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

INÊS CONFUORTO

**O EFEITO-SUJEITO PROFESSOR DE INGLÊS À *DERIVA*: DISCURSO
EDUCACIONAL-PEDAGÓGICO E IMPLICAÇÕES PARA UMA FORMAÇÃO *COM*
PROFESSORES**

São Paulo

2015

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

**O EFEITO-SUJEITO PROFESSOR DE INGLÊS À *DERIVA*: DISCURSO
EDUCACIONAL-PEDAGÓGICO E IMPLICAÇÕES PARA UMA FORMAÇÃO COM
PROFESSORES**

Inês Confuorto

Tese 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 Doutora em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Marisa Grigoletto

São Paulo

2015

Nome: CONFUORTO, Inês

Título: **O EFEITO-SUJEITO PROFESSOR DE INGLÊS À *DERIVA*: DISCURSO EDUCACIONAL-PEDAGÓGICO E IMPLICAÇÕES PARA UMA FORMAÇÃO COM PROFESSORES**

Tese 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 Doutora em Letras.

Banca Examinadora

DEDICATÓRIA

Ao Gabriel,
minha maior e melhor fonte de inspiração.

Aos meus pais, Giuseppe (*in memoriam*) e Antonia,
meus exemplos de vida.

AGRADECIMENTOS

À Professora Doutora Marisa Grigoletto, minha orientadora, pela interlocução sempre delicada, cuidadosa, valiosa e firme; por todos os momentos compartilhados ao longo de nosso encontro pessoal e acadêmico e por me apresentar à Análise do Discurso.

À Professora Doutora Walkyria Maria Monte Mór, pelas sugestões valiosas no exame de qualificação; pelo acolhimento em diversos momentos de meu percurso acadêmico; pelo respeito e carinho que sempre permearam nossos encontros.

À Professora Doutora Beatriz Maria Eckert-Hoff, pelas valiosas e fundamentais sugestões no exame de qualificação; por compartilhar experiências pessoais, acadêmicas e profissionais que nos inscrevem na ordem do discurso; pela presença *sempre-já-lá* desde nossa primeira interlocução.

Aos professores de inglês que se dispuseram a participar desta pesquisa e que nela imprimiram suas marcas, constituídas pelos rastros de um efeito *à deriva*, que nos move.

Aos meus queridos amigos e companheiros de estudo do Grupo de Pesquisa Língua Estrangeira, Discurso e Identidade (LEDI-USP), pelos momentos de compartilhamento de ideias. Em especial à Laura Fortes, à Maria Dolores Wirts Braga e ao Bruno Molina Turra, pelas profundas discussões, pelas risadas em nosso “café com abobrinhas” e pela presença em momentos decisivos do percurso de escrita desta tese.

Ao Professor Doutor Renato Padovese, pelo respeito ao meu trabalho e pela confiança e incentivo. Em especial, agradeço pela concessão de períodos de afastamento do cotidiano profissional, sem a qual eu não teria finalizado esta pesquisa.

Aos meus queridos amigos que me acompanharam e me encorajaram nos momentos em que o fôlego parecia acabar. Muito obrigada!

À minha família, por entender minha ausência e me apoiar em todos os momentos da minha vida.

A todos, a minha eterna gratidão!

Se não houvesse a falta, se o sujeito fosse pleno, se a língua fosse estável e fechada, se o discurso fosse homogêneo e completo, não haveria espaço por onde o sentido transbordar, deslizar, desviar, ficar à deriva. A falta é, então, tanto para o sujeito quanto para a língua, o lugar do possível e do impossível (real da língua); impossível de dizer, impossível de não dizer de uma certa maneira – o não-todo no todo, o não representável no representado.

FERREIRA, 2005, p. 71.

RESUMO

CONFUORTO, I. **O efeito-sujeito professor de inglês à deriva**: discurso educacional-pedagógico e implicações para uma formação *com* professores. 2015. 224 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2015.

O objetivo desta tese é proceder a uma análise discursiva dos documentos oficiais para o ensino de língua estrangeira (DOPLE-inglês), bem como a uma análise do discurso do sujeito-professor de inglês, problematizando e discutindo sua formação. Esta pesquisa está teoricamente orientada pelo aparato teórico-metodológico da Análise do Discurso, em especial em Pêcheux ([1969] 1997, [1975] 2009, [1982] 2010 e [1983] 1997); pelos processos de identificação advindos da psicanálise, a partir de Freud e Lacan, e reconfigurados por Pêcheux ([1975] 2009); e pelas discussões, de caráter discursivo, sobre a formação de professores, com Coracini (2003, 2003a, 2007, 2009), entre outros autores que incursionam nessa área. Os *corpora* foram constituídos a partir de duas fontes. A primeira, por sequências discursivas extraídas dos seguintes documentos: Proposta Curricular de Língua Estrangeira Moderna-Inglês (SÃO PAULO, 1988); Parâmetros Curriculares Nacionais-Língua Estrangeira (BRASIL, 1998); Parâmetros Curriculares Nacionais+Língua Estrangeira-Ensino Médio (BRASIL, 2002); Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio-Línguas Estrangeiras (BRASIL, 2006); e Proposta Curricular de Língua Estrangeira Moderna-Inglês (SÃO PAULO, 2008). A segunda, por sequências discursivas extraídas da aplicação de questionários e de entrevistas com professores de inglês da educação básica. Parto da hipótese de que há, no discurso dos DOPLE-inglês, contradições e conflitos relativos às posições identitárias imputadas ao sujeito-professor, o que cria um efeito de homogeneização do processo de ensino e aprendizagem, bem como um efeito-sujeito professor de inglês à deriva. A análise da materialidade linguística dos DOPLE-inglês revelou que o discurso educacional-pedagógico produz um efeito de homogeneização do fazer docente, efeito produzido, em especial, por um currículo que prescreve a ação pedagógica e que objetifica o sujeito-professor. Por sua vez, o sujeito-professor se inscreve em uma formação discursiva da falha, da falta, que o posiciona de forma imaginária no campo ora da culpabilização ora da confiança, ora identificando-se ora contraidentificando-se com o discurso educacional-pedagógico produzido e veiculado pelos/ nos DOPLE-inglês, o que cria um efeito-sujeito professor de inglês à deriva. A análise desse discurso traz à tona implicações para a formação *com* professores, em especial para a possibilidade de (res)significação de práticas tradicionais e tecnicistas tidas como naturalizadas e reificadas.

Palavras-chave: Análise do Discurso; Políticas Curriculares Brasileiras; (Des)Identificação e Contraidentificação; Formação *com* Professores de Inglês.

ABSTRACT

CONFUORTO, I. The English teacher subject-effect *adrift*: pedagogical discourse and its implications for an education *with* teachers. 2015. 224 f. Thesis (PhD) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2015.

The objective of this thesis is to proceed to a twofold analysis of both Brazilian Foreign Language Teaching Curriculum Policies (DOPLE-English) discourse and English subject-teachers' discourse, in order to problematize and discuss teacher education issues. This research draws on the materialist discourse analysis framework proposed by Michel Pêcheux, ([1969] 1997, [1975] 2009, [1982] 2010 and [1983] 1997); on the Freudian/Lacanian psychoanalytic concept of identification as reformulated by Pêcheux ([1975] 2009); and on discursive approaches to teacher education developed by Coracini (2003, 2003a, 2007, 2009) among other authors in that field. Research data has been gathered from two sources. The first one comprises discursive sequences from the following documents: Modern Foreign Language Curriculum (English) (SÃO PAULO, 1988); Foreign Language National Curriculum Parameters (BRASIL, 1998); Modern Foreign Language National Curriculum Parameters+-Secondary School (BRASIL, 2002); Foreign Language National Curriculum Guidelines for Secondary School- (BRASIL, 2006); and Modern Foreign Language Curriculum (English) (SÃO PAULO, 2008). The second source comprises discursive sequences collected through questionnaires and interviews with English teachers in basic education. My hypothesis is that there are contradictions and conflicts in the DOPLE-English discourse, which are related to identity positions attributed to the subject-teacher. Such contradictions, I argue, produce an *effect* of homogenization of the teaching and learning process, as well as an English teacher subject-effect *adrift*. The analysis of the DOPLE-English linguistic materiality has revealed that pedagogical discourse produces an effect of homogenization of the teacher's practice, an effect created, especially, by a curriculum that prescribes the pedagogical action, causing the teacher to be objectified. Therefore, in this signification process, the subject-teacher is inscribed in the discursive formation of *failure* and *lack*, which positions him/her differently, depending on the imaginary identification processes at stake at the moment of enunciation: sometimes the subject-teacher is positioned in the field of blaming and sometimes in the field of confidence; sometimes s/he identifies and sometimes counter-identifies with the pedagogical discourse produced and conveyed by the DOPLE-English, which creates an English teacher subject-effect *adrift*. The analysis of this discourse highlights implications for an education *with* teachers, especially when it comes to the possibility of resignification of the already established/naturalized traditional and technicist teaching practices.

Key-words: Discourse Analysis; Brazilian Curriculum Policies; (Des)identification and Counter-identification; Education *with* English teachers.

RÉSUMÉ

CONFUORTO, I. **Effet-sujet professeur anglais a la derive**: discours éducatif-pédagogique et les implications pour une formation avec de professeurs 2015. 224 f. Thèse (Doctorat) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2015.

L'objectif de cette thèse est de faire une analyse discursive des documents officiels pour l'enseignement des langues étrangères (DOPLE-anglais), ainsi que l'analyse du discours du sujet-professeur d'anglais, les problématiques et questionnements autour de leur formation. Cette recherche est théoriquement guidée par un système théorique-méthodologique de l'Analyse du Discours, en particulier dans Pêcheux ([1969] 1997 [1975] 2009 [1982] 2010 et [1983] 1997); par les processus de l'identification, découlant de la psychanalyse, de Freud et de Lacan, et reconfigurée par Pêcheux ([1975] 2009); ainsi que les discussions de caractère discursif, sur la formation des professeurs, avec Coracini (2003, 2003a, 2007, 2009), entre autres auteurs qui explorent ce domaine. Les corpus sont composés de deux sources. Le premier, rédigé par des séquences discursives des documents suivants: Proposition Programme Scolaire des Langue Étrangère Moderne-Anglais (São Paulo, 1988); Paramètres du Programme Scolaire National-Langue Étrangère (Brésil, 1998); Paramètres du Programme Scolaire National+Langue Étrangère Moderne-Enseignement Secondaire (Brésil, 2002); Lignes Directrices du Programme National pour l'Enseignement Secondaire-Langue Étrangère (Brésil, 2006); et Proposition du Programme Scolaire des Langues Étrangères Moderne-Anglais (São Paulo, 2008). Le second, des séquences discursives extraites par l'application de questionnaires et d'entretiens avec les professeurs d'anglais de l'enseignement primaire. Je pars de l'hypothèse qu'il existe, dans le discours de DOPLE-anglais, des contradictions et des conflits portant sur des positions d'identité allouées au sujet-professeur, ce qui crée un effet d'homogénéisation du processus d'enseignement et d'apprentissage, ainsi qu'un *effet de dérive* du sujet-professeur d'anglais. L'analyse de la matérialité linguistique de DOPLE-anglais a révélé que le discours éducatif-pédagogique produit un effet d'homogénéisation dans la façon de faire de l'enseignant, l'effet produit en particulier, par un programme qui prévoit l'action pédagogique et qui objective le sujet-professeur. À son tour, le sujet-professeur s'inscrit dans une formation discursive de l'échec, de la faute, ce qui le met, dans une forme imaginaire, dans le champ tantôt de la culpabilité, tantôt de la confiance, parfois s'identifiant, parfois se contre-identifiant du discours éducatif-pédagogique produit et véhiculé par / dans DOPLE-anglais, ce qui crée un effet-sujet-professeur d'anglais à *la dérive*. L'analyse de ce discours fait ressortir les implications pour la formation avec des professeurs, en particulier la possibilité de redéfinition des pratiques traditionnelles et technicistes considérées comme naturalisées et réifiées.

Mots-clés: Analyse du Discours; Politiques Curriculaires Brésiliens; (Dés)Identification et Contre-identification; Formation avec des Professeurs d'Anglais.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Alternância de poder entre esferas governamentais e partidos políticos.....	62
Figura 2 -	Formação do eu através das imagens do outro.....	115
Figura 3 -	Representação do abafamento da culpabilização para instauração da confiança.....	124
Figura 4 -	Organograma da estrutura organizacional.....	170

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Formações Imaginárias – Pêcheux [1969] 1997	112
Quadro 2 -	Síntese dos Programas de Formação Docente em São Paulo.....	167

LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS

AD	- Análise do Discurso
ANEB	- Avaliação Nacional da Educação Básica
ANPEd	- Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APASE	- Sindicato dos Supervisores de Ensino do Magistério Oficial no Estado de São Paulo
APEOESP	- Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo
ATEFAP	- Assessoria Técnica do Coordenador
AVA	- Ambiente Virtual de Aprendizagem
CAPES	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFOP	- Centro de Formação e Desenvolvimento Profissional de Professores da Educação Básica
CENP	- Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas
CPDOC/FGV	- Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil/ Fundação Getúlio Vargas
CPP	- Centro do Professorado Paulista
DE	- Diretoria de Ensino
DEPEC	- Departamento de Programas de Formação e Educação Continuada
DOPLE-inglês	- Documentos Oficiais para o Ensino de Língua Estrangeira-inglês
EFAP	- Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores
EO	- Entrevista Oral
EUA	- Estados Unidos da América
FD	- Formação Discursiva
FHC	- Fernando Henrique Cardoso
FMI	- Fundo Monetário Internacional
IDEB	- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MBD	- Movimento Democrático Brasileiro
MEC	- Ministério da Educação
MOBRAL	- Movimento Brasileiro de Alfabetização

NAEFAP	- Núcleo de Apoio Administrativo
OCEMs-LE	- Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Línguas Estrangeiras
ONG	- Organização Não-Governamental
OT	- Orientação Temática
PCLEM-inglês	- Proposta Curricular de Língua Estrangeira Moderna - Inglês
PCNs+LEM	- Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira Moderna - Ensino Médio
PCNs–LE	- Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira
PISA	- Programme for International Student Assessment (Programa para Avaliação Internacional de Estudantes)
PNLD	- Programa Nacional do Livro Didático
PSDB	- Partido da Social Democracia Brasileira
PT	- Partidos dos Trabalhadores
REDEFOR	- Programa Rede de Formação de Professores
SAEB.....	- Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SD	- Sequências Discursivas
SEB/MEC	- Secretaria de Educação Básica
SEE/SP	- Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
SETEC	- Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

NORMAS UTILIZADAS NA TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTAS ORAIS GRAVADAS

Sinais	Ocorrências
()	Incompreensão de palavras ou segmentos
(hipótese)	Hipótese do que se ouviu
/	Truncamento (havendo homografia, usa-se acento indicativo da tônica e/ou timbre)
MAIÚSCULA	Entonação enfática
?	Interrogação
...	Qualquer pausa
((minúscula))	Comentários descritivos do transcritor
“entre aspas”	Citações literais de textos, durante a gravação
[...]	Supressão de trecho

Exemplos retirados dos inquéritos NURC/SP no. 338 EF e 331 D2 (Preti, 1999)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
Da concepção à elaboração da tese.....	16
Sobre o tema escolhido: por que discurso, políticas curriculares e formação docente?.....	19
Hipótese e perguntas de pesquisa.....	22
Fundamentação teórica.....	23
Metodologia: da tese e da análise.....	31
 CAPÍTULO 1 - BASES EPISTEMOLÓGICAS DA EDUCAÇÃO: DO TECNICISMO AO MULTIMODAL	35
1.1. Da concepção tecnicista à concepção reprodutivista.....	36
1.2. Da concepção crítico-emancipatória à concepção reflexiva.....	40
1.3. Da concepção autônoma-multimodal.....	46
 CAPÍTULO 2 - O DISCURSO DOS DOCUMENTOS OFICIAIS PARA O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA-INGLÊS	54
2.1. Condições de produção do discurso educacional-pedagógico.....	55
2.2. Categorias de análise.....	62
2.2.1. Ruptura e homogeneização.....	63
2.2.2. Jogo da imposição: onde a autonomia falha.....	74
2.2.3. (In)Determinação da autoria.....	82
2.2.4. Novo, melhor, mais moderno.....	88
 CAPÍTULO 3 - REPRESENTAÇÕES DO SUJEITO-PROFESSOR NOS DOCUMENTOS OFICIAIS PARA O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA-INGLÊS: SUBJETIFICAÇÃO/ OBJETIFICAÇÃO	93
3.1. Categorias de análise.....	94
3.1.1. Mediador do saber e avaliador.....	94
3.1.2. Observador e organizador.....	98
3.1.3. Reprodutor do conhecimento.....	102

CAPÍTULO 4 - O DISCURSO DO SUJEITO-PROFESSOR DE INGLÊS: PROCESSOS DE (DES)IDENTIFICAÇÃO e CONTRAIDENTIFICAÇÃO.....	107
4.1. Condições de produção do discurso do sujeito-professor.....	107
4.2. Uma configuração constitutiva do sujeito.....	109
4.2. Categorias de análise.....	111
4.2.1. Representações de si e do outro.....	111
4.2.2. Representações de currículo.....	133
4.2.3. (Des)Identificação e contraidentificação do sujeito-professor com o discurso educacional-pedagógico.....	150
 CAPÍTULO 5 - INJUNÇÃO DAS DIMENSÕES GLOBAL E LOCAL NA FORMAÇÃO COM PROFESSORES - POR UMA VIA DISCURSIVA.....	165
5.1. Constituição dos programas destinados à formação docente em São Paulo.....	167
5.2. Injunção das dimensões global e local.....	176
5.3. Formação <i>com</i> professores: <i>efeito de sentido entre interlocutores</i>	180
 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	185
 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	190
 APÊNDICES.....	201
 ANEXOS.....	210

INTRODUÇÃO

Na introdução desta tese, apresento ao leitor as considerações iniciais, bem como as inquietações que me levaram a empreender esta pesquisa. A partir do meu percurso acadêmico, como aluna e, posteriormente, como professora da educação básica e da educação superior, discorro sobre algumas certezas que julgava fixas e sobre os deslocamentos produzidos em meu contato com o outro/ Outro que me habita.

Da concepção à elaboração da tese

Ao me graduar em Letras – Português e Inglês - e iniciar minha atuação docente na Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, vivenciei uma experiência que me intrigou e desestabilizou algumas crenças desenvolvidas, até então, e relacionadas à minha formação docente. Indicada representante da escola em que ingressei como professora efetiva de inglês e português, na educação básica, fui convidada a participar de oficinas no núcleo pedagógico na Diretoria de Ensino da região leste da cidade de São Paulo, em que se discutia a implantação de uma proposta curricular para a área de inglês, fundamentada na abordagem comunicativa. Naquele movimento, percebia como os professores se sentiam afetados por essa proposta, que buscava reconstituir o ensino de inglês em moldes que exigia do professor rever seus conceitos de ensino e aprendizagem, fortemente calcados no modelo estruturalista. Essa proposta convocava-nos, a todos os professores e escolas, a adotar o modelo comunicativo para o ensino de inglês. Fui cativada por esse ideário e, logo, em minha prática de aula, fiz uso dos conceitos novos apreendidos: aprender uma língua estrangeira para fins de “comunicação”, estabelecer objetivos “alcançáveis” para cada uma das aulas, propor a aprendizagem de situações “reais” de uso da língua, entre outros.

Mais tarde, como professora de Metodologia e Prática de Ensino de Língua Inglesa, na universidade, compartilhava essa minha experiência, advogando, para os professores em formação, uma prática mais centrada na comunicação. Não me passava pela cabeça, em nenhuma hipótese, que eu reproduzia práticas pedagógicas,

por acreditar naquela verdade como sendo a única e derradeira, e continuava a defendê-la.

No final dos anos 90, fui despertada para os estudos do currículo ao me ver envolvida, na universidade à qual estou vinculada, com o currículo do curso de Letras – Português e Inglês, quando convidada a participar de um grupo de estudos para reformulação curricular. Sentia-me incomodada com as forças, que hoje entendo como forças de poder, ali sendo medidas.

Na mesma época, ao iniciar meu mestrado, na área de análise do discurso, percebi uma interessante temática, pois via a possibilidade de unir duas áreas, embora distantes, muito imbricadas: **currículo** e **discurso**. E, assim, desenvolvi minha dissertação *Análise discursiva de um currículo de Letras: noções de conhecimento e formação de identidades*¹, sob orientação da Profa. Dra. Marisa Grigoletto.

Destaco de minha dissertação (MACEDO, 2003, p. 5-6), o seguinte trecho:

Intrigava-me observar que o currículo era construído por um grupo de pessoas cujas decisões atingiriam um grande número de outras pessoas que não estavam envolvidas no processo. Ademais, esse grupo era legitimado pela instituição. A ele era conferido o poder de propor o currículo que iria alterar, modificar as pessoas que o vivenciassem. Silva (1999) diz que,

[...] da perspectiva pós-estruturalista, podemos dizer que o currículo é também uma questão de poder e que as teorias do currículo, na medida em que buscam dizer o que currículo deve ser, não podem deixar de estar envolvidas em questões de poder. Selecionar é uma operação de poder. Privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder. Destacar, entre as múltiplas possibilidades, uma identidade ou subjetividade como sendo a ideal é uma operação de poder. (SILVA, op. cit., p.16).

A questão de currículo e poder na constituição de identidades, de subjetividades continua, ainda, sendo uma temática instigante de estudo para mim.

Ademais, envolvida com a formação de professores de inglês no ensino superior e tendo vivenciado a experiência de professora na educação básica, sempre senti um grande distanciamento entre os dois níveis. Ainda, devo mencionar que, ao ministrar a disciplina Metodologia de Ensino de Língua Inglesa, os conteúdos com os quais lidava eram, a princípio, os relacionados às teorias de ensino e aprendizagem e

¹ Dissertação defendida em 2003, sob orientação da Profa. Dra. Marisa Grigoletto.

aos métodos e técnicas de ensino. Com o passar do tempo, e por demandas relacionadas ao contexto sócio-histórico, cada vez mais, surgiam novas políticas curriculares, especialmente na chamada virada do século, o que acarretava uma série de questionamentos e incertezas, e, assim, novos embates. Essas disputas reforçavam a minha compreensão de currículo como, nos termos de Silva e Moreira (1995), “território contestado, arena de conflitos”.

Angustiava-me com a dicotomia existente entre saber inglês e saber ensinar inglês. Sempre me pareceu que as questões tratadas na formação docente, tais como aspectos filosóficos sobre concepção de língua, metodologias e suas críticas, entre outros, se dissolviam na realidade da sala de aula da educação básica, muito em virtude da assoberbada carga horária do professor de inglês na educação básica, que, muitas vezes, precisava (ainda precisa) se deslocar entre várias escolas para compor sua jornada de trabalho, adiando, para quando sobrasse tempo e dinheiro, suas possibilidades de formação continuada.

Penso que essa dicotomia se deve, em parte, pela organização dos cursos de Letras, que ainda são estabelecidos com base na separação entre teoria e prática. O lugar desta última, em geral, restringe-se às disciplinas mais pedagógicas (metodologia e práticas de ensino, políticas públicas educacionais, didática e outras) enquanto que o lugar da teoria, privilegiada como o *hard core* do curso, ganha destaque, por ser relacionada ao *conhecimento mais elaborado*. Para além das questões teórico-práticas, a percepção de que naquele espaço (a sala de aula nas escolas, em especial da periferia do extremo leste da capital de São Paulo, local de onde venho e de onde trago minhas experiências) havia uma força que regulava as mudanças e, ao mesmo tempo, resistia a elas foi tomando uma dimensão maior. Despertei, então, para a questão de que esse instrumento poderoso se denominava currículo.

Desse modo, ao invés de eleger um único objeto de estudo – um currículo de curso, por exemplo - para análise dos efeitos de sentido sobre alunos, em particular, e professores, em geral, considere, nesta tese, ampliar essa perspectiva, propondo-me a analisar, à luz da Análise do Discurso (doravante AD) de linha pecheutiana, o discurso dos documentos oficiais para o ensino de língua estrangeira-inglês (doravante DOPLE-inglês) e o discurso do sujeito-professor de inglês, a fim de investigar os efeitos de sentido do discurso-educacional pedagógico sobre esse

sujeito, e problematizar os impactos desse discurso na constituição do sujeito-professor, o que considero uma interessante forma de aprofundamento de meus conhecimentos e de minha formação acadêmica.

A seguir, passarei a discorrer sobre o tema escolhido e a justificativa para a relevância da pesquisa realizada.

Sobre o tema escolhido: por que discurso, políticas curriculares e formação de professores?

Ao longo dos anos, a educação, em geral, tem sido tema constante de estudos, debates, reflexões e críticas, já que é senso comum que a transformação da sociedade ocorre por meio da transformação da educação e pelo papel que ela exerce na formação de um cidadão ético e crítico.

O ensino de inglês, especificamente, não passa ao largo dessa discussão. Nos últimos anos, uma série de estudos, propostas e orientações têm sido publicadas (BRASIL, 1998, 2002, 2006; SÃO PAULO, 1988 e 2008, entre outros). Outros estudos concernentes aos sujeitos da educação contribuem, sobremaneira, para uma análise crítica do estado da arte na área (CORACINI, 2003 e 2003a, 2007; CORACINI e GHIRALDELO, 2011; GRIGOLETTO, 2011; SILVA, 1994; CORACINI e BERTOLDO, 2003, entre outros).

Jordão e Fogaça (2007, p. 82) destacam que “as autoridades educacionais colocam a área de ensino de línguas em último lugar no ranking de suas prioridades, e os professores de inglês encontram-se abandonados à sua própria sorte”. Esse cenário, inclusive, acarreta um dos conflitos mais significativos, pelo menos na minha interpretação, em relação aos DOPL-inglês e ao professor: reiteradas vezes tenho ouvido dizeres que afirmam que é melhor ter as propostas, que impõem, direcionam e moldam as práticas pedagógicas, do que não ter nada ou precisar elaborar/desenvolver (sozinho) essas práticas². Ou seja, o enunciado de que o professor

² Em muitos momentos, nas minhas aulas de Metodologia de Ensino de Inglês, vivi situações em que dizeres desse tipo eram formulados (em especial, por alunos em formação que não se identificavam com a posição-sujeito “professor de inglês”. Em contrapartida, nesse mesmo cenário, outros dizeres emergiam como efeito de protesto, de resistência.

necessita de direcionamento para o exercício de sua prática parece já estar naturalizado pela representação desse sujeito como *reprodutor/ transmissor*.

Essa naturalização encontra-se em uma memória discursiva³ construída por uma longa tradição de educação tecnicista e reprodutivista, ainda bastante sedimentada, apesar das transformações pelas quais a escola, como microcosmo da sociedade, vem passando. Ao recuperar essa tradição, a memória discursiva estabelece um efeito de presença do interdiscurso nesse “dizer”, em outras palavras, ela evoca um fazer pedagógico – seguir receitas de aulas, por exemplo – que constitui esse sujeito-professor, e indica, talvez, a sua constituição de sujeito dividido, heterogêneo, constituído sócio-historicamente pela ideologia reprodutivista.

Essa memória parece entrar em conflito com os pressupostos de uma sociedade em constante e rápida mudança, transformada pelos movimentos de globalização, em um mundo sem fronteiras, em que o conhecimento é (re)construído em tempos e espaços diferenciados, em que novas habilidades são exigidas (SUÁREZ-OROZCO & QIN-HILLIARD, 2004; GEE, 2000; COPE & KALANTZIZ, 2000), para além do ensino reprodutivista (SAVIANI, 2007), alterando nossas configurações mentais (LANKSHEAR & KNOBEL, 2003), e em que a chamada revolução tecnológica demanda “uma abordagem crítica do conhecimento [que] se volta para sua própria condição de produção” (WARK, 2006, p. 69)⁴. Do meu ponto de vista, a análise das condições de produção do conhecimento – ser professor de inglês - pode ser realizada com o arcabouço teórico-metodológico da AD, de linha pecheutiana.

Ainda, minha experiência com professora de Metodologia de Ensino de Língua Inglesa, no ensino superior, tem me mostrado o quão difícil é a assimilação e a introdução de mudanças na prática pedagógica quando o que se almeja que os professores façam vai além do aprendizado de novos métodos e técnicas: que eles

³ Memória discursiva está aqui relacionada com o conceito de interdiscurso, ou seja, “aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente. É um saber que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra”. (ORLANDI, 1999, p. 31)

⁴ Conforme Wark (2006, p. 69, minha tradução): “A critical approach to knowledge turns its tools toward its own conditions of production”. Nesta citação, bem como em todas as demais citações desta tese, originalmente em língua estrangeira, opto por minha livre tradução.

busquem construir/ (re)significar sentidos acerca dos processos produzidos e veiculados pelos/ nos DOPLE-inglês e que envolvem sua subjetivação.

Assim, o tema escolhido para o desenvolvimento desta pesquisa abrange a análise do discurso educacional-pedagógico produzido por e veiculado pelos/ nos DOPLE-inglês, sejam eles da esfera estadual do Estado de São Paulo sejam os da esfera federal do Governo Federal, estes últimos destinados a todos os estados da Federação. Abrange, também, a compreensão do processo discursivo de produção de posições identitárias e de sentido para um grupo de professores de inglês, em atuação em escolas do ensino fundamental e médio da Zona Leste de São Paulo, com vistas a problematizar a formação docente.

Por entender que grande parte da produção relacionada a ser professor de inglês está fundamentada nos pressupostos de uma abordagem reflexiva (CELANI, 2003, 2010; ALMEIDA e JIMENEZ, 2010, entre outros), - o que pressupõe um sujeito cognoscente, emancipado (ou em busca de), no entanto, tutelado por um formador que detém um conhecimento maior -, proponho este estudo no sentido de desconstruir esse pressuposto, fundamentada na perspectiva teórica da AD peucheutiana, que compreende o sujeito do ponto de vista da teoria materialista (de origem marxista). Este é tomado na sua constituição histórica, perpassado pelos discursos que o constituem, portanto, afetado pela língua, interpelado pela ideologia e atravessado pelo inconsciente. Desse modo, suspeito da ideia de que o dizer possa ser “controlado”, uma vez que o sujeito não tem a percepção de que o seu dizer é constituído por várias outras vozes, sendo interpelado pela ideologia que opera subliminarmente, pois a linguagem materializa a ideologia. Dizer que há uma consciência plena ou que se pode chegar a ela é o mesmo que acreditar em uma verdade absoluta e inquestionável. Concordo com Silva (1996, p. 249) que afirma, a respeito da conscientização, que ela “está integralmente vinculada à suposição da existência de uma consciência unitária e autocentrada, embora momentaneamente alienada e mistificada, apenas à espera de ser despertada, desreprimida, desalienada, liberada, desmitificada”.

Tomando por base essa formulação, o sujeito, em uma perspectiva discursiva, passa a ser compreendido de maneira deslocada do sujeito universal, consciente, intencional ou idealizado. Ao contrário, ele é afetado pelo inconsciente, atravessado pela ideologia, resultado da determinação sócio-histórica. Considero, deste modo,

importante analisar a noção de sujeito a partir dessa perspectiva. Tal sujeito se “constitui na relação com o simbólico, na história. [...] é descentrado, pois é afetado pelo real da língua e pelo real da história”, segundo Orlandi (1999, p. 19-20), não tendo, assim, controle sobre o seu dizer nem sobre como o mundo o afeta.

O sujeito é, assim, um produto sócio-histórico, já que ele se situa em determinado momento histórico e ocupa determinado lugar social. Ele é constituído por um *outro*, ou *outros*, sendo impossível pensá-lo fora das relações que o ligam a esse *outro*. Assim, o sujeito é inconsciente de que seus dizeres comportam conflitos e contradições, produzidos por posições identitárias construídas por currículos que implicam relações de saber e poder cruciais para a formação das subjetividades. Concebido desta maneira, o sujeito não é o início nem da língua nem da história, tampouco pode controlar os sentidos provocados pela linguagem.

Teorias, e abordagens de ensino decorrentes destas, devem considerar que o sujeito da aprendizagem não é um mero receptor de instruções nem um passivo executor de tarefas. Ao contrário, é um sujeito que, ao se engajar discursivamente, vivencia a sua dispersão.

De minha perspectiva, penso que a relevância de um estudo centrado na natureza discursiva dos DOPLE-inglês e no discurso do sujeito-professor possa, talvez, contribuir para deslocamentos de sentido sobre concepções de língua, de sujeito, de educação, abrindo possibilidades para outras interpretações e sentidos não estabilizados, portanto passíveis de serem reconstruídos.

Na próxima seção, apresento a hipótese e as perguntas de pesquisa que me nortearam na condução desta tese.

Hipótese e perguntas de pesquisa

Minha hipótese é de que há, no discurso dos DOPLE-inglês, contradições e conflitos relativos às posições identitárias imputadas ao sujeito-professor, que se subjetiva e é subjetivado a partir dos vários discursos, que incidem sobre ele. Ainda, como desmembramento da hipótese, suponho que o sujeito-professor seja afetado/ por esse discurso, constituindo-se pelo/ no discurso do outro/ Outro.

Para investigar a validade dessa hipótese, empreendi a análise discursiva de dois materiais: o primeiro material é constituído pelos DOPLE-inglês. As perguntas que nortearam a análise da materialidade linguística dos DOPLE-inglês desses documentos são:

- Existem conflitos/ contradições subjacentes ao discurso dos DOPLE-inglês?
- Que posições identitárias (representações) são imputadas ao sujeito-professor, a partir das concepções teóricas subjacentes aos documentos?
- Quais os modos de funcionamento desse discurso?

O segundo material é composto por dizeres de professores da educação básica, recolhidos por meio de questionários e entrevistas. Em relação à análise do discurso do sujeito-professor, com base no universo pesquisado, esta tese objetivou responder as seguintes perguntas:

- Que representações de si e do outro, bem como de currículo emergem dos dizeres do sujeito-professor pesquisado?
- É possível encontrar, na dispersão dos dizeres formulados pelo sujeito-professor, marcas de (des)identificação/ contraidentificação com o discurso dos DOPLE-inglês?

Na seção que segue, apresento, em linhas gerais, o arcabouço teórico da tese.

Fundamentação teórica

A fundamentação teórica desta tese advém da AD de vertente pecheutiana (PÊCHEUX, [1969] 1997, [1975] 2009, [1982] 2010 e [1983] 1997)⁵. Os escritos de Pêcheux, analisados por Malidier ([1989] 2003), apresentam um percurso teórico em que se podem acompanhar três distintas fases sobre as quais discorrei no percurso da análise, mais precisamente no capítulo 4.

Esses fundamentos proverão a sustentação das análises do discurso dos DOPLE-inglês, na educação básica, bem como das análises das representações de

⁵ As datas [entre colchetes] referem-se à primeira edição das obras, no original; as datas que seguem referem-se às datas das edições lidas e referidas.

currículo, representações de si e do outro, produzidas/deslocadas pelo sujeito-professor em contexto de confrontação com o discurso dos DOPLÉ-inglês.

Por uma questão de opção teórico-metodológica, articularei esses fundamentos teóricos às análises que serão extraídas do discurso dos DOPLÉ-inglês, bem como de formulações enunciadas por sujeito-professores.

Por ser uma “disciplina de entremeio”, com diz Orlandi (1998, p. 23), a AD se dá no entrelaçamento de áreas distintas das Ciências Humanas, promovendo alguns deslocamentos teóricos necessários à sua constituição. Assim, para tratar das concepções de língua e sujeito serão mobilizados conceitos advindos de várias áreas do conhecimento, tais como Linguística, História, Filosofia e Psicanálise.

A linguagem é nosso modo de entrada no mundo, nossa representação simbólica eu-mundo, o sistema estruturante do inconsciente; segundo Lacan ([1957] 1998, p. 498 [495])⁶, “[...] a linguagem, com sua estrutura, preexiste à entrada de cada sujeito num momento de seu desenvolvimento mental”. Na perspectiva discursiva, conforme Brandão (1997, p. 91), “linguagem é interação, um modo de ação social [...] é lugar de conflito, de confronto ideológico em que a significação se apresenta em toda a sua complexidade”. Para a AD, importa compreender o funcionamento da linguagem (seus efeitos de sentido), “que envolve não só mecanismos linguísticos, mas também extralinguísticos” (*op. cit.*, p. 91), o que nos sinaliza para a interpretação de que a língua é uma forma de linguagem, não a única.

Relativamente à concepção de língua, fundamento-me no conceito de língua para a AD, que extrapola o sentido de língua como “sistema de signos que exprimem idéias” (SAUSSURE, [1916⁷] 1972, p.24), ou seja, um sistema abstrato, bem como extrapola o senso comum que entende a língua como instrumento de comunicação, concepções essas advindas de diferentes teorias da linguagem e da comunicação.

⁶ A obra original “A instância da letra” refere-se a um seminário, pronunciado em 9 de maio de 1957, no anfiteatro Descartes, na Sorbonne, a pedido do Grupo de Filosofia da Federação dos Estudantes de Letras. Redação datada de 14-16 de maio de 1957. Publicado no volume 3 de *La Psychanalyse* (sobre o tema “Psicanálise e ciências humanas”), Paris, PUF, 1957, p. 47 a 81.

⁷ Segundo o prefácio da primeira edição brasileira de *Curso de Linguística Geral*, esse foi o ano da primeira publicação da obra, em francês, elaborada por meio das anotações dos discípulos de Saussure.

O senso comum nos leva a achar que a língua é objetiva. Ao contrário, somos intérpretes em uma comunidade em que pode haver uma estabilização de sentidos, mas ele sempre pode se deslocar. Nossa memória é mais complexa, pois ela não só acumula informação, mas também as desloca e a reinterpreta, de modo que não existem garantias para um sentido único e estabilizado. A cada acontecimento, a memória vai se deslocando. O sentido, para Pêcheux ([1983] 1997), vai se reconstruindo a cada novo acontecimento.

Dessa forma, a língua é concebida como mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social. Essa mediação torna possível tanto a permanência e a continuidade quanto o deslocamento e a transformação do homem e da realidade em que ele vive. Ainda, é concebida como condição de discurso, como uma materialidade em que se pode entrever o sujeito em sua dupla fragmentação, pelo inconsciente e pela ideologia. Para a AD, importa considerar os processos e as condições de produção da linguagem, pela análise da relação estabelecida pela língua com os sujeitos que a falam e as situações em que se produz o dizer, relacionando a língua à sua exterioridade.

Em síntese, a AD trabalha com a língua não enquanto *sistema abstrato*, mas com a língua no mundo, lugar em que se pode observar a relação entre língua e ideologia, compreendendo-se como a língua produz sentidos por/para os sujeitos; considera os processos e as condições de produção da linguagem, pela análise da relação estabelecida pela língua com os sujeitos que a falam e as situações em que se produz o dizer; relaciona a linguagem à sua exterioridade.

Vale lembrar que os dizeres são efeitos de sentido produzidos em condições determinadas, deixando vestígios do *não-dito* e trazendo uma memória discursiva sempre *já-lá*. E que a incompletude é condição da linguagem: nem os sujeitos nem os sentidos, logo, nem o discurso, já estão prontos e acabados.

Nesse sentido, para a AD, o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia para que produza seu dizer. Essa interpelação, no entanto, é inconsciente, parte de uma estrutura-funcionamento, que constitui o sujeito, produzindo um “tecido de evidências subjetivas” (ORLANDI, 1999, p. 46). Desse modo, a AD concebe o sujeito do ponto de vista da teoria materialista (de origem marxista), tomado na sua constituição histórica, perpassado pelos discursos que o constituem, portanto, afetado pela língua, interpelado pela ideologia e atravessado pelo inconsciente.

Outro conceito mobilizado, não isoladamente, mas articulado ao conceito de língua e sujeito, ao longo do trabalho, é o conceito de ideologia, pois, para a AD, ela interpela o indivíduo em sujeito, não existindo, assim, sujeito sem ideologia. Uma das formas de “interpelação do indivíduo em sujeito de seu discurso se efetua pela identificação (do sujeito) com a formação discursiva que o domina (isto é, na qual ele é constituído como sujeito)” (PÊCHEUX, [1975] 2009, p. 150).

Nesse sentido, a ideologia é vista como condição necessária para a constituição do sujeito e dos sentidos; não é ocultação nem mascaramento, é relação necessária entre linguagem o mundo. Não há discurso sem sujeito; não há sujeito sem ideologia, conforme aponta Orlandi (1996):

Ideologia e inconsciente, na análise de discurso, estão materialmente ligados. A interpelação do indivíduo em sujeito, pela ideologia, traz necessariamente o apagamento da inscrição da língua na história para que ela signifique. O efeito é o da evidência do sentido (o sentido-lá), e a impressão do sujeito como origem do que diz. (ORLANDI, 1996, p. 2).

Em outras palavras, do ponto de vista do intérprete comum, a depender da formação discursiva em que ele se insere, seu olhar é levado a interpretar de um modo ou de outro. Vale lembrar que a constituição do sujeito, interpelado pela ideologia e atravessado pelo inconsciente, é inerente à condição tanto do leitor comum quanto do analista.

Consequentemente, a autora ainda afirma: “podemos dizer que o sentido original não existe, mas é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que as palavras são produzidas” (ORLANDI, 1999, p. 42)⁸. Essa inconsciência relativa à ideologia que o constitui faz com que o sujeito tenha a ilusão de ser o original e transparente em seu dizer, abafando sua constituição heterogênea, atravessada por discursos outros.

Desse modo, as verdades interpretadas são somente provisórias e transitórias, pois o que *regula* ou *determina* a produção dos sentidos, segundo a AD, são as posições ideológicas nas quais o sujeito se inscreve, ou seja, as condições de produção em que os dizeres são produzidos. Essas condições dizem respeito,

⁸ Para ilustrar essa questão, Orlandi (1999, p. 45) traz um interessante exemplo em que a palavra *terra* não significa o mesmo para um índio, para um agricultor sem-terra e para um grande proprietário rural.

fundamentalmente, ao “contexto histórico-social, aos interlocutores, o lugar de onde falam, a imagem que fazem de si e do doutro e do referente” (BRANDÃO, 1997, p. 89).

A relação entre sujeito e ideologia em Pêcheux é, também, discutida por Grigoletto (2013):

[...] com a sobredeterminação do sujeito descentrado da psicanálise em relação ao sujeito de direito uno e consciente, Pêcheux ([1975]1988) logra empreender uma concepção de sujeito original nos estudos linguísticos, um sujeito descentrado, constituído na ilusão imaginária da consciência (sujeito origem de si), mas cindido em sua estrutura por ser dotado de inconsciente. É esse o sentido da formulação com que Pêcheux define a teoria que pretende construir sobre o sujeito: “uma teoria não-subjetivista da subjetividade”. É esse o sujeito de discurso. (GRIGOLETTO, 2013, p. 12, aspas do autor).

Mais adiante, a autora afirma:

[...] o sujeito do discurso, para Pêcheux, é sujeito em pelo menos duas dimensões: é o indivíduo interpelado em sujeito pela ideologia, interpelação que o identifica a um grupo [...] partícipes de uma mesma formação ideológica (ou [...] aquele que se desidentifica de uma dada ideologia, porque passa a se identificar a outra formação ideológica, ou que se contra-identifica com uma ideologia, porque passa a ocupar outra posição, oposta à primeira); e é também o sujeito singular que se manifesta nos lapsos do inconsciente, movido pelo desejo. (GRIGOLETTO, 2013, p. 18).

A perspectiva de pensar a ideologia sob o viés da psicanálise é destaque para Pêcheux, como pode ser percebido nas concepções descritas. Em seu texto de retificação, escrito em 1978 e publicado como anexo, na tradução brasileira de Pêcheux ([1975] 2009), Pêcheux interroga a hegemonia da ideologia dominante, pois algo sempre falha, ou seja, a ideologia não é sempre eficaz e permite ao sujeito se desidentificar ou se contraidentificar de uma determinada ideologia, inserindo-se, no entanto, em outra. Assim, em se considerando sua constituição na historicidade, o sujeito é o indivíduo interpelado pelo inconsciente e pela ideologia, sendo, portanto, um resultado dessa interpelação. O que não significa que não haja escape, pois, nem sempre a ideologia funciona de modo eficaz, podendo o sujeito se contraidentificar ou se desidentificar de algum chamamento ideológico.

O conceito de formação discursiva, também, é importante nessa relação com a ideologia, sendo, então, definida por Pêcheux ([1975] 2009, p. 147) como “aquilo que,

numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina o que pode e deve ser dito”. Parto da suposição de que o discurso dos DOPLE-inglês está fortemente ancorado em uma formação discursiva pautada pelo humanismo, que enxerga o sujeito da educação como um sujeito racionalista, uno, centrado, movido pela consciência para ser o transformador da realidade social. Por essa razão, a tentativa de criar posições-sujeito homogeneizantes tem sido a tônica de variadas propostas.

Além disso, para dar conta de analisar o discurso produzido nos referidos documentos e o discurso produzido por professores em relação a esses documentos, apresento, mais adiante, o capítulo 3 para tratar especificamente das questões de sujeito e subjetificação/ objetificação, em especial, amparada pela importante contribuição de Foucault (1982), que se posiciona contra uma posição-sujeito pré-existente, transcendental, fora da história e nos apresenta três modos específicos de objetivação/ subjetivação⁹. O primeiro deles confere ao sujeito o *status* de objeto das ciências humanas e sociais; o segundo define o sujeito em classes, tanto dividido dentro dele mesmo quanto dividido em relação ao outro; o terceiro busca o modo como o ser humano torna-se sujeito. Assim,

[...] os processos de objetivação e subjetivação a que Foucault se refere constituem procedimentos que concorrem conjuntamente na constituição do indivíduo. Os primeiros fazem parte dos estudos em que Foucault se dedica a mostrar as “práticas que dentro da nossa cultura tendem a fazer do homem um objeto”, ou seja, os estudos que mostram como, a partir dos mecanismos disciplinares, foi possível constituir o indivíduo moderno: um objeto dócil e útil. O segundo, por sua vez, localiza-se no âmbito dos trabalhos em que Foucault procura compreender as práticas que, também dentro da nossa cultura, fazem do homem um sujeito, ou seja, aquelas que constituem o indivíduo moderno, sendo ele um sujeito preso a uma identidade que lhe é atribuída como própria (FONSECA, 2003, p. 25, aspas do autor).

Por entender que os DOPLE-inglês são instrumentos de poder a constituir posições identitárias para o sujeito-professor, considero pertinente a análise da materialidade linguística desses documentos, em busca dos processos discursivos de constituição dessas identidades.

⁹ Fonseca (2003, p. 23) afirma que Foucault, ao utilizar as expressões *modos de objetivação* e *modos de subjetivação do indivíduo* [transformado em sujeito], não faz uma distinção clara entre os dois termos, sobrepondo os dois sentidos em todos os textos em que tais expressões aparecem.

Dessa forma, é com base no conceito de objetificação, tomado em seu sentido de mecanismo que tenciona transformar o sujeito em objeto, que interpreto os DOPLE–inglês como práticas discursivas que subjetivam o sujeito-professor, imputando-lhe uma posição de *objeto*, na medida em que cria diferentes representações acerca de suas identidades, como se observará mais adiante, na análise empreendida.

Para discorrer sobre identidades, partirei dos fundamentos postulados em Hall ([1992] 1999), que identifica três diferentes concepções de identidade que estão vinculadas às visões de sujeito construídas ao longo da história: a identidade do sujeito do Iluminismo, a identidade do sujeito sociológico e a identidade do sujeito pós-moderno. Esta última, por se aproximar da concepção de sujeito defendida pela AD, é a que me interessa. Nela, o sujeito não possui uma identidade fixa ou essencial, mas identidades transformadas sob a influência dos modos como são representadas nos e pelos diferentes sistemas sociais, históricos, culturais, educacionais dos quais participa. Assim, o caráter de movência das identidades abre possibilidades para compreender a identidade como processo de identificação, aproximando-a da noção de sujeito, como o indivíduo interpelado pela ideologia e atravessado pelo inconsciente, postulado pela AD.

Do ponto de vista sociológico, Bauman (2005) argumenta que a questão identitária “está ligada ao colapso do Estado de bem-estar social e ao posterior crescimento da sensação de insegurança” [...] (*op. cit.*, p. 11). Nesse sentido, a globalização tem um efeito de liquefação das relações humanas e o sujeito pós-moderno vai se apresentando de diversas formas, fragmentando-se e multiplicando-se identitariamente, como num jogo. Penso que esse contexto de globalização, trazido pelo autor, pode ser um interessante aspecto a ser considerado na constituição do sujeito-professor, uma vez que os atuais documentos oficiais contextualizam a educação inserida nesse processo.

Esses diferentes modos de compreender as identidades serão contrastados com a compreensão que a AD faz da constituição de identidades, por um viés psicanalítico, que se denomina processos de identificação, partindo de Pêcheux, nas obras já referenciadas – mobilizando a dimensão ideológica que interpela o sujeito.

Por fim, mas não menos importante, penso ser necessário discutir uma fundamentação teórica que me permita confrontar concepções de formação de

professores de base epistemológica humanista (FREIRE, 1970; [1976] 1981 e [1993] 2001; GIROUX, 1997; ZEICHNER, 2008), que concebem o sujeito-professor uno, racional, portanto, consciente e controlador de seu discurso, com concepções de formação de professores de base epistemológica discursiva, que compreendem o sujeito-professor como “sujeito descentrado, clivado, heterogêneo, perpassado por vozes que provocam identificações de toda sorte” (CORACINI, 2003a, p. 244), portanto, sujeito de contradições e incertezas.

Coracini (2003) nos informa, ainda, que:

a identidade do professor de língua materna e estrangeira se constitui no/ do entrecruzamento de diversos discursos que o atravessam como sujeito e de que essa constituição se dá com base em representações que se fazem sobre esse profissional. (CORACINI, *op. cit.*, p. 193).

Em síntese, os pressupostos teóricos que embasam a presente pesquisa são advindos da AD de linha francesa, sustentados pelas obras de Pêcheux ([1969] 1997, [1975] 2009, [1982] 2010 e [1983] 1997), bem como dos fundamentos filosóficos de Foucault ([1969] 1997, [1975] 2000a, [1979] 2000b, [1970] 1996, 1982 e 1988) sobre questões como discurso, formação discursiva, saber-poder e modos de objetivação e subjetivação. Ainda, Hall ([1992] 1999) ancora as primeiras discussões sobre identidades, tornando possível deslocar para Pêcheux ([1975] 2009) e Henry ([1977] 1992), que reconfiguram os processos de identificação, em uma interface com a psicanálise, apoiados em Freud ([1921] 1990; [1925] 1976) e Lacan ([1961/1962] 2003). Para fundamentar as questões relacionadas à formação de professores, partirei de Freire (1970, [1976] 1981 e [1993] 2001), Giroux (1997) e Zeichner (2008), que defendem uma formação de professores de cunho emancipatório e reflexivo, para deslocar esses sentidos em direção a uma formação *com* professores, de caráter discursivo, fundamentalmente, amparada por Eckert-Hoff (2003 e 2008), Coracini (2003, 2003a, 2007, 2009) e Coracini e Ghiraldelo (2011).

Essas perspectivas teóricas e filosóficas fornecerão categorias para uma análise dos processos discursivos produzidos por e veiculados nos DOPLE-inglês, bem como dos dizeres de professores de inglês, o que pode abrir possibilidades para outras (possíveis) formas de subjetivação.

Na próxima seção, passo a discorrer sobre a metodologia a ser utilizada nesta tese.

Metodologia: da tese e da análise

Nesta seção, apresento a metodologia utilizada, que se desdobra em duas partes: da tese e da análise.

Relativamente à tese, fiz a opção por uma pesquisa, cujo arcabouço teórico-metodológico se ampara na AD de linha peuchetiana. Para a coleta de dados e posterior elaboração de meus *corpora* de análise, organizei sequências discursivas (SDs) a partir de duas fontes distintas.

A primeira fonte de coleta de dados está relacionada a recortes dos seguintes documentos:

- Proposta Curricular de Língua Estrangeira Moderna – Inglês (SÃO PAULO, 1988¹⁰) – abreviada, doravante, PCLEM-inglês;
- Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira (BRASIL, 1998) – abreviados, doravante, PCNs-LE;
- Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais+Língua Estrangeira Moderna - Ensino Médio (BRASIL, 2002) – abreviados, doravante, PCNs+LEM;
- Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio-Línguas Estrangeiras (BRASIL, 2006), abreviadas, doravante, OCEMs-LE; e
- Proposta Curricular de Língua Estrangeira Moderna – Inglês (SÃO PAULO, 2008) – diferenciada da primeira pela data.

A escolha dos referidos objetos de estudo deve-se ao fato de serem documentos oficiais, que norteiam o ensino de língua estrangeira - inglês nas escolas de ensino fundamental e médio e, conseqüentemente, a prática do professor. Penso ser importante salientar que os referidos documentos são caracterizados, cada um a seu tempo, como currículo vigente, portanto revestem-se dos efeitos do saber-poder, de que nos informa Foucault ([1969] 1997, [1975] 2000a e [1979] 2000b) e, por sua vez, representações de língua, de sujeito e de professor podem ser percebidas nesses documentos.

¹⁰ A data 1988 refere-se à primeira edição da PCLEM-inglês. No entanto, deixo registrada a data de 1986 como a data da primeira edição preliminar, que circulou entre os professores da rede, conforme registro no Anexo A. Utilizei outras edições, com pequenas variações, em especial no endereçamento ao professor, para a extração de sequências discursivas em análise (edições de 1992 e 1997), também no Anexo A.

Para ressaltar a importância do estudo desses documentos, importa recuperar, aqui, o que nos diz Mascia (2002):

[...] embora a investigação dos documentos curriculares [...] implantados na década de 80 pareçam, à primeira vista, algo do passado, sua presença, na memória discursiva, continua e continuará a produzir efeitos de sentido que nos interpelam como sujeitos historicamente constituídos. Assim, os ecos das vozes das memórias discursivas podem nos fazer refletir sobre as construções dos sentidos no momento atual. (MASCIA, 2002, p. 75).

Desse modo, destaco a necessidade de que esses documentos sejam questionados e analisados discursivamente a fim de que se possa compreender como, por meio de seu discurso, se constroem posições identitárias (e sentidos) para o sujeito-professor. Particularmente, interessa-me analisar, discutir e buscar compreender os modos como o sujeito-professor de inglês é representado.

A segunda fonte de coleta de dados foi extraída da aplicação de questionários e entrevistas com professores de inglês que atuam na rede estadual de educação básica, circunscrita à Diretoria de Ensino (DE) – Leste 2, da capital de São Paulo¹¹. Um primeiro questionário¹² (Q1) estruturado com questões abertas foi aplicado a 60 professores, em uma Orientação Temática (OT) da DE Leste 2 de São Paulo, da qual participei (ver nota de rodapé nº 3). Um segundo questionário¹³ (Q2), com algumas adaptações, foi aplicado a 20 professores do mesmo contexto, dos quais 5 responderam ao solicitado. Na sequência, 4 professores foram entrevistados oralmente¹⁴ (EO), tomando-se por base as respostas dadas no questionário; as

¹¹ O desenho inicial desta tese era coletar o discurso dos professores de inglês, em um curso de formação continuada, por mim ministrado, em parceria com a DE. A proposta foi enviada à DE, com carta da orientadora, em 01/03/2013. Prontamente, a Diretoria acolheu o projeto, o que nos levou a uma parceria para uma primeira Oficina (chamada de Orientação Temática pela DE), realizada em 10/05/2013, na universidade local à qual estou filiada. Nesta primeira oficina, pude coletar dados iniciais com cerca de 60 professores, fazendo uma sondagem sobre o desejo e a necessidade de participação em curso de formação continuada, bem como o conhecimento de tinham sobre as políticas públicas para o ensino de inglês. No entanto, para a oferta do curso a DE necessitava do aceite da SEE/SP, o que não ocorreu até a qualificação desta tese. Assim, por orientação da banca de qualificação, alterei a forma de coleta do material para análise do discurso do sujeito-professor, com aplicação de questionário adaptado e entrevistas orais, que foram, posteriormente, transcritas. Mais adiante, na seção 4.1, apresento mais detalhes.

¹² Ver no Apêndice A - Questionário 1 aplicado.

¹³ Ver no Apêndice B – Questionário 2 aplicado (adaptado).

¹⁴ Ver no Apêndice C – Termo de Consentimento.

entrevistas foram gravadas e transcritas. Da transcrição das entrevistas, elaborei as SDs extraídas do discurso dos professores participantes desta pesquisa.

Relativamente à metodologia da análise, esta tem por base um processo de análise discursiva, fundamentada na AD de linha peuchetiana, cujo objetivo é interpretar os sentidos estabelecidos, não o sentido *verdadeiro*, mas o *real* sentido em sua materialidade linguística e histórica. Portanto, um adendo se faz necessário. Orlandi (1999) nos lembra que o analista, ao mobilizar um determinado recorte do discurso, bem como um construto teórico para proceder à análise, traz sua subjetividade para esse gesto de interpretação. Nada nem ninguém é neutro. Assim, uma análise pode ter diferentes interpretações a depender de quem e com que olhar esse gesto é empreendido. Assim, na análise do discurso tanto dos DOPLE-inglês quanto do sujeito-professor, busco reflexos do discurso educacional-pedagógico, de modo a compreender os efeitos de sentido provocados na constituição de identidades do sujeito-professor.

Para finalizar esta introdução, passo a discorrer sobre os capítulos que compõem esta tese. No capítulo 1, intitulado *Bases Epistemológicas da Educação: do tecnicismo ao multimodal*, apresento as teorias educacionais que subjazem aos DOPLE-inglês e concorrem para a instauração de sentidos tanto desses documentos quanto do discurso do sujeito-professor de inglês. No capítulo 2, denominado *O discurso dos Documentos Oficiais para o Ensino de Língua Estrangeira-inglês*, procedo à análise de sequências discursivas desses documentos, a partir das condições de produção de seu discurso, entrevendo práticas discursivas homogeneizantes que incidem sobre a prática docente. No capítulo 3, nomeado *Representações do Sujeito-Professor nos Documentos Oficiais para o Ensino de Língua Estrangeira-inglês: Subjetificação/ Objetificação*, dedico-me à análise das representações do sujeito-professor construídas nos e veiculadas pelos DOPLE-inglês e que imputam a ele identidades fixas. No capítulo 4, denominado *O discurso do Sujeito-Professor de Inglês: processos de (des)identificação e contraidentificação*, apresento análise do discurso do sujeito-professor constituído por movimentos contraditórios que constroem o *efeito-sujeito* professor de inglês à *deriva*. No capítulo 5, intitulado *Injunção das Dimensões Global e Local na Formação com Professores: por uma via discursiva*, discuto a possibilidade de se pensar a formação com

professores, em contexto local e situado, por uma via discursiva, o que, a meu ver, pode abrir brechas para o protagonismo do professor.

Feitas essas considerações, dou início ao desafio de escrever esta tese e, ao mesmo tempo, de me inscrever na ordem desse discurso.

CAPÍTULO 1 – BASES EPISTEMOLÓGICAS DA EDUCAÇÃO: DO TECNICISMO AO MULTIMODAL

Partindo de Saviani (2007), que conduziu um minucioso estudo relacionado à história das ideias pedagógicas no Brasil, minha proposta, neste capítulo, é articular as concepções filosóficas às práticas pedagógicas e seus impactos na formação de professores.

De modo a ilustrar essa possível articulação, trago como exemplo a concepção tecnicista, que advogava a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo *objetivo* e *operacional*. Para tanto, buscava-se planejar a educação, dotando-a de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem colocar em risco sua eficiência. Como consequência, instaurou-se a mecanização do processo educativo – priorizando o enfoque sistêmico e a instrução programada, por exemplo. Nessa concepção, aluno e professor ocupam uma posição secundária, pois o elemento principal é o sistema técnico de organização da aula e do curso: planejamento e planos de aula centrados apenas em objetivos que eram operacionalizados de forma minuciosa.

Dessa concepção, surge o método audiolingual¹⁵ para o ensino de língua estrangeira, fundamentado por uma base teórica advinda da psicologia behaviorista, cujo preceito de ensino e aprendizagem baseava-se na tríade estímulo-resposta-reforço. O caráter de *modernização* (porque o modelo vinha dos Estados Unidos da América (EUA), símbolo de potência econômica e cultural) é complementado pelo uso de projetores, slides, gravadores etc. Nesse contexto, a formação de professores é grandemente impactada, pois o *treinamento*, para execução de tarefas, fazia parte do modelo organizacional proposto para a educação.

É nesse sentido que entendo a articulação entre uma concepção de base epistemológica com impacto sobre a formação de professores. Na concepção tecnicista, o professor foi *treinado* a conduzir aulas com extensos exercícios de

¹⁵ Conforme Richards; Rodgers (1986), o método audiolingual tem sua origem derivada dos pressupostos da Psicologia Behaviorista e da linguística estrutural, especialmente a Análise Contrastiva, e rapidamente se espalhou no mundo, com a finalidade do ensino de língua estrangeira com base em modelos de repetição, memorização de estruturas da língua e minimização de erros.

repetição oral (*drills*); foi *treinado* a sistematizar sua aula, em consonância com os pressupostos educacionais calcados em um *método* determinado, com vistas a atingir a objetividade, a racionalidade, a eficiência, característica caras à filosofia/ prática educacional vigente à época e, ainda hoje, bastante presente.

Minha proposta neste capítulo, então, é aprofundar a articulação base epistemológica da educação → formação de professores, buscando compreender o movimento que essa formação foi construindo - da formação de um professor tecnicista à formação de um professor reprodutivista; da formação de um professor crítico à formação de um professor reflexivo, culminando na formação de um professor múltiplo e tecnológico. É importante registrar que a separação que nomeia as diversas concepções tem um fim apenas didático, pois, no curso da história, elas (con)vivem umas com as outras e, numa relação dialógica, “disputam” espaço na condução da prática do sujeito-professor. Vale destacar, também, que, no percurso, busco problematizar a concepção de sujeito subjacente a cada fase dessa formação.

Isto posto, as seções seguintes tratam de cada uma das vertentes educacionais selecionadas para esta tese.

1.1. Da concepção tecnicista à concepção reprodutivista

A história da educação, por meio de diversos autores (SEVERINO, 1986; SAVIANI *et al*, 2004; SAVIANI, 2007; GHIRALDELLI JR, 2001; entre outros), nos mostra que a educação é um processo social, na medida em que reflete as crenças, a ideologia, as verdades de um determinado momento cristalizado no tempo.

Desse modo, penso que é possível vislumbrar nas bases epistemológicas da educação insumos para a formação de professores, o que nos traz a possibilidade de repensar essa formação.

Para os objetivos a que me proponho, convém destacar que o período histórico estudado está concentrado em meados do século XX e início do século XXI, em virtude de ser esse o contexto de produção dos DOPLE-inglês e do discurso educacional subjacente a eles, escopo desta tese.

Severino (1986) afirma que a educação passou “por um trabalho teórico de cientificização”, quando a ciência moderna tem impacto sobre os modelos que buscavam explicar as ciências humanas, o que faz com que a teoria da educação passe a significar “teoria científica da educação”, caracterizada como “síntese de leis de regularidade, necessidade e universalidade que sistematizam e unificam a dispersão dos fenômenos empíricos” (*op.cit.*, p. 40).

Essa fase de *cientificização* pode ser evidenciada na educação quando, a partir dos anos 30, foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública (SAVIANI *et al.*, 2004), atual Ministério da Educação, responsável pela articulação de um plano institucional em nível nacional.

A título de ilustração, transcrevo um dos “considerandos” do Decreto nº 27, de 12 de março de 1890¹⁶, que “Reforma a Escola Normal e converte em Escolas Modelos as Escolas anexas”:

Considerando que, **sem professores bem preparados**, praticamente **instruídos nos modernos processos pedagógicos e com cabedal científico** adequado às necessidades da vida actual, o ensino não póde ser regenerador e eficaz [...]. (SÃO PAULO, 1890, grifos meus).

Pelo excerto acima, é possível compreender que o sentido de *cientificização* está relacionado ao uso de processos pedagógicos modernos, ou seja, métodos que perpassam as práticas pedagógicas a partir de um ideário de educação, qual seja, o iluminismo. É interessante analisar como o discurso do *moderno* reverbera através do tempo e é recuperado pelo discurso dos DOPLE-inglês, quase um século depois, conforme análise no capítulo 2 desta tese.

Sobre essa *cientificização*, importa traçar um panorama de fundo a respeito do pensamento iluminista, corrente fundada no século XVIII na Europa Ocidental, cujos reflexos no Brasil alcançam o início do século XX, em que a crescente industrialização deixa para trás o modo feudal de produção para apostar em um modo capitalista de produção, marcado pelo surgimento de uma nova classe com ideário de desenvolvimento econômico. Assim, encontra solo fértil, no Brasil, principalmente o estilo americano de produção ligada ao poder do capital, ou seja, a escola formando

¹⁶ Para o acesso ao texto completo do Decreto, ver <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1890/decreto-27-12.03.1890.html>>. Acesso em 27 mai. 2015.

para o exercício do mercado de trabalho e mão de obra especializada. Há que se destacar que as ideias tecnicistas, mais próximas dos ideais de eficiência e produtividade originários do Taylorismo, foram influentes no cenário brasileiro até a década de setenta.

Dessa maneira, a influência americana, especialmente entre as décadas de 1940 e 1960, se faz sentir com a perspectiva que descrevia o currículo como um instrumento de circulação do pensamento tecnicista e ideias pragmáticas de autores americanos com o objetivo do controle social.

Nesse sentido, Bobbitt (1918) foi o precursor, nos EUA, a buscar respostas para os contornos da escolarização de massas e o melhor gerenciamento da sociedade industrial, em franco desenvolvimento. Suas concepções podem ser consideradas bastante conservadoras, pois se estabeleciam sob uma forte base econômico-empresarial, uma vez que visavam a produzir um bom (obediente) aluno, moldado com as características desejáveis de aprendizagem pautada pela eficiência, regularidade, pontualidade, silêncio e diligência.

Embora outras visões coexistissem, essa acabou por prevalecer em vista da necessidade de a educação tornar-se *científica*, conforme a visão modernista da Ciência, para que pudesse ser levada a sério como campo de pesquisa e com instrumentos que pudessem medir os resultados de seu objeto de análise. Assim, tal pensamento foi capaz de disseminar um enfoque neocolonialista.

A concepção pedagógica tecnicista, assim, perpassa as práticas pedagógicas de ensino de inglês, calcadas em uma visão estruturalista da língua, segmentando-a e fragmentando-a em categorias gramaticais. Grosso modo, a formação de professores absorve esse ideário com uma formação instrucional, cujo objetivo precípua é prescrever o passo a passo a ser seguido pelo professor, em especial a prescrição de conteúdo e respostas.

Esse tipo de formação ainda está fortemente cristalizado na escola, haja vista a configuração da PCLEM-inglês (2008), cuja divulgação se faz pela página da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, na web¹⁷:

¹⁷ Conforme disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/caderno-professor>>. Acesso em 13 mar. 2015.

Por meio do programa São Paulo Faz Escola, os educadores que atuam nas unidades da rede estadual de ensino recebem o Caderno do Professor para **auxiliar os docentes** no preparo das aulas e **direcioná-los** quanto ao desenvolvimento de atividades com os alunos dentro das disciplinas de matemática, língua portuguesa, história, filosofia, química, física, biologia sociologia, inglês, geografia e educação física.

O material pedagógico foi **desenvolvido por especialistas** da Educação com a proposta de **unificar** o ensino oferecido nas mais de cinco mil escolas da rede estadual. O conteúdo corresponde às bases estipuladas no Currículo Oficial do Estado de São Paulo.

O discurso pedagógico oficial, então, reverbera um já-dito, constituindo o interdiscurso calcado na noção de que o sujeito-professor necessita *ser direcionado* a fim de cumprir um currículo *organizado e desenvolvido* por especialistas. Saviani (2007, p. 382) nos diz:

Se na pedagogia tradicional a iniciativa cabia ao professor, que era, ao mesmo tempo, o sujeito do processo, o elemento decisivo e decisório; e se na pedagogia nova a iniciativa se desloca para o aluno, situando-se o nervo da ação educativa na relação professor-aluno, portanto, relação interpessoal, intersubjetiva; na pedagogia tecnicista **o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios**, ocupando o professor e o aluno posição secundária, **relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais**. (SAVIANI, 2007, p. 382, grifos meus).

É interessante observar que a prescrição de conteúdo, assentada em uma teoria educacional tecnicista com viés de massificação, se apoia no desejo de homogeneização expressa pelo significante *unificar*; no entanto, a homogeneidade é ilusória já que não há garantias de que todos aprendam o mesmo conteúdo da mesma forma.

Assim, coaduno com o que Braga (2008, p. 9) afirma ao dizer que “a homogeneização, que não permite o fluir da heterogeneidade, não contribui com o processo de aprendizagem de língua inglesa por limitar o aprendizado à repetição de modelos impostos” [...]. A autora defende, ainda, que a individualidade e a diversidade, considerados elementos que nos permitem ser singulares e únicos, são apagadas pelo processo que busca garantir a homogeneidade ilusória.

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

Diante do exposto, a formação de professores fica impactada, em especial, com receitas *prontas* para a condução do processo de ensinar e aprender.

1.2. Da concepção crítico-emancipatória à concepção reflexiva

Tendo como expoente mais conhecido, Paulo Freire, na década de 80, inicia-se um movimento na educação brasileira com marcante característica de “emancipação”. Partindo de Silva (1999), os conceitos principais, nessa perspectiva, são os que se referem à ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação, currículo oculto e, naturalmente, resistência.

Vale lembrar que, como será apresentado na seção 2.1, que trata das condições de produção dos DOPLE-inglês, esse é um período de reconstrução pós regime militar, no Brasil. Assim, ganham força as análises neomarxistas dos franceses (ALTHUSSER, [1970] 1974; BOURDIEU, [1970] 1982; entre outros), cuja tônica é o caráter conservador das instituições, em especial as educacionais, dada a função social que lhes é atribuída. Para esses teóricos, a escola limita-se a reproduzir saberes, valores e práticas das classes dominantes, contribuindo para a domesticação das classes dominadas.

Nesse momento sócio-histórico, desponta uma crítica radical da educação liberal, com fortes raízes na teoria de reprodução de filosofia marxista. Estas [críticas] denominam-se pedagogias contra-hegemônicas. Tal visão enxerga na escola, e na educação, em geral, o local perfeito para a reprodução da ideologia dominante. Por isso, responsabilizam-na pelas desigualdades e injustiças sociais. Assim, os teóricos críticos buscaram compreender como a escola participa do processo de reprodução social, criticando a visão de inocência das escolas, pois estas estariam conectadas à

matriz cultural e social da racionalidade capitalista. Através das relações sociais em sala de aula, a escolarização inculcaria nos estudantes as atitudes e disposições necessárias para aceitar os imperativos sociais e econômicos da sociedade capitalista.

Além da reprodução social e econômica, a reprodução cultural, decorrente da noção de “capital cultural”, de Bourdieu ([1970] 1982), fundamenta a imagem da escola reprodutora de valores de uma sociedade. O capital cultural é visto como diferentes conjuntos de competências linguísticas e culturais que os indivíduos herdam através dos limites de classe de suas famílias. Deste modo, os estudantes oriundos de uma classe mais baixa não conseguem lidar com as formas de conhecimento e de linguagem adotada na escola, nem conseguem se relacionar com o mundo com a mesma desenvoltura dos estudantes de classe mais alta.

Essa familiaridade estrutura o que Bourdieu chama de *habitus*, ou seja, a experiência de vida, os costumes, uma força poderosa em organizar a experiência de um indivíduo. Aprofundando esse conceito em Bourdieu ([1994] 1996, p. 22), “*habitus* são os princípios geradores de práticas distintas e distintivas [...], mas são também esquemas classificatórios, princípios de classificação, princípios de visão e de divisão e gostos diferentes”, o que nos remete a uma análise sobre como o sujeito é instado a interpretar amparado pelo olhar construído culturalmente.

Ainda, segundo o autor, também, relacionado a esses condicionamentos sociais, existe um mercado linguístico que comanda e regula nossas interpretações. Somos, assim, moldados a atribuir um sentido único.

Promover a desconstrução desses sentidos instituídos pelo mercado, pelo ambiente cultural, pela escola, pela religião, pela tradição é uma forma de romper com esse olhar que naturaliza as diferenças e busca apagá-las. Nesse sentido, vejo como importante a leitura de Derrida ([1987] 1998), que provoca a reflexão sobre desconstrução – no sentido de ruptura com um modelo cultural de interpretação. Para o autor, a desconstrução trata de “desfazer, descompor, dessedimentar as estruturas” [...] (DERRIDA, *op. cit.*, p. 21), cujo ancoradouro reside, centrado na razão, na lógica das relações binárias: certo x errado, verdade x mentira, bom x mau etc.

Derrida ([1967] 1995) faz uma releitura de Saussure, no tocante à concepção de signo, tecendo uma crítica em relação a uma concepção fechada de signo. Defende

o autor que a relação entre significado e significante é sempre aberta e desliza. Nessa perspectiva, o sentido nunca está pronto ou acabado, uma vez que há sempre um adiamento; como num jogo, “substituições infinitas no fechamento de um conjunto finito” (*op. cit.*, p. 244), os sentidos sempre podem ser alterados. Assim, o autor questiona o valor da verdade contido em um sentido e propõe o conceito de “suplementaridade”. Diz o autor que “o movimento da significação acrescenta alguma coisa, o que faz que sempre haja mais, mas esta adição é flutuante porque vem substituir, suprir uma falta do lado do significado” (*op. cit.*, p. 245).

A perspectiva da desconstrução, da suplementaridade e do deslizamento do sentido, numa visão derridariana, confronta-se com a já reificada tradição ocidental, que prima pela busca da transparência, da completude, com um sentido final. Pelas leituras de Derrida e pela filiação à AD peuchetiana, compreendo que a linguagem e os sentidos não são claros, objetivos, ou seja, o sentido é opaco, sempre pode ser outro. Nesses termos, vejo uma aproximação com os conceitos mobilizados pela AD pecheutiana, que defende a busca do sentido para além das evidências. Obviamente, não quero dizer com isso que a AD creia no sentido único, presente para além da superfície linguística. Ao contrário, toda análise ou toda a interpretação sempre podem ser outras, a depender do olhar do analista, que produz o seu recorte e, juntamente com os conceitos teóricos mobilizados, vai tecendo sentidos (colocando a exterioridade como marca fundamental) e estabelecendo relações (desses sentidos) com as condições sócio-históricas de sua produção.

Ainda, do ponto de vista do intérprete comum, a depender da formação discursiva em que ele se insere, seu olhar é levado a interpretar de um modo ou de outro. Vale lembrar que a constituição do sujeito, interpelado pela ideologia e atravessado pelo inconsciente é inerente à condição tanto do leitor comum quanto do analista, conseqüentemente, “podemos dizer que o sentido original não existe, mas é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que as palavras são produzidas” (ORLANDI, 1999, p. 42)¹⁸. Essa inconsciência relativa à ideologia que o constitui faz com que o sujeito tenha a ilusão

¹⁸ Para ilustrar essa questão, Orlandi (1999, p. 45) traz um interessante exemplo em que a palavra “terra” não significa o mesmo para um índio, para um agricultor sem terra e para um grande proprietário rural.

de ser original e transparente em seu dizer, abafando sua constituição heterogênea, atravessada por discursos outros.

Assim, as verdades interpretadas são somente provisórias e transitórias, pois o que *regula* ou *determina* a produção dos sentidos, segundo a AD, são as posições ideológicas nas quais essas posições se inscrevem, ou seja, as condições de produção em que os dizeres são produzidos. Essas condições dizem respeito, fundamentalmente, “ao contexto histórico-social, aos interlocutores, o lugar de onde falam, a imagem que fazem de si e do outro e do referente” (BRANDÃO, 1997, p. 89).

Retornando à ótica sobre as teorias crítico-reprodutivistas, Saviani (2007, p. 401) nos alerta, porém, que “o conceito de pedagogia reporta-se (sic) a uma teoria que se estrutura a partir e em função da prática educativa”. Embora de fundamental importância para o movimento de mudança no cenário sócio-histórico (de um regime militar para um regime democrático), a partir dos anos 80, as pedagogias contra-hegemônicas não incidem sobre a prática educativa, estas reguladas por propostas pedagógicas concebidas para serem *executadas* pelo professor, posicionando-o como elemento passivo-reprodutivo do processo escolar.

Entre as pedagogias contra-hegemônicas, há que se destacar o trabalho de Paulo Freire, imbricado em duas tradições radicais: “a linguagem da crítica e a filosofia da esperança”, segundo Giroux (1997, p. 147). Reconheço o trabalho de Freire como dos mais importantes desse período, no Brasil e no mundo. No entanto, não posso me furtar a discutir, dada a minha filiação teórica à AD pecheutiana, o percurso por ele trilhado em relação ao conceito de *conscientização*.

O autor merece o mérito de, ao longo de sua produção intelectual, revisar suas concepções de *conscientização*, deslocando sua compreensão de uma *conscientização* puramente ingênua, transitiva, crítica para uma *conscientização* de classe de base marxista, porém, criticando o determinismo radical tanto de esquerda quanto de direita. Em suas palavras:

O mesmo equívoco que caí, no começo de minhas atividades, venho surpreendendo, na minha experiência atual, às vezes mais acentuado, em pedagogos que não vêem as dimensões e implicações políticas de sua prática pedagógica. Daí que falem de uma “conscientização estritamente pedagógica”. Uma conscientização que se daria na intimidade de seus seminários, mais ou menos acéptica, que não teria nada a ver com nenhum compromisso de ordem política. Uma tal separação entre educação e política, ingênua ou astutamente feita,

enfaticamente, não é apenas irreal, mas perigosa. Pensar a educação independentemente do poder que a constitui, desgarrá-la da realidade concreta em que se forja, nos leva a uma das seguintes conseqüências. De um lado, reduzi-la a um mundo de valores e ideais abstratos, que o pedagogo constrói no interior de sua consciência, sem sequer perceber os condicionamentos que o fazem pensar assim; de outro, convertê-la num repertório de técnicas comportamentais. Ou ainda, tomar a educação como alavanca da transformação da realidade. (FREIRE, [1976] 1981, p. 118).

Ainda um outro deslocamento de *conscientização* é feito pelo autor (FREIRE, 1993), já em seus anos finais, quando se posiciona numa vertente pós-moderna, qual seja, uma aproximação com as relações entre história e educação. Nesse sentido, o autor destaca, conforme Scocuglia (2005, p. 36), “a importância da não domesticação do tempo e do papel interferente da subjetividade na história”.

Se, para Freire, o conceito de *conscientização* sofre esses deslocamentos, talvez, fosse possível reconceitualizá-lo para conhecimento crítico ou, ainda, atitude crítica. Assim, seria possível propor uma releitura desse conceito, sem desconsiderar a outra parte da chamada *conscientização*, qual seja, o inconsciente. Freire não considerou em seus estudos a cisão do sujeito afetado pela língua, interpelado pela ideologia e atravessado pelo inconsciente. Logo, surge o questionamento, é possível exercer essa *conscientização* de que Freire nos fala?

A não-problematização desse conceito nos leva a outra concepção de educação, fortemente marcada pelo discurso freireano. Essa concepção está relacionada à *educação reflexiva*, que, em minha análise, está interdiscursivamente pautada, em especial, nesse dizer de Freire:

O esforço de conscientização, que se identifica com a própria ação cultural para a **libertação**, é o processo pelo qual, na relação sujeito-objeto, várias vezes referida nesta entrevista, o sujeito se torna capaz de perceber, em termos críticos, a unidade dialética entre ele e o objeto. Por isto mesmo, repitamos, **não há conscientização fora da práxis**, fora da unidade teórico-prática, **reflexão-ação**. (FREIRE, 1993, p. 113, grifos meus)

Como já mencionei anteriormente, esse pressuposto da *conscientização* é germinal na formação de professores nos anos 90 e início dos anos 2000. A abordagem de formação reflexiva tem como pressuposto a concepção de sujeito sociológico, conforme conclusão de Turra e com a qual eu concordo:

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 principalmente na questão da **autonomia** e **emancipação**, constrói-se um discurso de que o professor (ou professor-formador) deva proporcionar meios de os alunos (ou professores-em-formação) construir suas próprias teorias a partir de um posicionamento “crítico” frente aos modelos de ensino e suas articulações com as experiências individuais. (TURRA, 2011, p. 70, aspas do autor; grifos meus)

Por seu pressuposto de sujeito *consciente*, a abordagem reflexiva centra-se na reflexão sobre a prática. A proposta de superação da racionalidade técnica (central no movimento anterior) centra-se nos pressupostos que tratam da reflexão na e sobre a ação docente. Assim, é possível afirmar que a abordagem reflexiva está fundada na concepção de sujeito logocêntrico, racional, centrado que entende os processos de reflexão sem considerar o espaço do que não nos é dado saber. Outra problematização diz respeito à *condução* desse processo de reflexão, guiado pelo outro, mais capaz.

Desse modo, concordo com Turra (2011), que discorre, ainda, que o discurso reflexivo, em sua discursivização da relação teoria-prática está construído, também, sobre um pensamento positivista (mesmo que, no discurso, queira se afastar dela), de que “a prática é a aplicação da teoria” (*op. cit.*, p. 120).

O discurso da abordagem reflexiva nos leva a pensar sobre as formas de subjetivação de que nos fala Foucault (1988). Esse processo [da *reflexão*] constitui-se o que autor denominou tecnologias do eu, as quais remetem, confirmando a hipótese de Turra (*op. cit.*), a um princípio fundamental do mundo moderno (positivista, portanto) do *conhece-te a ti mesmo*¹⁹. Uma forma de poder difusa e invisível que, segundo Grigoletto (2013), fabrica sujeitos *autônomos*, engendrando a ideia da construção do sujeito respondente e responsável por si e por seus atos, cada vez mais constituído pela autonomia, mas não menos controlado. É o sujeito que pode ser

¹⁹ Oráculo de Delfos aos antigos gregos, o aforismo *conhece-te a ti mesmo* é considerado o marco inicial da longa trajetória da humanidade rumo ao autoconhecimento (cf. <http://super.abril.com.br/ciencia/conhece-te-a-ti-mesmo>). Acesso em 02/10/2015). Sócrates teria tomado a inscrição da entrada do templo de Delfos como inspiração para construir sua filosofia (cf. <http://educacao.uol.com.br/disciplinas/filosofia/conhece-te-a-ti-mesmo-socrates-e-a-nossa-relacao-com-o-mundo.htm>). Acesso em 02/10/2015).

cobrado por suas ações e pensamentos, como se, supostamente, fosse dotado de uma *conscientização plena*.

Nesse contexto, a formação de professores é bastante impactada pelo viés da abordagem reflexiva, em especial, no Estado de São Paulo, com parceria entre uma conceituada universidade paulistana, um instituto de línguas privado e a Secretaria de Educação do Estado.

1.3. Da concepção autônoma-multimodal

Com o surgimento da *world wide web*, nos anos 90, e sua consolidação, bem como facilidades de acesso, mas não universal, a partir dos anos 2000, não se pode negar o novo paradigma que afeta a educação de modo incomensurável: uma concepção que advoga a autonomia da aprendizagem, discurso presente e reiterado na educação na virada do milênio – século XXI). Lankshear e Knobel (2003) argumentam que o mundo contemporâneo é diretamente afetado pelo impacto da revolução tecnológica da informação e dos novos paradigmas informacional ou *ciberspacial* emergentes. Se a educação é uma representação da sociedade, há que se pensar nos impactos dessa revolução na prática docente.

Suárez-Orosco e Qin-Hilliard (2004) argumentam que muitas implicações e aplicações decorrentes da globalização ainda são incógnitas. Os autores colocam a educação no centro desse continente ainda não mapeado. Como ponto central, discorrem que o desafio da educação no século XXI seria o de fomentar habilidades cognitivas, sensibilidades interpessoais e sofisticação cultural de crianças e jovens cujas vidas estão ao mesmo tempo atreladas a seus contextos locais e responsivas a processos transnacionais mais amplos, levando-as a lidar com dois domínios centrais: o da complexidade e o da diferença. Esses dois domínios estão imbricados, uma vez que à complexidade do mundo contemporâneo, sem fronteiras, está subjacente o convívio com o diferente. Assim, segundo os autores, há a exigência de desenvolver novos e diferentes esquemas conceituais relativos à visão de mundo e práticas sociais e culturais.

Uma das questões que necessitam ser repensadas são as chamadas *novas* habilidades a serem construídas, desenvolvidas pelos alunos, mediadas pelo

professor. Outra, as hierarquias existentes na escola, especialmente na sala de aula, na relação professor x aluno x mundo.

Sobre a primeira questão, como desconstruir a crença de que a aprendizagem é um acúmulo ou armazenagem de informações, muitas vezes descontextualizadas e desconectadas da realidade social, econômica, cultural e tecnológica do mundo em que hoje vivem os jovens? Suárez-Orozco & Qin-Hilliard (2004, p. 23) afirmam que:

Sistemas educacionais atrelados à formação de cidadãos de um estado-nação e consumidores vinculados a sistemas locais em detrimento de forças globais maiores provavelmente tornar-se-ão obsoletos, enquanto que aqueles que pró-ativamente se engajarem nos novos desafios da globalização mais provavelmente prosperarão²⁰. (SUÁREZ-OROZCO; QIN-HILLIARD, 2004, p. 23).

Sobre esse aspecto, e buscando entendê-lo sob o ponto de vista do discurso e das práticas discursivas, minha visão, portanto minha interpretação, é a de que as práticas pedagógicas, como práticas de significação, estão sujeitas ao jogo da *différance*, sobre o qual nos fala Derrida ([1967] 1995). Em outras palavras, apesar da necessidade de se fechar sob uma determinada prática (propostas, parâmetros, orientações, diretrizes são sempre tentativas de fechamento), visando à assunção de uma posição-sujeito construída em um determinado momento histórico, as “velhas” e “novas” práticas pedagógicas coexistem, pois, consolidar o processo de uma prática requer aquilo que é *deixado de fora*, ou seja, o exterior que a constitui. Assim, formas globais sempre hão de se constituir, também, das formas locais e vice-versa. Relativamente a um sistema educacional vinculado à globalização, compreendo que o sistema local não pode ser desconsiderado. Sobre este aspecto, discutirei, no capítulo 5 desta tese, meu ponto de vista, ao tratar da formação *com* professores.

Sobre a segunda, a pergunta que emerge está relacionada às formas de poder já consolidadas na escola. Como subverter a ordem em que professor e aluno se posicionam numa relação assimétrica, em que o primeiro *transmite* o conhecimento elaborado por especialistas e o segundo apenas o *recebe*?

²⁰ Conforme Suárez-Orozco; Qin-Hilliard (2004, p. 23, minha tradução): “Educational systems tied to the formation of nation-state citizens and consumers bonded to local systems to the neglect of larger global forces are likely to become obsolete, while those that proactively engage globalization’s new challenges are more likely to thrive”.

Para Foucault, segundo Deleuze ([1986] 2005, p. 78, aspas do autor), o poder é “uma relação de forças, ou melhor, toda relação de forças é uma ‘relação de poder’” Em sendo uma relação de forças, não há um centro (ao mesmo tempo em que há uma força centrípeta, há uma força centrífuga, que age em contraposição). Nas palavras de Foucault ([1979] 2000b):

O que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso. Deve-se considerá-lo como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir. (FOUCAULT, ([1979] 2000b, p. 8)

[...]

Onde há poder, ele se exerce. Ninguém é, propriamente falando, seu titular; e, no entanto, ele sempre se exerce em determinada direção, com uns de um lado e outros do outro; não se sabe ao certo quem o detém; mas se sabe quem não o possui. (FOUCAULT, ([1979] 2000b, p. 45)

Numa visão foucaultiana de poder, ou seja, relações de poder que engendram práticas discursivas e não-discursivas, é possível desconstruir a ideia de que há sempre um dominante e um dominado. Assim, a relação dita assimétrica entre professor e aluno pode ser repensada em termos de fluidez de poder, em que tanto um quanto o outro exerce o poder e sofre sua ação. Como bem nos disse Foucault:

O poder deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia. Nunca está localizado aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é apropriado como uma riqueza ou um bem. O poder funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas os indivíduos não só circulam, mas estão sempre em posição de exercer este poder e de sofrer sua ação; nunca são o alvo inerte ou consentido do poder, são sempre centros de transmissão. (FOUCAULT, [1979] 2000b, p.183).

Não quero dizer com isso que nessa relação há uma transferência simples e tranquila. Ao contrário, toda prática discursiva ou não-discursiva engendra um poder que funciona e é exercido em rede, com todos os conflitos que lhe são peculiares.

Penso que a coexistência de práticas e as relações de poder estão imbricadas. Penso, também, que a formação *com* professores²¹ precisa encontrar brechas para a

²¹ Tratarei da formação *com* professores no capítulo 5 desta tese.

discussão dessas temáticas, entre outras, a fim de provocar deslocamentos e instigar a geração vindoura de professores a romper com paradigmas já cristalizados e reificados ao longo da história da educação.

Voltando à questão da concepção de educação autônoma, cujas práticas compõem o cenário da educação desde a virada do milênio, Alberti *et al.* (2009) conduziram uma pesquisa que visa a conhecer quais são as concepções de aprendizagem presentes na produção científica brasileira sobre EAD²². São examinadas teses de doutoramento relativas ao tema entre os anos de 1998 a 2005 (Banco de Teses da CAPES). Em linhas gerais, concluem que há uma *mescla* de concepções e que existe uma tendência de se *transpor* para o virtual as práticas já reificadas no presencial.

Pensando sobre o impacto das tecnologias no mundo de hoje, em especial na educação, importa destacar o conceito de multimodalidade de Kress e Van Leeuwen ([1996] 2006, p. 3), a partir do pressuposto de que “[a] linguagem visual não é transparente e universalmente compreendida; é culturalmente específica”²³. Desse modo, os autores buscam, com a produção de uma gramática visual, que “funciona” de modo distinto da gramática da linguagem, o rompimento do conceito de leitura linear de um texto dado, a partir de uma concepção multimodal. Importa nesta última que outros traços significantes compõem um texto (em sentido *lato*), tais como imagens, cor, diagramação e outros e, portanto, significam tanto quanto o texto escrito.

Os autores imputam a necessidade e, por conseguinte, a consolidação, da gramática visual a fatores diversos, incluindo-se o avanço das tecnologias e da globalização, já que esta está colada àquele. Nas palavras dos autores, a gramática visual:

[...] demanda que as especificidades dos efeitos semióticos, sociais, epistemológicos e retóricos da comunicação visual devem ser compreendidas em todo lugar, já que as entidades semióticas de

²² Embora a pesquisa trate especificamente sobre a Educação a Distância, considero pertinente o resultado para exemplificar a ideia de que não há apenas uma concepção “vigente” quando se trata do contexto educacional em curso na atualidade.

²³ Conforme Kress; Van Leeuwen ([1996] 2006, p. 3, minha tradução): “visual language is not transparent and universally understood, but culturally specific”.

qualquer lugar aparecem e são consumidas em todo lugar²⁴. (KRESS e van LEEUWEN, [1996] 2006, p. 14).

É com base no conceito de gramática visual e multimodalidade que o discurso dos DOPLE-inglês vai sendo construído, de um modo menos articulado, nos PCNs-LE (1998), a um modo mais incisivo e mais fundamentado, nas OCEMs-LE (2006):

O uso da linguagem (**tanto verbal quanto visual**) é essencialmente determinado pela sua natureza sociointeracional, pois quem a usa considera aquele a quem se dirige ou quem produziu um enunciado. (BRASIL, PCNs-LE, 1998, p. 27, grifos meus).

É necessário um destaque para a natureza sociointeracional da linguagem, defendida nos PCNs-LE (1998), cuja fundamentação respalda-se na teoria cognitiva de Vygostky, que compreende a linguagem como interação social. Nessa interação, pressupõe-se um usuário *consciente* do uso da língua em interação com outros usuários, almejando-se a *comunicação* entre ambos.

A argumentação dirigida para a atenção à gramática visual, cuja base advém das teorias da comunicação (emissor-mensagem-receptor), pode ser problematizada pelo sujeito psicologizante, ou seja, sujeito centrado e consciente, que subjaz à essas teorias.

Ainda, a linguagem verbal e visual e seu uso didático são considerados um *instrumento* para desenvolver a competência no aluno de “aplicar tecnologias da informação”, como fica explícito nos PCNs+LEM (2002):

O conceito de hipertexto e o exercício freqüente com o mesmo – incluindo-se comparações com o **texto verbal e com o visual** – permitem, ainda, ao aluno construir ou atualizar uma das competências da área, que se refere a “**aplicar tecnologias da informação em situações relevantes**”. (BRASIL, PCNs+LEM, 2002, p. 46, grifos meus, aspas do autor)

É possível afirmar que, influenciado pelo cenário da globalização e pela intensificação do uso da tecnologia na sociedade, há um movimento no discurso

²⁴ Conforme Kress; Van Leeuwen (*op. cit.*, p. 14, minha tradução): “[...]demands that the specificities of semiotic, social, epistemological and rhetorical effects of visual communication must be understood everywhere, since semiotic entities from anywhere now appear and are consumed everywhere”.

educacional, desde final do século 20, de trazer para a escola práticas associadas ao mundo digital. As OCEMs-LE (2006) se inserem nesse discurso da tecnologização:

Quando antes nos referimos a uma “alfabetização” de uma **linguagem tecnológica, que é nova, e de uma comunicação, que se renova em face das variadas modalidades dessa linguagem** (como as **interligações entre o verbal e o visual, entre texto e imagem**, que ampliam as possibilidades de cada meio envolvido), e quando descrevemos o usuário dessa comunicação como aquele que também é produtor dessa linguagem, tínhamos em mente os conceitos de **letramento e multiletramento** para o ensino de Línguas Estrangeiras nas escolas regulares. (BRASIL, OCEMs, 2006, p. 97, grifos meus)

Essas práticas, segundo Monte Mór (2010, p.471, itálicos da autora), têm sido identificadas “como uma *nova comunicação* ou uma *comunicação tecnologizada*”. A autora argumenta, ainda, que, em face dessa reconceitualização de comunicação e linguagem, surgem conflitos com os modos em que a linguagem é conceituada na academia, constituindo-se um embate em relação a conceitos mais convencionais.

É inegável a convivência, na sociedade e na escola (esta como reflexo daquela), com paradigmas distintos e, considerados por muitos, dicotômicos, em que *velho* e *novo* disputam a primazia. No entanto, argumenta a autora, que não se trata de exclusão ou substituição; de uma no lugar da outra, e “sim de agregações ou de acumulações” (*op. cit.*, p. 471).

Com base nos autores que estudam, então, a multimodalidade na comunicação, Monte Mór (*op. cit.*, p. 476) compreende que há, em curso, “uma mudança epistemológica que incide em outras mudanças, como a curricular”. É nesse sentido que discuto essa temática e uma tendência de que essa mudança epistemológica perpassa o discurso dos DOPL-ingles. No discurso do sujeito-professor, no entanto, de modo disperso, ao menos no discurso dos professores que participam desta pesquisa. Penso que isso ocorre porque, muito provavelmente, no Estado de São Paulo, a circulação dessa epistemologia fica obliterada pela forte circulação da PCLE-ingles (2008).

Com base nas OCEMs-LE (2008), consideradas orientações federais que devem embasar os currículos escolares dos sistemas de ensino (estaduais e

municipais), em conformidade com a legislação vigente²⁵, a PCLEM-Inglês (2008), apesar de se apropriar do conceito de “letramento” (esse é o termo veiculado na referida proposta), o faz de modo incipiente, ou seja, sem fundamentação teórica, o que pode ser interpretado como um privilégio da prática (nos moldes da abordagem reflexiva) em detrimento da teoria. Isso aponta para a forte presença de uma concepção tecnicista.

Se entendermos a escola como um microcosmo da sociedade, podemos afirmar que, já que a sociedade passa por grandes transformações, a escola também vive essa ebulição. No entanto, as leituras empreendidas sobre a história das ideias pedagógicas (SAVIANI, 2007) revela que a escola ainda está presa a uma concepção tecnicista de ensino e aprendizagem (fortemente valorizada nas décadas de 60 e 70), apesar da existência de correntes contra-hegemônicas. Para as aulas de inglês, o debate continua, ainda, centrado no foco da melhor metodologia, com destaque para o poderoso marketing que vende o uso dos ambientes virtuais de aprendizagem como instrumento de “modernidade” tecnológica. A tecnologia, aqui, é utilizada como uma ferramenta para organizar racionalmente o conteúdo a ser ensinado, minimizando as interferências subjetivas que possam colocar em risco a eficiência desse ensino e padronizando o que os alunos *precisam* aprender a aprender. Segundo Saviani (2007), vivemos o neotecnicismo, a busca pela maximização dos resultados dos recursos aplicados na educação, não importando o meio. Importa destacar que o neotecnicismo de que fala Saviani contém, e fortemente, o tecnicismo, epistemologia que naturaliza o fazer docente como *receitas* a serem seguidas.

Uma forte marca dessa presença está na forma como os órgãos responsáveis pela educação (no Estado de São Paulo aqui referenciado) vêm construindo um discurso a favor da *padronização* do ensino, com consequente padronização na

²⁵ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que determina:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

[...]§ 5º Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos 1 (uma) língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição.

avaliação. Afinal, como alcançar resultados *satisfatórios* nas avaliações externas, como o PISA²⁶, por exemplo? Resultados positivos poderiam ser revertidos em investimentos estrangeiros, via Banco Mundial, por exemplo. Ferreira (2011), em pesquisa conduzida em 2009, com cinco professores da rede estadual, informa que a voz dos professores ecoa no sentido de que a implementação dessa política, em São Paulo, embora ancorada no discurso da melhoria da qualidade, ela se reveste de mecanismos para melhorar os índices da educação e receber maior aporte de dinheiro externo. Por isso, a avaliação do/ sobre o professor funciona como um policiamento para a checagem do uso do material. Na voz dos professores, a escola está afundada em burocracia e em condições materiais precárias que contingencia seu fazer.

A política curricular implantada em São Paulo tem um claro objetivo na *padronização*. Um exemplo são os Cadernos do Professor, parte integrante da PCLEM-inglês (2008). O que são eles se não uma volta, um retorno ao ensino instrucional, em que o professor é apenas o elemento transmissor e o aluno, receptor?

Na sequência, passo ao capítulo 2, que tratará sobre o discurso dos DOPLE-inglês, com o objetivo de analisar se e como essas epistemologias significadas.

²⁶ *Programme for International Student Assessment* (Pisa) - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - é uma iniciativa de avaliação comparada, aplicada a estudantes na faixa dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. Informação extraída de <http://portal.inep.gov.br/pisa-programa-internacional-de-avaliacao-de-alunos>. Acesso em 05/10/2015.

CAPÍTULO 2 – O DISCURSO DOS DOCUMENTOS OFICIAIS PARA O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA - INGLÊS

Ao designar o discurso como objeto de análise, importa destacar a relevância e a necessidade de estabelecer as condições de sua produção. Pêcheux ([1969] 1997, p. 75, aspas do autor) denomina condições de produção “as ‘circunstâncias’ de um discurso [...] pano de fundo específico dos discursos, que torna possível sua formulação e compreensão”. Ainda, nas palavras do próprio autor:

[...] um discurso é sempre pronunciado a partir de *condições de produção* dadas: por exemplo, o deputado pertence a um partido político que participa do governo ou a um partido da oposição [...] ele está, pois, bem ou mal, situado no interior da *relação de forças* existentes entre os elementos antagonistas de um campo político dado: o que diz, o que enuncia, promete ou denuncia não tem o mesmo estatuto conforme o lugar que ele ocupa [...]. (PÊCHEUX, [1969] 1997, p. 77, itálicos do autor)

Em uma releitura de Pêcheux, Grigoletto (1998) nos diz que as condições de produção são:

[...] as circunstâncias de produção de um discurso, circunstâncias essas que são historicamente determinadas e remetem à relação de forças e às relações de sentido nas quais um determinado discurso é produzido. [...] proposta de articulação do lingüístico com o histórico-social, através do conceito de determinação do processo discursivo pelas suas condições de produção. Esse traço permite ao analista ir além da superfície discursiva e apreender o discurso como “efeito de sentidos” entre interlocutores, na definição do próprio Pêcheux. (GRIGOLETTO, 1998, 18)

Pelas palavras de Malidier, as condições de produção são a

concepção central do discurso determinado por um ‘exterior’ [...] para evocar tudo o que, fora a linguagem, faz que um discurso seja o que é: o tecido histórico-social que o constitui”. (MALDIDIER, [1989] 2003, p. 23, aspas da autora).

Desse modo, entender a constituição exterior, ou seja, as condições de produção de cada um dos DOPL-ingles, é condição necessária para compreender seu funcionamento discursivo.

Assim, na próxima seção, passo a discutir as condições sócio-históricas subjacentes ao discurso produzido por esses documentos.

2.1. Condições de produção do discurso educacional-pedagógico

Na esteira da democratização no Brasil²⁷ (o estabelecimento do primeiro governo civil, de Tancredo Neves, eleito ainda de forma indireta, ocorreu em 1985), a educação, em geral²⁸, e o ensino de inglês, em particular, tornaram-se temáticas relevantes na conjuntura histórico-social de transformação. Assim, a Secretaria Estadual de Educação de São Paulo²⁹, promovendo a democratização no ensino³⁰, decorrente, também, da democratização da sociedade, lançou, em versão preliminar, a PCLEM-Inglês (1988)³¹, cuja base teórica fundava-se na Abordagem Comunicativa.

²⁷ Para compreender essa transição, importa lembrar que “o Ato Institucional nº 5, AI-5, baixado em 13 de dezembro de 1968, durante o governo do general Costa e Silva, foi a expressão mais acabada da ditadura militar brasileira (1964-1985). Vigorou até dezembro de 1978 e produziu um elenco de ações arbitrárias de efeitos duradouros. Definiu o momento mais duro do regime, dando poder de exceção aos governantes para punir arbitrariamente os que fossem inimigos do regime ou como tal considerados”. (Fonte: CPDOC/ FGV, disponível em <<http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/FatosImagens/AI5>>. Acesso em 04 out. 2013).

Em 1979, a “Lei da Anistia Política foi promulgada [...], no governo do presidente João Baptista Figueiredo, para reverter punições aos cidadãos brasileiros que, entre os anos de 1961 e 1979, foram considerados criminosos políticos pelo regime militar”. (Fonte: Portal Brasil, disponível em <<http://www.brasil.gov.br/cidadania-e-justica/2009/11/anistia-politica>>. Acesso em 04 out. 2013)

²⁸ Com a abertura política, muitos exilados voltaram ao país e passaram a constituir os quadros das Secretarias Estadual e Municipal de Educação, na mobilização por uma Educação e uma escola mais democrática. Assim, esse cenário de ebulição política é o gatilho para a ruptura com modelos ditatoriais em busca de modelos *mais científicos* e *mais democráticos*, iniciando uma mobilização de especialistas e professores, em um intercâmbio entre o sistema escolar e a pesquisa acadêmica, em todas as áreas do conhecimento. Essas proposições envolviam não somente a prescrição do currículo, mas também a elaboração de material destinado ao uso do professor em sala de aula. Também, direcionavam a elaboração de livros didáticos, em especial aqueles com a chancela *de acordo com o MEC; de acordo com os parâmetros*.

²⁹ Em 1982, as eleições para Governador e Vice-Governador passaram a ser novamente diretas. Em 1983, o Governador Franco Montoro assume o Governo de São Paulo.

³⁰ Período caracterizado pela expansão da rede escolar básica, com a construção de novas estruturas físicas para promover o lema “Educação: um direito de todos”, com a promulgação da Constituição Federal de 1988, que, em seu artigo 205, diz: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. (BRASIL, 1988).

³¹ Os estudos tiveram origem em 1983, com o início da gestão do governador Franco Montoro (mandato de março de 1983 a março de 1987). Em 1986, a primeira Proposta Preliminar, chega às mãos dos professores, conforme Anexo A

O foco principal do documento concentrava-se na aprendizagem de uma língua estrangeira para fins de comunicação (WIDDOWSON, 1978), buscando superar uma tradição secular calcada no estruturalismo.

Na década de 80, ainda regida pela LDB nº 5692/71³², os currículos eram fixados pela União, em termos de “matérias relativas ao núcleo comum”. Aos Estados, cabia a formulação das “matérias” integrantes da “parte diversificada”. Ou seja, não se tratavam os currículos em termos de conteúdo, ficando estes a cargo de cada unidade de ensino, em conformidade com os planos de cada estabelecimento. Nesse sentido, os Estados iniciaram uma reformulação curricular, com vistas a assegurar quais conteúdos deveriam ser trabalhados nas escolas, visando já a uma certa homogeneidade.

Dos primeiros estudos à elaboração da proposta e sua implementação, em 1988, em São Paulo, houve um intenso movimento do governo, por meio, por exemplo, da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), órgão que centralizou a produção do documento, reunindo, a princípio, seus representantes e professores universitários, bem como das Diretorias Regionais de Ensino, que convocavam os professores da rede a “refletir” sobre propostas de mudanças.

O fluxo hierárquico desenhado para a elaboração dessa primeira proposta, GOVERNO ESPECIALISTAS PROFESSORES, deixa entrever a relação de poder-saber instituída³³, que subjaz a todo processo de reforma curricular em que o Estado busca o *controle* do sistema e a *orientação* da prática docente para

³² Conforme BRASIL (1971), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu Art. 4º, “Os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos.

§ 1º Observar-se-ão as seguintes prescrições na definição dos conteúdos curriculares:

I - O Conselho Federal de Educação fixará para cada grau as matérias relativas ao núcleo comum, definindo-lhes os objetivos e a amplitude.

II - Os Conselhos de Educação relacionarão, para os respectivos sistemas de ensino, as matérias dentre as quais poderá cada estabelecimento escolher as que devam constituir a parte diversificada. [...]” (BRASIL, 1971). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm>. Acesso em 21 set. 2013.

³³ Mascia (2002) faz uma análise detalhada dessa relação.

divulgar ideias e ideais hegemônicos. Em outras palavras, o poder “está” com o Governo; o saber, com os especialistas. Ao professor, resta a reprodução.

Importa destacar que é neste momento sócio-histórico que surge o estabelecimento da crença na “educação, como instrumento de formação de cidadãos conscientes, aptos ao exercício de uma cidadania ampla e competente” (PCLEM-ínglês, 1988, apresentação). Fundava-se, assim, o objetivo que seria, mais tarde, o cerne da Educação Brasileira, pautado pela LBD nº 9.394, de 1996: a educação para a cidadania. Esse objetivo [ou algum outro termo que retome o referente] irá permear todo o discurso educacional-pedagógico posterior.

Voltando ao contexto de democratização que o discurso educacional da época construía e veiculava, em grande parte, por meio da expansão do número de escolas e da inclusão de uma maioria antes excluída da educação, hoje, chamada básica, aliada à formação acelerada de professores, para dar conta do número de aulas em expansão, algo preocupava o governo: o elevado índice de reprovação. Isso abalava o objetivo a ser conquistado, qual seja, expansão com qualidade.

Assim, surgem medidas para minimizar esse problema; surgem os chamados ciclos básicos, as aprovações automáticas, entre outros dispositivos, para conferir aparência de sucesso à reformulação educacional.

Para neutralizar essa questão da reprovação demasiada, a SEE instaurou a Resolução nº 1, de 07 de janeiro de 1985³⁴, que conferia ao componente curricular língua estrangeira moderna (na maioria das escolas, o inglês) o *status* de atividade. Essa condição vinculava a aprovação do alunado apenas à frequência de 75% e não mais ao aproveitamento do processo de aprendizagem, uma contradição que seria determinante para a *repulsa* causada pela proposta.

Vale mencionar que a ideia de avaliação como instrumento de poder na relação professor-aluno era (e ainda é, em muitos contextos) bastante difundida. Não ter a legitimação de reprovar diminuiu, em certa medida, o valor do professor de língua estrangeira em relação aos professores de outros componentes curriculares.

³⁴ A Resolução SE nº 1/1985, inciso VI do art. 2º, normatiza: “O rendimento escolar do aluno em Língua Estrangeira Moderna, **para fins de promoção, far-se-á apenas com base na apuração da assiduidade [...]**”. (SÃO PAULO, 1985, grifos meus)

Não diferentemente da proposta anterior, o Governo Federal, diga-se de passagem, da mesma ideologia partidária do Governo de São Paulo, no período de 1983 a 1987, lança, em 1998, os chamados PCNs-LE (1998), decorridos pouco mais de 10 anos da tentativa da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo de implantar uma política voltada para o ensino de inglês.

Com a promulgação da LDB nº 9.394, em 1996, fica explícito que cabe à União

Art. 9º, inciso IV - Estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum.

[...]

Art. 26 - Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. [...]

§ 5º. Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição. (BRASIL, LDB, 1996,).

Há um deslocamento de “matérias relativas ao núcleo comum” e “matérias” integrantes para “currículos e seus conteúdos mínimos” Cabe, ainda, à União estabelecer competências e diretrizes e uma “base nacional comum”; aos sistemas estaduais e municipais, a complementação de uma “parte diversificada”, que inclui uma língua estrangeira moderna. Nesse sentido, os Estados se anteciparam (na década de 80) com a elaboração de propostas curriculares que veiculavam tanto conteúdo quanto atividades didático-pedagógicas para o alcance dos objetivos estabelecidos.

Essa retomada foi necessária para apresentar o cenário das condições de produção dos PCNs-LE (1998), pois, na década de 90, esse movimento toma o rumo inverso, quando o Governo Federal assume a posição de ser aquele que prescreve o currículo para todos os níveis de ensino.

Um parêntese é necessário, pois, na década de 90, não existiam políticas nacionais definidas em relação à Educação³⁵. Pressionado por órgãos internacionais, o Governo Federal começa a delinear as primeiras políticas, inclusive para atingir a universalização do ensino, a erradicação do analfabetismo e a elaboração de suas propostas curriculares (motes principais de campanha do referido governo³⁶), projetos esses sustentados por aportes financeiros advindos do FMI, Banco Mundial, por exemplo. Concomitantemente, delineavam-se as primeiras propostas de avaliação nacional, destinadas a todos os níveis da educação, tais como o SAEB³⁷.

É nesse contexto que surgem, a partir de 1997, com implantação em 1998, os PCNs-LE (1998) para o ensino fundamental II e os PCNs+LEM (2000), para o ensino médio.

Ainda sobre as condições de produção dessa proposta, é preciso lembrar que, em 1998, as escolas de todo o Brasil, independentemente de sua localização geográfica e das dimensões continentais do país, foram surpreendidas com este *novo*

³⁵ Um movimento inicial anterior, se deu com a implantação de um **Programa de Emergência** (1961), que, conforme Souza *et. al.* (1999), “consistiu em uma etapa preparatória ao Plano Nacional de Educação e tinha, entre outras atribuições, a de planejar a preparação de quadros técnicos profissionais e do magistério para a execução do Plano. Em relação ao ensino primário, as atividades do Programa de Emergência foram coordenadas pela Mobilização Nacional contra o Analfabetismo que deveria, entre outras metas, distribuir 250 mil exemplares do *Primeiro guia de ensino para o magistério primário* e para os professores voluntários da mobilização. O *Guia para o ensino de linguagem na escola primária* faz parte deste material distribuído a professores de todo o País” (SOUZA *et. al.*, 1999, p. 238, *itálicos das autoras, grifos meus*).

³⁶ A título de ilustração, matéria da Revista-Escola traz a seguinte notícia: “A história recente do Brasil está repleta de iniciativas de combate ao analfabetismo. Nos tempos da ditadura militar, entre as décadas de 1960 e 70, havia o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral). Depois, durante o período da redemocratização, criaram-se cursos supletivos. Na era Fernando Henrique Cardoso, foi a vez do programa Alfabetização Solidária. E, na era Luiz Inácio Lula da Silva, entrou em cena o Brasil Alfabetizado. Todas essas políticas contribuíram, em maior ou menor escala, para a redução da taxa de analfabetismo, que caiu de 39,6%, em 1960, para 9,7%, em 2009 (ano dos últimos dados oficiais disponíveis). Mesmo assim, nenhuma delas evitou que chegássemos à segunda década do século 21 com a vergonhosa marca de 14,1 milhões de analfabetos”. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/modalidades/erradicar-analfabetismo-velha-promessa-eja-629512.shtml?page=0>. Acesso em 05. Mai. 2015. Destaca-se que o Governo FHC se gabava de ter atingido a universalização do ensino e a erradicação do analfabetismo, com o Programa Comunidade Solidária.

³⁷ Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), realizado desde 1990, que, em 2005, passa a ser designado Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), conforme site do INEP, disponível em < <http://portal.inep.gov.br/web/quest/caracteristicas-saeb> >. Acesso em 06 mai 2015.

documento, que disseminava um modelo curricular, bem como definia os pressupostos educacionais vigentes – o sociointeracionismo, ao qual voltaremos mais adiante.

A virada do novo milênio (século XXI) e toda a gama de alterações ocorridas no cenário mundial trazem um acontecimento (de ordem política) à tona. Penso ser possível tratar como *acontecimento*, nos termos de Pêcheux ([1983] 1997)³⁸, uma vez que esta sucessão no Governo Federal rompe com uma hegemonia (atualidade) de, pelo menos, 20 anos do PSDB (e o embrionário MDB pós-ditadura, nos anos 80) em relação à articulação de DOPLÉ-inglês, mas continua constituído por uma memória em relação a esse *fazer* com fins de controle do sistema educacional, com o argumento, sempre bem-intencionado, de melhoria de sua qualidade.

Assim, em 2003, Luiz Inácio Lula da Silva³⁹ é eleito à presidência, em oposição à ideologia partidária do governo anterior. É interessante notar que, a princípio, este governo opte por políticas (monetárias, econômicas, sociais, educacionais) defendidas pelo seu antecessor. Nesse sentido, vale lembrar que o desejo de controle do sistema educacional (desde o início do contexto sócio-histórico aqui analisado) continua a se fazer presente, por meio de documentos que incidem sobre a prática e a formação docente.

Este acontecimento faz surgir as OCEMs-LE (2006), silenciando os documentos PCNs-LE (1998) e PCNs+LEM (2002), produzidos pelo governo anterior.

Embora a participação democrática tenha sido explicitada no documento com o seguinte enunciado "foram elaboradas a partir de ampla discussão com as equipes técnicas dos Sistemas Estaduais de Educação, professores e alunos da rede pública e representantes da comunidade acadêmica" (OCEMs-LE, 2006, p. 5 – carta ao professor), não há documentos disponíveis no site do MEC sobre audiências dessa natureza, exceto as que se referem a mudanças nas Diretrizes do Ensino Médio,

³⁸ Acontecimento consiste "no ponto de encontro de uma atualidade e uma memória". (PÊCHEUX, 1983] 1997, p. 17)

³⁹ Em 01 de janeiro de 2003, Luiz Inácio Lula da Silva, de partido político-ideológico tido como oposição ao governo anterior, assume a presidência da república, com mandato renovado em 01 de janeiro de 2007 até 31 de dezembro de 2010. Em sua sucessão, como candidata ao Governo, Dilma Vana Rousseff foi eleita presidente da república, com primeiro mandato, de 1 de janeiro de 2011 a 31 de janeiro de 2014, e um segundo mandato de 01 de janeiro de 2015 até 31 de dezembro de 2019, portanto, vigente no momento de escrita desta tese.

particularmente sobre o aspecto da dualidade entre o ensino médio e sua relação com a educação profissional (no âmbito da SETEC, de 2003 a 2004).

No entanto, está disponibilizado, na página da SEB/ MEC, um relatório (SAMPAIO, 2010), portanto, 4 anos após a implementação das OCEMs-LE, em que são analisadas propostas e orientações curriculares de estados e municípios, com o intuito de “se identificar o que vem sendo conduzido no espaço de autonomia dos sistemas educativos no que se refere às orientações curriculares encaminhadas para as instituições de ensino” (Sampaio, 2010, p. 5).

Assim, as OCEMs-LE têm como objetivo:

retomar a reflexão sobre a **função educacional** do ensino de Línguas Estrangeiras no ensino médio e ressaltar a importância dessas; reafirmar a relevância da **noção de cidadania** e discutir a prática dessa noção no ensino de Línguas Estrangeiras; discutir o problema da **exclusão no ensino em face de valores “globalizantes” e o sentimento de inclusão frequentemente aliado ao conhecimento de Línguas Estrangeiras; introduzir as teorias** sobre a linguagem e as novas tecnologias (letramentos, multiletramentos, multimodalidade, hipertexto) e **dar sugestões sobre a prática** do ensino de Línguas Estrangeiras por meio dessas. (BRASIL, 2006. p. 87, aspas do autor, grifos meus)

É importante recuperar que as orientações federais são, nesse momento, referenciais para estados e municípios articularem suas propostas próprias. Assim, nesse mesmo espaço-tempo, com diferença de dois anos, o Estado de São Paulo *toma* a concepção das OCEMs-LE (2006) e publica a PCLEM-Inglês (2008).

Os docentes receberam, nos primeiros dias letivos, a proposta e os Cadernos do Professor – em versão preliminar (formato de jornal), outro aspecto que incidiria sobre o caráter provisório do documento. Os alunos não tinham materiais; somente em 2009, passaram a ter os Cadernos do aluno, com os exercícios propostos.

Há em circulação dizeres de que os professores da rede solicitaram os Cadernos do Professor, com os conteúdos e as atividades a serem realizadas. No entanto, não há nenhum documento afirmativo nesse sentido. Ao contrário, há diversos documentos das associações de classe (APEOESP, APASE, CPP, para citar alguns) em defesa de uma implantação mais participativa e democrática dos professores. Ademais, quando a proposta foi anunciada, os Cadernos do Professor já estavam prontos.

Vale, para finalizar esta seção sobre as condições de produção, o destaque para o governo exercido no Estado de São Paulo (Figura 1), de orientação contrária ao governo federal, o que não deixa de ter implicações, às quais analisaremos mais adiante.

Figura 1 – Alternância de poder entre esferas governamentais e partidos políticos, em que azul faz referência ao Partido da Social Democracia Brasileira e vermelho, ao Partido dos Trabalhadores (* Vigência do documento)

Feitas as considerações sobre as condições de produção dos DOPLÉ–inglês, no período de 1983-2008, na próxima seção, passo ao estabelecimento das categorias de análise que guiarão meu gesto de interpretação dos DOPLÉ–inglês.

2.2. Categorias de análise

Para empreender a análise dos DOPLÉ-inglês, foram estabelecidas categorias que focaram o meu olhar, como analista, o que certamente constitui, portanto, o meu gesto interpretativo. As categorias estão abarcadas sobre as questões de homogeneidade, autonomia, (in)determinação da autoria e (ilusão do) novo.

2.2.1. Ruptura e homogeneização

Ao considerar os diversos documentos oficiais que norteiam o ensino de língua estrangeira, em especial inglês, a saber, propostas, parâmetros, orientações curriculares, no contexto educacional brasileiro e paulista, compreendo que uma das razões para a existência desses documentos é normatizar, homogeneizar e globalizar o conhecimento acumulado, a fim de *retransmiti-lo* a gerações vindouras.

Esta ideia é corroborada com o que diz Sampaio (1998, p. 248) em relação ao currículo: “é normatizado por regras e documentos de responsabilidade dos órgãos centrais e dos órgãos regionais, que controlam sua operacionalização e realização nas escolas”.

O discurso dos DOPLE–inglês traz, como marca, significantes que implicam a normatização e o controle. As nominalizações “subsídios”, “organicidade”, “realidade”, “pertinência”, “relevância”, “referências”, “demandas”, “reflexões”, “sistematização” perpassam o discurso educacional-pedagógico, provocando um efeito de sentido de *enquadramento e homogeneidade*, articulados à *ruptura* com modelos anteriores.

Nesse funcionamento discursivo, os enunciados coexistem (FOUCAULT, [1969] 1997), modelando uma trama de relações entre os sentidos no que diz respeito à ruptura, que podem ser entendidos, esquematicamente, da seguinte forma:

ANTES		DEPOIS	
Não havia	subsídio	Há	subsídio
	organicidade		organicidade
	realidade		realidade
	pertinência		pertinência
	relevância		relevância
	referência		referência
	reflexão		reflexão
	sistematização		sistematização

Trago, como, materialidade dessa homogeneização, as seguintes⁴⁰ sequências discursivas:

SD1	[A proposta] deve [...] ser encarada como [...] subsídio necessário à organicidade do trabalho pedagógico [...] (SÃO PAULO, PCLEM-inglês, 4. ed. 1988, p. 5, aos professores, negritos meus).
-----	--

Em SD1, na formulação “subsídios necessários à organicidade do trabalho pedagógico”, pode-se entrever um dizer exterior formulado nos seguintes termos: *não há organicidade do trabalho pedagógico*, marcando a presença de um sujeito-enunciador que, ao afirmar, nega e provoca o efeito de sentido de **ruptura** com o velho, ao mesmo tempo em que provoca a ilusão de que o *novo* é a *solução redentora* para os problemas, pois *agora* o trabalho pedagógico terá organicidade, objetivo, *rumo*. Dito de outra maneira, o discurso do sujeito-enunciador incide sobre o desejo de *estabilidade*, que captura em si a **homogeneização**, e de “organização” do sujeito-professor, na medida em que *oferece* o que imagina que faça o outro sentir-se numa zona de conforto. Interessante notar que o discurso do sujeito-enunciador evoca o significante “subsídio”, o que, paradoxalmente, o coloca em uma posição de poder regulador – que se posiciona de forma hierarquicamente superior, detentor de um *saber* que o outro – o sujeito-professor - não possui. Nesse entremeio, entre a *estabilidade* e a *hierarquização*, o sujeito-professor é chamado ideologicamente ao conforto e ao assujeitamento de uma posição inferior.

SD2	É essencial, assim, levar-se em conta a unidade e a integridade que caracterizam o processo educativo: o que se ensina, como se ensina e como se dá o processo de aquisição do conhecimento [...] As propostas curriculares ora apresentadas devem subsidiar a ação docente, estabelecendo os objetivos e os conteúdos mínimos a serem alcançados pelos alunos ao final de cada ano letivo e nível de ensino. Os professores terão também condições objetivas de avaliar seu próprio desempenho . (SÃO PAULO, PCLEM-inglês, 6 ed, 1992, p.3-4, negritos meus)
-----	--

⁴⁰ Por estarem contidas, em especial, nas páginas iniciais dos DOPLE-inglês, optei por apresentar essas sequências discursivas em formato mais extenso, com a finalidade de não descaracterizar a materialidade mais ampla, bem como poder explicitar o funcionamento da homogeneidade.

Em SD2, assumindo que o Estado se posiciona no poder de definição do currículo, o sujeito-enunciador *articula* uma “unidade” e uma “integridade” àquilo “que se ensina” (ao conteúdo) e ao “como se ensina” (à metodologia) assujeitando o sujeito-professor a exercer a ação docente conforme o subsídio, desprestigiando o saber docente que o sujeito-professor traz consigo. A determinação de poder se imprime pelo uso do verbo modal “devem” + “subsidiar”. Esse funcionamento discursivo desencadeia a obrigação de uso da proposta à outra forma de poder exercida pelo sujeito-enunciador, qual seja, a avaliação. A partir da *estabilidade* de conteúdo e metodologia estabelecidos pelo sujeito-enunciador, o sujeito-professor pode “avaliar o seu próprio desempenho”, culpabilizando-se pelo resultado negativo de não usar (adequadamente) a proposta.

Formulado esquemática e verticalmente, esse discurso e seus efeitos poderiam ser assim representados:

SD2 = As propostas curriculares [...] **devem subsidiar a ação docente, estabelecendo os objetivos e os conteúdos mínimos a serem alcançados pelos alunos [...]. Os professores terão também condições objetivas de avaliar seu próprio desempenho.**

SD2' = Usar os **subsídios** equalizam **os objetivos e o conteúdo**, impactando nos resultados dos alunos.

SD2'' = Se alunos têm impacto negativo, **professor avalia seu próprio desempenho.**

HOMOGENEIZAÇÃO

CULPABILIZAÇÃO

SD3	<p>Tornar realidade o mandamento constitucional que estabelece a obrigatoriedade de fixação de parâmetros curriculares nacionais [...] significa um profundo repensar sobre a pertinência, relevância e abrangência de conteúdos até hoje ensinados [...] a Secretaria de Estado da Educação vem, ao longo dos últimos anos subsidiando os educadores com a implementação de documentos promotores de um processo de reflexão e discussão dos saberes até então trabalhados, dos procedimentos metodológicos selecionados e dos recursos e materiais didático-pedagógicos disponíveis nas salas de aula. (SÃO PAULO, PCLEM-inglês, 6. ed., 1997, p. 5, apresentação, negritos meus).</p>
-----	--

O mesmo funcionamento discursivo de ruptura e homogeneização ocorre em SD3, com a formulação “tornar realidade”, indiciando, portanto, que x (currículo nacional) não é ainda realidade. Essa formulação investe o sujeito-enunciador do poder (FOUCAULT, [1979] 2000b) – “o mandamento constitucional (leis como regras de ordenamento engendradas de poder) que estabelece a obrigatoriedade de fixação de parâmetros curriculares nacionais”. Esse dizer exterior implica a condição *desordenada* e *caótica* do ensino e aprendizagem até então existente, em que “cada um faz o que quer”⁴¹. A formulação “um profundo repensar sobre a pertinência, relevância e abrangência de conteúdos até hoje ensinados” implica um contexto pedagógico desestabilizado, *operado* por sujeitos que *não pensam* ou *não pensam profundamente* sobre suas práticas. A marca temporal “até hoje”, reforçada pela marca temporal “até então”, incide sobre o sujeito-interlocutor, provocando o efeito de sentido de *mudança para melhor*, **homogeneização** seguida da **ruptura**, criando a ilusão de que o sujeito-enunciador tem a verdade, pois *agora, pensa-se profundamente; logo, tudo pode melhorar*.

SD4	<p>Vivemos numa era marcada pela competição e pela excelência, onde progressos científicos e avanços tecnológicos definem exigências novas para os jovens que ingressarão no mundo do trabalho. Tal demanda impõe uma</p>
-----	---

⁴¹ Há um dizer, já cristalizado como senso comum, que reverbera mais ou menos nos seguintes termos: quando o professor fecha a porta da sala, lá dentro, ele é o dono de sua aula.

	<p>revisão dos currículos, que orientam o trabalho cotidianamente realizado pelos professores e especialistas em educação do nosso país.</p> <p>[Os PCNs-LE] foram elaborados procurando, de um lado, respeitar diversidades regionais, culturais, políticas existentes no país e, de outro, considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras. (BRASIL, PCNs-LE, 1998, p. 5, ao professor, negritos meus).</p>
--	--

Em SD4, significantes como “competição”, “avanços tecnológicos”, “exigências novas”, “mundo do trabalho” e “demanda” orientam o discurso do sujeito-enunciador e incidem como efeito de sentido sobre uma memória oriunda do discurso neoliberal, fortemente caracterizado no momento sócio-histórico de sua formulação (anos 90). Esses dizeres evocam uma formação discursiva que considera a educação subordinada aos interesses do mercado erigido como referencial e valor supremo da sociedade. Tal subordinação impõe como lógica os valores decorrentes dessa sacralização do mercado, difundidos nos sistemas educacionais na medida em que se apresentam a competição e a defesa dos interesses individuais e privados como único horizonte de satisfação das necessidades materiais e da felicidade humana.

Na mesma esteira desse fio discursivo, na tentativa de buscar *controlar* esse *fazer* (docente), em SD4, a formulação enunciada [necessidade de] “construir referências nacionais comuns ao processo educativo” evoca a condição heterogênea do fazer pedagógico, que precisa ser abafada, pois *não pode ser controlada*. Somente com “referências nacionais comuns”, o controle pode ser exercido; a **homogeneização** do saber e do fazer pedagógicos torna o controle *mais eficaz*, pois limita, delimita, circunscreve o que pode e deve ser feito, deixando de fora o que não pode e não deve ser feito. Assim, é possível analisar, nesse funcionamento discursivo homogêneo de “referências nacionais comuns ao processo educativo”, o interdiscurso atravessando o discurso neoliberal, conforme Gentili; Silva (1999), entre outros autores, colado, especialmente às “demandas do mundo do trabalho”, lógica que, nesse discurso, justifica a construção de “novas referências nacionais comuns”.

No entanto, uma contradição emerge quando o sujeito-enunciador, dividido, expõe “dois lados”. De um lado, “respeitar diversidades regionais”; de outro, “construir referências nacionais comuns” (primazia da igualdade sobre a diversidade). São vozes oriundas de diferentes lugares (diferentes formações discursivas) que se

imbricam e sinalizam a identificação do sujeito-enunciador com duas ideologias, práticas sociais distintas: uma que prega a diferença; outra, a igualdade. A segunda voz impera sobre a primeira, ao tentar abafá-la: “apesar da diferença, construiremos a igualdade”.

SD5	<p>[...] A Secretaria de Educação Básica do MEC passou a publicar ainda livros para o professor, a fim de apoiar o trabalho científico e pedagógico do docente em sala de aula. [...] A Secretaria de Educação Básica, por intermédio do Departamento de Política do Ensino Médio, encaminha para os professores o documento Orientações Curriculares para o Ensino Médio com a intenção de apresentar um conjunto de reflexões que alimente a sua prática docente. (BRASIL, OCEMs-LE, 2006, p. 5-6; 8, carta ao Professor e apresentação, negritos meus).</p>
-----	---

Em SD5, um *novo* acontecimento atravessa a lógica do discurso dos DOPL-inglês, ou seja, o órgão regulador “passou a publicar ainda livros para o professor, a fim de apoiar [...] docente em sala de aula”. Aliada à lógica de proposição de documentos reguladores, que por si não bastam, uma vez que o controle pode *escapar*, o sujeito-enunciador posiciona a Secretaria no espaço de *mercado editorial*, com a formulação “publica ainda livros”⁴². Formulado de modo diferente, o discurso poderia ser *se a orientação falhar, há os livros* (atraentes em sua diagramação e formatação). É possível entrever, nesse posicionamento as marcas do discurso neoliberal atravessando o discurso educacional.

Ainda, a materialidade posta, “apresentar um conjunto de reflexões que alimente a sua prática docente”, pode fazer retornar uma memória discursiva que traz a imagem do professor acrítico, na medida em que, imaginariamente, o sujeito-enunciador posiciona o sujeito-professor como *não alimentado* ou *vazio* de reflexão. Essa acriticidade pode ter relação com o processo de democratização da escola, a partir da década de 80, quando, motivada pela expansão da rede física, a formação de professores se deu de modo acelerado, nas licenciaturas chamadas curtas, por exemplo. Ou seja, a formação do professor, nessa contingência, devia ser efetivada

⁴² Ver Braga (2014), cuja tese centra-se no discurso sobre o livro didático de inglês. Não sendo o escopo desta tese a questão do Livro Didático de inglês, considero pertinente ver estudos que demonstram o quanto é poderosa a máquina que se move em direção ao mercado editorial de livros e qual o custo desse empreendimento, como mais uma forma de controle e homogeneização do fazer docente.

para preencher a falta de professores, consequência da demanda da oferta (lógica neoliberal), e, nessa aceleração, a formação mais utilitarista foi enfatizada, deixando de lado uma formação para a criticidade.

Ainda, não se pode perder de vista que essas nominalizações, com efeito de **ruptura** com o passado, concorrem para um efeito de **homogeneização**, condição necessária para o sucesso de um projeto de avaliação nacional, cujo objetivo, entre outros, é

contribuir para o desenvolvimento, em todos os níveis educativos, de uma cultura avaliativa que estimule a melhoria dos padrões de qualidade e equidade da educação brasileira e **adequados controles sociais de seus resultados** (BRASIL, 2005, grifos meus)

A escola, como aparelho ideológico (ALTHUSSER, [1970] 1974), vem cumprindo bem essa função. No entanto, globalizar, além de homogeneizar, pode diluir identidades e apagar marcas importantes de cultura local. Nesse sentido, podemos entender as escolas e seus currículos como territórios de produção, circulação e consolidação de saberes, conhecimentos e sentidos. No entanto, de que modo esses saberes, conhecimentos, significados são imputados ao sujeito-professor? De quem? Para quem? Que sentidos estão sendo produzidos? Essas são narrativas que buscam criar efeitos de homogeneização e importa que sejam analisadas. Por essa razão, o *corpus* desta pesquisa consiste em sequências discursivas dos DOPLÉ-ingles – e sequências discursivas produzidas por professores de inglês da educação básica.

É minha percepção, portanto, uma interpretação, que os documentos citados concorrem para a naturalização e **homogeneização** de identidades do sujeito-professor, bem como do sujeito-aluno. Para entender como essa homogeneização ocorre, é preciso entender essas políticas educacionais como narrativas. Para categorizá-las como narrativas, é preciso conceituar o que se entende por narrativa.

Segundo Bruner (1991), as narrativas servem como meio de percepção. Nossa realidade é resultado de uma construção de narrativa. Narrar contribui para a estruturação da experiência humana, pois, segundo o autor (*op. cit.*, p. 4), “organizamos nossa experiência e nossa memória de acontecimentos humanos

principalmente na forma de narrativas”⁴³. Assim, narrativas são formas de construir sentidos.

Uma grande narrativa, que perdura na visão do sistema educacional, ainda advinda do Iluminismo, é a ideia de desenvolvimento e progresso. A educação seria capaz de domar os selvagens, transformando-os em seres adestrados.

Uma das formas de adestramento é a ordenação, sistematização do conhecimento que, na escola, é linear e evolutivo. Para essa sistematização, do ponto de vista estrutural, o currículo tem papel preponderante. É nele que espaço e tempo convergem para transmissão de valores, conceitos, preconceitos etc., ou seja, para a constituição de identidades.

Nesse aspecto, retorno à análise que Freire (1970) fez do sistema educacional, denominando-o de *educação bancária*⁴⁴. Esta forma de educação apresenta um caráter marcante, fundamentado em uma narração que implica um sujeito-narrador, o professor, e sujeitos-ouvintes, pacientes, os alunos. Para o autor, há uma característica nessa narração que *petrifica* o conhecimento. Nessa visão, o educador aparece como o indiscutível agente cuja tarefa é *preencher* os educandos do conteúdo de sua narração. Freire repugnou esta concepção de educação de modo veemente, criticando-a e posicionando-a como instrumento da estrutura dominante para manutenção de seu poder, pois a educação bancária era estrategicamente imposta às classes populares pela classe dominante. Sobre isso, Freire (1970) nos diz:

Para isto [os dominantes] se servem da concepção e da prática bancárias da educação, a que juntam toda uma ação social de caráter paternalista, em que os oprimidos recebem o nome simpático de assistidos. São casos individuais, meros marginalizados que discrepam da fisionomia geral da sociedade. Esta é boa, organizada e justa. Os oprimidos, como casos individuais, são patologia da sociedade sã, que precisa, por isto mesmo, ajustá-los a ela, mudando-lhes a mentalidade de homens ineptos (FREIRE, 1970, p. 69).

Nessa visão, a prática educativa contribui para a dominação na medida em que utiliza instrumentos tradicionais, tais como aulas verbalistas, métodos rígidos de

⁴³ Conforme Bruner (1991, p. 4, minha tradução): “we organize our experience and our memory of human happenings mainly in the form of narrative”.

⁴⁴ À visão defendida por Freire subjaz uma concepção humanista de sujeito, que pressupõe intenção, autonomia e plena consciência de si, questão problematizada no capítulo 1 desta tese.

avaliação, controle unilateral dos critérios de avaliação, indicação bibliográfica, entre outros dispositivos. Esse tipo de racionalidade está ligado aos princípios de controle e certeza. Assim, a *distribuição* e *transmissão* do conhecimento são consideradas livres de valores, o que o faz ser descrito de forma neutra. Imersos na noção de objetividade, os dados se tornam o foco da explicação e da descoberta. O modelo é de transmissão. A educação bancária expressa o cerne da racionalidade capitalista dominante (ao menos, no período inicial da democratização da escola).

Contra a concepção bancária, por meio da qual a dominação também é exercida, Freire desenvolveu uma concepção dialógica da educação, advogando que todo ato educativo deve realizar o esforço de proporcionar aos indivíduos condições de refletir sobre dimensões significativas da realidade através de uma análise crítica que lhes possibilite reconhecer a interação entre suas partes. O autor propôs, desse modo, a superação da reificação do conhecimento pela ruptura do modelo de transmissão. Os princípios teóricos de seu modelo permitem a construção de quadros de referência indispensáveis para que os sujeitos da educação desenvolvam uma reflexão crítica da natureza de suas crenças e práticas de forma que seus significados latentes possam ser mais bem entendidos. Para Freire, esse processo de *conscientização*, envolvendo, primeiramente, os educadores, traz em si mesmo um potencial de mudança que vai desnudar as regras constitutivas que silenciosamente estruturam os métodos pedagógicos.

Esse pressuposto da *conscientização*, como visto no capítulo 1, foi, na minha percepção, o gatilho inicial para uma guinada, nos anos 90, na formação de professores, qual seja, a instauração do paradigma de ação-reflexão-ação. Nas palavras de Zeichner (2008):

[...] o movimento internacional que se desenvolveu no ensino e na formação docente, sob o slogan da reflexão, pode ser interpretado como uma reação contra a visão dos professores como técnicos que meramente fazem o que outras pessoas, fora da sala de aula, querem que eles façam, e contra modelos de reforma educacional do tipo “de cima para baixo”, que envolvem os professores apenas como participantes passivos. (ZEICHNER, 2008, 539)

Pautado em uma concepção humanista de sujeito, esse paradigma concebe a reflexão do professor sobre a própria prática e sobre a prática do outro como um insumo para a transformação da realidade social. Turra (2011) faz uma interessante análise do discurso da Linguística Aplicada em relação ao professor reflexivo em que

conclui que o sujeito é entendido como indivíduo, sujeito empírico e autônomo, capaz de, por meio do autoconhecimento e da conscientização, emancipar-se e, assim, mudar a realidade em que vive.

Em uma autocrítica, Zeichner (2008), afirma que, nos moldes em que a formação reflexiva foi desenvolvida e disseminada ao longo do tempo, ela foi banalizada. Em suas palavras,

a formação docente reflexiva fez muito pouco para fomentar um real desenvolvimento dos professores e elevar sua influência nas reformas educacionais. Em vez disso, criou-se, em geral, uma ilusão do desenvolvimento docente que manteve, de maneiras mais sutis, a posição de subserviência do professor. (ZEICHNER, 2008, p. 541)

Com a instauração de um período de crise generalizada, econômico-financeira, cultural, étnico-religiosa etc., na virada de um novo milênio, e a crescente disseminação de dispositivos tecnológicos, afetando as relações pessoais e sociais, a escola engendra novas configurações e constitui-se, assim, um caminho para a (ilusória) autonomia da construção do conhecimento. Essa autonomia é materializada, em especial, nos preceitos da Educação a Distância, que deslocam a noção de tempo-espaço e concebem a construção de um sujeito da educação autônomo.

Resumidamente, o esquema, abaixo, poderia expressar esse percurso educacional, que implica o sujeito-professor na constituição de suas identidades.

TEMPO	→	MODOS
Até anos 70		Tecnicista-reprodutivista
Anos 80/90		Emancipatória-reflexiva
Anos 2000		Autônoma-multimodal

É a partir dessa perspectiva que os DOPL-inglesês vão sendo construídos, culminando com a crescente globalização e, conseqüentemente, homogeneização de conhecimento e posições identitárias. O saber privilegiado pode ser difundido como um saber universal: todos que aprendem a língua inglesa devem passar pelas mesmas experiências de aprendizagem⁴⁵ e construção de sentido na língua,

⁴⁵ O Projeto São Paulo Faz Escola, programa implantado em 2007, pela Secretaria Estadual de Educação, *tem como foco a implantação de um currículo pedagógico único para todas as mais de 5 mil escolas da rede pública estadual*. Apenas para ilustração dessa condição homogeneizante de “aprender inglês”, trago a chamada do projeto, veiculada no site da SEE: *Com o programa, todos os alunos da rede estadual recebem o mesmo material didático e seguem o mesmo plano de aula. O fato de todas as unidades escolares*

adquirindo ou *aprendendo* a língua a partir de experiências e práticas sociais tidas como verdades absolutas.

Cabe-nos pensar sobre o que seria a verdade. Da perspectiva de uma filosofia pós-estruturalista (FOUCAULT, [1975] 2000a e [1979] 2000b; DERRIDA, [1967] 1995), a verdade é uma interpretação e é sempre múltipla. É, por isso, transitória. A verdade de um pode não ser a verdade do outro. A verdade, controlada por legislação, currículo e avaliação, nas políticas educacionais, está relacionada com o desenvolvimento, o avanço, a emancipação e a autonomia do sujeito por meio da construção de conhecimentos, estabelecidos como elementos dados, portanto sem considerar as perspectivas múltiplas dos sujeitos múltiplos. Derrida ([1972] 2005) defende que não há consenso interpretativo já que nada é fixo – conceito de indecidibilidade⁴⁶ – toda interpretação abarca o ser e o não ser, ao mesmo tempo. A verdade e o sentido (puro, verdadeiro) são impossibilitados de permanência.

É importante, nesse panorama, compreender que a educação é um processo político, pois a sala de aula é o espaço privilegiado da inculcação ideológica. Aceitar uma visão de educação reprodutora, emancipatória, autônoma sem discuti-la, significa concordar com uma ideia determinista e homogênea de escola. A maneira de organizar uma aula pode revelar um fundamento mais positivista e liberal ou mais dialético ou dialógico ou, ainda, mais autônomo. A questão é compreender que seja qual for a escolha, entre as várias opções, sempre haverá a falha, a falta, o desejo de completude, inerentes ao sujeito da educação, permeado de conflitos e contradições.

Por abafar as contradições e os conflitos, a história do ensino de línguas nos mostra que essas escolhas se tornam cada vez mais rarefeitas, pois os pressupostos subjacentes às políticas de ensino, retratados em seus documentos oficiais, são sempre os mesmos, às vezes, em novas roupagens. Isto é, as políticas são sempre circulares, retomam-se umas às outras e a si mesmas. As mudanças surgem a partir de decisões tomadas pelos governantes, cobrados, por órgãos externos, a produzirem

*contarem com o **mesmo currículo** pedagógico auxilia na melhora da qualidade de ensino da rede pública, uma vez que coloca **todos os alunos** da rede estadual no **mesmo nível** de aprendizado.* Disponível em <<http://www.educacao.sp.gov.br/portal/projetos/sao-paulo-faz-escola>>. Acesso em 14.09.2013. (grifos meus)

⁴⁶ Conforme Derrida ([1994] 2010, p.46), a indecidibilidade é a “experiência daquilo que, estranho, heterogêneo à ordem do calculável e da regra, deve, entretanto, entregar-se à decisão impossível, levando em conta o direito e a regra”.

resultados eficientes e resumem-se a mudanças metodológicas desacompanhadas de qualquer participação dos atores envolvidos (principalmente professores), desacompanhadas de qualquer projeto de envolvimento ou formação continuada e, por fim, desacompanhadas de qualquer processo avaliativo.

Os DOPLE-inglês, com algumas exceções, trazem recortes de conhecimento e se espera que eles sejam interpretados da mesma maneira, produzindo significados únicos, como se a interpretação fosse cristalizada, pronta e acabada, da perspectiva daquele que propõe o conhecimento, e não dependesse das relações contextuais, culturais e sociais daquele que o absorve e o (re)constrói. Do meu ponto de vista, neste contexto de análise, esse é o problema das propostas curriculares: imaginar que o recorte de conhecimento selecionado, entre uma gama que pode ser considerada infinita, pode ter apenas um sentido, pronto e estabelecido. Ao contrário, o conhecimento tem sempre perspectiva múltipla, a interpretação sempre pode ser outra, não há uma linearidade. A construção do conhecimento (aqui, em língua estrangeira) é sempre uma construção social, uma prática que envolve a diferença, portanto, sempre conflitante e dinâmica. Essa prática está ainda longe de ser atingida, pois o pensamento universalizante ainda impera, seja nos currículos, nos materiais didáticos, nas avaliações etc., uma vez que estes pressupõem **homogeneidade**.

Na próxima seção, trataremos de uma categoria de análise dos DOPLE-inglês, qual seja, a tensão entre a imposição e a autonomia.

2.2.2. Jogo da imposição: onde a autonomia falha

Nesta seção, apresento a materialidade do discurso dos DOPLE-inglês, no tocante à tensão no fio discursivo entre a imposição de documentos reguladores e a autonomia⁴⁷ do sujeito-professor, em que o sentido de participação do sujeito-professor vai sendo desenhado como ilusório.

⁴⁷ De acordo com o Dicionário Houaiss, autonomia significa: 1. Capacidade de se autogovernar; 1.1 JUR. direito reconhecido a um país de se dirigir segundo suas próprias leis; soberania; 1.2 faculdade que possui determinada instituição de traçar as normas de sua conduta, sem que sinta imposições restritivas de ordem estranha [...] 2.FIL. segundo Kant (1724-1804), capacidade apresentada pela vontade humana de se autodeterminar segundo uma legislação moral por ela mesma estabelecida, livre de qualquer fator estranho ou exógeno [...]. (HOUAISS, 2001, p. 351)

Etimologicamente, autonomia significa o poder de dar a si a própria lei, *autós* (por si mesmo) e *nomos* (lei). Ainda, segundo Lalande (1999, p. 115), “autonomia é a condição de uma pessoa ou de uma coletividade cultural, que determina ela mesma a lei à qual se submete”. Desse modo, confere-se ao significante “autonomia” um caráter racional, iluminista, subjacente ao sujeito centrado.

Dito isso, exponho as sequências discursivas abaixo, que foram recortes, principalmente, dos textos dos DOPLE-inglês que compõem as apresentações e/ ou carta ao professor⁴⁸.

SD6	O grau e os limites da autonomia a ser implantada nas Escolas podem ser resumidos da seguinte forma: o que é próprio de cada escola se constituirá na base de sua autonomia; o que é próprio dos objetivos gerais da Educação no Estado é responsabilidade específica do Governo e estará, portanto, sujeito aos órgãos centrais da Pasta. Assim como a organização dos processos pedagógicos, por exemplo, deverá ser de responsabilidade da escola, o currículo básico permanecerá comum a toda a rede e determinado pela Secretaria. (SÃO PAULO, PCLEM-inglês, 6. ed., 1992, p. 3)
-----	--

Na SD6, o funcionamento discursivo aponta para a tensão entre a **imposição** e a **autonomia**. Embora, na superfície linguística, há a possibilidade de dois enunciados distintos: autonomia da escola e autonomia do governo, o lugar que o sujeito-enunciador ocupa (posição de regulador) incide sobre o seu dizer e seu *gesto interpretativo* de autonomia. Não é qualquer autonomia, mas a que está *cercada* de “graus” e “limites” e que *deve* “ser implantada”.

O sujeito sintático da oração subordinada reduzida de infinitivo “a ser implantada” é apagado pela construção passiva. Ao se estabelecer um reordenamento direto, podemos ter as seguintes construções:

SD6' = O Governo <u>implantar</u> á a autonomia nas Escolas.
--

e/ ou

⁴⁸ Importa destacar que, por se tratar do discurso extraído das apresentações dos documentos, presumo ser o discurso do “Estado Regulador”, representado por quem dirige a Secretaria, Ministério etc., e não o sujeito empírico autor de propostas e orientações.

SD6" = A autonomia <u>que o Governo implantará</u> nas Escolas.

O apagamento do sujeito sintático provoca um efeito de sentido de anulação/enfraquecimento da sequência do enunciado: “o que é próprio da escola da escola” e “o que é próprio da Educação” (Governo), posicionando hierarquicamente a escola numa escala inferior e desqualificando a autonomia quando emerge o dizer “determinado pela Secretaria”.

É possível, para além da evidência, afirmar que é contraditório o enunciado de “o grau e os limites da autonomia a ser implantada nas Escolas”. Em especial, se observarmos a construção sintática que posiciona o significante “autonomia” como adjunto dos núcleos do sujeito da oração – “grau” e “limites”.

SD7	<p>É preciso considerar, contudo, que a autonomia da escola não significa a omissão do Estado. Embora o Estado de São Paulo se coloque como um centro cultural efervescente, há entraves de toda ordem que impedem ou dificultam o acesso a ele por parte significativa do magistério. Os educadores, no seu modo de pensar a prática pedagógica, são sujeitos às mais diversas influências que decorrem da exposição à multiplicidade de canais de informação. Enganam-se, contudo, os que pensam que o Magistério as recebe passivamente. (SÃO PAULO, PCLEM-inglês, 6. ed., 1992, p. 5)</p>
-----	---

É interessante observar que, na SD7, a posição de regulador do sujeito-enunciador vai sendo tecida no fio discursivo. Ao enunciar “É preciso considerar, contudo, que a autonomia da escola não significa a omissão do Estado”, a materialidade deixa entrever um outro que enuncia que *a autonomia da escola significa a omissão do Estado*. Esse efeito discursivo se dá pela construção negativa, bem como pelo uso do conectivo adversativo “contudo”, que, na materialidade, fazem irromper uma memória discursiva, dadas as condições de produção desse discurso, em que se buscava afirmar o Estado Regulador como um princípio democrático. Para minimizar o efeito de sentido causado por esse outro dizer, o sujeito-enunciador posiciona o sujeito-professor como incapaz de discernir e, por isso, precisa da figura *forte* do Estado.

SD8	[...] a Secretaria de Estado da Educação incentiva a escola a desenvolver suas próprias iniciativas e identificar suas necessidades, reafirmando como principal objetivo o de criar condições para que a escola promova uma adequada autonomia de ação, principalmente no campo administrativo e pedagógico , de acordo com a realidade em que desenvolve suas atividades. (SÃO PAULO, PCLEM-inglês, 6. ed., 1992, p. 5)
-----	---

Ainda, na SD8, a “autonomia” é caracterizada pelo adjetivo “adequada”, na tentativa de estabilizar seu sentido, já com “graus” e “limites”. Novamente, não é qualquer autonomia, mas aquela considera adequada ao Estado, qual seja, a Escola e seus atores assujeitados à regulação. Logo, sem possibilidade de autonomia.

SD9	[...] a Secretaria de Estado da Educação vem, ao longo dos últimos anos subsidiando os educadores com a implementação de documentos promotores de um processo de reflexão e discussão dos saberes até então trabalhados, dos procedimentos metodológicos selecionados e dos recursos e materiais didático-pedagógicos disponíveis nas salas de aula. [...] Nesse sentido, acreditamos que a reimpressão do material em questão possa se constituir em uma das vias de acesso à construção dessa autonomia . (SÃO PAULO, PCLEM-inglês, 7. ed., 1997, p. 8)
-----	--

Na SD9, o discurso do sujeito-enunciador vai se constituindo como um jogo de imposição x autonomia. A implementação de documentos norteadores vai sendo construída com o discurso do engajamento, porém, hierárquico. A Secretaria convoca o sujeito-professor à reflexão, mas vai apresentando procedimentos, receitas, regras de *como* ela deve ser feita.

SD10	As Orientações Curriculares para o Ensino Médio foram elaboradas a partir de ampla discussão com as equipes técnicas dos Sistemas Estaduais de Educação, professores e alunos da rede pública e representantes da comunidade acadêmica . O objetivo deste material é contribuir para o diálogo entre professor e escola sobre a prática docente. [...] Esta publicação não é um manual ou uma cartilha a ser seguida, mas um instrumento de apoio à reflexão do professor a ser utilizado em favor do aprendizado . Esperamos que cada um de vocês aproveite estas orientações como estímulo à revisão de práticas pedagógicas, em busca da melhoria do ensino. BRASIL, OCEMs-LE, 2006, p. 5-6)
------	---

Na SD10, a legitimidade da “autonomia” é construída, no discurso, pelo engajamento da sociedade, com o enunciado “ampla discussão com as equipes técnicas dos Sistemas Estaduais de Educação, professores e alunos da rede pública e representantes da comunidade acadêmica”, que funciona como um chamamento do outro à responsabilidade pela política educacional.

Ainda, podemos parafrasear a formulação “não é um manual ou uma cartilha a ser seguida, mas um instrumento de apoio à reflexão do professor” e analisar a argumentação com o seguinte modo de funcionamento: não é x nem y, mas z. A enunciação negativa funcionaria de maneira a evitar que qualquer questionamento fosse feito, na referida condição de produção (um novo projeto, de um novo governo). Dizendo de outro modo, essa construção argumentativa, pela negação, provoca um sentido de distanciamento de propostas anteriores. A negação sempre pressupõe um dizer anterior que afirma aquilo que é negado na formulação em questão. Esse dizer outro surge na forma de pré-construído, pela característica sintática da negação. Parafraseando, a negação incide sobre um dizer exterior, formulado nos seguintes termos: os governos anteriores propuseram manuais ou cartilhas; nós estamos querendo apoiar o professor, sem destituí-lo da posição de comando e decisão. Sinteticamente, o efeito de sentido de distanciamento é formulado: não sou x ou y (manual ou cartilha), sou z (instrumento de apoio à reflexão).

Em consonância com o que Freud ([1925] 1976) nos apresenta, o “não” não nega o que foi dito, mas, ao contrário, faz emergir o Outro barrado, pois não é tudo o que pode e deve ser dito⁴⁹:

Um conteúdo de representação ou de pensamento recalcado pode penetrar na consciência sob a condição de que se deixe negar. A negação é um modo de tomar conhecimento do recalcado, no fundo já uma suspensão do recalque, mas na verdade nenhuma aceitação do recalcado. Vê-se como a função intelectual se separa aqui do processo afetivo. Com a ajuda da negação se faz retroceder apenas uma das conseqüências do processo de recalque, a de não chegar seu conteúdo de representação à consciência. Resulta disso um modo de aceitação intelectual do recalcado com persistência do essencial do recalque. [...] – o processo do recalque em si ainda não é com isso levantado”. (FREUD, [1925] 1976, p. 296)

⁴⁹ Conceito de Formação Discursiva, em Pêcheux ([1975] 2009, p. 147): [...] *aquilo que, numa conjuntura dada, determinada pelo estado de luta de classes, determina o que pode e deve ser dito (articulado sob a forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa, etc.).*

Esse posicionamento de distanciamento (nas palavras de Freud, suspensão do recalque) tem relação com o discurso pedagógico de interesse, por isso imprime a marca do que o interlocutor *quer* ouvir [orientação distanciada da visão tecnicista e reprodutivista] a fim de abafar o sentido conflitante que pode surgir de ideologias diferentes, tanto do enunciador quanto do interlocutor.

Devido a esse mecanismo de dizer ao outro o que ele quer ouvir, para persuadi-lo, é possível trazer para essa análise o que Orlandi (1996), citando Ducrot, concebe como característica do discurso pedagógico: a lei do interesse, segundo a qual “não se pode falar legitimamente a outrem senão daquilo que possa interessar-lhe” (ORLANDI, 1996, p. 17).

Por outro lado, essa negativa incisiva parece estar apontando para uma brecha de outras vozes constituindo esse discurso. Ducrot ([1984] 1987) define a negação como uma oposição, em que é possível marcar a presença da polifonia em um enunciado. Ou seja, é possível destacar dois sujeitos: um que diz, pela negação com efeito de afirmação, “é um manual, uma cartilha”, e outro que enuncia [proposta pedagógica] “é um instrumento de apoio à reflexão”.

Tomando por base a negativa como indício de heterogeneidade, o enunciado em SD10, “não é um manual ou uma cartilha”, poderia ser dito da seguinte forma: há um enunciador que afirma x (e, portanto, um discurso que afirma x). A negação, então, vai contestar essa asserção, configurando-se como, um *ato de negação*. Na verdade, essa negação adquire o caráter de negação polêmica porque mantém uma relação de contradição com o enunciado que refuta. No entanto, esta contraposição é abafada pela expressão do que o interlocutor deseja ouvir: um documento “distanciado” das cartilhas e manuais comumente relacionados ao ensino e aprendizagem de línguas.

Outra questão importante a ser discutida diz respeito à forma de implementação. Com exceção da PCLEM-inglês (1988), pela forma de chegada⁵⁰ (acontecimento) nas escolas, todas as outras foram impostas ao sistema educacional, praticamente às vésperas do início do período letivo, sem que houvesse nenhuma

⁵⁰ Aqui, penso ser necessário um destaque. Esta é a única proposta que apresenta uma série histórica – de 1986 a 1997 – de versões preliminares e reedições, bem como documentos que comprovam a chegada de seus primeiros esboços à comunidade acadêmica (professores), que se reuniu para discussão por dois anos, antes da primeira edição e implementação da proposta (ver anexo A).

articulação com os protagonistas: professores e alunos. O que se entende por esta ação é que ela determina o elemento do sistema que detém o poder sobre os demais: o governo.

Mais um elemento de contradição aqui se estabelece ao se analisar alguns enunciados das propostas no que diz respeito à autonomia da escola:

SD11	A criação da LDB, que deu autonomia às escolas para que definissem seus próprios projetos pedagógicos, foi um passo importante. Ao longo do tempo, porém, essa tática descentralizada mostrou-se ineficiente . (SÃO PAULO, 2008 – carta da Secretária da Educação, grifos meus)
------	---

Em SD11, a enunciação do discurso de “autonomia” é reconstruída com base numa escola “ineficiente” em propor seu caminho pedagógico. Dialogando com Foucault ([1975] 2000a), é claro o exercício do poder disciplinar, com a sansão normalizadora que a proposta curricular imputa. Conforme Grigoletto (2007, p. 30), “esse regime de verdade muda parcialmente conforme a época e os saberes privilegiados em cada momento histórico, o que institui novos mecanismos de controle”. Quem sabe o que é *melhor* é o governo que, imbuído pelo poder a ele conferido, patrocina as reformas. Denomino esta ação de poder pedagógico hierárquico (imposição vertical). Já que escola e professores mostraram-se “ineficientes” em sua “autonomia”, o governo assume a posição de mandatário.

Ainda, na PCLEM-inglês (2008), especificamente no Caderno do Professor, nas sequências abaixo, parece haver, novamente, um paradoxo. Ao mesmo tempo em que se enuncia “um processo de consulta a escolas e professores” (PCLEM-inglês, 2008, p. 8), a Secretaria Estadual de Educação “assumiu a liderança na formulação da proposta”, subjetivando o sujeito-professor a uma posição subalterna, sobre o qual incide o saber-poder da Secretaria.

SD12	A Secretaria [...] assumiu a liderança na formulação dessa proposta [...] em parceria com seus professores, coordenadores, assistentes pedagógicos, diretores e supervisores (SÃO PAULO, 2008, Caderno do Professor, p. 5).
SD13	[...] foi um trabalho árduo que procuramos realizar. Esperamos agora contar com o apoio da escola e de seus educadores na implantação, no desenvolvimento dessa Proposta. (SÃO PAULO, 2008, Caderno do Professor, p. 6).

Do mesmo modo já descrito anteriormente, na carta do ministro da educação, ao apresentar os PCNs-LE (1998) aos professores, sequências SD6 a SD8, parece haver a reiteração do mesmo discurso, pelo mesmo sujeito-enunciador, haja vista ser o mesmo sujeito jurídico.

Em SD12, os significantes “liderança” e “parceria” podem ser entendidos a partir do domínio de outras formações discursivas (refiro-me, aqui, ao discurso do marketing), diferentes da formação em que se inscreve o discurso educacional-pedagógico. O primeiro significante aponta para a heterogeneidade do sujeito-enunciador, perpassado pelo discurso empresarial-motivacional. Liderança é um significante comumente circunscrito ao ambiente de negócios. O segundo significante remete, também, para a heterogeneidade, por ser um significante do domínio do discurso do terceiro setor (ONGs e parceiros). A partir da materialidade posta em SD12, então, podemos formular: Secretaria = líder; professores, coordenadores etc. = parceiros. Esse posicionamento implica um efeito de sentido de mais poder para um e menos poder para o outro. Implica, portanto, a participação do sujeito-professor. Essa lógica, entretanto, é desconstruída pela formulação em SD13. A construção verbal “procuramos” e “esperamos”, na primeira pessoa do plural continua a inserir o outro (professor, coordenador, supervisor etc.) no acontecimento de *formulação dessa proposta* (SD12); no entanto, o marcador discursivo-temporal “agora” faz irromper no discurso do sujeito-enunciador um dizer contrário. Dito de outro modo, *antes, o governo formulou a proposta; agora, os professores (e coordenadores etc.) colocam-na em execução*, gerando o efeito de sentido de apagamento da “parceria” e deixando entrever um discurso autoritário, em que se fixam posições subjetivas que podem ser compreendidas como assimétricas – o governo diz o que fazer; os professores fazem. Os primeiros não exercem o papel de quem executa; esse é o papel do professor (outro), “daquele para quem se fala (não necessariamente com quem se fala”, conforme De Nardi e Balzan (2009, p. 4).

Caminhando para o final desta seção, trago a palavra à Coracini (2003), que questiona a independência no discurso educacional-pedagógico. A autora nos alerta que:

A despeito do fascínio exercido pelos termos que carregam a possibilidade de uma independência – autogestão, autoformação, autonomia, autoconhecimento etc. – resta uma questão que nos parece fundamental: como ser independente num mundo cada vez

mais atravessado pelo outro, pelo dizer do outro – [...]? (CORACINI, 2003, p. 197)

Em concordância com a autora e a partir das discursividade analisadas, concluo que a autonomia, no discurso educacional-pedagógico, produz em efeito de sentido de uma ilusória liberdade.

2.2.3. (In)Determinação da autoria

Vejo nos DOPL-ingles, ainda, outras discursividades que corroboram a ideia de que a imposição se sobrepõe à autonomia, apagando-se sua autoria. Nos PCNs-LE (1998), no endereçamento discursivo ao professor, o sujeito-enunciador, posicionado como Ministro da Educação (este quem assina a carta)⁵¹, produz as seguintes formulações⁵²:

SD14	<p>[...] é com imensa satisfação que entregamos aos professores das séries finais do ensino fundamental os Parâmetros Curriculares Nacionais, com a intenção de ampliar e aprofundar um debate educacional [...].</p> <p>Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram elaborados [...]. Com isso, pretende-se criar condições, nas escolas, que permitam aos nossos jovens ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania. [...]</p> <p>Os documentos apresentados são o resultado de um longo trabalho que contou com a participação de muitos educadores [...]. Inicialmente foram elaborados documentos, em versões preliminares, para serem analisados e debatidos por professores que atuam em diferentes graus de ensino, por especialistas da educação e de outras áreas, além de instituições governamentais e não-governamentais.</p> <p>Esperamos que os Parâmetros sirvam de apoio às discussões e ao desenvolvimento do projeto educativo de sua escola, à reflexão sobre a prática pedagógica, ao planejamento de suas aulas, à análise e seleção de materiais didáticos e de recursos tecnológicos e, em especial, que possam contribuir para sua formação e atualização profissional (BRASIL, 1998, p. 5)</p>
------	--

⁵¹ Paulo Renato Souza, Ministro da Educação, de 1995 a 2002.

⁵² O nível da formulação refere-se, segundo Courtine ([1981] 2009), ao estado terminal do discurso, onde os enunciados manifestam certa “coerência visível horizontal”. Trata-se do intradiscurso, em que a sequência discursiva existe como discurso concreto.

O modo do funcionamento discursivo expresso na SD14 provoca um efeito de sentido que busca apagar as marcas da subjetividade na construção desses dizeres e com um chamamento do professor (leitor a quem se destina o documento), criando o sentido de coparticipação na construção do documento.

Em SD14, o sujeito-enunciador formula a *entrega* do documento à comunidade escolar. Com o uso do construto verbal “entregamos” (eu + membros do governo), na primeira pessoa do plural, o sujeito que enuncia se posiciona como autor do documento. A sequência discursiva, no entanto, sofre uma guinada, quando o sujeito-enunciador busca amenizar uma imposição hierárquica (percurso da lógica de produção de documentos curriculares, ou seja, de imposição do governo → especialistas → para os professores), apagando o sentido de autoria (do governo) impositiva dos parâmetros com o uso da voz passiva.

O efeito de sentido de indeterminação do sujeito, como dispositivo de apagamento de subjetividade, pode ser compreendido nas formulações passivas materializadas: “foram elaborados” (quem elaborou?), “pretende-se” (quem pretende?), “socialmente elaborados” (quem elaborou? Que corpo social “indeterminado” é esse?), “reconhecidos como necessários” (quem reconheceu?).

O mesmo efeito observo em “foram elaborados documentos, [...], para serem analisados e debatidos por professores”; na primeira parte da sequência, a marca de subjetividade desaparece tanto da posição de sujeito sintático (quem elaborou?) quanto da posição sintática de agente da passiva (foi elaborado por quem?); entretanto, na segunda parte, o agente da passiva (por professores) é explicitado, provocando um efeito de sentido de objetificação do sujeito-professor, ou seja, uma posição subalterna.

Se retomarmos a concepção de enunciados divididos (Courtine, [1981⁵³] 2009), podemos apontar na sequência dois sujeitos⁵⁴ enunciadores contraditórios: um que enuncia “trabalho que contou com a participação de muitos educadores”; outro que

⁵³ Tese de Doutorado original, de Courtine, publicada na Revista Langages: “Quelques problèmes théoriques et méthodologiques en analyse du discours; à propôs du discours communiste adressé aux chrétiens”. Langages (62), Paris, juin 1981.

⁵⁴ Sujeito aqui é concebido pelo viés da AD, constituído pelo outro, clivado, inconsciente de que não é a origem do seu dizer. Logo, dividido pelo desejo de ser democrático, mas interpelado pela ideologia que o posiciona no lugar privilegiado de poder.

enuncia que “Inicialmente foram elaborados documentos [...] para serem analisados e debatidos por professores [...], por especialistas da educação e de outras áreas, além de instituições governamentais e não-governamentais”.

Na primeira parte da formulação, por sua construção, o sujeito-enunciador denega a posição-sujeito do professor, ao colocá-lo na predicação, ou seja, ao dizer o “trabalho contou com a participação [...]” exclui-se a possibilidade ativa de o *professor participou*. Isso parece reforçar a imagem da posição passiva em que o sujeito-professor é colocado.

A segunda parte faz irromper o sentido de que o trabalho inicial e ativo é do governo, em sua posição privilegiada de poder. Ao outro (professores, especialistas etc.) cabe a posição hierárquica subalterna de receber o trabalho (pronto) a serem “analisados e debatidos”.

É interessante observar que esse efeito de indeterminação é interrompido, no final da sequência discursiva, evidenciado na primeira pessoa do plural, “esperamos”. É possível, também, analisar que, para além da evidência do sentido, o uso do tempo verbal no presente do indicativo, com a formulação na primeira pessoa do plural, “entregamos” e “esperamos”, faz um chamamento aos professores, incluindo-os como corresponsáveis pelo documento. Ao enunciar “entregamos” e “esperamos”, cria-se o efeito de inclusão dos interlocutores, ou seja, dos professores, na elaboração da proposta, quando, de fato, eles são considerados apenas executores de práticas desenhadas pelo outro, sem considerar suas experiências.

O uso de verbos na forma passiva reveste, ainda, esse discurso educacional de *objetividade* e *isenção*, características marcadas pelo discurso científico, conforme nos apresenta Coracini (1991), e que cria um efeito de neutralidade, de distanciamento. Em outras palavras, o eu-enunciador não se faz presente, mas pode ser recuperado pela trama do discurso, pois está já-lá. Esse distanciamento pode, também, evocar um efeito de verdade, bastante característico no discurso educacional-pedagógico. Sem marcas de subjetividade, o discurso pode ser considerado, objetivo, neutro e justo.

Um efeito de envolvimento é, também, produzido no dizer materializado por “é com imensa satisfação”. Essa materialidade posiciona o sujeito-enunciador a tomar uma posição a favor do documento, tomada essa com uma avaliação modalizada (é

muito bom = é com imensa satisfação). Essa tomada de posição pode ser interpretada como a expressão de um sujeito-enunciador que busca convencer e contagiar seu interlocutor, com o objetivo de influenciá-lo. Esse efeito é sustentado em pré-construídos de engajamento, de autoconfiança para o sucesso, comum a toda transição para um *novo* currículo.

O enunciado “longo trabalho” pode ser analisado como advindo do movimento da década anterior, em que se iniciava o desenho de um projeto nacional de Educação, conforme explicitado nas condições de produção, pois, em relação aos PCNs-LE (1988), nenhuma movimentação se fez presente, a não ser a sua chegada nas escolas, no início de período letivo de 1998 (o governo que implanta os PCNs-LE, em esfera federal, é o mesmo que exercia o governo estadual de meados da década de 80 até os anos 90). É nesse sentido que se pode assumir a imposição de uma proposta escamoteada pela participação democrática de todos.

Se precisarmos as condições de produção do documento, penso ser possível trazer à memória as condições de produção da PCLEM-inglês (1988) anterior e inter-relacioná-la com os PCNs-LE (1998), especialmente no tocante ao dizer “longo trabalho”, formulado em SD14.

Embora já tenha mencionado, quero destacar que a condução do país, tanto quanto da educação, estava a cargo dos chamados herdeiros⁵⁵ da democratização, oriundos de São Paulo, portanto com a vivência acumulada do que foi fazer uma reformulação social-educacional no âmbito estadual. Relacionando esse fato à questão do *surgimento* dos PCNs-LE (1998), pode-se, talvez, compreender o dizer formulado em SD14, “resultado de um longo trabalho que contou com a participação de muitos educadores”. Esse “longo trabalho” parece-me, assim, ter como ponto de partida o contexto sócio-histórico iniciado na década de 80, no âmbito do Governo

⁵⁵ Fernando Henrique Cardoso, Presidente da República, à época, e Paulo Renato Souza, então Ministro da Educação, (ambos com dois mandatos consecutivos: de janeiro de 1995 a dezembro de 2002) são oriundos do partido político que se posicionava como oposição ao governo militar ditatorial quando, então, se instaurou a anistia política e o processo de democratização do Estado. Assim, vivenciaram, em São Paulo, o processo de reformulação social e educacional empreendido à época e que tem sua “continuidade”, em diversas políticas educacionais, no momento atual no Estado de São Paulo. No entanto, uma ressalva é necessária: na esfera federal, a partir de 2003, como demonstrei nas condições de produção, seção 3.2, há uma posição político-partidária oposta a esse grupo de “herdeiros”.

Estadual de São Paulo. Esse dizer recupera o sentido a “longo”, extrapolando e ampliando o escopo do tempo.

Para finalizar a análise sobre a (in)determinação da autoria dos documentos, trago mais duas sequências discursivas da PCLEM-inglês, 2008, que teve seu objetivo formulado nos seguintes termos:

SD15	[...] organizar melhor o sistema educacional de São Paulo. (SÃO PAULO, 2008, p. 5)
------	---

Para a consecução do objetivo de “organizar melhor”, expresso na SD 15, de forma a constituir maior integração e um foco definido entre as escolas (único e homogêneo), a Secretaria de Estado de Educação apresenta a proposta para as diversas áreas do conhecimento, dividida em três partes. A primeira inclui a proposta para a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, que contém as disciplinas de Artes, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa. A segunda parte denomina-se Orientações para a Gestão do Currículo na escola, endereçadas aos dirigentes e gestores das escolas, como meio para a propagação da proposta nas salas de aula. A terceira, e última parte, é composta por cadernos específicos para os professores, separados em série e bimestres, organizados por situação de aprendizagem, em que se apresentam os conteúdos e as orientações para o trabalho do professor e as cartilhas entregues aos alunos.

A peculiaridade desta proposta (imposta) reside no fato de que sua implementação se deu no início do período letivo de 2008, nas escolas estaduais de São Paulo, sem que houvesse participação de professores, que foram tomados de surpresa, ao receberem o *jornal* dos conteúdos para trabalharem em sala de aula.

A ausência de participação é explicitada na seguinte sequência discursiva:

SD16	A Secretaria de Educação do Estado de São Paulo está realizando um projeto que visa propor um currículo para os níveis de ensino Fundamental – Ciclo II e Médio. [...] Esse processo partirá dos conhecimentos e das experiências práticas já acumulados , ou seja, da sistematização, revisão e recuperação de documentos, publicações e diagnósticos já existentes e do levantamento e análise dos resultados de projetos ou iniciativas realizados. (SÃO PAULO, PCLEM-inglês, 2008, p. 8)
------	---

Na SD 16, o enunciado “A Secretaria [...] está realizando um projeto que visa [a] propor um currículo” está formulado na articulação de uma oração subordinada adjetiva restritiva – “que visa [a]” – uma oração subordinada substantiva objetiva indireta reduzida de infinitivo – “propor um currículo”, equivalente a “que um currículo seja proposto”, o que nos permite dizer que a segunda parte da oração funciona como um pré-construído, efeito da entrada de uma exterioridade nesse discurso. Desmembrando a lógica da formulação, temos:

SD16' = A Secretaria [...] está realizando um projeto.

SD16'' = O projeto visa [a] uma intenção já definida.

SD16''' = A Secretaria propõe um currículo.

O formulado em SD16''' desconstrói a lógica de SD16' “está realizando” para fazer emergir uma outra formulação, exterior, que emerge, qual seja, “propõe um currículo”. O efeito de sentido provocado faz emergir a relação de poder ocupada pela Secretaria. Poder esse que a torna soberana no sentido de propor um currículo e buscar uma legitimação no outro (professor), escamoteando sua imposição, com base na construção de um discurso democrático e participativo.

Ainda, a construção verbal “está realizando”, no presente, exprimindo uma ação que ocorre no momento da fala, causa o efeito de que a proposta está em construção, ainda não concluída, quando, de fato, ela já está construída. Poderíamos entender esse funcionamento como um recurso discursivo de *amenização* e *defesa* ou *escamoteamento*, em relação aos interlocutores, que, em se considerando as diversas propostas anteriores e suas condições de produção, se posicionariam com *resistência* a mais uma proposta. O caráter temporal expresso por “está realizando” pode indicar, assim, ilusoriamente, um caráter provisório, em aberto, a contar com a participação do outro, como elemento de democratização. No entanto, poucas alterações, ou melhor, correções⁵⁶ foram realizadas nesse intervalo de tempo.

⁵⁶ As alterações referem-se mais especificamente a correções de erros conceituais advogados pelas propostas, em geral, do que inclusão de elementos originados da “participação” do sujeito-professor. Se atentarmos para a sobrevida de sete anos dos documentos (até 2015), podemos aventar a hipótese de que essa circulação funciona no sentido de legitimar a produção de “material didático ou cartilha” sem a participação democrática de seus principais protagonistas (usuários). A divulgação na mídia impressa desses erros, inclusive, culminou com a queda da Secretária de Educação, à época. Para ilustrar, trago notícia veiculada na mídia impressa e eletrônica, à época, sobre a saída da Secretária da

Fato é que as propostas, parâmetros e orientações foram documentos escritos por grupos de especialistas na área de ensino de inglês. Obviamente, o objetivo dos especialistas sempre foi contribuir para uma educação – ensino e aprendizagem de inglês - de qualidade.

No entanto, o sistema de atividades (ENGSTRÖM, 1987), que engloba, conforme Ferreira (2011), governo (patrocinador), especialistas (elaboradores das propostas), documentos (ferramentas), professores (executores), alunos (receptores), é assimétrico, uma vez que os poderes de cada elemento são desproporcionais. Ou seja, enquanto o papel dos especialistas é mais ativo, no pensar pedagógico, o papel dos professores é mais passivo – meros reprodutores de um conhecimento produzido sem sua participação. A representação de professores como reprodutores de conteúdo criado por especialistas é bastante nítida, portanto, não capazes de criar sua própria prática pedagógica nem refletir sobre ela.

2.2.4. Novo, melhor, mais moderno

O discurso educacional-pedagógico, em especial o discurso que caracteriza a entrada em circulação de metodologias de ensino e de proposições curriculares, sempre esteve marcado pelos significantes *novo, mais moderno, melhor, positivo, atuais*. Em outras palavras, para marcar um posicionamento diferenciado, seja do ponto de vista teórico seja discursivo, esse discurso sempre faz uso desses significantes para marcar sua *diferença*, ou seja, em *contraposição*, ao *contrário*, em relação a uma posição distinta estabelecida no discurso de métodos e propostas anteriores. Em suma, reformas educacionais carregam a crença, materializada discursivamente, de que o devir levará a um estado de avanço, de melhoria, de progresso – concebidos aqui como a alteração para um estado *melhor* do contexto educacional.

Educação: Maria Helena assumiu em julho de 2007 e implantou metas para escolas estaduais baseadas no Saresp, reformulou o bônus que os funcionários recebiam e o vinculou ao desempenho das escolas, e enfrentou uma das maiores greves de professores já realizada. A paralisação durou quase um mês. Os **professores eram contra a mudança no material didático**, nos critérios de bônus e o corte de benefícios como o Adicional Local de Exercício. Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/noticias/vidae,maria-helena-sai-da-educacao-estadual-e-cede-para-paulo-renato,345797,0.htm>>. Acesso em 10.08.2013. (grifos meus)

Apresento, assim, algumas sequências discursivas, extraídas dos DOPLE-inglês, para buscar compreender o funcionamento dessa discursividade:

SD17	<p>Nenhuma proposta de reforma e modernização do sistema de ensino pode prescindir da definição do papel e das tarefas primordiais da Escola Pública. [...] (SÃO PAULO, PCLEM-inglês, 1988, p. 5, carta aos professores) [...]</p> <p>A metodologia mais moderna propõe [...] (SÃO PAULO, PCLEM-inglês, 1988, p.17)</p>
------	---

Na SD17, a “metodologia mais moderna” parece assumir o papel central no processo de ensino e aprendizagem. No fio discursivo, na materialidade linguística, “metodologia” ocupa a posição de sujeito sintático, deslocando o sujeito-professor para posição coadjuvante nesse processo. Essa primazia da metodologia sobre o professor pode ser entendida a partir das condições de produção desse discurso. No Brasil, a partir da década de 80, na educação, em geral, inicia-se um debate sobre uma pedagogia mais centrada no aluno ao invés de centrada no professor. Nesse debate, ganha corpo a presença de uma metodologia que *capture* o alunado para essa centralidade. Assim, a metodologia passa a ser o elemento que concorre para trazer o aluno para o centro da aula. Assim, na proposta curricular, ela não é só moderna, ela é “mais moderna” (lembrando que essa proposta implanta a chamada abordagem comunicativa – convocando o aluno para o uso da língua para fins de comunicação). O recurso semântico-argumentativo de intensificação sugere à “metodologia” um caráter de solução *definitiva*. Em outras palavras, uma *verdade* que não pode ser questionada, convocando o interlocutor a uma adesão cega. Não aderir cria um efeito de sentido de um sujeito-professor *arcaico, antigo, resistente*.

Desse modo, é importante proceder a uma análise a respeito da predicação de “metodologia mais moderna”. Essa predicação pode nos remeter à ideia, bastante comum e difundida no/pelo discurso educacional, de que tudo o que é *novo, moderno* é *melhor*. Talvez, esse já seja um prenúncio da entrada do discurso publicitário no discurso educacional, trazendo como efeito de sentido a adesão do *consumidor*, que, convencido pelos argumentos de persuasão que estão imbricados em “mais moderna”, compra o *produto* e fica *satisfeito* pela *aquisição*.

SD18	[...] tentamos através deste documento alinhar uma proposta de trabalho que assegure um melhor aprendizado [...] (SÃO PAULO, PCLEM-inglês, 1988, p.21)
SD19	[...] Espera-se, portanto, que a prática possa incorporar todos os pontos importantes levantados pelo já considerável volume de pesquisas feitas no país a esse respeito, e que leve a uma nova forma de ensinar e de aprender essa língua em nossas escolas. (BRASIL, OCEMs-LE, 2006, p. 129)

Nas sequências discursivas SD18 e SD19, a marca da *diferença* se dá pelo efeito de sentido produzido pelo uso de subordinadas relativas, trazendo uma memória exterior a esse discurso, uma memória de negação. Se estabelecermos as paráfrases abaixo, podemos entender o funcionamento discursivo, que busca ressaltar o sentido do *novo* e silenciar a descontinuidade do *velho*:

SD18'	Esta proposta de trabalho assegura um melhor aprendizado. Práticas anteriores NÃO asseguravam um bom aprendizado.
SD19' ou	Esta prática incorpora pesquisas na área. Práticas anteriores NÃO incorporavam pesquisas.
SD19''	Esta prática produz uma nova forma de ensinar e de aprender. Práticas anteriores NÃO produziam novas formas de ensinar e aprender.

Importa ressaltar que o discurso do “novo” e “moderno” desta chamada “nova proposta” se contrapõe às *falhas* das propostas e práticas anteriores por com assertivas que produzem um efeito de negação e de desqualificação anteriormente vigentes.

Ainda, no percurso de desconstrução do *velho*, com a primazia do *novo*, trago as seguintes sequências discursivas:

SD20	[...] procura introduzir as tendências atuais da metodologia [...] (SÃO PAULO, PCLEM-inglês, 1988, p.25)
SD21	Esta nova proposta curricular, por outro lado, [...] (SÃO PAULO, PCLEM-inglês, 1988, p.25)
SD22	[...] através de atividades novas, diferentes daquelas que estavam habituados [...] (SÃO PAULO, PCLEM-inglês, 1988, p.46)

SD23	[...] progressos científicos e avanços tecnológicos definem exigências novas para os jovens [...] (BRASIL, PCNs-LE, 1998, p. 5, carta aos professores)
SD24	Com o desenvolvimento da aprendizagem, o aluno será exposto a novas maneiras de organizar textos [...] (BRASIL, PCNs-LE, 1998, p. 33)
SD25	No caso específico da proposta curricular do ensino médio e, em geral, da educação básica, a proposição de novas orientações curriculares [...] (BRASIL, OCeMs-LE, 2006, p. 43)

A respeito do *novo*, Foucault ([1970] 1996, p. 26) diz que “o novo não está no que é dito, mas no acontecimento de sua volta”. Por essa razão, vale salientar que nas condições de produção da SD20 à SD25, atravessando-se o sentido de evidência desse discurso, pode-se entrever a necessidade de se estabelecer uma fronteira definida entre o *antes* e o *agora*, demarcando um espaço de diferença. Essa demarcação se dá, conforme Eckert-Hoff (2008)⁵⁷, por meio de uma identificação imaginária (NASIO, [1988] 1997) que o sujeito-enunciador constrói com a lógica de que *novo* é sinônimo de *melhor*.

Na SD20, o sujeito-enunciador marca seu dizer com a forma verbo-temporal “procura introduzir”. Subjacente a esse dizer está expressa a ideia de *tentativa*, o que significa que é algo *incerto*. Para abafar essa *incerteza* sobre o alcance da metodologia comunicativa, o complemento nominal expresso por “as tendências atuais da metodologia” convoca o interlocutor para o *novo*, como algo revestido de melhor qualidade, porque desbanca aquilo que é considerado desfasado - um modelo estruturalista de ensino. As SD21 e SD22 reafirmam o *novo* em contraste com o *velho*, posicionando a proposta em um lugar diferente e oposto. Aquelas *velhas* práticas a que todos “estavam habituados” precisam ser desconstruídas para a instauração do *novo*.

SD26	[...] e dê origem a uma transformação positiva no sistema educativo brasileiro (BRASIL, PCNs-LE, 1998, p. 5, carta aos professores)
SD27	[...] sirvam de apoio às discussões e ao desenvolvimento do projeto educativo (BRASIL, PCNs-LE, 1998, p. 5, carta aos professores)

⁵⁷ A análise de Eckert-Hoff (2008) incidiu sobre os dizeres de sujeito-professores a respeito do “novo”, “nova prática”, em curso de educação continuada.

SD28	[...] gerando um desenvolvimento contínuo da prática de ensinar Língua Estrangeira, e, conseqüentemente, da própria proposta curricular inovadora . (BRASIL, PCNs-LE, 1998, p. 109)
SD29	[...] deverá contribuir com a melhoria da qualidade nessa etapa final da educação básica. (BRASIL, OCEMs-LE, 2006, p. 5, carta aos professores)
SD30	[...] cada um de vocês aproveite estas orientações como estímulo à revisão de práticas pedagógicas, em busca da melhoria do ensino. (BRASIL, OCEMs-LE, 2006, p. 6, carta aos professores)

As escolhas lexicais “positiva”, “desenvolvimento”, “inovadora” e “melhoria” fazem retornar à memória (interdiscurso) um ideal caro ao pensamento iluminista, o ideal de progresso e desenvolvimento. Na SD26, “[...] e dê origem a uma transformação positiva no sistema educativo brasileiro”, e na SD27, “[...] sirvam de apoio às discussões e ao desenvolvimento do projeto educativo”, marca-se um compromisso de tornar as pessoas mais responsáveis por suas condições materiais. O efeito de sentido se faz sentir no *chamamento* do interlocutor no comprometimento de um projeto educativo nacional.

Na SD18, assim como nas SD26 até a SD30, o sentido de melhoria, produzido pelo discurso iluminista, fica evidenciado, instaurando a instância do sujeito intencional, imbuído da razão inspirada na máxima de Descartes: Penso. Logo, posso melhorar.

Das sequências analisadas, é possível concluir que o discurso dos DOPLE-inglês busca marcar uma fronteira entre *antes* e *depois*, entre *velho* e *novo*, consubstanciando o *antes* e o *velho* como algo a ser superado. Ao mesmo tempo, projeta para o futuro, o *depois* e o *novo*. Nessa demarcação, é factível afirmar que esse discurso se respalda em uma oposição de lógica binária, portanto logocêntrica, buscando fixar o sentido e excluir a multiplicidade do fazer pedagógico.

A seguir, passo para o capítulo 3, em que apresento recortes dos DOPLE-inglês, dos quais emergem representações do sujeito-professor que buscam, ainda mais, fixar, reificar, objetificar as posições identitárias.

CAPÍTULO 3 – Representações do sujeito-professor nos Documentos Oficiais para o Ensino de Língua Estrangeira Moderna-inglês: subjetificação/ objetificação

Como mencionado anteriormente, o currículo, materializado pelos DOPLE-inglês, constitui-se como um dispositivo de subjetificação/ objetificação, altamente imbuído de poder, na medida em que objetiva o sujeito-professor, atribuindo-lhe características homogeneizantes e imputando-lhe posições identitárias fixas.

Assim, interessa-me, particularmente, analisar, discutir e buscar compreender os modos de subjetivação (FOUCAULT, 1982 e 1988) do sujeito-professor de inglês. Representações do sujeito-professor são construídas nesses documentos e importa que sejam questionadas e analisadas discursivamente a fim de entender como se constroem posições identitárias (e sentidos) que o subjetivam. Para o autor (interpretado por CORACINI, 2007, p. 17), *o sujeito é uma construção social e discursiva em constante elaboração e transformação [...] um lugar no discurso [...] produto do exercício de poder disciplinar.*

Para entender a constituição do indivíduo em sujeito, é preciso compreender que diversas práticas, em nossa cultura, são responsáveis por processos de subjetivação, colando uma determinada identidade própria fabricada ao sujeito. Quero destacar a educação, a escola (com seus regimes disciplinares) e o currículo, como uma dessas práticas que subjetiva ao mesmo tempo em que desencadeia a formação de subjetividades, historicamente determinadas, resultante da luta de forças que o indivíduo estabelece consigo e com o outro.

É nesse sentido que os documentos oficiais – políticas curriculares – são entendidos, nesta tese, como dispositivos que constroem modos de subjetivação do sujeito-professor. Assim, buscando dar visibilidade a esses processos, os objetivos precípuos, nesta seção, consistem em analisar as representações e posições identitárias construídas para o sujeito-professor de inglês, veiculadas nos documentos oficiais que guiam o ensino de língua inglesa na educação básica⁵⁸ e buscar desconstruir tais representações, na tentativa de ruptura com a ideia de identidades fixas.

⁵⁸ Ensinos Fundamental e Médio, conforme LDB nº 9.394/96.

O sujeito-professor é representado como objeto a ser moldado de modo a atender os pressupostos subjacentes a cada uma das políticas vigentes. Detenho-me, assim, em cada uma dessas posições-sujeito percebidas nos DOPLE-inglês.

3.1. Categorias de análise

Para a análise de diferentes posição-sujeito imputadas ao sujeito professor nos DOPLE-inglês, estabeleço as categorias mediador do saber e avaliador, observador e organizador, bem como reproduzidor de conhecimentos elaborado pelo outro, especialista.

3.1.1. Mediador do saber e avaliador

Em função das condições de produção dos DOPLE-inglês, centradas, principalmente, na democratização da educação⁵⁹ e na reorganização da escola após um regime autoritário, tanto a escola como o professor são *repensados* a partir do estabelecimento de políticas públicas consolidadas por meio de propostas e orientações curriculares.

Como consequência da instituição de documentos orientadores das práticas escolares, ao sujeito-professor são imputadas as chamadas *boas práticas*, que, na década de 1980, *desenhavam* o perfil de professor demandado para a *reorganização* da educação.

SD31	<p>Mediador do saber: No início, o professor procederá a atividades de simples transmissão de conhecimentos, já que os alunos não poderão trabalhar se não tiverem um ponto de partida. O direcionamento por parte do professor será menos severo à medida que o educando for dominando um mínimo de elementos lingüísticos e se familiarizando com novas técnicas de aprendizagem. Assim, ao iniciar o processo, o professor intervém constantemente, a fim de dar aos alunos o material lingüístico de que necessitam. [...] (SÃO PAULO, 1986, p. 19, grifos meus)</p>
------	--

⁵⁹ Cf. condições de produção anteriormente apresentadas.

Na SD31, a posição-sujeito “mediador do saber” busca destronar a condição de professor *dono do conhecimento*. No entanto, ao enunciar o sujeito-professor como “mediador”, a formulação faz emergir uma contradição. A predicação de professor como “mediador do saber” conflita com a definição explicitada na sequência dos dois pontos, pois a descrição do modo como o professor deve agir, na caracterização de “professor = mediador do saber” delineia um professor *direcionador, transmissor e interventor*, sentidos que estão em contradição como mediador. Apesar da caracterização “mediador do saber”, o sujeito-professor continua posicionado como aquele que detém, que *direciona* o conhecimento; aquele que procederá à “transmissão”; aquele que sabe mais⁶⁰, pois cabe a ele a *intervenção* no processo de aprendizagem do aluno.

A utilização do significante “mediador” parece estar, ainda, abarcando a ideia de *dono do saber*, pois estabelece relação de significado com *transmissor* e *interventor*. Parece-nos que o deslize de sentidos do significante “mediador” é indício de que a ideologia combatida pela proposta – subjacente aos *métodos anteriores* – ainda continua produzindo efeitos, o que representa uma contradição no discurso, em consonância com o que nos diz Pêcheux ([1982] 2010), traduzido por Orlandi (2010, p. 57)⁶¹: [...] “o deslize, a falha e a ambigüidade são constitutivas da língua, e é aí que a questão do sentido surge no interior da sintaxe”. É nesse deslize que a materialidade linguística apresenta a contradição na história. Esse deslize é o que escapa, o que não é controlado no discurso, mas que irrompe, trazendo à tona uma ideologia que ainda permanece, embora haja o *desejo* de ser combatida, ou seja, o professor ainda é aquele que *domina* o conhecimento e tem a *missão* de *transmiti-lo*.

⁶⁰ Em relação a esse dizer, faço referência à uma memória que entende a relação professor-aluno como uma relação assimétrica de poder, em razão da detenção de maior saber, o que não se caracteriza como verdade absoluta. É importante diferenciar esta memória do conceito psicanalítico de sujeito suposto saber, em que a assunção dessa posição é desejável para que se estabeleça uma relação transferencial possível entre ensino e aprendizagem. Sobre essa relação, Costa (2012, p. 28) explica: *Se pensarmos em termos de educação, o que constitui a transferência a partir da estrutura do sujeito-suposto-saber é a ilusão de que repousa no professor o saber do inconsciente, isto é, o aluno supõe que o professor tem um conhecimento que vai além dos conteúdos que ensina. Esse suposto-saber confere ao professor autoridade, respeito e limite, presentes na relação educativa. Na relação professor/aluno está [sic] em enunciação dois desejos: o de ensinar e o de saber. O professor assume o papel atribuído pela sociedade de que ele tem o que supõe faltar no outro.*

⁶¹ PÊCHEUX, M. ([1982] 2010).

Ainda, parece haver uma memória discursiva que nos remete a algo já-dito, um sentido já conhecido, enunciado por “já que os alunos não poderão trabalhar se não tiverem um ponto de partida”. O efeito de pré-construído causado pela conjunção causal “já que” parece apontar para um efeito de algo que já se sabe e se reconhece como fato, como algo verdadeiro, portanto. O modo de dizer com esse significante (a conjunção) produz um efeito de evidência – algo como *é evidente que os alunos não poderão...com isso todos concordam*. Esse funcionamento discursivo parece-nos aquele que Pêcheux ([1975], 2010, p. 151, aspas do autor) definiu como o pré-construído: “o sempre-já-aí da interpelação ideológica que fornece-impõe a “realidade” e seu “sentido” sob a forma da universalidade”.

A memória discursiva, conforme nos aponta Orlandi (1999, p. 31) é “o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra”. A memória é o já-dito: os alunos não poderão trabalhar sem um ponto de partida, ou seja, essa memória discursiva recupera a ideologia que representa o sujeito-professor como centro do processo de aprendizagem, entrando em conflito com a proposição “mediador do saber”.

Esse dizer – efeito ideológico - incide sobre o sujeito dividido e faz emergir uma memória que produz sentidos outros, constituídos ao longo de uma história e já esquecidos, mas que habitam e constituem esse sujeito. Esse funcionamento discursivo, por meio de um pré-construído, resgata essa memória que se deseja apagada. A conjunção causal “já que” naturaliza um *outro* atravessado nesse discurso, estabelecendo a entrada de uma marca ideológica que se coaduna com o dizer de que cabe ao professor *dar ao aluno o material linguístico*, ou seja, o conhecimento. Sem o professor, *transmissor*, o aluno não é capaz de estabelecer um ponto de partida para a construção do conhecimento. Essa voz exterior que interpela o enunciador pode ser a emergência de uma ideologia relacionada à representação de aluno como *receptáculo*, reforçando, assim, a posição-sujeito “mediador” como, contraditoriamente, detentor do conhecimento.

Também, em SD31, a perífrase verbal “for dominando” provoca o efeito de evidência de que o conhecimento é um construto cumulativo e se dá de forma linear, em camadas independentes que poderão ser, posteriormente, agrupadas em um *todo*.

SD32	<p>O processo de aprender pode ser considerado uma forma de co-participação social (isto é, participação com alguém em contextos de ação) entre pares na resolução de uma tarefa em que a participação do aluno é periférica, inicialmente, até passar a ser plena com o desenvolvimento da aprendizagem. Esse processo é, principalmente, mediado pela linguagem por meio da interação e por outros meios simbólicos, por exemplo, pela utilização de um computador.</p> <p>O papel mediador da linguagem na aprendizagem é central, tanto que é praxe referir-se a essa mediação como uma força catalisadora. Assim, até entre parceiros iguais (colegas em uma turma), o discurso oferece meios de aprendizagem mais adequados do que a aprendizagem solitária. (BRASIL, 1998, p. 58, grifos meus)</p>
------	--

Na SD32, a modalização do sujeito-enunciador, por meio do uso do verbo modal “pode”, faz entrever um efeito de deslocamento da “mediação” do professor, como apresentado na SD31, para “co-participação social” e para a “linguagem”. No entanto, a indeterminação dessa participação, enunciada *com alguém*, que pode ser “entre parceiros iguais”, anula a mediação pela linguagem, que não se configura como um *sujeito*.

Arelada à posição de “mediador” está a posição de avaliador, como é possível observar na SD33. Ao posicionar o sujeito-professor como “mediador”, a ação de mediar fica restrita à realização de correção e *feedback*. Além disso, outra representação do sujeito-professor irrompe nesse discurso: o professor que aplica muitos exercícios e atividades e não os corrige. Essa discursividade emerge no dizer expresso por “de nada adiantam”, recuperando uma memória discursiva jocosa de que *o professor não trabalha, só dá aulas*, atividades, exercícios.

SD33	<p>Outro aspecto relevante no que se refere à avaliação é permitir que o aluno observe, compare e corrija o próprio erro, mediado pelo suporte oferecido pelo professor ou por um aluno-monitor. De nada adiantam dezenas de exercícios e atividades realizadas que não sejam corrigidas e, portanto, não ofereçam <i>feedback</i> ao aluno sobre seu desempenho. (BRASIL, 1998, p. 127)</p>
------	--

A posição-sujeito de *avaliador* reforça a ideia de controlador, mesmo se encoberta por uma nuance de liberdade:

SD34	Avaliador: [...] Sendo o responsável pela avaliação final de cada aluno, ele não se contentará em submetê-los a testes que concorrem para que os bons sejam premiados e os maus rejeitados. O ideal seria que a avaliação do aprendizado fosse um consenso de sua auto-avaliação, acrescentada da avaliação de seu professor e dos outros elementos do grupo de estudo. (SÃO PAULO, 1986, p. 20, grifos meus)
------	--

É interessante o modo de funcionamento de SD34, que explicita a posição identitária de avaliador, legitimada pelo contexto escolar, em que a avaliação é compreendida como dispositivo de controle.

Mesmo incutindo a ideia de consenso, a posição *avaliador* não descarta o controle do professor, a quem cabe decidir sobre o sucesso ou fracasso do aprendiz. Aqui, problematizo a noção cartesiana e logocêntrica de sujeito, visto como um indivíduo racional, centrado e controlador de seus discursos e do discurso do outro, buscando o domínio sobre o conhecimento.

Parece-me, ainda, que algo escapa ao controle do sujeito-enunciador, no momento em que sua opção, talvez inconsciente, adota como marca verbo-temporal o futuro do pretérito + o subjuntivo: “o ideal seria [...] que fosse um consenso”. Nessa formulação, parece-me ser possível entrever uma outra formulação, exterior, que escapa e desloca o sentido da avaliação. É possível, talvez, entrever, um outro dizer que formula *a avaliação não é um consenso*. Esta poderia ser mais uma marca das contradições desse discurso: pretende designar a avaliação como consenso, mas o dizer caminha para um sentido contrário – “o ideal seria que fosse”, mas, já que não é, cabe ao professor essa posição de controle do processo de aprendizagem.

3.1.2 Observador e organizador

Outra posição-sujeito construída nesse discurso educacional-pedagógico é o de professor como *observador*:

SD35	Observador: [...] O professor deveria ser capaz de observar e canalizar as reações que ocorrem no grupo, bem como exercer uma observação sobre o processo de aprendizagem de cada indivíduo , isto é, das estratégias de aprendizagem do aluno. (SÃO PAULO, 1986, p. 19, grifos meus)
------	---

A representação em SD35 nos remete à ideia de *Panóptico*, de Bentham, apropriadamente discutida e disseminada por Foucault ([1975] 2000a). O Panóptico refere-se a uma concepção arquitetônica, especialmente criada para a construção de penitenciárias, no século XVIII, que, por meio de um observatório central, seria possível ver todos os locais onde ficavam os presos. Foucault, assim, define este espaço como um dispositivo disciplinar, que visava a:

[...] induzir no detento um estado consciente e permanente de visibilidade que assegura o funcionamento autoritário do poder. Fazer com que a vigilância seja permanente nos seus efeitos ... que a perfeição do poder tenta tornar inútil a atualidade do seu exercício... (FOUCAULT, ([1975] 2000a, p. 166)

A posição-sujeito de “observador” parece apresentar a evidência de neutralidade. O “observador” é aquele que está *de fora* do discurso: o onisciente, o onipresente e o onipotente. Também, remete a uma filosofia de educação positivista, em que o sujeito observa seu experimento (professor observando seu aluno) no laboratório (sala de aula), de modo a produzir um efeito de neutralidade, sem que haja a interferência de sua cultura e de suas concepções no objeto analisado. Como se essa possibilidade permitisse a separação de sujeito e objeto.

Essa posição-sujeito representa o desejo da imparcialidade, da supremacia da razão e da objetividade. Ao colocar o sujeito-professor nesta posição, o discurso deixa entrever, “num jogo entre o dito e o silenciado”, conforme Lima (2003, p. 259), a figura de controlador, que, em tese, se exerce com a observação. A questão silenciada pode estar relacionada à capacidade de o sujeito-professor exercer essa posição. Na formulação “o professor deveria ser capaz”, podemos recuperar, por meio da paráfrase, o sentido *o professor não é capaz*, pois a construção modalizada exerce a função de exprimir a posição do enunciado dividido, portanto, contraditório, em relação ao que se enuncia.

Essa posição-sujeito “observador” pode ter relação com o que Foucault (1988) chama de tecnologias do eu, que contribuem para a subjetivação do indivíduo. As tecnologias do eu:

[...] permitem aos indivíduos efetuar por meios próprios ou com a ajuda de outros um certo número de operações sobre seus próprios corpos, almas, pensamentos, conduta e modo de ser, para que se transformem a fim de alcançar um certo estado de felicidade, pureza, sabedoria, perfeição ou imortalidade. (FOUCAULT, 1988)

Nesse sentido, o professor é convocado a observar *os processos interiores do aluno*, com clara hierarquia que posiciona o sujeito-professor como aquele que tudo vê. Na posição de “observador”, o sujeito-professor alcançaria essa sabedoria sobre “o processo de aprendizagem de cada indivíduo”, tendo domínio sobre seu corpo, mente etc. e alcançando um patamar de controle para atingir a perfeição do aprendizado.

Nessa esteira, é interessante observar o funcionamento da representação do sujeito-professor “observador” e avaliador⁶² articulado ao de orientador, na próxima sequência discursiva:

SD36	[...] compreender o papel docente como de orientador e, portanto, como parte do processo de aprendizagem – o que vai além do papel de mero observador e corretor de erros [...] (BRASIL, PCNs+LEM, p. 127, grifos meus)
------	---

Na SD36, o enunciado é parte de uma lista topicalizada do que seja ou significa *avaliar bem em língua estrangeira*. Tomando por base o sentido de pressuposto como *algo que se supõe antecipadamente*, o discurso do DOPLE-inglês reitera a posição-sujeito de “observador” e “corretor de erros”. Essas posições-sujeito continuam constituindo o imaginário. Ao enunciar “o que vai além do papel de mero observador”, o discurso educacional-pedagógico reifica e cristaliza a imagem que constrói do sujeito-professor.

Voltando à posição-sujeito “observador”, uma vez controlados o corpo e a mente, tal como sugere o Panóptico, o sujeito-professor está apto a assumir a posição identitária de *organizador*, o que nos remete à ideia de que, se havia algo fora da ordem, agora, essa ordem poderá ser restabelecida.

SD37	Organizador: Dentro de uma metodologia dirigida em função da progressão gramatical, em geral as atividades da aula de línguas obedecem a esquemas mais rigorosos no que se refere à seleção dos pontos a serem ensinados. Na medida em que se trabalha com uma metodologia centrada nas necessidades de comunicação e não com um elenco de itens linguísticos, o professor deixa de ser o centro, o controlador absoluto e assume a função que é mais de orientação e organização das estratégias e atividades que induzirão o aprendizado . Sua própria experiência de vida e de educação transformar-se-á em fonte valiosa de conhecimento para o aluno. O professor ajudará
------	---

⁶² A SD36 se caracteriza como um pressuposto do que seja avaliar bem em língua estrangeira.

	o aluno a se organizar para trabalhar bem em aula e em casa. (SÃO PAULO, 1986, p. 19-20, grifos meus)
--	--

Em SD37, a posição-sujeito parece ter relação com a de observador no sentido de ser aquele capaz de definir, a partir do conhecimento das estratégias individuais de aprendizagem, por meio da observação, quais são as reais “necessidades de comunicação”. Ao pressupor essas necessidades, o sujeito-professor seria capaz de *induzir* o aprendizado de forma *mais eficaz* que o modelo anterior.

O modo de subjetivação/ objetificação empreendido pelo currículo vem construindo um sujeito-professor dotado de saber *verdadeiro*, portanto inquestionável, e que corrobora uma posição-sujeito assimetricamente com maior poder, como explicitado abaixo:

O professor é aquele que...	... procederá a atividades de [...] transmissão.
	... direcionará o aluno no domínio de elementos linguísticos.
	... intervirá no processo, a fim de <i>dar</i> aos alunos o material linguístico necessário.
	... deverá ser capaz de observar os processos individuais de aprendizagem.
	... ajudará o aluno a se organizar.

Em síntese, nas sequências analisadas, o professor “é mediador, é organizador, é observador, é avaliador”. Esse elenco de predicação produz um efeito de sentido que busca fixar a identidade do sujeito-professor. Esse funcionamento discursivo, presente nas referidas sequências, pode ser caracterizado como *nominalização*: ao descrever o sujeito-professor como “mediador”, atrelam-se ao sentido desse significante os dizeres nominalizados [a] “transmissão”, o “direcionamento”, caracterizando a predicação “mediador” como aquele que “intervém” (SD31) no processo de construção do conhecimento, recuperando o efeito de sentido que o significante *intervenção* veicula no domínio de uma formação discursiva investida pelo discurso ditatorial. O mesmo ocorre com as demais posições-sujeito, “observador, organizador e avaliador”. A todas essas predicções subjaz o efeito de sentido daquele que detém o poder sobre o outro, tornando esses modos de

subjetivação naturalizados, convocando o sujeito-professor a se posicionar nestes espaços discursivos, que guardam em sua memória a posição hierarquizada já-dita, já estabelecida entre sujeito-professor e sujeito-aluno.

3.1.3. Reprodutor do conhecimento

Dando continuidade à análise da subjetivação/ objetificação do sujeito-professor, importa, também, destacar que os PCNs-LE(1998) trazem uma visão sociointeracional, com fundamento em Vygotsky ([s/d] 1998), para a aprendizagem de uma língua estrangeira, com ênfase, porém, na habilidade de leitura, contemplada nos seguintes termos:

SD38	Deve-se considerar também o fato de que as condições na sala de aula da maioria das escolas brasileiras (carga horária reduzida, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores , material didático reduzido a giz e livro didático etc.) podem inviabilizar o ensino das quatro habilidades comunicativas. Assim, o foco na leitura pode ser justificado pela função social das línguas estrangeiras no país e também pelos objetivos realizáveis tendo em vista as condições existentes. (BRASIL, 1998, p. 21, grifos meus)
------	---

Em SD38, a construção sintática “o fato de que”, presente no dizer, produz o efeito de que o dito é algo que já se sabe. Funciona, assim, como um efeito de pré-construído – um sentido que retorna e ressoa uma realidade (constituída no entrecruzamento da língua e da história) sobre a falta, estabelecendo-se, assim, como algo *incontornável* no discurso educacional. Ora, se pensarmos na realidade como sendo uma construção, podemos buscar espaços para deslocar esse dizer reificado e desconstruir a representação de que apenas e sempre o sujeito-professor é responsável pelo fracasso educacional. O *professor despreparado* apaga as contradições econômico-histórico-sociais que produzem esse efeito.

A escolha da habilidade de leitura recai sobre o “pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores”. Essa assertiva representa o sujeito-professor como um dos responsáveis (senão o maior) pelo fracasso no ensino de inglês, na educação básica, uma vez que, por suas limitações (de formação), não pode dar ensejo ao ensino da língua *completa*. Categoriza-se, desse modo, o sujeito-

professor como objeto, na equivalência à “carga horária, material didático, classes superlotadas”. Assim objetificado, o sujeito-professor nada mais é do que *algo* que *atrapalha* o sucesso da aprendizagem. Nesse sentido, posso concluir que o pouco domínio do professor torna necessário que ele seja guiado por um conteúdo preparado por quem tem mais conhecimento. Esse discurso da falha do sujeito-professor é a justificativa para que propostas e orientações sejam impostas de forma verticalmente hierarquizadas.

Em relação ao exposto, cabe a concordância com Coracini (2003a), quando a autora discorre sobre a “culpa” que recai sobre o professor, especialmente referindo-se a materiais didáticos:

[...] carregados de instruções endereçadas a alunos e professores, sugerindo (mas na verdade, impondo, tendo em vista a autoridade que ele e seu autor representam no imaginário de uns e de outros) atividades e procedimentos, supõem um professor **despreparado** para exercer a profissão, **incapaz** de, sozinho, construir atividades, decidir o quê e como ensinar, um professor **reprodutor** de conteúdos, **despolitizado** e ideologicamente **neutro**, mero **executor** de tarefas, despreparado até mesmo para aquelas que pretende ou precisa ensinar. (CORACINI, 2003a, p. 250-251, grifos meus)

Posto dessa forma, o discurso dos PCNs-LE (1998) evoca uma memória discursiva que representa, subjetiva e posiciona o professor como mal preparado e, portanto, desvalorizado, sempre colocado em confronto com o desconforto e a insegurança.

É importante fazer uma análise, neste contexto, de que os PCNs-LE (1998) representam uma forma de homogeneização, qual seja: independentemente do contexto local, o discurso dos PCNs-LE (1998) engendra a ideia de igualdade. Dadas as dimensões territoriais do país e as assimetrias sociais, políticas, culturais etc., instituídas por décadas de atraso pedagógico, para o governo, produzir um currículo nacional, que forja identidades simétricas, é como vencer uma luta e consagrar uma educação hegemônica. Nos termos de Gruppi (1980), baseado em Gramsci:

[A hegemonia é] a capacidade de unificar através da ideologia e manter unido um bloco social que não é homogêneo, mas sim marcado por profundas contradições de classe. Uma classe é hegemônica, dirigente e dominante, até o momento em que – através de sua ação política, ideológica, cultural – consegue manter articulado um grupo de forças heterogêneas, consegue impedir que o contraste existente entre tais forças exploda, provocando assim uma crise na ideologia dominante, que leve à recusa de tal ideologia [...]. (GRUPPI, 1980, p. 70)

Em vista disso, a implantação dos PCNs-LE (1998) pode ser considerada uma tentativa de silenciar as contradições, as diferenças, as assimetrias, próprias dos sujeitos envolvidos com a educação, com a construção de identidades únicas e fixas, na medida em que propõe que os parâmetros, conforme formulado na SD14, “possam contribuir para sua [do professor] formação e atualização profissional”. Ou seja, todos os sujeitos-professores domesticados pela mesma cartilha. Grigoletto (2007, p. 24), ao discorrer sobre as práticas de subjetivação no discurso político-educacional sobre línguas estrangeiras, apresenta uma interessante análise sobre como essa forma de poder “emana do Estado moderno e incide sobre todas as ordens de compreensão e regulação dos indivíduos em sociedade”.

Com relação ao PCLEM-inglês (2008), esta proposta surpreende pela forma como representa o professor de inglês: reprodutores de conteúdo criado por especialistas, portanto, incapazes de criar ou escolher sua própria prática pedagógica ou de refletir sobre ela (CONFUORTO, 2009). Parece haver nesse discurso um modo de funcionamento por meio da reiteração. Se contarmos o período de 1986 a 2008, período espaço-temporal em que se inscrevem sócio-historicamente os DOPLE-inglês, é possível dizer que o discurso produzido e veiculado por eles reitera o sujeito-professor como o elemento vazio, cuja identidade precisa ser moldada: professor tem que ser x, y e z. Essa é uma forma de poder, que está intrinsecamente relacionada ao discurso pedagógico. Aqui, vale lembrar o que Foucault ressalta sobre o poder:

O **poder** deve ser analisado como algo que **circula**, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia. Nunca está localizado aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é apropriado como uma riqueza ou um bem. **O poder funciona e se exerce em rede**. Nas suas malhas os indivíduos não só circulam mas estão sempre em posição de exercer este poder e de sofrer sua ação; nunca são o alvo inerte ou consentido do poder, são sempre centros de transmissão. Em outros termos, o poder não se aplica aos indivíduos, passa por eles (FOUCAULT, [1979] 2000b, p. 183, grifos meus).

Assim, se há, por um lado, o poder do discurso dos DOPLE-inglês em fixar, homogeneizar e subjetivar as identidades do sujeito-professor, por meio de modos de ser e de fazer, há, por outro, modos de resistência a ocupar esse lugar pré-determinado. Sobre essa resistência, apresento indícios desse deslocamento no discurso do sujeito-professor, mais adiante, no capítulo 4, ao analisar o discurso do sujeito-professor.

A PCLEM-inglês (2008) não se diferencia, ao subjetivar o sujeito-professor, impingindo-lhe identidades fixas e naturalizadas.

Com relação às “instruções” ao professor, os dizeres materializados no documento Caderno do Professor (parte da PCLEM-inglês, 2008) revestem-se, também, de uma posição autoritária, determinando, assim, o Estado como autoridade e o professor como mero executor, que não precisa pensar:

SD39	Você certamente já tem em seu repertório alguma atividade desse tipo. Mesmo assim , oferecemos algumas sugestões que você pode incorporar [...] (SÃO PAULO, 2008, Caderno do Professor, p. 12 – Roteiro para aplicação da situação de aprendizagem).
------	--

Em SD39, o funcionamento discursivo deixa transparecer a ausência de confiança no saber constituído pelo sujeito-professor. Dito de outra maneira, é óbvio que esse sujeito possui um saber que não é legitimado pelas autoridades. É possível afirmar essa ausência de legitimação por meio do dizer expresso por “mesmo assim”, que serve de preâmbulo para um recital de direcionamentos, naturalizando o discurso autoritário do Estado de que seja necessário fornecer “sugestões”, ou seja, instruções sobre o modo de agir ou comportar-se em sala de aula. É importante destacar que esses excertos foram extraídos do Caderno do Professor, que apresenta um roteiro de aula (para todas as aulas de um bimestre), que controla o tempo destinado a cada uma das atividades de ensino e aprendizagem⁶³.

Ainda, importa atentar para o dizer “que você pode incorporar”. Esse enunciado traz uma ideia de marca, inscrição no corpo do sujeito-professor e pode ser entendido como uma materialidade que *significa* no discurso educacional-pedagógico e que (pr)e(in)screve um posicionamento do sujeito-professor; (in)corpo(rar) incide diretamente sobre o posicionamento do corpo do sujeito-professor - *faça isso, aja assim* – assujeitando e objetificando a ocupar um lugar imaginado pelo outro.

Não é à toa que o discurso instrucional toma lugar de *verdade*. A incidência de verbos imperativos é outra marca que regula o fazer docente.

⁶³ Ver no Anexo B – Imagem de um roteiro de uma situação de aprendizagem (SÃO PAULO, PCLEM-inglês, 2008, Caderno do Professor, p. 12-15).

SD40	Leve a turma para o pátio [...] organize os alunos em dois círculos [...] interrompa a atividade pelo menos dez minutos antes do término da aula [...] converse com eles sobre o comportamento geral, mas sem dar broncas (SÃO PAULO, 2008, Caderno do Professor, p. 12-13).
------	---

Em SD40, a orientação discursiva ao sujeito-professor de forma hierarquizada e autoritária é marcada pelos verbos imperativos “leve”, “organize”, “interrompa”, “converse” como comando, apelo ao interlocutor do discurso para a concretização/realização da ação, direcionando o corpo do sujeito-professor.

O marcador discursivo “mas” estabelece uma relação de adversidade. Do ponto de vista da argumentação, a formulação aponta para a existência de dois sujeitos: um que enuncia “mas sem dar bronca”; outro, implícito, que emerge do interdiscurso, que afirma que o sujeito-professor *sempre dá broncas*, portanto, colocando-o na posição de sujeito-professor tradicional, para o qual a imagem de aula ideal é aquela de todos em silêncio; se isso não ocorre, é bronca, por certo. Esse dizer “sem dar bronca” prescreve ao sujeito-professor o controle de emoção. Parece-me que, nessa questão, posso ancorar minha análise em Foucault (1988) quando este se refere às tecnologias de si, já conceituada anteriormente.

Para domesticar o corpo – dominando as emoções – o sujeito-professor se vê convocado pelo outro a reexaminar suas práticas individuais na busca da disciplinarização de seu corpo. O outro imputa ao professor um modo de viver dócil, controlado, polido, que contribui para sua perfeita integração ao sistema educacional produtivo.

Finalizo este capítulo, reiterando que o currículo, como uma prática social, está estreitamente ligado às condições sócio-histórico-ideológicas, pois ele molda as identidades do sujeito-professor. Ele orienta práticas discursivas desse sujeito, visando a interditar qualquer escape, mas, como a linguagem é constituída por equívocos, as falhas, os furos escapam a esse controle. Ao representar o sujeito-professor como corpo docilizado, o currículo cria a ilusão de que a relação não pode ser de outra maneira. Nas brechas do discurso do currículo, pode-se, no entanto, problematizar essas práticas para que elas não sejam interpretadas como naturalizadas.

CAPÍTULO 4 – O DISCURSO DO SUJEITO-PROFESSOR DE INGLÊS: PROCESSOS DE (DES)IDENTIFICAÇÃO E CONTRAIDENTIFICAÇÃO

Neste capítulo, trago para análise o discurso do sujeito-professor de inglês, buscando analisar processos de (des)identificação e de contraidentificação em relação ao discurso das políticas curriculares subjacentes aos DOPLE-inglês.

Para empreender a análise, é necessário discorrer sobre as condições de produção desse discurso, uma vez que estas condicionam o que pode e deve ser dito. Assim, na próxima sessão, apresento as condições de produção em que o discurso do sujeito-professor foi coletado.

4.1. Condições de produção do discurso do sujeito-professor

A coleta de dados desta etapa da pesquisa foi realizada a partir da aplicação de um questionário (doravante Q1) semiestruturado a sessenta professores participantes (cada um dos participantes recebeu um número seguido da letra P – professor, ou seja, P1, P2, Pn...) de uma Orientação Técnica da Diretoria Leste 2. Nessa ocasião, minha participação visava a veicular um curso de formação continuada aos professores de inglês da rede (gratuito), que seria fruto de uma parceria entre a Diretoria e uma universidade local. A fim de pensar a estrutura, temas e melhor período para o curso, solicitei aos presentes que respondessem ao questionário, como forma de diagnóstico de suas expectativas.

Como já referido anteriormente, a ideia inicial do projeto desta tese era coletar o discurso dos professores ao longo do curso proposto. Todo o procedimento para a parceria foi realizado, inclusive com o aceite da Diretoria de Ensino e da universidade. No entanto, por questões institucionais, a SEE/SP precisava manifestar-se pelo aceite. Com isso, a Diretoria solicitou-me a proposta do curso, com seus objetivos, conteúdos, entre outros aspectos, o que foi atendido. Até a qualificação da tese, ocorrida em dezembro de 2013, a SEE/SP ainda não havia se manifestado favorável à parceria. Assim, por orientação da banca de qualificação, alterei o percurso da tese,

coletando material de análise por meio de entrevistas a professores da rede, especificamente, professores ligados àquela Diretoria.

Para tanto, o questionário (Q1), inicialmente aplicado, foi adaptado⁶⁴ (Q2) e enviado para vinte professores da rede local, dos quais cinco responderam e se voluntariaram a participar da pesquisa, assinando termo de consentimento⁶⁵.

Após a devolução do questionário e do termo, quatro professores, foram entrevistados, com gravação em áudio. A entrevista oral (EO) não foi estruturada, deixando o sujeito-professor inscrever-se em seu discurso. As intervenções de minha parte, como pesquisadora, foram feitas tomando-se por base as questões formuladas nos questionários, solicitando aos entrevistados que aprofundassem as concepções que haviam relatado nos questionários. Depois de realizadas, as entrevistas foram transcritas e as sequências discursivas (SD) foram construídas e analisadas.

Assim, na materialidade das sequências discursivas produzidas, é possível distinguir o discurso escrito, coletado por meio dos questionários, e o discurso oral, coletado por meio das entrevistas transcritas. A distinção se faz por meio das normas para transcrição de entrevistas gravadas, conforme Preti (1999)⁶⁶, bem como por meio das seguintes abreviaturas:

Instrumentos	Siglas
Questionário 1	Q1P1; P2; Pn...
Questionário 2	Q2P1; P2; Pn...
Entrevista Oral	EOP1; P2; Pn...

Importa destacar que, na primeira versão do questionário (aplicado para coletar a expectativa de professores em relação a curso de formação continuada), elaborei uma pergunta sobre o conhecimento a respeito das “políticas públicas para o ensino de inglês”. Na segunda versão do questionário (aplicado aos professores participantes da pesquisa), alterei a pergunta para “conhecimento sobre o currículo”. A mudança de políticas públicas para currículo teve, a meu ver, um impacto diferente sobre as respostas. A esse respeito, discorrerei mais adiante, na análise empreendida.

⁶⁴ Tanto Q1 quanto Q2 estão disponíveis nos apêndices A e B desta tese.

⁶⁵ O termo de consentimento está disponível no apêndice C desta tese.

⁶⁶ As normas foram adaptadas.

Outra questão, que considero importante destacar, tem relação com os participantes da pesquisa (que responderam ao questionário em sua segunda versão e, posteriormente, foram entrevistados). Esses professores foram meus alunos no curso de Letras – Português e Inglês, em que ministrei, por muitos anos, a disciplina de Metodologia de Ensino de Língua Inglesa e orientei e supervisionei os estágios de língua inglesa realizados em escolas da educação básica, a maioria pertencente à DE Leste 2. Essa informação tem implicação, especificamente, sobre as posições ocupadas pelos sujeitos-professores entrevistados, bem como sobre a minha posição como pesquisadora e ex-professora dos entrevistados. Sobre essas implicações, retornarei, mais adiante, com análises sobre as posições imaginárias (Pêcheux, [1969] 1997) envolvidas na produção desse discurso.

Isto posto, como este capítulo trata da identidade dos sujeito-professor, importa trazer uma discussão sobre o arcabouço teórico que fundamenta as análises empreendidas. Vale ressaltar que, por uma escolha metodológica, a teoria se entrelaça à análise.

4.2. Uma configuração constitutiva do sujeito

Como herança da sociedade moderna, pautada por um viés humanista/iluminista e pela influência do racionalismo de Descartes, o homem se posiciona como o centro do universo. Esse sujeito do iluminismo, denominado sujeito cartesiano, estava constituído

[...] numa concepção de pessoa humana como um indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado de capacidades de razão, de consciência e de ação, cujo “centro” consistia num núcleo interior, que emergia pela primeira vez quando o sujeito nascia e com ele se desenvolvia, ainda que permanecendo essencialmente o mesmo – contínuo ou “idêntico” a ele ao longo da existência do indivíduo. (HALL, [1992] 1999, p. 10-11, aspas do autor)

Ainda, segundo Hall (*op. cit.*), a complexidade do mundo moderno leva o sujeito à constatação de que ele não é autônomo e autossuficiente. Essa concepção sociológica apresenta o sujeito com uma *essência interior*, mas constituído na relação com o outro e afetado pela cultura. A identidade do sujeito é, nas palavras do autor, uma “costura” ou “sutura” à estrutura, tornando-o, então, mais estabilizado e predizível.

As transformações e instabilidades pelas quais passa a sociedade, no século XXI, constituem o sujeito com incertezas, permeado pelas efemeridades. Como diz Grigoletto (2013), é comum, neste tempo,

[...] focalizar os sujeitos como identidades fragmentadas e proteiformes, em constante mobilidade num mundo (pós-moderno, midiático) em que as referências são cada vez mais cambiantes e fragmentadas e no qual os modelos fixos e perenes deixaram de existir. (GRIGOLETTO, 2013. p. 31)

Trazendo a contribuição de teóricos que avançam para além do que já foi discutido acerca de identidades, nos trabalhos acadêmicos, a autora nos apresenta um novo olhar para tratar as questões de identidade, qual seja, buscar concepções teóricas que concebam a identidade a partir de três possibilidades: “uma lógica agonística, em oposição a uma lógica da resolução; da subjetividade do eu como invenção; da impossibilidade do ajuste completo da identidade” (GRIGOLETTO, 2013, p. 32).

Do ponto de vista de uma lógica agonística, diz a autora, as identidades são constituídas em um processo de alteridade em que o consenso e fusão não têm mais vez, já que a diferença e a contradição são constitutivas dessa relação. É importante lembrar aqui que as contradições, em consonância com a perspectiva teórica adotada, derivam dos diversos discursos que nos constituem, da inscrição do sujeito em diferentes posições sócio-ideológicas e, também, da impossibilidade de controle dos sentidos. Dessa perspectiva, a identidade do sujeito é constituída pela falta, pelo desejo de completude, o que faz com que seja continuamente recriada por meio de novos atos identificatórios.

Do ponto de vista da subjetividade do eu como invenção, a autora traz a perspectiva de teóricos que defendem que a subjetividade do eu é inventada, “na medida em que os humanos são subjetivados em determinados agenciamentos [...] na medida em que nos engajamos em autonarrativas, por exemplo” (*op. cit.* p. 37). Essa visão produz diferentes *eus* que se enxergam em sua individualidade, sujeitos que *sabem de si*, como se sua existência partisse de uma estrutura interna profunda e não fosse criada a partir de contingências e práticas externas de subjetivação, a partir do discurso do outro/ Outro.

Ainda, em relação à impossibilidade de ajuste completo da identidade, a autora (GRIGOLETTO, 2013, p. 41, aspas da autora), via análise de processos

identificatórios inconscientes, discute a incompletude do sujeito, que se instaura “por uma fissura que se interpõe entre o “eu” (a imagem que apresentamos ao mundo) e o sujeito do inconsciente (desconhecido também do eu)”. É nessa fissura que é possível entrever que não há identidade, “nem consigo mesmo, nem com os outros”. Nesse espaço de diferença é que a agência do sujeito pode emergir.

4.3. Categorias de análise

Feitas as considerações sobre sujeito, identidades e subjetividades, passo, a seguir, para as categorias de análise que guiaram meu olhar na análise do discurso do sujeito-professor, quais sejam: representações de si e do outro, representações de currículo, (des)identificação e contraidentificação do sujeito-professor com o discurso dos DOPLE-inglês.

4.3.1. Representações de si e do outro

Pêcheux ([1969] 1997), ao tratar sobre as condições de produção do discurso, nos informa que

a um estado dado das condições de produção corresponde uma estrutura definida dos processos de produção do discurso a partir da língua, o que significa que, se o estado das condições é fixado, o conjunto dos discursos suscetíveis de serem engendrados nessas condições manifesta invariantes semântico-retóricas estáveis no conjunto considerado e que são características do processo de produção colocado em jogo. (PÊCHEUX, [1969] 1997, p. 79)

Esse jogo ao qual se refere Pêcheux tem relação com as imagens que o sujeito faz de si, do outro e do objeto do qual fala e que são determinadas por lugares/posições que o sujeito ocupa no interior de uma formação social.

Assim, Pêcheux ([1969] 1997, p. 83) afirma que “todo processo discursivo supõe a existência dessas formações imaginárias”, as quais o autor designa da seguinte forma:

Quadro 1: Formações Imaginárias (PÊCHEUX, [1969] 1997, p. 83-84)

Expressão que designa as formações imaginárias		Significação da Expressão	Questão implícita cuja “resposta” subentende a formação imaginária correspondente
A	I A (A)	Imagem do lugar de A para o sujeito colocado em A	Quem sou eu para lhe falar assim?
	I A (B)	Imagem do lugar de B para o sujeito colocado em A	Quem é ele para que eu lhe fale assim?
B	I B (B)	Imagem do lugar de B para o sujeito colocado em B	Quem sou eu para que ele me fale assim?
	I B (A)	Imagem do lugar de A para o sujeito colocado em B	Quem é ele para que me fale assim?
A	I A (R)	Ponto de vista de A sobre R	De que lhe falo assim?
B	I B (R)	Ponto de vista de B sobre R	De que ele me fala assim?

Deste modo, com base em Pêcheux, utilizo o conceito de formações imaginárias, que são as imagens que o locutor projeta que seu interlocutor tem dele e as imagens que ele projeta que seu interlocutor tem do objeto do discurso e, também, as imagens que os interlocutores fazem de si mesmos, do outro e do objeto do discurso. Importa destacar que as formações imaginárias são postas em relação e materializadas, de forma inconsciente, nos discursos, não se confundindo com a realidade física.

As projeções imaginárias estão, assim, intrinsecamente articuladas à ideologia que interpela a constituição do sujeito. Este, atravessado pelo inconsciente, toma para si uma posição-sujeito, identificando-se (sendo *capturado*) a uma determinada formação ideológica. Dito de outro modo, a constituição do eu está sempre em uma relação de dependência do outro/ Outro, pois é pelo olhar desse outro/ Outro que o eu se constitui e se transforma.

É preciso, no entanto, fazer uma distinção entre o conceito de formação imaginária e os processos de identificação, na medida em que não se equivalem, mas podem se aproximar. Para explicar o porquê dessa aproximação, penso que devo

retornar ao percurso de Pêcheux a fim compreender os pontos de contato entre a AD e a Psicanálise.

O conceito de formações imaginárias foi introduzido por Pêcheux na fase de sua produção intelectual conhecida como primeira fase, que inclui a publicação da *Análise Automática do Discurso*, em 1969.

Nessa primeira fase, o autor entende o processo discursivo como uma maquinaria fechada em si mesma, atribuindo-o a um sujeito interpelado pela ideologia, descartando o conceito de sujeito intencional, consciente de seu dizer. Estabelece, assim, um procedimento metodológico para a análise de sequências discursivas estáveis e homogêneas, sustentado pelo uso da informática. Nessa obra, Pêcheux revisita conceitos linguísticos importantes, fazendo aproximações com e deslocamentos de linguistas de renome, tais como Saussure, Benveniste, Jakobson e Harris, entre outros. Ao mesmo tempo em que coloca a Linguística como área central da AD, Pêcheux aponta para as condições de produção do discurso ligadas a uma exterioridade sócio-histórica, buscando entender a materialidade discursiva como linguística e histórica.

Na segunda fase, a partir de 1975, é possível depreender o amadurecimento teórico de Pêcheux, no sentido de voltar-se para seus primeiros fundamentos, descartando alguns aspectos e aprofundando outros. Dessa fase, destaco o aprofundamento com as questões da ideologia, não como sistema de ideias, mas como práticas na constituição do sujeito. Destaco, também, a noção de formação discursiva, definida por Pêcheux como “aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classe, determina o que pode e deve ser dito” (Pêcheux, [1975] 2009, p. 147). Outra noção que vai ser estabelecida, nessa fase, é a noção de interdiscurso, que, nas palavras de Pêcheux, é “todo complexo com dominante” das formações discursivas [...] “algo [que] fala” sempre “antes, em outro lugar e independentemente” (*op. cit.*, p. 149, aspas do autor).

A interpelação do indivíduo em sujeito pela ideologia traz necessariamente o apagamento da inscrição da língua na história para que ela signifique, produzindo os efeitos de sentido de origem e de transparência, ou seja, a ilusão de o sujeito ser origem do seu dizer e a ilusão da transparência da linguagem (o que diz será interpretado exatamente como formulado).

Nesse sentido, o senso comum nos leva a achar que a língua é objetiva. Ao contrário, somos intérpretes em uma comunidade em que pode haver uma estabilização de sentidos, mas ele sempre pode se deslocar. Nossa memória é mais complexa, pois ela não só acumula informação, mas também as desloca, reinterpreta, de modo que não existem garantias para um sentido único e estabilizado. A cada acontecimento, a memória vai se deslocando. O sentido, para Pêcheux ([1983] 1997), vai se reconstruindo a cada novo acontecimento.

Da terceira e última fase, curta, mas intensa (1982-1983), a questão mais importante que ressaltado é a maturidade teórico-analítica de instaurar o chamado gesto de “interpretação”, entrelaçando estrutura – a língua e sua organização - e acontecimento – a ruptura, a evidência da falta, a possibilidade da falha, o sujeito que se inscreve e se dispersa no discurso.

Se trouxermos a ideia de Pêcheux, em seu texto de retificação (PÊCHEUX, [1975] 2009)⁶⁷, é possível compreender que o determinismo da ideologia dominante é interrogado, pelo viés da psicanálise, pois algo sempre falha, ou seja, a ideologia não é sempre eficaz e permite ao sujeito se contraindificar ou se desidentificar de uma determinada ideologia (inserindo-se, no entanto, em outra).

É nesse ponto que a leitura de Freud e Lacan parece tocar uma possibilidade de interlocução entre a AD e a psicanálise. Recuperando o trabalho de Althusser, produzido em 1964, Pêcheux nos diz que

ele [Althusser] *enunciou teoricamente* com respeito ao sujeito da ideologia algo que, do exterior do movimento operário, jogava com a idéia de uma relação teórica do marxismo com certos conceitos psicanalíticos (sobre termos como sujeito, ego, inconsciente/ consciente, imaginário, identificação...(PÊCHEUX, [1978] 2009, p. 272, *itálicos do autor*).

Ainda, nas palavras de Pêcheux, “a ordem do inconsciente não coincide com a da ideologia [...], mas isso não significa que a ideologia deva ser pensada sem referência ao registro inconsciente” (*op. cit.*, p. 278).

⁶⁷. O texto original *Il n’y a de cause que de ce qui cloche* foi escrito em 1978, portanto três anos após a publicação de *Les vérités de la Palice* (1975). Foi traduzido por Orlandi, sob o título de “Só há causa daquilo que falha ou o inverno político francês: início de uma retificação” e é anexo de PÊCHEUX, M. [1975] 2009.

inconscientemente, com as imagens em que se reconhece, ou seja, com aquelas que evocam [...] a figura do Outro (ECKERT-HOFF, 2008, p.65).

Por um lado, o “eu ideal” está no plano do imaginário; “é a face visível do imaginário, aquela em que o sujeito é identificado aos seus objetos e a ele mesmo como objeto” (HENRY, [1977] 1992. p. 176). Por outro, “o ideal do eu representa a face inconsciente do imaginário, sua face invisível, e ao mesmo tempo aquilo que comanda – pelo viés do simbólico – a relação como o outro” (*op. cit.*, p. 176). Assim, a imagem no espelho e a imagem no semelhante constroem-se e fundem-se sob a forma de um “eu ideal”.

O eu ideal é uma imagem construída pelo desejo, ilusório, de completude do sujeito, que se enxerga perfeito e autossuficiente. Essa imagem permite que o sujeito organize, mesmo que minimamente, sua realidade e abarca o desejo de ser reconhecido e amado. É, portanto, o efeito de uma idealização imaginária.

O ideal do eu é construído, inconscientemente, no momento em que há uma mudança do investimento subjetivo em si mesmo para um investimento no Outro, um objeto desejável, que representa um ideal e isso impõe ao sujeito exigências impossíveis de serem atingidas em plenitude.

É importante ressaltar que o conceito de formações imaginárias, de Pêcheux, cria posições-sujeito como um efeito do funcionamento da ideologia e os processos de identificação, por meio do inconsciente. No entanto, possuem pontos de contato relevantes para esta investigação. Creio ser possível dizer, buscando uma aproximação entre os estudos discursivos e a teoria do discurso lacaniana, que a tomada de posição no discurso pelo sujeito está na dependência de que o sujeito seja enlaçado: para Lacan, isso se dá pelo laço social; para Pêcheux, pela interpelação ideológica.

Nas palavras de Henry (*op. cit.*, p. 175), “toda identificação é identificação do significante”. Ao se representar, o sujeito-professor enxerga de/ em si uma imagem que advém do outro, do que dizem sobre ele. Esse dizer *captura-o*, de modo que essa imagem seja colada à imagem que o outro faz dele. É a partir das demandas e exigências do outro/ Outro que o ideal do eu se constitui e capta o sujeito a ser, fazer e cumprir determinadas demandas para ser amado e reconhecido.

Diante do exposto, passo às análises empreendidas, em que discuto como as formações imaginárias, bem como os conceitos de “eu ideal” e o “ideal do eu” constituem o discurso do sujeito-professor.

Para a análise das representações de si, do outro e do objeto do discurso, meu gesto de interpretação está focado numa formação discursiva que se denomina discurso da *falha*/ da *falta*, tal como trataram Baghin-Spinelli (2002) e Fortes (2008). A primeira, ao investigar os processos identitários vivenciados pelo sujeito nos espaços de formação inicial de professores de língua inglesa, nos mostra que o sujeito investigado é marcado pela falta (da língua, de tempo, de conhecimento), em contraposição à completude do outro (dos povos norte-americano e britânico), um processo comparativo pautado em representações homogeneizantes de nação, povo e língua, negados em sua pluralidade e heterogeneidade. A segunda, ao investigar o sentido de “erro” no dizer de professores de inglês/ língua estrangeira, afirma que o sujeito-professor, constituído pela dicotomia que “separa a língua em certo (construção gramatical) e errado (construção agramatical)” e submetido à prática avaliativa vigente, posiciona o sujeito-aluno no campo da falta, pois este “não alcançou, ainda, o ideal de domínio “completo” e “perfeito” da língua produzido pelo discurso da escolarização” (FORTES, 2008, p. 144). Assim, apresento as sequências discursivas com a análise empreendida.

Instado a discorrer sobre sua vivência como professor⁶⁸, P1 enuncia o sujeito da falta:

SD41-Q2P1	Minha vivência como professora de inglês na escola básica tem sido boa, não sei se tão proveitosa quanto eu gostaria, mas não tenho tido dificuldades em ensinar os conteúdos propostos nos Cadernos do Aluno da rede estadual de ensino do Estado de São Paulo.
-----------	---

Na SD41-Q2P1, o sujeito-professor, indiciando sua cisão subjetiva, enuncia que sua experiência “tem sido boa” ao mesmo tempo em que deixa emergir “não sei se tão proveitosa quanto eu gostaria”. Partindo do conceito de sujeito da AD, é possível identificar a cisão do sujeito em posições contraditórias. No segundo

⁶⁸ Pergunta 1, em Q2: Poderia discorrer sobre sua vivência/ experiência como professor de inglês da escola básica?

enunciado, a falta se estabelece como lugar de desejo. É plausível analisar nesse discurso que o fato de não se mostrar pleno é um “incômodo”, pois é complexo lidar com a falta. Por essa razão, é preciso *acomodar* essa falta, enunciando “mas não tenho tido dificuldades em ensinar”. No entanto, esta formulação traz, em seu fio discursivo (intradiscurso), o operador adversativo “mas”. Não se tratasse de um conflito, de um embate subjetivo, a formulação poderia ser: “tem sido boa e não tenho tido dificuldade”. Há no sujeito um desejo expresso de tentar conciliar uma contradição, expressa em “não sei se tão proveitosa quanto eu gostaria” com a qual não consegue imprimir coerência, camuflando a heterogeneidade constitutiva da identidade. Tomado por uma ideia de conflito entre o outro, o inconsciente, o sujeito-professor retorna à posição logocêntrica de sujeito uno e centrado; o enunciado “mas não tenho tido dificuldade” incorpora o outro que o habita (S2), expressando um efeito de abafamento da contradição e sua aparente acomodação na tentativa de eliminação do conflito estabelecido pelo seu oposto “tenho tido dificuldade”.

Nesse dizer, é possível afirmar a ocorrência da formação imaginária estabelecida pela relação I A (B), em que o sujeito-professor, inconscientemente, antecipa a imagem que o interlocutor, nesse caso, a pesquisadora, que foi sua professora, possa fazer dele. Nesse contexto, assim, faz sentido o enunciado “mas não tenho tido dificuldade”, que funciona como efeito de reforço da imagem de domínio do sujeito-professor.

Nas sequências discursivas, abaixo, a falta constitutiva do sujeito, também, atravessa o enunciado de P1. A almejada completude, bem como o *esforço* e *engajamento* do sujeito-professor, projetados na imagem de A, entram em contraste com a imagem projetada do outro (no caso, objeto de que se fala (R), ou seja, outros professores).

SD42-EOP1	<p>eu nem sempre me sinto preparada...eu tenho que pegar todo o material antes / pra fazer uma leitura e pra poder fazer aquele estudo / até do plano de aula que vem no...no...no material do professor e...assim buscar at ...às vezes eu não conheço todos os significados...de todas as palavras / mas então eu vou buscar isso porque o aluno te testa o tempo todo / mas assim EU...eu ainda procuro...eu busco e eu sinto que nem sempre os colegas o fazem (...) porque INFELIZMENTE a gente sabe que infelizmente nem todos os professores de língua inglesa têm REALMENTE uma preparação pra língua inglesa...EU ainda faço curso /</p>
-----------	--

	eu busco / eu tento éh...éh...preparar a aula de acordo com...com...o que aquele material tá pedindo...mas / infelizmente...então eu...eu acho que tem um pouco disso a RESISTÊNCIA dos alunos por parte um pouco do despreparo dos professores
--	--

Na SD42-EO, P1, inconsciente de que a falta é constitutiva, confessa seu sentimento materializado pela denegação “nem sempre me sinto preparada”, “eu não conheço todos os significados”, “nem todos os professores têm realmente uma preparação”. Aqui, cabe fazer uma pausa para revisitar o conceito de denegação, advindo da psicanálise freudiana. Para Freud (1925), a negação “constitui um modo de tomar conhecimento do que está reprimido; com efeito, já é uma suspensão da repressão, embora não, naturalmente, uma aceitação do que está reprimido” (FREUD, 1925, p. 296).

Indursky (1990) corrobora essa visão sobre a denegação. Em suas palavras,

Através da denegação, o sujeito diz sem, de fato, dizer, apresentando-se dividido entre seu desejo de dizer e sua necessidade de recalcar. E a denegação possibilita a verbalização dessa divisão, pois o sujeito, ao formular o recalcado negativamente, pode expressá-lo sem, contudo, admiti-lo. (*op. cit.*, 1990, p. 118)

A denegação, assim, como a compreendo, é a negação que recai sobre um elemento do saber próprio à formação discursiva na qual o sujeito está inserido. Ou seja, a denegação, na perspectiva discursiva, oculta/ revela o dizer do Outro que habita o sujeito, fazendo emergir contradições no interior de uma mesma formação discursiva.

Voltando para a análise da sequência discursiva, é possível perceber a cisão do sujeito-enunciador, pois, ao mesmo tempo que busca diminuir sua culpabilização por “nem sempre” se sentir preparado, “não” conhecer todos os significados da língua, enuncia estratégia para minimizar a própria culpa. Essa estratégia está relacionada ao despreparo do outro (professor de quem se fala – objeto R). Essa culpabilização evoca um sentido de identificação com o discurso postulado pela educação de cunho tecnicista de que o professor deve dominar toda a língua, de que o professor é o sabetudo. Nessa representação [de tudo saber], admitir a falta é pecado grave, que só é redimido com mais estudo, de modo a *completar* a sua formação, conhecendo “todo

o significado de todas as palavras”, imagem ilusória de que é necessário deter todo o conhecimento.

Vale trazer para este contexto da análise as palavras de Coracini (2007), que questiona, fundamentada por Derrida ([1996] 2001), a existência de uma língua pura, completa, absoluta, argumentando que toda a completude é ilusória. No entanto, conclui a autora que, nas pesquisas sobre aprendizagem de língua estrangeira, ainda ecoa uma memória forte que reforça o mito sobre a possibilidade de se alcançar a plenitude da língua. Em vários exemplos, a autora relata a narrativa de sujeitos – professores e alunos – que buscam por essa completude ou se frustram por não a alcançar.

Esse discurso da falta no enunciado do sujeito-professor funciona discursivamente por meio da materialidade expressa pelo operador adversativo “mas” seguido de “ainda”. É importante ressaltar que o discurso analisado trata, sobretudo, de marcar o lugar da falta, de enunciar a falta, mas trata, também, de uma falta que mobiliza o sujeito-enunciador a mover-se, uma falta que o coloca em ação na busca de novos significados, de um conhecimento mais elaborado.

Outra estratégia discursiva é projetar a redenção de sua falta [despreparo] no outro. Dito de outro modo, o sujeito-professor se redime, pois busca um conhecimento que ainda não possui - imagem reforçada pelo discurso da educação reflexiva – aprender a aprender, bem como o aprendizado contínuo, em contraste com a imagem projetada dos “colegas” - aqueles que nem buscam o conhecimento, o que reforça a posição de superioridade assumida pelo enunciador, distanciando-se da imagem daquele que não sabe e não procura saber.

O enunciado “eu tenho que pegar todo o material antes / pra fazer uma leitura e pra poder fazer aquele estudo / até do plano de aula que vem no...no...no material do professor” reforça um dizer do senso comum de que o professor precisa do manual para exercer sua função docente. Em outras palavras, a falta do manual funcionaria como um efeito de impedimento do exercício de sua função.

Desse funcionamento discursivo emerge uma memória – no eixo do interdiscurso (compreendido como exterioridade discursiva), na forma de um pré-construído – de que dominar e memorizar o *manual* produzirá, conseqüentemente, o bom professor. O pré-construído “é o saber discursivo que torna possível todo dizer e

que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra” (ORLANDI, 1999, p. 31). No pré-construído é onde estão localizados outros discursos, inscritos em outras formações discursivas e que se *encaixam* no intradiscurso (na linearidade da sintaxe).

SD42-EOP1, o pré-construído funciona na cisão do sujeito enunciador, interpelado pela ideologia-identificação ao discurso do outro, em que um entende que necessita ler e estudar. No entanto, o outro/Outro, funcionando como uma memória exterior, *entra* no fio discursivo, aludindo que não é qualquer material que deve ser estudado, mas o “material do professor”, recuperando o discurso educacional-pedagógico construído e naturalizado de que o professor *necessita* de material para ser *seguido*, em virtude de representá-lo como sujeito constituído pela *falta* da língua a ser ensinada e desprovido do conhecimento necessário ao seu fazer docente, posicionando-o, assim, em um patamar inferior, submetido ao currículo implantado pelo Estado, materializado pelas propostas, orientações.

Ou seja, o sentido de que o sujeito-professor necessita de receitas é reforçado, pois *faltam*-lhe conhecimentos para produzir uma *boa* aula e ser um bom professor. Esse discurso representa e reifica o sujeito-professor como apenas *transmissor* de um saber elaborado pelo outro. A entrada dessa representação no intradiscurso reverbera a memória de que, por meio do manual e só com o manual, o sujeito-professor dominará a ação de ensinar por completo.

Essa representação do professor de inglês, que não domina o conteúdo, pode ser compreendida em relação às condições de produção do discurso educacional-pedagógico da história da metodologia de ensino de inglês. Se pensarmos no contexto sócio-histórico do discurso pedagógico instrucional, fundamentado numa visão tecnicista, em que manuais buscavam direcionar a ação pedagógica do professor, fornecendo o detalhamento da aula, bem como no contexto de expansão da educação básica, no Brasil, no início dos anos 1980, em que a formação de professores se apresentava de forma “aligeirada”, ou seja, nas chamadas licenciaturas curtas, é possível inferir a necessidade da instrução, bem como entender a reificação e naturalização desse discurso.

Em outras palavras, toda uma geração de professores de inglês, necessários para dar conta da rápida e acelerada expansão e democratização das escolas de

educação básica, foi formada em uma situação de contingência, para atender a uma demanda governamental de expansão.

Assim, em minha interpretação, era necessário fornecer *subsídios*, ou receitas a essa geração de professores, para que conseguissem dar cabo da condução de uma aula. Importa destacar que, sob a égide do tecnicismo, as aulas se resumiam a procedimentos de memorização e repetição de estruturas. Nesse cenário contingente, penso que surge a representação do professor como *reprodutor*. Essa representação fica naturalizada e constitui, ainda hoje, o imaginário de que o professor de inglês não é capaz de ensinar, pois não tem *domínio* da língua e somente reproduz o conhecimento, materializado em *manuals*, guias e propostas.

Essa naturalização também pode ser observada na sequência discursiva abaixo:

SD43-EOP4	<p>(...) porque eu imaginava que seria de outra maneira / eu tinha aquela...sabe? / percepção diferente do que era sala de aula / eu não imaginava que eu ia me deparar com TANTOS desafios / mas...assim... hoje em dia eu já consigo lidar melhor com esses desafios / eu não me culpabilizo tanto / antes eu saía da sala de aula achando que o problema era apenas assim...“ah...eu não sei dar aula / eu vou exonerar meu cargo”...isso já passou pela minha cabeça...() mas aí assim... aí depois eu fui parando / analisando o que eu podia fazer DENTRO das possibilidades que [eu] tinha / e assim...hoje em dia eu me sinto MAIS confiante / também não tinha...assim...tanto preparo em relação à língua como eu tenho hoje / então...assim isso também me desmotivava... porque o aluno às vezes me perguntava certas coisas e eu não tinha...assim...uma resposta...falava assim “vou pesquisar...depois eu falo” / hoje em dia eu já tenho uma confiança maior (...)</p>
-----------	--

Na SD43-EO, instado a retratar sua trajetória inicial como professor de inglês, P4, ao falar de si, evidencia a dimensão imaginária de ser professor em confronto com a *realidade* imposta de “desafios” (formação imaginária que pode ser expressa por (I A (R))), ou seja, o sujeito-professor, ideologicamente, se insere numa formação discursiva, provavelmente, advinda de sua formação como professor, de que pode fazer diferença no processo de ensino e aprendizagem – “eu imaginava que seria de outra maneira (...) tinha uma percepção diferente” – e, no contato com a realidade, essa percepção se desconstrói. Nesse enunciado, é possível inferir que P4, talvez,

estivesse constituído por uma ideologia de professor que pode romper com o *status quo* do cotidiano escolar. No contato com a *realidade escolar*, o sujeito-professor se desidentifica dessa formação discursiva e se insere em outra, que reverbera que a escola é ambiente de desafios, nada agradáveis para ele. Assim como P1, P4 também atravessa o campo da culpabilização no exercício da prática docente, a ponto de pensar na exoneração do cargo que exerce porque “ah...não sei dar aula”. Vale entender que o *não* enunciado, pelo efeito da denegação, equivale a um *sim* desejado. Dito de outro modo, o sujeito-professor *deseja saber* dar aula.

Atravessado por uma memória de que ser *bom professor* é *dominar a língua* e *saber dar aula*, P4 inicia sua busca incessante pelo conhecimento, desvelando o desejo do eu ideal de ser reconhecido como professor que domina o idioma, portanto amado. É possível inferir que esse subjetivo se desloca para um investimento no Outro, que representa um professor ideal, aquele que estuda para dominar *todo* o conhecimento e que passa a ter o seu reconhecimento pela sociedade. O fato de ser confrontado com questionamentos (dos alunos) em relação à língua, para os quais não tem resposta, faz o sujeito-professor enunciar “vou pesquisar...depois eu falo”. Essa *falta* parece estar carregada, para P4, do *desconforto* de que não domina a língua. Para o preenchimento dessa *falta*, o sujeito-professor, então, vai em busca de melhor qualificação (P4, repetidas vezes, menciona na entrevista que frequenta o programa de formação reflexiva promovido pelo Estado, em convênio com instituto de idiomas e universidade). Nesse movimento, de buscar melhor qualificação, é possível inferir o desejo de alcançar uma posição de professor *ideal*, que pode aproximar o sujeito-professor de um estado de confiança, colocando em funcionamento o “eu ideal” (ser *bom professor*, *dominar a língua*, ser reconhecido pelos alunos), pois, frente a seus alunos e ao outro/Outro, que o constituem, entra em funcionamento “o ideal do eu” (olhar do outro/ Outro), momento em que a culpabilização de si emerge e necessita ser *abafada*.

Esse movimento, com efeito de abafamento fica expresso na superfície linguística por “depois eu fui parando / analisando o que eu podia fazer DENTRO das possibilidades que [eu] tinha / e assim...hoje em dia eu me sinto MAIS confiante”. No entanto, é interessante registrar que mesmo que essa confiança esteja marcada como evidência (transparência da linguagem), o sujeito-professor indicia uma contradição, marcada pela opacidade da língua, pela denegação, com função de afirmação, ao

enunciar “eu não me culpabilizo tanto”. A negação “não me culpabilizo e o operador de intensidade “tanto” podem ser interpretados como *eu me culpabilizo*.

A representação de si de P4 funciona como o efeito de abafamento da contradição entre a culpa, por não dominar o idioma e projetar uma imagem (negativa) que seu aluno tem dele (do sujeito-professor), e a confiança, após os diversos cursos que frequentou e frequenta (dimensão ilusória de que agora domina o idioma). Portanto, essa contradição entre a culpa e a confiança faz o sujeito-professor constituir-se de um jogo de imagens ora positiva ora negativa de si (formação imaginária e processos de identificação em funcionamento). Ou seja, ora o sujeito-professor, imaginariamente, assume o lugar de A para o sujeito colocado em A, representado por I A (A), de que pode fazer a diferença (instância do eu ideal), ora, imaginariamente, assume o lugar de B para o sujeito colocado em A, representado por I A (B), de que não pode fazer a diferença por lhe *faltar* a língua (instância do ideal do eu). Importa destacar que esse processo se dá com o atravessamento do discurso da educação reflexiva, centrado, principalmente na “consciência” de e na “reflexão” sobre sua própria prática docente.

A Figura 3 apresenta, esquematicamente, esse processo de abafamento da contradição:

Figura 3 - Representação do abafamento da culpabilização para instauração da confiança (Confuorto, 2015)

Na figura 3, é possível visualizar o sujeito-professor, em sua construção imaginária, como o epicentro entre duas forças que concorrem para sua subjetivação. As identificações do sujeito-professor, no caso de P4, vão se constituindo em meio a um embate de forças imaginárias, instaurando as contradições⁶⁹, sempre inescapáveis, em virtude de seu atravessamento ideológico e inconsciente por diferentes formações discursivas: ser um *bom* professor (saber a língua) x exonerar do cargo (não saber a língua); culpabilizar-se x não culpabilizar-se; lidar com os desafios x não lidar com os desafios. Esses são os embates para o sujeito-professor, cuja identidade, à *deriva*, em contínuos movimentos de (des)(contra)identificação, se torna *itinerante* (TAVARES, 2010), por mais que se queira fixá-la.

Esse caráter de *itinerância*, de *deriva* pode ser observada na seguinte sequência discursiva:

SD44-EOP4	(...) assim...essa coisa...assim / eu faço uma coisa e vou ganhar outra em troca...né? / então... é um método que eu estou tentando abandonar...né? / não vou falar eu não faço mais / às vezes A GENTE faz...mesmo porque tem que às vezes dar um feedback em forma de nota...né? mas a questão do sociointeracionismo / hoje em dia...eu já vejo também de uma maneira diferente... que o aluno / quando ele está interagindo...né...no meio e tudo mais / isso acrescenta para ele...né? é uma abordagem muito interessante (...)
-----------	--

Ainda considerando a contradição como elemento constitutivo do discurso, por isso, visto em sua historicidade, trago os dizeres da SD44-EO, em que P4, influenciado pelo discurso da formação reflexiva, vai buscando um deslocamento de posições subjetivas. Ao mesmo tempo que enuncia “é um método que eu estou tentando abandonar”, constituído pelo fazer docente permeado pela reflexão, enuncia “não vou falar que eu não faço mais”. A negação, funcionando discursivamente como denegação – uma afirmação a contradizer o que é dito - faz emergir “às vezes...a GENTE faz”, em um contínuo jogo de adiamento da posição que pretende abandonar.

⁶⁹ Conforme Foucault ([1969] 1997, p. 172-173, a “contradição é a ilusão de uma unidade que se oculta ou que é ocultada: só tem seu lugar na defasagem existente entre a consciência e o inconsciente, o pensamento e o texto, a idealidade e o corpo contingente da expressão [...] a contradição funciona, então, ao longo do discurso, como o princípio de sua historicidade”.

Todas essas contradições devem ser entendidas, do meu ponto de vista, como constitutivas do sujeito. Concordando com Eckert-Hoff (2008), quando a autora afirma que “somos divididos e estranhos a nós mesmos, o Outro é a face oculta de nossa identidade”, entender o discurso como lugar de estranheza e de contradição não implica supor a resolução ou o apagamento de oposições a ele subjacentes. Ao entender o sujeito a partir de uma concepção discursiva que implica a contradição, portanto sujeito descentrado, compreendo que no discurso do sujeito-professor estão imbricadas todas as concepções epistemológicas discutidas no capítulo 1 desta tese: o professor é e não é tecnicista, reflexivo, autônomo.

É possível observar, também, nas seguintes sequências discursivas, o modo de funcionamento da contradição e da *falta* no discurso do sujeito-professor:

SD45-EOP1	(...) éh uma coisa meio mecânica / são aulas meio que...que preparadas assim...sei lá / meio...esse material que esse professor trabalha há muito mais tempo e não procura diversificar e não procura buscar outros caminhos (...)
-----------	---

Na SD45-EO, P1 identifica o outro como “esse professor [que] não procura diversificar e não procura buscar outros caminhos”. O uso do referencial “esse” indica o outro, criando uma ilusão, imaginária, portanto, que não o inclui nessa representação.

Retornando às formações imaginárias, postuladas por Pêcheux ([1969] 1997), já discorri que, nas condições de produção de qualquer discurso, há diferentes posições entre os interlocutores, que são advindas da formação social que os estrutura. Essas posições são constituídas pelas “formações imaginárias que designam o lugar que A e B se atribuem cada um a si e ao outro, a imagem que eles se fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro” (*op. cit.*, p. 82).

Assim, é possível supor que P1, ideologicamente constituído, não se enxergue na posição igual à *desse* outro. Há que se ressaltar que P1 foi minha aluna e, desse modo, não desejaria que eu pudesse supor que ela, na *posição de professora*, pudesse estar *estagnada* ou seguir as *regras de prescrição* da proposta curricular (do Estado). Seu dizer vai sendo construído nessa ilusão do esquecimento nº 2⁷⁰, do qual

⁷⁰ Conforme Malidier ([1989] 2003, p. 42), “o “esquecimento nº 2” designa a zona em que o sujeito enunciator se move, em que ele constitui seu enunciado, colocando as fronteiras entre o “dito” e o rejeitado, o “não dito”” (aspas da autora).

nos informa Pêcheux, ou seja, o sujeito tem a ilusão de que tem domínio sobre o que diz.

Nesse sentido, a contradição pode ser percebida na sequência discursiva abaixo:

SD46-EOP1	<p>(...) eu uso aquele sistema da apostila do Estado / esse eu uso...consigo / só que eu desenvolvi uma técnica que é a única que eu consigo desenvolver / eu tenho que ir para a lousa e responder os exercícios junto com eles...fazendo assim.../ eu faço a leitura em inglês / eu faço a contextualização em português...e eu vou buscando as hipóteses mesmo em português / eles respondem em português e eu vou com eles para a lousa em inglês / para eles transcreverem em inglês na apostila (...)</p>
-----------	--

Na SD46-EO, P1 materializa em seu discurso a centralidade do “eu” na condução da aula com base no currículo proposto pelo Estado, por meio de um Caderno destinado a professores e alunos⁷¹. Como efeito de distanciamento da posição de outros professores que “não procura diversificar” (expressa na SD45-EO), ou abrir espaço para a heterogeneidade, P1 articula seu discurso com a conjunção “Só que [...]” com valor de adversativa, o que revela o sujeito cindido entre duas posições: uma que segue a prescrição; outra que tem a ilusão da *resistência*, pois enuncia “uso a apostila do Estado só que (...)”.

Segundo Indursky (1992), essa ilusão remete à questão da constituição cindida, ideológica e psíquica, do sujeito do discurso. Assim, sua interpelação como sujeito relaciona-se ao imaginário, o que pode ser compreendido pela formulação “só que eu desenvolvi uma técnica que é a única que eu consigo”. Nesse enunciado, o sujeito-professor imagina que a técnica *desenvolvida por ele* difere do *modus operandi* do ensino tradicional (tecnicista). No entanto, inconsciente de que seu fazer reverbera o discurso tecnicista, P1 descreve sua prática, por meio da formulação “eu tenho que ir para a lousa e responder os exercícios junto com eles [...] eu faço a leitura em inglês / eu faço a contextualização em português [...] eles respondem em português e eu vou com eles para a lousa em inglês / para eles transcreverem em inglês na apostila”. A estruturação como sujeito se dá pela relação com o simbólico e pelo imaginário. Ou

⁷¹ A esse respeito, ver capítulo 2 desta tese, que analisa o discurso dos DOPLE-inglês, para a educação básica.

seja, a língua *escapa*, deslizando para outro sentido, na direção contrária desejada. Esse funcionamento discursivo corrobora a cisão do sujeito, do modo como Indursky (1992) nos aponta:

[...] estas duas regiões [imaginária e simbólica] tão diferentes em sua essência - sujeito social dotado de inconsciente - manifestam-se conjuntamente na constituição do sujeito do discurso: é interpelado, mas acredita-se livre; é dotado de inconsciente, mas percebe-se plenamente consciente. Assim constituído, o sujeito produz seu discurso afetado pelos dois esquecimentos⁷². (*op. cit.* (1992, p. 24)

Ao formular “só que eu desenvolvi uma técnica que é a única que eu consigo desenvolver”, o dizer de P1 evidencia a contradição de *imaginar* um fazer docente diferenciado (que foi desenvolvido por ele, acreditando ser a origem do seu dizer). No encadeamento dessa formulação, P1 intersecciona, ao mesmo tempo, o interdiscurso (um saber que vem do exterior, algo anteriormente já-dito) ao intradiscurso, expresso na materialidade linguística de seu enunciado, que caminha para o registro da exterioridade que a constitui e se *encaixa* em seu dizer. Essa exterioridade, reverberada no dizer “eu vou com eles para a lousa em inglês / para eles transcreverem em inglês na apostila”, é atualizada pela memória discursiva de que o fazer docente se resume a *traduzir* para o aluno *copiar as respostas*. Ainda, reverbera o discurso da falta de que se o aluno *não tem* a apostila toda preenchida é sinal de que *não teve* aula. Assim, a *resistência* que o sujeito-professor imagina exercer, expressa por “só que”, se desfaz na descrição de sua prática tecnicista/ reprodutivista, qual seja, conduzir as respostas dos alunos.

SD47-EOP1	(...) porque eu NEM SEMPRE consigo transmitir o que eu gostaria para os alunos, ou talvez da maneira como EU GOSTARIA (...)
-----------	---

Ainda, na SD47-EO, P1 enuncia, em sua cisão subjetiva, o desejo de um modo de fazer docente diferenciado quando traz à tona o sujeito insatisfeito por meio da formulação “o que eu gostaria” ou “como eu gostaria”. No entanto, o modo de funcionamento do fazer docente é significado pelo verbo “transmitir”. Ou seja, o

⁷² Esquecimento nº 1, em Pêcheux ([1969] 1997, p. 231), “inacessibilidade, para o locutor-sujeito, aos processos que constituem os discursos transversos e os pré-construídos de seu próprio discurso”. Nas palavras de Maldidier ([1989] 2003, p. 42), “a ilusão constitutiva do efeito-sujeito, isto é, a ilusão para o sujeito em estar na fonte do sentido”.

discurso de que conhecimento se faz por *transmissão* é forte e marca a presença de uma memória em que ao professor cabe o papel de “transmitir”, posição essa ocupada pelo sujeito-professor, e, ao aluno, *receber*.

As marcas discursivas “o que” (conteúdo) e “como” (metodologia), centrais no discurso educacional tecnicista, continuam ainda a significar no discurso de P1 uma ideologia em que conteúdo e metodologia são centrais no fazer pedagógico.

A mesma relação das marcas discursivas da culpa e falta expressas em “NEM SEMPRE, bem como em “como EU GOSTARIA” e da confiança, analisadas nos dizeres de P4, constituem P1. Vejamos esse funcionamento na seguinte sequência discursiva:

SD48-EOP1	(...) ontem até...POR ACASO / em uma aula / tive um feedback POSITIVO dos alunos / eles falam por ENTRELINHAS / quando acabou a aula...foi a última aula / passou muito rápido / estava no meio do conteúdo da explicação [falei] “bom pessoal...já deu...amanhã eu continuo” / ái...uns dois alunos falaram “ah...aula que é interessante passa RÁPIDO” / então eu falei “Então vocês gostaram? / que BOM...fico CONTENTE que vocês acharam INTERESSANTE (...) ”.
-----------	---

Na esteira da concepção tecnicista que constitui P1 (analisada na SD46), vale destacar a marca discursiva da confiança de P1, na SD48-EO, expressa por qualificadores, tais como “bom”, “contente” e “interessante”, quando “uns dois alunos” fornecem “um feedback positivo”. Numa forma de recompensa, em virtude de seu estímulo e da resposta dos alunos, P1 sustenta e declara sua satisfação/ confiança, mesmo no lampejo do acaso.

A formação discursiva da *falta* também atravessa o sujeito-professor quando este enuncia uma representação de si em que reflete a imagem de superação. Imaginariamente, a superação está relacionada à *falta*. Ou seja, ao registrar o acontecimento da *superação*, o enunciado do sujeito professor, implicitamente, deixa escapar o acontecimento anterior relacionado à dificuldade em exercer seu fazer docente. A dificuldade está relacionada à *falta* de domínio da língua, agora não do sujeito-professor, mas do outro, do aluno. Também, a dificuldade está relacionada à *falta* de disciplina do outro, do aluno. Imaginariamente, é possível interpretar a

representação do outro nos seguintes termos I A (B), em que a imagem do lugar de B (do aluno) para A (o professor) é refletida como *falta* (da língua, da disciplina).

Na esteira da *falta*, ainda, na próxima sequência discursiva, emerge algo que parece dificultar a entrada do sujeito-professor no ritual da docência.

SD49-Q2P2	Encontrei dificuldades normais de quem começa em um emprego novo. Hoje, consegui superar algumas dificuldades e acredito ter algumas ainda a superar . [...] o aluno carrega a dificuldade de ler em seu próprio idioma, quanto mais em um outro , o que dificultou um pouco o trabalho. A questão da indisciplina também é um desafio [...]
-----------	---

Na SD49-Q2, ao narrar sobre o início de uma carreira nova (efetivou-se no Estado, em 2014, em dois cargos – de português e de inglês), P2 busca abafar a contradição entre superar e não superar suas dificuldades. Essa supressão discursiva é marcada pelo uso da conjunção conectiva “e” que, aproximada do advérbio de relatividade “ainda”, faz emergir uma proposição adversativa. Em outras palavras, o enunciado subjacente, fazendo emergir o sujeito cindido, poderia ser expresso por “mas não superei”. Essa condição de superação, apesar das contingências (*falta* de domínio do idioma pelo aluno – inclusive domínio da língua materna, *falta* de disciplina), também, traz uma memória discursiva. No caso do sujeito-professor, aquele que precisa estar sempre em busca da superação, pois é representado como aquele que não conhece os procedimentos teóricos e práticos para ensinar, enfim, aquele que não *domina* o fazer docente.

É interessante o modo como P2 representa seu aluno, reverberando o discurso ancorado na imagem de que o *aluno não sabe nem português quanto mais o idioma estrangeiro*. Esse discurso é naturalizado, inclusive nos documentos oficiais, quando os PCNs (1998) determinam a primazia da leitura com o argumento de há falta de uso efetivo da língua estrangeira pela população:

(...) somente uma pequena parcela da população tem a oportunidade de usar línguas estrangeiras como instrumento de comunicação oral, dentro ou fora do país. Mesmo nos grandes centros, o número de pessoas que utilizam o conhecimento das habilidades orais de uma língua estrangeira em situação de trabalho é relativamente pequeno. (BRASIL, 1998, p. 20)

Ainda, além do *uso restrito* da língua estrangeira pela população, o documento enuncia e anuncia a falta de estrutura das condições de oferta da língua estrangeira no currículo, culminando com a ausência de ações formativas do corpo docente, ou seja, trazendo para o campo do outro (do professor) a culpa do tão propalado fracasso do ensino e aprendizagem de inglês:

Todas as propostas apontam para as circunstâncias **difíceis** em que se dá o ensino e aprendizagem de Língua Estrangeira: **falta** de materiais adequados, classes excessivamente numerosas, número **reduzido** de aulas por semana, tempo **insuficiente** dedicado à matéria no currículo e **ausência** de ações formativas contínuas junto ao corpo docente. (BRASIL, 1998, p. 24)

SD50-EOP2	aí eu ingressei éh.../ e foi um choque pela...pela...pela...pelo que acontece dentro da sala de aula / você trabalhando dentro da escola / você já sabe como é que é...mas você estando dentro da sala de aula com a porta fechada...(...) é um outro mundo / eu percebo éh...um abandono do... ambiente escolar... um abandono tanto... física / tanto... nessa parte quanto na questão de... de apoio pedagógico... / a gente ainda trabalha com lousa com giz... aquela lousa que é pintada né? / ainda falta recursos... por exemplo...uma impressora que funcione e que o professor tenha acesso / ou uma... facilidade né? / ainda falta uma sala onde você possa apresentar um filme ou passar um áudio... então / nesses dois pontos foram os meus maiores choques / éh...segurança e a infraestrutura (...)
-----------	---

O discurso da falta de estrutura física, construído pelos/ nos documentos oficiais (a exterioridade), para justificar, por exemplo, a opção pelo ensino de leitura (PCNs-LE, 1998) – conforme SD38, analisada anteriormente - parece constituir o sujeito-professor, uma vez que P2, atravessado pelo discurso daqueles documentos, ecoa e enuncia, em seu discurso, a falta de recursos físicos como um choque. Ainda, a falta de apoio para o fazer pedagógico e a falta de segurança são elementos que incidem sobre a constituição de P2. Nessa sequência discursiva, é interessante notar que P2, ao discorrer sobre os elementos que o chocam no ambiente da escola, parece interditar a emergência de crítica sobre o material pedagógico, uma vez que seu dizer parece interrompido e se desloca para “giz e lousa”.

Penso que seria possível inferir que P2 parece relacionar apoio pedagógico a recursos físicos, tais como lousa eletrônica, tablets, computadores, uma exterioridade advinda do marketing de escolas privadas e de escolas de idiomas, em que a

tecnologia é indicativa de melhor estrutura e, conseqüentemente, melhor aprendizado, pois seu dizer “a gente ainda trabalha com lousa e giz” faz emergir um estado que se espera seja alterado no futuro; em outras palavras, um devir que o sujeito deseja que seja modificado.

Vale destacar, na SD50-EO, o relato de choque de P2 ao ingressar na carreira. O choque parece constituir o discurso até pela hesitação no encadeamento discursivo expresso por “foi um choque pela...pela...pela...pelo que acontece dentro da sala de aula”. Paradoxalmente, o sujeito-professor constrói uma imagem de que a sala de aula, representada pela “porta fechada”, incluiria, do lado de dentro, supostamente, um ambiente melhor do que do lado de fora. O enunciado “mas você estando dentro da sala de aula com a porta fechada... (...) é um outro mundo” parece que se direciona para essa interpretação. A “porta fechada” barraria *o caos que reina lá fora*, ou seja, o lado de dentro seria um ambiente de seu domínio. Entretanto, dentro e fora não se diferenciam e provocam o estado de choque; “é um outro mundo”, mas é o *mesmo mundo*.

Também, no imaginário do sujeito-professor, esse estado de *caos* seria “superado” caso a estrutura física *fosse melhor*. É possível entrever o efeito desse imaginário no momento em que o sujeito-professor enuncia a relação entre ter “uma impressora que funcione” ou “uma sala” com vídeo e áudio como condicionante da *transformação para melhor* do fazer docente. O enunciado reiterado de “ainda” funciona nesse imaginário, deslocando a melhoria para o futuro. Ou seja, o imaginário funciona com a ideia de que *quando houver uma melhor infraestrutura, o fazer docente também melhorará*. Essa reificação reforça a ideia imaginária de que a estrutura física tem primazia sobre o fazer pedagógico. Essa imagem, ilusória, de que os recursos físicos e tecnológicos são necessários parece constituir o sujeito professor, atravessado pelo discurso neoliberal, em especial, pelo discurso utilizado por escolas privadas e de idiomas, cujos *slogans* enfatizam a disponibilização desses recursos como atrativo para a *captação* de alunos para um *melhor processo de ensino e aprendizagem*.

Nesse contexto, o sujeito-professor parece ficar *à deriva*: não tem recursos, não tem disciplina dos alunos, não tem quantidade adequada de alunos por sala (esta está sempre “cheia”), acumula cargos [P2 é efetivo em cargo de professor de Português e de Inglês], ou seja, não tem tempo e possui uma representação de si, expressa na

SD51-EOP2, como aquele que *não* “consegue trabalhar tranquilo o dia inteiro”. Inserido numa formação discursiva da *falta*, em que a negação parece incidir sobre o corpo do sujeito-professor, que chega, ao término da tarde, “acabado”, como fica expresso na sequência a seguir.

SD51-EOP2	(...) e...e aí fica assim.../ é... quem está...acumula cargo...dificilmente / isso eu conversando com o pessoal lá / dificilmente consegue fazer um bom trabalho o dia inteiro / tem gente que consegue trabalhar tranquilo o dia inteiro / mas tem gente que não / eu sou um dos que não / e infelizmente o meu cargo de inglês é à tarde... então o que eu me... me desgasto de manhã chega à tarde eu já estou acabado, né? / e tem essa questão / tem a questão da sala ser cheia (...)
-----------	---

Resumindo, nesta seção, apresentei sequências discursivas em que o sujeito-professor, ao produzir representações de si e do outro, enuncia um discurso que está perpassado pela *falta* e pela *falha* e que denuncia um estado de *deriva* do sujeito-professor.

Na próxima seção, trago para análise recortes em que o discurso do sujeito-professor produz representações de currículo pautadas, principalmente, na ideia de seleção de conteúdos.

4.3.2. Representações de currículo

Em qualquer sociedade, existem mecanismos que buscam moldar e homogeneizar as identidades. Um desses mecanismos está relacionado à educação, qual seja, o currículo, entendido como instrumento altamente ideológico para a constituição de identidades dos sujeitos nele envolvidos. Haja vista a produção de documentos que servem de *guia* para a condução da educação, elaborados pelos governos de diferentes esferas.

Por se tratar de um “termo polissêmico”, conforme Pedra (1997, p. 30), importa revisitar algumas concepções de currículo que coexistem no cenário educacional-pedagógico, a fim de proceder a uma discussão desse *instrumento* que constitui o sujeito com ele/ nele envolvido.

O autor entende que os vários conceitos atribuídos ao termo currículo não descrevem realidades diferentes, apenas informam sobre a interpretação que determinado autor ou escola teórica lhe deu. Ainda, o termo currículo é uma palavra carregada de sentidos e pode, por meio de uma análise do que já se falou sobre ele, significar um conjunto de representações. Entre essas representações, estariam as seguintes formas possíveis de compreender o currículo: resultados, experiências e princípios, conforme as seguintes definições:

Currículo “é **uma série estruturada de resultados** buscados na aprendizagem (Johnson 1967). Currículo são “**todas as experiências** que os estudantes desenvolvem sob a tutela da escola” (Kearney e Cook 1969). “O currículo é um intento de comunicar os **princípios essenciais de uma proposta educativa** de tal forma que fique aberta ao exame crítico e possa ser traduzida efetivamente para a prática (Stenhouse 1995, p. 5). (PEDRA, 1997, p. 31, aspas do autor, negritos meus)

Essas representações de currículo podem ser problematizadas na medida em que apresentam uma conceituação genérica e difusa de currículo. É possível questionar: o que seria “uma série estruturada de resultados”? A depender da ação que desencadeia essa “série estruturada”, poderíamos ter um “resultado” x ou y, ou n. Dessa perspectiva, currículo seria “algo dado ao aluno”, representação que caracteriza o sujeito-professor como aquele que *fornece* o conhecimento e o sujeito-aluno como aquele que *recebe*.

O que seriam, ainda, “todas as experiências [dos estudantes]”? Se pensarmos na multiplicidade de sujeitos envolvidos nessas experiências, poderíamos concluir que o currículo é, ou deveria ser, individualizado. No entanto, as experiências dos estudantes estão “sob a tutela” da escola. Assim, currículo seria o que a escola quer que os estudantes experienciem.

Stenhouse (1975, p. 4) defende que o “currículo é um intento de comunicar os princípios e características essenciais de uma proposta educativa de tal modo que fique aberta ao exame crítico e possa ser traduzida efetivamente para a prática” ⁷³. Para ele, o currículo é um experimento social no qual o professor exerce um papel central. Para ressaltar a ênfase dada ao papel do professor, ele diz que “não pode

⁷³ “A curriculum is an attempt to communicate the essential principles and features of an educational proposal in such a form that it is open to critical scrutiny and capable of effective translation into practice”. (STENHOUSE, 1975, p. 4, minha livre tradução).

haver desenvolvimento educacional sem o desenvolvimento do professor; (...) a melhor forma de desenvolvimento se dá não pelo esclarecimento dos fins, mas pela crítica à prática”⁷⁴.

Assim, para Stenhouse, o currículo deveria fornecer uma base para o planejamento de um curso, estudando-o empiricamente e considerando as bases de sua justificativa. Nota-se, porém, que essa concepção ainda percebe o currículo como uma forma de organizar o conhecimento, já que prescreve um ordenamento a ele: no planejamento, deve-se pensar em princípios de organização de um *syllabus*⁷⁵, de uma metodologia, de uma sequência organizacional e de diagnóstico (avaliação); no estudo empírico, devem-se oferecer princípios para estudar e avaliar o progresso dos docentes e discentes.

Essa concepção de currículo traduz uma visão tradicional e tecnicista, cuja base está centrada na organização, veiculação e avaliação de conteúdo. Essa representação de *currículo como conteúdo* é reproduzida pelos DOPLE-inglês⁷⁶ e, como veremos mais adiante, é uma regularidade no discurso do sujeito-professor.

Popkewitz (1994. p. 186), ao tratar de currículo como sistema de regulação, enfatiza que ele [o currículo] “pode ser visto como uma invenção da modernidade, pois envolve formas de conhecimentos [e subjetividades, eu diria] cujas funções consistem em regular e disciplinar o sujeito”. Nesse sentido, entendo que a avaliação é, também, parte integrante do currículo.

⁷⁴ “(...) there can be no educational development without teacher development; and the best means of development is not by clarifying ends but by criticizing practice”. (STENHOUSE, 1975, p. 83, minha livre tradução).

⁷⁵ Plano de estudos de um curso.

⁷⁶ Destaco que o escopo desta tese não foi traçar uma análise ou avaliação do conteúdo dos DOPLE-inglês, mas analisar seu discurso nas categorias de homogeneização do conhecimento e na indeterminação da autoria, entre outras categorias. De qualquer modo, a título de ilustração da representação de *currículo como conteúdo*, apresento no Anexo C, imagens dos DOPLE-inglês que caracterizam essa centralização no conteúdo. Ressalto, entretanto, que cada um dos DOPLE-inglês apresenta uma variação na centralização do conteúdo, ou seja, aqueles provenientes da esfera estadual prescrevem (em especial o DOPLE-inglês (SÃO PAULO, 2008, imagens no Anexo B), passo a passo cada aula a ser ministrada; aqueles provenientes da esfera federal apresentam sugestões, possibilitando ao sujeito-professor um espaço maior de decisão e atuação, permitindo-lhe mais participação na escolha de conteúdo de forma contextual e localizada.

Para além dessa “invenção da modernidade” denominada currículo, cujos ícones (sequência de conteúdo, homogeneização, autoformação etc.) têm sido abalados pela perspectiva pós-modernista, Deacon e Parker (1995) afirmam que:

[...] a educação ocidental moderna, vinculada à escolarização de massa tem assumido uma variedade de formas: religiosa, tradicional, liberal, centrada na criança, comportamentalista, socialista, fascista, progressiva, construtivista, crítica. Ironicamente, esta multiplicidade de discursos educacionais baseia-se num núcleo de práticas e pressupostos ortodoxos próprios da modernidade e derivados da fé iluminista na capacidade da razão para iluminar, transformar e melhorar a natureza da sociedade. Assim, os discursos educacionais supõem sujeitos unitários autoconscientemente engajados numa busca racional da verdade e dos limites de uma realidade que possa ser descoberta (DEACON e PARKER, op. cit., p. 98).

Uma atitude pós-moderna não acredita em uma noção de verdade absoluta, nem em uma ciência que tenha o poder de revelar essa verdade ou que seja capaz de elevar o sujeito, pautada por padrões racionais. Nessa perspectiva, o sujeito não é mais centrado e único, mas sim fragmentado e múltiplo. Para o currículo, uma perspectiva pós-moderna sugere que não se deve estabelecer significados institucionalizados como os únicos possíveis.

Silva (1999, p. 122-123) nos informa que não há exatamente uma teoria pós-estruturalista do currículo. O que há são “atitudes pós-estruturalistas” e o que caracteriza essas atitudes, em primeiro lugar, é a indeterminação e a incerteza nas questões de conhecimento conectadas com relações de poder. Em segundo lugar, a desconfiança das noções de verdade. Nessa perspectiva, a ênfase na verdade se desloca para o processo pelo qual algo é considerado como verdade.

O currículo, visto como texto, é a materialização do discurso, uma matéria significativa e não pode ser separado de relações de poder. Vincular a educação e, particularmente, o currículo, a relações de poder tem sido fundamental ao projeto educacional crítico. Pensar o currículo como ato político consiste, precisamente, em destacar seu envolvimento em relações de poder. Na perspectiva que adoto, sobre a representação de *currículo como discurso*, isto é, o currículo como um *lugar de encontro* entre *língua, ideologia e história*, busco desenvolver uma ideia mais ligada a uma atitude pós-estruturalista, em que o poder não é externo às práticas de significação que constituem o currículo, nem um elemento estranho do qual poderíamos nos livrar, do qual poderíamos nos emancipar. Tal como ocorre com

outras práticas culturais, as relações de poder são inseparáveis das práticas de significação que formam o currículo.

Ao encontro dessa minha perspectiva de currículo como *discurso*⁷⁷, destaco a pesquisa de Duboc (2012), que não necessariamente trata de discurso, mas de atitude curricular nas brechas do currículo. O trabalho da autora tem por base “práticas educacionais pós-modernas marcadas pela ausência de modelos pré-estabelecidos porque se volta para as experiências e as contingências de um contexto particular” (*op. cit.*, 2012, p.21) e situado.

Retornando à concepção de currículo defendida nesta tese, qual seja, *currículo como discurso*, ressalto que essa perspectiva se configura como um deslocamento de perspectivas que tomam o *currículo como conteúdo*, portanto que se embasam na prescrição do fazer docente. Isso não significa que a primeira perspectiva seja melhor, mais acertada ou mais abrangente do que a segunda; significa que é diferente e que busca, na contingência e no contexto local, produzir ressignificações e abrir campo para a heterogeneidade que constitui o sujeito envolvido no currículo.

Por essa razão, também, minha interpretação do discurso dos documentos oficiais, objetos deste estudo, me permite afirmar que eles funcionam como currículo, na medida em que se configuram como instrumento que subjetiva, molda e regula os corpos.

Ao falar da relação entre currículo e identidade, Silva (1998) afirma que:

A representação, em conexão com o poder, está centralmente envolvida naquilo que nos tornamos. Não há identidade nem alteridade fora da representação. O currículo é, ali, naquele exato ponto de intersecção entre poder e representação, um local de produção da identidade e da alteridade. É precisamente, aqui, nesse ponto, que o currículo, tal como o conhecimento, se torna um terreno de luta em torno da representação. (SILVA, 1998, s/p.)⁷⁸

É para buscar compreender como o discurso educacional incide sobre o sujeito-professor de inglês que, nesta seção, debruço-me sobre a representação de currículo produzida no discurso do sujeito-professor.

⁷⁷ Em minha dissertação de mestrado (MACEDO, 2003) já apontava para esta concepção.

⁷⁸ Trabalho selecionado para ser apresentado na 21ª Reunião Anual da ANPEd (Caxambu, MG, setembro de 1998), no GT Currículo.

No questionário aplicado (Q2) ao sujeito-professor, elaborei duas perguntas: “O que pensa sobre o currículo de inglês vigente na escola em que leciona? O que pensa sobre os documentos curriculares (federal, estadual, municipal) para o ensino de inglês?”. Ainda, no trabalho de escuta (entrevista), voltei a essas questões para que fosse possível um aprofundamento da resposta escrita do sujeito-professor.

Passo, então, à análise das sequências discursivas, que trazem em seu fio discursivo uma regularidade sobre a concepção de currículo que constitui o sujeito-professor, qual seja, a representação de *currículo como conteúdo*.

SD52-Q2P1	O currículo vigente de inglês na escola em que leciono é pautado nas Orientações Curriculares do Estado de São Paulo [sic] para o ensino de língua estrangeira, a proposta curricular é boa, mas existe uma dificuldade em se aplicar ((o currículo/ o conteúdo)) nas escolas da maneira prevista pelo próprio currículo .
-----------	--

Ao ser questionado sobre o currículo vigente, na SD52-Q2, P1 enuncia um deslize, que pode ser interpretado como desconhecimento dos diferentes DOPL-ingles em funcionamento nos cenários macro e micro educacional. P1 relaciona o currículo vigente (na rede estadual de ensino de São Paulo) às “Orientações Curriculares do Estado de São Paulo”, tomando documentos das esferas federal e estadual como um só. Em seguida, desfaz essa compreensão, enunciando “proposta curricular”. É importante destacar, aqui, a questão do desconhecimento dos documentos oficiais por parte dos professores da educação básica, como indicativo de que não participam de sua discussão e elaboração.

Essa indicação de não participação provoca um efeito de sentido de não engajamento com o currículo, estabelecendo-se uma relação de “dificuldade em” aplicá-lo. Recuperando o dizer “a proposta curricular é boa, mas existe uma dificuldade em se aplicar”, o discurso faz emergir a correlação que o sujeito-professor faz entre “proposta curricular” e a “dificuldade em se aplicar”. É possível considerar que o elemento silenciado no dizer do sujeito-professor seja “conteúdo”, trazendo à tona uma memória que o constitui de que a prática docente se restringe à aplicação de conteúdo. Ou seja, o conteúdo constante na proposta curricular é difícil de ser aplicado “da maneira prevista pelo próprio currículo”.

O sujeito-professor, na construção de seu discurso, manifesta resistência ao que está previsto pelo “próprio currículo”. O fato de enunciar “dificuldade em se aplicar nas escolas da maneira prevista pelo próprio currículo” faz emergir uma cobrança; é como se o sujeito-professor estivesse dizendo que o currículo não consegue adequar sua aplicação ao modo como ele mesmo prevê que deva ser aplicado. Ou seja, essa crítica tem como base, ainda, a distância entre aquele que elabora o currículo e o modo previsto para sua aplicação, que só conhece, conforme P1 parece dizer, quem está ali na sala, no dia a dia. Desse modo, em minha interpretação, o dizer desse sujeito aponta a inconsistência entre o que se oferece e o modo como deve ser oferecido (praticado). É essa inconsistência que o “próprio” currículo (o mesmo currículo) não enxerga ou, melhor, não prevê, não calcula. É essa inconsistência, apontada por P1, que deslegitima o currículo no dizer do sujeito-professor. É possível interpretar essa resistência, também, ao discurso homogeneizante dos DOPLÉ-inglês, em especial o de São Paulo (2008), contexto local de ensino e aprendizagem do sujeito-professor. Tal proposta, como já dito anteriormente, é marcada pela homogeneização quando prevê “todos usando o mesmo material, o mesmo plano, em todas as unidades escolares, o mesmo currículo”. É a essa ideia de homogeneização que P1 parece resistir, indiciando, em seu discurso, que há diferenças que precisam ser consideradas.

Na dimensão do dizer “dificuldade em se aplicar nas escolas da maneira prevista para o próprio currículo”, o sujeito-professor parece querer marcar a inconsistência entre o que a proposta curricular apregoa e a dificuldade de aplicação que, no dizer de P1, representa a distância entre aquele que fez parte da elaboração do currículo, ou seja, um especialista que não conhece a realidade da escola, e o professor, marcando um sentido de que quem conhece a *realidade* (o professor) esteve (está) ausente dessa elaboração ou desse planejamento.

Na entrevista, ao ser instado a aprofundar o que escreveu no questionário, o sujeito-professor confirma a representação de *currículo como conteúdo*.

SD53-EOP1	(...) a maneira como ESSE conteúdo está colocado na apostila / eu NÃO SINTO que seja atrativo para eles ((os alunos)) (...)
-----------	--

Na SD53-EO, P1 enuncia uma representação de currículo ancorada na ideia de que este é *seleção de conteúdo*. Essa representação traz à memória uma concepção tradicional e pragmática de currículo, advinda da visão tecnicista, cuja origem é americana (destaco, aqui, que os estudos curriculares no Brasil, nas primeiras décadas do século XX, têm forte influência americana) quando, talvez, pela primeira vez, aparece como objeto de estudo. Dessa perspectiva, o currículo é visto como processo de racionalização de resultados educacionais, cuidadosa e rigorosamente especificados e medidos. Por essa razão, a representação de currículo como *conteúdo* se naturaliza, uma vez que *medir* a aquisição de vocabulário ou de estruturas linguísticas é processo *verificável*.

A representação de que o currículo é seleção de *conteúdos* é também percebida/ construída em outras sequências discursivas.

SD54-EOP1	(...) então tem conteúdos também no fundamental dois / a mesma coisa... / têm conteúdos interessantíssimos / por exemplo...oitavo ano trabalha com vocabulário de conteúdo linguístico relacionado a brinquedos e brincadeiras antigas / que...por exemplo... na nossa época se brincava / e aí traz ilustrações de brinquedos / e aí você vai relacionar o nome em inglês do brinquedo, da brincadeira e do vocabulário que vem juntos / os verbos eles se interessam muito / já o do nono ano não é tão interessante / o que vai falar é até interessante / mas não vejo assim...interessante pra mim / mas pra eles eu não vejo / vai falar sobre descobertas / vai falar sobre Graham Bell... / pra mim superinteressante / eu não vejo eles com o mesmo interesse quanto ao ano anterior que fala sobre brinquedos / também o oitavo ano fala sobre cadeia alimentar...pirâmide / tem um vocabulário todo de alimentação, eles adoram porque eu sinto que isto está muito próximo da vivência deles (...)
-----------	--

Pedra (1997), ao tratar sobre as representações advindas do currículo e do conhecimento, descreve um percurso histórico do pensamento curricular no Brasil, perpassado pela psicologia (experiências), pela administração (alcance de resultados que podem ser medidos), pela sociologia (seleção de conteúdos e sua distribuição).

A representação de currículo como *seleção de conteúdo* está reificada no discurso educacional-pedagógico, haja vista a produção de guias, orientações e propostas que emanam de um Estado regulador.

No universo do ensino de língua (estrangeira, especificamente), a forte *tradição* baseada em conteúdo, em especial conteúdo linguístico⁷⁹, continua a reverberar no discurso do sujeito-professor, expresso pelos enunciados “vocabulário”, “verbos”, “nome”, na SD54-EO. P1 enuncia uma representação de currículo ancorada em “conteúdos linguísticos”, o que reverbera uma visão de ensino e aprendizagem estruturalista e tradicional, muito provavelmente constituída por sua própria aprendizagem como estudante na educação básica (P1 está na faixa etária de 40 anos). No fio discursivo da materialidade linguística analisada, é possível entrever a entrada do interdiscurso, de uma memória discursiva que constrói a imagem de ensino e aprendizagem de inglês, para P1. Essa memória discursiva fica evidenciada pela expressão “na nossa época”. Em outras palavras, o sujeito-professor traz à tona, em seu discurso, uma memória de que “antes” a aprendizagem, por meio do conhecimento da estrutura da língua, era mais *eficiente* e, portanto, enfatiza esse modo de conhecimento e naturaliza a concepção de *currículo* como *seleção de conteúdo*.

Ainda atrelada a essa concepção de currículo como *seleção de conteúdo* está presente a ideia do trabalho pedagógico permeado por temas. Alguns temas são mais *adorados* ou “interessantes” do que outros. Ao enunciar que os alunos “adoram” a aula que aborda a “cadeia alimentar” com “vocabulário todo de alimentação”, é possível argumentar a constituição de P1 pelo discurso dos PCNs (1998), documentos que privilegiam, na condução do processo de ensino e aprendizagem, o trabalho com *temas transversais*. É possível afirmar que, no discurso de P1 (SD54), temas são consubstanciados como *conteúdo* (“vocabulário todo de alimentação”). A “adoração” desse tema pode ser entendida como o espelhamento do discurso de uma sociedade que cultua o corpo e, ideologicamente, influencia na escolha de alimentos saudáveis. Quero destacar que, na esteira dessa discussão, o processo de ensino e aprendizagem é conduzido e restrito à listagem do “vocabulário todo de alimentação”, ou seja, com foco em conhecimento lexical (nos moldes tradicionais), o que “esvazia” uma discussão histórico-social sobre alimentação.

⁷⁹ Tome-se como exemplo a quantidade de livros e materiais que focavam na apresentação da estrutura gramatical.

Na SD55, na entrevista oral, transcrita abaixo, P3 também aprofunda sua concepção de *currículo como conteúdo*.

SD55-EOP3	<p>(...) como eu comentei na entrevista / o currículo é MARAVILHOSO / ele é MUITO bom / a proposta curricular do Estado de São Paulo / eu acho ela MARAVILHOSA / eu olho ela e vejo...NOSSA / tudo...porque abrange de TUDO / éh... em relação à questão...ela envolve dinâmicas...né? / ela envolve BASTANTE dinâmicas / produções textuais / essas situações de conversação / ela envolve um material BOM de gramática / gramática da língua inglesa...por exemplo...é ESPETACULAR / é um currículo que...que poucos cursos de...de escolas de idiomas que você vai ver isso aqui / o que está aqui...né? / a gente que já tem alguma noção de alguns...de alguns cursos...de alguns materiais que a gente viu por aí particulares / de escolas de idiomas / você vai olhar esse conteúdo aqui / você vê que é bom.../ éh claro...não tem...dentro do Estado a gente não tem outros recursos...como laboratórios que existem nas escolas...particulares...éh...e...é...tem...e fica...e fica... / a gente fica amarrado a isso aí / não tem muitos recursos tecnológicos / porém a proposta do material pedagógico é muito boa / eu acho que é um material ótimo...excelente / mas é aquilo que eu falei...na realidade dos meus alunos é muito diferente da realidade de um aluno lá do Tatuapé...da Penha / éh...éh...eu não consigo em uma 8ª série dar um present perfect para um aluno que não sabe nem o que é que é um verbo direito...né? / ele não consegue reconhecer verbos... IMAGINA ele decorar uma coluna de três verbos...lá / e até porque ele não teve essa formação / ele já não...ele não est...ele entrou na 5ª série / ele...o aluno do Estado começa a ver inglês...se ele vier do Estado mesmo...desde o princí...desde o começo / ele vai ver inglês na 5ª Série (...) então é difícil na 8ª Série já está exigindo present perfect para um aluno desse / é IMPOSSÍVEL...gente... né? / éh incoerente nessa questão, EU acho (...)</p>
-----------	---

Na SD55-EO, ao ser solicitado a discorrer sobre o currículo em sua escola, P3 enuncia que o currículo é “maravilhoso” e “espetacular”, pois é como uma seleção que “abrange tudo” (mais uma regularidade encontrada nas sequências discursivas analisadas – *currículo como seleção de conteúdo*), representação ilusória e imaginária, portanto, que o sujeito-professor enuncia por meio de “eu olho ela e vejo...nossa / tudo...”. O recorte de “tudo” recai sobre “um material bom de gramática”,

em comparação com o material de escolas outras (particulares e de idiomas), reiterando uma concepção tecnicista de currículo como seleção de conteúdo, em especial conteúdo gramatical.

Apesar de enunciar outras particularidades do currículo, além da gramática (dinâmicas, produções textuais e situações de conversação), o dizer de P3 vai sendo construído de modo a justificar o foco do processo de ensino e aprendizagem na gramática, pois a escola (pública) não tem laboratório ou outros recursos tecnológicos (que as escolas particulares ou de idiomas têm), deixando entrever ou escapar uma contradição: o currículo, representado por “material”, é bom, “mas” a “realidade” de seu aluno é “muito diferente”, o que pode sinalizar a presença da contradição no enunciado “é bom”. Em outras palavras, o dizer de P3 opõe o “bom” currículo à afirmação de que (o currículo) não considera a microcena local.

Tão diferente é essa realidade enunciada por P3 que nem mesmo é possível ensinar e aprender “present perfect”, dada a *falta* de formação (conhecimento, *conteúdo*) de seu aluno e a *falta* de estrutura material da escola (recursos tecnológicos).

O modo de constituição desse discurso, por meio da formulação “é impossível...gente...né?”, faz emergir a cisão constitutiva do sujeito, que se dá a ver da seguinte forma: de um lado, emerge uma representação idealizada de currículo como instrumento que deve permitir (ou se espera que permita) a ocorrência de variadas práticas docentes (produção de textos, situações de conversação e outras práticas); de outro, a impossibilidade de sua realização. Esse atravessamento, no sujeito, é constituído, provavelmente, pelo discurso de sua formação como professor, em que se discute que a aula de inglês deve proporcionar diferentes práticas para os alunos construírem seu aprendizado. Essa representação de currículo, que não se ajusta à realidade vivenciada, provoca um efeito de paralisação do trabalho docente conduzido pelo sujeito-professor: “a gente fica amarrado a isso aí / não tem muitos recursos tecnológicos / porém a proposta do material pedagógico é muito boa / eu acho que é um material ótimo...excelente (...)”. É possível entrever uma posição oscilante de sujeito: entre a exaltação à proposta, ao conteúdo e a impossibilidade de aplicação desse mesmo conteúdo.

Assim como apresentado na seção anterior, o aluno é representado como sujeito que não domina a língua, o conhecimento. Também, a escola pública, como

local onde aprender a língua “é impossível”. Por sua vez, o currículo é representado por conteúdos gramaticais, “acima” do nível de compreensão do aluno, o que significa que “não é bom”.

Ainda, no discurso produzido por P3, é possível identificar o *escape* da contradição pelo modo como o sujeito-professor adjetiva o currículo: inicialmente, como “maravilhoso”, “bom”, “ótimo”, “excelente” e, posteriormente, como “impossível” e “incoerente”.

Na superfície linguística, o discurso de P4 está inserido na mesma discursividade de currículo como *seleção de conteúdo*, quando enuncia “aquisição de vocabulário”, “palavras cognatas”, “parte gramatical”. No entanto, P4 constrói seu discurso fazendo emergir um indício de contraidentificação à concepção de *currículo como conteúdo*.

SD56-EOP4	(...) tem assim situações de aprendizagem que você tem ali mais, assim, aquisição de vocabulário , né? / palavras cognatas , tal.../ mas a formação mesmo em si...ela não acontece / para ela acontecer / tem que adaptar certas coisas / para acontecer uma formação crítica / para o aluno falar “não...não é desse jeito”...né? / tem que dar um realce / trazer uma vivência (...) éh...na própr...sim...sim / porque da maneira que está ali ele já pressupõe que todo aluno...toda classe é homogênea / aprendeu os mesmos conteúdos...está seguindo no mesmo ritmo...tem um conhecimento anterior para poder seguir aquele conteúdo...e não é assim...né? / mesmo no final a gente tem lá a parte gramatical e já aconteceu de eu falar “olha...gente...vocês já aprenderam isso?” / “não...nós nunca vimos esse assunto”...né? / então...pressupõe coisas que não vão de encontro [sic] com a realidade / então é um desafio também (...)
-----------	--

Na SD56-EO, ao ser incentivado a discorrer sobre o currículo, P4 o representa como *algo* que seja necessário “adaptar”, pois, sem essa adaptação, “a formação mesmo em si...ela não acontece”. É possível afirmar que, para P4, currículo tem uma representação que se distancia da aprendizagem de conteúdos isolados para uma concepção de currículo como formação crítica. A necessidade de adaptar é justificada em função de se desejar “uma formação crítica”. Ao assim enunciar, P4 evidencia que o currículo, da forma como está posto – seleção de conteúdos descolados da realidade -, *não produz uma formação crítica*.

Ainda, ao enunciar que “tem que dar um realce / trazer uma vivência”, o sujeito-professor interpreta que o currículo não condiz com a realidade do aluno e esse seria o *ponto* de interferência possível em um currículo elaborado pelo outro (especialista); um ponto em que emerge a alteridade, a diferença; um ponto de escape do currículo proposto como *conteúdo*, possibilitando a emergência da heterogeneidade (o fazer docente local em contraposição a um fazer docente geral, portanto, universal). Da posição de sujeito-professor, P4 enuncia que o currículo “enxerga” o aluno e o contexto como homogêneo. P4 dá indício, portanto, de resistência ao discurso oficial, analisado no capítulo 2 desta tese, conforme nota de rodapé nº 43, que transcrevo novamente:

(...) **todos** os alunos da rede estadual recebem **o mesmo material** didático e seguem **o mesmo plano** de aula. O fato de **todas as unidades escolares** contarem com o **mesmo currículo** pedagógico auxilia na melhora da qualidade de ensino da rede pública, uma vez que coloca **todos os alunos** da rede estadual no **mesmo nível** de aprendizado. (SÃO PAULO, site da SEE, grifos meus)

A resistência de P4 em relação à “imposição” da homogeneidade fica marcada, sintaticamente, pela expressão “e não é assim...né?”, buscando concordância da pesquisadora, sua interlocutora na produção desse discurso.

Sobre essa questão da homogeneidade, Barreto (2013) nos informa que:

A tendência a unificar ou a padronizar as prescrições de currículo tem-se multiplicado entre as redes de ensino e elas tendem a precisar com maior ou menor detalhe o que deve ser ensinado em cada ano escolar ou ciclo, **prescrevendo formas de abordagem e de avaliação dos processos de aprendizagem**. Aumenta, portanto, o papel regulador do Estado sobre o currículo planejado e o executado, o que ocorre por meio do **currículo avaliado**, e é conseguido, em algumas redes de ensino, com o auxílio de prêmios e sanções sob a forma de bônus às escolas e seus profissionais. (BARRETO, 2013, p. 140, negritos meus)

A partir da afirmação de Barreto (*op. cit.*, p. 140) de que a padronização de *conteúdos* expressos no *currículo* está intimamente relacionada à *avaliação*, considero este um ponto de vista interessante para análise.

Se pensarmos nas condições de produção do discurso educacional-pedagógico, especificamente na educação básica (nacional, estadual e municipal), à qual os DOPLE-inglês se dirigem, a partir de 1990, a cultura de sistemas de avaliação nasce, com a instauração do SAEB, e se consolida com outros exames e Indicadores.

No universo da educação básica, o IDEB⁸⁰ relaciona avaliação e metas para os sistemas educacionais. Neste contexto, *a avaliação centra-se no currículo, especificamente em seus conteúdos*, e as escolas sofrem as “pressões pela melhoria da qualidade da educação e da avaliação de resultados” (*op. cit.* p. 133). Esse efeito de pressão também é exercido sobre os professores, que ao representarem o currículo como *conteúdo*, também o relacionam à *avaliação*.

Assim, o discurso do sujeito-professor, numa relação de causa e efeito, reverbera a questão da avaliação, pois representa que esta está intrinsecamente relacionada ao currículo e ao conteúdo. Desse modo, ao representar o *currículo como seleção de conteúdo*, o sujeito-professor inevitavelmente inclui nessa representação a avaliação. É o que apresento nas duas próximas sequências discursivas.

SD57-EOP1	<p>(...) na minha escola nos é cobrado MUITO esse trabalho com o material do estado porque antes...era bimestral / agora essa prova é semestral /então...os professores...tem que estar combinado entre os professores / no planejamento...que TODOS sigam as orientações curriculares do estado por meio deste material que o estado disponibiliza...para que...agora...semestralmente...ao final desse semestre...se faça um PROVÃO / e esse provão / ele é pra TODA a escola (...) é CLARO que eu tenho liberdade de fazer outros tipos de avaliações e eu faço / além da avaliação processual...meu sistema de avaliação processual é aula a aula / pontos positivos...eu vou observando / interagindo com o aluno / vou cobrando que ele faça as atividades / essa é minha avaliação processual / mas além dessa / a escola exige / as duas escolas / que a gente faça esse provão em cima desse conteúdo da apostila do estado (...)</p>
-----------	--

Na SD57-EO, o controle para o uso do material, que corporifica o currículo do Estado, representado pelo conteúdo, fica reforçado quando P1 enuncia “que todos sigam as orientações curriculares do estado por meio deste material que o estado

⁸⁰ Conforme site do INEP, “O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi criado pelo Inep em 2007 e representa a iniciativa pioneira de reunir em um só indicador dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações. Ele agrega ao enfoque pedagógico dos resultados das avaliações em larga escala do Inep a possibilidade de resultados sintéticos, facilmente assimiláveis, e que permitem traçar metas de qualidade educacional para os sistemas. O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e médias de desempenho nas avaliações do Inep, o Saeb – para as unidades da federação e para o país, e a Prova Brasil – para os municípios”. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/o-que-e-o-ideb>>. Acesso em 15 de set. 2015.

disponibiliza”. Para a efetivação desse controle, a avaliação é o instrumento legitimado. É por meio da avaliação que o outro (a coordenação, a direção, a diretoria, o Estado) baliza a atuação do sujeito-professor ou o uso do conteúdo projetado como currículo. Ou seja, se o aluno, ao passar pela avaliação, (não) obtém *bons* resultados, isso é creditado ao trabalho docente que (não) segue a *prescrição*. Assim, um modo de o Estado acompanhar se o sujeito-professor faz uso do currículo (conteúdo) implementado é avaliar o aluno, por meio do qual ele avalia o grau de relação entre o currículo proposto (conteúdo), o que o professor construiu em sala de aula com seus alunos (o quanto do conteúdo foi utilizado) e o quanto os alunos *dominam* esse conhecimento construído (“vou cobrando que ele faça as atividades”). Em outras palavras, a *avaliação* do *conteúdo* é um forte instrumento regulador do trabalho docente e exige o *enquadramento* dos diversos sujeitos nele envolvidos.

Nesse contexto, na SD57-EO, P1 enuncia o desejo de *escape* ao dizer “é claro que tenho liberdade”. Essa possibilidade de escape pode ser interpretada como uma formação imaginária ilusória de que o sujeito-professor pode fazer diferente do *modus operandi* estabelecido (currículo, conteúdo e avaliação), que é o que “a escola exige que (...) a gente faz esse provão em cima desse conteúdo da apostila”.

Na mesma direção de relacionar *currículo*, com *conteúdo* e *avaliação*, ao responder uma pergunta formulada em Q2⁸¹, P2, na EO fornece indícios de que usa a apostila do Estado “fulano...traz aqui para eu ver” / vou lá e dou o visto...coloco a data (...)”. Esse dizer não é um dizer diretivo, pois P2 não é assertivo em dizer *eu uso*. Em Q2, P2 responde, também, que a apostila “é uma exigência da Secretaria de Educação”. Na entrevista oral, solicitei a P2 um esclarecimento em relação a essa exigência. Assim, na SD58-EO, P2 enuncia:

SD58-EOP2	(...) nessa época [época que P2 ingressa como professor efetivo do Estado] eu não tinha tanta certeza que era uma exigência / eu sempre ouvi falar “ tem que usar...tem que usar...tem que usar ” de forma formal...de forma...informal / no ATPC...ou a diretora passando na sala dos professores “ PESSOAL...você estão USANDO apostila? / tem que usar ” / semana retrasada a nossa coordenadora participou de uma reunião na Delegacia de Ensino e ela foi orientada / diz que
-----------	---

⁸¹ Refiro-me à pergunta 7, a qual transcrevo: Utiliza algum material didático em suas aulas? Se sim, quais? Por que escolheu esses materiais?

	principalmente os professores que estão em estágio probatório serão avaliados se estão usando o...caderno do aluno (...) aí ela ATÉ orientou a gente a visar, né? / marcar a data e tal e visar na apostila do aluno. “fulano...traz aqui para eu ver” / vou lá e dou o visto...coloco a data (...)
--	--

Nessa sequência discursiva, P2 reitera a confirmação de uma ação sobre a qual não tinha “tanta certeza”, pois a exigência “tem que usar” parecia sempre estar circulando de um modo “informal”. No entanto, P2 traz para sua formulação a figura da “diretora”, sujeito responsável pela condução administrativo-pedagógica da escola. O dizer da diretora parece evocar o dizer do Estado “tem que usar”, muito provavelmente constituído pelo discurso do programa Orientações para a Gestão do Currículo na escola, orientações estas endereçadas aos dirigentes e gestores das escolas, como meio para a propagação da proposta nas salas de aula, conforme mencionado anteriormente. As Orientações para a Gestão do Currículo fazem parte do conjunto de documentos que compõe a proposta curricular do Estado, a PCLEM-inglês (2008). Enxergo, assim, nessa sequência discursiva, o atravessamento do discurso educacional-pedagógico, expresso pelos documentos que compõem a proposta curricular, reverberado no discurso da “diretora” que, por sua vez, impacta no discurso do sujeito-professor que, assujeitado pelo discurso impositivo do Estado e pelos efeitos de controle sobre seu corpo, silencia sua possibilidade de ação no fazer docente, o que o faz enunciar ““fulano...traz aqui para eu ver” / vou lá e dou o visto...coloco a data (...)”.

Esse modo de dizer implica a possibilidade de que P2 utiliza o currículo (*representado como conteúdo*) não de uma forma engajada, mas de uma forma coerciva (vista e data o caderno do aluno como *prova* de que trabalha o currículo), fazendo emergir uma memória do senso comum de que *caderno cheio significa aprendizagem*.

No uso do currículo, representado como *seleção de conteúdo*, também está relacionado o fator *avaliação* para o sujeito-professor (perspectiva de que avaliação é parte do currículo). De forma incisiva e como um efeito *cascata*, o discurso do Estado, reverberado por meio do discurso da diretora e, posteriormente, por meio do discurso da coordenadora da escola, faz o professor *temer* a avaliação, pois esta é usada como

instrumento de coerção do sujeito-professor no sentido de *capturá-lo* para o uso e implementação do currículo (materializado no *conteúdo* cobrado na *avaliação*).

Para compreender o temor do sujeito-professor, importa destacar o contexto sócio-histórico para observar as condições de produção desse discurso. P2 ingressou no Estado em 2014 e está em Estágio Probatório⁸², que tem duração de 1.095 dias e está regulamentado pelo Decreto nº 52.344, de 9 de novembro de 2007. Um dos critérios de avaliação a que será submetido para legitimar seu ingresso no Quadro do Magistério da Secretaria Estadual da Educação é o critério da *eficiência*, contido na Resolução SE nº 66, de 2-9-2008, que dispõe sobre normas complementares ao Decreto nº 52.344, art. 7º, item VI, o qual transcrevo, a seguir:

VI - Eficiência: Apresentação, na prática, de **cumprimento do contido nas propostas curriculares; uso adequado** dos materiais pedagógicos e outros materiais **disponibilizados** pela Secretaria da Educação; apresentação de bom nível de rendimento no exercício de suas atribuições.

Nas condições de produção do discurso do sujeito-professor, observado acima, faz sentido o enunciado por P2 em relação à sua prática, quando descreve sua ação em sala de aula: “fulano... traz aqui para eu ver” / vou lá e dou o visto...coloco a data”.

Nesta seção, tratei de sequências discursivas em que o sujeito-professor enuncia, em seu discurso, representações de currículo pautadas na ideia de currículo como conteúdo. Apresentei, também, minha concepção de currículo, que busca deslocar esse sentido posto para um sentido em que currículo possa ser entendido como discurso, ou seja, um lugar de encontro entre língua, ideologia e história, o que pode suscitar um fazer docente com práticas ressignificadas.

Na próxima seção, discuto os processos de identificação (e suas outras modalidades) no discurso do sujeito-professor.

⁸² O Estágio Probatório dos integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação e a consequente avaliação do desempenho do professor visam, ao final do período, subsidiar a Administração Pública sobre a exoneração ou estabilidade do Servidor.

4.3.3. (Des)Identificação e contraidentificação do sujeito-professor com o discurso educacional-pedagógico

A acepção de identidade que trago para esta tese, vale destacar, é aquela que se afasta de uma concepção de sujeito cognoscente, portanto sujeito pleno de consciência e de razão, uno, indivisível, para se aproximar de uma concepção de sujeito que, constituído por múltiplas vozes, carrega uma identidade complexa e fragmentada, portanto heterogênea. O sujeito do qual falo está cindido em sua dupla inscrição: pelo inconsciente e pela ideologia. Assim, em vez de falar em identidades, discorro sobre processos de identificação.

A AD, como disciplina de entremeio (Orlandi, 1999; Brandão, 1997), está entrelaçada à Psicanálise e, desse campo do conhecimento, traz, para seu arcabouço, o conceito de identificação, cunhado por Freud ([1921] 1990) e, posteriormente, revisitado por Lacan ([1961/1962] 2003). Conforme Stenner (2004, p. 54),

a noção de identificação aparece em vários textos [...] de Freud, desdobrando-se em identificações que irão demarcar o eu como instância identificatória. Lacan retoma a identificação com o estatuto do nome próprio a partir do traço unário. (*op. cit.*, p. 54).

Dito de outro modo, a identificação constitui um laço com o objeto (algo ou alguém) na medida em que esse outro provoca um eco, um reconhecimento no interior do sujeito, seja esse laço positivo ou negativo. É, portanto, um processo que não finda, sempre em (des)(re)construção.

Trazendo este conceito, oriundo da psicanálise freudiana e lacaniana, para a AD e retomando as palavras de Pêcheux:

[...] a interpelação do indivíduo em sujeito de seu discurso se efetua pela identificação (do sujeito) com a formação discursiva que o domina (isto é, na qual ele é constituído como sujeito): essa identificação, fundadora da unidade (imaginária) do sujeito, apóia-se no fato de que os elementos do interdiscurso [...] que constituem, no discurso do sujeito, os *traços daquilo que o determina*, são re-inscritos no discurso do próprio sujeito (PÊCHEUX [1975] 2009, p. 150, *itálicos do autor*).

Importa recuperar o empreendimento de Pêcheux, descrito anteriormente, ao longo de sua produção intelectual, de visitar e reformular seu pensamento teórico em relação à teoria do discurso. Em sua segunda fase (PÊCHEUX, [1975] 2009, p. 124), o autor resgata de Lacan as assertivas “o inconsciente é o discurso do Outro” e

“o sujeito só é sujeito por seu assujeitamento ao campo do Outro, o sujeito provém de seu assujeitamento sincrônico a esse campo do outro” (*op. cit.*, p. 150).

Essas duas afirmações aproximam e opõem *inconsciente* e *ideologia*, levando o autor à conclusão de que “o recalque inconsciente e o assujeitamento ideológico estão materialmente ligados, sem estar confundidos, no interior do que se poderia designar como o processo do Significante na interpelação e na identificação” (*op. cit.*, p. 124)).

Da perspectiva da AD, a ideologia interpela o indivíduo em sujeito de modo que suas práticas, na linguagem, estão reguladas pelas formações discursivas nas quais ele se insere, circunscrevendo o que pode e deve ser dito. Essa interpelação-identificação conta com o elemento pré-construído, ou seja, “o que remete a uma construção anterior, exterior, mas sempre independente, em oposição ao que é construído pelo enunciado” (*op. cit.* p. 89). Esse elemento é compreendido como uma modalidade discursiva que “corresponde ao sempre-já-ai da interpelação ideológica o qual impõe à realidade o seu sentido, sob a forma de universalidade (ECKERT-HOFF, 2008, p. 50).

Como já explicitado anteriormente, Pêcheux (*op. cit.*) já iniciava uma aproximação mais articulada com a psicanálise, em especial em relação à ideologia e inconsciente, em vista da retificação feita para responder que o conceito de ideologia não podia ser compreendido como um sistema sem falhas, funcionando sem brechas para a reprodução dos sentidos determinados sócio-historicamente. Em seu último livro, Pêcheux ([1983] 1997), embora não aprofunde muito a relação entre ideologia e inconsciente, abre possibilidade para pensar a abordagem da língua por meio do equívoco, da elipse, da falta. E essas são questões que atravessam o sujeito pelo inconsciente.

Da perspectiva da psicanálise, os processos de identificação são estabelecidos pela ordem do inconsciente, por meio da identificação imaginária, em que a produção da linguagem decorre do jogo de formações imaginárias (eis a aproximação com o conceito pecheutiano), e da identificação simbólica, em que a alteridade, a relação com o outro/Outro, constrói um sujeito-efeito da linguagem.

Essa vinculação entre ideologia e inconsciente, segundo o próprio Pêcheux, abre espaço para um trabalho teórico ainda por fazer, no entanto, o autor adianta que o caráter comum entre as duas ordens é o de

dissimular sua própria existência no interior mesmo do seu funcionamento, produzindo um tecido de *evidências “subjetivas”* [...] não como “que afetam o sujeito”, mas “nas quais se constitui o sujeito” (PÊCHEUX, [1975] 2009, p. 139, aspas e itálicos do autor)

Feitas essas considerações, passo para a discussão da relação entre o sujeito e as FDs (o que pode e o que deve ser dito) que pode acontecer de três formas diferentes, a depender da tomada de posição do sujeito, que pode se identificar com a forma-sujeito⁸³ da FD, pode se contraindidentificar ou se desidentificar (as duas últimas formas podem abrir uma brecha para o deslize de sentidos e polissemia no discurso). Coracini (2000) afirma que:

“o professor é atravessado por uma multiplicidade de vozes que tornam sua identidade complexa, heterogênea e em constante movimento, de modo que só é possível flagrar momentos de identificações”. (CORACINI, 2000, p. 147-148).

São esses momentos possíveis de identificação (ou não) que busco, a seguir, no discurso do sujeito-professor, a fim de investigar sua adesão ou não ao discurso educacional-pedagógico.

Apresento, assim, sequências discursivas em que o sujeito-professor ora se identifica ora se contraindidentifica com o discurso educacional-pedagógico. Os limites e as linhas que separam esses processos não são, assim, marcados com uma clara divisão. Ao contrário, são tênues os limites desses diferentes processos. Por estar em constante transformação, o sujeito vai buscando urdir sentidos, mas estes sempre escapam e denunciam uma relação tensa, fugidia de sentidos não controláveis, construídos na sua historicidade. É assim que um mesmo (e sempre outro) sujeito vai compondo sua rede de filiações.

Apresentei na SD55-EO, trecho dos dizeres de P3, em que é possível confirmar momentos de *identificação plena* com a proposta curricular vigente (PCLEM-inglês, 2008), por meio de dizeres produzidos dentro de uma formação discursiva de

⁸³ Conforme Brandão (1997, p. 92), forma-sujeito é a “denominação criada por Pêcheux para indicar o sujeito afetado pela ideologia”.

exaltação. Recupero esses dizeres para iniciar a análise da categoria eleita nesta seção: “[...] o currículo é MARAVILHOSO / ele é MUITO bom / a proposta curricular do Estado de São Paulo / eu acho ela MARAVILHOSA / eu olho ela e vejo...NOSSA / tudo...porque abrange de TUDO / éh...em relação à questão...ela envolve dinâmicas...né? / ela envolve BASTANTE dinâmicas / produções textuais / essas situações de conversação / ela envolve um material BOM de gramática / gramática da língua inglesa...por exemplo...é ESPETACULAR / é um currículo que...que poucos cursos de...de escolas de idiomas que você vai ver isso aqui / o que está aqui...né?”.

Esse excerto é sintomático da aderência do sujeito à FD que representa o discurso do Estado o que, de certa forma, parece *evidente*, pelo emprego/ uso de operadores qualitativos de intensidade positiva⁸⁴. No entanto, se olharmos mais atentamente, ao mesmo tempo que *evidencia* essa qualidade, o sujeito-professor constrói seu dizer de modo a colocar-se de *fora* dessa ordem, como um espectador, por meio da formulação “eu acho [...] eu olho ela e vejo...”. Assim, ao se posicionar desse modo, de fora, o sujeito-professor parece oscilar entre a exaltação e a crítica, uma vez que seus dizeres fornecem indícios de que sua entrada no discurso da crítica, a princípio, é mínima. É possível que o discurso da exaltação tenha sido construído a partir da relação imaginária do sujeito-professor com seu interlocutor, ou seja, comigo, a pesquisadora e ex-professora. A busca de confirmação do seu dizer na interlocução fica expressa pelo “né?”, que permeia o discurso, bem como pela ênfase na entonação dada aos operadores de qualidade.

O discurso do sujeito oscila, pois, ao mesmo tempo, as marcas pronominais empregadas dão pistas da não inclusão do sujeito nesse discurso pelo emprego da terceira pessoa “ele/ela” (o currículo, a proposta, o material); a subjetividade do “eu” irrompe no discurso, mas para posicionar o sujeito-professor do lado de fora, como alguém que *olha*, *vê* e *acha*, indiciando não se incluir nessa formação discursiva da exaltação.

⁸⁴ O uso de diferentes operadores qualitativos com intensidade diferente é mais um indício da oscilação no discurso do sujeito-professor. O uso de adjetivos como “maravilhoso”, “muito bom”, “bom” e “espetacular” exprimem uma gradação heterogênea. Ou seja, dizer que algo é “espetacular” ou “maravilhoso” é muito diferente de dizer que esse mesmo objeto de que se fala é “muito bom” ou “bom”.

Essa exclusão é confirmada mais adiante, na contínua construção do dizer, quando P3 enuncia:

SD60-EOP3	[...] o caderno do professor / eu não...não...não costumo usar muito / eu não acho a didática dele boa / eu não acho... éh até interessante nas séries iniciais / mas como eu nesse ano eu estou com o ensino médio / éh...ele...eu acho porque o nível está um pouco alto / os alunos não conseguem acompanhar / então...eu...quando eu entro com atividade / com esse caderno / eu praticamente tenho que fazer tudo sozinho / então...eu passo o caderno e depois saio fazendo as atividades / respondendo na lousa / eu não...vejo propósito nisso...entendeu? / eu prefiro se...fugir um pouco disso e ir para uma coisa mais dinâmica...mais...sei lá [...]
-----------	---

Na SD60, é possível analisar momentos de contraidentificação do sujeito-professor à FD que representa o Estado, com relação ao material que o Estado provê à escola e aos docentes e alunos. Se, anteriormente, a identificação parecia plena, agora, o efeito de contraidentificação vai sendo construído pela negação e pela instauração da diferença - pela ideia de que a proposta é boa, mas a didática não. Merece atenção a forma de construir esse dizer: “eu não acho a didática dele ((do caderno, da proposta)) boa”.

Ao estabelecer uma paráfrase, seria possível a construção “eu acho a didática dele ruim”, ou seja, o sujeito-professor não se posiciona assertivamente. A representação do currículo por meio do material, do caderno, da proposta, que contém o *conteúdo* como algo *ruim* é amenizada por dizeres que desviam o foco do material como um conjunto e se concentram em aspectos desse material. Ou seja, ao dizer “eu não acho a didática dele boa”, o sujeito não diz que todo o material é ruim, apenas a didática não é boa; ao dizer “éh até interessante nas séries iniciais”, o sujeito não diz que o material é ruim para todas as séries; ao dizer “o nível está um pouco alto”, o foco recai sobre os alunos, pois para esses alunos o nível do material está alto, para outros possíveis alunos poderá estar adequado. Ao direcionar suas críticas às *partes do material*, o sujeito *não critica o material* (o conteúdo, o currículo) *como um todo*. É possível interpretar nesses dizeres a representação de material didático como algo ainda muito forte que inibe o sujeito professor. É como se a construção histórico-ideológica da representação de material didático, como sendo algo inquestionável, pesasse nos dizeres do sujeito-professor, fazendo com que ele se assujeitasse ao poder do material didático e conseguisse apenas admitir, em seu dizer, umas poucas

críticas amenizadas às partes desse material, eximindo-se de criticar o material em si. É possível afirmar que o material didático, em todas as suas formas (apostilas, cadernos do SP faz escola, livros do PNLD etc.), é ainda muito forte e cala a voz do sujeito-professor. Ao menos publicamente, o sujeito-professor não se sente forte o bastante para se rebelar contra ele⁸⁵.

Nessa oscilação em se posicionar de modo contrário à FD do Estado, do especialista, que exalta o material, o caderno, a proposta curricular, o sujeito-professor se cala (deixando entrever indícios de oposição). Esse silêncio instaura um sentido que está, para este sujeito-professor, na ordem do indizível, mas que ainda assim significa. Isso nos remete a Orlandi (1997, p. 76), quando a autora afirma que o silêncio constitutivo é “como um efeito de discurso que instala o antiimplícito: se diz x para não (deixar) dizer “y”, este sendo o sentido a se descartar do dito” (op. cit. p. 76, aspas da autora). Esse silenciamento, a autora aponta, é “o silêncio [que] trabalha assim os limites das formações discursivas, determinando consequentemente os limites do dizer”. Ou seja, os sentidos que se quer evitar estariam na ordem de uma formação discursiva outra, “uma outra região de sentidos”.

Ainda, em relação ao material didático, é possível notar, no discurso produzido por P4, momentos de contraidentificação ao conteúdo da proposta, portanto ao currículo. No entanto, diferentemente de P3, a memória discursiva sobre o peso do livro didático ou do material da apostila parece não afetar P4 como afetou P3. Ao ser motivada, na entrevista oral⁸⁶, a discorrer sobre seu fazer docente a partir da PCLEM-inglês (2008), P4 enuncia:

SD61-EOP4	(...) muitas vezes eu tenho que adaptar...né? /porque você lá... / tem textos que não são textos autênticos / está lá elaborado especialmente pelo “São Paulo faz Escola” / e aquilo ali ficou uma coisa...assim... muito artificial / eu considero muito artificial às vezes / e aí o que é que eu faço? / eu busco assim jornais...revistas...né? / The Guardian...uma página que eu frequento muito / porque tem material voltado para todos os assuntos:
-----------	--

⁸⁵ Agradeço a Maria Dolores Wirts Braga pela interlocução na discussão dessa análise que enxerga o sujeito-professor carregado, em seu discurso, do peso que o material e o livro didático representam em seu imaginário como detentor de um saber verdadeiro.

⁸⁶ As perguntas feitas por mim na entrevista oral com P4 foram: “você tem trabalhado na sala de aula com a proposta de São Paulo? / como que tem sido para você como professor?”.

	<p>entretenimento...notícias / e aí a...a partir dali.../ e aí...a partir dali / eu pego o ponto que eu quero... né? / por exemplo...vou trabalhar um aspecto...sei lá...voz passiva...por exemplo / pego dentro de um jornal e aí...ali eu vou explorar / mas por que é um texto que o aluno vê (...) esse texto circula de fato na sociedade...não é uma coisa que está no livro didático...está na apostila / para ele vai fazer um sentido maior (...)</p>
--	---

Na SD61, ao enunciar “tem textos que não são textos autênticos / está lá elaborado especialmente pelo “São Paulo faz Escola” / e aquilo ali ficou uma coisa...assim...muito artificial / eu considero muito artificial às vezes / e aí o que é que eu faço? / eu busco assim jornais...revistas...né?”, o discurso de P4 indicia um ponto de contraidentificação, pois a imagem que o professor-sujeito constrói sobre o objeto (proposta curricular) se afasta de um modelo ideal de material, pois necessita de *alguma adaptação* para o seu contexto mais imediato de atuação. Esse modelo ideal coloca em jogo, na formação imaginária de P4, dois aspectos que se confrontam: “texto autêntico” x texto “artificial”.

Nesse sentido, é possível interpretar que o discurso de P4 está constituído, ora identificando-se ora contraidentificando-se, pelo discurso educacional-pedagógico, na medida em que essa questão do texto “autêntico” e do texto para fins gramaticais foi (e continua sendo) uma questão debatida desde a PCLEM-inglês (1988). Recuperando esse discurso que parece incidir sobre o discurso do sujeito-professor, trago três trechos⁸⁷ extraídos dos DOPLE-inglês:

Procura-se **incentivar o uso de material autêntico**, a partir já do 1º grau, visto que a utilização de textos com finalidade especificamente didática, isto é, para se ensinar ou exemplificar itens linguísticos, não é a forma que melhor propicia o desenvolvimento da habilidade de ler. São textos geralmente elaborados ou adaptados pelos autores de livros didáticos que fazem uso de estruturas, funções e vocabulário, especialmente selecionados para a apresentação prática e consolidação de itens linguísticos. (...) **a escolha dos textos deve prender-se ao interesse e às necessidades dos alunos e não a um determinado ponto gramatical** (...) (SÃO PAULO, PCLEM-inglês, 1988, p. 44-45, negritos meus).

Para o desenvolvimento da habilidade de compreensão escrita **é necessário poder dispor de uma grande variedade de textos de**

⁸⁷ Os trechos longos dos dois primeiros DOPLE-inglês são necessários, a meu ver, para entender o contraponto a “autêntico” em relação ao “artificial” (dos livros didáticos “antigos”), com foco na aprendizagem de itens linguísticos e gramaticais.

diversos tipos, provenientes de jornais, revistas, instruções de jogos e de funcionamento de aparelhos, livros, da Internet etc.[autênticos, portanto] Será importante envolver os alunos nesse processo de coleta de textos para se assegurar, por um lado, o interesse dos alunos, e por outro lado, a conexão entre o que se faz na sala de aula de Língua Estrangeira e o mundo fora da escola onde a língua estrangeira é usada. Neste particular, os livros didáticos, em geral, não cumprem esse objetivo, pois os textos que neles se encontram são, na maioria das vezes, elaborados e/ou selecionados tendo em vista o ensino do componente sistêmico, que na proposta destes parâmetros não é fim, mas sim um dos tipos de conhecimento que possibilitam a aprendizagem de Língua Estrangeira pelo envolvimento no discurso. (BRASIL, PCNs, 1998, p. 93, negritos meus)

Em vez de simplificar, optamos por trabalhar com a língua inglesa **por meio de textos autênticos**, muitas vezes complexos, e com mais conteúdos – reconhecemos – do que nossos alunos estão preparados para assimilar. (SÃO PAULO, PCLEM-inglês, Caderno do Professor, Inglês, 5ª série/ 6º ano – volume 1, 2008, p.85, negritos meus)

Na SD61, P4 identifica-se aos DOPL-inglês, na medida em que esses reificam o discurso do uso do texto autêntico em sala de aula. No entanto, P4 também se contrai-identifica, ao considerar que “tem textos que não são textos autênticos” (os textos apresentados no Caderno do Professor); “muito artificial / eu considero muito artificial às vezes”. A construção do discurso de P4 também pode ser considerada oscilante, na medida em que também enuncia “às vezes”. Essa locução adverbial de dúvida provoca um efeito de sentido de que *outras vezes* os textos são autênticos, ocasionando a identificação.

É interessante observar que o discurso produzido por P4 ainda traz marcas de um fazer pedagógico apoiado no discurso tecnicista do ensino e aprendizagem de inglês, representado pelo ensino da língua, em especial das estruturas gramaticais. Essa formação discursiva que constitui e faz P4 enunciar “por exemplo...vou trabalhar um aspecto...sei lá...voz passiva...por exemplo / pego dentro de um jornal e aí...ali eu vou explorar” é um indício do sujeito posicionado em um FD que regula o sujeito-professor na condução da prática da leitura em que o texto é pretexto para o ensino da língua. No entanto, ainda, outra FD funciona na interpelação do sujeito-professor; uma FD que preconiza o uso de materiais autênticos, que o leva a buscar diferentes textos em diferentes fontes, para a condução de uma prática que, supostamente se afastaria de uma prática centrada na estrutura da língua. Assim, interpreto que o sujeito-professor se situa entre-fronteiras, em diferentes formações discursivas que

conformam seu dizer e instauram contradições inerentes ao sujeito cindido e interpelado pela ideologia.

A identificação ou contraidentificação do sujeito-professor ao discurso educacional-pedagógico não fica apenas restrita à questão do material, da apostila, do currículo. Ela se amplia para todo o sistema, sinalizando as formas de inscrição do sujeito em mais de uma formação discursiva.

Em entrevista oral, ao ser incentivada a discorrer sobre como se via no papel de professora⁸⁸, P1 enuncia:

SD62-EOP1	<p>(...) quanto à profissão...eu amo / quando eu abracei a carreira / desde o início da graduação...não comecei novinha...assim...aquelas que saem do ensino médio e já vão para a graduação / não.../ mas eu já trabalhava com treinamento / já trabalhava com pessoas / já gostava de ensinar / e tinha certeza que era isso que eu gostava (...) dentro da sala de aula com o aluno eu me sinto realizada / pelo sistema / ser professora de inglês dentro do sistema estadual / eu não me sinto valorizada / eu me sinto frustrada (...) / eu penso...sinceramente / eu vou falar pela primeira vez o que eu penso para alguém / eu penso que o inglês na escola vai acabar.../ eu penso isso mesmo / pela falta de incentivo...pela falta de cobrança...pela falta de valorização / porque a maioria pensa dessa forma “o inglês é só pra tapar buraco” / “é porque é obrigatório” / (...) sinceramente? / eu vejo o fim...não sei se a médio ou longo prazo...vejo o fim do inglês como disciplina oficial no currículo (...) / quanto ao currículo...quanto ao sistema / eu me sinto frustrada /agora...quando eu me realizo? / quando estou em sala de aula com os meus alunos / eu me realizo / principalmente quando você está com uma turma um pouco mais...com uma mente um pouco mais avançada (...)</p>
-----------	---

O dizer de P1, na SD62, aponta para a emergência do sujeito que se constitui nos limites de formações discursivas diversas.

Por um lado, o sujeito-professor se identifica com a profissão, o que fica expresso nos dizeres “quanto à profissão...eu amo” e “quando estou em sala de aula com os meus alunos / eu me realizo” / principalmente quando você está com uma turma um pouco mais...com uma mente um pouco mais avançada”. Nesses dizeres,

⁸⁸ Transcrevo a pergunta por mim elaborada na entrevista oral: “(...) fala pra mim um pouco como você se sente no papel de professor?”

P1 produz, em seu dizer, um deslize, um lapso, o que cria um efeito de sentido de deslocamento entre uma posição de realização e outra, oposta, de não realização. Ao enunciar “quando você está com uma turma (...)”; há um deslocamento da posição subjetiva “eu me realizo” para “quando você está com uma turma”. O natural seria dizer *eu me realizo quanto eu estou com uma turma*. Ao invés disso, P1 coloca o “outro” na posição de realização, não ele mesmo. Esse efeito provoca um sentido de afastamento do sujeito-professor de um status de *realização*, indiciando um outro dizer que parece querer interditar, ou seja, *quando eu estou com minha turma*. Esse efeito de sentido de afastamento precisa ser abafado, pois se, ao invés de dizer “x” [eu me realizo], P1 enunciasse “y” [eu não me realizo], ocorreria a desidentificação do sujeito-professor com a escolha de sua profissão e com um imaginário construído na “certeza de que era isso que eu gostava”, desestabilizando-o e colocando-o, talvez, mais à deriva.

Por outro lado, esse sujeito-professor que parece se posicionar no *limiar* entre diferentes formações discursivas - uma FD da exaltação da profissão docente; outra, da desvalorização da profissão docente - que o constituem e fazem emergir momentos de contraidentificação à formação discursiva que o informa sobre o prazer de ser professor.

Ainda, ao enunciar “ser professora de inglês dentro do sistema estadual / eu não me sinto valorizada / eu me sinto frustrada”, P1 se contraidentifica com o discurso educacional-pedagógico expresso nas seguintes SDs recortadas do capítulo 2, que que analiso o discurso dos DOPLE-inglês: “a fim de apoiar o trabalho científico e pedagógico do docente em sala de aula” (SD5); “subsidiando os educadores com a implementação de documentos” (SD9); “[implementando] instrumento de apoio à reflexão do professor a ser utilizado em favor do aprendizado” (SD10); “parâmetros sirvam de apoio às discussões e ao desenvolvimento do projeto educativo (...) possam contribuir para sua formação” (SD14); “uma proposta de trabalho que assegure melhor aprendizado” (SD18); “[uma proposta] que leve a uma nova forma de ensinar e aprender” (SD19).

Toda essa discursividade, em tese, levaria à valorização do sujeito-professor e ao seu engajamento (partindo da ideia de que as reformas educacionais propostas

nos DOPLE-inglês *convocassem*⁸⁹ o sujeito-professor a uma participação mais democrática na sua elaboração). No entanto, o discurso de P1 se constrói no sentido contrário, no sentido de *frustração* e *desvalorização*. Esse movimento implica um embate entre formações discursivas quando P1 enuncia, em seu fio discursivo, uma voz outra que diz “o inglês [e o professor de inglês] é só pra tapar buraco” / “é porque é obrigatório” / (...) sinceramente? / eu vejo o fim...não sei se a médio ou longo prazo...vejo o fim do inglês como disciplina oficial no currículo (...)”.

Lima (2003), ao analisar processos de autoidentificação do professor em relação às estratificações sociais que o simbolizam, postula a formação discursiva que comporta

um **discurso da desvalorização do profissional da educação**, discurso esse construído em razão de não se verificarem pragmaticamente as soluções que se espera que a educação, simbolizada na figura do professor, operacionalize [...] **talvez** esse discurso de desvalorização do professor **seja o de mais alta incidência** na sociedade atual [...]. (LIMA, 2003, p. 258, negritos meus).

Este é, no meu gesto interpretativo, o lugar em que P1 também se insere. Esse posicionamento no *limiar*, *entre-fronteiras*, de diferentes formações discursivas instaura um sentido de deriva do sujeito-professor, projetando uma imagem *cabalística* de “fim do inglês como disciplina oficial no currículo” e deixando entrever a angústia localizada entre a autoimagem de paixão de ser professor e de ensinar e a autoimagem de [possível] frustração com o currículo e as medidas impositivas do Estado e a “falta de incentivo” e de desvalorização de si. Essas representações imaginárias, em relação antagônica entre si, indiciam, a meu ver, processos de identificação e de contraidentificação, simultaneamente.

Caminhando para a finalização desta seção, trago para análise uma sequência discursiva em que vejo um indício de processo de desidentificação no dizer do sujeito-professor em foco. Esta sequência discursiva se configura como *indício* de um processo de desidentificação do sujeito-professor com relação a determinados sentidos que remetem a um imaginário da profissão docente constituído pela

⁸⁹ Compreendo *convocassem* com o sentido de convocação física e ideológica.

heterogeneidade de zonas fronteiriças entre diferentes discursividades nas quais se ancoram seu dizer.

SD63-EOP2	(...) fora o curso de idioma livre / eu não tenho nem tempo para fazer um...uma pós / talvez o ano que vem quando me livrar de um dos cargos... que vai ser o de português...eu vou exonerar / não...não...não quero ficar o dia inteiro dentro da escola / não é um ambiente...é até pesado / não é ambiente salubre...uma escola pública / eu penso em fazer o estudo em tradução intérprete para...para ter um...uma...uma...uma eficiência no...no idioma / se eu conseguir alguma coisa na área de tradução intérprete e eu ver que está rentável / eu não fico na educação (...)
-----------	--

Na SD63-EO, ao enunciar⁹⁰ sobre ações de capacitação promovidas pela escola ou estudos continuados, o sujeito-professor P2 produz um dizer constituído de negações. A primeira delas enunciada por “eu não tenho nem tempo” funciona discursivamente como uma denegação, fornecendo uma pista que relaciona esse dizer a uma exterioridade. Nas palavras de Eckert-Hoff (2008),

A denegação pode ser, pois, um lapso de linguagem, um esquecimento, em que o *não* significa a presença, a voz do Outro. [...] Dessa perspectiva, a negação é por nós entendida como pista para a relação do discurso com a exterioridade. O escopo da denegação é o discurso Outro; ela mascara a voz do outro, outras vozes, que, inconscientemente, atravessam o dizer do sujeito. A denegação funciona como dissimulação do discurso Outro, como um mecanismo de defesa e de confissão. Embora não estabilize fronteiras, faz emergir diferenças e contradições no interior de uma mesma FD”. (ECKERT-HOFF, 2008, p. 98).

No enunciado de P2, parece ecoar um sentido de que o sujeito-professor, ao exercer sua profissão, ao exercer a docência, se sente excluído de qualquer outra atividade social, política, cultural, familiar e outras que o coloque fora da ordem da sala de aula. Esse dizer fica naturalizado na medida em que faz parte do imaginário a figura do professor envolto numa série de papéis, corrigindo atividades, preparando aulas, correndo de uma escola para outra, levando trabalho para casa (aliás, diz-se que a única profissão cujo expediente não finaliza no seu espaço-tempo de exercício

⁹⁰ As perguntas que originaram o enunciado na sequência discursiva foram: “como é que funcionam...as ações de capacitação para a escola? você tem participado de alguma específica para inglês?”

é a do professor – ele *sempre* leva trabalho para casa). Quando o sujeito-professor enuncia “eu não tenho nem tempo”, parece ser possível interpretar que há um funcionamento discursivo de que haveria um tempo *ideal* para que a qualificação pudesse ocorrer e esse tempo *ideal* não é simultâneo ao exercício da profissão.

Essa interpretação se confirma quando o sujeito-professor enuncia “quando me livrar de um dos cargos”⁹¹, fazendo emergir o peso que o exercício da função docente representa sobre si, sobre seu corpo (é possível recuperar os dizeres de P2 em SD50 e SD51, ou seja, a falta de condições materiais, de disciplina, de segurança, que culminam nesse dizer como “peso”).

A emergência do verbo “livrar” indicia tomada de posição do sujeito-professor contrária à identificação a uma FD da profissão docente⁹², em que predominam sentidos de uma idealização, uma projeção de futura atuação profissional do professor que o levou a decidir-se pela escolha de sua carreira e o motivou a prestar concurso público para o exercício do magistério. No entanto, o *processo de desidentificação* fica adiado para um futuro expresso pela marca verbo-temporal do subjuntivo “quando”, ou seja, o sujeito-professor parece *lutar* contra a interpelação ideológica que o orientou a uma escolha profissional; entretanto, mesmo expressando seu desejo de “não quero ficar”, continua a ocupar um lugar dentro dessa FD que o mantém na escola. É interessante observar que nessa *luta*, nesse *embate*, a irrupção do significante “livrar” funciona como a possibilidade (ilusória) de *liberdade*, de *libertação* de uma *praga*, de uma *chaga* que *ferre e adocece o corpo*.

Nessa mesma direção da contraidentificação, ao enunciar “não...não...não quero ficar o dia inteiro dentro da escola / não é um ambiente...é até pesado / não é ambiente salubre...uma escola pública”, P2 marca seu discurso com a imagem que projeta sobre o ambiente escolar, um lugar que “não é ambiente salubre”, portanto não é *saudável*. É possível interpretar aqui a correlação de sentido entre “não é salubre” com *é uma doença* (da qual o sujeito quer se “livrar”). O foco do sujeito-professor sobre esse ambiente “não salubre” recai sobre a escola pública. O que

⁹¹ P2 é efetivo (recente – 2014) em dois cargos – português e inglês.

⁹² Agradeço a Laura Fortes pela generosidade em trocar ideias comigo acerca dessa sequência discursiva, auxiliando-me a nomear essa FD.

incide sobre esse imaginário é, a meu ver, talvez um pré-construído⁹³, que reverbera um discurso de inferiorização da escola pública, representada como lugar onde não é possível conviver ou trabalhar, não é lugar de aprender ou ensinar⁹⁴, bastante associada ao *sucateamento* da estrutura física, à comunidade de alunos *indisciplinados*, que não vê *utilidade* na aprendizagem da língua, e ao professor, que não domina o *conteúdo* e o espaço de aprendizagem⁹⁵.

Retornando à SD63-EOP2, é possível observar o percurso discursivo em direção a uma desidentificação do sujeito-professor quando emerge em seu discurso a possibilidade de mudança na profissão: não mais um professor, mas um tradutor e intérprete: “penso em fazer o estudo em tradução intérprete para...para ter um...uma...uma...uma eficiência no...no idioma / se eu conseguir alguma coisa na área de tradução intérprete e eu ver que está rentável / eu não fico na educação”. Nas condições de produção desse discurso, em que acena o desprestígio social e material (este representado pelo baixo salário) e a marca do *peso no corpo*, o sujeito-professor coloca em jogo a profissão de tradutor e intérprete, que, comparada à profissão de professor, parece ter mais *prestígio* e parece remunerar *melhor*.

Novamente, a denegação se faz presente no dizer de P2, demarcando uma posição identitária oscilante, ao deixar traços de dizeres outros que o constituem. Ao dizer “não fico na educação”, P2 marca sua cisão subjetiva, pois enuncia “o que é e não é dito ao mesmo tempo” (ECKERT-HOFF, 2008, p. 97). Esse “não dizer” (fico na educação) está ancorado na condicionalidade “se eu conseguir alguma coisa na área de tradução e intérprete”. Algo que se coloca para P2, na seguinte condição/construção: *se conseguir, não fico; se não conseguir, fico*.

Finalizando este capítulo, pela análise empreendida, pude observar que os dizeres do sujeito-professor trazem marcas de representação de si e do outro pautadas por projeções imaginárias que imprimem ora culpa ora confiança, ora

⁹³ Uma das definições de pré-construído por Pêcheux ([1975] 2009, p. 89, itálicos do autor) é “o que é pensado antes, em outro lugar ou independentemente”.

⁹⁴ Sousa (2011); Paiva (2011); Erlacher (2009); Assis-Peterson; Cox (2007) Gimenez; Perin e Souza (2003) são alguns dos pesquisadores que escreveram sobre essas representações, empreendendo análises que buscam brechas para (res)significá-las.

⁹⁵ British Council (2015) mapeia esse cenário em recente estudo publicado. Disponível em: <https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/estudo_oensinodoinglesnaeducacaopublicabrasileira.pdf>. Acesso em 15 nov. 2015.

aderência ora afastamento das FDs que o constituem (eu ideal e ideal do eu; idealização da docência; frustração com a docência; falha/ falta constitutiva; homogeneidade e heterogeneidade). Também, pude notar que a representação de currículo para o sujeito-professor está, ainda, fortemente ancorada pela noção de conteúdo, reverberada pelos/ nos DOPLE-inglês e pelo/ no discurso educacional-pedagógico tradicional. Por fim, pude interpretar que os dizeres do sujeito-professor estão marcados por momentos em que se podem entrever processos de (des)identificação e contraidentificação simultâneos, posicionando o sujeito-professor em zonas fronteiriças de diferentes discursividades que o interpelam e criam um efeito de *sujeito-professor à deriva*.

Essa imagem de sujeito-professor *à deriva* parece abarcar sentidos contraditórios em relação à profissão docente e parece criar um efeito de sentido que o coloca em uma posição de paralisação e desprestígio por não ter o seu fazer docente valorizado e por ter cerceada sua participação nos processos de discussão de agendas educacionais. O sujeito-professor enfrenta um contexto de educação que busca homogeneizar sua prática e estabelecer um lugar fixo para suas identidades, obliterando a emergência da heterogeneidade de conhecimentos, saberes e fazeres em sua prática cotidiana. Enfrenta uma escola destituída de recursos físicos que, supostamente, poderiam servir de apoio para práticas outras. No entanto, mesmo *à deriva*, vêm enfrentando esse desafio por meio de tentativas de compreender o que se passa. Navegando nessa *deriva*, vêm (re)construindo, por entre brechas e fissuras, um espaço de *movência*, na tentativa de exercer seu protagonismo.

Feitas essas considerações, passo ao último capítulo, em que me proponho a problematizar a formação docente, em especial a continuada.

CAPÍTULO 5 – INJUNÇÃO DAS DIMENSÕES GLOBAL E LOCAL NA FORMAÇÃO COM PROFESSORES – POR UMA VIA DISCURSIVA

Neste capítulo, a partir de um levantamento sobre a produção de pesquisa (teses e dissertações) relativa à formação de professores, especificamente de inglês⁹⁶, quero discutir duas questões que, a meu ver, podem trazer contribuições para o debate sobre política de formação de professores de inglês. A primeira questão está relacionada com a dicotomia global e local, discutida por diversos autores, tais como Burbules; Torres (2004), Canagarajah (2005), Pennycook (2010) e outros; a segunda está relacionada com a formação *com* professores, por meio de uma via discursiva, apoiando-me em Coracini (2003, 2003a), Eckert-Hoff (2008), entre outros.

Com as análises empreendidas nos capítulos 2 e 3, que apontam para um cenário conflituoso e contraditório dos DOPL-ingles, em especial a PCLEM-ingles, 2008, atualmente em vigor no Estado de São Paulo, na medida em que esta propaga uma discursividade na direção da homogeneização de conhecimento e de práticas impostas e objetifica o professor a modos de agir definidos por uma política pública que oblitera a emergência da heterogeneidade/ alteridade, produzindo um efeito sujeito professor de inglês à *deriva*, analisado no capítulo 4, penso ser importante discutir essa formação de professores.

Assim, este capítulo objetiva problematizar essas questões, trazendo para o debate uma formação *com* professores, por uma via discursiva, situada localmente, sem menosprezar a dimensão global do conhecimento, buscando brechas para o deslocamento de posições e práticas reificadas no fazer do sujeito-professor.

⁹⁶ O levantamento foi realizado no Portal de Periódicos da CAPES (disponível em: <http://www.periodicos.capes.gov.br/?option=com_pmetabusc&mn=88&smn=88&type=m&metalib=aHR0cDovL21scGx1cy50b3N0ZWQuZXhsaWJyaXNncm91cC5jb20vcHJpbW9fbGlicmFyeS9saWJ3ZWlvYWNoaW9uL3NIYXJjaC5kbz8mdmlkPUNBUEVTJm1vZGU9QWR2YW5jZWQ=>>). Tal portal integra o conjunto de teses e dissertações produzidas no país. A seleção foi feita, considerando-se o período dos últimos 10 anos e o descritor “formação professores inglês”. Foram recuperados 154 documentos; destes, 13 foram excluídos por não corresponderem à busca (documentos de outras áreas, tais como Matemática, Química etc.). A preponderância dos documentos recai sobre a investigação de crenças de professores e alunos (ensinar e aprender línguas) e sobre pesquisas de orientação metodológica da formação reflexiva de professores (inicial e continuada). 4 tratam de formação em contexto local x local ou comunidades de prática e 8 de formação de professores com aparato teórico-metodológico da AD.

Recuperando a questão regulatória, mencionada no capítulo 2 desta tese, nas condições de produção do discurso dos DOPLE-inglês, discuti como a legislação educacional faculta aos estados e municípios a implementação de políticas, resguardadas as orientações federais, que regulam o ensino e a aprendizagem de inglês. Ou seja, discorri sobre como os sistemas estaduais e municipais transpõem as diretrizes nacionais (parâmetros e orientações), para o estabelecimento do currículo e seus *conteúdos* mínimos, de matérias integrantes da “parte diversificada”, na qual a disciplina inglês está inserida.

Aliada à implementação do currículo, considero a formação docente, assim como a valorização de professores, parte integrante de uma política que preceitua a melhoria das condições do sistema educacional. Monte Mór (2007) corrobora essa análise ao afirmar que:

Uma política de ensino preocupada como melhorias na educação precisa enfatizar questões que podem fazer a diferença: programas mais realistas de formação de professores, valorização da profissão e integração das universidades com escolas básicas. (MONTE MÓR, 2007, s/p.)

Nesse sentido, as políticas públicas federais e os sistemas de ensino têm apresentado lacunas no cumprimento dessa implementação. Isso implica assumir que os DOPLE-inglês, enquanto elementos de uma política pública, voltada para uma dimensão importante da sociedade, a educação, não dão conta de promover deslocamentos necessários a uma resignificação de sentidos na formação docente. Adicionalmente, os programas de formação de professores ofertados em São Paulo (*locus* pesquisado) vêm se consolidando, do meu ponto de vista, como instrumento de produção e circulação de ideais propostos a partir do currículo (im)posto, o que regula a possibilidade de outras formas (heterogêneas) do fazer docente, naturalizando e reificando as práticas desses ideais considerados *válidos* e *verdadeiros*.

Com o objetivo de contextualizar sócio-historicamente essa formação, penso ser importante uma descrição dos programas aos quais me refiro, o que passo a descrever na sequência.

5.1. Constituição dos programas destinados à formação docente em São Paulo

Após o período de abertura política, a SEE/SP, a partir dos anos 90, dá início à implementação de programas de formação docente de amplo alcance. Apoio-me em Gatti; Barreto; André (2011), que elaboraram um estudo sobre políticas docentes no Brasil (estado da Arte) que revela sua dinâmica. Para o contexto desta tese, importa o destaque em relação ao Estado de São Paulo. Assim, no quadro 2 abaixo, apresento uma síntese dos programas:

Quadro 2 – Síntese dos Programas de Formação Docentes em São Paulo

PROGRAMA	DATA	ALGUMAS INFORMAÇÕES
Programa de Educação Continuada (PEC)	1997/ 1998	Incluía seis subprojetos voltados a diferentes atores (supervisores de ensino, diretores de escola, assistentes técnico-pedagógicos da rede, professores coordenadores pedagógicos da escola, professores do ensino fundamental) e um último destinado à sua avaliação externa.
Programa de Educação Continuada de Formação de Professores PEC/FOR PROF	2000	Curso especial de formação de professores da primeira à quarta séries do ensino fundamental em exercício, em nível superior, para atender às exigências da Lei nº 9.394/1996 (LDB). Parceria com as universidades estaduais paulistas: USP, Unesp e com a PUC-SP (a Unicamp desenvolveu um programa próprio com a rede de escolas públicas).
PEC Formação Universitária	2001	Edição seguinte do Programa anterior, em que foram mantidos os mesmos objetivos da formulação inicial, assim como a parceria com as três universidades.
Programa PEC Formação Universitária – Municípios	2002	Parceria com os municípios interessados, a USP, a PUC-SP e a Unesp.
Programa Teia do Saber (ações baseadas nos princípios da ação-reflexão-ação)	2003	Passa a se filiar a maioria das ações de formação docente desenvolvidas pela SEE/SP e aparece como eixo central na política educacional do estado. Podem ser citados os programas: Letra e Vida (que, em 2007, passa a ser denominado Programa Ler e Escrever), Alfabetização

		e Inclusão, Capacitação sobre Currículo do Ensino Médio, [...] Programa de Capacitação em Arte e em Educação Física para docentes das séries iniciais do ensino fundamental, entre outros que incidem sobre as diversas áreas curriculares. Segundo o projeto básico do Programa, divulgado em 2005, as ações descentralizadas do Programa Teia do Saber são elaboradas com o objetivo de propiciar que os professores participem de ambientes de aprendizagem, concretizados por meio da <u>Rede do Saber</u> , que provê a estrutura tecnológica necessária à expansão das atividades de educação a distância.
--	--	--

O Governo do Estado de São Paulo, caminhando para uma maior centralização dos programas de formação docente, cria a Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores "Paulo Renato Costa Souza" (EFAP), em 2009, por meio do Decreto nº 54.297. A EFAP é o órgão responsável pela oferta e certificação dos participantes. É classificada, na hierarquia da SEE/SP, como uma Coordenadoria, conforme organograma apresentado no Anexo D.

A EFAP “integra o Programa Mais Qualidade na Escola. Oferece cursos de formação continuada aos 270 mil servidores da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo [...] em 91 Diretorias de Ensino e em 5.300 escolas”⁹⁷, por meio do Programa Rede do Saber, criado em 2003 e incorporado pela EFAP, que possui:

182 salas, em 91 polos, que funcionam em todas as diretorias de ensino da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Cada polo possui duas salas de videoconferência, equipadas com recursos de recepção e transmissão de conteúdos audiovisuais, envolvendo: endpoint de videoconferência, televisores, sonorização, notebooks, rede sem fio, sistema de projeção e microcomputadores de apoio. Esses ambientes de aprendizagem estão conectados à Rede Intragov com acesso à internet e possuem capacidade para atender, simultaneamente, cerca de 7 mil pessoas por período, contando ainda com 182 operadores-monitores locais, coordenados por uma Central de Operações com um quadro de oitenta profissionais nos períodos da manhã e da tarde. Desde 2008, com a implantação do projeto Kit Multimídia na Sala do Professor, a Rede do Saber possibilita o acesso, por tecnologia de streaming, às videoconferências em todas as

⁹⁷ Informações disponíveis em:

<<http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Default.aspx?tabid=6257>>. Acesso em 01 nov. 2015.

escolas do Estado, bem como a possibilidade de realização de videoconferências entre as diretorias de ensino e suas respectivas escolas. Essa solução otimiza a integração com as escolas, possibilita o uso de novos recursos e apoia atividades de gestão e colaboração – além de ampliar significativamente a abrangência das ações de capacitação que chegam aos educadores em seu local de trabalho⁹⁸.

Essa Coordenadoria, por sua vez, é composta por um Núcleo de Apoio Administrativo (NAEFAP) e de uma Assessoria Técnica do Coordenador (ATEFAP), ambos órgãos assessores da EFAP. Em sua hierarquia, a EFAP conta com diversos Departamentos, entre os quais o Departamento de Programas de Formação e Educação Continuada (DEPEC), que congrega, entre vários Centros, o Centro de Formação e Desenvolvimento Profissional de Professores da Educação Básica (CEFOP).

Na Figura 4, apresento o organograma da estrutura organizacional da EFAP, com seus Núcleos, Departamentos e Centros, destacando que essa organização se deu em 2011⁹⁹, por meio do Decreto Nº 57.141, de 18 de julho de 2011.

⁹⁸ Destaco que os “cursos da EFAP combinam ensino a distância, por meio do sistema de videoconferências da [Rede do Saber](http://www.rededosaber.sp.gov.br) e ambientes virtuais de aprendizagem, com atividades presenciais e em serviço. O papel da EFAP em uma das etapas do Concurso de ingresso de professores no Quadro do Magistério da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo atende ao decreto que exige que os candidatos passem por Curso de Formação Específica, oferecido pela EFAP, como fase obrigatória do Concurso Público”. Informações disponíveis em: <<http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Default.aspx?tabid=185>>. Acesso em 01 nov. 2015.

⁹⁹ Organograma disponível em: <<http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Default.aspx?tabid=6257>>. Acesso em 30 nov. 2015.

(especialização em ensino de língua inglesa, filosofia, arte, química e geografia), a UNICAMP (ensino de língua portuguesa, matemática, física, história e educação física), a USP (especializações em ensino de ciências, biologia, sociologia, além dos três cursos da área de gestão) para a oferta de cursos a distância de pós-graduação *lato sensu* para professores do ensino fundamental II e ensino médio, na modalidade semipresencial, compreendendo atividades a distância e encontros presenciais,

em 13 disciplinas do currículo; especialização em Gestão da Escola, para diretores; especialização em Gestão do Currículo, para professores coordenadores; e especialização em Gestão da Rede Pública, para supervisores de ensino e Educação Especial¹⁰⁰.

O Curso de Especialização em Língua Inglesa, ofertado no REDEFOR, pela UNESP, cuja primeira edição foi realizada em 2010/2011, é integralizado em trezentas e sessenta horas (carga mínima exigida pela legislação vigente) e organizado em quatro módulos, cada um composto por duas disciplinas de quarenta e cinco horas de trabalho, totalizando noventa horas por módulo de trabalho acadêmico. Cada módulo tem duração de dez semanas, totalizando quarenta semanas de estudos. Ao final do curso, os professores participantes (chamados de cursistas) apresentam um Trabalho de Conclusão de Curso. As atividades do curso são realizadas a distância e compreendem

a leitura do conteúdo disponibilizado no AVA/TelEduc; consulta à bibliografia indicada; análise de vídeos e *sites* sugeridos; participação em fóruns de discussão mediados por tutores on-line; participação de trabalhos em grupo e realização de atividades avaliativas ou não avaliativas. (NORTE, 2013, p. 15).

A ancoragem desse programa está sustentada por uma perspectiva reflexiva, conforme se pode notar em no prefácio de material produzido pela rede:

A **reflexão sobre a prática** docente é um poderoso instrumento para o **aprimoramento** da atuação do educador e, conseqüentemente, da melhoria da qualidade na educação. Como parte desta caminhada, o programa Rede São Paulo de Formação Docente (Redefor) na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp) oferta cursos de especialização na modalidade a distância para educadores da rede pública e estadual de Ensino em parceria com a Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo [sic] (SEE-SP).

O ensino de Língua Inglesa é uma das áreas de conhecimento que abrangem [sic] o programa Redefor, com o objetivo de promover o

¹⁰⁰ Conforme notícia de 2010, disponível em: <<http://saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/lenoticia.php?id=211544>>. Acesso em 30 nov 2015.

aperfeiçoamento dos professores de Inglês, e assim propiciar o **aprofundamento** dos conhecimentos **linguísticos, teóricos, metodológicos, culturais e acadêmicos**, que dão suporte à prática docente e à pesquisa. (SCHLÜNZEN, 2013, p. 7, grifos meus).

É possível entrever que o programa é concebido em torno da possibilidade de *aprimorar/ transformar* o professor e sua prática. Em linhas gerais, programas com essa característica trazem uma visão subjacente de que os cursos de licenciatura, em sua maioria, não dão conta de formar professores capazes de lidar com as questões relacionadas à sala de aula; de que os professores se encontram *acomodados* ou *alheios* e de que suas aulas não são significativas; de que os professores necessitam se tornar *mais* críticos, reflexivos e autônomos. Enfim, de que somente a conscientização e a reflexão poderiam levar à transformação do fazer docente.

Do meu ponto de vista, esse é um modelo globalizante de formação, que enxerga o sujeito-professor como *depositário* de informações *prescritivas* e como *aquele que necessita da tutela do outro*, que detém o saber. Além disso, por meio da ancoragem na perspectiva reflexiva, é possível interpretar que a noção de sujeito que subjaz a essa formação está pautada na definição de sujeito cartesiano, “indivíduo totalmente centrado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação” (HALL, [1992] 1999, p. 10).

Esse modelo de formação contínua parece ter acolhida nos sistemas de ensino. Gatti; Barreto; André (2011, p. 224), ao tratarem do estado da arte sobre políticas docentes no Brasil, afirmam que “vários estados criaram ou têm ativado centros de formação e atualização de professores, regionalmente distribuídos [nas diferentes regiões do país], com a função de mediar as relações entre a administração da rede e as escolas”. No entanto, advertem que é importante atentar para a questão da atuação docente engajada “[...], dissipando os riscos de uma formação engessada nos estreitos limites de uma política central que, ainda que legítima, seja pouco aderente às especificidades locais” (*op. cit.*, p. 224).

O Programa São Paulo Faz Escola faz parte da política educacional de São Paulo, instituída a partir da criação da EFAP. Um dos eixos de construção dessa política está sustentado pelo estabelecimento de padrões curriculares adotados para toda a rede.

Assim, o Programa desenvolveu os conteúdos curriculares e as expectativas de aprendizagem, com base na PCLEM-inglês (2008), por meio dos Cadernos do Professor

e do Aluno, bem como criou um portal¹⁰¹, para veicular seus programas de capacitação, por meio de videoconferências, videoaulas e outros materiais.

O São Paulo Faz Escola focaliza à unificação do currículo escolar para todas as escolas estaduais (mais de cinco mil escolas). Nesse sentido, esse Programa é

[...] responsável pela implantação do Currículo Oficial do Estado de São Paulo, formatado em documentos que constituem orientações para o trabalho do professor [...] e visa garantir uma base comum de conhecimento e competências para todos os professores e alunos¹⁰².

Na área de inglês, a EFAP, por meio do CEFOP, oferece, também, o Programa de Formação Continuada de Professores de Língua Inglesa¹⁰³, com os seguintes cursos, em parceria com instituições privadas:

- Curso 1: Língua Inglesa realizado pela Associação Cultura Inglesa SP;
- Curso 2: Aperfeiçoamento on-line “Teachers’ Links” realizado pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP);
- Curso 3¹⁰⁴: Curso de especialização *lato sensu* – Práticas Reflexivas e Ensino – aprendizagem de inglês na Escola Pública, realizado pela PUC-SP).

Sobre esse último, Tavares (2010) empreendeu uma pesquisa com o objetivo de investigar possíveis deslocamentos na constituição identitária de professores de inglês durante esse processo de formação contínua. Sua análise busca problematizar o alcance dos resultados propagados pelos programas de formação contínua calcados na reflexão crítica e apontar para a relevância de uma teoria da subjetividade, pois, ao fim e ao cabo da investigação, concluiu que

Ao contrário, portanto, das “transformações” propagadas pelo programa de formação contínua, o que pode ser observado são tênues reposicionamentos discursivos que não derivaram do processo de conscientização proposto pelo paradigma da reflexão crítica, mas de

¹⁰¹ Acesso ao Portal em:

<<http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Default.aspx?alias=www.rededosaber.sp.gov.br/portais/spfe2009>>. Acesso em 12 set. 2013.

¹⁰² Extraído de: <<http://www.educacao.sp.gov.br/sao-paulo-faz-escola>>. Acesso em 01 nov 2015.

¹⁰³ As informações sobre os cursos disponíveis no Programa foram extraídas de: <http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Portals/127/boletim_efap_2015_n22.pdf>. Acesso em 22 nov 2015.

¹⁰⁴ O curso existe desde 1995 e renovou a assinatura do convênio em fevereiro de 2013, conforme informações disponíveis em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/nova-parceria-entre-secretaria-e-cultura-inglesa-levara-cursos-para-docentes-de-todo-o-estado>>. Acesso em 30 nov. 2015.

relações estabelecidas entre sujeitos de linguagem, mediadas por um saber. (TAVARES, 2010, p. 253, aspas da autora).

Essa conclusão corrobora minha perspectiva de que uma formação docente calcada em um conceito de sujeito intencional, racional, bem como o estabelecimento (ou pelo menos o desejo e a tentativa de implantação) de um ideal de padronização, não abre brechas para a inscrição do sujeito-professor na produção de sentidos e na sua implicação com seu fazer docente.

O Curso Específico de Formação aos Ingressantes nas Classes Docentes do Quadro do Magistério foi instituído juntamente com o Decreto nº 54.297, de 2009, que criou a EFAP. Em seu artigo 2º, parágrafo único, diz que: “a participação e o aproveitamento nos cursos de formação serão obrigatórios para os candidatos a ingresso no Quadro do Magistério Público da Secretaria da Educação, nos termos da lei”. O primeiro curso¹⁰⁵ foi ofertado no período de julho a dezembro de 2010, conforme Berloff (2014). Em sua versão atual, é ofertado em duas etapas, que totalizam 360 horas, divididas, conforme Regulamento atualizado em 2015¹⁰⁶, em:

- Etapa 1 – Fundamentos Básicos [...], composta de conteúdo comum a todos os professores ingressantes, e contará com quatro horas de encontro presencial (EP) a ser realizado nas Diretorias de Ensino Regionais (DER), e 116 horas de estudos autoinstrucionais a serem realizados por meio de atividades a distância no Ambiente Virtual de Aprendizagem da EFAP (AVA-EFAP).
- Etapa 2 – Ensino em Foco [...] composta de conteúdo específico, organizado de forma a atender os professores das quinze disciplinas, e contará com oito horas de EP a serem realizados nas DER e 232 horas de estudos autoinstrucionais a serem realizados por meio de atividades a distância, no AVA-EFAP.

Em estudo recente, Berloff (2014) analisa o funcionamento discursivo de *qualidade* na textualidade desse curso (a autora frequentou o curso no ano de 2010, portanto em sua primeira versão). Suas análises concluem que a qualidade sobre a qual se fala está intimamente relacionada a um “monitoramento constante dos dizeres

¹⁰⁵ Não foi encontrado Regulamento para esta primeira oferta do curso. Muito provavelmente, penso que sua implantação ocorreu sem que toda a regulação estivesse, ainda, concluída.

¹⁰⁶ O Regulamento 2015 (atualização da versão de 2013), do Curso Específico de Formação para Ingressantes está disponível, em sua versão completa, em: <http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Portais/162/Regulamento_formacao_Ingressantes_Etapa_1_2ed.pdf>. Acesso em 02 nov 2015.

(*op. cit.*, p. viii)” dos professores, numa tentativa do Estado de controlar (e doutrinar, eu diria) “a produção e circulação da informação e do conhecimento para o Mercado e/ou vice-versa” (*op. cit.*, p. viii). A autora sugere, então, que “há um apagamento da memória constitutiva do sujeito-professor, de modo que os dizeres do/sobre o sujeito-professor não estão em relação ao conhecimento; apagamento que o impossibilita de sua condição de autoria” (*op. cit.*, p. vii). Assim, ela conclui que,

sob uma aparência sedutora, esse curso pretende manter o processo de “divisão social do trabalho de leitura” (Pêcheux, 1981) em nossa sociedade, de modo a dar a alguns o direito à interpretação (atribuir sentidos), enquanto outros “podem [devem] exercer o trabalho divino de sustentação do sentido estabilizado – sob a forma do efeito do ‘sempre-já-lá’” (Pfeiffer, 1995, p. 26). (BERLOFFA, 2014, p. vii, aspas da autora).

A autora relata, ainda, que os temas tratados nessa formação são vários e pelo tempo e formato, presumo, não aprofundam questões que seriam de interesse à formação docente. Por não aprofundar discussões, os temas parecem ter sido lançados e não concluídos, causando um efeito de superficialidade.

Como participante desse curso, ela analisa que o excesso de organização dos materiais apresentados no curso produz um efeito de padronização da formação, o que pode confirmar a tentativa de doutrinação para o uso do material produzido pelo Estado, ao mesmo tempo em que a quantidade de materiais, mas sem aprofundamento, parece tudo querer abarcar e nada dizer. Nas palavras da autora:

Talvez uma tentativa de dizer tudo ou de se reforçar um sentido único. Muitas vezes sentimos como se estivéssemos em um quebra-cabeça. Contudo, o que se reafirma, ao longo do curso, é a responsabilidade do professor sobre a qualidade do ensino, mesmo que não saibamos exatamente o que ela – a qualidade - significa. (*op. cit.* p. 57, negritos meus).

Mirisola (2012) também pesquisou o referido curso, mas de uma perspectiva de fora, ou seja, não participou do curso. Ao pesquisar sobre a inserção profissional docente em São Paulo, a autora afirma que a criação do curso de Formação Específica para Docentes Ingressantes responde a dois propósitos: a uma demanda por cursos de formação continuada, de um lado, e a uma “necessidade de controle, pelo Estado, da identidade e do desempenho dos professores em nome da qualidade de ensino” (*op. cit.*, p. 5).

Em sua pesquisa, a partir da análise documental (leis, editais e ementas), bem como de entrevistas com a coordenadora da EFAP e 2 professores cursistas, a autora conclui que esse curso está inserido em uma política educacional que visa a controlar o modo do fazer docente, ancorado na suposta tentativa de garantir a qualidade do ensino, por meio de materiais padronizados, portanto homogeneizantes, o que deflagra uma visão tecnicista da função docente.

Pela descrição do formato do curso (quase que totalmente a distância, com participantes em funções distintas – professores e gestores) e pelo caráter mercadológico do sentido atribuído à qualidade, bem como pela tentativa de padronização do fazer docente e pelos efeitos que provocam no sujeito-professor (vide SD57 e SD58, por exemplo, analisadas no capítulo 4 desta tese), compreendo essa ação de formação como globalizante, no sentido de enquadrar a todos os professores em um mesmo modo de sentir-se responsável pelo sucesso ou fracasso de sua função e, por consequência, da educação.

Diante da descrição e da discussão elaborada, a conclusão a que chego é de que essa política educacional vigente concorre para uma domesticação e docilização do corpo do sujeito-professor (FOUCAULT, 1988), imputando-lhe, um modo de agir e fazer docente homogeneizante e prescritivo, em nome de uma pretensa qualidade. É nesse sentido que considero que as políticas de formação docente, se reconfiguradas, podem propiciar espaço para a ressignificação local de conhecimentos e saberes, para que os docentes, com seus pares, dentro de suas instâncias de trabalho, possam situar e (des)(re)construir sentidos para sua formação e para o que ensinam.

Para tratar dessa (res)significação, passo a problematizar a primeira questão que pontuei no início deste capítulo: a dicotomia entre global e local.

5.1. Injunção das dimensões global x local

Muito se discute a respeito da globalização quando referida à educação (BURBULES; TORRES, 2004; CANAGARAJAH, 2005; PENNYCOOK, 2010, entre outros).

A partir de uma perspectiva crítica, Burbules e Torres (2004) discutem a influência de organizações bilaterais, multilaterais e internacionais na “agenda

educacional que privilegia, se não impõe de modo direto, certas políticas de avaliação, financiamento, padrões, formação de professores, currículo, instrução e testes” (*op. cit.*, p. 19, meus negritos), desconsiderando a cultura local e disseminando uma uniformidade que concorre para a homogeneização da educação.

Afirmam os autores que, frente a essas influências, é importante produzir mais estudos sobre as respostas locais, com a finalidade de defender a educação pública contra a inserção de mecanismos de mercado que regulam as trocas educacionais, bem como outras políticas.

Mesmo tecendo fortes críticas ao movimento da globalização na educação, compreendida como uma tendência homogeneizante em torno de normas e culturas, os autores entendem que ele também pode ser visto como um aspecto positivo no sentido de promover maior contato entre culturas diferentes, “levando a um crescimento em **hibridez** e novidade; e entre os efeitos materiais e retóricos da globalização — ou, como pode ser colocado, entre a globalização e a “globalização” (BURBULES; TORRES, 2004, p. 18, aspas dos autores, negrito meu).

Para os autores, há uma dualidade na corrente literatura que trata o tema da globalização. Dizem os autores que existem duas forças principais que operam na disseminação da globalização: uma de “cima para baixo” e outra de “baixo para cima”. A primeira afeta “as elites dentro e através de contextos nacionais”; a segunda é um “processo popular que fundamentalmente emerge das organizações de base da sociedade civil” (*op. cit.* p. 18). Para além de pensar sobre se a globalização é “boa” ou “ruim”, por meio dessa fácil alternativa polar e binária, os autores sugerem que é preciso estar atento às sutilezas ou dificuldades colocadas em jogo quando se relaciona a globalização a aspectos econômicos e culturais, a aspectos de homogeneização ou hibridez. Assim, dados os “benefícios e os malefícios”, uma importante questão a se pensar é se existe alguma alternativa intermediária.

Trazendo essa discussão do global x local sob o ponto de vista de uma política linguística, Canagarajah (2005) distingue o conhecimento gerado pelo professor em seu cotidiano como um *saber local* e as teorias e práticas institucionalizadas (em especial aquelas produzidas por especialistas em contextos idealizados) de *saber global*. Essa interpretação vem ao encontro do que afirma Rajagopalan (2005) quando nos informa que o saber local está, geralmente, em confronto com o conhecimento de especialistas, produzido em contexto distante da escola, mas que se impõe aos locais

onde a prática docente ocorre (um exemplo desse confronto são os DOPLE-inglês, referidos como conhecimento válido e universal). Em síntese, as questões locais (suas especificidades e suas diversidades), no espaço de ensino, aprendizagem e formação docente, não são consideradas.

Conectando as considerações dos dois últimos autores à dualidade das *globalizações* discutida por Burbules e Torres (2004), é possível dizer que os saberes locais de uma comunidade de professores possam ser relacionados àquela força “de baixo para cima” enquanto que os saberes globais dos especialistas possam ser conectados à força “de cima para baixo”. Ainda, é possível dizer que as práticas discursivas (locais) dos professores, embora não sistemáticas ou sistematizadas, mas geradas a partir da imbricação de questões sócio-históricas e culturais, possam se entrecruzar com as práticas discursivas (global) dos especialistas, sistematizadas e também produzidas sob determinadas condições sócio-históricas e culturais, e vice-versa. Se pensarmos no conceito de poder em Foucault ([1979] 2000b), é possível, também, dizer que o poder desses saberes não se concentra em um ou noutro, mas no espaço de circulação entre ambas.

Trazendo para o campo da formação de professores, interpreto essa noção de local como conhecimento produzido no contexto cotidiano do professor em relação à sua prática docente, que não é legitimada no contexto político forjado pelas políticas educacionais do Estado, ou seja, no espaço de formação docente regulada por políticas oficiais, por exemplo.

Pennycook (2010, p. 1), também em uma linha de análise sobre políticas linguísticas, advoga “uma visão de língua como prática local em que as línguas são um produto de atividades sociais e culturais profundas nas quais as pessoas se engajam”¹⁰⁷. Penso ser possível transpor essa visão para o contexto de formação docente, uma vez que é por meio de uma formação local *com* professores, via discurso, que o sujeito-professor pode se engajar, por meio da língua, em uma prática social, cultural, discursiva de (re)construção de sentidos. Na formação local *com* professores, estes podem reinterpretar, adaptar, transformar e não apenas reproduzir o conhecimento selecionado por especialistas.

¹⁰⁷ Conforme Pennycook (2010, p.1, minha tradução): “a view of language as a local practice whereby languages are a product of the deeply social and cultural activities in which people engage”.

Ainda, apoiando-me nas palavras de Carvalho (2006), penso que a formação de professores possa ser deslocada para uma formação *com* professores, na medida em que as políticas de ensino de inglês, representadas pelo currículo e seus saberes e práticas precisam fornecer espaços para reinterpretações locais, sem as quais o engajamento do sujeito-professor fica comprometido. Carvalho afirma que:

Não se poderá, portanto, esquecer que, face a uma cultura escolar global de tendência homogeneizante, deve também ser considerada uma realidade local e particular diversa, que frequentemente intervém activamente sobre as orientações e directrizes provenientes do nível macro. E é nesta perspectiva que, ao se questionar a eficácia de reformas, normas e medidas legislativas, se deve não esquecer que a sua verdadeira implementação decorre, também, de uma reinterpretação e de uma adaptação a contextos diversos e idiossincráticos, com uma acção decisiva. (CARVALHO, 2006, p. 7-8)

A partir dessas leituras e interpretações, penso ser interessante trazer essa discussão entre global e local para (res)significar a formação *com* professores, na medida em que essa questão pode nos ensinar a negociar com outros saberes sem que isso signifique abrir mão de saberes locais, relativizando o que é global¹⁰⁸.

Acredito que mudanças só emergem de dentro do sujeito, em momentos de desestabilização de sentidos constituídos no entrecruzamento de contextos globais e locais, mas (res)significados e (re)construídos no local, *com* professores, em uma microescala, para, assim, em rede, talvez, espalhar-se. Uma forma de abordar esse global e (re)significá-lo é compreender que a tensão que envolve esses dois aspectos não necessariamente precisa ser polarizada. Compreendendo que a sala de aula é “um complexo e caótico local com variáveis significativas e periféricas” (KINCHELOE,

¹⁰⁸ Por formações globais, entendo aquelas homogeneizantes empreendidas, por exemplo, pelo Governo de São Paulo, em seu Programa REDEFOR. A rede oferece cursos de especialização, em nível de pós-graduação, para os professores da rede, na modalidade a distância, com encontros presenciais. Pelo objetivo (*espera-se que [os cursos de especialização] tenham impactos positivos na formação em serviço e consequentemente no resultado de aprendizagem dos alunos da rede pública estadual*) pode-se afirmar que são cursos que visam a moldar o professor para o currículo implementado pelo Estado, numa perspectiva de causa e consequência, ou seja, a causa (professores moldados pelo currículo “novo” e “homogeneizante”) a serviço de um resultado “positivo”, que aumente o índice de “sucesso” da rede. As informações do programa foram consultadas em <http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Default.aspx?alias=www.rededosaber.sp.gov.br/portais/redefor>. Acesso em 14.09.2013.

1997, p. 41) e que o global sozinho não alcança esse contexto, importa que o professor se apodere dele para rearticulá-lo de modo a promover deslocamentos.

Feitas essas considerações, a formação *com* professores é tema da próxima seção.

5.2. Formação *com* professores: efeito de sentidos entre interlocutores

Para além do debate sobre a formação inicial de docentes para a educação básica, que tem nova regulação a partir de julho de 2015¹⁰⁹, a problematização de uma formação global, homogeneizante, nos moldes da formação reflexiva que foi apresentada na seção anterior, parece não responder aos anseios de uma educação mais justa e de mais qualidade (TAVARES, 2010, DUARTE, 2011; MIRISOLA, 2012)

Por justa, penso em uma formação que dê condições de atuação aos professores da rede para (res)significar suas práticas a partir das contingências cotidianas locais do fazer docente; por qualidade, entendo uma formação em que o professor possa se inscrever, se engajar e, de fato, ter uma participação efetiva nas políticas que definem *o quê* e *como* ensinar inglês, numa participação democrática daquele que está na ponta do processo de ensino e aprendizagem.

Isso vai ao encontro de uma política que valorize o trabalho docente, com investimento de tempo e de recursos para que a formação esteja aliada à função docente. E vai de encontro a uma tendência de Estados e Municípios de implantar modelos formativos homogeneizantes que não consideram a heterogeneidade local nem, tampouco, o sujeito-docente.

Da possibilidade de uma formação *com* professores, reflito a partir da leitura de Nóvoa (2011), que defende a necessidade de uma formação construída dentro da profissão, com o retorno do professor ao cerne do debate e da implantação de políticas de ensino e aprendizagem, em especial, problematizando questões locais de aprendizagem, sem perder de vista a dimensão global. Afirma o autor que

¹⁰⁹ Resolução CNE/ CES nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

o exercício profissional organiza-se, cada vez mais, em torno de “comunidades de prática”, no interior de cada escola, mas também com contexto de movimentos pedagógicos que nos ligam a dinâmicas que vão para além das fronteiras organizacionais. (*op. cit.* p, 49, aspas do autor).

Nessa visada, devolver a formação de professores aos professores, numa injunção entre o global e o local, parece uma alternativa que pode incidir sobre deslocamentos de sentido nessa formação e talvez, em consequência, no fazer docente.

A denominação formação *com* professores, inspirada na leitura de Eckert-Hoff (2008), implica reconhecer “que diferentes e, por vezes, contraditórias vozes estão misturadas” (*op. cit.*, p. 142) no discurso do sujeito-professor. Na pesquisa empreendida nesta tese, este sujeito-professor dá indícios de estar *à deriva* em relação à sua função docente, ora culpabilizando-se, por ter a percepção de que não domina e de que está abandonado e solitário em seu fazer docente, ora camuflando essa condição em um estado de confiança, adquirido a partir de cursos que promovem a reflexão sobre a prática, mas que não incidem em deslocamentos de práticas tradicionais de ensino de língua, ainda fortemente marcadas pela reprodução de conhecimento assentado sobre uma visão de língua tradicional que privilegia o ensino de sua estrutura.

Como possibilidades de deslocamentos e (res)significação dos saberes docentes implicados no ensino de inglês, em contexto de pesquisas locais, sem, contudo, negligenciar os movimentos exteriores, alguns trabalhos publicados (MATTOS, 2011; DUBOC, 2012; JORDÃO, 2013; entre outros) dão margem à inscrição do sujeito-professor em sua própria formação (inicial ou continuada), com a oportunidade de desnaturalizar o que está, em tese, naturalizado para o sujeito-professor, ou seja, de que ele é o reprodutor de conhecimento provido por outrem ou de que apenas a reflexão sobre a prática transforma seu fazer docente.

É nessa perspectiva que argumento a favor da formação *com* professores pautada por uma via discursiva. Essa formação pode, a partir de uma lógica agonística, abrir espaço para a compreensão de que não há ritual sem falhas; enfraquecimento ou brechas (PÊCHEUX, [1975] 2009). Essa compreensão pode auxiliar o sujeito-professor a lidar com o saber global e o saber local, não como

verdades absolutas, mas como verdades transitórias, portanto, passíveis de serem (des)(re)construídas. Inscrever-se em um processo de formação com professores, dessa natureza, significa compreender que a “formação é um estado, é processo, é movimento, é um nunca acabar, é um constante transformar-se” (CORACINI, 2008, p. 11).

Ademais, como já explicitado anteriormente, na formação *com* professores é possível abrir espaço para compreender o currículo como discurso, materializado em texto, em propostas curriculares, leis, prescrições e outros, o que significa inscrever-se em relações de poder (FOUCAULT, [1979] 2000b) que dizem de/sobre o sujeito-professor, processo este fundamental para que haja deslocamento de posições identitárias e engajamento em práticas discursivas (variadas, inclusive as relativas à função docente) que habitam seu cotidiano. Não me refiro aqui à possibilidade de liberdade, como essência, mas, como nos informa Althusser quando diz que “o indivíduo é interpelado como sujeito (livre) para que se submeta livremente às ordens do Sujeito, portanto para que aceite (livremente), sua sujeição” (ALTHUSSER, [1970] 1974, p.113), ou seja, à liberdade de se assujeitar a práticas outras em que a alteridade e heterogeneidade não sejam suprimidas e que brechas possam se entreabrir para a circulação de outras e diversas discursividades.

Essas brechas podem, a meu ver, se estabelecer com o enfoque no discurso, entendido como um “efeito de sentidos” entre interlocutores, como nos ensina Pêcheux ([1969] 1997, p. 82). Penso que o contato/confronto entre diferentes professores, constituído e instaurado pela formação *com* professores, seja uma possibilidade, não a única, de produzir conhecimento e (res)significar práticas reificadas e (des)(re)construir as múltiplas identidades em jogo.

Como ideias, mas não receitas e prescrições, sobre uma formação *com* professores, por uma via discursiva, trago algumas pesquisas que se compatibilizam com a formação sobre a qual discorro.

Eckert-Hoff (2008) defende uma formação docente em que o sujeito-professor possa “falar de si”, movimento no qual “irrompem desejos, devaneios, (dis)sabores, (in)satisfação” (ECKERT-HOFF, 2008, p. 139) que podem ser problematizados na constituição heterogênea das identidades. Nesse sentido, a autora acredita que essa oportunidade do sujeito-professor “falar de si” possibilita-lhe um olhar outro sobre o ser professor e sobre a sua formação, o que propicia a compreensão do movimento

que busca impedir a emergência de múltiplas vozes ou sufocar a disseminação de sentidos. Esse processo, assim, abre espaço para a alteridade na constituição de processos de identificação.

Costa (2008) defende um maior investimento da educação em situações que possam encorajar “maior aproximação e aumento de diálogos entre diferentes saberes educacionais” (*op. cit.* 217). Após discorrer, em seu estudo, sobre o contexto mundial, pautado por um paradigma de incertezas, fluidez, inconstância e outros termos que qualificam a pós-modernidade, o autor passa a analisar o discurso de professores-formadores e alunos em formação no curso de Letras, em duas instituições formadoras (uma pública; outra privada). Identifica, nesse contexto, efeitos de sentido de *adiamento* que incidem sobre a formação docente. Partindo da constatação de que a concepção sobre formação de professores de inglês tem seu sentido diluído, indefinido e fragmentado, conclui que ocorre um pacto tácito sobre a *impossibilidade* de formar tal professor. Assim, a possibilidade de um contexto de formação docente que privilegie a discussão sobre essa noção de *contingência* (ou seja, de que a incerteza é a maior certeza que incide sobre o trabalho do professor) pode abrir espaço para saber agir sobre ela, o que pode propiciar ao sujeito-professor formas diferenciadas e subjetivas de se inscrever nessa formação docente.

Duboc (2012), em pesquisa que buscou (res)significar a prática pedagógica em currículo universitário, com professor-formador e alunos de Letras em formação, instaurou um trabalho colaborativo de construção de saberes pautados na ausência de modelos pré-estabelecidos. Adotar essa perspectiva não significa, segundo a autora, uma construção livre de pressupostos teóricos, perpassados por questões filosóficas, linguísticas e histórico-sociais, mas uma construção que se constrói no diálogo entre sujeitos, teorias e práticas. A partir de alguns desses pressupostos, entre eles a educação situada (compreendida como formação local – práticas situada em um determinado contexto sócio-histórico e cultural), a heterogeneidade e a subjetividade, a autora empreende uma formação que ocorre na inscrição do sujeito-professor nas “brechas do currículo”, portanto, em escala mais localizada, trazendo a possibilidade de engajar o sujeito-professor que deseja uma participação mais justa e democrática na definição da agenda educacional.

Os trabalhos relatados têm em comum uma des-formatação dos modelos tradicionais de formação permeados por prescrição, por manuais, por regras; trazem

a possibilidade de que o sujeito-professor se inscreva na ordem do discurso; provocam deslocamentos de sentido frente à incerteza; tratam da impossibilidade de se alcançar uma posição identitária uma e completa, pois esta está em constante reinvenção; promovem espaço para problematizar a alteridade, a heterogeneidade, a diferença como construção de si; permitem compreender que a falta é constitutiva do sujeito e ela é uma *impossibilidade ativa*, ela é o que nos move.

As possibilidades de formação *com* professores, em contexto local, não se esgotam; ao contrário, é campo fértil para promover uma educação que acolha as diferentes formas de produzir sentido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ou porque concluir é preciso...

Esta pesquisa nasceu de uma inquietação, de um estranhamento dos diversos “eus” que me habitam e que me *moveram*, e continuam a me *mover*, em busca de compreensão da minha constituição como sujeito-professor, como sujeito-pesquisador, como sujeito assujeitado pelo discurso que me molda, que cria idealizações, que as desconstrói para (re)construí-las em infinitas redes de sentidos. *Mergulhada* nas questões sobre currículo, poder e identidades, empreendi uma aventura no desafio de me inscrever na ordem do discurso educacional-pedagógico.

Chegando ao ponto em que é preciso *colocar um ponto final*, deparo-me, ainda, com muitas inquietações. Somadas às anteriores, muitas outras foram tomando corpo e atravessando meu corpo no decorrer desse processo.

Essas inquietações concorrem para a instauração de espaços de movência, para a compreensão de que ao fechar um ciclo, mesmo que provisoriamente, o que foi vivido continua a significar...

E assim, em um processo de *mergulho*, ora perdendo o fôlego ora encontrando ar para respirar, fui *navegando* e colocando-me *à deriva*, juntamente com os professores que se dispuseram a entrar nesse *navio*... O que apresento, na sequência, são traços da memória de conduzir esta pesquisa e que retornam como *bússola*, como *norte*, na tentativa de enxergar os *mares navegados*...

Nesta tese, propus-me a analisar o discurso dos DOPLE-inglês, o discurso do sujeito-professor de inglês e a pensar nas implicações para a formação docente. Resgatando minha hipótese, parti da perspectiva de que, no discurso dos DOPLE-inglês, poderia haver contradições e conflitos relativos às posições identitárias imputadas ao sujeito-professor, que se subjetiva e é subjetivado pelos vários discursos que incidem sobre ele.

Em busca de uma confirmação (ou não) de minha hipótese, constituí o primeiro *corpus* de análise desta tese, organizado a partir de sequências discursivas extraídas de diferentes DOPLE-inglês. A escolha dos referidos objetos de estudo deve-se ao

fato de serem documentos oficiais, que norteiam o ensino de língua estrangeira-inglês nas escolas de ensino fundamental e médio e, conseqüentemente, (des)norteiam a prática do professor.

Na análise empreendida do discurso desses documentos, pude observar contradições e conflitos que, em consonância com a perspectiva teórica adotada, a AD, marcam a impossibilidade de controle, pois, os documentos, ao mesmo tempo em que tentam *instaurar* uma ruptura com modelos anteriores, por meio de uma *celebração do novo*, repetem a mesma dinâmica, ancorados em uma lógica binária e logocêntrica, de fixar o sentido e excluir a multiplicidade do fazer pedagógico. Os documentos se mostraram contraditórios e conflituosos, também, porque, sob a pretensão de garantir a qualidade da educação (qualidade essa intrinsecamente ligada ao discurso neoliberal), homogeneizam o currículo, com recortes de conteúdos e prescrição do fazer docente, o que oblitera a heterogeneidade do sujeito-professor e não considera a diversidade de contextos aos quais se aplicam. Ainda, ao mesmo tempo que o discurso dos DOPLE-inglês, uns mais outros menos, reitera uma evidência de participação democrática na discussão das políticas curriculares, na análise, pude observar a emergência de um discurso autoritário, que veta essa participação e deixa entrever mecanismos de imposição dessas políticas. Há um efeito de sentido produzido de (ilusória) liberdade e (suposta) autonomia, que se desfaz na análise desse discurso e se observa o modo como ele representa o sujeito-professor – aquele incapaz de produzir conhecimento e que, portanto, precisa de orientação passo a passo para o seu fazer docente. Por fim, por meio de um efeito de sentido de indeterminação do sujeito, como dispositivo de apagamento de subjetividade, o discurso educacional-pedagógico produziu um efeito de abafamento da imposição do currículo ao sujeito-professor.

Para além dessas contradições e conflitos, a análise do discurso dos DOPLE-inglês, pude perceber que, na tentativa de estabilizar sentidos na construção do saber, produziu um efeito de homogeneização desse saber, bem como construiu, por meio do currículo (nesta tese, compreendido como discurso, como um *lugar de encontro* entre *língua, ideologia e história*) posições identitárias fixas para o sujeito-professor, objetificando-o e moldando-o como corpo docilizado. Na representação do sujeito-professor como mediador, a análise do discurso da PCLEM (1988) permitiu a interpretação de que há contradição, uma vez que todas as características que se

conectam a “mediador” posicionam o sujeito-professor como *transmissor, direcionador e interventor*. Ainda, a análise permitiu-me interpretar que há um apagamento das condições histórico-sociais quando o discurso educacional-pedagógico reifica a representação de sujeito-professor despreparado para imputar-lhe certas práticas pedagógicas. É o caso dos PCNs (1998) que, ao justificar a opção pelo desenvolvimento da habilidade de leitura, se exime da responsabilidade de investimento nas condições de infraestrutura da escola e justifica essa opção pela *falta* de domínio de habilidades orais por parte do sujeito-professor. Essa reificação culmina com a imposição de propostas (PCLEM, 2008) analisadas como prescritiva, pois objetifica o sujeito-professor, representando-lhe como autômato, a quem é imperativo guiar por meio de comandos. O efeito de sentido criado, que reverbera e ecoa a falha e a falta do sujeito-professor, é naturalizado.

É mister ressaltar que no movimento de estabilização desses sentidos, o discurso dos DOPLE-inglês orienta práticas discursivas que podem afetar o sujeito-professor em sua constituição identitária. No entanto, como “o discurso materializa a ideologia, constituindo-se no lugar teórico em que se pode observar a relação da língua com a ideologia” (ORLANDI, 2001, p. 100), a língua produz falhas, brechas e fissuras que podem propiciar a instauração de outras subjetividades para o sujeito-professor.

Penso que, com essa análise, pude responder às perguntas colocadas como norte desta pesquisa. Assim, afirmo que existem, sim, conflitos e contradições que subjazem ao discurso dos DOPLE-inglês e que necessitam ser silenciados e abafados para que seu funcionamento se mostre coerente e eficiente. Nesse funcionamento, posições identitárias são imputadas ao sujeito-professor e essas posições visam a moldar e docilizar o seu corpo. Na tentativa de *controle* da *qualidade* da educação, colocam-se, em cena, propostas homogeneizantes e prescritivas, abafando a heterogeneidade constitutiva do sujeito-professor.

Da análise empreendida do discurso do sujeito-professor, pude atentar para as representações de si e do outro, as representações de currículo e concluir que se cria um efeito-sujeito à *deriva*, marcado por momentos de (des)identificação e contraidentificação do sujeito-professor ao discurso dos DOPLE-inglês.

Em relação à representação de si e do outro, pude compreender que o discurso do sujeito-professor está constituído e atravessado pelo discurso da *falha*, da *falta* (da

língua, de estrutura física, de valorização), marcado por dizeres de uma memória que o inscreve em uma formação discursiva que *inunda* seu discurso de negações, denegações e contradições, produzindo um efeito sujeito-professor *à deriva*, que o posiciona, de forma imaginária, no campo ora da *culpabilização* ora da *confiança*. Desse efeito-sujeito, também, emergem imagens de si e do outro que deixam entrever o desejo de alcançar o posto de professor *ideal*, aquele que *domina* a língua, que dá uma *boa* aula, que *supera* dificuldades, que prende a atenção dos alunos, que segue a regulação, enfim, aquele que, em um embate de contradições, deseja a estabilização de sentidos e uma zona de conforto. Na busca dessa estabilização, o dizer do sujeito-professor indicia uma tomada de posição que o identifica a uma formação discursiva da continuidade dos estudos, como possibilidade de alcance *completo* da língua e do fazer docente.

Relativamente à representação de currículo, o discurso do sujeito-professor apresenta marcas de ancoragem no discurso dos DOPLE-inglês, produzindo imagens de currículo como *seleção de conteúdo*, representação essa que produz um efeito de apagamento da *prescrição* e naturaliza o fazer docente como uma prática *já-lá*, pronta a ser seguida. Destaco que essa representação não se dá sem embates. Ao mesmo tempo em que adere ao discurso dos DOPLE-inglês, em especial, a PCLEM (2008), por este ser o documento mais recente em vigor no Estado de São Paulo, o discurso do sujeito-professor também produz um efeito-sujeito-professor *à deriva*. Em outras palavras, seus dizeres são construídos ora permeados por uma exaltação a esse currículo, com dizeres, tais como “maravilhoso”, “espetacular”, “excelente”, “muito bom”, ora permeados por uma impossibilidade, com dizeres, tais como “impossível”, “na minha realidade é muito diferente”, “a gente fica amarrado”, “não sinto que seja atrativo”.

A partir da análise dessas representações, pude encontrar, na dispersão dos dizeres formulados pelo sujeito-professor, marcas de (des)identificação e contraidentificação com o discurso dos DOPLE-inglês. Ressalto que os limites e as linhas que separam esses processos não são, claramente marcados. Ao contrário, são tênues os limites desses diferentes processos. Por estar em constante transformação, o sujeito vai buscando estabilizar sentidos, mas estes sempre escapam e denunciam uma relação tensa, fugidia de sentidos não controláveis, construídos na sua historicidade. É assim que um mesmo (e sempre outro) sujeito vai

compondo sua rede de filiações. As posições-sujeito contrárias podem ser explicadas pela concepção de sujeito que enuncia não em sua individualidade, mas afetado pelo inconsciente e pela ideologia, inscrito na história, constituído, assim, por contradições.

Por fim, a partir do conjunto dessa análise e de uma investigação sobre o atual cenário da política educacional de formação docente em curso, em São Paulo (Estado), tive a possibilidade de repensar a formação docente.

Como contribuição desta pesquisa, defendo uma formação *com* professores, constituída por uma natureza discursiva e *local*, sem perder de vista o *global*. Uma formação que situe o sujeito-professor em condições de discutir, analisar e, talvez, deslocar suas concepções (de língua, de ensino, de aprendizagem, de sujeito, entre outras), na medida em que o espaço coletivo local pode se tornar um elemento diferencial para o compartilhamento de ideias, para discussão sobre suas práticas, sobre as teorias que subjazem a estas, bem como sobre os discursos que emanam dos DOPLE-inglês, que circulam, o informam e o subjetivam.

Em síntese, defendo uma formação *com* professores em um contexto local, mais articulado discursivamente, considerando que essa formação possa abrir brechas e fissuras para discussão da complexidade que envolve o sujeito da educação e das possibilidades de (res)significação de sentidos. Uma formação em que o sujeito-professor possa provocar rupturas com o modo estabelecido do fazer docente, ainda muito calcado na representação do sujeito-professor como *reprodutor* de conhecimento produzido em propostas curriculares formuladas pelo outro e impostas hierarquicamente.

Assim, termino estas considerações não com um ponto final, mas com reticências...

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBERTI, T. F. *et al.* A convivência de duas correntes epistemológicas nas concepções de aprendizagem na EAD. In: **Anais do IX Congresso Nacional de Educação (EDUCERE), Anais do III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia**. Curitiba: Editora Universitária Champagnat, 2009. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2604_1915.pdf>. Acesso em 10. Set. 2013.
- ALMEIDA, R.; GIMENEZ, T. A necessidade do professor reflexivo para o uso crítico dos materiais de apoio ao ensino e à aprendizagem de língua estrangeira. **Entretextos** (UEL), v. 10, p. 69-84, 2010.
- ALTHUSSER, L. (1970). **Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado**. Tradução de Joaquim José de Moura Ramos. Lisboa: Presença, 1974.
- ASSIS-PETERSON, A. A; COX, M. I. P. Inglês em tempos de globalização: para além de bem e mal. **Calidoscópio**. Vol. 5, n. 1, p. 5-14, jan/abr 2007.
- BAGHIN-SPINELLI, D. C. M. **Ser professor (brasileiro) de língua inglesa**: um estudo dos processos identitários nas práticas de ensino. 2002. 210 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.
- BARRETO, E. S. S. As novas relações entre o currículo e a avaliação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 7, n. 12, p. 133-144, jan./jun. 2013. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em 15 de set. de 2015.
- BAUMAN, Z. **Identidade**: uma entrevista a Benedetto Vecchi. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- BERLOFFA, M. I. **Sobre o funcionamento do discurso da qualidade em um curso de formação de professores**. 2014. 132 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2014.
- BOBBITT, J. F. **The curriculum**. Boston: Houghton Mifflin, 1918.
- BOURDIEU, P. (1970) **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 2. ed. Tradução de Reynaldo Bairão. Revisão de Pedro Benjamim Garcia e Ana Maria Baeta. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.
- BOURDIEU, P. (1994). **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. Tradução de Mariza Corrêa. Campinas: Papirus, 1996.
- BRAGA, M. D. W. **A prevenção da metaforização no discurso pedagógico instrucional para o ensino de língua inglesa**. 2008. 200 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo., 2008.
- BRAGA, M. D. W. **O discurso sobre o livro didático de inglês**: a construção da verdade na sociedade de controle. 2014. 246 f. Tese (Doutorado em Estudos

Linguísticos e Literários em Inglês) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

BRANDÃO, H. H. N. **Introdução à análise do discurso**. 6 ed. Campinas: UNICAMP, 1997.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução CNE/ CES nº 2**, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: CNE/ CES, 2015.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal / Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio**. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Vol.1. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 239 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais + Ensino Médio**. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Língua Estrangeira Moderna. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2002. 244 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais de língua estrangeira**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 1998. 120 p.

BRASIL. Senado Federal. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9.394/96. Brasília: Senado Federal, 1996.

BRASIL. Senado Federal. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 5.692/71. Brasília: Senado Federal, 1971.

BRITISH COUNCIL. Instituto de Pesquisas Plano CDE. **O Ensino de Inglês na Educação Pública Brasileira**. São Paulo: British Council, 2015. Disponível em: <https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/estudo_oensinodoinglesnaeducacao_publica_brasileira.pdf>. Acesso em 18 out. 2015.

BRUNER, J. The narrative construction of reality. **Critical Inquiry**, 18, 1-21. 1991.

BURBULES, N. C.; TORRES, C. A. Globalização e educação: uma introdução. In: BURBULES, N. C.; TORRES, C. A.(org.). **Globalização e educação**: perspectivas críticas. Tradução de Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 11-26.

CANAGARAJAH, S. Reconfiguring local knowledge, reconfiguring language studies. In: CANAGARAJAH, S. (org.). **Reclaiming the local in language policy and practice**. Mahwah: Erlbaum, 2005, p. 3-24.

CARVALHO, R. G. G. Cultura global e contextos locais: a escola como instituição possuidora de cultura própria. **Revista Iberoamericana de Educación**. Nº 39, 2: 1-9, 2006. Disponível em: < <http://www.rieoei.org/1434.htm>>. Acesso em 02. nov. 2015.

CELANI, M. A. A. (org.). **Professores e formadores em mudança**: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

CELANI, M. A. A. (org.). **Reflexões e ações (trans)formadoras no ensino-aprendizagem de inglês**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

CONFUORTO, I. Políticas públicas atuais para o ensino de língua inglesa no Brasil: o discurso e seu avesso. In: **Cadernos de Resumo** do XXV JELI - Jornada de Ensino de Língua Inglesa: 25 anos refletindo o futuro do ensino de inglês. São Paulo: APLIESP, junho de 2009, p. 18.

COPE, B.; KALANTZIS, M. **Multiliteracies**: literacy learning and the design of social futures. London: Routledge, 2000.

CORACINI, M. J. F. R. **A celebração do outro**: arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução. Campinas: Mercado das Letras, 2007.

CORACINI, M. J. F. R. Prefácio. In: ECKERT-HOFF, B. M. **Escritura de si e identidade**: o sujeito-professor em formação. Campinas: Mercado de Letras, 2008. p. 11.

CORACINI, M. J. F. R. Subjetividade e identidade do professor de português (LM). **Trab.Ling.Apl.**, Campinas, (36):147-158, jul./dez. 2000.

CORACINI, M. J. F. R. **Um fazer persuasivo**: o discurso subjetivo da ciência. São Paulo: EDUC; Campinas: Pontes, 1991.

CORACINI, M. J. R. F. O olhar da ciência e a construção da identidade do professor de língua. In: CORACINI, M. J. R. F.; BERTOLDO, E. S. (org.). **O desejo da teoria e a contingência da prática**: discurso sobre e na sala de aula: (língua materna e língua estrangeira). Campinas: Mercado das Letras, 2003, p. 193-210.

CORACINI, M. J. R. F. Subjetividade e identidade do(a) professor(a) de português. In: CORACINI, M. J. R. F. (org.). **Identidade e discurso**: (des)construindo subjetividades. Campinas/ Chapecó: Editora da UNICAMP/ Argos Editora Universitária, 2003a, p. 239-255.

CORACINI, M. J. R. F.; GHIRALDELO, C. M. (org.). **Nas malhas do discurso**: memória, imaginário e subjetividade. Formação de professores (língua materna e estrangeiras), leitura e escrita. Campinas: Pontes, 2011.

COSTA, C. N. F. **Professores de língua estrangeira em formação**: a angústia de ensinar uma língua que (não) se sabe. 2012. 129 p. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade São Francisco. Itatiba, 2012.

COSTA, M. A. M. **Do sentido da contingência à contingência da formação**: um estudo discursivo sobre a formação de professores de inglês. 2008. 231 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2008.

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

DE NARDI, F. S; BALZAN, F. P. Políticas públicas de formação de professores: um olhar discursivo sobre o professor e os ambientes educativos. In: **Anais do Seminário de Estudos em Análise do Discurso**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/analisedodiscurso/anaisdosead/>>. Acesso em 14.03.2013.

DEACON, R.; PARKER, B. Educação como sujeição e como recusa. In: SILVA, T. T. da (Org.) **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 97-110.

DELEUZE, G. (1986). **Foucault**. Quinta reimpressão. Tradução de Claudia Sant'Anna Martins; Revisão da tradução Renato Ribeiro. São Paulo: Brasiliense, 2005.

DERRIDA, J. (1967). A escritura e a diferença. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1995.

DERRIDA, J. (1972). **A farmácia de Platão**. 3. ed. revista. Tradução de Rogério Costa. São Paulo: Iluminuras, 2005.

DERRIDA, J. (1987). Carta a um amigo japonês. Tradução de Érica Lima. In: OTTONI, P. (org.). **Tradução**: a prática da diferença. Campinas: Editora da UNICAMP/ São Paulo: FAPESP, 1998. P. 19-25.

DERRIDA, J. (1994). **Força de lei**: o fundamento místico da autoridade. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DERRIDA, J. (1996). **O monolinguismo do outro ou a prótese de origem**. Trad. Fernanda Bernardo. Porto: Campo das Letras, 2001.

DUARTE, M. S. **Formação contínua de professores de língua inglesa no Brasil**: a prática reflexiva crítica em questão. 2011. 116 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiás, 2011.

DUBOC, A. P. M. **Atitude curricular**: letramentos críticos nas brechas da formação de professores de inglês. 2012. 246 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2012.

DUCROT, O. (1984). **O dizer e o dito**. Campinas: Pontes, 1987.

ECKERT-HOFF, B. M. **Escritura de si e identidade**: o sujeito-professor em formação. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

ECKERT-HOFF, B. M. Processos de identificação do sujeito-professor de língua materna: a costura e a sutura dos fios. In: In: CORACINI, M. J. R. F. (org.). **Identidade**

e discurso: (des)construindo subjetividades. Campinas/ Chapecó: Editora da UNICAMP/ Argos Editora Universitária, 2003, p.269-283

ENGESTRÖM, Y. Innovative learning in work teams: analysing cycles of knowledge creation in practice, in: Y. ENGESTRÖM et al (Eds.) **Perspectives on Activity Theory**, Cambridge: Cambridge University Press, 1999, p. 377-406.

ERLACHER, A. C. **Entre o herói e a vítima:** sobre a responsabilidade do professor no/pelo ensino de língua inglesa na escola pública. 2009. 140 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2009.

FERREIRA, M. C. L. A trama enfática do sujeito. **Anais do II SEAD - Seminário de Estudos em Análise do Discurso** [recurso eletrônico]. Porto Alegre: UFRGS, 2005. Disponível em:<<http://www.analisedodiscurso.ufrgs.br/anaisdosead/sead2.html>>. Acesso em 14 ago. 2015.

FERREIRA, M. M. An Activity theory analysis of the implementation of an English curricular mandate in the state of São Paulo. In: MACIEL, R. F.; ARAUJO, V. A. (orgs.). **Formação de professores de línguas:** ampliando perspectivas. São Paulo: Paco Editorial, 2011. p. 175-216.

FONSECA, M. A. A preocupação com o sujeito e o poder. In: FONSECA, M. A. **Michel Foucault e a constituição do sujeito**. São Paulo: EDUC, 2003. p. 21-38.

FORTES, L. **Sentidos de “erro” no dizer de professores de inglês/ língua estrangeira:** uma reflexão sobre representações e práticas pedagógicas. 2008. 176 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

FOUCAULT, M. (1969) **A arqueologia do saber**. 5 ed. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

FOUCAULT, M. (1970). **A ordem do discurso**. 3. ed. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

FOUCAULT, M. (1975). **Vigiar e punir:** nascimento da prisão. 22 ed. Tradução de Raquel Ramalhe. Petrópolis: Vozes, 2000a.

FOUCAULT, M. (1979). **Microfísica do poder**. 15 ed. Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2000b.

FOUCAULT, M. (1988) **Technologies of the Self:** A Seminar with Michel Foucault. Disponível em: <http://thinkingtogether.org/rcream/archive/dighum/foucaultpacket.pdf>. Acesso em maio de 2013.

FOUCAULT, M. The subject and power. In: DREYFUS, H. L.; RUBINOW, P. **Michel Foucault:** beyond structuralism and hermeneutics. With an afterword by Michel Foucault. New York: Harvester Wheatsheaf, 1982. p. 208-226.

FREIRE, P. (1976). **A ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 5. ed. Paz e Terra; 1981.

FREIRE, P. (1993). **Política e educação**: ensaios. 5. ed. São Paulo, Cortez, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FREUD, S. (1921). **Psicologia de grupo e análise do ego**. ESB, vol. XVIII. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1990.

FREUD, S. (1925). A negativa. In: FREUD, S. **Obras Psicológicas Completas**. Vol. XIX. Rio de Janeiro: Imago, 1976. p. 293-300.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

GEE, J. P. New people in new worlds: networks, the new capitalism and school. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. **Multiliteracies**: literacy learning and the design of social futures. London: Routledge, 2000. p. 43-68.

GENTILI, P. A. A.; SILVA, T. T. (org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**: visões críticas. 7. ed. Petrópolis: vozes, 1999.

GHIRALDELLI JR., P. **História da educação**. 2. ed. revista. São Paulo: Cortez, 2001.

GIMENEZ, T. N.; PERIN, J. O. R.; SOUZA, M. M. Ensino de inglês em escolas públicas: o que pensam pais, alunos e profissionais da educação. **SIGNUM: Est. Ling.** Londrina, nº 6/1, p. 167-182, dez. 2003.

GIROUX, H. A. **Os Professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GRIGOLETTO, M. **A língua inglesa em representações**: imagens da língua nos discursos político-educacional e midiático e reflexos em modos de subjetivação. Tese de Livre-Docência. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2013.

GRIGOLETTO, M. **A resistência das palavras**: um estudo do discurso político britânico sobre a Índia (1942-1947). 1998. 203 f. Tese (Doutorado em Linguística). Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas, 1998.

GRIGOLETTO, M. Língua inglesa na mídia brasileira: efeitos de construção de uma memória. In: CORACINI, M. J. R. F.; GHIRALDELO, C. M. (org.). **Nas malhas do discurso**: memória, imaginário e subjetividade. Formação de professores (língua materna e estrangeiras), leitura e escrita. Campinas: Pontes, 2011. p. 297-315.

GRIGOLETTO, M. Um saber sobre os sujeitos: práticas de subjetivação no discurso político-educacional sobre línguas estrangeiras. **Claritas**, São Paulo, nº 13 (1): 23-35, 2007.

GRUPPI, L. Os cadernos do cárcere. In: **O conceito de hegemonia em Gramsci**. Tradução de Néelson Coutinho. Rio de Janeiro: Graal, 1980.

HALL, S. (1992). **A identidade cultural na pós-modernidade**. 3 ed. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

HENRY, P. [1977]. **A ferramenta imperfeita**: língua, sujeito e discurso. Tradução de Maria Fausta P. de Castro; com posfácio de Oswald Ducrot. Campinas: Pontes, 1992.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. S. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

INDURSKY, F. **A fala do quartel e outras vozes**: uma análise do discurso presidencial da terceira república brasileira (1964-1984). Tese (Doutorado em Ciências) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 1992.

INDURSKY, F. Polêmica e denegação: dois funcionamentos discursivos da denegação. **Cad.Est.Ling.**, Campinas (19): 117-122, jul-dez.1990.

JORDÃO, C. M. Letramento crítico: complexidade e relativismo em discurso. In: CALVO, L. C. S. *et al.* (org.) **Reflexões sobre ensino de línguas e formação de professores no Brasil**: uma homenagem à professora Telma Gimenez. Campinas: Pontes, 2013, p. 349-369.

JORDÃO, C; FOGAÇA, F. C. Ensino de inglês, letramento crítico e cidadania: um triângulo amoroso bem-sucedido. In: **Línguas e Letras**. 2007. Vol 8, n.14, p. 79-105.

KINCHELOE, J. L. **A formação do professor como compromisso político**: mapeando o pós-moderno. Tradução de Nize Maria Campos Pellanda. Porto Alegre: Artmed, 1997.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. (1996). **Reading images**: the grammar of visual design. London: New York: Routledge, 2006.

LACAN, J. (1957). A instância da letra no inconsciente ou a razão desde Freud. In: **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998. p. 496-533.

LACAN, J. **A Identificação**: seminário 1961–1962. Tradução Ivan Corrêa e Marcos Bagno. Recife: Centro de Estudos Freudiano do Recife, 2003.

LALANDE, A.. **Vocabulário técnico e crítico de Filosofia**. 3. ed. Tradução Fátima de Sá Correia *et al.* São Paulo: Martins Fontes, 1999.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. Atoms and bits: literacy and the challenging of mindsets. In: LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **New Literacies**: changing knowledge and classroom research. Buckingham: Open University Press, 2003. p. 50-78.

LIMA, R. C. C. P. Ser ninguém-ser alguém: análise de discurso de uma narrativa de professor. In: CORACINI, M. J. R. F. (org.). **Identidade e discurso**: (des)construindo subjetividades. Campinas/ Chapecó: Editora da UNICAMP/ Argos Editora Universitária, 2003, p. 257-268.

MACEDO, I. C. G. **Análise discursiva de um currículo de letras**: noções de conhecimento e formação de identidades. 2003. 153 f. Dissertação (Mestrado em

Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2003.

MALDIDIER, D. (1989). **A inquietação do discurso**: (re)ler Michel Pêcheux hoje. Tradução de Eni Puccinelli Orlandi. Campinas: Pontes, 2003.

MASCIA, M. A. A. **Investigações discursivas na pós-modernidade**: uma análise das relações de saber-poder do discurso político-educacional de língua estrangeira. Campinas/São Paulo: Mercado de Letras/ FAPESP, 2002.

MATTOS, A. M. A. **O ensino de inglês como língua estrangeira na escola pública**: novos letramentos, globalização e cidadania. 2011. 248 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

MIRISOLA, C. D. **Inserção profissional docente no Estado de São Paulo**: a Escola de Formação e o Curso para Professores Ingressantes da SEE/SP. 2012. 220 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2012.

MONTE MOR, W. M. Entrevista no Portal Aprendiz. **Falta material didático e capacitação no ensino de inglês**. Disponível em: <<http://portal.aprendiz.uol.com.br/content/falta-material-didatico-e-capacitacao-no-ensino-de-ingles>>. Acesso em 12 dez. 2009.

MONTE MOR, W. Multimodalidades e comunicação: antigas novas questões no ensino de línguas estrangeiras. **R. Let. & Let.** Uberlândia-MG. v.26. n.2. p. 469-476 jul./ dez. 2010.

NASIO, J.-D. (1988) **Lições sobre os sete conceitos cruciais da psicanálise**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

NORTE, M. B. (org.). **Redefor**: reflexões e práticas de ensino de Língua Inglesa na Rede Pública do Estado de São Paulo. Disponível em: <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/141124/3/ebook_redefor_li.pdf>. Acesso em 18 set. 2015.

NÓVOA, A. **O regresso dos professores**. Pinhais: Melo, 2011.

ORLANDI, E. P. (org.) **Gestos de leitura**: da história no discurso. Campinas: Editora da UNICAMP, 2010.

ORLANDI, E. P. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. 4 ed. Campinas: Pontes, 1996.

ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 1999.

ORLANDI, E. P. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. 4. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997.

ORLANDI, E. P. **Discurso e texto**: formação e circulação de sentidos. Campinas: Pontes, 2001.

PAIVA, V. L. M. O. Ilusão, aquisição ou participação. In: LIMA, D. C. (org.). **Inglês em escolas públicas não funciona?** uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola, 2011. p. 33-46.

PÊCHEUX, M. (1969) *Análise Automática do Discurso* (AAD-69). In: GADET, F.; HAK, T. (Org.). **Por uma análise automática do discurso:** uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 3 ed. Campinas: UNICAMP, 1997, p. 61-161.

PÊCHEUX, M. (1975). **Semântica e Discurso:** uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução de Eni Puccinelli Orlandi *et al.* 4. ed. Campinas: Pontes, 2009.

PÊCHEUX, M. (1982). Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, E. P. *et al.* (org.). **Gestos de Leitura:** da história no discurso. 3. ed. Campinas: Pontes, 2010.

PÊCHEUX, M. (1983). **O discurso:** estrutura ou acontecimento. 2. ed. Tradução de Eni Puccinelli Orlandi. Campinas: Pontes, 1997.

PEDRA, J. A. **Currículo, conhecimento e suas representações.** Campinas: Papirus, 1997.

PENNYCOOK, A. **Language as a local practice.** New York: Routledge, 2010.

POPKEWITZ, T. S. História do currículo, regulação social e poder. In: SILVA, T. T. da. (org.) **O sujeito da educação:** estudos foucaultianos. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

PRETI, D. (org.). **O discurso oral culto.** 2 ed. São Paulo: Humanitas Publicações – FFLCH/USP, 1999. Projetos Paralelos. v. 2.

RAJAGOPALAN, K. The language issue in Brazil: when local knowledge clashes with expert knowledge. In: CANAGARAJAH, A.S. (Ed.). **Reclaiming the local in language policy and practice,** Mahwah: Erlbaum, 2005. p. 99-121.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. **Approaches and methods in language teaching.** Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

SAMPAIO, M. M. F. (org.). **Relatório de Análise de Propostas Curriculares de Ensino Fundamental e Ensino Médio.** Brasília: Ministério da Educação / Secretaria de Educação Básica, 2010. 445 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16110:i-seminario-nacional-do-curriculo-em-movimento-&catid=195&Itemid=164>. Acesso em 04 mai. 2015.

SAMPAIO, M. **Um gosto amargo da escola.** São Paulo: EDUC, 1998.

SÃO PAULO (ESTADO). Casa civil. **Decreto nº 54.297**, de 05 de maio de 2009, cria a Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores (EFAP) do Estado de São Paulo e dá outras providências. São Paulo: Casa Civil, 2009.

SÃO PAULO (ESTADO). Casa civil. **Decreto Nº 57.141**, de 18 de julho de 2011, institui a reorganização da SEE. São Paulo: Casa Civil, 2011.

SÃO PAULO (Estado). Decreto nº 27, de 12 de março de 1890. Reforma a Escola Normal e converte em Escolas Modelos as Escolas anexas. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1890/decreto-27-12.03.1890.html>>. Acesso em 27 mai. 2015.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado. **Proposta curricular de língua estrangeira moderna – inglês**. Coord. Maria Inês Fini. São Paulo: SEE, 2008.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado. Proposta curricular de língua estrangeira moderna – inglês. **Caderno do Professor**. 5ª série. Coord. Maria Inês Fini. São Paulo: SEE, 2008.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Proposta curricular de língua estrangeira moderna – inglês**: ensino fundamental. São Paulo: SE/CENP, 1988.

SAUSSURE, F. (1916). **Curso de Linguística Geral**. Organizado por Charles Bally e Albert Sechenaye com a colaboração de Albert Riedlinger, prefácio à edição brasileira, Isaac Nicolau Salum. 4. Ed. São Paulo: Cultrix, 1972.

SAVIANI, D. *et al.* **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2004.

SAVIANI, D. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SCHLÜNZEN, E. T. M. Prefácio. In: NORTE, M. B. (org.). **Redefor**: reflexões e práticas de ensino de Língua Inglesa na Rede Pública do Estado de São Paulo. Disponível em: <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/141124/3/ebook_redefor_li.pdf>. Acesso em 18 set. 2015.

SCOCUGLIA, A. F. Paulo Freire e a “conscientização” na transição pós-moderna. **Educação, Sociedade & Cultura**. Nº 23, 2005, p. 21-42.

SEVERINO, A. J. **Educação, ideologia e contra-ideologia**. São Paulo: EPU, 1986.

SILVA, T. T. (1998). **A poética e a política do currículo como representação**. Disponível em: <http://smeduquedecaxias.rj.gov.br/nead/Biblioteca/Forma%C3%A7%C3%A3o%20Continuada/Curr%C3%ADculo/PO%C3%89TICA%20E%20A%20POL%C3%8DTICA%20DO%20CURR%C3%8DCULO%20COMO%20REPRESENTA%C3%87%C3%83O.htm>. Acesso em 11/05/2015.

SILVA, T. T. (org.) **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

SILVA, T. T. da. O adeus às metanarrativas educacionais. In: SILVA, T. T. **Identidades terminais**: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis: Vozes, 1996. p. 236-250.

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, T. T. da; MOREIRA, A. F. (org.). **Territórios contestados**: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: Vozes, 1995.

SOUSA, R. Q. **Professores de inglês da escola pública**: investigações sobre suas identidades numa rede de conflitos. Jundiaí: Paco, 2011.

SOUZA, R. F. *et al.* Guias curriculares: materiais de orientação docente ou de controle do Estado?. **R. Bras. Est. Pedag.**, Brasília, v. 80, n. 195, p. 233-243, maio/ago. 1999.

STENHOUSE, L. **Introduction to curriculum research and development**. London: Heinemann, 1975.

STENNER, A. S. A identificação e a constituição do sujeito. **Psicologia, Ciência e Profissão**, 2004, 24 (2), 54-59

SUÁREZ-OROZCO, M. M.; QIN-HILLIARD, D. B. (eds.). **Globalization**: culture and education in the new millennium. Los Angeles: University of California Press, 2004. p. 1-37.

TAVARES, C. N. V. **Identidade itine(r)rante**: o (des)contínuo (des)apropriar-se da posição de professor de língua estrangeira. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

TURRA, B. M. **O discurso acadêmico e a formação do professor de língua estrangeira**: questões sobre o ensino, o sujeito e o impossível. 2011. 136 p. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2011.

VYGOTSKY, L. S. (s/d). **Pensamento e linguagem**. 2. ed. Martins Fontes. 1998.

WARK, M. Cyberculture studies: an antidisciplinary approach (version 3.0). In: SILVER, D.; MASSANARI, A. (eds.) **Critical cyberculture studies**. New York and London: New York University Press, 2006. p. 68-75.

WIDDOWSON, H. D. **Teaching English as Communication**. London: Oxford University Press. 1978.

ZEICHNER, K. M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. In: **Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 23 mar. 2013.

Apêndices

Apêndice A**Questionário: Entrevista Semiestruturada**

Nome: _____

Faixa etária: () 20 () 30 () 40 () Acima de 40

Hábito de Leitura: () Jornais () Revistas () Livros () Outros

Frequência de leitura: () Diariamente () Semanalmente () Mensalmente
() De vez em quando

Uso dos meios/equipamentos comunicacionais/ culturais: () Internet () Rádio
() TV a Cabo () TV Aberta () Cinema () Teatro

Formação (Instituição/ ano): _____

Escola em que leciona: _____

Séries em que leciona inglês: _____

1) Poderia discorrer sobre sua vivência/ experiência em formação continuada?

2) Quais temas gostaria de discutir em uma formação continuada de professores de inglês?

3) Quanto tempo por semana poderia dedicar-se a um programa de formação continuada?

4) Poderia discorrer sobre o que é aprender inglês para você?

5) Poderia discorrer sobre o que é ensinar inglês para você?

6) O que conhece sobre as políticas públicas para o ensino de inglês?

7) Utiliza algum material didático em suas aulas? Se sim, quais? Por que escolheu esses materiais?

8) Quanto tempo destina à preparação de suas aulas?

9) Costuma discutir com seus pares as aulas que prepara/ planeja? De que modo?

10) Que espaço(s) tem à disposição, na escola, para esse compartilhamento de ideias?

11) Se um programa de formação continuada fosse oferecido pelo Núcleo Pedagógico da Diretoria de Ensino/ Universidade, você teria interesse em participar? Por quê?

Grata,
Inês Confuorto

Apêndice B**Questionário: Entrevista Semiestruturada (adaptado)**

Nome: _____

Faixa etária: () 20 () 30 () 40 () Acima de 40

Hábito de Leitura: () Jornais () Revistas () Livros () Outros

Frequência de leitura: () Diariamente () Semanalmente () Mensalmente
() De vez em quando

Uso dos meios/equipamentos comunicacionais/ culturais: () Internet () Rádio
() TV a Cabo () TV Aberta () Cinema () Teatro

Formação (Instituição/ ano): _____

Escola em que leciona: _____

Séries em que leciona inglês: _____

1) Poderia discorrer sobre sua vivência/ experiência como professor de inglês da escola básica?

2) Poderia discorrer sobre o que é aprender inglês para você?

3) Poderia discorrer sobre o que é ensinar inglês para você?

4) O que pensa sobre o currículo de inglês vigente na escola em que leciona?

6) O que pensa sobre os documentos curriculares (federal, estadual, municipal) para o ensino de inglês?

7) Utiliza algum material didático em suas aulas? Se sim, quais? Por que escolheu esses materiais?

8) Quanto tempo destina à preparação de suas aulas?

9) Costuma discutir com seus pares as aulas que prepara/ planeja? De que modo?

10) Que espaço(s) tem à disposição, na escola, para esse compartilhamento de idéias?

11) Como sua escola/ diretoria promove ações de capacitação?

12) Como é sua participação nessa capacitação? Cite um exemplo de mudança (se houver) em sua prática pedagógica a partir de capacitações realizadas.

Caso necessite de mais linhas para responder, basta adicionar quantas desejar.

Grata,
Inês Confuorto

Apêndice C

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título provisório da pesquisa: Os documentos oficiais para o ensino de língua estrangeira–inglês e o sujeito-professor: uma análise discursiva

Responsável pela pesquisa: Inês Confuorto (doutoranda)

Orientadora: Profa. Dra. Marisa Grigoletto

Programa de Pós-Graduação: Estudos Linguísticos e Literários em Inglês, Departamento de Letras Modernas, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo.

O principal objetivo desta pesquisa é analisar o discurso dos documentos oficiais para o ensino de língua estrangeira-inglês (DOPLE-inglês) e as implicações desse no discurso do sujeito-professor de inglês.

A realização desta pesquisa será dividida em algumas etapas que incluirão a leitura e análise discursiva dos DOPLE-inglês e a aplicação de questionário e entrevistas com professores de inglês no Ensino Fundamental e no Ensino Médio da rede pública de educação básica. As entrevistas serão realizadas em local escolhido pelos participantes da pesquisa e gravadas em áudio. As informações coletadas serão utilizadas exclusivamente para fins acadêmicos de pesquisa. Não serão requisitadas informações sobre os dados pessoais dos professores entrevistados e suas identidades, assim como a da escola, serão mantidas em sigilo.

Após ler e receber explicações sobre a pesquisa, e ter meus direitos de:

1. receber resposta a qualquer pergunta e esclarecimento sobre a pesquisa;
2. retirar o consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo;
3. não ser identificado e ser mantido o caráter confidencial das informações relacionadas à privacidade;
4. ter uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido;
5. procurar esclarecimentos com a Comissão de Pesquisa da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP nos telefones (11) 3091.4584 e (11) 3091.0452 ou na Rua do Lago, 717 – Sala 112 - Prédio da Administração FFLCH - Cidade Universitária, São Paulo – SP, em caso de dúvidas,

declaro estar ciente do exposto e desejar participar da pesquisa.

São Paulo, ____ de _____ de ____.

Nome do participante da pesquisa: _____

Assinatura: _____

Eu, Inês Confuorto, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto ao participante e/ou responsável.

_____ Data: ____/____/____.

Telefone: (11) 9-7152-6563

E-mail da pesquisadora: ines.confuorto@usp.br ou iconfuor@uol.com.br

E-mail da orientadora: mgrigol@usp.br

Anexos

Anexo A

PCLEM-inglês, 1986 – 1ª versão preliminar

GOVERNO DEMOCRÁTICO DE SÃO PAULO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
COORDENADORIA DE ESTUDOS E NORMAS PEDAGÓGICAS

GOVERNADOR: ANDRÉ FRANCO MONTORO
Secretário: José Aristodemo Pinotti
Coordenador: João Cardoso Palma Filho

PROPOSTA CURRICULAR DE LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA - INGLÊS - 1º GRAU
(Estudos preliminares)

Equipe Técnica de Comunicação e Expressão - Língua Estrangeira Moderna - Inglês:

Beatriz Lipsky

Maria Thereza Parreira Stetner

Valdir Lima

Colaboradores para a elaboração:

Lúcia do Nascimento de Souza Bicjone

Grácia Cataldi Cuoco

Assessoria:

Heloísa Medeiros

SÃO PAULO

1986

Carta aos professores (PCLEM, 1986)

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
COORDENADORIA DE ESTUDOS E NORMAS PEDAGÓGICAS

São Paulo, 14 de julho de 1.986.

Caro Professor:

Enfim estamos chegando nos "finalmente". Depois de dois anos de recolhimento de sugestões, discussões, divergências, reflexões, novas discussões e razoáveis consensos entre professores e especialistas de todo o Estado e da CENP, passo às suas mãos, o primeiro produto (Proposta Preliminar) visando à reorganização da proposta curricular para o ensino de 1º grau da escola pública de São Paulo.

No entanto, nós, da CENP, entendemos que qualquer decisão acerca de conteúdos e/ou propostas curriculares num Estado democrático não pode ser monopólio dos órgãos técnicos do governo. A presença e participação constante, direta e permanente, dos professores e especialistas da rede pública — agentes principais do processo de democratização da escola — são considerados por nós, fundamentais na definição de qualquer alteração curricular.

Esta 1ª fase de análise crítica da Proposta Preliminar — que culminará com a discussão em outubro, por todos os professores e especialistas da rede — é condição para a elaboração da versão definitiva a ser implantada em 1987. Essa proposta curricular deverá exprimir as tendências mais progressistas nas ciências, nas artes e nas letras, hoje, no Brasil e em São Paulo.

Nesta Proposta Preliminar, as oito séries do 1º grau foram agrupadas em três "blocos", que expressam os três grandes momentos do processo da escolarização básica: o da alfabetização (os dois primeiros anos — Ciclo Básico); o Ciclo Intermediário (agrupando as 3ªs, 4ªs e 5ªs séries) e o Ciclo Final desta fase de escolarização (o das 6ªs, 7ªs e 8ªs séries).

A razão maior deste agrupamento das séries em "blocos" é uma tentativa de superar o corte arbitrário da seriação na medida em que esta supõe uma coincidência — justificada falsamente como científica — entre um conteúdo previamente estabelecido a ser ministrado numa determinada série e o "ponto" de aprendizagem dos alunos.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
COORDENADORIA DE ESTUDOS E NORMAS PEDAGÓGICAS

Qualquer descompasso entre um e outro, historicamente, implicou ou em um aligeiramento na apresentação/discussão dos conteúdos ou na aceleração desta apresentação. Professores e alunos acabavam insatisfeitos, os 1ºs porque tinham que considerar como "dados", assuntos que não haviam trabalhado de forma satisfatória e os 2ºs porque se não acompanhavam o ritmo previamente estabelecido, seriam reprovados.

Este agrupamento em "blocos", apesar de poder ser justificado por razões de ordem psicológica e lógica, é uma estratégia política. Ela visa a uma reorganização da escola de 1º grau, de modo a superar a velha dicotomia de funcionamento divorciado das séries iniciais X séries finais, num esforço de construir uma escola integrada de 8 anos.

Sabemos que a reorganização da escola implica em mudanças mais profundas nos seus aspectos organizacionais e que além de incorporar a mudança na programação curricular, envolve alterações no sistema de avaliação.

Tal como está, a proposta dos blocos sem alteração formal da seriação, é apenas mais um passo na busca da necessária reorganização da escola pública paulista, que deverá ser fruto da colaboração de todos os educadores.

Por isso mesmo, colega professor, sua participação intensa e crítica nesta fase da discussão é fundamental.

Bom trabalho!

João Carlos Palma Filho
RG. 2.579.413
Coordenador

PCLEM, 1988 - outras edições publicadas

CENP 302

1ª edição preliminar: 1986

© Copyright: 1987

2ª edição preliminar: 1986

3ª edição preliminar: 1987

4ª edição: 1988 - Reimpressão: 1989

5ª edição: 1992

Reimpressão

Publicação amparada pela Lei nº 5.988, de 14 de dezembro de 1973.

Distribuição gratuita

S241p SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Proposta curricular de língua estrangeira moderna: inglês — 1º grau.** São Paulo: SE/CENP, 1992. 73 p.il.

1. Língua inglesa - Ensino de 1º grau I. Título.

CENP 302

CDU 802.0:373.3

Serviço de Documentação e Publicações

Apoio técnico: Maria Aparecida Neves
Mirian Amato

IMPRESSO: República Federativa do Brasil

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO — SÃO PAULO
COORDENADORIA DE ESTUDOS E NORMAS PEDAGÓGICAS
Rua João Ramalho, 1.546
05008 — SÃO PAULO — SP
Telefone (011) 864-5700

Anexo B

Imagem de uma situação de aprendizagem - PCLEM-inglês, 2008.

SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 1 – GREETING AND LEAVE-TAKING

Tempo previsto: 4 aulas.

Conteúdos e temas: cumprimentos e despedidas.

Competências e habilidades: **leitora**, de reconhecer níveis de formalidade em cumprimentos em inglês; comparar níveis de formalidade em cumprimentos em inglês e em português; **oral**, de engajar-se em pequenos diálogos de trocas de cumprimentos e despedidas mais formais e mais informais em inglês.

Estratégias de ensino: jogos de sensibilização; práticas orais em grupo; leitura dirigida; música (opcional).

Recursos: folha de atividade de leitura; lousa; toca-cd (opcional).

Avaliação: registro de participação dos alunos; folha de atividade.

Preparação para a Situação de Aprendizagem: *icebreakers*

Após as apresentações iniciais, é interessante fazer uma atividade para “quebrar o gelo” na primeira aula. Você certamente já tem em seu repertório alguma atividade desse tipo. Mesmo assim, oferecemos algumas sugestões que você pode incorporar a seu repertório.

Icebreaker 1

Objetivo: Uma atividade de “quebra-gelo”, ou *icebreaker*, pretende estabelecer um ambiente de interação propício à situação de aprendizagem que se quer criar.

Tempo previsto: 1 aula.

Materiais necessários: 2 bolas.

Procedimentos

Leve a turma para o pátio. Lá, peça aos alunos que pensem em palavras da língua inglesa que conheçam. Caso eles digam que não sabem nenhuma palavra, motive-os com perguntas como “Quem aqui já comeu um lanche em uma lanchonete? Qual o nome desse lanche?” ou “Quem aqui conhece algum jogo eletrônico ou de computador?” ou ainda “Que palavra aparece no botão que vocês apertam para tocar um cd?”.

Depois disso, organize os alunos em dois círculos, cada um com aproximadamente 15 alunos. Entregue uma bola para um aluno de cada círculo e peça-lhe que diga uma palavra e depois jogue a bola para outra pessoa do grupo. Quem pegar a bola deve dizer uma palavra em inglês e depois passá-la para alguém que ainda

não jogou. A atividade prossegue assim até que todos tenham dito pelo menos uma palavra.

Interrompa a atividade pelo menos dez minutos antes do término da aula e acompanhe a turma de volta à sala. Se você ainda tiver alguns minutos, converse com eles sobre o comportamento geral, mas sem dar broncas. Procure mostrar que a organização e o respeito às regras são importantes para o sucesso das atividades.

Comentários

Este tipo de *icebreaker*, apesar de bem dinâmico, demora bastante, pois envolve deslocar a turma da sala de aula para outro espaço e fazer alguns combinados, como por exemplo:

- ▶ A pessoa que lançar a bola deve fazê-lo pensando que o outro irá pegá-la, não arremessando com força ou jogando a bola em uma direção que dificultará a recepção.
- ▶ A pessoa que tiver pegado e lançado a bola deve se sentar no chão, para que todos tenham a chance de participar.
- ▶ É importante que ao aluno fale a palavra bem alto para que todos possam ouvi-la, pois estão em um espaço aberto.
- ▶ Se o aluno não se lembrar de nenhuma palavra, os outros podem ajudá-lo, dando sugestões.
- ▶ Esse tipo de *icebreaker* demanda bastante energia do professor e causa uma movimentação intensa dos alunos,

então, se esta for a última aula do dia, talvez seja melhor não utilizá-lo.

Icebreaker 2

Tempo previsto: 1 aula.

Materiais necessários: papel A4 ou folha de caderno.

Procedimentos

Peça aos alunos que destaquem uma folha de seus cadernos ou entregue a eles pedaços de folha A4. Nesse papel, os alunos devem escrever, em português, seu nome verdadeiro e duas frases sobre si mesmos: uma verdadeira e outra falsa. Por exemplo: “Meu nome é Ângela. Eu tenho um cachorro chamado Alf e gosto de macarronada”.

Dê alguns minutos para todos os alunos escreverem e peça-lhes que passem suas folhas para a frente. Recolha todos os papéis que estarão com o primeiro aluno de cada fileira.

Escolha um papel aleatoriamente e leia seu conteúdo. Peça para a pessoa que o escreveu levantar a mão, ou ficar em pé em seu lugar mesmo, e convide a classe a descobrir qual afirmação é falsa dizendo *False!* e qual é verdadeira dizendo *True!*. Confirme a resposta com quem a escreveu e prossiga com os demais papéis.

Comentários

Se você tiver muitos alunos em sala, é conveniente avisá-los, logo no início da atividade, que nem todos os papéis serão lidos,

pois isso tornaria a aula muito cansativa. Dez minutos antes do final da aula, cole as frases no mural da sala; se não houver um mural, você pode pregar um pedaço de papel *craft* na

parede e colar nele as frases com fita adesiva. Sugira que os alunos se aventurem a descobrir o que é verdadeiro ou falso para os colegas nos intervalos das outras aulas do dia.

Roteiro para aplicação da Situação de Aprendizagem

Item 1

Objetivos: sintonizar os alunos para o tema da atividade; promover a reflexão sobre formas de cumprimentos utilizadas em diferentes situações.

Tempo previsto: 15 a 20 minutos.

Procedimentos

Para iniciar a atividade, leia as perguntas para os alunos e peça que digam o que entendem. Eles provavelmente vão reconhecer palavras transparentes (ou cognatas) como *formal*, *informal*, *situations* e talvez outras que já tenham visto fora da escola, tais como *friends*, *people* e *language*. Explique que *meet* é encontrar e *say* é dizer e veja se os alunos conseguem reconstruir o sentido das perguntas. Converse com a turma sobre as respostas que surgirem espontaneamente.

Item 2

Objetivos: reconhecer e usar diferentes cumprimentos e despedidas em inglês.

Tempo previsto: 15 a 20 minutos.

Procedimentos

Pergunte para a turma se eles sabem alguma forma de cumprimento ou de despedida em inglês. Acolha as respostas e escreva-as na lousa. Convide-os a participarem, mesmo que não tenham muita segurança em relação à pronúncia.

Leia os cumprimentos e despedidas no item 2 e convide os alunos a repetirem para que se sintam à vontade com a pronúncia. Explique que o tratamento *Mrs Silva* é usado em situações formais para dirigir-se a uma mulher mais velha. Explique, também, que em uma situação formal, quando nos dirigimos a uma mulher mais jovem, usamos *Miss*, e a um homem usamos *Mr*. Pergunte se já ouviram essas palavras, encorajando-os a falarem onde as ouviram (em um filme ou desenho, em uma música). Peça que os alunos cumprimentem e despeçam-se dos colegas sentados próximos a eles.

Opcional: se você conseguir a gravação, use a música *Hello, Goodbye*, dos Beatles, para finalizar a aula. Para isso, escreva na lousa as palavras: *goodbye* - *stop* - *yes* - *hello* - *no* - *go* e peça aos alunos que as agrupem em

pares de palavras com sentidos opostos (*yes - no; hello - goodbye; stop - go*). Em seguida, toque a gravação e peça que os alunos batam palmas toda vez que ouvirem uma das palavras que estão na lousa.

Item 3

Objetivos: identificar níveis de formalidade em pequenos diálogos com cumprimentos; familiarizar-se com diferentes cumprimentos em inglês.

Tempo previsto: 15 a 20 minutos.

Procedimentos

Relembre as idéias levantadas pelos alunos no item 1 desta Situação de Aprendizagem (diferentes maneiras de cumprimentar e despedir-se de alguém em situações mais e menos formais na língua portuguesa). É possível que eles tenham dito coisas como: “Bom dia!” e “Até amanhã!” são mais formais. “E aí?” e “Tchau!” são mais informais. Em seguida, peça que leiam silenciosamente os pequenos diálogos e tentem identificar qual deles é mais formal. Acolha as respostas, pedindo que os alunos justifiquem sua opção. A resposta correta é (c) e a pista mais explícita é o uso do tratamento *Mrs.*

Leia os diálogos em voz alta para que os alunos se familiarizem com a pronúncia. Releia-os, pedindo que os alunos acompanhem lendo-os também em voz alta. Em seguida, peça que pratiquem os diálogos com o colega que estiver sentado mais próximo.

Item 4

Objetivos: escolher cumprimentos mais formais ou mais informais de acordo com o interlocutor.

Tempo previsto: 15 a 20 minutos.

Procedimentos

Leia a pergunta e dê alguns minutos para que os alunos respondam. Em seguida, peça que alguns voluntários leiam suas respostas em voz alta. Há várias respostas corretas. A única restrição é que os alunos devem escolher um cumprimento mais formal para a letra.

A partir desta aula, sempre cumprimente e despeça-se de seus alunos em língua inglesa, encorajando-os a fazerem o mesmo.

Ablestock

Anexo C

Seleção de conteúdos - imagens DOPLE-inglês

PCLEM, 1988

SUGESTÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DO CONTEÚDO

Neste capítulo, a Equipe sugere técnicas para desenvolver as quatro habilidades: falar, ouvir, ler e escrever.

ATIVIDADES PARA O DESENVOLVIMENTO DA EXPRESSÃO ORAL

A abordagem comunicativa dá relevância à prática oral e à fluência. Portanto, a comunicação oral deve ser incentivada desde o início da aprendizagem através de diálogos simples, autênticos, que reflitam as situações reais de fala.

Além disso, sabe-se que as atividades de fala são altamente motivadoras para o educando, principalmente no início do seu curso de língua estrangeira. Para evitar o fantasma da frustração o aluno deverá ter consciência de que para comunicar-se com seus colegas em inglês ele terá que usar uma linguagem muito simples, pois seu potencial lingüístico em língua estrangeira é muito diferente daquele que já possui na língua materna.

Considerando-se que a interação é objetivo principal do aprendizado, os itens lingüísticos poderão ser apresentados por meio de diálogos que contenham expressões do falar cotidiano, cujo significado deverá ser deduzido através do contexto. Da mesma forma que uma função pode ter diferentes e diversas realizações gramaticais, assim também uma determinada sentença pode mudar de sentido de acordo com a ocasião em que é dita. Assim, dentro da abordagem comunicativa, a contextualização é muito importante também na expressão oral.

Uma das características da abordagem comunicativa é que a prática vem acompanhar a da apresentação das funções. Neste momento o professor pode fazer um levantamento das idéias dos alunos, tentando discutir assuntos que sejam do interesse deles e que

possam de alguma forma ser utilizados para a prática oral. Segue-se a fase em que se explicitam as funções a serem treinadas e em que se decide o tipo de estrutura lingüística a ser usada. A prática oral começa com uma repetição em coro (frases com significado para o aluno), passando-se para repetições individuais dirigidas pelo professor. É nesta etapa que se enfatizam a pertinência e a correção de linguagem. Quando o professor sentir que os alunos demonstram segurança no uso da língua, vem o "role-play" onde eles trabalham em duplas, assumindo, por exemplo, as duas personagens de um diálogo, invertendo os papéis e fazendo as substituições necessárias. O passo seguinte é a transferência do modelo proposto para uma situação real de comunicação na qual os alunos se inserem não mais como personagens, mas como eles próprios, usando agora, em vez da língua materna, as funções e estruturas que aprenderam na língua estrangeira.

DIÁLOGOS

- 1) Prática oral inicial com diferentes formas de expressão da mesma função. Trabalho em pares (S - S: student — student) usando as formas de expressão introduzidas.
Ex. I'm fine/Fine/Just fine. (Ver quadro 1)
- 2) T — S (teacher — student)
S — S (student — student)
Os alunos trabalham em pares, falando de si próprios, com base no modelo dado pelo professor.
(Ver diálogo exemplificado no quadro 2)
- 3) T — SS (teacher — students) (como grupo):
um aluno na lousa; o professor faz perguntas direcionadas para estabelecer a sua família, levando ao esboço rudimentar de uma árvore genealógica. (Ver quadro 2)
- 4) Prática oral dirigida inicialmente pelo professor, passando para trabalho em grupos e, em seguida, em pares. Usando gravuras o professor deverá praticar a posição de lugares e coisas. Em seguida, formará grupos e distribuirá algumas gravuras para cada grupo. O

speaking French any more, but he can remember some expressions. His friend Brigitte was born in France. She can speak French fluently. She said that Bob could practice French with her. In a short time, Bob will be able to speak French again.

Texto para recomposição

Now, he cannot speak French any more, but he can remember some expressions.

She said that Bob could practice French with her.

When Bob was a little boy he lived in Paris for three years.

She can speak French fluently.

In a short time, Bob will be able to speak French again.

He could speak French very well, then.

His friend Brigitte was born in France.

APÊNDICE DE EXERCÍCIOS PARA OS 14 QUADROS

A maioria do material que compõe este Apêndice foi elaborado por professores e coordenadores de cursos do DACT (Departament of Academic Coordination and Training) da Sociedade Brasileira de Cultura Inglesa, com algumas adaptações feitas pela Equipe Técnica de Língua Inglesa da CENP.

Esclarecemos que este material é constituído de sugestões de exercícios referentes aos Quadros propostos.

QUADRO 1

I. Complete o diálogo

OBS.: Os exercícios I, II, III serão feitos em duplas, oralmente e por escrito.

II. Agora faça o diálogo você mesmo.

III. Você vai encontrar-se com o Joe e a Miss Brown. Converse com eles.

IV. Encontre um amiguinho ou amiguinha e converse com ele ou ela. Faça os desenhos e os balões e escreva o diálogo.

V. Responda:

- What's your telephone number?
It's _____
- What's your classroom number?

- What's the code number for São Paulo?

- What's your best friend's telephone number?

VI. Diga estes números de telefone:

Example: Paul/38 994

His telephone number is three, eight, double nine, four.

a) Hans/231 4403

b) Anna/778 9043

c) Bill/856 7845

d) Diana/765 5322

e) (Your name)/Your telephone number.

VII. Preencha este quadro com informações sobre você próprio.

SURNAME: _____ Mr/Mrs/Miss
FIRST NAMES: _____
ADDRESS: _____
TELEPHONE NUMBER: _____
SIGNED: _____

VIII. Consulte um amigo e preencha estas informações:

SURNAME: _____
FIRST NAMES: _____
ADDRESS: _____
TELEPHONE NUMBER: _____

IX. Trabalho em pares. Apresente-se.

Example: 7:30/Vince Hall.

Good morning. My name is Vince Hall.

a) 10:15/Diana Trent.

b) 16:05/Joanne Tessler.

c) 20:15/Paul Roberts.

d) 09:20/Jack Feldman.

e) 14:30/Sally Jones.

f) 11:00/You.

g) 21:00/Your partner.

X. Cumprimentos e títulos. Siga o exemplo.

Example: 8:15/Vince Hall (Mr.)

Vince: My name is Vince Hall.

You: Good morning Mr. Hall.

a) 11:25/Diana Trent (Mrs.)

Diana: _____

You: _____

b) 22:15/Jack Feldman (Mr.)

Jack: _____

You: _____

c) 14:10/Paul Roberts (Mr.)

Paul: _____

You: _____

d) 19:40/Joanne Tessler (Miss)

Joanne: _____

You: _____

e) 8:30/ _____

f) 16:00/ _____

QUADRO 2

I. Responda as questões:

INSTRUÇÕES: 1) Os alunos fazem o exercício em pares e anotam as respostas. Trocam de pares e contam ao outro colega o que ficaram sabendo sobre o primeiro; 2) Follow-up: cada aluno escreve um parágrafo sobre seu colega.

PCNs+LEM, 2002

revisadas e trabalhadas nos diversos tempos verbais.

No caso do Inglês, os itens que seguem devem se distribuir ao longo dos três anos da série, segundo o grau progressivo de dificuldade dos textos:

- pronomes pessoais (sujeito e objeto);
- adjetivos e pronomes possessivos;
- artigos;
- preposições;
- adjetivos, advérbios e suas posições na frase (*word order*);
- caso genitivo ('s);
- plurais regulares e irregulares;
- substantivos contáveis e incontáveis (*mass and count nouns*);
- *quantifiers*: *much, many, few, little, a lot of, lots of, a few, a little*;
- conjunções (*linkers*);
- falsos cognatos;
- principais prefixos e sufixos;
- verbos regulares e irregulares;
- graus dos adjetivos;
- pronomes indefinidos e seus compostos;
- pronomes reflexivos;
- pronomes relativos;
- pronomes interrogativos;
- uso enfático de *do*;
- orações condicionais;
- *tag questions*;
- *additions to remarks*;
- discurso direto e indireto;
- verbos seguidos de infinitivo e gerúndio;
- verbos seguidos de preposição;
- voz passiva simples e dupla;
- orações temporais com o verbo *to take*;
- forma causativa de *have and get*;
- *also, too, either, or, neither, nor*;
- *phrasal verbs*.

Os exercícios gramaticais em geral devem estar a serviço da fixação de aspectos relevantes da estrutura lingüística como tal – tempos e formas verbais, *word order*, prefixação e sufixação, verbos irregulares e anômalos etc.

O professor do ensino médio deve ter clareza quanto ao fato de que o objetivo final do curso não é o ensino da gramática e dos cânones da norma culta do idioma. O domínio da estrutura lingüística envolve, todavia, o conhecimento gramatical como suporte estratégico para a leitura e interpretação e produção de textos.

alunos. Os temas sugeridos a seguir podem, além de enfeixar assuntos de interesse dos adolescentes e permitir que, na ampliação vocabular, se aproveite o conhecimento que eles certamente possuem nesses campos, proporcionar múltiplas interfaces com outras disciplinas

temas sugeridos

- dinheiro e compras (moedas internacionais);
- a casa e o espaço em que vivemos;
- gostos pessoais (sentimentos, sensações, desejos, preferências e aptidões);
- família e amigos;
- o corpo, roupas e acessórios;
- problemas da vida cotidiana (tráfego, saúde, tarefas e atividades da vida social);
- viagens e férias;
- interesses e uso do tempo livre;
- lugares (a cidade, a praia, o campo);
- comida e bebida;
- trabalho e estudo;
- o ambiente natural (ecologia e preservação);
- máquinas, equipamentos, ferramentas e tecnologia;
- objetos de uso diário;
- profissões, educação e trabalho;
- povos (usos e costumes);
- atividades de lazer;
- notícias (a mídia em geral);
- a propaganda;
- o mundo dos negócios;
- relacionamentos pessoais e sociais;
- problemas sociais;
- artes e entretenimento;
- problemas mundiais;
- a informação no mundo moderno;
- governo e sociedade;
- política internacional;
- ciência e tecnologia;
- saúde, dieta e exercícios físicos.

Muitos destes tópicos podem também funcionar como temas estruturadores em Língua Estrangeira, inclusive por suas interfaces multi e interdisciplinares.

Leitura e interpretação de textos

A exposição do aluno a textos de naturezas diversas promoverá múltiplas oportunidades de manejo da língua escrita e falada. É necessário que o aluno tenha contato com textos – publicitário, jornalístico, narrativo, dissertativo, poético, literário, científico – nos quais possa estreitar seu contato com a linguagem formal e informal, de modo a confrontar diferentes recursos comunicativos.

Anexo D

Organograma da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo