão) realizada sobre os conhecimentos tácitos que revelamos de forma espontânea e hábil durante práticas inteligentes durante a execução da própria atividade, possibilitando uma reestruturação das estratégias empregadas. A segunda é a análise realizada sobre o conhecimento tácito após o desenvolvimento da atividade¹⁷⁰.

Outro autor que se destaca na formulação da abordagem reflexiva de ensino é Michael J. Wallace, nome também bastante recorrente nas bibliografias dos textos analisados. Pesquisador na área de ensino de língua inglesa no Moray House College, em Edimburgo, o

¹⁶⁶ DEWEY, J. (1910) *Como Pensamos (How we think)*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959. p. 43

¹⁶⁷ Idem, p. 167.

¹⁶⁸ Idem, p. 111.

¹⁶⁹ *Reflection-in-action* e *reflection-on-action* no original.

¹⁷⁰ SCHÖN, D. *Educating the reflective practitioner - toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco, California: Jossey-Bass Inc. 1987. p.22-30. A tradução é minha

autor localiza três modelos de educação profissional ao longo da história. O primeiro, modelo artesanal [*craft model*] baseado na mestria e na imitação perdurou, segundo o autor, até a segunda guerra mundial, por volta de 1945. O segundo modelo, o aplicado [*applied model*], caracteriza-se pela forte teorização e desvinculação com a prática, nele, um método era formulado (na universidade) e só então aplicado (na sociedade). As tentativas excêntricas de ensinar línguas deste modelo, presente até os dias de hoje, ainda segundo Wallace, vem fazendo com que se pense um outro modelo, o reflexivo [*reflective model*]. Este terceiro e último modelo propõe, a partir da retomada dos textos de Schön, uma melhor articulação entre teoria e prática. A fim de pensar tal questão, Wallace divide o conhecimento em conhecimento recebido [*received knowledge*] “em que se inserem, dentre outras coisas, o elemento valioso e necessário da pesquisa científica”¹⁷¹, e conhecimento experimental [*experimental knowledge*], em que se desenvolve a reflexão na ação e “está relacionado com a experiência profissional em curso”¹⁷².

Definidas as formas de conhecimento, o autor estabelece três estágios para o modelo reflexivo. O estágio pré-treinamento [*pre-training*] em que crenças ou representações, como são chamados aqui no Brasil, compõem o conhecimento prévio [*background knowledge*] do professor em treinamento. O segundo estágio, chamado Desenvolvimento/educação profissional [*professional education/development*], é onde, partindo-se dos dois tipos de conhecimento, o ciclo reflexivo [*reflective circle*] (alternância entre reflexão e prática) ocorre. Neste estágio, uma série de práticas são adotadas visando a reflexão; duas delas são a micro-aula gravada para posterior análise e o diário reflexivo. Finalmente, o terceiro estágio, chamado competência profissional, é quando o profissional alcança a autonomia, tornando-se capaz de repetir o processo reflexivo quando julgar necessário e por conta própria.

No Brasil, além dos autores referidos acima, o ensino reflexivo é fortemente atrelado ao construtivismo e à psicologia humanística como mostram Spina e Nascente:

Desde então [as propostas de Dewey], a prática reflexiva tem sido influenciada por diversas teorias filosóficas e pedagógicas. Uma das mais significativas foi o construtivismo, pela qual a aprendizagem é concebida como um conjunto de processos ativos pelos quais os alunos refletem sobre suas experiências e seus

¹⁷¹ WALLACE, Michael J. *Training foreign language teachers – a reflective approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991. p. 17.

¹⁷² Idem, *ibidem*.

conhecimentos atuais e acumulados na geração de novas ideias e conceitos. Uma outra vertente de pensamento que tem influenciado o paradigma reflexivo é a psicologia humanística, voltada ao desenvolvimento pessoal com o objetivo de liberar os indivíduos de valores e/ou preconceitos que tenham o potencial de limitar o seu crescimento tanto cognitivo como emocional. Finalmente, segundo a autora [Florez, 2006], a pedagogia crítica influenciou as concepções sobre práticas reflexivas com sua ênfase na implementação ativa, avaliação e refinamento de ideias por intermédio da experiência prática.¹⁷³

Dessa forma, o ensino reflexivo insere-se numa filiação teórica em que, seguindo uma tradição neomarxista, notadamente aquela dos desdobramentos do marxismo no mundo anglo-saxão (Escola de Frankfurt, Análise Crítica do Discurso), o sujeito é entendido enquanto indivíduo, sujeito empírico e autônomo capaz de, por meio do autoconhecimento e da conscientização, emancipar-se e, assim, mudar a realidade em que vive. Dessa concepção de sujeito, calcada fundamentalmente na questão da autonomia e da emancipação, constrói-se um discurso de que o professor (ou professor-formador) deva proporcionar meios de o aluno (ou professor-em-formação) construir suas próprias teorias a partir de um posicionamento “crítico” frente aos modelos de ensino e suas articulações com experiências individuais¹⁷⁴. A circulação desse discurso se dá, dentre outras formas, pela categorização das relações professor-aluno como *diretiva*, *alternativa*, *colaborativa*, *exploratória* e *criativa*¹⁷⁵, em que as primeiras formas de relação são preteridas em relação às três últimas, essas sim, capazes de proporcionar a reflexão.

Tendo traçado estes pontos sobre a abordagem reflexiva e a fim de realizar uma análise mais detalhada dos discursos produzidos a partir dela, tomarei como ponto de articulação as relações entre sujeito, produção de saber e relações de poder tais como desenvolvidas no primeiro capítulo. Pensando essas articulações, procurarei responder as seguintes perguntas: “Quem reflete no ensino reflexivo?” e “(Sobre) O que reflete o ensino reflexivo?”

¹⁷³ SPINA, K.A. & NASCENTE, R.M.M. Reflexão na formação de alunas-professoras por meio do ensino voluntário de língua inglesa. *Revista Contexturas*. São Paulo, v.15, p.52.

¹⁷⁴ “as crenças, valores, conhecimentos e experiências trazidas e levadas para a sala de aula são aspectos marcantes nas ações e procedimentos do aluno-professor e em sua prática futura (Barcelos et al., 2004; Vieira-Abrahão, 2004).” (CTX13-c, p. 73)

¹⁷⁵ CTX08-c p. 66.

2.1. Quem reflete no ensino reflexivo?

Para responder a questão proposta como título da seção, é interessante nos determos nas posições discursivas do “professor” nos discursos construídos sob uma noção sociológica de sujeito.

Observemos algumas sequências linguísticas:

S1 - definido como aquele que tem **papel ativo** na formulação dos propósitos de seu trabalho, que **busca compreender** as origens, os propósitos e as consequências do ensino. (CTX05-a: 156; grifos meus)

S2 - tornar-se um professor reflexivo significa **transcender** as técnicas de ensinar e **pensar** além da necessidade de melhorar suas técnicas instrucionais. (CTX05-a: 156; grifos meus)

S3 - O papel do profissional reflexivo constitui-se, conforme apontam muitos teóricos (Schön, 1983, 1987; Perrenoud, 2002; dentre outros), do **constante questionamento** sobre a relação entre seu conhecimento tácito e sua prática. Williams e Burden (op. cit.) enfatizam que o professor deveria manter-se sempre em contínuo processo de reflexão, a fim de **tornar-se consciente** de suas teorias implícitas e da influência que as mesmas têm sobre sua ação.” (CTX08-b: 27; grifos meus)

S4 - O professor reflexivo **adquire autonomia e liberdade**, e segundo Zeichner e Liston (1996) é aquele que: **examina, estrutura e tenta resolver** os dilemas das práticas de sala de aula; **é consciente e questiona** os pressupostos e valores que traz para o ensino; **é atento** aos contextos institucionais e culturais nos quais ensina; **participa** do desenvolvimento curricular e **está envolvido** nos esforços de mudança da escola; e **assume responsabilidade** pelo seu próprio desenvolvimento.” (CTX09-c: 60; grifos meus)

S5 - Não basta mais, diante dos avanços da sociedade, pensar num professor que sabe o conteúdo e algumas técnicas de transmissão de conhecimento. Professor hoje, mais que nunca, como aponta Demo (2004), **não é aquele que** dá aula, simplesmente, **mas é aquele que** cuida da aprendizagem sua e do seu aluno. O bom professor hoje **não é quem** ensina bem somente, **mas aquele que** aprende bem, E aprende bem para transformar, para acrescentar, para reconstruir o conhecimento e não mais reproduzir. (TLA46.2-a: 248, grifos meus)

As formulações que constroem uma representação sobre o professor reflexivo são sempre assertivas afirmativas (“é aquele que”, “tornar-se um professor reflexivo significa”, “o professor reflexivo adquire”, “é quem”), sendo, em alguns casos, construídas em oposição a uma outra representação de professor – o que não é reflexivo. A construção **é aquele que**, em especial, enfatiza a demarcação de duas posições discursivas: a **daquele que é** e a **daquele que não é** um professor reflexivo.

Freda Indursky¹⁷⁶, ao analisar os discursos presidenciais proferidos no período da ditadura militar no Brasil, observa nas relativas do tipo **aqueles que, os que, de quem**, etc. a introdução do enunciado do outro a partir da “indeterminação referencial do agente”¹⁷⁷. Nesse sentido, o enunciado do outro é relatado “ao mesmo tempo que o *outro* permanece linguisticamente indeterminado”¹⁷⁸. Apesar de os recortes com **aqueles que** analisados neste trabalho apresentarem uma encadeamento sintático diferente daquele analisado pela autora¹⁷⁹, acredito ser pertinente a articulação da proposta de Indursky com as sequências aqui analisadas.

Nas sequências S1, S4 e S5 trazidas acima, a indeterminação que poderia ser produzida pela construção **aquele que** é desfeita pela oração principal que a antecede. Tomemos S4:

S4: “O professor reflexivo **é aquele que**: examina, estrutura e tenta resolver os dilemas [...]”.

Nessa sequência, **aquele que** poderia ser substituído por “professor reflexivo”, o que produziria uma sequência S4’ do tipo:

S4’: “O professor reflexivo examina, estrutura e tenta resolver os dilemas [...]”.

¹⁷⁶ INDURSKY, Freda. *A fala dos quartéis e as outras vozes*. Campinas, Sp: Editora da Unicamp. 1997.

¹⁷⁷ Idem, p. 205.

¹⁷⁸ Idem, ibidem. *itálico da autora*.

¹⁷⁹ Um recorte interessante analisado pela autora é “Existem até mesmo aqueles que, por conveniência ou desinformação, *veem na abertura a antirrevolução*.”, em que a relativa *aqueles que* introduz, no intradiscurso, um outro discurso “*veem na abertura a antirrevolução*”.

Com a construção S4', podemos perceber que tanto o sintagma “o professor reflexivo” quanto “examina, estrutura e tenta resolver os dilemas” são formulados a partir de uma mesma posição-sujeito, uma vez que “examina, estrutura ...” são justamente os enunciados utilizados na construção da representação do professor reflexivo. Por outro lado, o sintagma **aquele que**, em S4, funciona como introdutor de um outro discurso, como propõe Indursky, mas não no fio do intradiscurso e sim no nível interdiscursivo. Minha hipótese é a de que, pelo fato de a indeterminação de **aquele que** ser desfeita por um sujeito sintático explícito (o professor reflexivo), o sintagma analisado evidencia a abertura para um outro discurso, discurso esse construído na negação do anterior:

Cabe ressaltar que todo discurso é construído em relação a seu interdiscurso. O que gostaria de destacar aqui não é a existência do interdiscurso, mas a maneira como o sintagma **aquele que** enfatiza a construção do discurso D1 a partir de um outro discurso, D2. O mesmo ocorre em S1:

S1: “[O **professor reflexivo** é] definido como **aquele que tem** papel ativo na formulação dos propósitos de seu trabalho [...]”.

S1’: “[O professor **reflexivo** é] definido como **tendo** papel ativo na formulação dos propósitos de seu trabalho [...]”

D1: “tem papel ativo na formulação dos propósitos de seu trabalho [...]”.

D2: “não tem papel ativo na formulação dos propósitos de seu trabalho [...]”.

O recorte S5 se mostra interessante, pois apresenta na materialidade linguística ambos os discursos – D1 e D2 – coordenados pelo operador argumentativo MAS, o que vem corroborar a hipótese lançada acima: “**não é aquele que** dá aula, simplesmente, **mas é**

aquele que cuida da aprendizagem” e também “O bom professor hoje **não é quem** ensina bem somente, **mas aquele que** aprende bem”. Os dizeres trazem para a materialidade linguística as construções que compõem seu interdiscurso. A articulação entre D1 e D2 a partir da construção **(não) é aquele que** põe em evidência o funcionamento da noção de sujeito sociológico uma vez que constrói uma (suposta, desejada) unidade ao que seria a posição-sujeito **professor** (é aquele que x, y e z, e não aquele que a, b e c) opondo uma unidade homogênea e sem fissuras a outra unidade igualmente homogênea e sem fissuras. Podemos dizer, então, que a noção de sujeito sociológico sustenta a construção de posições homogêneas que interpelam os indivíduos em sujeitos-professores-reflexivos num sentido em que a falha, ou aquilo que fuja do *script* introduzido por **aquele que** recai sobre esse indivíduo interpelado na forma de fracasso. Um fracasso que deve ser evitado e, assim, o “ciclo reflexivo” é reiniciado, não havendo espaço para o sujeito.

Outras duas marcas linguísticas que merecem ser destacadas são a utilização do verbo *dever* no futuro do pretérito, *deveria*, em “o professor deveria manter-se” (S3) e do verbo *tornar* empregado na voz reflexiva, *tornar-se*, em “tornar-se um professor reflexivo significa” (S2) e “a fim de tornar-se consciente” (S3). Tais marcas, além de construírem a posição-sujeito “professor reflexivo”, geram um efeito de ideal a ser alcançado, um movimento entre as duas posições explicitadas acima. A utilização da voz reflexiva (não por acaso) gera o efeito de autonomia tão difundido pelo discurso aqui analisado, ou seja, o professor/aluno emancipa-se a partir dele próprio.

Além disso, as assertivas trazem, em sua maioria, complementos que produzem sentidos ligados a “agentividade” como: **busca, examina, questiona, é consciente, é atento, pensa, transcende**. Esse efeito de sentido de “agentividade” aproxima o discurso reflexivo do discurso da Qualidade Total, produto do neoliberalismo que visa à conquista de mercados e se constitui a partir de enunciados de **engajamento** (“é preciso vestir a camisa”), **qualidade** e **constante avaliação**. Em dissertação defendida em 2002, Christiane E. B. de Araújo¹⁸⁰, ao analisar a aplicação de um programa de treinamento de Ensino Reflexivo em uma escola de língua estrangeira, mostra como esses discursos podem se articular servindo de um mecanismo de controle e manutenção das relações de poder já definidas.

¹⁸⁰ ARAÚJO, C. E. B. *Ensino reflexivo e discurso neoliberal: análise de uma experiência*. 2002. 137f. Dissertação (Mestrado em Língua e Literaturas Inglesa e Norte-americana) – FFLCH-USP, São Paulo, 2002.

Ainda com relação à construção de uma posição-sujeito “professor reflexivo”, esta pode ser observada também a partir dos enunciados sobre **aquele que não é**. Essa posição é discursivizada da seguinte maneira:

S6 - De fato, nesses modelos (ritualístico e da ciência aplicada / racionalidade técnica), o aluno-professor ‘aguarda’ passivamente o que o professor formador tem a lhe dizer, ou seja, os alunos-professores são ouvintes passivos, indecisos, inseguros e dependentes do PF. Não são capazes de tomar decisões e não decidem a maneira mais adequada de conduzir sua sala de aula. (CTX12-2: 77)

S7 – Muitos professores chegam às salas de aula com pouca experiência didático-pedagógica, muitas vezes permeada por crenças que pouco favorecem o seu desenvolvimento profissional/intelectual. (CTX08-b: 24)

S8 - Contudo, professores submetidos a modelos prescritivistas encontram dificuldades em refletir sobre a própria prática, uma vez que em tais cursos, a reflexão é relegada ao ostracismo. Por outro lado, muitos professores atuantes questionam suas práticas, reconhecem que algo de errado rodeia suas aulas, porém a ausência do processo reflexivo impede que tais questionamentos avancem na tentativa de serem resolvidos/sanados devido a determinadas deficiências em sua formação. (CTX12-b: 85)

Nesses excertos trazidos para analisarmos a construção da posição **daquele que não é [professor reflexivo]**, observamos a utilização de sintagmas como **aluno(s)-professor(es)**, **muitos professores**, **professores submetidos a modelos prescritivistas**. É interessante destacar a diferença de número entre as duas posições: o professor reflexivo é tomado sempre em sua singularidade enquanto que “aquele que não é” é enunciado, na maioria das ocorrências, no plural, o que pode nos remeter a uma forma piramidal de hierarquização (aqueles poucos emancipados e, portanto, detentores de um saber, daqueles muitos assujeitados que “precisam” desse saber).

Outras marcas linguísticas que se mostram relevantes na construção dos sentidos dessa outra posição-sujeito são as assertivas negativas “não são capazes”, “não decidem” e os sintagmas que produzem sentidos ligados a “passividade” como “aguarda passivamente”, “ouvintes passivos, indecisos, inseguros e dependentes”, “impede que tais questionamentos avancem”.

Com a construção das duas posições-sujeito acima pontuadas, é possível então retomar o discurso a partir do qual se constrói opositivamente o discurso do modelo¹⁸¹ reflexivo. Esse discurso, o do modelo áudio-lingual, bastante presente no Brasil desde a década de 1960 até meados da década de 1980 construía-se teoricamente sob os pressupostos do estruturalismo americano articulado à psicologia comportamental de B.F. Skinner. O forte embasamento teórico fez com que o modelo reivindicasse para si a transformação do ensino de línguas de arte para ciência¹⁸². Essa abordagem, conhecida como Audiolingualismo ou Método Áudio-lingual, privilegiava a oralidade e a aquisição a partir da análise contrastiva e da repetição/memorização de estruturas sintáticas e lexicais visando ao automatismo. Sob essa perspectiva teórica, práticas de ensino que tinham sua ênfase na estrutura da língua foram desenvolvidas (ou mantidas de modelos anteriores) como os *drills* e a memorização de diálogos em que o professor exerce um papel de executor de tarefas. Alguns dos autores de tal perspectiva postulavam a menor interferência possível do professor durante o processo de aprendizagem.

A partir da difusão dos trabalhos de Piaget e Vigotsky, principalmente, durante os anos de 1970 e 1980, tratando de uma teoria humanística da linguagem, iniciou-se uma valorização do aluno e de prática linguística chamada contextualizada. Torna-se expressiva, a partir de então, a produção intelectual que se constrói sob a negação do modelo anterior.

Com base nas duas regularidades discursivas que puderam ser traçadas, chamarei então a primeira de formação discursiva humanística (FDH), na qual se insere o discurso reflexivo (DR), e a segunda de formação discursiva estrutural-behaviorista (FDEB), em que é produzido o discurso áudio-lingual (DAL). Alguns dos enunciados que delimitam suas instáveis fronteiras podem ser recuperados nas sequências abaixo:

¹⁸¹ Faz-se, na literatura especializada, uma diferenciação entre abordagem e método, entretanto esta não é consenso entre os teóricos. A fluidez dos termos pode ser observada mesmo nos textos aqui analisados em que ora se usa abordagem, ora método e ora, ainda, paradigma(!). Dessa forma, utilizarei os termos sem me deter a tais especificações.

¹⁸² RICHARDS, Jack C. e RODGERS, Theodore S. - *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge University Press ([1986] 1994). p. 48.

S9 – Tal orientação [a reflexiva] se contrapõe à orientação **de caráter prescritivo, usualmente referida como ‘treinamento’, a qual buscaria na cronologia de métodos as características mais desejáveis para o ensino que o professor irá realizar**. Esse tipo de orientação **visa conduzir o professor para que atinja o ‘know-how’ da sala de aula**, através de **técnicas e métodos de ensino**, constituindo os últimos a sua tônica. Uma vez de **posse de um método específico**, o professor **estaria** capacitado a **atuar em um determinado contexto, ou melhor, estaria apto a ‘reproduzir’ uma determinada metodologia**. [...] Pode-se depreender dessa orientação, portanto, uma visão fragmentada e redutora do processo de ensino-aprendizagem de LE, uma vez que se acredita que, além de método e técnicas, há que se considerar os objetivos e contextos de ensino em suas diversas variáveis (cf. Stern 1987; Freeman 1989).

[...]

A orientação reflexiva, por sua vez, [...] (TLA39-a:51 - grifos meus).

S10 - Nesse caso, a relação entre os participantes apresenta-se geralmente sob um **aspecto prescritivo**, ou seja, os professores formadores e supervisores, na qualidade de **especialistas**, prescrevem a maneira como os professores em formação **devem agir** e as **atitudes que devem tomar em cada situação** (Ortenzi, 1999). Enfatiza-se, assim, um modelo que **privilegia o treinamento** dos professores em formação, que assumem o **papel de consumidores** do saber maior de seus supervisores ou dos resultados das pesquisas.

Vários autores, no entanto, sugerem que [...] (RBLA2.1-b – grifos meus)

A análise dos artigos aponta para algumas repetições que delimitam o campo do dizível referente ao que chamei FDEB e da qual as sequências S9 e S10 se mostram como recortes significativos. Essa delimitação, no entanto é construída sempre a partir de FDH e em sua tentativa de traçar suas próprias fronteiras, corroborando, assim, a tese da alteridade introduzida na AD por Authier-Revuz¹⁸³, a partir dos trabalhos do círculo de Bakhtin, de que o discurso se constrói a partir do outro. Algumas marcas linguísticas caracterizam esse movimento como é o caso de **se contrapõem a** em S9 e **no entanto** em S10, bem como as construções **é aquele que / não é aquele que** e a estrutura argumentativa **~X, MAS Y**, como desenvolverei mais à frente.

Outros recursos, não somente linguísticos, marcam a inserção de um outro discurso na cadeia discursiva como é o caso das aspas que destacam os termos **treinamento** e **know-**

¹⁸³ Cf. AUTHIER-REVUZ, J. *Palavras Incertas* – as não coincidências do dizer. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1998.

how. Considerando-se que S9 é produzido a partir de FDH, a utilização das aspas nos termos destacados sugerem uma diatopia entre o que se diz e um outro lugar do dizer (FDEB). Nas palavras de Authier-Revuz,

De modo geral, colocar entre aspas uma palavra permite, mesmo que se faça uso da palavra em um discurso, mostrá-la, ao mesmo tempo, como um objeto que, tido à distância, é designado como impróprio de certa maneira ao discurso em que figura [...]; as palavras entre aspas são marcadas como pertencentes a um discurso outro; por isso, o contorno que elas traçam no discurso é revelador daquilo que o discurso tem a demarcar como ‘outro’ em relação àquilo em que ele se constitui.¹⁸⁴

Esse efeito diatópico pode ser retomado por uma memória discursiva que nos remete a um discurso estrutural-positivista que não está, no que Foucault, retomando Canguilhem, chama de o verdadeiro da época¹⁸⁵ atualmente.

Os movimentos de tentativa de fixação das fronteiras das FDs enquanto uma unidade é justamente o argumento em que se funda o processo reflexivo: um professor emancipado, ciente de si que auxilia **aquele que não é, mas deve ser**, a emancipar-se, numa estrutura que muitas vezes se assemelha ao discurso de arrebanhamento religioso. A produção dessas unidades identitárias (ou, de um efeito de sentido de unidade), acaba por restringir a abordagem, como nos diz Serrani-Infante, “ao estudo de dessemelhanças a partir de unidades resultantes da individuação por contraste, sem considerar que cada unidade é ela mesma contraditória”¹⁸⁶.

Nesse mesmo sentido, Coracini, em texto que aborda justamente a questão da heterogeneidade no campo da LA, conclui que as pesquisas nessa área, ao refutarem os métodos quantitativos/positivistas e adotarem uma perspectiva qualitativa/interpretativista (seja sob uma base etnográfica, seja sob uma base introspectiva) a fim de lidarem com a **diversidade**, tendem a classificar os sujeitos a partir de modelos, reproduzindo, assim, um discurso homogeneizante. Nas palavras da autora,

[...] na defesa da diversidade, o que acaba por defender é a individualidade, caracterizada também pela unicidade e homogeneidade internas. Mesmo nos

¹⁸⁴ Idem, p.118.

¹⁸⁵ Cf. FOUCAULT, M. *A ordem do discurso* – Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. São Paulo, Edições Loyola: 2004.

¹⁸⁶ SERRANI-INFANTE, S. Identidade e Segundas Línguas: as identificações no discurso. In Signorini, I. (org) *Lingua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. p. 238.

trabalhos em que se defende a transculturalidade, as diferenças culturais se limitam a apontar as diferenças individuais como representações das diferentes maneiras de proceder dos grupos em questão.¹⁸⁷

É, então, sob uma pretensa unidade do sujeito articulada a partir do significante **diversidade**, que o discurso da abordagem reflexiva se sustenta para propor uma total consciência de si e assim **solucionar problemas** e **buscar a verdade** (total). Um discurso de escamoteação da heterogeneidade constrói a relação professor-aluno numa perspectiva de que o primeiro não deve interferir (como se dependesse de sua vontade) na construção do conhecimento do segundo que, por ser um processo emancipatório, é o próprio aluno que o deve fazer. Observemos os excertos que seguem:

S11 - Não basta, a nosso ver, adotar nos programas de formação de professores, a reflexão como bandeira. **É preciso, antes de mais nada, que o formador saiba de suas próprias crenças e das crenças dos seus futuros professores**, para que, dessa forma, possa iniciar um processo de formação crítico-reflexiva. Caso contrário, o formador de professores será aquele que deixará de desenvolver as competências e passará a legitimar nos futuros professores as suas próprias crenças (cf. Mateus et al., 2002). (CTX08-b: 24; grifos meus)

S12 - Dessa forma, [a atividade reflexiva] **não é uma atividade de controle, mas de cooperação**, pois envolve uma reconstrução dinâmica pessoal e, ao mesmo tempo, coletiva. (CTX07-b: 64; grifos meus)

S13 - O formador de professores deve, portanto, ser alguém que age de maneira reflexiva em relação ao seu próprio discurso, a fim de **levar** professores a uma **reflexão colaborativa** e não a uma atitude individualista de resolução dos próprios problemas. (CTX13-c: 71; grifos meus)

Como se pode interpretar dos excertos acima, o professor além de saber sobre si, deve formular um saber sobre o aluno para que, só assim, aquele não interfira na “formulação teórica” deste. Ou seja, há um primeiro momento “antes de mais nada” em que o formador desenvolve uma consciência plena de todo o processo seguido de outro que “leva” o aluno para sua emancipação. Retomando a anedota alemã que Pêcheux utiliza em

¹⁸⁷ CORACINI, M. J. A escamoteação da heterogeneidade. In: CORACINI, M. J. e BERTOLDO, E. S. (orgs.) *O desejo da teoria e a contingência da prática* – discursos sobre/na sala de aula. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003. p. 263.

sua formulação teórica de 1975, o professor levanta-se pelos cabelos e, tendo cruzado o riacho sem se molhar, auxilia o aluno para que este também o faça. Esse “levar”, entretanto, se dá de forma “colaborativa”¹⁸⁸, produzindo um efeito de horizontalidade da relação professor-aluno. A utilização do prefixo co- (do latim cum – prefixo de contiguidade, companhia)¹⁸⁹ se mostra como regularidade no *corpus* analisado, observado também em “cooperação”, por exemplo.

A fim de analisar as negações presentes em S12 e S13, retomo o texto de Indursky¹⁹⁰ no qual, a partir de uma leitura do texto de Antoine Culioli intitulado “*La négation: marqueurs et opérations*”, a autora estabelece três operações discursivas negativas, sendo elas a negação externa, a interna e a mista. Ater-me-ei ao primeiro caso por ser esse o que se mostra produtivo para a análise. Tendo-se estabelecido duas formações discursivas, a negação externa é aquela que incide sobre o que não pode ser dito no interior de FD1, o que ainda pode ocorrer de duas formas: a negação pode incidir sobre o discurso do outro ou sobre o pré-construído do discurso do outro.

No recorte de S12 “não é uma atividade de controle, mas de cooperação” a negação incide sobre “é uma atividade de controle”, uma predicação que, sob uma perspectiva estritamente linguística, não evidencia o discurso do outro, que somente é retomado, como mostra Indursky, por meio de uma memória discursiva que nos remete à FDEB, formação discursiva que, pela oposição, desenha uma fronteira sobre *o que pode e deve ser dito* em FDEB.

Essa negação opera, ainda de acordo com a autora, num duplo efeito de velamento e desvelamento do discurso do outro mostrando o funcionamento de um enunciado dividido, como proposto por Courtine, sendo aquele que veicula “dois enunciados contrários afetados por FDs antagônicas e indicadoras de posições-sujeito inconciliáveis”¹⁹¹. Tal funcionamento é posto em ato, sintaticamente, pelo operador argumentativo¹⁹² MAS (neste caso um masSN – com função opositiva). Assim, podemos inferir que **controle** e **cooperação**, por terem sido

¹⁸⁸ Vale lembrar a etimologia da palavra **colaborar** que do latim, co-labore, aponta para um trabalho conjunto, uma construção de ambas as partes.

¹⁸⁹ HOLANDA, Aurélio B. de. *Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

¹⁹⁰ INDURSKY, op. cit. p. 213 ss.

¹⁹¹ COURTINE, J-J ([1982] 2009) apud INDURSKY, op. cit. p. 221.

¹⁹² GUIMARAES, Eduardo. *Texto e Argumentação – um estudo de conjunções do português*. Campinas, SP: Pontes, 3ª. ed. 2002, p. 61-62.

articulados numa estrutura “~X MAS Y”, o que evidencia um enunciado dividido, e por ambos terem como referente *atividade*, coloca os termos X e Y numa relação substitutiva, ou seja, controle e cooperação se equivalem (em seus opostos).

O fragmento de S13 é construído também por uma negação: “O formador de professores deve [...] levar professores a uma reflexão colaborativa **e não** a uma atitude individualista de resolução dos próprios problemas.” Essa negação aponta novamente para FDEB (ou à imagem que um sujeito construído em FDR faz do outro construído em FDEB), em que se supõe um individualismo resultante da aplicação de técnicas e não do diálogo e da reflexão colaborativa.

Considerando esta análise válida, podemos inferir que **controle** e **atitude individualista**, por se inserirem em FDEB, opõem-se a **cooperação** e **reflexão colaborativa** remetendo esses termos a um discurso de horizontalização, de simetria das relações (de poder). Discurso que se materializa também de outras formas. Vejamos:

S14 - Considero importante incentivar, desde o início do processo, uma prática reflexiva, o que implica comprometimento do aluno-professor com seu próprio desenvolvimento, **cobrando dele** um posicionamento crítico de cada texto lido e discutido em sala de aula, **o que pode ser desenvolvido na forma de registro de diários acadêmicos** (Bailey, 1990) **e por meio da participação do aluno nas discussões em sala de aula, fazendo uso de técnicas específicas.** (CTX05-a: 156; grifos meus)

O verbo *cobrar* estabelece, na maioria de suas acepções, um *cobrador* e um *cobrado*, portanto, uma hierarquização. É interessante observarmos a utilização desse verbo na construção “cobrando dele”, subordinada sintático-semânticamente a “o que implica comprometimento” de forma adverbial consecutiva. Ou seja, a **cobrança do aluno** é exercida como consequência **do comprometimento deste com sua prática**, essa sim, **incentivada** pelo professor. Creio ser esse um exemplo bastante contundente de como o discurso se materializa na/pela língua. Apesar de haver uma relação hierárquica (marcada pelo verbo *cobrar*), esta se mostra entre o comprometimento do aluno com sua prática e o próprio aluno, dessa forma há uma “internalização” do controle, da hierarquização. O aluno cobra a si próprio. Ao professor cabe o papel de **incentivar** a reflexão, desempenhando assim a função de cobrador. Vale ressaltar, sobre o professor, que o verbo incentivar, articulado na forma de uma reduzida de infinitivo (Considero importante que X incentive),

apaga, ou indetermina sintaticamente, seu sujeito, que pode ser retomado pela coerência interna do texto como sendo o professor.

No segundo destaque do excerto são apresentadas as formas e os meios com que a cobrança é realizada. Criam-se, assim, mecanismos e estratégias de reflexão que servem para deslocar o que se acredita ser negativo no papel do professor (uma posição de mestria) para o próprio aluno. O aluno torna-se, então, seu mestre.

Coracini, em artigo intitulado “A abordagem reflexiva na formação do professor de língua”, assevera a existência de uma estrutura panóptica de controle:

[...] os professores continuam sob o olhar (supervisão, colaboração, parceria...) de especialistas – investigadores acadêmicos ou não –, olhar esse que funciona como *panopticum* com o objetivo de promover “bons” hábitos de observação de análise de si, de sua prática e do processo de aprendizagem dos alunos e, nessa medida, controlar e dirigir os seus pensamentos e os dos outros.¹⁹³

Retomando a figura arquitetural de Bentham, o panopticum, Foucault lhe atribui um status de ruptura no que concerne às formas de controle. Se num momento anterior um detento¹⁹⁴ era controlado a partir de um olhar sempre em evidência, a estrutura do *Panopticum* dissocia “o par ver–ser visto: no anel periférico [em que fica o controlado], se é totalmente visto, sem nunca ver; na torre central, vê-se tudo, sem nunca ser visto.”¹⁹⁵ O controlador, antes individualizado, dissipa-se; o controlado, antes massificado, individualiza-se. “Em suma, o princípio da masmorra é invertido; ou antes, de suas três funções – trancar, privar de luz e esconder – só se conserva a primeira e suprimem-se as outras duas. A plena luz e o olhar de um vigia captam melhor que a sombra, que finalmente protegia. A visibilidade é uma armadilha”.¹⁹⁶ Estabelece-se, assim, um funcionamento automático do poder, a vigilância se torna permanente em seus efeitos.

Entretanto, para além do controle panóptico presente na forma de articulação do ensino reflexivo (mas sem excluí-lo), acredito que funcione como mecanismo de controle e subjetivação o que Foucault vai apontar como o império do “Conhece-te a ti mesmo” sobre o “Cuida-te de ti mesmo”. Justamente por construir um discurso de que não há um

¹⁹³ CORACINI, M. J. A abordagem reflexiva na formação do professor de língua. In: CORACINI, M.J. e BERTOLDO, E.S. (orgs.). *O desejo da teoria e a contingência da prática – discursos sobre/na sala de aula* (língua materna e língua estrangeira). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003, p. 309.

¹⁹⁴ “um louco, um doente, um condenado, um operário ou um escolar”

¹⁹⁵ FOUCAULT, M. (1975 [1987]) op. cit. p. 67.

¹⁹⁶ Idem, p. 65.

controlador e sim um colaborador e por produzir uma série de estratégias de reflexão (diários reflexivos, diários introspectivos, questionários, sessões reflexivas, pesquisa-ação, vinhetas, portfólios/ histórias de vida, observação de aula), o controle se desloca do olhar (oculto) do sistema panóptico e é internalizado, havendo, assim, um controle de si. Conforme Grigoletto,

O aluno que fala de si para se analisar está atendendo ao princípio fundamental do mundo moderno, do 'Conhece-te a ti mesmo', de que fala Foucault. Desse modo, é apreendido na engrenagem das técnicas de si e contribui, sem o saber, para a sua dominação por um poder que se torna cada vez mais difuso e invisível porque é interiorizado; um poder que fabrica sujeitos 'livres' e 'autônomos'.¹⁹⁷

Foucault, ao descrever as formas de exame de si desenvolvidas na sociedade cristã, remonta à vida monástica em que tal prática teria se iniciado e que tem como princípios a obediência e a contemplação, concluindo que "o si deve se constituir em si pela obediência"¹⁹⁸. O autor continua:

Estando colocado que devemos ser os fiscais permanentes de nós mesmos, como essa discriminação [pureza ou concupiscência] se faz possível, como podemos determinar se um pensamento é de boa qualidade? Como essa discriminação pode ser efetiva? Existe uma só maneira: devemos confiar todos os nossos pensamentos ao nosso dirigente, obedecer em todas as coisas ao nosso mestre, praticar permanentemente a verbalização de todos os nossos pensamentos.¹⁹⁹

A partir dessa perspectiva, a do controle de si, traçarei algumas observações acerca das sistematizações e estratégias das quais se vale o ensino reflexivo no percurso de emancipação do sujeito. Como apresentei no início do capítulo, tomando como discurso fundador as proposições de Dewey, estratégias foram criadas a fim de que os professores em formação pudessem **se tornar** professores reflexivos:

¹⁹⁷ GRIGOLETTO, M. Um saber sobre os sujeitos: práticas de subjetivação no discurso político educacional sobre línguas estrangeiras. In: *Claritas: revista do Departamento de Inglês da PUC-SP* – n.13(1). São Paulo: EDUC, maio 2007. p. 32.

¹⁹⁸ FOUCAULT, M. (1982) *As técnicas de si*. Disponível em <<http://vsites.unb.br/fe/tef/filoesco/foucault/tecnicas.pdf>>. Acessado em 25/09/2010. p. 13.

¹⁹⁹ Idem, p. 20.

S15 - Bartlett reinterpreta os princípios que guiam a **transformação** de professores em profissionais reflexivos, formulados por Dewey, propondo um ciclo de atividades reflexivas, composto por cinco elementos: o mapeamento, a informação, a contestação, a avaliação e a ação, explicitados a seguir:

Mapear: o que faço? [...] A ênfase nesta fase de reflexão está em descrever.

Informar: o que isso significa? [...] tem-se o objetivo de **despertar** a consciência sobre a nossa prática, buscando identificar os princípios que a embasam e os fundamentos de nossas teorias de ensino.

Contestar: como cheguei a agir assim? [...] envolve a contestação de ideias e sua estruturação, [...] levantando-se as contradições entre o que se faz e o como se pensa.

Avaliar: como eu poderia agir diferente? [...] tem como objetivo levar à busca de novas alternativas de ação.

Agir: o que e como ensinar agora? (CTX07-b: 59-60; grifos meus)

O estabelecimento de fases (ou elementos) atribui à reflexão uma concatenação lógica, de uma lógica cartesiana de causa-consequência, em que uma causa está necessariamente ligada a uma consequência (dizendo de outra forma, a esta e não àquela consequência). Esse racionalismo, contundentemente defendido por Dewey e que ressoa nos textos que tratam do ensino reflexivo, determina, portanto uma reflexão que é a certa e outra, a errada, retomando e asseverando a distinção entre aquele que é e aquele que não é um professor reflexivo. Assim, a própria estrutura desse modelo de ensino (que envolve práticas discursivas e não-discursivas) promove um controle do que pode (e deve) ser dito. Ou, nas palavras de Foucault, “mesmo se, em sua função de poder discriminante, o mestre não diz nada, é como se o pensamento exprimido tivesse um efeito discriminante.”²⁰⁰

A sequência que segue é um recorte significativo do funcionamento desse controle:

²⁰⁰ FOUCAULT, M. op. cit. 1982. p.20.

S16 -	AP5/ CATEGORIAS DE ANÁLISE
	CONFRONTAR: [...] Eles [os alunos] são um pouco agitados, mas eu passei muitas atividades na lousa e eles ficaram quietos e obtiveram grandes resultados nos exercícios
	RECONSTRUIR: [...] Devo utilizar tarefas dinâmicas relacionadas ao cotidiano e a realidade dos alunos, pois assim talvez, desperte a atenção deles.
<p>[...]</p> <p>Pensamos que a conclusão da AP5 origina-se no fato de que tanto ela como seus alunos têm sido educados a aprender copiando, por isso acreditam que esse é um procedimento eficiente de aprendizagem. Por outro lado, apesar de recorrer a uma abordagem mais tradicional de ensino, percebemos que a AP desenvolveu algum conhecimento por meio de sua prática. (CTX15-c: 61-2)</p>	

No artigo do qual o excerto acima foi selecionado, as autoras (professoras-formadoras) propõem a análise dos diários das alunas-professoras (APs) a fim de verificar se esse método de reflexão faz com que as APs se tornem reflexivas. O texto inserido no quadro corresponde ao que foi preenchido pela AP e o texto que o segue é a análise das professoras-formadoras.

No campo CONFRONTAR, observamos um período coordenado em que o operador argumentativo MAS orienta a argumentação para a quantidade de atividades passadas pela professora que, seguida por mais duas coordenadas, ambas de valor consecutivo/conclusivo, apontam para os resultados da tentativa de acalmar os alunos que foram: “eles ficaram quietos” e “obtiveram grandes resultados nos exercícios”. A partir da análise desse período, é plausível interpretarmos que: na tentativa de resolver um problema (a indisciplina), a professora aplica uma técnica (exercícios de cópia) e obtém resultados (disciplina e aprendizado). Dito de outra forma, podemos interpretar que a utilização da técnica descrita pela professora foi produtiva no sentido de resolver o problema que havia sido formulado.

O período seguinte, que diz da reconstrução e que deve responder a pergunta “como eu poderia agir diferente?”, é construído por uma subordinação em que a conjunção POIS (ainda que modalizada pelo “talvez”) indica uma relação de causalidade em que a “atenção dos alunos” é despertada pela utilização de “tarefas dinâmicas”. Se articularmos, porém, os dois períodos aqui analisados, notaremos uma disjunção de posições enunciativas. Vejamos:

Por meio do esquema acima, podemos perceber duas posições enunciativas. A primeira em que, partindo de uma proposição-problema, há a aplicação de uma técnica, seguida da resolução do problema. Na segunda, parte-se da mesma proposição-problema, mas, para além dela, parte-se do fracasso de sua resolução, seguida de um sintagma introduzido pela construção deôntica “devo utilizar” que estabelece uma relação de causalidade com sua subordinada “pois assim talvez, desperte a atenção deles”. Ora, se na quarta fase (ou elemento) do ciclo reflexivo a solução do problema é constatada, que sentidos podem ser interpretados do período que compõe a quinta fase do ciclo que pressupõe a falha da fase anterior?

A ruptura lógica entre os enunciados possibilita, a meu ver, a interpretação de que o segundo enunciado (“passar atividades dinâmicas”) materializa um outro discurso, linguisticamente introduzido pelo verbo deôntico **dever**, retomando um possível dizer do professor-formador. Esse dizer insere-se no discurso que se constitui como verdadeiro da época, de que as atividades devem ser dinâmicas, em oposição ao dispositivo de cópia da lousa. Discurso esse que, facilitado pelas estratégias de controle intrínsecas ao modelo reflexivo, surge como evidência, como verdade.

Passemos para o segundo excerto, a análise das autoras:

No primeiro período, formula-se uma hipótese (“pensamos que”) que justificaria a conclusão da aluna-professora de que a cópia da lousa produzisse grandes resultados. Nessa formulação, duas posições-sujeito são desenhadas: “ela e seus alunos” e aqueles que não são “ela e seus alunos”. A subordinada iniciada pela causativa “por isso...que”, além de

estabelecer uma relação (causal) entre a experiência do aprendizado pela cópia e a **crença** (“acreditam”) na eficiência (“eficiente”) desse procedimento, estabelece ainda uma relação entre a primeira posição-sujeito e tal “crença”. Essa articulação entre os enunciados isenta o sujeito de “pensamos que” (aqueles que não são “ela e seus alunos”) de compartilhar da “crença”.

No segundo período, temos como destino da orientação argumentativa a oração “a AP desenvolveu algum conhecimento [...]”. Entretanto a utilização de uma subordinada concessiva “apesar de recorrer...” precedida de “por outro lado” sugere que, além de não compartilhar da *crença* de que a cópia da lousa é eficiente, a posição-sujeito materializada pelo sujeito gramatical da oração “pensamos que” tem posição contrária àquela da “crença”.

O percurso de leitura que propus do segundo excerto nos permite inferir que o *outro discurso*, o do professor-formador, que surge a partir da proposição “eles são um pouco agitados” e se desloca para “devo utilizar tarefas dinâmicas” é o mesmo que faz emergir os enunciados “por outro lado” e “apesar de recorrer a uma abordagem mais tradicional de ensino”.

Assim, torna-se pertinente afirmar que as fases de reflexão do modelo de ensino aqui analisado podem ser entendidas como estratégias de controle, em sua acepção foucaultiana, uma vez que promovem a reprodução de um discurso como evidência de verdade a partir de um sujeito pretensamente autônomo; em outras palavras, favorece a manutenção das relações de poder. Essas relações, sustentadas a partir de técnicas e estratégias, são invisíveis, pois internalizadas, ou melhor, **incorporadas**, mantendo os indivíduos sob controle.

É sob essa perspectiva que concordo com Coracini quando a autora conclui que

[...] a tentativa de esgotar o assunto, sistematizando tudo – o tempo (velocidade), o momento (quando refletir), os lugares (onde), o método (como) e o objeto da reflexão (sobre o que refletir) – mostra claramente que se trabalha com situações ideais, próximas do ideal de verdade, objetividade e racionalidade, características que essa abordagem partilha com o positivismo que ela fortemente recusa.²⁰¹

Tendo traçado alguns caminhos no sentido de responder minha primeira questão “Quem reflete no ensino reflexivo?”, concluo que a articulação (contraditória) de um discurso de horizontalização do poder (marcado pela prefixação co-, a utilização de verbos

²⁰¹ CORACINI, M.J. (2003b) op. cit. p. 309.

como “incentivar”, e a autonomia na produção de saber) com outro de verticalização do poder (marcado pelas posições “aquele que é” e “aquele que não é, mas deve ser”) atrelados a um sistema altamente sofisticado de estratégias e técnicas de subjetivação, promove uma escamoteação²⁰² das relações de poder (inerentes à produção subjetiva), o que implica uma **reprodução** de saberes sob a impressão de liberdade e autonomia.

Seria impreciso (e até bastante tendencioso) afirmar, entretanto, que o modelo reflexivo não faz senão reproduzir o saber do mestre (ou professor-formador). Retornando a Foucault e a suas técnicas de si, podemos dizer que todas as estratégias e mecanismos de reflexão (a verbalização para Foucault) visam a um ideal de sempre refletir. Citando o autor, “[...] essa ideia de uma verbalização permanente não é senão um ideal. Em algum momento, a verbalização não pode ser total.”²⁰³ Abre-se assim um espaço, em meio a estratégias de controle, para o novo, para o sujeito.

Passo, então, à segunda questão.

2.2. (Sobre) O que reflete o ensino reflexivo?

A fim de tentar delinear algumas possibilidades de resposta para essa questão, tomarei como base algumas formulações que materializam um discurso da autonomia/emancipação do aluno e de como isso ressignifica a relação professor-aluno. Retomo também a circulação de um discurso que questiona, de alguma maneira, a relação direta entre técnicas de reflexão e emancipação do aluno/professor. Vejamos a primeira formulação:

²⁰² Cf. CORACINI, M. J. (2003a) op. cit. p.251-268.

²⁰³ FOUCAULT, M. op. cit. 1982, p. 20.

S18 – O mesmo autor [Zeichner], porém, em um artigo publicado em 2003, analisa as formas como o paradigma reflexivo **vem sendo utilizado** e alerta que, em alguns contextos, **sua forma de utilização** apenas mascara a perspectiva técnica e reduz o potencial de desenvolvimento profissional do professor. **Vem sendo equivocadamente usado** para auxiliar os professores a melhor reproduzir as práticas produzidas na academia, analisar a implementação de modelos, ignorando as experiências e teorias produzidas pelas práticas docentes; [...] Segundo o autor, ‘todas essas práticas ajudam a criar uma situação em que há mera ilusão de desenvolvimento e autonomia do professor’ e que a prática reflexiva que efetivamente estimula o desenvolvimento **é aquela que** extrapola os limites da sala de aula e inclui questões de naturezas sociais e políticas. (CTX09-c: 60; grifos meus)

No excerto acima, é interessante destacar que a crítica recai sobre a “utilização” do modelo. A insistência em tal afirmação, repetida três vezes, desloca o olhar do leitor (aluno-professor) de uma possível falibilidade da teoria e, sobretudo, traz à materialidade da língua um discurso de complementaridade entre teoria e prática, no sentido de que estas se correspondam: a primeira soluciona os problemas da segunda enquanto que a segunda fornece, reabastece a primeira com “problemas a serem solucionados”. Nesse sentido, apesar do fato de que “todas essas práticas ajudam a criar uma situação em que há mera ilusão de desenvolvimento e autonomia do professor”, existe uma “prática” que “efetivamente estimula o desenvolvimento”, mas que “vem sendo equivocadamente usada”. Podemos depreender desse excerto a noção de um quadro teórico coerente e infalível contrastando com o mau uso dessa teoria, que gera a promoção do reprodutivismo. Interessante observar novamente a dicotomização introduzida pelo **é aquela que**, reforçando uma aplicação correta em detrimento de uma “equivocada”.

A relação entre teoria e prática é formulada, então, via complementaridade: uma teoria completa e inequívoca é aplicada (corretamente) para solucionar problemas da prática.

Em artigo publicado em 1998, Coracini problematizava a relação teoria-prática dentro do quadro teórico da Linguística Aplicada daquela década. Em seu texto, a autora mostra um movimento da disciplina que ao mesmo tempo em que se articulava à Linguística (pura) como aplicadora de suas teorias, procura se fundar enquanto ciência autônoma. Como tentativa de rompimento com a “ciência pura”, a LA lança uma proposta de formação de professores na qual as metodologias de ensino seriam elaboradas a partir de “problemas do dia a dia”. Ainda segundo a autora,

Tal postura metodológica garante o caráter circular e solucionista da Linguística Aplicada: a partir da observação da realidade da sala de aula, o pesquisador procede à sua teorização para, em seguida, retornar à sala de aula numa atitude propedêutica. Assim procedendo, abrandando, de certa maneira, a dicotomia teoria-prática, ou melhor dizendo, procede como se a passagem da teoria à prática se desse natural e diretamente, sem interferência de qualquer ordem.”²⁰⁴

O mesmo ocorre no excerto seguinte em que, ao responder às críticas feitas por Coracini acerca do modelo reflexivo, critica-se a suposta homogeneidade pela qual o modelo reflexivo teria sido tomado. Mais uma vez, o problema está na utilização do modelo (“há uma diversidade de entendimentos e procedimentos ditos encorajadores”), uma vez que “Seria apenas a análise de situações concretas que se poderia fazer julgamento [sic]...”. Segue o excerto:

S19 – Coracini (2003) chama a atenção para a manutenção das relações de poder e hierarquia sob o discurso da reflexão crítica e argumenta que a abordagem teria em sua essência elementos positivistas ao oferecer modelos que direcionam o pensamento do professor pelo especialista.

A crítica feita pela autora, entretanto, toma a abordagem reflexiva como um corpo homogêneo de ideias e práticas, quando na realidade há uma diversidade de entendimentos e procedimentos ditos encorajadores do processo de reflexão. Seria apenas a análise de situações concretas que se poderia fazer julgamento [sic] sobre o interesse em direcionar o pensamento do professor. Há que se reconhecer, contudo, que a abordagem, como todas as outras formas de se realizar a formação de professores, também pode ser utilizada com o fim de convencer professores a agirem de acordo com formulações pré-estabelecidas pelos formadores. (CTX13-c: 62-63)

É interessante observar que, apesar de um corte temporal diferente – tratamos, neste trabalho, de textos científicos publicados entre 2000 e 2010 –, as relações entre teoria e prática se mantêm, reforçando a noção de sujeito sociológico que, consciente de si, pode aplicar com perfeição sua teoria.

Com a busca pela autonomia sustentada pela suposta evidência do sentido, que sugere, como vimos acima, que o aluno formule sua própria teoria (vale acrescentar: a partir de sua própria prática) sem a interferência (mas com a colaboração) do professor, a relação professor-aluno (orientador-orientando, pesquisador-informante, supervisor - professor-

²⁰⁴ CORACINI, M.J. A Teoria e a Prática: a questão da diferença no discurso sobre e da sala de aula. In: *DELTA. Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, São Paulo, v.14 (1), p. 33-57, 1998. p.36.

aprendiz, professor-formador - professor-em-formação, etc.) é reformulada visando à simetria, como observamos nas sequências abaixo:

S20 – Esta pesquisa apresenta **um caminho alternativo para essa relação assimétrica e hierárquica** comumente encontrada entre pesquisadores e professores pesquisados. Ao adotar as sugestões de Gebhard (1990a, b) e Freeman (1990), **assumindo uma atitude não diretiva e não avaliativa** para com a informante, **surgiu uma relação mais simétrica e colaborativa** entre a informante e a pesquisadora. Os resultados obtidos foram compensadores para ambas as partes. Por um lado, **a informante sentiu-se segura e à vontade** para fazer reflexões sobre sua prática, muitas vezes se auto-avaliando, detectando seus problemas e procurando suas próprias soluções. Por outro lado, **devido a esse sentimento de segurança proporcionado à informante, a pesquisadora obteve informações e interpretações às quais não teria acesso** caso tivesse assumido **uma outra atitude**. (RBLA2.1-b – grifos meus)

S21 - Fazendo uma reflexão sobre os papéis exercidos por professores e supervisores, Gimenez (1999) discute a relação existente entre esses dois profissionais, dentro do contexto do Projeto NAP5, preocupando-se em **estabelecer uma relação mais simétrica** entre professores e pesquisadores. A autora afirma que os **pesquisadores raramente demonstram humildade** em suas relações com o professor. (RBLA2.1-a – grifos meus)

Novamente, a construção discursiva da abordagem reflexiva se dá pela negação do outro – **caminho alternativo, não** diretiva, **não** avaliativa –, promovendo, assim, um sentimento de **humildade** no professor-pesquisador com relação a seu informante/aluno. É seguindo essa linha argumentativa que se pauta a proposta de uma relação simétrica e colaborativa, trazendo, tanto ao pesquisador quanto ao informante, **resultados compensadores**, tais como **obtenção de informações e interpretações às quais não teria acesso** ao primeiro e **segurança, auto-avaliação e resolução de problemas** para o segundo.

Ater-me-ei ao funcionamento da oração relativa reduzida de particípio “proporcionado à informante” e dos efeitos de sentido que daí podem ser interpretados. Como teorizou Paul Henry, o pré-construído é a marca de um já-dito, um “efeito subjetivo de anterioridade, de implicitamento admitido”²⁰⁵. No caso aqui analisado, a relativa retoma um outro dizer que poderia ser formulado como “o pesquisador proporciona segurança à informante (uma vez que assume atitudes não diretivas e não avaliativas)”. Daqui, pode-se depreender que cabe a ele a promoção da segurança, ou seja, o pesquisador, entendido como uma posição-sujeito construída culturalmente, inserida no funcionamento de uma

²⁰⁵ HENRY, Paul (1975). Construções relativas e articulações discursivas. In: *Cadernos de Estudos Linguísticos* n. 19 - jul/dez 1990, p. 61.

instituição (a universidade) reúne uma série de atributos para a promoção da segurança. Nesse sentido, podemos interpretar, novamente, uma diferença de posição entre professor-pesquisador e informante, instaurando um funcionamento diferente daquele discursivizado pela abordagem reflexiva – o da simetria.

A assimetria da relação professor-aluno insiste em se fazer notar em todos os excertos analisados, apesar da recorrente veiculação de um discurso da simetria. Como poderíamos interpretar tal insistência senão como a própria impossibilidade da relação professor-aluno, ou ainda, de qualquer **relação** entre sujeitos? E, se se trata de uma impossibilidade, ou seja, se isso fal(h)a, como trabalhar com essa falha para além de uma tentativa de sutura? Voltarei a esse ponto no próximo capítulo.

Retomo, agora, a questão que dá título à seção: (Sobre) o que reflete o ensino reflexivo?

Como procurei mostrar com minha análise, a própria forma de proposição do modelo reflexivo, sustentada pela noção de um sujeito autônomo e assegurada por fases (ou elementos) de reflexão gera uma contradição: a concorrência de dois discursos sobre as formas de exercício de poder; a primeira, menos evidente na materialidade dos enunciados, que põe em funcionamento relações de poder verticais e a segunda, mais evidente na materialidade dos enunciados, que põe em funcionamento relações (de poder?) horizontais. Tal contradição, inerente ao quadro teórico-metodológico do modelo reflexivo, escamoteia relações de poder que, como mostrei no item anterior, continuam a existir e a subjetivar. Dito de outra forma²⁰⁶, ao refletir sobre a necessidade de se estabelecerem relações simétricas e horizontais entre professor-formador e professor-em-formação, o ensino reflexivo reflete a impossibilidade de realização desse tipo de relação.

Acredito que a noção de sujeito sociológico, sobretudo seu caráter autônomo, adotada pelo modelo analisado esteja no cerne dessa contradição, pois, como procurei mostrar com a análise, a atribuição da autonomia tal como é suposta produz um efeito de naturalidade e transparência do dizer, gerando posições-sujeito que não fazem senão reproduzir o discurso do professor-formador, pois o tomam na aparente evidência de seu sentido. Dessa forma, é justamente na construção teórica que se dá a contradição, não em sua **utilização**.

²⁰⁶ Agradeço à profa. Grigoletto pela sugestão da sinonímia.

Parece-me também que a dura crítica à rigidez dos métodos de ensino, que funcionavam como formas de controle do professor, deslocou-se para a tecnicização da reflexão (descrever – informar – confrontar – reconstruir). Tal tecnicização gera uma suposta transparência e simetria das relações entre professor e aluno, fazendo com que este último, envolvido em inúmeras e refinadas técnicas e estratégias, reproduza o discurso do professor na ilusão da autonomia.

Vale ressaltar que ao tratar de limites (impossibilidades, contradições) não me refiro a problemas teóricos que devem ser “consertados”, e sim à própria existência da teoria que, por ser uma construção discursiva (e, portanto, se instaurar entre a impossibilidade da língua e a contradição da história), é falha/equívoca, e a tentativa de tamponamento dessa falha não leva a uma teoria magna, ou a uma suprateoria, senão a uma outra falha.

Capítulo 3 – De um sujeito discursivo e seus desdobramentos no ensino de língua estrangeira

Tem uma verdade que se carece de aprender, do encoberto, e que ninguém não ensina: o bêco para a liberdade se fazer.

João Guimarães Rosa

Este capítulo tratará da exposição da análise dos artigos acadêmicos que se fundamentam sob uma concepção de **sujeito discursivo**. Essa concepção, da qual compartilho, entende o sujeito como da ordem do heterogêneo, do não idêntico a si mesmo, um sujeito **da** linguagem (diferença fundamental daquele sujeito trabalhado no capítulo anterior, um sujeito **com** linguagem).

Seguindo o mesmo ponto de articulação proposto na análise apresentada no capítulo anterior – a relação sujeito, produção de saber e relações de poder –, pretendo tecer algumas considerações sobre o modo como os artigos agora analisados respondem (ou traçam caminhos para se pensar) as seguintes questões: i. Quem é o professor de LE? ii. O que sabe o professor de LE? e iii. O que pode o professor? Antes, entretanto, é pertinente considerar alguns pontos sobre como o discurso da Análise do Discurso acerca do ensino de língua (doravante DAD) se constrói / é construído.

No capítulo anterior, apresentei, a partir de Indursky (1997) e Authier-Revuz (1998), algumas formas de ocorrência de um outro discurso no fio discursivo tais como a negação, sobretudo no formato ~X, MAS Y, a utilização de aspas e as relativas do tipo **aqueles que, os que, de quem**, etc. Na materialidade linguística dos artigos agora analisados, algumas dessas formas se apresentam também como regularidades, nos apontando rastros a serem seguidos a fim de levantar alguns pontos pertinentes às condições de produção desse discurso, bem como discutir algumas aproximações e distanciamentos desse discurso em relação àquele analisado no capítulo anterior.

A negação, estrutura linguística já explorada anteriormente e que se mostra muito produtiva na localização/identificação do outro no discurso, é a forma mais recorrente da visibilidade da heterogeneidade no DAD. Uma primeira ocorrência que aponta para a construção do DAD a partir de um discurso outro é a seguinte:

S22 - Fica evidente que o ensino de LE **não pode se limitar a transmitir conhecimentos sobre a língua**, isto é, descrevê-la como um sistema de signos e de estruturas. (TLA40-a: 41; grifos meus)

A partir do que já foi discutido anteriormente sobre a negação sob uma perspectiva discursiva²⁰⁷, tomemos a atualização da estrutura ~X MAS Y em que X materializa o discurso do outro. Sob essa ótica, temos a construção de DAD a partir da negação de um discurso que "se limita a transmitir conhecimentos sobre a língua". Tal sequência nos remete a um discurso que privilegia a língua em seu aspecto formal, mesmo discurso ao qual se opõe ao DR²⁰⁸, como assinalei no capítulo anterior. Esse discurso, mais precisamente aquele produzido desde a formação discursiva estrutural-behaviorista (FDEB), constitui então, pelo seu avesso, tanto DR²⁰⁹ como DAD no sentido de que ambos entendem o ensino de língua para além do domínio do código linguístico. Entretanto, esse "para além" segue caminhos distintos em cada um dos discursos. Vejamos os seguintes recortes:

S23 - Na reflexão sobre o ensino e a aprendizagem de língua inglesa no Brasil é necessário lidar com essas contradições [diferentes discursos que constroem o discurso do professor], **não para tentar a tarefa impossível de eliminá-las**, e sim, para explicitá-las, reconhecendo-as como condição inescapável desse sujeito, e, assim, fazê-las funcionar positivamente para os sujeitos. (TLA41-a: 48-9; grifos meus)

S24 - [...] é preciso que o sujeito-professor **não busque no texto uma suposta verdade**, mas que saiba lidar com o desconhecido, com as novas possibilidades de significação. (TLA40-a: 36; grifos meus)

Com a mesma estrutura linguística, os excertos acima apontam para outra fronteira com a qual o DAD se delimita e, assim, se constitui. Trata-se de um discurso que "tenta eliminar as contradições", que "busca uma suposta verdade", em suma, um discurso da homogeneidade. Esse **discurso outro** trazido na forma de pré-contruído nos remete a um traço característico de DR apontado no capítulo anterior: a produção de unidades identitárias. Considerando a análise acerca da relativa **aquele que**, procurei mostrar que esta sugere um efeito de sentido de unidade, remontando mais uma vez à noção de sujeito

²⁰⁷ INDURSKY, F. op. cit.

²⁰⁸ Discurso do ensino reflexivo.

²⁰⁹ Cf. S6, S7 e S8 no capítulo anterior.

sociológico e, dessa forma, distanciando-se do DAD. Este distanciamento entre DR e DAD é materializado, então, pelos efeitos produzidos a partir da relativa **é aquele que**, que não se coloca enquanto regularidade em DAD.

Sob essa pequena análise, creio ser pertinente propor que o DR figura como **discurso outro** para as delimitações de DAD. É interessante notar, entretanto, que se DR se constitui como discurso outro de DAD, o mesmo não ocorre em DR: o discurso da AD sobre o ensino não é posto em cena como discurso outro para DR. Se considerarmos que duas das três revistas selecionadas para análise, RBLA e TLA, apresentam tanto textos que se fundamentam em DR quanto textos que se fundamentam em DAD, como podemos interpretar essa ausência?

Uma resposta pode, talvez, se encaminhar a partir da discussão retomada acima acerca da produção de unidades identitárias e que se reflete na forma como o discurso reflexivo²¹⁰ se articula para sustentar uma posição de ciência autônoma. Bertoldo, em artigo no qual discute o discurso de divulgação científica da linguística aplicada a partir da análise de três textos fundadores da disciplina, conclui que esta se funda no paradigma da modernidade, “aquele dominado por um pensamento iluminista em que predomina a apologia do científico como capaz de tudo explicar e, em decorrência, como forma de legitimação de seu campo específico”²¹¹. Desse modo, continua o autor,

A LA entra, portanto, na ordem do discurso da ciência e, em decorrência, assume os procedimentos de exclusão do discurso de que nos fala Foucault (1971/1996). O discurso da LA, conforme pudemos apreender na análise dos artigos, constrange aquilo que pode ou não ser dito, constitui e separa os sujeitos que podem dizer daqueles que não podem, aparta aquilo que é falso daquilo que é verdadeiro, que vale como sua verdade.²¹²

Em outro texto, Bertoldo, ao analisar o discurso de sala de aula dos linguistas aplicados, observa novamente o movimento de legitimação científica da disciplina dessa vez materializado enquanto reprodução dos textos fundadores, ora por meio de comentários

²¹⁰ Tendo observado, durante a seleção e análise do *corpus*, que o discurso reflexivo constitui a enorme maioria dos artigos veiculados nas três revistas (é baixa a ocorrência de artigos sob uma perspectiva discursiva e ainda menor a de artigos que tratam exclusivamente da estrutura da língua), tomo este discurso metonimicamente como o “discurso da Linguística Aplicada”.

²¹¹ BERTOLDO, E.S. O discurso de divulgação científica da Linguística Aplicada. In: CORACINI, M. J. & BERTOLDO, E. S. (orgs.), 2003, op. cit. p. 142-3.

²¹² Idem, *ibidem*.

ipsis litteris, ora por perguntas retóricas, sempre construindo para si a posição de porta-voz autorizado da disciplina. O autor observa também que não há problematização dos conceitos teóricos estudados, sendo, então, naturalizados no corpo teórico da disciplina.

Diante das análises de Bertoldo, acredito ser possível responder à pergunta da ausência do DAD enquanto discurso outro em DR pelo movimento feito pela Linguística Aplicada a fim de se legitimar como ciência, produzindo um discurso monolítico, apagando o que lhe é heterogêneo ou incorporando-o como natural – o que produz o mesmo efeito.

A partir da análise das sequências acima, procurei trazer alguns pontos que pudessem auxiliar na localização do DAD numa memória discursiva do ensino de línguas. Se num momento o DAD se aproxima do DR no sentido de se opor à FDEB, noutro momento esses discursos se distanciam, sobretudo com relação ao modo pelo qual cada um discursiviza (ou não) o outro: de um lado DAD e a heterogeneidade e, de outro, o DR e a diversidade. Tais discursivizações trazem à luz as concepções de sujeito que subjazem a cada discurso. Ao trazer o outro para a cadeia discursiva sob a perspectiva da heterogeneidade, o DAD se fundamenta em uma noção de sujeito discursivo, cindido pela linguagem e heterogêneo a si mesmo. De maneira diversa, o DR, ao trazer ao fio de seu discurso o outro sob a forma de diversidade, põe em cena a noção de sujeito sociológico, idêntico a si mesmo.

Tendo traçado alguns pontos de aproximação e distanciamento entre DR e DAD, passemos às questões propostas.

3.1. Quem é o professor de LE?

Ao retornar aos artigos na tentativa de buscar elementos que indiquem uma tentativa de resposta à questão, uma regularidade se destaca: o vocábulo **professor** não é empregado enquanto núcleo de sintagma nominal. Seguem as ocorrências:

S25 - [...] a constituição do **sujeito professor** de inglês na medida em que é atravessada pela sua relação com a língua que ensina. (TLA41-a: 39; grifos meus)

S26 - O **discurso dos professores** aqui examinado não revela indícios de resistência ao projeto educacional neoliberal. (TLA43.2-a: 247; grifos meus)

S27 - Com base nesses estudos [Coracini1995, 1997, 2000; Grigoletto 1995; Carmagnanni 1995], buscamos problematizar o processo de leitura em língua estrangeira (doravante LE), a partir do dizer do **sujeito-professor** de LE – instado a relatar o que significa, para ele, ler em LE. (TLA40-a: 30; grifos meus)

O termo **professor** funciona morfologicamente, nessas ocorrências, e creio ser essa uma diferença fundamental dos textos analisados no capítulo anterior, como classificador dos termos **sujeito** (ou ainda de posição-sujeito) e **discurso**. Segundo Moura Neves, os adjetivos classificadores são, em geral, “*sintagmas nominais do tipo *de+nome (locuções adjetivas)*” que “colocam o substantivo que acompanham em uma subclasse, trazendo em si uma indicação objetiva dessa subclasse.”²¹³ O deslocamento de nome a classificador, apesar de sutil²¹⁴, produz, na materialidade linguística, um efeito de “dessubstancialização” do **professor**. Tal efeito põe em cena a noção de sujeito que subjaz ao DAD, uma noção que rompe com uma concepção de sujeito enquanto substância, enquanto ser-no-mundo. Trata-se da compreensão do professor não enquanto sujeito empírico, mas como posição-sujeito no discurso.*

Essa distinção entre sujeito empírico e posição-sujeito se constitui como um dos pontos nevrálgicos da fundação da Análise do Discurso enquanto uma “teoria não subjetiva da subjetividade”²¹⁵. Em termos mais amplos, trata-se da questão da referência, dito de outra forma, da relação entre as palavras e as coisas.

Como discutido mais detalhadamente na primeira seção do primeiro capítulo, essa distinção, entendida por Pêcheux enquanto um corte epistemológico, é fundamental para que se possa compreender o sentido enquanto efeito ideológico e não enquanto relação biunívoca palavra-coisa. Dessa forma, a ocorrência das construções linguísticas **professor** (entendido em sua empiricidade) em DR e **sujeito professor** (entendido enquanto posição

²¹³ MOURA NEVES, M. H. *Gramática de Usos do Português*. São Paulo, Editora Unesp, 2000. p. 186 e 192. Grifos da autora.

²¹⁴ Sutil, pois seu funcionamento é denominativo, ou seja, ainda apresenta características substantivas (no sentido de substância), em oposição, por exemplo, aos adjetivos qualificativos, estes sim, com função predicativa. Em termos sintáticos, pode-se observar o deslocamento do nome **professor** da função de núcleo do sintagma nominal para a função de adjunto.

²¹⁵ PÊCHEUX, M. op. cit. (1975 [1988]), p. 134.

no discurso) em DAD retoma uma das principais críticas de Pêcheux às ciências sociais. Estas entendem a linguagem como instrumento de comunicação, em que uma mensagem é transmitida de um locutor a um receptor (como ilustra o quadro de Jakobson) e, portanto, traçam um *continuum* na relação homem-mundo.

A partir dessa observação, é interessante retomar uma sequência linguística analisada no capítulo anterior sobre o modo como o **professor** é designado a partir de FDR:

S4 - O professor reflexivo **adquire autonomia e liberdade**, e segundo Zeichner e Liston (1996) é aquele que: **examina, estrutura e tenta resolver os dilemas das práticas de sala de aula**; é consciente e **questiona os pressupostos e valores** que traz para o ensino; é atento aos contextos institucionais e culturais nos quais ensina; **participa do desenvolvimento curricular** e está envolvido nos esforços de mudança da escola; e **assume responsabilidade** pelo seu próprio desenvolvimento.” (CTX09-c: 60; grifos meus)

Como se pode observar, há uma regularidade sintática na designação do **professor**:

O professor	adquire	autonomia
		liberdade
	examina	os dilemas das práticas de sala de aula
	estrutura	
	tenta resolver	
	questiona	os pressupostos e valores
	participa	do desenvolvimento curricular
	assume	responsabilidade pelo seu próprio desenvolvimento

O termo **professor**, funcionando como sujeito sintático das assertivas afirmativas, é constituído por predicções que produzem um efeito (ideológico) de substancialidade no sentido de que, para que um indivíduo se designe professor, basta que ele as atue (no sentido performativo do termo). Estabelece-se, assim, um caráter prescritivo na construção do professor.

Esse funcionamento, entretanto, é menos representativo nos artigos agora analisados. Dão lugar a essa estrutura, duas outras. A primeira é construída a partir da descrição/interpretação²¹⁶ de uma materialidade linguística como nos excertos abaixo:

²¹⁶ PÊCHEUX, M. (1983 [1990]) op. cit.

S28 - O sujeito professor e futuro professor **parece ser interpelado** pelo discurso da construção de uma identidade nacional para o brasileiro e sente, na excessiva valorização do estrangeiro, o risco de perda de algo que é propagado como uma identidade brasileira. (TLA41-a: 48; grifos meus)

S29 - **Podemos hipotetizar que** o professor entende que assim deve proceder a partir de pressupostos que têm origem em uma concepção humanística de educação, ou antes, em uma concepção humanística que se transmuta em uma concepção 'humanitária' e que propicia uma prática pedagógica assistencialista. (TLA43.2-a: 236; grifos meus)

Nas sequências acima, as formulações são construídas a partir da análise dos enunciados produzidos (ou, mais precisamente, atualizados) por indivíduos interpelados na posição-sujeito professor. Análise que entende a interpretação como uma possibilidade de leitura dentre outras possíveis (uma análise discursiva, portanto), diferentemente de uma análise de conteúdo que toma a interpretação como referência direta, clara e objetiva da realidade. Esse modo de análise pode ser interpretado a partir da recorrência das modalizações (**parece ser, podemos hipotetizar**) traçando então uma representação do professor a partir da desnaturalização dos enunciados. Se tomarmos um recorte de S4 e produzirmos algumas paráfrases, podemos observar como a modalização, ao deslocar a proposição de uma aparente objetividade para uma "interferência" subjetiva, rompe com seu estatuto de verdade:

S4.1 - O professor questiona os pressupostos e valores.

S4.1'- O professor **parece questionar** os pressupostos e valores.

S4.1''- **Podemos hipotetizar que** o professor questiona os pressupostos e valores.

S4.1'''- **Acredito que** o professor **possa** questionar os pressupostos e valores.

As paráfrases apontam para uma disjunção entre um lugar supostamente empírico do professor e discursos a partir dos quais um sujeito pode enunciar, produzindo assim um caráter menos prescritivo na construção do professor. É importante frisar que esse não prescritivismo que sugere minha análise dos artigos em AD nada tem a ver com uma suposta horizontalização da relação professor-formador/professor-em-formação. Retomarei essa questão mais à frente.

A segunda forma linguística com que é construído o discurso sobre o professor se mostra na contramão da primeira, uma vez que produz uma naturalização de sentidos a partir de construções avaliativas²¹⁷ com sujeito sintático indeterminado, como ocorre nas sequências abaixo:

S30 - **Proponho** que **é preciso começarmos** a pesquisar essas ‘histórias locais’ para compreender esse lugar *do brasileiro* na **nossa** relação com a língua inglesa. (TLA41-a: 48; grifos meus)

S31 - **Entendemos** que **é preciso que** o **professor** tenha possibilidades de discutir, em situações de sua formação, a concepção de sujeito e de linguagem para que possa buscar caminhos que possibilitem lidar com os conflitos, com a diferença, com o estranho, com o outro. (TLA40-a: 40; grifos meus)

S32 - **É necessário, pois, que** a sala de aula (e não a cela de aula com suas grades curriculares) se constitua como um espaço em que a aula de LE – parafraseando a epígrafe inicial¹ – não se arvore a função de ser a margem que comprima o rio para dizê-lo violento, mas sempre suspeite que tal violência pode ser iniciada porque ela (aula de LE), enquanto margem, o violenta. (TLA40-a: 41; grifos meus)

¹ *Do rio que tudo arrasta/ se diz que é violento,/ mas ninguém diz violentas/ as margens/ que o comprimem. (Bertold Brecht)*

Essas formulações, ao indeterminarem a posição de sujeito sintático, imputam um efeito de legitimidade a tais enunciados ao mesmo tempo em que se esvaziam de um posicionamento que é, na minha opinião, ético. É interessante o funcionamento do número/pessoa nos verbos destacados em S30:

Enuncia-se, num primeiro momento, “**proponho**” em primeira pessoa, um performativo por excelência, cuja felicidade performativa²¹⁸ pode ser avaliada pela sobreposição desse “eu-que-propõe” por um “eu” que reclama a autoria do texto, uma primeira pessoa do singular que enuncia a partir de uma posição-sujeito de “professor-formador” ou de “teórico/acadêmico”. Subordinada a essa oração principal em primeira pessoa, a construção **é preciso** promove uma ruptura enunciativa ao materializar, na forma de um pré-construído, a **necessidade da pesquisa das histórias locais**, produzindo um efeito de evidência de sentido – uma vez que a necessidade de tal empreendimento não está posta

²¹⁷ MOURA NEVES, op. cit. p. 33.

²¹⁸ AUSTIN, J. L. *Quando dizer é fazer*. Porto Alegre: Artes Medicas, 1990.

em questão. Somam-se, portanto, os efeitos de um “eu-professor-formador” que “propõe” aos de uma proposta cuja necessidade não é posta em questão – “é preciso” –. Uma outra quebra na cadeia enunciativa pode ser percebida em **começarmos/nossa**, em que um novo “eu” enunciativo se instala, um “eu” que agora é “nós”. Um nós que se constrói a partir de uma posição-sujeito de “brasileiro-que-procura-compreender-sua-relação-com-a-língua-inglesa”, ou seja, um nós (eu + tu) que comporta, além do “eu-professor-formador”, um “tu-professor-em-formação” que precisa “pesquisar as histórias locais”.

É muito interessante observar esse movimento do sujeito que se constitui a partir de três posições diferentes (professor-formador - verdade - professor-em-formação) produzindo um efeito de verdade a uma formulação que não é atribuída a ninguém.

O mesmo ocorre nas outras sequências. Em S31, as posições se deslocam de **entendemos** (uma primeira pessoa do plural que aponta para uma subjetividade comunitária transcendental²¹⁹ em que o nós é utilizado para referir-se ao eu da enunciação) para **é preciso** e, finalmente, para **professor**, ou seja, professor-formador - verdade - professor-em-formação. E, em S32, em que de **é necessário** o sujeito sintático se desloca para **sala de aula**, sendo ela, a sala, a responsável por se constituir “como um espaço...”

A análise desses excertos nos coloca uma questão anterior à que coloquei de início: Quem diz quem é o professor? Ou, em outras palavras, quem assegura a necessidade em construções como **é preciso/é necessário**?

É interessante que essa questão tenha surgido justamente da análise de artigos que entendem o sujeito como da ordem do cindido e a linguagem como não transparente, ou seja, de uma posição teórica que problematiza a evidência do sentido, sua legitimidade, seu caráter de verdade. Essa questão, que sugiro ser entendida como uma falha na suposta coerência de um campo teórico, pode ser interpretada a partir do texto de Pêcheux escrito em 1978 e publicado em 1982, *Só há causa daquilo que falha...*, em que coloca justamente essa questão à AD.

Nesse texto, já comentado no primeiro capítulo, Pêcheux retifica seu posicionamento com relação à interpelação ideológica no sentido de que essa nunca é plena ou totalmente eficaz. Se assim fosse, a análise do discurso serviria como uma espécie de pedagogia na medida em que mostraria o “atrás-das-cortinas” da interpelação ideológica. Assim, como ao

²¹⁹ PARRET (1983) apud CORACINI, M. J. (1991) *Um fazer persuasivo – o discurso subjetivo da ciência*. Campinas, SP: Pontes, 2007. p. 102

assujeitamento sempre cabe a falha, o trabalho com a heterogeneidade não nos afasta (nós, analistas do discurso) da busca pela confortante (e necessária) ilusão do homogêneo. Essa necessidade inerente a qualquer ato enunciativo, aquilo que Pêcheux elaborou na teoria dos dois esquecimentos e que coloca o sujeito na ilusória origem e transparência de seu dizer, instaura a anterioridade à questão “Quem é o professor de LE?” à qual me referi acima.

O deslocamento da questão-título da seção para “Quem diz quem é o professor de LE?” evidencia, inclusive em sua materialidade linguística, duas posições subjetivas: um “quem” que enuncia sobre o professor (“proponho que” [S30]; “entendemos que” [S31]) e um “quem” que se constitui a partir de tais enunciados (“começamos a pesquisar... nossa relação” [S30]; “o professor tenha possibilidades de discutir...” [S31]). A instauração dessas duas posições nos dizeres sobre o professor retoma a questão da intrínseca diatopia entre a posição de professor-formador e de professor-em-formação discutida no capítulo anterior, colocando em cena, novamente, as relações entre saber e poder.

O retorno de tal tema poderia sugerir uma semelhança entre DR e DAD. Entretanto, se entendermos que a assimetria das relações subjetivas não se restringe a tal ou tal discurso sobre o ensino de LE, o que diferencia os dois discursos é o modo como cada um articula. De um lado, o DR procura suturar a lacuna entre as posições-sujeito enquanto que, de outro, o DAD procura mecanismos que tornem essa lacuna produtiva, como procurarei mostrar nas seções seguintes.

Diante do exposto, é impossível traçar alguns caminhos de resposta à questão sem antes trabalhar as relações entre saber e poder que insistem em se fazer presentes. Passo, assim, para as questões seguintes com o intuito de, ao final delas, poder formular algo que as responda – sem, obviamente, esgotá-las.

3.2. O que sabe o professor de LE?

Da mesma forma como procurei delinear os saberes que constituem (ou devem constituir) o discurso do professor no capítulo anterior com relação à proposta reflexiva, a análise aqui apresentada seguirá basicamente o mesmo percurso.

A análise apresentada na seção anterior sugere uma leitura de que o DAD, por fundamentar-se na análise de discursos de/sobre professores e não no estabelecimento de

modelos de ensino, é menos prescritivo no que diz respeito ao que seja o professor do que o DR. Entretanto, seria ingenuidade afirmar que não haveria relações de poder articuladas ao DAD. Fonseca, ao traçar um percurso da obra de Foucault, nos lembra que “Se, por um lado, não há saber neutro, ou seja, desvinculado do jogo das relações de poder, por outro, essas relações se constituem e se efetuam conjuntamente com a produção de saberes a elas relacionados.”²²⁰ Dessa forma, buscarei analisar como a produção de saberes sobre o professor se articula com as relações de poder.

Nas sequências S30, S31 e S32 analisadas mais acima, podemos observar a existência, na materialidade linguística, de uma indeterminação do sujeito sintático quando da enunciação dos saberes que possivelmente constituiriam um ser-professor. Essas formulações, ao serem enunciadas a partir de uma posição de verdade, funcionam, de alguma forma, como estratégia de controle daquilo que deve ser (ou daquilo que precisa saber) o professor, o que as aproxima das formulações analisadas no capítulo 2. Destaco, ora literalmente, ora por paráfrases, algumas daquelas formulações que podem ser interpretadas como saberes que constituiriam uma posição-sujeito professor de língua:

1. Compreender o lugar do brasileiro na relação com a língua inglesa.
2. Discutir a concepção de sujeito e de linguagem para que possa buscar caminhos que possibilitem lidar com os conflitos, com a diferença, com o estranho, com o outro.
3. Pensar a sala de aula a partir das relações de poder que nela funcionam.

Retomando a análise dessas sequências, cabe ressaltar que a formulação dos enunciados que funcionam no sentido de construir discursivamente uma posição-sujeito professor de línguas se dá a partir de uma posição-sujeito professor-formador (**proponho que, entendemos que**), o que reforça a tese foucaultiana de que saber e poder não podem ser entendidos separadamente. Se há produção de saber (enquanto “formas estáveis do visível e do enunciável”) a ela estão implicadas relações de poder (enquanto “forças constituídas por estratégias que, por serem locais, difusas e instáveis, não se restringem a formas estáveis do que pode ser visto e enunciado”²²¹).

²²⁰ FONSECA, M. A. *Michel Foucault e a constituição do sujeito*. São Paulo: Educ, 2003. p. 35.

²²¹ Idem, *ibidem*.

Tanto em construções marcadamente deônticas, quanto em construções que indeterminam o sujeito sintático ou ainda naquelas que “apenas” descrevem/interpretam os discursos do/sobre o professor, constrói-se, de um outro lugar, um lugar no discurso a ser ocupado pelo professor. Nesse sentido, o DAD atua estrategicamente da mesma forma que o DR, ou, ainda, da mesma forma como atua o discurso das ciências humanas de um modo geral, uma vez que, tomando o homem como objeto científico, produz saberes sobre ele.

Entretanto, se se pode afirmar uma aproximação entre DAD e DR no que diz respeito à construção de saberes acerca do professor, creio ser possível também a afirmação de que esses dois discursos se afastam radicalmente, sobretudo na relação que desenvolvem entre teoria e prática.

Uma das características que procurei analisar no modelo reflexivo era sua fixação por uma teoria que fosse desenvolvida não só a partir de uma prática, mas inclusive e fundamentalmente uma teoria que fosse construída na prática. Para realizar tal proposta, o DR se estrutura a partir de diversas estratégias (de poder) de reflexão que levam o professor-em-formação a construir sua própria teoria a partir de sua prática. As análises apontaram para um funcionamento sutil de dominação em que o que se produz enquanto “teoria na prática” não passa, na maioria das vezes, de reprodução do discurso do professor-formador. Sugeri, então, como uma possível conclusão dessa análise, que a noção de sujeito que subjaz a tal discurso está no cerne da formulação dessa relação.

A teoria, nesse modelo, funciona como um reflexo imediato e contínuo da prática. Assim, o sujeito sociológico, autônomo e ciente de si, é capaz de ir e vir sem grandes tropeços na linha traçada entre esses dois pólos. A incessante tentativa de manter essa linha sem rupturas pode ser observada na sucessão de modelos de ensino que substituem uns aos outros para dar conta da inconstância e singularidade da prática. Não é surpresa, portanto, que num momento em que as teorias psi atingem seu mais alto grau de difusão e articulação com outros discursos, os modelos de ensino são substituídos por um modelo de reflexão, uma vez que, de uma prática que visava o controle do conteúdo (como durante a Segunda Guerra Mundial), desloca-se para uma prática que visa o controle do sujeito.

Um dos modelos psicológicos que se articula ao ensino reflexivo é a teoria humanística rogeriana também conhecida como "centrada na pessoa". Tido como grande opositor das ideias de Skinner, Carl Rogers desenvolve um teoria psicológica calcada naquilo

que o autor entende por **relação de ajuda**. Compreende essa relação como sendo uma “relação na qual pelo menos uma das partes procura promover na outra o crescimento, o desenvolvimento, a maturidade, um melhor funcionamento e uma maior capacidade de enfrentar a vida, [...] em outras palavras, uma utilização mais funcional dos recursos internos latentes no indivíduo.”²²²

Construído discursivamente enquanto discurso fundador da abordagem, o livro *Tornar-se Pessoa*, em sua sexta parte, intitulada “Quais são as aplicações para a vida?”, traz dois capítulos em que o autor procura articular sua teoria à educação. Desses capítulos trarei apenas esquematicamente alguns pontos em que podemos facilmente notar a influencia da teoria psicoterapêutica centrada na pessoa²²³ na educação: O professor deve ser a pessoa que é e ter uma consciência plena das atitudes que assume (p.265); o professor deve aceitar calorosamente o aluno, ter uma consideração positiva incondicional e entrar numa relação de empatia com os sentimentos maus que estão presentes quando se enfrenta uma nova matéria (p.266); o professor deve fazer com que sua relação com o grupo fosse tal que as suas reações estivessem à livre disposição de todos, sem as impor e sem se tornarem em uma influência restritiva (p.267); o professor deve, assim, utilizar a si mesmo como um meio para uma aprendizagem significativa (p.267). Seguindo tais diretrizes, dever-se-ia, enfim, “deixar o estudante livre para escolher, como pessoa que se respeita e que respeita e que se motiva a si mesma.” (p.269).

Ao tomarmos os apontamentos do autor sobre o que é ser professor e do seu papel na relação professor-aluno sob o prisma da análise realizada no segundo capítulo, pode-se observar um mesmo funcionamento discursivo em que, sob o slogan da liberdade e da autonomia, o sujeito é escamoteado... soterrado por uma grande lista de “boas maneiras”. Se as considerações acima forem aceitas, sustenta-se minha hipótese de que o DR se inscreve metonimicamente na cadeia dos métodos de ensino, mas adequado ao discurso psi da contemporaneidade promovido pelo deslocamento do controle do conteúdo para o controle do sujeito.

Tendo essa hipótese em vista, cabe agora perguntar: como se constrói, então, a relação teoria-prática sob a perspectiva do sujeito discursivo? Ou ainda, como é discursivizada a relação teoria-prática na construção dos saberes que determinam a

²²² ROGERS, C. R. (1961) *Tornar-se Pessoa*. São Paulo: Martins Fontes, 5ª Ed., 1981. p. 43.

²²³ Na Educação, a aplicação desses pressupostos é nomeada de “Educação centrada no aluno”

posição-sujeito professor de línguas? O que faz com que retomemos a pergunta inicial da seção – O que sabe (ou deve saber) o professor de LE? – Vejamos algumas sequências:

S33 - Uma concepção de formação sensível a essa dimensão da docência [dimensão da discursivização do corpo, como ocorre nos relatórios de estágio] precisaria **procurar frestas pelas quais esse corpo indizível possa chegar a se tornar discurso**. (RBLA10.1-c: 274; grifos meus)

S34 - E, se aceitarmos esse argumento [de que não há lugar universal de onde se possa enunciar], será necessário **pensar também que possíveis 'soluções'** (o termo deve necessariamente vir entre aspas para que o caráter provisório e, mesmo, as incertezas de qualquer 'solução' sejam enfatizados) **só poderão ser 'soluções locais'**. (TLA41-a: 48; grifos meus)

Nas sequências acima, podemos observar que as formulações que constroem um saber sobre o professor (em negrito) são introduzidas ora por modalizadores deônticos (S33) ora por verbo avaliativo com sujeito indeterminado (S34), o que pode gerar um efeito de sentido de prescrição. Entretanto, o que se pode apontar como distanciamento entre DR e DAD é que as modalizações deônticas (ou as demais formas que produzam um efeito de sentido de prescrição) do primeiro discurso articulam-se a formulações sobre um saber-fazer (“examina”, “estrutura”, participa”, “resolve”) produzindo uma espécie de pedagogismo²²⁴, enquanto que, no segundo discurso, essas orações principais incidem sobre formulações que constroem saberes ligados à relação do professor-em-formação com a língua e com a questão da subjetividade, o que inviabiliza uma aplicação da teoria na prática. Em S33, a formulação em negrito visa a problematizar a discursivização da experiência docente no sentido de fazer perguntar o que se nomeia como ‘fracasso’ e não um exame dos ‘fracassos’ (enquanto realidade empírica) vivenciados no estágio a fim de serem consertados. Em S34, põe-se em questão a universalidade e a eficácia de “possíveis soluções” o que desconstrói a naturalidade de um saber-fazer, um saber que pode ser dominado e aplicado. Tal desconstrução privilegia uma implicação subjetiva e a produção de um saber singular, “local”.

²²⁴ BERTOLDO, E.S. O discurso pedagógico da linguística aplicada. In: CORACINI, M. J. & BERTOLDO, E. S. (orgs.), 2003, op. cit. p. 182.

Há ainda ocorrências que apontam para um posicionamento com relação à prática, porém, este se dá não no sentido de construir um percurso a ser seguido visando à eficiência da prática mas como um discurso que lança o professor à prática, uma prática que deverá ser construída subjetivamente, como na sequência que segue:

S35 - E isso [um trabalho de leitura a partir do confronto com o outro] não depende de novos métodos - já que nenhum dá conta da complexidade que envolve o sujeito, de sua constitutividade heterogênea e conflituosa – depende sim de uma postura do professor e da escola que **deverão perscrutar caminhos possíveis para proporcionar um envolvimento com a LE**, capaz de lidar com o conflito e com o estranhamento que a LE provoca no sujeito. (TLA40-a: 41; grifos meus)

Vejo no funcionamento do DAD uma outra forma de articulação teoria-prática, sendo ela fundamentalmente sustentada pela noção de sujeito discursivo. Como procurei mostrar a partir dos excertos acima, há entre teoria e prática um hiato, uma não complementaridade que diz respeito à impossibilidade de se tomar o sujeito como capaz de exercer pleno domínio de si. Uma impossibilidade que funciona na mão-dupla: Se por um lado é impossível uma teoria ser transportada para a prática pelo fato de o sujeito, assim como a “teoria”, ser uma construção discursiva – portanto contraditório e faltoso – o que implica que em toda reprodução algo se perde e algo se reformula, no sentido inverso, entendendo a prática como fonte para a elaboração da teoria, pelas mesmas razões, a continuidade é impossível uma vez que a teoria será um recorte (atravessado por discursos, construído na linguagem) da prática. Nas palavras de Coracini,

A presença desordenada de vozes, múltiplas e dissonantes, garante o caráter parcial e fragmentário das relações entre teoria e prática e provoca sua necessária despolarização. Se a prática encontra obstáculos para ‘aplicar’ a teoria, não podendo nunca ser considerada como semelhante ou reprodutora desta, a teoria, por sua vez, encontra na prática obstáculos para sua formalização. O suplemento e a turbulência da falta que provoca o eterno retorno à teoria e/ou à prática como solução (ilusória) para os problemas de uma e de outra, fraturam os limites da dicotomia impedindo sua formalização exaustiva e enclausurante e provocando o eterno adiamento das soluções desejadas.²²⁵

Essa posição frente à relação teoria-prática remonta à releitura proposta pelo grupo em torno de Althusser publicada nos dois volumes de *Reler O Capital*. Com a publicação da

²²⁵ CORACINI, M.J. (1998) op. cit. p. 55-56.

obra, houve, como aponte no primeiro capítulo, uma forte crítica – principalmente por parte dos marxistas – de que a teoria althusseriana era uma mera abstração, o que fez com que o autor se manifestasse diversas vezes ora ratificando, ora retificando suas ideias. No Brasil, sobretudo na área da educação, essa forma de refletir sobre a questão foi nomeada de **crítico-reprodutivista**.

Dermeval Saviani, em seu livro *Escola e Democracia*²²⁶, examina, sob a perspectiva da marginalidade, as diferentes teorias da educação agrupando-as em duas grandes categorias: i. as **teorias não críticas** que entendem a marginalidade como um “fenômeno acidental” tendo a educação a função de corrigi-lo – a educação seria, portanto, um “instrumento de equalização social”²²⁷ e ii. as **teorias crítico-reprodutivistas** que concebem a marginalidade como elemento intrínseco à sociedade, uma vez que esta se constitui na luta de classes. Dessa forma, a educação é vista como legitimadora da marginalidade²²⁸. Assim, a partir da identificação dessas duas interpretações da educação, o autor propõe uma terceira via, a das **teorias críticas**, em que a marginalidade é compreendida como efeito das relações de produção da sociedade capitalista e a educação enquanto “ato de produzir direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.”²²⁹

Com relação à vertente crítico-reprodutivista, segundo a categorização de Saviani, esta se mostrou importante porque

[...] as teorias que a integram postulam não ser possível compreender a educação senão a partir dos seus condicionantes sociais. Empenha-se, pois, em explicar a problemática educacional remetendo-a sempre a seus determinantes objetivos, isto é, à estrutura sócio-econômica que condiciona a forma de manifestação do fenômeno educativo. Mas é *reprodutivista* porque suas análises chegam invariavelmente à conclusão que a função básica da educação é reproduzir as condições sociais vigentes.²³⁰

²²⁶ SAVIANI, D. (2008 [1983]) *Escola e democracia* – edição comemorativa. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

²²⁷ Enquadram-se nessa categoria, segundo o autor, a pedagogia tradicional, a pedagogia nova e a pedagogia tecnicista. (SAVIANI, D. idem, p. 5-13)

²²⁸ São agrupadas, nessa categoria, ainda segundo Saviani, a teoria do sistema de ensino como violência simbólica (cf. Bourdieu-Passeron), a teoria da escola como aparelho ideológico do estado (cf. L. Althusser) e a teoria da escola dualista (cf. Baudelot-Establet). (SAVIANI, D. idem, p. 13-24)

²²⁹ SAVIANI, D. *História das Ideias Pedagógicas no Brasil*. Campinas: Ed. Autores Associados LTDA, 2007. p. 419-20.

²³⁰ Idem, p. 393.

Mais à frente, continua:

É certo que essas teorias se concentravam na crítica à educação vigente, não apresentando alternativas, isto é, não propondo uma nova maneira de lidar com as escolas. Por isso, pode-se concluir que, a partir do aguçamento do espírito crítico, elas teriam também provocado um sentimento de ‘sem saída’, de falta de alternativas. Na medida em que o anseio pela busca de alternativas se foi intensificando, aprofundou-se também a percepção de que essas teorias eram insuficientes, continham limites.²³¹

A nomeação dada por Saviani retrata, na minha opinião, a relação entre teoria e prática de que as “mudanças” só ocorreriam caso houvesse a proposta de “práticas críticas”. Entretanto, como venho buscando mostrar em todo o meu texto, essa incessante tentativa de sutura entre teoria e prática funciona como estratégia de controle, gerando uma reprodução do discurso do professor-formador. Esse funcionamento caracteriza o DR na sua relação com a construção de saberes, opondo-se, portanto, ao funcionamento de DAD.

Com relação ao “reprodutivismo”, destaco apenas um trecho da *Nota sobre os Aparelhos Ideológicos de Estado* em que, a meu ver, pode-se notar a fragilidade da posição adotada por Saviani.

Se os aparelhos ideológicos de estado têm a função de inculcar a ideologia dominante, isso quer dizer que existe *resistência*, se há resistência, é que há luta, e essa luta é, em definitivo, o eco direto ou indireto, próximo ou, em geral, longínquo, da luta de classes.²³²

Na esteira de Althusser, é importante ressaltar que a problematização da suposta continuidade entre teoria e prática não implica uma concepção de teoria protegida na Torre de Marfim e assim, distante da sociedade, ao contrário, a teoria, ou ainda o “fazer teórico” é sempre um ato político e, portanto, sempre em relação – ora mais próxima e evidente, ora mais distante e indireta – com a sociedade. Nesse sentido, trata-se de uma descontinuidade entre teoria e prática e não de um desligamento. É sob esse funcionamento que DAD constrói seus saberes: evidenciando a não continuidade entre teoria e prática, como se pode analisar nas sequências S33, S34 e S35.

²³¹ Idem, p. 397.

²³² ALTHUSSER, L. (1976) Notas sobre os Aparelhos Ideológicos de Estado. In: *Aparelhos Ideológicos de Estado: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado*. Rio de Janeiro: Graal, 2007. p. 112.

Ainda dentro desse tema que se mostrou bastante produtivo para entender o funcionamento dos dois discursos aqui analisados, o texto *Os intelectuais e o poder* - uma conversa entre Foucault e Gilles Deleuze parece apontar para a mesma direção da análise.

Ora concebíamos a prática como uma aplicação da teoria, como uma consequência; ora, ao contrário, como devendo inspirar a teoria, como sendo ela própria criadora de uma forma de teoria a advir. Em todo caso, concebiam-se suas relações sob a forma de um processo de totalização, em um sentido ou em outro. Talvez para nós, a questão se formule de outra maneira. As relações teoria-prática são muito mais parciais e fragmentárias.²³³

Entendendo, portanto, essa relação como parcial e fragmentária, podemos colocar nova luz sobre o dito popular que ensina que “na prática, a teoria é outra”. É outra porque não pode ser aplicada. A prática exige uma elaboração subjetiva da teoria que invariavelmente a transforma, de modo que, ainda com Deleuze, não há uma reformulação da teoria, mas outra teoria. Nesse sentido, creio ser mais produtiva, apesar de mais perturbadora, essa forma de compreensão da relação teoria-prática, pois faz com que o professor-em-formação construa sua prática menos armado da ideia de aplicação de um saber. Cabe ressaltar que ao dizer “produtiva” não pretendo associá-la à ideia de eficiência. Produtiva, no sentido de que necessariamente algo se transforma, se produz, entre teoria e prática, mesmo que seja a paralisante sensação de “sem saída” da qual falou Saviani.

Se com a primeira seção do capítulo foi possível concluir que todo discurso se articula a relações de poder, isso permite dizer que toda relação entre sujeitos é uma relação de poder (e, portanto assimétrica). Dessa forma, o que diferencia os discursos sobre a formação de professores (DR e DAD) aqui analisados diz respeito a como essa articulação se dá (na tentativa de sutura ou em sua problematização). Partindo desse pressuposto (a assimetria das relações) procurei, na segunda seção, analisar como se dá a construção de saberes em DAD, e o que concluí é que, se há uma prescrição ou diretividade nessa construção, isso não o diferencia de DR (ou de qualquer outro discurso sobre o homem); nesse sentido, a diferença foi observada não na construção do discurso, mas na forma como essa construção se articula com a relação teoria-prática. Se de um lado vê-se continuidade, de outro, um hiato a ser transposto subjetivamente, a cada aula, a cada aluno. A partir

²³³ FOUCAULT, M. & DELEUZE, G. (1972) *Os intelectuais e o poder* – conversa entre Michel Foucault e Gilles Deleuze. In: FOUCAULT, M. *Ditos e Escritos IV* – Estratégia, Poder-Saber. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006. p. 37.

dessas conclusões parciais, tentarei refletir sobre a terceira questão colocada no início do capítulo.

3.3. *O que pode o professor?*

Essa questão pode ser respondida por diversas perspectivas, uma delas, o que pode o professor em relação às políticas públicas; outra: o que pode o professor em relação à instituição Escola e seus diversos agentes. Creio, no entanto, que o texto até aqui construído impõe que a questão seja pensada em outros termos: o que pode o professor em sua relação com o aluno. Uma questão que a língua portuguesa permite matizar ainda mais: Qual o **poder** (se há poder) do professor com relação ao aluno? E, o que é **possível** na relação professor-aluno?

A questão da relação professor-aluno foi levantada no capítulo anterior acerca de sua discursivização em DR e concluí, a partir da análise das sequências linguísticas, que apesar de haver uma construção discursiva que sublinha uma simetria na relação professor-aluno, pode-se interpretar que essa simetria claudica, deslocando-se inevitavelmente para uma diatopia entre as duas posições-sujeito²³⁴. A mesma questão, ao ser tratada desde DAD, discursiviza-se de maneira bastante diferente. Detenhamo-nos nas duas sequências abaixo:

S36 – Se a tentativa de abrandar o julgamento do professor é uma técnica comum, os pontos onde essa técnica se aplica talvez nos revelem algo da própria cultura universitária, pois indicam o que **a aluna considera que seu professor possa considerar** uma falha ou justificativa para essa falha $\{I_A[I_B(R)]\}$, sendo R = escola, professor, docência etc. (RBLA10.1-c: 280; grifos meus)

S37 – Ao repetir o verbo “acalmar”, a estagiária identifica sua condição (“tentei me acalmar”) à condição dos alunos de sua sala (“tive que acalmar a turma”). Essa identificação parece ter um prolongamento: a expectativa de avaliação que a estagiária atribuía ao supervisor no parágrafo precedente parece estar relacionada ao papel que ela mesma atribui a si enquanto professora – “era o meu alvo para possível avaliação”. É uma hipótese, portanto, que a formação imaginária subjacente ao discurso desse sujeito se caracteriza por **um espelhamento entre a imagem que essa estagiária sustém de seus alunos e a imagem que ela supõe que o seu professor sustenha dela enquanto aluna**. (RBLA10.1-c: 283; grifos meus)

²³⁴ Cf. infra p. 77 e ss.

As duas sequências são recortes de um mesmo artigo em que se analisa, em linhas gerais, a relação do sujeito com a escrita de um relatório de estágio. Em ambos os excertos há vários traços que apontam para análises bastante produtivas, entretanto, vou me ater ao que parece ser o cerne da questão. Observemos a formulação destacada em S36:

A aluna considera que seu professor possa considerar...

Diante do excerto, podemos sugerir que há, na materialidade linguística, um espelhamento indicado pela repetição do verbo considerar. Porém, se se trata de um espelho, este não é um espelho plano em que, como nos ensina as leis da refração de Snell e Descartes, imagem e objeto apresentam, independentemente da posição em que se encontram, as mesmas dimensões, direções e distanciamentos. Notamos que, se a primeira ocorrência do verbo "considerar" se dá no indicativo, a segunda, além de se apresentar no subjuntivo (o que sugere uma possibilidade ou incerteza), é modalizada pelo verbo **poder** funcionando como possibilidade epistêmica. Em outras palavras, se temos aí um espelho, trata-se de um espelho curvo em que a variação da posição do objeto em relação ao centro de curvatura e ao foco produzem imagens maiores, menores, direitas ou invertidas. O espelhamento que se dá entre professor e aluno não é, como podemos interpretar de S36, linear e homogêneo como propõem o DR, mas invariavelmente descontínuo e heterogêneo.

Um jogo de espelhos (curvos) semelhante pode ser observado também na formulação sublinhada em S37. Nela, encontramos novamente a repetição do verbo (neste caso, *suster*), na primeira ocorrência em modalidade indicativa, na segunda, subjuntiva. Além disso, o sintagma que comporta a segunda ocorrência do verbo funciona subordinativamente a uma oração principal cujo verbo é *supor* ("ela *supõe*").

Com a análise das materialidades de S36 e S37, podemos inferir que as imagens refletidas, sendo sempre modalizadas ("possa considerar" e "que *supõe* que") ou, mais especificamente, sendo sempre construídas a partir da antecipação do outro nunca serão homogêneas ou simétricas. Estas serão distorcidas, não idênticas. Serão sempre outra.

Partindo desta análise e antes de me aventurar na busca por respostas às perguntas levantadas no início da seção, cabe questionar, sob uma perspectiva lacaniana, o que vem a ser, então, "relação".

Se Lacan, no início de suas reflexões considerara a "relação intersubjetiva", essa foi abandonada no desenvolvimento de seu percurso teórico, culminando no aforismo "a relação sexual não existe" quando da elaboração das fórmulas da sexuação. Uma das possibilidades de expandir o aforismo de Lacan é a relativização/valorização do termo "relação" proposta por Voltolini:

[O termo é] Relativizado na medida em que se quer marcar o caráter precário, insuficiente e 'impossível' de qualquer relação com o objeto de nossa satisfação, objeto que a Psicanálise destacou como sempre substituível dada sua inexistência enquanto objeto fixo do instinto. Mas é também precária nossa tentativa de compensação desta insuficiência quando busco os outros para tentar suprir o que esta impossibilidade me acarreta.

[O termo é] Valorizado quando indica que "as relações com o outro" são a saída possível, ainda que precária para esta impossibilidade fundamental.²³⁵

Assim, a manutenção do termo "relação professor-aluno" não visa a uma descabida "reinvenção da relação sexual", mas uma tentativa de reinscrevê-la no discurso sobre o ensino de línguas sob uma outra perspectiva: uma relação que não é mais do que um (des)encontro, um encontro que encena o engodo da complementaridade. Seria mais preciso, portanto, expressar a relação professor-aluno não com um hífen (um *trait d'union*, como dizem os franceses) e sim com uma barra, uma relação professor/aluno, uma vez que "ambos parecem se satisfazer de algum modo sem que nada da satisfação de um tenha de complementar com a do outro"²³⁶.

O que é possível, então, nesse desencontro? É Freud quem nos sinaliza com uma via de resposta. A análise de Anna O. conduzida por Joseph Breuer rendeu a Freud pistas do que este mais tarde formularia como o conceito de "transferência". Em linhas bem gerais, Freud observou que seus pacientes **transferiam** para a relação médico/paciente traços das relações estabelecidas com seus pais durante a infância, como "antecipa" Hoffmann em seu "Homem de Areia". Dois anos depois da publicação "*Sobre la dinámica de la transferencia*", em 1912, e no mesmo ano em que escreve suas "*Puntualizaciones sobre el amor de*

²³⁵ VOLTOLINI, R. A relação professor-aluno não existe: corpo e imagem, presença e distância. In: *ETD – Educação Temática Digital*, Campinas, v.8, n. esp., jun. 2007, p. 132.

²³⁶ Idem, p. 133.

transferencia”, em 1914, Freud escreve um pequeno texto²³⁷ em que relata um encontro fortuito com um antigo professor do ginásio. Nele, o autor relata:

A agitação que me tomou ao encontrar meu antigo professor do ginásio me adverte que eu devo fazer uma primeira confissão: eu não sei o que exigiu mais intensidade nem o que era mais importante para nós: ocuparmo-nos das ciências que nos expunham ou da personalidade dos nossos professores. A verdade é que este último foi em todos nós uma corrente subterrânea jamais extinta, e em muitos o caminho até as ciências passava exclusivamente pelas figuras dos professores; era grande o número de pessoas que seguiam esse caminho, e alguns - Por que não confessar? - seguiram assim para sempre.²³⁸

Mais à frente, o autor aproxima essa “corrente subterrânea nunca extinguida” do conceito de transferência:

Agora compreendemos nosso relacionamento com os professores do ginásio. [...] Transferíamos-lhes o respeito e as expectativas do pai onisciente de nossa infância, e depois começamos a tratá-los como nosso pai em casa. Relacionamo-nos com eles com a ambivalência que havíamos adquirido na família, e com a ajuda desta atitude, os enfrentamos como nós estávamos acostumados a fazer com o nosso pai carnal. Se não levamos em conta o que acontece na educação dos filhos e no âmbito familiar, o nosso comportamento para com os professores seria incompreensível, mas não seria desculpável.²³⁹

É a partir desse viés que gostaria de retomar as perguntas deixadas mais acima: qual é (se há) o poder do professor? E, o que é possível ao professor nessa relação? Se há, como apontou Freud, um investimento por parte do aluno na figura do professor, podemos entender que se instaura uma relação de poder, uma vez que, o professor, tendo sido colocado na posição de mestria, passa a ocupar uma posição na constituição psíquica do aluno. Kupfer, ao tratar dessa relação sob essa mesma perspectiva, diz que “a transferência se produz quando o desejo de saber do aluno se aferra a um elemento particular que é a figura do professor”.²⁴⁰

Porém, retomando a colocação de Voltolini sobre os encaminhamentos do desejo em uma “relação”, o professor nunca saberá, ao certo²⁴¹, qual o desejo do aluno. Nesse sentido,

²³⁷ FREUD, S. (1914). Sobre la psicología del colegial. In. *Obras Completas* v. XIII, Buenos Aires: Amorrortu, 2006. p. 244-250. Na *Nota Introdutória* de James Strachey, este revela que o texto foi destinado a uma compilação que celebrava o 50º aniversário de fundação do colégio em que Freud estudara.

²³⁸ Idem, p. 248. A tradução é minha.

²³⁹ Idem, 250. A tradução é minha.

²⁴⁰ KUPFER, M.C.M. Freud e a Educação – o mestre impossível. São Paulo: Editora Scipione, 2001. p. 91.

²⁴¹ Mesmo porque essa tarefa não lhe cabe.

é impossível ao professor ter a dimensão do poder que pode exercer sobre esse, mas ainda assim cabe a ele ponderar seus efeitos. Efeitos que oscilam no espectro do “tudo permitir” ao “tudo reprimir”. Nas palavras de Freud, “a educação deve buscar seu caminho entre a Cila da permissão e a Caríbdis da denegação {frustração}”²⁴².

Detenhamo-nos agora na sequência que segue.

S38 – Está aberta uma lacuna no lugar de $I_A[I_B(A)]$: os professores faziam anotações “não sei se era do conteúdo ou do meu desempenho”. A afirmação de que “isso era o de menos” parece confirmar essa lacuna pela denegação, visto que **é justamente desses comentários que se ocupam os pensamentos da estagiária** durante a aula. Um pouco mais adiante, de fato, ela relata a tentativa de obter um retorno do professor de estágio, bem como alguma frustração com o fato de este não lhe responder como esperava: “mais uma vez ele não disse nada do meu desempenho”. (RBLA10.1-c: 285; grifos meus)

Podemos observar uma posição na qual a “estagiária” coloca o “professor”: “é justamente desses comentários que se ocupam os pensamentos da estagiária”, ou seja, a estagiária coloca o professor na posição daquele que sabe (espera um comentário). Essa produção (suposição) de saber implica uma relação de poder entre os dois, reafirmando, assim, as duas posições-sujeito, professor e estagiária. Novamente a articulação ser-saber-poder. Ao professor cabe se fixar ou não nessa posição construída pela estagiária. No caso analisado, essa fixação não ocorre, provocando a frustração da aluna (o que não significa um “problema”).

A análise das sequências trazidas nesta seção teve por objetivo entender o funcionamento do DAD ao tematizar a relação professor/aluno. Esta se constitui sempre como não idêntica a si, sempre assimétrica. Entretanto, se essa assimetria expõe o caráter precário, insuficiente e 'impossível' da relação, por outro lado, como nos diz Voltolini, “indica que ‘as relações com o outro’ são a saída possível, ainda que precária para esta impossibilidade fundamental”.

Retomando o ponto de articulação que serviu para a construção do capítulo, qual seja, a relação ser-saber-poder, a análise dos artigos sugere que a noção de sujeito é

²⁴² FREUD, S. (1933 [1932]). 34ª. Conferencia: Esclarecimientos, aplicaciones, orientaciones. In. *Obras Completas* v. XXII, Buenos Aires: Amorrortu, 2006. p. 138.

determinante para se pensar tal articulação. Com relação ao ser, pode-se observar pela materialidade linguística analisada em 3.1. que há uma ruptura entre o "professor empírico" e a "posição-sujeito professor" fazendo com que a noção de verdade dos enunciados não seja tomada com relação a um ser-no-mundo (como acontece sob uma noção de **sujeito sociológico**) e sim, em relação a um funcionamento discursivo. A análise apontou também, na segunda seção, que essa posição-sujeito professor é muitas vezes construída a partir de outra posição – a de teórico/acadêmico – o que evidencia uma diatopia entre as posições. Essa diatopia, entendida a partir de um referencial teórico que comporta a noção de **sujeito discursivo**, não é interpretada como nociva ao ensino, pelo contrário, é a partir dela que advém a produção de saberes, como pudemos depreender da análise de DAD.

A produção de saberes, posta em funcionamento desde a descontinuidade das posições-sujeito, reforça tal diatopia (a partir, por exemplo, dos sujeitos indeterminados), trazendo à tona as estratégias de poder articuladas no discurso. Essas estratégias, portanto, ao serem operacionalizadas na relação teoria-prática, perdem seu controle sobre o "ser-professor", pois, novamente, a noção de **sujeito discursivo** impede a concepção de uma relação teoria-prática contínua. Há, inevitavelmente, outra descontinuidade que só pode ser transposta subjetivamente, singularmente, a cada enunciação.

Diante desse quadro construído a partir da análise dos artigos, a psicanálise foi convocada a nos auxiliar na reflexão sobre os poderes/possibilidades do professor. Esta, a partir do conceito de transferência, reafirma a existência de um poder que é imputado ao professor pelo aluno. Entretanto, diante desse poder, cabe também uma ética e, novamente, a noção de **sujeito discursivo** assegura seu caráter singular e, portanto, atualizado a cada enunciação (o que o difere da moral). Esse funcionamento de DAD calcado na noção de sujeito discursivo rompe, portanto, com a necessidade observada em alguns discursos da Linguística Aplicada de proposição de novos modelos e métodos, fazendo com que o professor navegue subjetivamente entre os perigos do rochedo da castração e do redemoinho da permissão.

Algumas con-siderações...

desgraciadamente, la fuerza creadora de un autor no siempre obedece a su voluntad; la obra sale todo lo bien que puede, y a menudo se contrapone al autor como algo independiente, y aun ajeno.

Sigmund Freud, 1939

A questão fundamental que me moveu na realização desta pesquisa foi “O que é ser professor?”. Uma pergunta que poderia ser investigada a partir de várias perspectivas diferentes: entrevistas com professores, análise de material didático, entrevistas com alunos, análise das diretrizes nacionais para o ensino, análise de artigos científicos sobre a formação de professores... de todas as formas, é uma pergunta que se desdobra em “o que querem que eu seja?” - *Che vuoi?*

Já no lançamento dos dados, algo pode ser estabelecido para além do acaso do resultado... o Outro enquanto instância fundadora do eu. Foi então essa a premissa que instaurou a visada que sustenta a escrita deste texto e isso produz efeitos...

Ao me lançar em uma proposta que visava a investigar a noção de sujeito que subjaz aos discursos sobre a formação de professores de língua estrangeira, senti a necessidade de voltar os olhos para o que eu entendo como "noção de sujeito". Um olhar que aportou na Análise do Discurso... e gerou o primeiro capítulo.

Nesse capítulo, procurei construir uma pequena genealogia da noção de sujeito a partir dos textos fundadores desse campo do saber. Melhor dizendo, procurei construir, de dentro da heterogeneidade constitutiva desse campo, um percurso para a noção de sujeito com o qual eu me identificasse e que servisse de ponto de apoio para me lançar à análise. Nesse sentido, retomei a leitura de alguns textos fundadores (se não para um campo, para alguns direcionamentos desse campo), sobretudo os textos de Michel Pêcheux e de Michel Foucault na tentativa de, por um lado, revisitar minhas heranças e, de outro, fazer delas algo meu. “Meu” não no sentido de originalidade, de origem... mas de singularidade, de percurso. Desse percurso alguns pontos podem ser destacados:

O método: procurei traçar um percurso margeado pela noção de ideologia. Uma escolha que se pauta no princípio da diferença – em vez de uma leitura da noção de sujeito via noção de sujeito, uma leitura da noção de sujeito em relação à noção de ideologia. Em outras palavras, procurei traçar o que se produz de valor nessa diferença. A escolha da

noção de ideologia para compor esse jogo de xadrez se deu, como já disse no primeiro capítulo, por ser um ponto de conflito entre os autores relidos.

A leitura: na retomada dos textos de Pêcheux, acompanhado de uma leitura (iniciante) do texto de Althusser, quis sublinhar a matização que ambos os autores fazem do conceito marxista de ideologia. Nessa matização, Ideologia e ideologias ganham diferentes papéis na construção subjetiva. Com algumas torções interpretativas, tomei Ideologia (nome próprio) como a entrada do homem no registro do Simbólico, fundando, assim, o lugar da estrutura – o que implica uma concepção materialista da língua e da história; tomei, então, ideologia (nome comum) como conjuntos de práticas discursivas e não discursivas que promovem uma tentativa de fechamento de sentido, colocando-a, assim, no lugar do acontecimento, da contingência. Nessa dupla articulação Ideologia-ideologia cabe destacar a irrupção do Real na estrutura: na estrutura da língua (as impossibilidades), na estrutura da história (a contradição). É então dessa dupla articulação, a impossibilidade da língua e a contradição da história, que se entende o equívoco, a falha – a irrupção do Real no discurso.

Tendo feito esse movimento de leitura, o passo seguinte foi a articulação com Foucault. Nesse momento, a partir de um gesto interpretativo indicado pelo próprio autor, tomei sua obra como uma “caixa de ferramentas”. Das ferramentas todas, detive-me sobre a subjetividade construída a partir da produção de saber e das relações de poder, tomando alguns cuidados epistemológicos que pudessem interferir no “funcionamento” dessa ferramenta. Procurei articular, então, a noção de ideologia (nome comum) a essas outras formas de subjetivação, o que me pareceu produtivo e que me levou a adotar essa articulação como mecanismo de análise do meu *corpus*.

Um último gesto de leitura realizado foi o de apontar alguns caminhos (im)possíveis de articulação da Análise do Discurso com a Psicanálise. Nesse gesto final, procurei discutir os limites de cada um desses campos do saber com relação a uma distinção que procurei traçar entre o sujeito em pauta na AD e na Psicanálise, sobretudo no que diz respeito ao caráter clínico que é imposto à segunda e que, portanto, se reflete em sua elaboração teórica. Tendo feito esse sinuoso percurso, acredito ter evidenciado alguns modos de leitura que se fariam presentes na análise do material selecionado.

A análise do *corpus* foi marcada pelas noções de sujeito que subjaziam aos artigos selecionados. Dessa forma, o capítulo segundo dedicou-se à análise dos discursos

construídos a partir de uma noção de sujeito sociológico, enquanto que o capítulo terceiro expõe a análise dos discursos construídos a partir de uma noção de sujeito discursivo.

A análise, que teve como chave de leitura a relação ser-saber-poder, procurou entender o funcionamento discursivo dos artigos selecionados bem como os efeitos de sentido que poderiam ser produzidos a partir de tal funcionamento. Da análise, pode-se apontar algumas conclusões:

Em seu funcionamento discursivo, o discurso reflexivo (DR), sustentado pela noção de sujeito sociológico e compondo uma formação discursiva que chamei de humanística (FDH), traça suas fronteiras a partir da negação de um discurso outro que interpretei como sendo um discurso gerado a partir de uma formação discursiva estrutural-behaviorista (FDEB). Essa construção discursiva que prima pela negação do outro é materializada linguisticamente, sobretudo pela relativa **é aquele que**, que, como se pôde depreender da análise, produz um efeito de sentido de unidade. Dizendo de outra forma, o DR se constrói a partir de um fechamento em unidades supostamente homogêneas (“o professor reflexivo é aquele que estrutura, questiona, resolve...”). Essa forma de construção discursiva reflete os desdobramentos da noção de sujeito sociológico que se fundamenta na intencionalidade e na consciência de si. A construção de unidades identitárias foi observada mais detidamente em dois momentos: nas relações professor-aluno e teoria-prática. Sobre a primeira relação, constrói-se um discurso de simetria: professor e aluno co-laboram no sentido de que não há imposição/influência de nenhuma das partes no *labor* do outro. Simultaneamente a essa construção discursiva da simetria, pode-se interpretar a preservação de uma estrutura hierárquica já estabelecida. Essa estrutura se constrói a partir de estratégias (modelos para a reflexão, diários reflexivos, entre outros) que interpretei como estratégias de poder sobre a produção subjetiva do aluno (professor-em-formação), resultando na reprodução dos dizeres gerados a partir da posição-sujeito de professor-formador sob a roupagem do “novo”, do “original”. Na discursivização da relação teoria-prática, essa é construída a partir de um modelo positivista de que a prática é a aplicação da teoria; dessa forma, se há dissonância entre um ponto e outro dessa relação, esta é vista como fracasso e, portanto, um novo “ciclo reflexivo” deve ser iniciado visando o sucesso. O que se depreende dessa discursivização é que, por ser estabelecida na forma de um *continuum*, há um maior controle das práticas e dos dizeres que caminham nessa linha.

O discurso da AD sobre o ensino de línguas (DAD), sustentado pela noção de sujeito discursivo, compondo, assim, uma formação discursiva anti-humanista (FDAH), traça suas fronteiras, da mesma forma como o DR, pela negação do discurso do outro. Há, entretanto, algumas diferenças que o caracterizam: na delimitação de fronteiras, a construção de unidades não se mostrou como uma regularidade nesse discurso que se materializa na forma de sintagmas avaliativos (“precisa-se pensar”, “proponho que é preciso começar a pesquisar”). Uma outra diferença que se mostra na construção discursiva de DAD é a de que, além da tomada de FDEB como um discurso outro, este delimita-se também com DR. É interessante sublinhar essa delimitação uma vez que o mesmo não ocorre em DR com relação a DAD. A ausência de DAD no interdiscurso de DR foi interpretada como uma necessidade que a Linguística Aplicada apresenta de se fundar como disciplina autônoma. A respeito da discursivização das relações professor-aluno e teoria-prática desde DAD, pode-se observar um funcionamento discursivo diferente de DR. A relação professor-aluno é apresentada, na análise da materialidade linguística, em construções que sugerem um efeito de sentido de projeção imaginária (“a estagiária supõe que o professor suponha...”), o que aponta para a construção de uma relação assimétrica. Quanto à relação teoria-prática, diferentemente do que ocorre em DR, essa não é construída na forma de um *continuum*. Há, na materialidade linguística de DAD, elementos que apontam para um hiato entre teoria e prática (“procurar frestas pelas quais esse corpo indizível possa chegar a se tornar discurso”, “pensar também que possíveis ‘soluções’ [...] só poderão ser ‘soluções locais’”). Hiato a ser percorrido subjetivamente, a cada aula dada, a cada aluno. Partindo dessa leitura de DAD, pode-se concluir que, tal como em DR, a noção de sujeito que subjaz ao discurso produz seus efeitos. No caso de DAD, a noção de sujeito discursivo, portanto heterogêneo, não idêntico a si mesmo, sustenta a construção discursiva da relação assimétrica entre professor e aluno e também da descontinuidade entre teoria e prática, num sentido em que a assimetria/descontinuidade não são entendidas como um problema a ser suplantado. Ao contrário, concebe-se a assimetria/descontinuidade como lugar de produção de saber, de construção subjetiva.

Se considerarmos a análise aqui apresentada válida, é possível pensar na noção de sujeito como elemento fundamental na estruturação de um discurso sobre o ensino de língua estrangeira. Nesse sentido, é interessante que esse trabalho figure nos programas de formação de professores visando a sua problematização. Cabe salientar, entretanto, que a

proposta que faço não é profilática. Não pretendo com ela um olhar que vise a evitar ou solucionar os “problemas de sala de aula”. Responder o que é ser professor não é a mesma coisa que falar o que é ser professor... essa resposta é uma resposta que surge em ato... no ato da escrita (desta dissertação, de um relatório de estágio...) e no ato singular de a cada dia entrar em uma sala de aula. Responder o que é ser professor é perguntar o que o outro quer de mim... uma resposta que se configura em uma escolha, em uma posição ética. A de ocupar ou não esse lugar.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, L. (1970) Ideologia e os aparelhos ideológicos de Estado. In: _____. **Aparelhos Ideológicos do Estado**: nota sobre os AIE. Rio de Janeiro: Graal, 2007. 10ª. ed.

_____. (1976) Notas sobre os Aparelhos Ideológicos de Estado. In: _____. **Aparelhos Ideológicos de Estado**: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado. Rio de Janeiro: Graal, 2007.

ARAÚJO, C. E. B. **Ensino reflexivo e discurso neoliberal: análise de uma experiência**. 2002. 137f. Dissertação (Mestrado em Língua e Literaturas Inglesa e Norte-americana) – FFLCH-USP, São Paulo, 2002.

AUSTIN, J. L. **Quando dizer é fazer**. Porto Alegre: Artes Medicas, 1990.

AUTHIER-REVUZ, J. **Palavras Incertas** – as não coincidências do dizer. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1998.

BERTOLDO, E. O discurso de divulgação científica da Linguística Aplicada. In: CORACINI, M.J. e BERTOLDO, E.S. (org). **O desejo da teoria e a contingência da prática** – discursos sobre/na sala de aula. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003a. p. 117-144.

_____. O discurso pedagógico da linguística aplicada. In: CORACINI, M.J. e BERTOLDO, E.S. (org). **O desejo da teoria e a contingência da prática** – discursos sobre/na sala de aula. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003b. p. 161-189.

BIRMAN, J. A psicanálise e a filosofia do sujeito: uma leitura do discurso teórico de Foucault. In: SOUSA, P. & FALCÃO, L.F. (org). **Michel Foucault** – perspectivas. Rio de Janeiro: Achiamé, 2005.

BIZON, Ana C. C. Aprender conteúdos para aprender língua estrangeira: uma experiência de ensino alternativo de PE. In: ALMEIDA FILHO, J. C. e LOMBELLO, L. (orgs). **Identidades e Caminhos no Ensino de português para estrangeiros**. Campinas, SP: Pontes, 1992

CABAS, A.G. **O sujeito na psicanálise de Freud a Lacan** – da questão do sujeito ao sujeito em questão. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2010.

CAMPOS, H. de. (1989). **O afreudisiaco Lacan na galáxia de lalíngua** (Freud, Lacan e a escritura). Disponível em <http://hdl.handle.net/10437/42>. Acesso em 20/03/2011.

CORACINI, M. J. (1991) **Um fazer persuasivo** – o discurso subjetivo da ciência. Campinas, SP: Pontes, 2007.

_____. (1998) A Teoria e a Prática: a questão da diferença no discurso sobre e da sala de aula. In: **DELTA. Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, São Paulo, v.14 (1), p. 33-57, 1998.

_____. (2003a) A escamoteação da heterogeneidade. In: CORACINI, M.J. e BERTOLDO, E.S. (org). **O desejo da teoria e a contingência da prática** – discursos sobre/na sala de aula. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003. p. 251-168.

_____. (2003b) “A abordagem reflexiva na formação do professor de língua”. In: CORACINI, M.J. e BERTOLDO, E.S. (orgs.). **O desejo da teoria e a contingência da prática** – discursos sobre/na sala de aula (língua materna e língua estrangeira). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003. p. 305-327.

COURTINE, J.J. (1981) **Análise do discurso político**: o discurso comunista endereçado aos cristãos. São Carlos, SP: Edufscar, 2009.

_____. (1982) O professor e o militante. Contribuição à história da AD na França. In: _____. **Metamorfoses do discurso político** – derivas da fala pública. São Carlos, SP: Claraluz, 2006.

DERRIDA, J. & ROUDINESCO, E. Escolher sua herança. In: DERRIDA, J. & ROUDINESCO, E. **De que amanhã...** diálogo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004.

DEWEY, J. (1910) **Como Pensamos** (How we think). São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

DIDIER-WEILL, Alain. A questão da formação do psicanalista para Lacan. In: JORGE, M.A.C. (org.) **Lacan e a formação do psicanalista**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2006.

DOSSE, F. **História do Estruturalismo**. Vol. 2 – O canto do cisne. Bauru, SP: Edusc, 2007.

FINK, Bruce. **O sujeito lacaniano**: entre a linguagem e o gozo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

FONSECA, M. A. **Michel Foucault e a constituição do sujeito**. São Paulo: Educ, 2003.

FOUCAULT, M. & DELEUZE, G. (1972) Os intelectuais e o poder – conversa entre Michel Foucault e Gilles Deleuze. In: FOUCAULT, M. **Ditos e Escritos IV** – Estratégia, Poder-Saber. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

FOUCAULT, M. (1969) **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1986.

_____. (1970) **A ordem do discurso** – Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. São Paulo, Edições Loyola: 2004.

_____. (1973). Mesa Redonda. In: **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2003.

_____. (1975). **Vigiar e punir** – nascimento da prisão. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1987.

_____. (1978) A Governamentalidade. In: _____. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2004.

_____. (1980) A poeira e a nuvem. In: _____. **Ditos e Escritos IV** – Estratégia, Poder-Saber. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

_____. (1982a) **As técnicas de si**. Disponível em <http://vsites.unb.br/fe/tef/filoesco/foucault/tecnicas.pdf>. Acessado em 25/09/2010.

_____. (1982b) O Sujeito e o Poder. In: Dreyfus, H. e Rabinow, P. **Michel Foucault** – uma trajetória filosófica; trad. bras. Vera Porto Carrero – Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1995.

FREUD, S. (1914). Sobre la psicología del colegial. In. **Obras Completas** v. XIII, Buenos Aires: Amorrortu, 2006.

_____. (1933). 34ª. Conferencia: Esclarecimientos, aplicaciones, orientaciones. In. **Obras Completas** v. XXII, Buenos Aires: Amorrortu, 2006.

GALLO, S. Foucault: (Re)pensar a Educação. In RAGO, M. & VEIGA-NETO, A. **Figuras de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GREGOLIN, M. R. **Foucault e Pêcheux na análise do discurso** – diálogos e duelos. São Carlos: Claraluz, 2004.

GRIGOLETTO, M. Um saber sobre os sujeitos: práticas de subjetivação no discurso político educacional sobre línguas estrangeiras. In: **Claritas: revista do Departamento de Inglês da PUC-SP** – n.13(1). São Paulo: EDUC, maio 2007.

GUILHAUMOU, J. e MALDIDIER, D. Efeitos do Arquivo. A Análise do Discurso no Lado da História. In. ORLANDI, E. (org.) **Gestos de leitura: da história no discurso**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1994.

GUILHAUMOU, J. **Le corpus en analyse de discours perspective historique**. 2004. Disponível em: <http://revel.unice.fr/corpus/document.html?id=8&format=print>. Acesso em: 05 jan. 2006.

GUIMARAES, Eduardo. **Texto e Argumentação** – um estudo de conjunções do português. Campinas, SP: Pontes, 3ª. ed. 2002.

HENRY, P. (1975). Construções relativas e articulações discursivas. In: **Cadernos de Estudos Linguísticos** n. 19 - jul/dez 1990.

_____. (1984) A História não existe? In. ORLANDI, E. (org.) **Gestos de leitura: da história no discurso**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2010.

_____. Os Fundamentos teóricos da 'Análise Automática do Discurso' de Michel Pêcheux (1969). In: GADET, F. e HAK, T. (orgs). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Campinas: Unicamp, 1995. pp. 13-38.

HOLANDA, Aurélio B. de. **Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

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

KUPFER, M.C.M. **Freud e a Educação** – o mestre impossível. São Paulo: Editora Scipione, 2001.

LACAN, J. (1954-55) **O seminário, livro 2** – O eu na teoria de Freud e na técnica psicanalítica. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

_____. (1960) Observação sobre o relatório de Daniel Lagache: "Psicanálise e estrutura da personalidade". In: LACAN, J. **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

_____. (1960) Subversão do sujeito e dialética do desejo no inconsciente freudiano. In: LACAN, J. **Escritos**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

LEITE, Nina V.A. **Psicanálise e Análise do Discurso** – o acontecimento na estrutura. Rio de Janeiro: Campo Matêmico, 1994.

_____. Só há Causa daquilo que Falha. In: FONSCECA-SILVA, M. da Conceição e SANTOS, Elmo José. **Estudos da Língua(gem)** – Michel Pêcheux e a Análise de Discurso. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. N.1 (Jun. 2005). – Vitória da Conquista: Edições Uesb, 2005.

MALDIDIER, D. (1990). **A inquietude do discurso** – (Re)ler Michel Pêcheux hoje. Campinas, SP : Pontes, 2003.

MILLOT, C. **Freud Antipedagogo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1987.

MOURA NEVES, M. H. **Gramática de Usos do Português**. São Paulo, Editora Unesp, 2000. p. 186 e 192. Grifos da autora.

NORMAND, C. **Convite à Linguística**. São Paulo: Contexto, 2009.

PACHECO, O.M.C.A. **Sujeito e Singularidade** – Ensaio sobre a construção da diferença. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1996.

PÊCHEUX, M. (1968) Observações para uma Teoria Geral das Ideologias. In: **Rua**, 1. Campinas: Nudec; Unicamp, 1994.

_____. (1975) Remontons de Foucault à Spinoza. In: MALDIDIER, D. (org.) **L'inquietude du discours**. Éditions de Cendres, 1990.

_____. (1975) *Les Vérités de La Palice*. Paris, Maspero, 1975. Trad. Bras. **Semântica e Discurso** – uma crítica a afirmação do óbvio, Campinas, Pontes: 1997, 3ª ed.

_____. (1978) Só há causa daquilo que falha. O inverno político francês, início de uma retificação. In: _____. **Semântica e Discurso** – uma crítica a afirmação do óbvio, Campinas, Editora da Unicamp: 1997, 3ª ed.

_____. (1981) *Lecture et mémoire: projet de recherche* In. MALDIDIER, D. (org.) **L'inquiétude du discours**. Éditions de Cendres, 1990.

_____. (1981) O estranho espelho da Análise do Discurso. In : COURTINE, J-J. **Análise do Discurso Político** – o discurso comunista endereçado aos cristãos. São Carlos: EdUFSCar, 2009.

_____. (1982) Ler o arquivo hoje. In. ORLANDI (org.). **Gestos de leitura: da história no discurso**. Campinas: Editora da Unicamp, 1994. Pp. 55 – 66.

_____. (1983) *Lecture et mémoire: projet de recherche*. In. PECHEUX, M. **L'inquiétude du Discours**. Paris, Éditions des Cendres, 1990. p. 285 – 293.

_____. (1983) A Análise de Discurso: três épocas. In: GADET, F. & HAK, T. (orgs) **Por uma Análise Automática do Discurso** – Uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas, Sp: Editora da Unicamp, 3ª. Ed. 1997. Em francês: PÊCHEUX, M. *Analyse de Discours : trois époques*. In. MALDIDIER, D. (org) *L'inquiétude du discours – textes de Michel Pêcheux*. Éditions des Cendres, 1990.

_____. (1983) **O discurso** - estrutura ou acontecimento? Campinas, SP: Pontes, 2006.

_____. (1983). Papel da memória. In: ACHARD, P. et al. **Papel da Memória**. Campinas, SP: Pontes, 2007.

PÊCHEUX, M. e FUCHS, C. (1975) A propósito da Análise automática do Discurso: atualização e perspectivas. In: GADET, F. e HAK, T. (orgs.) **Por uma análise automática do discurso**. Campinas: Editora da Unicamp. p. 163-250.

PÊCHEUX, M & GADET, F. (1981) **A língua inatingível**. Campinas, SP: Pontes, 2004.

PLON, Michel. (2003) Análise do Discurso (de Michel Pêcheux) vs. Análise do inconsciente. In: LEANDRO-FERREIRA, M.C. & INDURSKY, F. (org). **Michel Pêcheux e a análise do discurso: uma relação de nunca acabar**. São Carlos, SP: Claraluz, 2005.

RICHARDS, Jack C. e RODGERS, Theodore S. (1986) **Approaches and Methods in Language Teaching**. Cambridge University Press, 1994.

RODRÍGUES-ALCALÁ, Carolina. Em torno de Observações para uma Teoria Geral das Ideologias de Thomas Herbert. In: **Estudos da Língua(gem)**. Vitória da Conquista, n.1, pp. 15-22, 2005.

ROGERS, C. R. (1961) **Tornar-se Pessoa**. São Paulo: Martins Fontes, 5ª Ed., 1981.

ROSA, J.G. A terceira margem do rio. In: ROSA, J.G. **Primeiras Estórias**. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 4ª ed., 1968.

SARGENTINI, Vanice Maria de Oliveira. Vozes Anarquistas: gênese do trabalhismo brasileiro. In: GREGOLIN, Maria do Rosário (org.). **Filigranas do Discurso**: as vozes da História; São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2000. p. 213-229.

SAVIANI, D. (1983) **Escola e democracia** – edição comemorativa. Campinas, SP: Autorres Associados, 2008.

SAVIANI, D. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas: Ed. Autores Associados LTDA, 2007.

SCHÖN, D. **Educating the reflective practitioner** - toward a new design for teaching and learning in the professions. San Francisco, California: Jossey-Bass Inc. 1987.

SERRANI-INFANTE, S. Identidade e Segundas Línguas: as identificações no discurso. In Signorini, I. (org) **Língua(gem) e identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

SPINA, K.A. & NASCENTE, R.M.M. Reflexão na formação de alunas-professoras por meio do ensino voluntário de língua inglesa. **Revista Contexturas**. São Paulo, v.15, 2009.

TURRA, B. M. **Samba, rap e malandragem** – uma relação entre gêneros e formação discursiva na construção da identidade do trabalhador brasileiro. 2007. 114f. Relatório (Iniciação Científica) – Curso de Letras, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007.

VOLTOLINI, R. A relação professor-aluno não existe: corpo e imagem, presença e distância. In: **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v.8, n. esp., jun. 2007.

WALLACE, M. J. **Training foreign language teachers** – a reflective approach. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

APÊNDICES

APÊNDICE I

Referências do *Corpus* da Pesquisa

Revista Brasileira de Linguística Aplicada - ISSN 1984-6398 (online)					
Ano	Volume	Número	Autor(a)(s)	Título	Ref.
2001	1	1	Karen E. Johnson e Donald Freeman	<i>Teacher learning in second language teacher education: a socially-situated perspective.</i>	RBLA01.1-a
2002	2	1	Solange T. Ricardo de Castro	<i>Teoria e Prática na Reconstrução da Concepção de Linguagem do Professor de Línguas</i>	RBLA02.1-a
2002	2	1	Andréa Machado de Almeida Mattos	<i>O Professor no Espelho: conscientização e mudança pela auto-observação</i>	RBLA02.1-b
2004	4	2	Fernanda Coelho Liberali	<i>A constituição da identidade do professor de inglês na avaliação de sua aula</i>	RBLA04.2-a
2004	4	2	João A. Telles	<i>Reflexão e identidade profissional do professor de LE: Que histórias contam os futuros professores?</i>	RBLA04.2-b
2004	4	2	Telma Nunes Gimenez e Vera Lúcia Lopes Cristovão	<i>Derrubando paredes e construindo pontes: formação de professores de língua inglesa na atualidade</i>	RBLA04.2-c
2004	4	2	Maria Augusta G. de M. Reinaldo	<i>Como professores em formação continuada mobilizam saberes sobre escrita e avaliação de texto</i>	RBLA04.2-d
2005	5	1	Maria Cecília Camargo Magalhães e Maria Antonieta Celani	<i>Reflective sessions: a tool for teacher empowerment</i>	RBLA05.1-a

2006	6	2	Suely Ana Ribeiro	<i>Influências dominantes na construção da prática pedagógica de uma aluna-professora de Língua Inglesa</i>	RBLA06.2-a
2006	6	2	Christine Sant'Anna de Almeida e Laura Stella Miccoli	<i>Formação de professores de inglês em nível universitário no Espírito Santo: uma avaliação através da voz de instituições, professores e estudantes</i>	RBLA06.2-b
2007	7	2	Tommaso Raso	<i>Formar formadores para a escrita profissional.</i>	RBLA07.2-a
2008	8	1	Simone Reis e Débora Rebouças Milani Cecci	<i>Discussão de crenças na prática de ensino de inglês: um estudo de cognições de professoras orientadoras</i>	RBLA08.1-a
2008	8	1	Paula Tatianne e Vera Cristóvão	<i>Projetos de formação pré-serviço do professor de língua inglesa: sequências didáticas como instrumento no ensino-aprendizagem</i>	RBLA08.1-b
2008	8	2	Tania Regina de Souza Romero	<i>Linguagem e memória no construir de futuros professores de inglês</i>	RBLA08.2-a
2008	8	2	Elaine Ferreira do Vale Borges	<i>Lembranças das abordagens na aquisição de LE/L2 de falantes e aprendizes e o fazer atual como professores</i>	RBLA08.2-b
2008	8	2	Luciani Salcedo de Oliveira Malatér	<i>Discurso de uma futura professora sobre sua identidade profissional</i>	RBLA08.2-c
2009	9	1	Elaine Mateus	<i>Torres de Babel e línguas de fogo: Um pouco sobre pesquisa na formação de professores de inglês</i>	RBLA09.1-a
2009	9	2	Luciane Kirchhof Ticks	<i>O processo de identificação de uma professora pré-serviço de inglês com a profissão durante o estágio curricular supervisionado</i>	RBLA09.2-a
2010	10	1	Ana Larissa Adorno Marciotto Oliveira	<i>Tensão colaborativa: um modelo discursivo para integrar teoria e prática na formação docente</i>	RBLA10.1-a
2010	10	1	Nilvânia Damas Silva Lima e Rosane Rocha Pessoa	<i>Problematizando o estágio supervisionado de inglês</i>	RBLA10.1-b

2010	10	1	Thomas Fairchild	<i>O professor no espelho: refletindo sobre a leitura de um relatório de estágio na graduação em Letras</i>	RBLA10.1-c
2010	10	2	Carmen Ilma B. Borghi, Luciana C. Simões Calvo, Maria Adelaide de Freitas	<i>Reflexões e considerações acerca do ensino-aprendizagem do gênero Curriculum vitae na formação docente inicial em língua inglesa</i>	RBLA10.2-a
2010	10	2	Maria Cecília C. Magalhães, Sueli Salles Fidalgo	<i>Critical collaborative research: focus on the meaning of collaboration and on mediational tools</i>	RBLA10.2-b

Trabalhos em Linguística Aplicada - ISSN 0103-1813

Ano	Volume	Número	Autor (a)(s)	Título	Ref.
2001	37	-	Maria Helena Vieira Abrahão	<i>A formação acadêmica e a iniciação profissional do professor de línguas: Um estudo da relação teoria e prática (p.61-81)</i>	TLA37-a
2002	39	-	Maria Adelaide de Freitas, Carmen Ilma Belincanta e Helliane C. M. de Oliveira Corrêa	<i>Professores de língua Inglesa em formação: mudando crenças e atitudes (p.47-67)</i>	TLA39-a
2002	39	-	Ênio de Oliveira	<i>"Reflexões sobre o ensino de Inglês como Língua Estrangeira" - professores de inglês em curso (p.69-79)</i>	TLA39-b
2002	40	-	Beatriz Eckert-Hoff	<i>A leitura na aula de línguas estrangeiras: o que dizem os professores (p.29-43)</i>	TLA40-a
2003	41	-	Marisa Grigoletto	<i>Um dizer entre fronteiras: o discurso de professores e futuros professores sobre a língua inglesa (p.39-50)</i>	TLA41-a
2004	43	1	Francisca Helga Savir Moreira	<i>Yes, nós temos computador - ideologia e formação dos professores na era da informação (p.127-137)</i>	TLA43.1-a

2004	43	2	Maria de Fátima S. Amarante	<i>Avaliação em contexto de gestão de qualidade total: constituição do jogo discursivo em uma reunião de professores (p.227-248)</i>	TLA43.2-a
2005	44	1	Maria da Glória de Moraes	<i>A trajetória didático-pedagógica do "Inglês Instrumental" na Unicamp: uma reflexão sobre as implicações dos seus aspectos teórico-metodológicos e ideológicos na formação dos professores de língua inglesa (p.09-18)</i>	TLA44.1-a
2005	44	1	Fábio Madeira	<i>Uma análise dos critérios dos professores na preparação de material didático para cursos de língua estrangeira de conteúdo (p.73-87)</i>	TLA44.1-b
2005	44	2	Marilda Cavalcanti C.	<i>"É eu acho que esse livrinho vai ser interessante" Vozes de professores indígenas em um curso de formação (p.265-276)</i>	TLA44.2-a
2007	46	2	Leandro Tadeu Alvez da Luz	<i>Discutindo o conceito de crenças na formação inicial do professor de línguas: Reflexões sobre um conceito em consolidação (p.247-262)</i>	TLA46.2-a
2009	48	1	Rosane Rocha Pessoa	<i>O livro didático na perspectiva da formação de professores (p.53-69)</i>	TLA48.1-a
2009	48	1	Fernanda L. Ortale e Magali S. Duran	<i>A linguagem de sala de aula na formação do professor de língua estrangeira (p.87-98)</i>	TLA48.1-b
2009	48	2	Gretel Eres e Fernandéz Simone Rinaldi	<i>Formação de professores de espanhol para crianças no Brasil: alguns caminhos possíveis (p.353-365)</i>	TLA48.2-a
Até o final de 2003 cada número da revista (publicada semestralmente) correspondia a um volume, dessa forma, eram publicados dois volumes por ano. A partir de 2004, apenas um volume era publicado a cada ano sendo um número no primeiro semestre e um no segundo.					

Revista Contexturas - ISSN 0104-7485					
Ano	Volume	Número	Autor (a)(s)	Título	Ref.
2000/ 2001	5	-	Maria Helena Vieira Abrahão	<i>Uma Abordagem reflexiva na formação e no desenvolvimento do professor de língua estrangeira (p.153-160)</i>	CTX05-a
2002	6	-	REVISTA ESGOTADA		
2003/ 2004	7	-	Ademar da Silva e Denise Maria Margonari	<i>O que revelam os relatórios de estágio supervisionado sobre a formação de professores de língua inglesa. (p.39-54)</i>	CTX07-a
2003/ 2004	7	-	Marta Lúcia Cabrerria Kfourir- Kaneoya	<i>Propostas de (trans)formação reflexiva na formação de professores de línguas. (p.55-64)</i>	CTX07-b
2005	8	-	Fernanda Arrigoni dos Santos e Telma Gimenez	<i>Análise de um curso modular para professores de inglês: considerações sobre reflexão crítica (p.09-18)</i>	CTX08-a
2005	8	-	Kleber Aparecido da Silva, Cláudia Hilsdorf Rocha e Maria de Lourdes da Rocha Sandei	<i>A importância do estudo das crenças na formação de professores de línguas. (p.19-40)</i>	CTX08-b
2005	8	-	Vanderlice dos Santos Andrade Sól	<i>Modelos de supervisão e o papel do formador de professores (p.55-78)</i>	CTX08-c
2005	8	-	Irene Izida da Silva	<i>A reflexão do professor em formação (p.125-138)</i>	CTX08-d
2005	8	-	Mônica Roberto Antunes	<i>Professor "o avaliado da vez" (p.139-148)</i>	CTX08-e

2006	9	-	José Carlos Paes de Almeida Filho	<i>Conhecer e desenvolver a competência profissional dos professores de LE (p.09-20)</i>	CTX09-a
2006	9	-	Solange T. Ricardo de Castro	<i>A identidade do professor de inglês da perspectiva de um fórum de formação acadêmico-profissional: Diferentes momentos, diferentes olhares (p.27-36)</i>	CTX09-b
2006	9	-	Maria Helena Vieira-Abrahão	<i>Formação de professores de línguas estrangeiras: olhando para o futuro (p.55-62)</i>	CTX09-c
2006	9	-	Luiz Fernando Gomes	<i>Formação de professores: olhando para o futuro (p.79-85)</i>	CTX09-d
2006	10	-	Douglas Altamiro Consolo, Cristiane Vicentainer Da Silva, Glorinha Mendonça Da Silva Guerreiro	<i>Um estudo sobre a competência linguístico-comunicativa em língua inglesa de alunos formandos em letras: implicações para a formação de professores (p.29-43)</i>	CTX10-a
2006	10	-	Kleber Aparecido Da Silva e Cláudia Hilsdorf Rocha	<i>A formação do professor de LE (inglês): investigando a possível relação entre as teorias dos gêneros e as competências desejáveis (p.45-63)</i>	CTX10-b
2007	11	-	Fernanda Costa Ribas	<i>O papel do professor na motivação dos alunos para aprender inglês (p.107-129)</i>	CTX11-a
2007	12	-	Magali Barçante Alvarenga	<i>O professor de inglês como fomentador de inclusão: a inclusão começa conosco (p.49-54)</i>	CTX12-a
2007	12	-	Luís Otávio Batista	<i>A disciplina de prática de ensino de língua inglesa vista por professores recém formados (p.75-90)</i>	CTX12-b
2007	12	-	Beatriz Gama Rodrigues	<i>Formação de professores de língua inglesa - algumas questões éticas pertinentes (p.91-103)</i>	CTX12-c

2007	12	-	Orlando Viana Jr.	<i>A formação do professor de inglês em cursos de especialização (p.105-116)</i>	CTX12-d
2008	13	-	Denise Martins De Abreu-E-Lima e Luciana De Oliveira	<i>The use of fairy tales in preservice teacher education: learning to work with adolescents (p.09-23)</i>	CTX13-a
2008	13	-	Lidiane Hernandez Luvizari e Telma Gimenez	<i>Reflexão crítica e a formação de professores de inglês (p.55-66)</i>	CTX13-b
2008	13	-	Marta Cabrera Kaneoya e Lúcia Kfouri-Kaneoya	<i>A formação reflexiva de professores de línguas: conceitos e tarefas de significação social (p.67-77)</i>	CTX13-c
2009	14	-	Patrícia Bedran e Fabiana	<i>Interação das crenças dos professores-mediadores e dos interagentes no TELETANDEM: momentos de divergência e convergência (p.09-47)</i>	CTX14-d
2009	15	-	Ana Biondo e Cristina Salomão	<i>A formação do formador na prática dentro do TELETANDEM (p.09-30)</i>	CTX15-a
2009	15	-	Daniella De Souza Bezerra e Leandro Silva Bezerra	<i>O habitus de aprender de professores em formação: implicações e desafios (p.31-50)</i>	CTX15-b
2009	15	-	Karen Alessandra Spina e Renata Maria Moschen Nascente	<i>Reflexão na formação de alunas-professoras por meio do ensino voluntário de língua inglesa (p.50-67)</i>	CTX15-c
2009	15	-	Marta Cabrera Kaneoya e Lúcia Kfouri-Kaneoya	<i>Competências, reflexividade e atuação em novos contextos de ensino-aprendizagem e de formação de professores de línguas (p.69-92)</i>	CTX15-d