UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS MODERNAS

Nubia Nascimento

Representações sobre os saberes e a prática do professor de língua inglesa

São Paulo

2008

Nubia Nascimento

Representações sobre os saberes e a prática do professor de língua inglesa

Dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de mestre em Estudos Lingüísticos e Literários em Inglês

Orientadora: Profa. Dra. Marisa Grigoletto

São Paulo

2008

Nubia Nascimento

Representações sobre os saberes e as práticas do professor de língua inglesa

Dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de mestre em Estudos Lingüísticos e Literários em Inglês

Aprovado em:

Banca examinadora

Prof. Dr.
_____

Instituição:_____

Assinatura:_____

Prof. Dr.
_____

Instituição:_____

Assinatura:_____

Prof. Dr.
_____

Instituição:_____

Assinatura:_____

A meus avós, Gumercindo e Amália (in memoriam)

A minha mãe, Mirian

A meu irmão, Fabiano

Agradecimentos

A Profa. Dra. Marisa Grigoletto, por quem tenho profunda admiração, pela orientação cuidadosa e convivência gratificante desde a graduação.

A Profa. Dra. Deusa Maria de Souza Pinheiro-Passos e a Profa. Dra. Maria Teresa Celada, pelo interesse sincero e pela efetiva contribuição, tanto como docentes das disciplinas cursadas, quanto como membros da banca de qualificação.

Aos informantes da pesquisa, pela colaboração e respeito.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, pela concessão da bolsa de mestrado.

A minha mãe, Mirian, por todo o apoio e compreensão.

Aos meus irmãos, Fabiano e Fabiana, pela ternura.

A Célia, minha tia querida, pelo apoio emocional.

A Cristiane Bach, pela dedicação com que me recebeu.

A Michela, pela amizade incondicional, carinho, amparo e encorajamento constantes.

A Anna Cecília, pela companhia inestimável, meiguice, apoio e paciência.

A Pattyy e Jony, por terem surgido em um momento em que eu tanto precisava e me presenteado com sua companhia sempre adorável, e, principalmente, pela amizade que ficou.

A Lígia, pela amizade, companhia e apoio no final deste trabalho.

A Patrícia, pelo carinho, consideração e presença agradável.

A Rosana, Jéssica, Márcia, Regiane, Divanize, Maria Ana, Marilyn e Regina, pessoas tão especiais, cada uma a seu modo, cujas amizades me inspiram.

A Henrique, Cíntia e Kátia, meus queridos amigos da graduação com quem tenho enorme afinidade e que permanecem próximos.

A Marília e Solange, amigas da graduação por quem tenho grande afeição e que reencontrei durante o mestrado.

A Paulo e Bete, meus estimados amigos com quem as conversas são sempre muito agradáveis.

A Rejane, pessoa que eu aprecio e com quem os encontros, ainda que fortuitos, têm sido tão importantes.

A Maria e Hélio, pela amizade atemporal e indispensável, além do apoio para as Letras.

A Laura, amiga sempre prestativa dos tempos de graduação e também do mestrado com quem compartilhei mais de perto minhas emoções.

A Marco Antônio, Daniel, Elisa, Dolores, Wilson, Andréa, Júnia, Daniela e Débora, colegas do grupo de estudos com quem a convivência foi sempre tão aprazível e estimulante.

Resumo

Considerando-se a prática das escolas de línguas de não exigirem a formação em Letras dos professores de língua inglesa que atuam nessas instituições, o trabalho tem como objetivo analisar as representações em torno dos saberes e habilidades desse profissional e de sua formação, bem como fazer reflexões sobre o ensino de língua estrangeira, relacionadas a essas representações. As representações são analisadas em três contextos, o da escola de línguas, o da escola de ensino fundamental e médio da rede oficial de ensino e o do curso de licenciatura em Letras. O corpus constitui-se de entrevistas com sujeitos alunos e professores nesses três contextos, além de entrevistas com sujeitos coordenadores de escola de línguas. A pesquisa sustenta-se por pressupostos teóricos da Análise do Discurso, para a qual a língua não é transparente, e o sujeito e o sentido se constituem mutuamente. Os resultados revelam que as representações sobre os saberes do professor constroem, entre outros, sentidos em torno das "quatro habilidades" da língua como o único tipo de saber que o professor necessita e, de forma complementar, dos cursos de Letras como lugares em que não se constroem saberes lingüísticos relevantes. A análise das representações sobre a prática, por sua vez, mostra que ela está relacionada à aula voltada para o aluno como cliente, no contexto da escola de línguas, e sentidos do fracasso no ensino da língua inglesa e do controle da sala da aula, na escola pública. Procura-se mostrar como essas representações sobre a prática articulam-se com aquelas sobre os saberes e a formação.

Palavras-chave: professor, língua inglesa, representação, escola de línguas, formação do professor, saberes lingüísticos, análise do discurso.

Abstract

Taking into account the fact that language schools in Brazil do not require a degree in Letters in order for the teacher of English as a foreign language to work at this institution, the objective of this dissertation is to analyse the representations about this professional's knowlege and skills, as well as his education, besides reflecting upon English language teaching practices related to these representations. The representations are analysed in three different contexts, namely the language school, the public secondary school and the Letters undergraduate course. The corpus was is formed by interviews with teachers and students in the three contexts, besides interviews with coordinators of a language school. The analysis is based on the theoretical concepts of Discourse Analysis, according to which language is not transparent, and subject and meaning mutually build each other. The results show that the representations about the knowledge of the teacher produce, among others, meanings about the four abilities in the language as the only type of knowledge the teacher needs and, in a complementary manner, about the Letters courses as contexts in which relavant knowledges about the language cannot be built. The analysis of the representations about the practice shows that it is related to the class aimed at the student as a client, in the language school context, and meanings about the failure in the English language teaching and the control over students, at the public school. There is an attempt to show how these representations about the practices are related to those about the knowledge and the teacher education.

Keywords: teacher of English as a foreing language, representation, language school, teacher education, linguistic knowledge, discourse analysis

Legenda usada na transcrição das seqüências discursivas

Sujeito	**Sigla**
Coordenador de escola especializada no ensino de línguas 1	CEL 1
Coordenador de escola especializada no ensino de línguas 2	CEL 2
Professor de escola especializada no ensino de línguas 1	PEL1
Professor de escola especializada no ensino de línguas 2	PEL2
Aluno de escola especializada no ensino de línguas 1	AEL1
Aluno de escola especializada no ensino de línguas 2	AEL2
Professor de escola da rede oficial de ensino 1	PEO1
Professor de escola da rede oficial de ensino 2	PEO2
Aluno de escola da rede oficial de ensino 1	AEO1
Aluno de escola regular da rede oficial de ensino 2	AEO2
Professor do curso de graduação em Letras-inglês 1	PGL1
Professor do curso de graduação em Letras-inglês 2	PGL2
Aluno do curso de graduação em Letras-inglês 1	AGL1
Aluno do curso de graduação em Letras-inglês 2	AGL2

Normas de transcrição

Ocorrência	Sinais	Exemplo
Incompreensão de palavras ou segmentos	**( )**	Do nível de renda... ( ) nível de renda nominal
Hipótese do que se ouviu	**(hipótese)**	(estou) meio preocupado
Truncamento	**/**	E comé/ e reinicia
Entonação enfática	**maiúscula**	Porque as pessoas TÊM moeda
Prolongamento de vogal e consoante	**:::**	Ao emprestarem os éh::: dinheiro
Silabação	**-**	Por motivo de tran-sa-ção
Interrogação	**?**	E o Banco... Central... certo?
Qualquer pausa	**...**	São três motivos... ou três razões... que fazem...
Comentários descritivos do transcritor	**((minúscula))**	((risos))
Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em um determinado ponto (não no seu início, por exemplo	**(...)**	(...) nós vimos que existem...

Normas adaptadas de Preti, D. (org.) *Análise de textos orais*. 4ª ed. São Paulo: Humanitas Publicações FFLCH/USP, 1999. (Projeto de Estudo da Norma Lingüística Urbana Culta de São Paulo – Projeto NURC/SP – Núcleo USP)

Sumário

Introdução 11

Capítulo 1

Os saberes do professor e a formação em Letras 23

Capítulo 2

Representações sobre o professor, seus saberes e sua formação 38

2.1 O saber metalingüístico de natureza especulativa: um não-dito 41

2.2 Uma negação que falha 51

2.3 O equívoco, os saberes lingüísticos e a formação em Letras 59

2.4 Efeitos de sentidos acerca do nivelamento de saberes lingüísticos .. 63

2.5 Silenciamentos e construção de sentidos de uma outra formação ... 66

2.6 Representações de um saber que está em outro lugar 68

2.7 Conflitos, apagamentos e primazia do "domínio" 76

Capítulo 3

Representações do professor e sua prática 79

3.1 O "*rapport*" e a relação professor-aluno 80

3.2 Não ditos e responsabilização do professor 86

3.3 O aluno como cliente e a prática de sala de aula 93

3.4 Prática de sala de aula e representações da língua inglesa 97

3.5 Sentidos sobre as práticas e suas condições de produção 101

Considerações finais 105

Referências Bibliográficas 110

Anexo 113

Introdução

Durante minha experiência como professora de língua inglesa em escolas de línguas desde o segundo ano do curso de graduação em Letras com habilitação em português e inglês (no ano 2000), na Universidade de São Paulo, encontrei-me em um impasse. Ao mesmo tempo em que eu perseguia os estudos em língua e literatura com grande entusiasmo, observava a prática da contratação de professores sem formação na área de Letras nessas escolas. Mas essa prática que me inquietava, e que era tão difundida, simplesmente parecia não constituir um problema, algo a ser discutido, nessas instituições, assim como pouco se falava sobre o assunto na própria Universidade, apesar do fato de que muitos outros estudantes da habilitação em inglês também atuavam em escolas de línguas. No terceiro ano da graduação, ao desenvolver meu projeto de iniciação científica, acerca da representação das identidades nacionais no discurso do aluno e do professor de língua inglesa, adentrei os estudos em análise do discurso e vislumbrei em seus conceitos uma forma de elaborar a questão como um problema de pesquisa.

No entanto, o caminho entre essa intuição e a efetiva elaboração da questão foi um tanto longo, já que em meus esforços de escrita e discussão do tema com colegas, invariavelmente me deparava com a evidência dos sentidos constituídos sobre a língua e seu ensino, tão sedimentados e naturalizados que faziam a questão escapar a todo instante. Os sentidos de naturalidade daquele estado de coisas pareciam-me extremamente obstinados. Mas é exatamente desses sentidos obstinados que o trabalho de análise do discurso deve ocupar-se, questionando de que maneira eles se fazem tão naturais e com quais outros sentidos eles guardam relação.

Essa questão torna-se relevante ao se considerar a existência de um corpo de saberes sobre a língua (representados pelos estudos lingüísticos), ao qual parte do currículo dos cursos de Letras se volta, assim como a existência dos saberes sobre o ensino (pedagogia), que são incluídos quando o intuito é formar professores de língua. Se, por um lado, não se deseja sustentar uma posição simplista e acrítica acerca da formação do professor, por outro, este exercício de escrita somente pode ser empreendido a partir da convicção de que a formação é importante, como se busca argumentar no Capítulo 1.

Baghin-Spinelli (2003) discute a relação de alunos de licenciatura em Letras-Inglês com essa língua e aponta que, no imaginário desses sujeitos, a escola de línguas é legitimada como o local onde se aprende a língua. É intrigante o fato de que seja justamente nas escolas de línguas, que constituem, no imaginário dos estudantes brasileiros de inglês, o lugar onde se aprende a língua, em oposição à escola e à universidade (curso de Letras – Inglês), que se prescinda da formação universitária na área de atuação do professor.

Soma-se a esse quadro, nessas instituições, o exercício muitas vezes informal da atividade e o registro em carteira profissional como “técnico” ou “instrutor”. É importante também observar que, enquanto para efeitos legais os profissionais recebem essas denominações, no ambiente de trabalho eles são chamados de “professores”, o que ilustra o conflito entre a natureza mercantil e o caráter presumidamente educacional dessas instituições, discutido por Barrancos (2003).

Os conceitos sobre o papel do professor na lingüística aplicada mudaram ao longo da história, como mostram Maza (1997) e Mascia (2002). De detentor e transmissor do conhecimento, o professor passa a ser, na abordagem comunicativa, um “mediador” ou “facilitador”. Outra concepção mais recente de professor, a de educador, relacionada ao letramento crítico, vem sendo adotada no ensino de línguas estrangeiras nas escolas de

ensino fundamental e médio. Essas práticas correntes nas escolas de línguas, no entanto, parecem revelar uma concepção de professor como técnico.

A via pela qual, neste trabalho, se procura refletir sobre as práticas sociais mencionadas acima do ponto de vista discursivo é a da investigação dos sentidos em torno do professor de língua inglesa e sua formação em três contextos de ensino-aprendizagem da língua e de formação de professores: o contexto da escola de línguas, da escola da rede oficial de ensino e do curso de Letras (licenciatura com habilitação em língua inglesa)[1]. Optou-se por incluir esses dois contextos, além da escola de línguas, pela sua importância no contexto de ensino da língua inglesa e, ainda, ao se considerar que os discursos não se produzem de maneira estanque, mas se relacionam no espaço chamado interdiscurso (Pêcheux, 1988).

O interdiscurso, afirma Maldidier (2003) a partir de Pêcheux (1988), "designa o espaço discursivo ideológico no qual se desdobram as formações discursivas em função de relações de dominação, subordinação e contradição". Segundo a autora, o conceito de interdiscurso foi decisivo para a Análise do Discurso, pois ele levou a uma mudança crucial no conceito de formação discursiva: esta passou a abarcar a heterogeneidade e a contradição.

---

[1] A princípio, a forma encontrada de questionar os sentidos da naturalidade dessas circunstâncias foi se perguntar quais seriam as concepções sobre os conhecimentos e habilidades necessários ao "bom professor" de língua inglesa e também sobre a formação desse profissional. Contudo, mais tarde optou-se por abandonar, na análise, a questão do "bom professor", pois, ainda que a finalidade do projeto fosse tratar das representações discursivas, e não sustentar uma dicotomia entre o "bom" e o "mau" professor, a pesquisa parecia de alguma forma reproduzir essa dicotomia. O material empírico de análise é constituído de entrevistas, cujos detalhes serão fornecidos mais adiante. Como as entrevistas já haviam sido efetuadas quando houve a mudança no projeto, observa-se no roteiro das entrevistas (ver Anexo), bem como nas seqüências discursivas analisadas ao longo do trabalho, que algumas das perguntas giram em torno do "bom professor". As respostas a essas perguntas foram utilizadas, pois se considera que esse fato não prejudica a análise.

Assim, considerando-se a problemática abordada, o objetivo da pesquisa é analisar, no discurso de alunos e professores de língua inglesa, professores em formação e professores-formadores, representações em torno dos seguintes aspectos:

- Conhecimentos, habilidades e saberes lingüísticos necessários ao professor de língua inglesa;
- O papel da formação acadêmica em Letras.

A análise dessas representações deve conduzir o trabalho, ainda, a uma reflexão sobre a articulação das representações analisadas com as práticas não discursivas no ensino de língua inglesa no Brasil.

As representações sobre o professor de língua inglesa mostram-se um objeto de pesquisa bastante rico, já que a figura do professor habita o imaginário de todos e as concepções em torno do ensino são constituídas desde muito cedo, a partir de experiências escolares e de sentidos já existentes na sociedade. Tais concepções são sedimentadas e acompanham o sujeito por toda sua vida; conseqüentemente, as representações em torno do ato de ensinar influenciam tanto a formação de professores quanto suas ações durante toda a experiência de ensino, assim como as concepções dos professores-formadores (Murphy et al, 2004).

Além disso, o objeto de ensino inglês como língua estrangeira guarda especificidades. A primeira delas é o fato mesmo de se tratar de uma língua estrangeira, já que, como mostram diversas pesquisas, muitas representações permeiam as relações dos sujeitos com as línguas e afetam sua aprendizagem.

Celada (2002), em seu trabalho que discute a língua espanhola no imaginário do falante brasileiro dessa língua, afirma que diferentes línguas estrangeiras, no imaginário dos aprendizes, estão relacionadas a diferentes usos ou características intrínsecas, como o

acesso à ciência e a garantia de sucesso profissional (dos sujeitos) e a "doçura" e a "musicalidade" (das línguas); as línguas estrangeiras são relacionadas, ainda, a aspectos pessoais como "gostar" ou "ter paixão" por determinada língua, por razões pessoais e familiares.

A segunda especificidade refere-se ao status dessa língua como "língua internacional", aos valores intrínsecos a esse status e à conseqüente existência de um mercado de ensino gigantesco, que se vem expandindo mundialmente há algumas décadas (Pennycook, 1997). Grigoletto (2003) indica que o discurso de professores e futuros professores de língua inglesa é atravessado pelos discursos do utilitarismo (sentidos de necessidade da língua em um "mundo globalizado"), do nacionalismo (e resistência ao estrangeiro), da perfeição no desempenho na língua e do fascínio e paixão pela língua. Esses discursos revelam os conflitos na relação desses sujeitos com a língua inglesa, pois há movimentos de resistência e ao mesmo tempo de adesão à língua.

Ainda, conforme observa Revuz (1998), o contato com a língua estrangeira desestabiliza o sujeito (ou, mais precisamente, torna visível sua instabilidade) de várias maneiras, principalmente pelo confronto com a língua materna[2].

Os contextos de ensino-aprendizagem da língua inglesa e de formação de professores foram selecionados para a pesquisa por serem três dos principais lugares, considerando-se a dimensão de cada um deles, nos quais se produzem saberes em torno dos conhecimentos e habilidades do professor dessa língua, bem como da formação acadêmica.

---

[2] Neste instigante texto que trabalha os conflitos causados pelo contato com uma língua estrangeira e a interferência desses conflitos na aprendizagem, a autora traz a hipótese de que "(...) o exercício requerido pela aprendizagem de uma língua estrangeira se revela tão delicado porque ao solicitar, a um só tempo, nossa relação com o saber, nossa relação com o corpo e nossa relação com nós mesmos enquanto sujeito-que-se-autoriza-a-falar-em-primeira-pessoa, solicitam-se as bases mesmas de nossa estruturação psíquica e, com elas, aquilo que é, a um só tempo, o instrumento e a matéria dessa estruturação: a linguagem, a língua chamada materna." (Revuz, 1998, p. 217)

Os três tipos de instituição nas quais foi feita a pesquisa têm relações entre si como parte de um contexto sócio-histórico no qual se produzem sentidos que:

a) dentro de um discurso neoliberal, desvalorizam a escola pública e exaltam o ensino privado (Gentili, 2001 e Barrancos, 2003);

b) deslegitimam a escola (ensino fundamental e médio) e a universidade (cursos de Letras) como lugares onde se pode aprender a língua (Baghin-Spinelli, 2003) e,

c) por conseguinte, legitimam as escolas de línguas como o lugar onde a aprendizagem da língua acontece (idem);

d) supervalorizam o falante nativo da língua inglesa, reservando ao brasileiro uma relação de falta com essa língua (idem) e,

e) constroem a figura do "professor nativo", o professor ideal da língua (idem).

Gentili (2001) argumenta que, na América Latina, no final da década de 80, ocorreu o que ele chama de "duplo processo de transposição" no discurso educacional: o problema da democratização cedeu lugar ao problema da "qualidade" e os paradigmas de qualidade do campo produtivo-empresarial foram transferidos para o campo da educação, como reflexos de discursos conservadores neoliberais. Conforme discute Barrancos (2003), o discurso sobre a ineficiência da escola funciona através de um apagamento das questões políticas e da escassez de recursos e total responsabilização das próprias escolas pelos problemas no ensino. Esse discurso, em vez de estimular a reflexão sobre os problemas enfrentados pelo ensino público, promove a escola privada como a solução para esses problemas. Esse discurso e as condições econômicas favorecem a proliferação das instituições privadas de ensino, o que inclui também as escolas de línguas, que já têm a

favor de si os discursos da globalização e do inglês como língua internacional (Pennycook, 1997).

Estudos sugerem que os sujeitos alunos de ensino fundamental e médio não encontram na escola o que consideraria uma aprendizagem satisfatória da língua inglesa (Baghin-Spinelli, 2003) e, portanto, buscam nas escolas de línguas a solução para essa falta. Tanto o discurso da ineficiência da escola em possibilitar a aprendizagem da língua inglesa expandiu-se, que hoje é comum encontrar escolas da rede privada que possuem uma estrutura paralela de ensino de língua inglesa semelhante à dos institutos de línguas, quando não possuem um espaço para a atuação desses institutos nas suas dependências. Uechi (2006)[3] afirma que isso pode acontecer de duas maneiras: pela parceria entre o colégio e uma escola de línguas e pela terceirização do ensino de inglês nessa escola.

Conforme se discute nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio[4], o discurso que não diferencia o ensino de língua estrangeira na escola de ensino fundamental e médio e no instituto de línguas ignora o conflito que existe entre os objetivos dessas duas instituições para a aprendizagem de línguas estrangeiras[5].

De maneira similar, as escolas de línguas também são os locais onde a maior parte dos estudantes do curso de Letras com habilitação em língua inglesa procura o conhecimento da língua. Segundo Baghin-Spinelli (2003), freqüentar a escola de língua é

---

[3] A autora analisa os vários modos pelos quais as escolas públicas e particulares lidam com os problemas no ensino da língua. Entre esses modos estão as medidas adotadas pelas escolas particulares mencionadas acima.

[4] Orientações Curriculares para o Ensino Médio; Volume 1: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Capítulo 3 – "Conhecimentos de Línguas Estrangeiras" (84-124). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 239 p.

[5] Em oposição ao objetivo instrumental dos institutos de línguas, na escola, segundo as Orientações Curriculares, a língua deve constituir um meio pelo qual se formam cidadãos, o que implica a compreensão do conceito de cidadania como relacionada à posição do indivíduo na sociedade. A escola deve propiciar o letramento (habilidade de construção de sentidos) e contribuir para o desenvolvimento da sensibilidade do aprendiz em relação à heterogeneidade lingüística nos vários níveis, preparando-o para usos diversos da linguagem.

um modo de legitimar o conhecimento do inglês, pois, no imaginário dos alunos-professores, esse é o local onde se aprende a língua (em oposição à escola e à universidade). Grigoletto (2003) também mostra que os sujeitos futuros professores de inglês têm uma relação de falta com essa língua, pois almejam um conhecimento completo e perfeito da língua, ao mesmo tempo em que consideram seu conhecimento sempre insuficiente. Tais pesquisas não apenas corroboram a importância que as escolas de línguas têm adquirido, mas também o modo pelo qual essas instituições se relacionam com o curso de Letras.

Considerando-se o contexto sócio-histórico e ideológico do ensino de língua inglesa no Brasil, brevemente delineado neste trabalho, e as representações que atravessam a complexa relação do sujeito com a língua estrangeira, é de grande importância o estudo das representações sobre o professor dessa língua nas instituições que formam e treinam professores e nas quais se ensina a língua.

A escola de línguas onde foram feitas as entrevistas pertence a uma rede de franquias que existe no Brasil há mais de cinqüenta anos e hoje possui mais de trezentas e cinqüenta unidades por todo o país. É uma rede que afirma adotar os conceitos da abordagem comunicativa para o ensino de línguas estrangeiras. O curso de licenciatura em Letras (com habilitação em inglês e português) é de uma universidade privada e tradicional de São Paulo. A escola de nível básico é estadual e localiza-se em um bairro periférico de São Paulo.

O material de análise é composto por entrevistas, realizadas em instituições na cidade de São Paulo, entre os anos de 2005 e 2006. As entrevistas, feitas a partir de um

roteiro[6] elaborado com base nos objetivos do projeto, foram gravadas em áudio e transcritas integralmente. Os sujeitos selecionados para as entrevistas, professores em formação, professores-formadores, alunos e professores de língua inglesa, são aqueles diretamente envolvidos no processo de ensino-aprendizagem da língua e na produção dos enunciados em torno dele, o que também inclui representações sobre o professor.

No contexto da escola de línguas, foi entrevistada uma coordenadora, denominada neste trabalho CEL1, uma "auxiliar de coodenação" (CEL2), dois professores (PEL1 e PEL2) e dois alunos (AEL1 e AEL2)[7]. CEL1, que ocupava a função de "orientadora pedagógica" na instituição há muitos anos, é formada em Letras (bacharelado e licenciatura em português e inglês) em uma universidade pública de São Paulo bastante prestigiada. CEL2 é formada na mesma instituição, porém na habilitação alemão, e trabalhava como auxiliar da coordenação da escola também há vários anos. Ambas estavam formadas há cerca de quinze anos. PEL 1 trabalhava em escola de línguas havia quinze anos e no ensino fundamental e médio há cerca de cinco anos. Estava lecionando nessa escola há cerca de três anos; na época da entrevista havia se graduado, há pouco tempo, em Letras (bacharelado/licenciatura nas habilitações português e inglês), na mesma universidade pública em que se formaram CEL1 e CEL 2. PEL2, que trabalhava na escola há muitos

---

[6] Ver anexo.

[7] Nas versões iniciais do projeto, o material de análise incluiria, além das entrevistas, sessões de treinamento de professores de uma escola de línguas e aulas da disciplina Prática de Ensino em Inglês (nas mesmas instituições onde foram feitas as entrevistas, totalizando aproximadamente doze horas para cada). A busca por esse segundo tipo de registro ocorreu pelo fato de que as situações de treinamento e aula apresentam condições de produção diferentes daquelas das entrevistas, já que os sujeitos estão atuando profissionalmente e têm como interlocutores os sujeitos professores, o que possivelmente favorece a construção de outros sentidos. No entanto, as instituições resistiram à gravação, por diversas razões. Assim, houve observação das sessões de treinamento/aula, porém sem gravação em áudio. Foram feitas anotações de campo e coleta de material impresso (fichas de avaliação de micro-aulas apresentadas pelos alunos-professores, na disciplina de Práticas de Ensino em Inglês e material elaborado para o treinamento de professores na escola de línguas). Mas a impossibilidade da gravação em áudio inviabilizou a análise discursiva (dos registros aula/treinamento) propriamente dita, restando somente o material impresso coletado. Entretanto, posteriormente considerou-se que as entrevistas forneciam material suficiente para os objetivos do trabalho.

anos, havia sido aluna da escola. Formou-se em psicologia, morou fora por alguns após se formar e quando voltou começou a lecionar na escola. AEL1, formada em publicidade e propaganda em uma universidade privada, trabalhava na área de informática e era aluna de nível intermediário da escola. AEL2, formado em sistemas de informação em uma universidade privada e trabalhando na área, também era aluno do nível intermediário na escola.

No contexto da escola de ensino básico (da rede oficial de ensino), foram entrevistados dois professores (PEO1 e PEO2) e dois alunos (AEO1 e AEO2). PEO1 é formada em Letras (licenciatura em Letras com habilitação em inglês e português) em uma universidade privada e lecionava na rede oficial de ensino há alguns anos, sendo essa sua primeira experiência como professora. Após se formar, fez cursos de inglês em duas escolas de línguas e na época da entrevista estudava ainda em uma dessas escolas, estando no nível intermediário. PEO2 é formada em Letras (tradução e licenciatura em inglês) em uma universidade particular. Lecionava em escolas de línguas antes de trabalhar na escola da rede oficial de ensino, na qual trabalhava há dois anos. Morou nos Estados Unidos na adolescência e cursou lá o ensino médio. Ainda viajava com freqüência para esse país na época da entrevista. AEO1 era aluno do segundo ano do ensino médio e trabalhava na área de edificações. Pretendia fazer um curso técnico na área. AEO2 era aluna também do segundo ano do ensino médio e não estava trabalhando na ocasião da entrevista.

Por fim, no contexto do curso de formação de professores, foram entrevistados dois professores-formadores (PGL1 e PGL2) e dois alunos do curso de licenciatura em Letras com habilitação em inglês (AGL1 e AGL2). PGL1 lecionava disciplinas da licenciatura (como Práticas de Ensino) e PGL2 lecionava disciplinas de língua inglesa. Ambas eram professoras antigas na instituição. AGL1 e AGL2 eram alunos do terceiro ano do curso.

AGL1 já lecionava como professor eventual em uma escola da rede oficial de ensino. Na época, ambos faziam o estágio requerido pela licenciatura.

A análise do material sustenta-se por pressupostos teóricos da Análise do Discurso (AD), cujos conceitos foram formulados por Michel Pêcheux e contêm, entre outras, influências de Michel Foucault e Louis Althusser. Na Análise do Discurso, os conceitos de língua, sujeito e sentido são tão fundamentais quanto interdependentes.

O conceito de língua da AD distancia-se das concepções tradicionais da lingüística ao pressupor que a língua não é transparente, ou seja, a língua não é um instrumento que o sujeito manipula para comunicar fatos objetivos. A língua é um objeto sócio-histórico, pois os sentidos são produzidos em determinadas condições sociais e históricas, o que implica que a língua tem uma relação com a ideologia; o discurso, objeto da AD, é o espaço no qual se pode observar essa relação entre língua e ideologia (Orlandi, 2001)[8].

O sujeito do discurso, de acordo com Pêcheux (1988), é aquele que, sendo fragmentado e afetado por um inconsciente, possui a ilusão de completude e também de ser a origem dos sentidos de seu discurso e, portanto, de controlar esses sentidos. O sujeito não preexiste ao discurso, pois é constituído a partir da interpelação ideológica pelas formações discursivas com as quais o sujeito se identifica inconscientemente[9]. O sujeito, no entanto, é afetado pela ilusão de autonomia e de ser a fonte dos sentidos de seu discurso, já que tanto

---

[8] A ideologia na AD não consiste na inversão ou mascaramento da realidade, mas naquilo que produz o efeito de "evidência do sentido" (Pêcheux, 1988). A ideologia se caracteriza por "dissimular sua própria existência no interior mesmo de seu funcionamento, produzindo um tecido de evidências subjetivas", evidências que "constituem o sujeito" (Pêcheux, 1988, p. 153).

[9] Uma formação discursiva é definida como um espaço de regularidades discursivas. Ela é regulada por regras que determinam o que pode e deve ser dito dentro de uma formação ideológica, produzindo enunciados que apresentam certa regularidade entre si. A formação discursiva, entretanto, é heterogênea e contraditória, dando lugar a deslizamentos de sentidos, ambigüidades, rupturas e, deste modo, à resistência; assim como o sujeito não é homogêneo, a interpelação ideológica e a formação discursiva não são inequívocas. Os lapsos e atos falhos, por exemplo, mostram a existência da contradição (Pêcheux, 1988).

a ideologia quanto o inconsciente ocultam-se sob o efeito de evidência subjetiva (Pêcheux, 1988). Para Pêcheux, a evidência subjetiva é o "efeito ideológico elementar":

> *Como todas as evidências, inclusive* aquelas que fazem com que uma palavra 'designe uma coisa' ou 'possua um significado' (portanto inclusas as evidências da 'transparência' da linguagem), *a evidência de que você e eu somos sujeitos – e que isso não constitua um problema – é um efeito ideológico, o efeito ideológico elementar.* (Pêcheux, 1988, p. 153).

Essas concepções de língua e de sujeito resultam em uma concepção do sentido não evidente. O sentido não está no texto e a evidência dos sentidos somente existe como uma ilusão, necessária para que o sujeito enuncie. Os efeitos de sentidos são produzidos em relação com seu contexto histórico, social e ideológico, relacionados a formações discursivas, não estando sob controle do sujeito que enuncia. (Pêcheux, 1988). Assim, a representação na análise do discurso não é um espelho da realidade, mas uma construção discursiva.

O trabalho de análise do discurso dá-se sempre recursivamente aos conceitos teóricos relativos ao sentido e ao sujeito, num procedimento que se divide em três etapas (Orlandi, 2001): a primeira é a análise lingüística, na qual se investigam, nos modos de dizer, elementos como paráfrases, sinonímias e relações entre o dito e o não-dito; a segunda consiste no delineamento das formações discursivas, definindo-se o objeto discursivo; e a terceira é a etapa na qual se estabelecem as relações entre as formações discursivas e as formações ideológicas no interdiscurso.

Capítulo 1

Os saberes do professor e a formação em Letras

Na Introdução, apresentou-se a problemática que motivou esta pesquisa, a prática da contratação de professores sem formação na área de Letras pelas escolas de línguas, e procurou-se discutir o contexto sócio-histórico e ideológico dessa prática, bem como a relação, nesse contexto, entre os três tipos de instituição aos quais a pesquisa se voltou (escola de línguas, escola de ensino fundamental e médio da rede oficial de ensino e curso de licenciatura em Letras com habilitação em Inglês). Considerou-se ainda que essa prática, que é extremamente naturalizada, mostra-se contraditória sob diversos aspectos, sobretudo ao se levar em conta a existência de um corpo de saberes lingüísticos e pedagógicos, que são objeto dos cursos superiores de formação desses profissionais. Assim, neste capítulo procura-se lançar um olhar para as reflexões da teoria da área de formação do professor, já que, de alguma forma, ela se vincula à questão dos conhecimentos e habilidades necessários ao professor.

Este trabalho não pretende sustentar uma visão acrítica da formação (nos cursos de Letras) do professor de língua estrangeira, como se ela fosse a solução de todos os problemas no ensino da língua. Além disso, sabe-se que essa formação é tão abrangente quanto heterogênea, já que não existe uma formação, mas formações em diferentes contextos e instituições. Ainda assim, este trabalho é impulsionado pela convicção de que a formação, apesar de sua diversidade e suas limitações, tem um papel importante para o professor de língua estrangeira, propiciando-lhe a oportunidade de reflexão, entre outros elementos, sobre:

- a língua, sob diversos pontos de vista (inclusive o da lingüística);
- questões pedagógicas em geral e especificamente sobre o ensino de línguas estrangeiras;
- questões políticas envolvendo o ensino de língua inglesa no Brasil e no mundo.

A área da educação do professor de língua tem em suas origens a pesquisa de formação do professor em geral. Assim, apresenta-se a seguir um breve panorama do desenvolvimento dessa pesquisa nas últimas décadas e de sua preocupação em estabelecer uma base de conhecimento para a formação do professor, bem como seus desdobramentos na área de formação do professor de língua estrangeira. Serão expostos alguns dos principais conceitos das áreas mais amplamente conhecidas e estudadas em educação, seguidos de algumas considerações críticas à luz dos conceitos de sujeito da Análise do Discurso e da lingüística aplicada crítica.

Durante muitos anos, a partir da segunda metade do século XX, no anseio de constituir uma base científica para a atividade de ensinar, a pedagogia tentou descrever o ensino efetivo através de competências observáveis. Tais competências baseavam-se numa suposta relação direta entre os atos do professor e a aprendizagem dos alunos; assim, construíam-se listas de competências desejáveis para o professor, fundamentadas na observação do que seriam condutas efetivas de ensino. Essa prática revelou-se vã, pois não dava lugar às experiências individuais, à complexidade do processo de ensino-aprendizagem e ao contexto no qual ele ocorre, reduzindo-o em termos de competências quantificáveis e isoladas (Freeman & Johnson, 1998). Por volta de 1970, surgiu uma perspectiva que se voltava para o professor como uma pessoa, a abordagem humanística. O foco agora estava no “eu” do professor, na sua unidade e dignidade e no seu crescimento pessoal. A formação humanística, embora não tenha encontrado suporte suficiente para

perdurar, exerceu certa influência no pensamento pedagógico (Korthagen, 2004). Na segunda metade da década de 1970, emergiu a abordagem cognitiva, que considerava o professor como uma pessoa que pensa e toma decisões racionais. As pesquisas mudaram do método de observar o que os professores faziam para o procedimento de ouvir deles por que eles tinham determinadas condutas. No entanto, o contexto e a experiência individual continuavam sendo negados, já que o objetivo era inferir modelos de comportamento. No final dos anos 70, a linha cognitiva propôs-se a explorar os processos mentais que ocorriam enquanto os professores planejavam e conduziam suas atividades, para mais tarde concluir que o ato de ensinar não poderia ser relacionado de forma tão simplista com o que os professores pensavam quando planejavam e praticavam o ensino, já que tal processo envolvia um contexto mental muito mais complexo (Freeman & Johnson, 1998).

As teorias mais atuais sobre a constituição de uma base de conhecimento para a formação do professor têm em comum a característica de procurar contemplar a complexidade do ato de ensinar e do processo de ensino-aprendizagem e da realidade de ensino. Perrenoud (1993) desmistifica o papel da formação, mostrando que seu alcance é limitado e que a pedagogia em geral sempre superestimou sua força, como se ela fosse um “deus ex machina”, ou seja, um elemento externo que surge repentinamente para mudar o rumo de uma determinada conjuntura. O autor lembra que há muitos outros elementos que influenciam a prática de sala de aula, dando destaque ao fato de que as atividades de ensinar e de formar professores estão subordinadas a um sistema educacional e político. Somente estando consciente das contradições que encontrará, o professor saberá que elas não são frutos de sua incompetência. Assim, ele também deve ser preparado para lidar com a ambigüidade dos sistemas sociais, o insucesso, o sentimento de impotência diante de certas situações, o desconforto, as decepções, etc. Assim como Perrenoud, outros autores

atuais (tanto da área da formação do professor em geral quanto da área da formação do professor de língua) advogam por uma formação que prepare o professor para a realidade que ele encontrará na sala de aula.

Korthagen (2004) defende uma abordagem mais holística que a tradicional para a formação do professor, afirmando que a chamada “competência” é apenas um dos elementos importantes quando se trata do problema. O autor apresenta um “modelo de níveis de mudança”, que engloba os aspectos com os quais a formação deve lidar e sobre os quais o professor em formação deve refletir: missão, identidade, crenças, competências, comportamento e ambiente. O autor afirma que os níveis mais internos, especialmente o de missão e o de identidade, são os que no presente necessitam de mais atenção por parte dos formadores, por terem, até o momento, recebido pouca ou nenhuma atenção, já que a tradição privilegiou a questão das competências e do comportamento.

A abordagem teórica de Korthagen implica uma concepção de sujeito racional, como se conclui pela observação do uso de termos como “missão” e “crenças” e da noção de que basta que o futuro professor esteja consciente dos aspectos que precisaria modificar para que ele possa fazê-lo. Esse sujeito racional vai de encontro ao sujeito da Análise do Discurso, o sujeito afetado pela ideologia e pelo inconsciente (Pêcheux, 1988) e que, portanto, não é origem dos sentidos e não controla totalmente suas ações.

Outro ponto essencial na literatura atual sobre formação de professores parece ser a necessidade de articulação entre teoria e prática no processo de formação. Perrenoud (1993) defende o que chama de “formação clínica”, um processo que pressupõe estágios em sala de aula e sua intensa articulação com a reflexão teórica. Na formação clínica, o professor em formação torna-se um investigador, pois essa seria a única maneira de desenvolver e consolidar conhecimentos teóricos. Perrenoud argumenta que, paradoxalmente, como o

ensino não é uma profissão científica com princípios estabelecidos que bastariam ser dominados para seu exercício, a investigação torna-se uma boa estratégia, pois permite a apropriação ativa dos conhecimentos teóricos, na medida em que estes são incorporados ao *habitus*[10]. A busca da integração entre teoria e prática parece ser crucial por diversas razões. Segundo o próprio Perrenoud, ela tem os méritos de estimular o desenvolvimento do espírito crítico, de ajudar a ver o que não é dito, de mostrar outras coerências além daquelas a que os indivíduos estão acostumados, de dar lugar à diferença e à diversidade e de promover o confronto com o real.

Ainda de acordo com Perrenoud, a distância entre a formação e as condições reais da prática não deve ser pequena demais, para que não se incorra na simples reprodução de práticas estabelecidas, perpetuando-se assim injustiças do sistema, nem grande demais, para que o novo professor não se sinta demasiadamente frustrado e até renuncie à profissão. A aproximação entre a formação e a realidade de ensino é um aspecto abordado também por outros autores, por diferentes motivos. Murphy et al (2004) sugerem que, como as concepções sobre o professor são construídas desde muito cedo, sendo por isso altamente resistentes a mudanças, as teorias estudadas no curso de formação não têm, aos olhos dos futuros professores, aplicação em sala de aula. Daí a necessidade de articulação entre conceitos teóricos e prática, idéia também defendida por Freeman & Johnson, que afirmam ser importante trabalhar com um quadro epistemológico mais aberto e mais relacionado à atividade de ensinar.

---

[10] A noção de *habitus* é de Bourdieu (1980. Les sens pratique. Paris: Editions de Minuit, apud Perrenoud, 1983, p. 108), que o define como uma "gramática geradora de práticas". Perrenoud afirma que "o *habitus* é formado por rotinas, por hábitos no sentido comum da palavra, mas também por esquemas operatórios de alto nível" (Perrenoud, 1993).

Em consonância com outros estudiosos atuais, Freeman & Johnson (1998) ressaltam que a noção geralmente aceita de que o que o professor em formação faz quando vai para a sala de aula é simplesmente colocar em prática o que aprendeu na universidade é errônea. As escolas e as salas de aula são, sobretudo, lugares de manutenção ou mudança da ordem social corrente, e, portanto, de relações de poder. Os autores argumentam que a questão da base de conhecimento para a formação do professor deve distanciar-se de abordagens neutras ou tecnicistas, que ignorem os contextos de ensino-aprendizagem. Além disso, a formação do professor de língua precisa compreender a aprendizagem de uma língua do ponto de vista de processos sociais ("construtivistas"), ao invés de encará-la como um processo individual.

Essas reflexões de Freeman & Johnson (1998) levam-nos a concluir que, em se tratando da formação do professor (de inglês como segunda língua), a noção de conhecimento recebido deve dar lugar a concepções que privilegiam a análise do professor sobre si mesmo e sobre o contexto no qual atua, bem como sobre as conseqüências de se ensinar e aprender uma língua, considerando-se a dimensão política de tais atos. Assim, propõem uma base de conhecimento para a formação do professor de língua que leve em conta o contexto de ensino, concepções sobre o ensino, conhecimentos prévios e experiências pessoais dos professores em formação, o modo como a formação pode influenciar concepções e conhecimentos, a maneira como o conhecimento desenvolve-se durante a carreira de professor, os valores e as questões de poder envolvidas na formação e na profissão em si e a complexidade das estruturas sociais que os professores enfrentarão.

Fradd & Lee (1998) defendem que definir "base de conhecimento"[11] para o professor de inglês como língua estrangeira é fundamental para a formação do professor. No entanto, as autoras afirmam que é difícil estabelecer uma base de conhecimento internacional para o professor de inglês como segunda língua devido às diferenças culturais entre os lugares onde a língua é ensinada e ao significado que aprender essa língua tem em diferentes contextos (por exemplo, os contextos de aprendizagem de inglês como língua estrangeira e como segunda língua em detrimento da língua materna). Assim, essa base de conhecimento deve atender a necessidades regionais e nacionais. No entanto, as autoras advogam a favor de uma formação abrangente, que esteja além de métodos e materiais e que forneça mais do que informação, preparando os futuros professores para a reflexão e para lidar com a complexidade inerente ao ensino de uma língua estrangeira. O futuro professor deve ter conhecimento do conteúdo que ensinará, do conteúdo acadêmico do ensino de inglês como segunda língua, da área de pedagogia e dos contextos das escolas e das comunidades nas quais trabalhará.

Pode-se concluir, a partir dos autores citados acima, que, no campo de formação do professor, os conceitos mais positivistas gradualmente cederam lugar à importância da reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem e os elementos nele envolvidos, como o sistema social, político e educacional em que ele se insere e a realidade de ensino. A formação do professor de língua estrangeira, mais especificamente, deve também incitar a reflexão sobre a linguagem e a aprendizagem de uma segunda língua e sobre as diferenças culturais entre os alunos que por razões diversas estudam essa língua.

---

[11] A "base de conhecimento" é definida como "o repertório de conhecimentos, habilidades e características que os professores necessitam para realizar efetivamente práticas de sala de aula" (Fradd & Lee, 1998; tradução minha).

Apesar de as concepções mais atuais da educação promoverem, em certa medida, um deslocamento em relação às concepções pedagógicas mais tradicionais, ao proporem que se considere a complexidade dos contextos de ensino e que se articule teoria e prática, essas concepções ainda pressupõem o sujeito consciente e autônomo, que julga, toma decisões e, assim, desenvolve suas competências. A noção de teoria e prática de Perrenoud, por exemplo, permanece dicotômica, pois, mesmo que esses dois elementos não sejam isolados ou opostos (não cabe aos futuros professores somente colocar em prática o que teóricos postulam), eles ainda parecem estar justapostos, o que resulta em um primado da teoria[12]. Percebem-se os resquícios do primado da teoria pela própria idéia de "apropriação" e "consolidação" da teoria, que implica a visão de prática como complementação da teoria.

A concepção de sujeito cartesiano e a noção dicotômica de teoria e prática estão intimamente ligadas, pois somente um sujeito plenamente consciente e controlador de suas ações "coloca a teoria em prática" e, ainda, reflete e teoriza sobre sua prática. Essas noções de sujeito e de relação entre teoria e prática são predominantes na lingüística aplicada e na educação, como mostram Candau (1988) e Coracini (1998). Coracini (1998) discute a questão do ponto de vista do lugar para a diferença na sala de aula, que é negada por essas concepções de sujeito e de teoria/prática, já que se busca a objetividade, o que não permite lidar com o conflito, com a dispersão.

A emergência da abordagem comunicativa no ensino de língua estrangeira (Europa, década de 1970), como uma reação à visão estruturalista da língua, trouxe uma mudança na noção de língua, que passou a ser vista como instrumento de comunicação ou de interação

[12] Ver Candau, 1988.

social. O foco era o desenvolvimento da "competência comunicativa"[13], além do "crescimento" do aluno como "ser humano". A nova noção de língua também implicou mudanças no papel do aluno e, conseqüentemente, do professor. Procurando quebrar a dicotomia ensino/aprendizagem, postula-se que o professor não está no centro do processo e não é mero transmissor de conhecimento, mas um mediador ou facilitador, já que a relação professor-aluno é atravessada pelo "filtro afetivo", cabendo ao professor diminuir a ansiedade do aluno e motivá-lo para facilitar a recepção do "*input*" (Mascia, 2002).

A abordagem comunicativa, como argumenta Mascia (2002), tem uma orientação teórica positivista, pois se baseia em um desejo de totalidade, na concepção de sujeito racional, na busca da homogeneização e no progressismo (ênfase no "progresso" do indivíduo). Além disso, ela tem uma visão reducionista do papel do professor, que apenas media a relação entre o aluno e o "*input*", e de língua, que é simplesmente um instrumento.

Os próprios conceitos de sujeito e língua da Análise do Discurso permitem um questionamento do reducionismo presente nesses dois conceitos. Primeiramente, a redução do professor a um facilitador implica uma neutralidade no ensino da língua que é incompatível com a noção de língua não transparente. Em segundo lugar, precisamente por não ser transparente, a língua não pode ser um instrumento. A ideologia se manifesta na língua (Orlandi, 2001).

Revuz (1998) sugere que a aprendizagem de uma língua estrangeira é um exercício extremamente complexo, pois requer a relação do sujeito com seus saberes, seu corpo (aparelho fonador) e sua identidade ("sujeito-que-se-autoriza-a-falar-em-primeira-pessoa"), dessa forma instando ao contato com a língua materna, que é a base da estruturação

---

13 A competência comunicativa é composta por quatro componentes: o lingüístico (modelos fonéticos, gramaticais, etc.), o discursivo (diferentes tipos de discursos ligados a diferentes situações); o referencial (experiências, objetos do mundo) e sócio-cultural (regras sociais, normas de interação, etc.) (Mascia, 2002).

psíquica. Uma reflexão mais cuidadosa sobre esse processo complexo e perturbador, afirma a autora, mostra que a língua nunca é somente um instrumento.

Outra proposta de prática educacional, denominada letramento crítico, vem sendo invocada no ensino de língua estrangeira. O letramento crítico[14] se distancia de propostas pedagógicas tradicionais e até mesmo de propostas críticas, ao propor que os textos sejam questionados criticamente, ao invés de apenas decodificados (visão tradicional) ou interpretados (leitura crítica). O foco é o contexto histórico em que determinados sentidos são produzidos, o que inclui as relações de poder, e não o conteúdo ou as intenções ocultas do texto. Essas concepções do letramento crítico estão ligadas ao deslocamento também das concepções de cultura, da prática de sala de aula, da relação professor-aluno e, principalmente, de língua.

A língua, no letramento crítico, não é neutra ou transparente e não representa a realidade: língua e realidade se constroem mutuamente. As práticas na sala de aula, portanto, devem levar o aluno ao questionamento da realidade e não apenas transmitir conteúdos lingüísticos e desenvolver habilidades.

Essas práticas exigem também uma mudança no papel do professor; ele não transmite conhecimento e nem é apenas um mediador, mas proporciona contextos relevantes de questionamento da realidade e aprendizagem. Trata-se da perspectiva do professor como educador, que, embora já estivesse presente na pedagogia crítica, ganha no

---

[14] Uma breve introdução ao letramento crítico na educação em línguas estrangeiras. Versão: Grupo de pesquisa Leitura e identidade. Universidade Federal do Paraná – CNPq. Editor da série: Chris Lima. Consultora do projeto: Clarissa Menezes Jordão. Edição digital revisada. Fevereiro 2008.
http://74.125.45.104/search?q=cache:axhOHzDO71YJ:www.britishcouncil.org.br/elt/downloads/CL%2520Booklet_Portuguese_2008edition.doc+%22uma+breve+introdu%C3%A7%C3%A3o+ao+letramento+cr%C3%ADtico%22&hl=pt-BR&ct=clnk&cd=1&gl=br
24/09/2008, às 20h30.

letramento crítico novas nuances. Essa concepção do professor, que permeia as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (referências na nota 4) como um todo, é bastante presente na seção que trata dos “Conhecimentos de Línguas Estrangeiras”, já que a língua estrangeira na escola é vista não como um instrumento de comunicação, mas como um meio de formação de cidadãos através do desenvolvimento de sua consciência social, criatividade e espírito crítico. Assim, o ensino da língua não tem um fim em si mesmo.

Embora o conceito de língua do letramento crítico, até certo ponto, vá ao encontro do conceito de língua da Análise do Discurso, parece haver alguns distanciamentos entre suas formas de ver a língua e o sujeito. O sujeito no letramento crítico não é problematizado, parecendo ainda estar entre o sujeito consciente e o sujeito da ideologia, já que se fala em “criação” e “negociação de significados” e em um indivíduo que “pensa por si próprio” e, ao mesmo tempo, em língua como discurso, em não neutralidade da língua, etc. (Jordão, 2007).

Sob a ótica da lingüística, Oliveira (2006) defende a importância dessa disciplina na formação do professor de língua, reafirmando especialmente a relevância da sociolingüística, pelo fato de que essa disciplina permite outras visões da língua que não a da norma, o que faz com que se formem profissionais capazes de lidar com a língua na sala de aula sob diversos aspectos e que promovem a integração dos alunos com a língua (e não a exclusão pela imposição acrítica da norma), levando-os a refletir sobre a língua. Embora seu trabalho se volte para o ensino de língua materna e trate especificamente do papel da sociolingüística na formação, a autora utiliza conceitos de língua da Análise do Discurso para refletir sobre a questão e chega a conclusões que vão ao encontro da discussão em torno da formação feita neste capítulo, à medida que, de alguma forma, mostra a

necessidade de uma visão mais abrangente sobre do papel do professor de língua e, portanto, de sua formação.

As Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras[15], no item "Habilidades e Competências", determinam que o currículo do curso de Letras vise à formação do professor de língua materna ou língua estrangeira clássica ou moderna de maneira a propiciar, além do desenvolvimento do "domínio do uso da língua", "nas suas manifestações oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos", a "reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico".

Como se procurou demonstrar pela bibliografia consultada, a preocupação com uma base de conhecimento para a formação do professor (de inglês como segunda língua) é relativamente antiga e constante. Freeman & Johnson (1998) afirmam que se a formação universitária do professor procura em alguma medida responder quais saberes o professor de inglês como segunda língua deve ter e como ele deve alcançar tais saberes e se essa formação inclui disciplinas como fonologia, morfologia, sintaxe, lingüística aplicada e teorias de aquisição de segunda língua, isso sugere que essas disciplinas têm sido consideradas os elementos fundamentais da base de conhecimento para a atividade de ensino da língua e que, portanto, os professores que recebem essa formação são mais preparados do que aqueles que não têm contato com os assuntos tratados nessas disciplinas. (Freeman & Johnson, 1998).

---

[15] Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras. P. 29-31. Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Conselho Nacional de Educação / Câmara Superior de Educação. Aprovado em 03 de abril de 2001. (http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf), em 10/10/2005, às 18h.

Apesar de toda o esforço que existe no sentido de uma reflexão em torno da formação do professor e do ensino da língua inglesa, e apesar da existência de um corpo de saberes lingüísticos mais gerais e sobre a língua inglesa especificamente, autores como Freeman & Johnson (1998) e Pennycook (1997), que abordam a questão do "professor nativo", mostram que no mercado educacional de língua inglesa voltado para as escolas de línguas, ser um falante da língua é, muitas vezes, o requisito único para que o indivíduo se torne professor da língua. A existência desse discurso, junto à prática adotada pela maioria das escolas de línguas de não ter como requisito a formação na área de letras para a contratação de professores e apenas submetê-los aos treinamentos da própria escola, aponta para uma concepção reducionista sobre o ensino e o professor, pois basta-lhe adquirir domínio do método adotado pela escola. Essa prática, que parece negar um espaço para reflexões pedagógicas e sobre a língua, contradiz também a idéia de Freeman & Johnson de que ensinar uma língua não se resume a colocar em prática na sala de aula um método previamente aprendido. Os autores argumentam que a decisão sobre o que o professor deve saber e como ele deve aprender é epistemológica e política:

> Decisões sobre o que os professores devem saber, como eles devem adquirir esses conhecimentos e como seu conhecimento e competência devem ser avaliados são, ao mesmo tempo, origem e resultado de reconhecimento social e valor para seu trabalho. Esse é particularmente o caso do ensino de inglês para falantes de outras línguas, no qual o "subject matter", a língua inglesa, é um acidente de nascimento e geografia para alguns indivíduos enquanto é aprendido como conteúdo por outros. Esse fato permite que os mercados econômicos da provisão de educação em muitos contextos criem o construto artificial e profissionalmente problemático do professor falante nativo. Acreditamos que quanto melhor nós como educadores de professores entendermos e definirmos o que os professores de língua inglesa precisam saber além do 'subject matter' em si, mais rapidamente poderemos nos distanciar da atual situação de muitos mercados educacionais: Se você fala inglês, você pode ensiná-lo.[16] (Freeman & Johnson, 1998, pp.403-404)

[16] Tradução minha.

De acordo com Phillipson (1992), uma das “falácias” que subjazem às origens do mercado do ensino de inglês como segunda língua é a do falante nativo, considerado o professor ideal e o modelo ao qual os professores não nativos devem ser expostos, já que não é possível que todos os professores sejam nativos. O autor critica esta idéia, argumentando que não há professores natos, mas sim pessoas que se preparam para ser professores e que, além disso, os falantes nativos sem formação específica em geral não possuem conhecimentos lingüísticos e pedagógicos suficientes para ensinar.

A confiança excessiva no falante nativo, segundo o autor, remonta a uma época na qual o ensino da língua não se distinguia do ensino da cultura, na qual não havia recursos tecnológicos para que o aluno tivesse contato com modelos de falantes nativos e na qual a “nativização” (o processo pelo qual o inglês foi se tornando uma das línguas maternas em várias partes do mundo e desenvolveu formas locais) não havia sido percebida. O inglês como segunda língua, presente em países com diferentes culturas, e a nativização significavam que já não havia uma norma única e global para a língua inglesa. A ideologia do falante nativo, entretanto, servia ao propósito de fazer com que os falantes de inglês da periferia tivessem a variedade do centro como alvo, acarretando o que o autor chama dependência ideológica e estrutural.

De modo semelhante, sobre o mito do falante nativo, Pennycook (1997) argumenta que o discurso do ensino de inglês como língua internacional é impregnado de ideologias que defendem a manutenção dos “padrões lingüísticos” para que se evite uma possível “deterioração” da língua. Deste modo, a grande procura por “falantes nativos” de língua inglesa para exercer a atividade de professor nas escolas de línguas parece reforçar as hipóteses levantadas acima a respeito do discurso sobre o bom professor de inglês. Ora, se ser falante da língua é o mais importante, daí o lugar dado ao falante nativo, representado

como possuidor dos padrões autênticos da língua. Além disso, sendo um falante ideal da língua, resta a ele aplicar o método.

Se, por um lado, as teorias sobre formação do professor mostram-se bastante abrangentes e assinalam a complexidade da formação do professor, como se discutiu até aqui, por outro lado, observam-se a existência de práticas e discursos que antepõem a competência de falar a língua a quaisquer outros conhecimentos, inclusive tornando-os dispensáveis. Cabe, portanto, perguntar quais sentidos constituem o imaginário sobre o professor (e sua formação) e quais discursos compartilham representações com o discurso pedagógico em questão.

Capítulo 2

Representações sobre o professor, seus saberes e sua formação

Como se discutiu no capítulo anterior, existe um conflito entre a concepção dos conhecimentos e habilidades que as teorias da área de formação do professor pressupõem e a prática da contratação, pelos institutos de línguas, de professores sem formação na área de Letras. Nas entrevistas analisadas, há uma recorrente referência ao conhecimento do objeto língua inglesa que o professor dessa língua deve ter. Ou seja, entre outras características mencionadas como necessárias para o professor da língua, aponta-se, sobretudo, um saber sobre essa língua. Considerando que as práticas sociais se articulam com práticas discursivas, analisam-se neste capítulo as representações sobre o que é ter conhecimento da língua inglesa e, mais amplamente, sobre os saberes necessários ao professor de inglês como língua estrangeira no Brasil.

O enunciado que afirma que o professor deve conhecer o objeto de ensino-aprendizagem aparenta ser natural e transparente. No entanto, qualquer objeto fosse esse, caberia questionar que saber é esse que se espera, sendo possível assim contestar a naturalidade aparente desse enunciado. Tomando-o como um enunciado em torno de um objeto específico, o inglês como língua estrangeira, é relevante buscar a compreensão dos pré-construídos que se fazem presentes quando se enuncia em torno desse saber.

O pré-construído, para Pêcheux (1988), é o sentido que, existindo anteriormente à enunciação, emerge no discurso como se estivesse sempre lá, causando um efeito de evidência e de identificação e, ao mesmo tempo, de estranhamento. É pelo pré-construído que o sujeito, que tem a ilusão de ser a origem dos sentidos, é interpelado ideologicamente

pelo interdiscurso. Dessa forma, ocorrem simultaneamente a constituição do sentido e a constituição do sujeito. Assim, procuraremos analisar os pré-construídos que emergem nas formulações dos sujeitos e sua relação com formações discursivas diversas.

A distinção entre os dois tipos de saberes lingüísticos estabelecida pelo lingüista Sylvain Auroux (1992)[17], a partir de Culioli, é bastante pertinente para este trabalho, pois facilita a compreensão da não naturalidade do sentido de que o saber lingüístico se restringe ao domínio das habilidades comunicativas, à medida que demonstra a existência de um outro tipo de saber. Segundo o autor, há basicamente dois tipos de saberes lingüísticos, o saber metalingüístico e o saber epilingüístico. Eles correspondem, respectivamente, a um saber "consciente" (ou representado, sistematizado), e um saber "inconsciente" (ou não representado). O saber epilingüístico, ainda que não representado, "pode (e deve) se *manipular* sob formas de relações conscientes com seu objeto (no sentimento de correção, jogos de linguagem, etc.)" (Auroux, 1992, p. 33). Assim, existe uma "consciência epilingüística". Ainda, é importante salientar que o saber metalingüístico não é meramente a representação do saber "inconsciente", mas sim uma construção.

Sobre a relação entre o epilingüístico e o metalingüístico, Auroux afirma que:

> É preciso considerar a relação entre os dois como um *continuum*: o primeiro não pára com o aparecimento do segundo; este último não traz necessariamente um conteúdo novo sem entrar no metalingüístico; enfim, podemos constatar a elaboração de procedimentos codificados (jogos de linguagem, etc.) para manifestar a consciência epilingüística. Contrariamente ao saber das coisas naturais, o próprio do saber lingüístico é que é preciso aceitar que existe um certo sentido na palavra *saber* no qual é possível dizer que um locutor *sabe* o que é um nome, antes mesmo que existam palavras para dizê-lo e gramáticos. (Auroux, 1992, p. 33)

17 Essa distinção é feita no contexto de uma discussão do autor sobre o nascimento das ciências da linguagem e sobre a revolução tecnológica que representou o processo de surgimento das gramáticas no Ocidente, considerado um meio de dominação sobre as outras culturas.

Do fato de que o saber metalingüístico não é uma representação do epilingüístico, mas, antes, uma construção, e de que esses dois tipos de saberes se relacionam num continuum, decorre o caráter não dicotômico dessa distinção.

O saber metalingüístico, por sua vez, é dividido entre o "de natureza especulativa, situado puramente no elemento da representação abstrata" e o "de natureza prática", mais próximo do saber epilingüístico e relacionado à "necessidade de adquirir um domínio". Esse domínio pode ser da enunciação (fala adequada, convencimento, etc.), das línguas ("falar e/ou compreender uma língua, quer se trate da língua materna ou de outras") ou da escrita.

De acordo com Auroux,

> Os domínios dão lugar à constituição de *técnicas*, isto é, de práticas codificadas que permitem obter (...) um resultado desejado; elas também dão lugar à formação de *competências específicas*, suscetíveis de receber um estatuto profissional em uma sociedade dada (turgimões[18]/intérpretes, escribas, poetas, retores[19] etc.). (Auroux, 1992, p. 17)

Acompanhando essa afirmação de Auroux e considerando a prática social apontada acima (contratação de professores sem formação na área), é possível afirmar que, assim como em determinadas sociedades os diferentes domínios referentes às línguas possibilitaram um estatuto profissional ligado ao uso dessas línguas (como intérprete ou retor), em nossa sociedade, atualmente, um tipo de domínio possibilita o estatuto profissional de professor de língua inglesa. O saber sobre o qual se enuncia está relacionado ao "domínio das línguas", que se refere à capacidade de falar e compreender uma língua, de acordo com Auroux.

---

[18] Intérprete das legações e consulados no Oriente. (Holanda, A. B. *Novo Dicionário Eletrônico Aurélio*. 3ª. Edição, 1ª impressão, Editora Positivo, 2004)

[19] Aquele que é versado em retórica, mestre de retórica. (Houaiss, A. e Villar, M. de S. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. 1ª reimpressão. Rio de Janeiro, Editora Objetiva: 2004)

Dessa forma, questiona-se qual é o lugar, nas práticas discursivas das instituições onde se ensina inglês e onde se formam professores dessa língua, dos saberes metalinguísticos de natureza especulativa, que são construídos no seio das ciências da linguagem e que a princípio seriam um dos elementos fundamentais na formação de professores de língua estrangeira, como se procurou discutir no capítulo anterior.

A seguir, serão analisadas enunciações em torno do conhecimento lingüístico e a formação do professor, procurando-se estabelecer relações entre elas.

2.1 O saber metalingüístico de natureza especulativa: um não-dito

Como se verifica nas seqüências discursivas transcritas abaixo, a representação em torno do que é conhecer a língua está eminentemente relacionada às chamadas "quatro habilidades" comunicativas (falar, ouvir, ler e escrever) às quais se volta o ensino de línguas estrangeiras de maneira geral.

> **[1]**
> Pesq.: na sua opinião... quais são as características de um bom professor de língua inglesa?
> CEL1: (...) total domínio do idioma é importantíssimo... tanto fluência oral quanto fluência escrita... e aí características interpessoais... então o *rapport*... como eu já disse (...)

> **[2]**
> Pesq.: então quais seriam esses conhecimentos? quais os conhecimentos e habilidades que o professor de inglês deve ter?

> PGL1: pra ele ( ) os conhecimentos e habilidades de um idioma... tem que ter as quatro habilidades... tanto a habilidade de *reading*... quanto *speaking*... *writing* e *listening*... *e*le tem que ter essas quatro habilidades (...) ter o conhecimento nesses quatro itens... se ele dominar os quatro... vai ser bem melhor... se ele conseguir pelo menos ter um bom conhecimento de gramática/ aquela parte/ ter uma boa leitura... uma boa escrita... pra que ele possa exatamente trabalhar com isso dentro de uma sala de aula

Nas seqüências discursivas [1] e [2], enuncia-se em torno da totalidade do saber lingüístico. Entre as marcas lingüísticas que produzem o sentido da completude do saber lingüístico, está a estrutura sintática “tanto... quanto...”, presente em ambas as seqüências. À medida que pressupõe igualdade de relevância entre os termos da expressão, esse modo de dizer sobre as habilidades comunicativas contribui para a afirmação da imprescindibilidade de cada uma delas, daí a contribuição para o sentido de totalidade.

Em [1], contribui ainda para a construção do sentido da completude o adjetivo “total”, usado para qualificar o “domínio”. O adjetivo “importantíssimo”, usado no grau superlativo absoluto sintético como o predicado do “total domínio”, intensifica o sentido de sua relevância. Em [2], articulação entre a expressão “tem que ter”, que aparece duas vezes, e a repetição do número “quatro” (habilidades) também produz efeitos de sentidos da totalidade do saber e da obrigatoriedade em possuí-la.

Na seqüência discursiva [2], a construção da totalidade do saber se dá de forma conflituosa, pois há certa tensão entre o sentido da totalidade e da incompletude desse saber, já que se enuncia em torno da possibilidade de um saber parcial. A completude do conhecimento é representada como proporcional ao “domínio” das quatro habilidades; quanto mais próximo do seu domínio total o professor estiver, mais completo o seu saber.

Embora essa completude seja representada como o ideal, admite-se que o professor tenha apenas parte desse domínio, o “conhecimento da gramática”, que possibilita que ele leia e escreva bem.

A alusão ao saber gramatical está marcada pela expressão “pelo menos”, fazendo ecoar sentidos de um saber mínimo (mas não ideal) da língua. Além disso, esse saber está atrelado às habilidades comunicativas; ele é mencionado apenas transitoriamente, em meio aos dizeres sobre as habilidades, e tendo essas como finalidade, o que se pode observar pelo próprio modo de construção desse trecho da enunciação; ocorre um truncamento que interrompe o dizer sobre o saber gramatical e introduz, como um desdobramento desse, as habilidades de ler e escrever (através do pronome demonstrativo contido no sintagma “aquela parte”). Portanto, o conhecimento gramatical em torno do qual se enuncia é aquele relacionado ao domínio das habilidades comunicativas, que, por sua vez, pode ser associado ao saber metalingüístico de natureza prática, conforme definição de Auroux (1992). Trata-se de um saber gramatical que, embora manipulado por uma metalinguagem, aproxima-se mais do saber epilingüístico (no *continuum* em que se relacionam os tipos de saberes), à medida que se direciona a objetivos práticos, opondo-se dessa forma ao saber metalingüístico de natureza especulativa. Este trecho da seqüência discursiva marca também a indistinção entre possuir as habilidades comunicativas e conhecer o objeto de ensino, excluindo outros tipos de saberes possíveis sobre a língua. Portanto, o saber em torno do qual se enuncia em [2] também está no âmbito das “quatro habilidades” e os sentidos de completude do saber sobrepõem-se novamente, já que se produzem sentidos sobre uma totalidade ideal.

Em [1], a totalidade do saber também está relacionada ao domínio de habilidades. A imediata mudança de tópico, do aspecto lingüístico para as qualidades pessoais do

professor, também exerce um papel fundamental na construção do enunciado em questão, já que assinala a circunscrição dos sentidos (sobre o saber lingüístico) ao domínio de habilidades comunicativas (falar e escrever fluentemente).

Na próxima seqüência, o conhecimento da língua sobre o qual se enuncia também é o saber metalingüístico de natureza prática, porém trata-se de um saber diferente daquele das seqüências anteriores.

> **[3]**
> Pesq.: Quais os conhecimentos e habilidades que você acha que o professor de inglês deve ter?
> PEO1: bem... conhecimentos... é::: do idioma... né... você tem que ter um... um conhecimento razoável... né? porque pra dar aula na escola do Estado é::: na verdade você não precisa ser um *expert* em inglês... né? porque os alunos também não sabem nada... mas você tem que ter um bom conhecimento porque hoje em dia eles fazem muitas perguntas... né? coisas... né... de hoje... gírias... muitas coisas que eles querem saber e às vezes você não sabe... se você não usa muito... você não sabe... você acaba não lembrando... então é meio complicado... é::: mas... habilidades... bem... conhecer o idioma... que é o principal... e ter mais um certo traquejo... né... pra lidar com os alunos... porque não é fácil... né... lidar com eles (...)

Enquanto nas formulações anteriores os efeitos de sentido sobre um saber total da língua são preponderantes, em [3] os sentidos deslizam para um conhecimento mais parcial da língua. Em relação ao saber do professor na escola estadual, ocorre a negação sobre a necessidade de possuir muitos conhecimentos ("na verdade você não precisa ser um *expert* em inglês... né?"). Essa representação do conhecimento da língua do professor da escola pública vai ao encontro de um discurso do fracasso dessa instituição no ensino da língua.

Oliveira e Mota (2003) mostram que no discurso da escola de línguas sobre sua qualidade de ensino, o professor da escola pública é diminuído em relação a seus saberes lingüísticos e sua competência para ensinar.

Na enunciação analisada, no lugar do significante "total" ("**total** domínio"), aparece "razoável" ("conhecimento **razoável**"). Os significantes "domínio", "fluência" e "habilidades" não são usados e nem há a nomeação das habilidades como nas seqüências [1] e [2]. Assim como em [2], utiliza-se a expressão "tem que ter", o que produz sentidos de obrigatoriedade de certo tipo de saber. Esse saber é novamente o de tipo metalingüístico de natureza prática, já que está ligado ao uso e à finalidade prática, como se confirma pela menção do conhecimento de itens lexicais ("gírias") e seu esquecimento pela falta de "uso" ("se você não usa muito... você não sabe... você acaba não lembrando...").

No entanto é preciso notar que, ainda assim, não se trata exatamente dos mesmos saberes de [1] e [2], pois não estão ligados ao "domínio total" das habilidades comunicativas, mas sim a um tipo de domínio diverso, o domínio do léxico com o objetivo de esclarecer possíveis dúvidas dos alunos, que "fazem muitas perguntas". Dessa forma, o saber da seqüência [3] parece ser o mesmo tipo de saber de [1] e [2], por não ser um saber de natureza especulativa, tratando-se porém de um domínio bastante reduzido, o que corrobora os sentidos da negação de um conhecimento amplo no início da seqüência. O fato de que essa negação inicia a enunciação também não deve ser desprezado; primeiramente, produzem-se sentidos de um conhecimento menor, menos completo. Assim, prevalecem sentidos de um saber metalingüístico de natureza prática, porém de uma ordem mais limitada. Outro elemento que contribui para o enfraquecimento desses sentidos de totalidade é o modo de enunciação vacilante, que pode ser observado através da repetição dos marcadores conversacionais ("bem", "é", e "né"), bem como das pausas abundantes e

prolongamentos. Esse dizer hesitante não acontece em [1] e [2], que são caracterizados pela assertividade.

Nas três seqüências discursivas acima, é interessante observar o uso do significante “idioma” ao invés do significante “língua”, que pertence ao campo científico (embora não somente). O significante “idioma” produz efeitos de sentidos relacionados ao uso da língua para comunicação, contribuindo, dessa forma, para a construção do enunciado. Em [1], embora o significante “habilidade” não seja utilizado, as expressões “fluência oral” e “fluência escrita” também produzem efeitos de sentidos em torno das habilidades comunicativas e da língua como instrumento de comunicação.

As enunciações a seguir têm em comum a representação de conhecimento da língua como conhecimento de aspectos mais específicos (vocabulário e linguagem coloquial), e não como ter fluência ou domínio das habilidades.

[4]

AEO1: eu acho que o fato da pessoa ter um curso lá fora... no caso se você quer dar aula de inglês... eu acho que é necessário... adquirir um/ até porque tem gírias... né? que tem lá fora que aqui é difícil você pegar somente num curso... né? pra uma professora eu acho isso importante... especializar lá fora... né?

No fragmento acima são mencionados o conhecimento da linguagem coloquial (“gírias”) e o estudo em um país de língua inglesa, numa relação naturalizada entre duas necessidades. Os adjetivos “necessário” e “importante” pontuam a formulação, marcando essas necessidades. É necessário conhecer as gírias e, portanto, é necessário viver no exterior. Nenhuma dessas necessidades é questionada e, deste modo, são produzidos sentidos em torno do saber sobre a língua, com peso sobre o aspecto coloquial, e de como

adquirir esse saber (estudar no exterior). De forma semelhante, na passagem abaixo também se enuncia sobre a linguagem coloquial:

> **[5]**
> Pesq.: na sua opinião... quais são as características de um bom professor de inglês?
> AEL2: bem... eu acho que algumas características que eu/ que eu percebo que o professor se destaca como um bom professor... primeiramente um conhecimento sobre a língua em termos de pronúncia... de vocabulário... de estar sempre por dentro de algumas expressões... esse tipo de coisa... eu acho ( ) bastante importante... porque às vezes você vê ou ouve num filme... ou você quer/ percebe/ recebe num e-mail uma expressão que é um pouco mais refinada ou algum detalhe e você às vezes não entende... você pergunta pro professor... ele também não sabe... às vezes fica... né/ pode ser que ele saiba o inglês básico... como ele sabe muito melhor que a gente... às vezes você... pô... esse cara é muito bom... quando você traz uma coisa mais refinada às vezes o cara... eu acho que o cara bom... ele é um cara que se aperfeiçoa... um professor que tá sempre por dentro de expressões... de formas de falar... de como pronunciar... isso eu acho importante

Na enunciação acima, ao invés da fluência, mencionam-se elementos mais particularizados ("pronúncia" e "vocabulário"). O vocabulário, por sua vez, torna-se mais específico, pois se trata de "expressões", sobretudo ligadas à linguagem coloquial. O conhecimento da linguagem coloquial legitima o saber do professor, já que se cria uma oposição entre o conhecimento da linguagem coloquial e oral (ou oralizada, no caso do *e-mail*) e o "inglês básico". O adjetivo "básico" não se relaciona à popular divisão de níveis na aprendizagem da língua (básico, intermediário e avançado), mas sim ao inglês conhecido por aquele que supostamente "não sabe" as expressões idiomáticas. O fato de o professor

demonstrar não conhecer uma única “expressão” trazida pelo aluno desconstrói a imagem desse professor e seu saber, que era considerado satisfatório até então. Efeitos de sentidos relacionados a um desejo de completude do conhecimento são produzidos nesse enunciado.

As expressões idiomáticas estão do lado do “refinamento” da língua, do “aperfeiçoamento”, e do “estar por dentro”, em oposição ao “inglês básico”. Dessa forma, trata-se da inadequação do saber do professor. Essa inadequação refere-se a aspectos pontuais da linguagem, o que sugere que o sujeito aluno, como o sujeito professor que enuncia na seqüência [3], não é afetado pelo discurso da “abordagem comunicativa”, já que neste destacam-se sentidos sobre a “fluência” e a “comunicação”.

A relação entre a enunciação do sujeito professor em [3] e as passagens acima se revela ainda mais próxima atentando-se para o fato de que esse sujeito, diferentemente do que ocorre nas passagens [1] e [2], enuncia quase exclusivamente em torno de saberes que são previstos como uma demanda dos alunos (“porque hoje em dia eles fazem muitas perguntas... né? coisas... né... de hoje... gírias... muitas coisas que eles querem saber e às vezes você não sabe...”). Sentidos de uma idealização de que o professor tenha de atender às demandas dos alunos prontamente, não lhe sendo permitido falhar nunca, funcionam ao lado de sentidos de deficiência dos cursos de letras e da representação da experiência no exterior como a única forma de aprender a língua como ela deve ser aprendida (em sua completude, sem falhas).

De acordo com Orlandi (2001), as posições discursivas ocupadas pelo sujeito “significam em relação ao contexto sócio-histórico e à memória” (p. 40). Na seqüência discursiva [3], o saber lingüístico reduzido ao léxico e o apagamento de sentidos em torno das habilidades comunicativas parecem relacionar-se estreitamente à posição-sujeito professor de língua inglesa da rede oficial de ensino; esse contexto de ensino da língua

provavelmente não é afetado da mesma forma que os contextos aos quais estão ligadas as posições-sujeito das seqüências discursivas [1] e [2] (coordenador de escola de línguas e professor de graduação em Letras, respectivamente) pelos efeitos de sentidos da "fluência" que ecoam na "abordagem comunicativa", fortemente marcada pelo conceito de "funções" às quais correspondem determinados "atos de fala" (Mascia, 2002) e que prioriza, portanto, a "comunicação", ao invés de aspectos isolados da língua.

Embora o sujeito-professor tenha passado pelo curso de formação, possivelmente há um apagamento desses sentidos pelo fato de que há sentidos mais urgentes nesse contexto de ensino, como o da disciplina dos alunos. A comparação entre as seqüências discursivas [1] e [3] corrobora essa hipótese, pois enquanto em [1] o objeto de enunciação se desloca do saber lingüístico para a capacidade de "interação" ("*rapport*") do professor com os alunos, em [3] o objeto se desloca do saber lingüístico para a capacidade de controle dos alunos ("ter mais um certo traquejo... né... pra lidar com os alunos... porque não é fácil... né... lidar com eles").

Os sujeitos que enunciam nas seqüências discursivas analisadas até aqui se identificam com o pré-construído segundo o qual conhecer a língua é o mesmo que "dominar as quatro habilidades" ou ter certo tipo de domínio sobre a língua que permanece no nível do saber metalingüístico de natureza prática, tal como conhecer "gírias"; esse pré-construído remete aos efeitos de sentido do discurso do inglês como língua internacional em torno da superioridade do falante nativo, que lhe conferem, de antemão, a prerrogativa do ensino da língua. Assim, falantes não nativos da língua também são autorizados, por esse discurso, a ensiná-la, desde que "dominem" também as habilidades comunicativas. Daí o construto do "native-like speaker", tão requisitado pelas escolas de línguas.

Sentidos em torno do domínio das quatro habilidades, por sua vez, estão presentes no discurso de alguns setores da lingüística aplicada, no âmbito da produção de saberes sobre o ensino-aprendizagem de segunda língua. Advogando por abordagens comunicativas, autores da área afirmam ser necessário desenvolver as "quatro habilidades" de forma integrada. As abordagens comunicativas, à medida que se opõem às abordagens estruturalistas, também enunciam em torno da "fluência", já que o foco deve se afastar da acuidade gramatical[20]. Embora nesse campo a produção de sentidos em torno das quatro habilidades e da fluência não ocorra especificamente em relação ao saber lingüístico do professor de língua estrangeira, mas especialmente em relação ao que se deve desenvolver nos alunos (que serão falantes da língua), é possível afirmar que esses sentidos guardam uma relação interdiscursiva com a representação do saber lingüístico do professor de língua inglesa, dado que essa representação é construída em contextos de ensino-aprendizagem e formação de professores de língua inglesa, nos quais circulam saberes do âmbito da lingüística aplicada.

Nas seqüências discursivas analisadas, quer se enuncie em torno da "fluência", do "domínio das habilidades" ou do conhecimento de vocabulário, gírias ou expressões coloquiais, constroem-se sentidos sobre o saber metalingüístico de natureza prática, ligado ao domínio de uma língua, a um "resultado desejado" e a competências específicas que podem receber um estatuto profissional, como definido por Auroux (1992). O fato de que essa representação, que funciona pela exclusão dos saberes metalingüísticos de natureza especulativa, se faz presente também no discurso do sujeito professor de curso de graduação em Letras-Inglês assinala uma contradição, uma vez que esse curso teria como um de seus objetivos proporcionar, como parte da formação do professor, saberes

[20] Ver Nunan (1999) e Richards and Rodgers (2004).

metalingüísticos de natureza especulativa, como afirmam teorias da área de formação de professores e as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras (a despeito de não classificarem os saberes deste modo).

Assim, pode-se dizer que os saberes metalingüísticos de natureza especulativa permanecem no campo do não-dito, pois são silenciados nessa formação discursiva (Orlandi, 2001), permitindo a reconstrução incessante da memória discursiva (Achard, 1999) cuja regularidade de sentidos recai sobre o domínio da língua, seja em relação às "quatro habilidades" ou ao conhecimento de itens lexicais. Tudo se passa como se não houvesse outros tipos de saberes possíveis sobre a língua.

2.2 Uma negação que falha

As teorias mais atuais sobre a formação do professor demonstram uma preocupação com o aspecto da reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem e os elementos nele envolvidos, como o sistema social, político e educacional em que ele se insere e a realidade de ensino (Perrenoud, 1993). Segundo Freeman e Johnson (1998), a formação do professor de língua estrangeira, mais especificamente, deve, além de proporcionar o conhecimento lingüístico provido por disciplinas como fonologia, morfologia, sintaxe, lingüística aplicada e teorias de aquisição de segunda língua, incitar a reflexão sobre a linguagem e a aprendizagem de uma segunda língua e sobre as diferenças culturais entre os alunos que por razões diversas estudam essa língua. No entanto, como se aponta neste trabalho e como mostram autores como Phillipson (1992) e Pennycook (1994), que abordam a questão do "professor nativo", no mercado educacional de língua inglesa (voltado para as escolas de

línguas) ser um falante da língua é, muitas vezes, o requisito único para que o indivíduo torne-se professor em uma escola de línguas.

O procedimento adotado pela maioria das escolas de línguas de não ter como requisito a formação na área de Letras para a contratação de professores e apenas submetê-los aos treinamentos aponta para a concepção do professor como técnico, pois, uma vez que este domine as habilidades comunicativas, sobretudo a habilidade oral da língua, como falante nativo ou como falante de inglês como segunda língua, resta-lhe conhecer e praticar o método adotado pela escola. Essa representação, que se constitui a partir da negação de um espaço para reflexões pedagógicas, parece ser também uma contradição extrema de diversas concepções presentes em estudos que vêm desconstruindo a dicotomia teoria/prática (Coracini, 1998) e, portanto, mostrando que ensinar é muito mais do que colocar em prática na sala de aula uma teoria ou um método previamente aprendido.

Em resposta à questão sobre o domínio da habilidade oral ser suficiente para que o indivíduo possa ensiná-la, produziram-se dizeres que aparentemente negavam tal suficiência e afirmavam a importância da formação acadêmica em Letras. Porém, como se observa nos excertos abaixo, nas enunciações a esse respeito transparece um conflito entre essa negação e efeitos de sentido opostos.

[6]

Pesq.: você acha que o fato de o indivíduo ser um falante da língua o habilita a ser um professor dessa língua?

CEL1: não necessariamente... porque pra ser professor de inglês... nós acreditamos que não é suficiente falar só a língua... uma série de outros conhecimentos... uma série de outras informações... que a pessoa precisa::: dominar... então por isso que é importante... por isso que a gente acredita que é

> muito importante que a pessoa tenha feito o curso de Letras... né? porque ela vai ter refletido sobre como línguas são aprendidas... como os falantes se desenvolvem... além de ter todo o aspecto didático-pedagógico... que um falante nativo muitas vezes não tem... a não ser que ele tenha feito um curso de Letras originalmente no seu país... mas um falante... né... um médico... um engenheiro ou um/ não vai ser um professor bom necessariamente... né. claro que não dá para a gente generalizar também e dizer que não pode ser... porque eu já vi nessa experiência longa pessoas/ nativos... de outras áreas... que se tornaram excelentes professores... mas não dá pra dizer que só pelo fato de ser nativo ele vai ser professor... ou ele vai ser um bom professor... ou que a gente vai contratá-lo... definitivamente... a gente já recusou muitas pessoas por não terem toda essa bagagem que a gente busca... que não é só o aspecto lingüístico

Na seqüência discursiva acima, o sintagma “não necessariamente”, à medida que constitui uma relativização, e não uma negação efetiva, estabelece uma contradição com o restante da formulação, já que esta aponta para uma negação, ou seja, para a insuficiência de ser um falante da língua para ser professor. São construídos sentidos em torno de uma complexidade do saber do professor (“uma série de” “conhecimentos” e “informações”), da necessidade de conhecimentos sobre a aquisição da língua e dos saberes pedagógicos. O advérbio “necessariamente” aparece uma segunda vez na enunciação, novamente relativizando a negação e assinalando a contradição, pois mais uma vez abre-se o espaço para o sentido contrário, o de que um profissional de outra área, contanto que fale a língua inglesa, está apto a ensiná-la. Assim, o uso do advérbio “necessariamente” nas negações demonstra a impossibilidade da negação real da proposição contida na pergunta (falar a língua é suficiente), revelando a contradição.

Posteriormente, quando se formula de maneira mais explícita a relativização, sustentada por dados da experiência pessoal do sujeito, esse conflito de sentidos se

intensifica; nem todo “falante nativo” sem formação na área pode ser professor, mas alguns podem ser “excelentes professores”. Há mais uma vez a instalação de sentidos que se direcionam à afirmação de que falar a língua é suficiente e, em seguida, um recuo, pois se mencionam novamente os conhecimentos necessários além da habilidade oral, a “bagagem”. Porém, a enunciação em torno dessa “bagagem” é ambígua, pois, enquanto aparentemente ela constitui uma negação do enunciado “falar a língua é suficiente”, ela termina por ser sua asseveração; a afirmação de que a “bagagem” não se limita ao “aspecto lingüístico” posiciona o saber lingüístico como um a priori para o falante, sem o questionamento da natureza desse saber.

Na lingüística, o significante “falante”, utilizado na pergunta em [6], designa o “usuário” de uma língua, abarcando tanto aquele que fala certa língua como língua estrangeira (não nativo) quanto aquele que tem determinada língua como sua língua materna (falante nativo). Se assim não fosse, o sintagma “falante nativo” seria um pleonasmo. No entanto, a questão feita pela pesquisadora, relacionada à equivalência entre “falar a língua” e “ter conhecimentos lingüísticos” para o ensino da língua, o uso do significante “falante”, sem estabelecer uma distinção entre o falante nativo e o não nativo, de forma quase absoluta suscita enunciações que se voltam para o “nativo”. O falante de inglês como língua estrangeira, que compõe a maciça maioria dos que são absorvidos como professores nas escolas de línguas no Brasil, não é mencionado quando se enuncia em torno do “falante”.

A questão da referência inserida em uma perspectiva histórica, discutida por Guimarães (1995), é uma via pela qual se pode tratar o que ocorre, nas enunciações analisadas, com o significante “falante”. Ao contrário do que acontece na perspectiva de

teóricos como Frege, Grice e Searle, em que o referente é um objeto no mundo, em uma visão histórica do sentido, o referente é construído pela linguagem. Guimarães afirma que:

> ...o objeto é uma exterioridade produzida pela linguagem, mas não se reduz ao que se fala dela, pois é objetivada pelo confronto de discursos. Em que sentido isso se dá? No sentido em que o objeto é construído por uma relação de discursos. A sua materialidade é este confronto... Assim a relação de designação é uma relação instável entre a linguagem e o objeto, pois o cruzamento de discursos não é estável, é ao contrário, exposta à diferença (Guimarães, 1995, p. 74)

Assim, o problema da referência amplia-se de modo a tocar a divisão na língua, que instala o conflito, mas que existe sob a aparência de unidade; deve-se questionar que sentidos são apagados nesse processo. No caso do significante "falante", portanto, é necessário questionar o apagamento do falante de inglês como língua estrangeira quando se enuncia a respeito do conhecimento lingüístico. Nas enunciações analisadas, a questão da referência atravessa a do equívoco.

O apagamento do falante de inglês como língua estrangeira e a correlata identificação do "falante" exclusivamente com o "falante nativo" produz um equívoco, trazendo sentidos contraditórios (quanto à negação do enunciado segundo o qual falar a língua é suficiente para ser professor), pertinentes às representações do falante nativo como aquele que detém o total conhecimento sobre a língua e, portanto, como o professor ideal (Pennycook, 1994). O equívoco da língua, segundo Pêcheux (2002), consiste no fato de que "todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro." (p. 53).

A manifestação do equívoco, nessa seqüência, revela um aspecto fundamental na construção de sentidos sobre o saber lingüístico. Além de o saber metalingüístico de natureza prática ocupar o lugar do saber lingüístico como um todo, enuncia-se sobre o saber de um "falante nativo", que teria, nessa representação, um domínio perfeito dele. Assim,

não há diferenciação entre o conhecimento lingüístico necessário para ensinar a língua e aquele que o falante nativo sem formação na área de Letras possui, ou seja, os saberes de um falante da língua. Já que o saber lingüístico é imputado de antemão ao “falante nativo”, faltariam a ele essencialmente os conhecimentos sobre aquisição de linguagem (“como línguas são aprendidas... como os falantes se desenvolvem”...) e os conhecimentos pedagógicos da função (“além de ter todo o aspecto didático-pedagógico”). Esses dois aspectos são amplamente tratados pelo mesmo segmento da lingüística aplicada em cujo âmbito se produzem sentidos sobre a superioridade do falante nativo e o domínio das quatro habilidades, juntamente com a questão dos métodos. Os conceitos contidos nas obras que tratam desses aspectos, por sua vez, são condensados nos materiais utilizados para o treinamento de professores em escolas de línguas que se filiam à abordagem comunicativa (que atualmente constituem a grande maioria dessas instituições).

Embora na superfície lingüística construa-se um enunciado que procura negar a relação entre ser falante da língua e estar apto a ensiná-la (ou ter o saber lingüístico necessário para ensinar), a enunciação é pontuada por sentidos contraditórios em relação a essa negação, intensificados ainda pelo equívoco que se instala quando se enuncia em torno do “falante nativo”. Dessa forma, a paráfrase realiza seu trabalho de sedimentação dos sentidos e reconstrução da memória discursiva.

Na seqüência discursiva abaixo, há igualmente um movimento de negação contraditória do enunciado que iguala falar a língua a conhecê-la como objeto de ensino. A contradição, nessa seqüência, se dá a partir da enunciação sobre a relação entre o grau de instrução e a capacidade para lecionar.

[7]

Pesq.: você acha que o fato de o indivíduo ser um falante da língua o habilita a ser um professor dessa língua?

PGL1: não... se fosse assim o analfabeto não ia precisar ter aula... ele fala... mas ele não/ ele tem a fluência... você sabe que a fala é uma forma totalmente diferente da comunicação escrita... você fala do jeito que você quer... do jeito que você aprendeu... dependendo da comunidade lingüística que você convive... então a fala vai/ influi muito nisso... muitas vezes você não liga muito pra concordância e erros e acertos de verbos... e já na escrita você vai se preocupar com ( ).

A negação sobre o saber lingüístico necessário para ensinar uma língua relaciona-se ao falante "analfabeto" e ao uso de variedades não-padrão da língua, ou, ainda, à língua falada (incorreta), em oposição à língua escrita (correta). Dessa forma, produzem-se sentidos segundo os quais o falante escolarizado da língua, que domine sua norma padrão, tem os conhecimentos lingüísticos necessários para ensinar. Novamente, parece ocorrer um equívoco, que desta vez desloca o objeto da enunciação do "falante da língua" para o "falante escolarizado" (e outra vez o falante nativo), que domina a variedade padrão da língua. O saber lingüístico representado, dessa forma, se relaciona ao "domínio das línguas", que, de acordo com Auroux (1992), corresponde ao saber metalingüístico de natureza prática.

Ambas as seqüências discursivas acima ([6] e [7]) têm em comum o fato de aparentemente buscarem uma negação de certo enunciado e a presença de equívocos que impedem que essa negação se efetive. Portanto, ambas são marcadas pelo conflito de forma semelhante, ou seja, por uma negação que falha. Elas têm em comum também o fato de que o "falante" da qual tratam é especificamente o "nativo", quer se trate da língua inglesa ou

da língua portuguesa, como em [6]. O “falante” da língua é, necessariamente, o “nativo”. Dessa forma, os sentidos sobre o “falante nativo” marcam essas enunciações de diversas maneiras, para muito além da superfície discursiva.

É significativo o fato de que o enunciado segundo o qual conhecer a língua seja o mesmo que dominar as habilidades de um falante dessa língua se produza desta forma (através da tentativa de sua negação) e não de outra. Por que ele não pode ser produzido senão de maneira conflituosa? Por que se procura negar uma relação que, afinal, se afirma?

O conflito está, em parte, relacionado ao fato de que toda formação discursiva é heterogênea e contraditória, sendo a unidade apenas aparente, por uma tentativa de dissimular a contradição. A dissimulação da contradição no fio do discurso produz o efeito de evidência discursiva, permitindo que o sujeito tome a palavra e produza sentidos sempre relacionados a um interdiscurso (Pêcheux, 1988). A contradição inerente ao efeito de pré-construído reside no fato de que os sentidos ao mesmo tempo têm um efeito de anterioridade, como se estivessem sempre lá, e uma aparente originalidade, como se fossem produzidos naquele momento, pelo sujeito autônomo que enuncia (Pêcheux, 1988).

Buscando compreender a especificidade da relação conflituosa entre enunciados opostos nessas enunciações, supõe-se que o fato de esses discursos serem produzidos em locais de circulação de saberes sobre a língua, inclusive dos saberes de natureza especulativa, os coloque em relação com formações discursivas em que se produzem sentidos em torno desse outro tipo de saber. Assim, busca-se negar o sentido da equivalência entre falar a língua e ter conhecimentos lingüísticos suficientes para ensiná-la. Entretanto, a ocorrência de equívocos faz emergir enunciados sobre o “falante nativo” e sobre o “falante escolarizado” que remetem ao pré-construído que restringe o conhecimento

lingüístico ao aspecto metalingüístico de natureza prática. Trata-se da divisão, da disputa, sob a aparência de unidade.

2.3 O equívoco, os saberes lingüísticos e a formação em Letras

Nas formulações em que se nega que seja suficiente para o professor ser um falante do inglês, freqüentemente estão presentes sentidos sobre o papel da formação acadêmica em Letras. Porém, sua necessidade ou importância não está relacionada aos saberes lingüísticos sobre a língua inglesa. Na representação dos sujeitos sobre a relevância da formação em Letras, produzem-se efeitos de sentido de que não é suficiente falar a língua, ou dominar as habilidades comunicativas, pois, além de ter o conhecimento, é preciso "saber transmiti-lo". Dessa forma, ao mesmo tempo em que o saber lingüístico fica reduzido ao saber de um falante da língua, o papel da formação em Letras reduz-se a proporcionar um saber fazer pedagógico, como se observa nas seguintes seqüências:

> **[8]**
> Pesq.: você acha que o fato de o indivíduo ser um falante da língua inglesa o habilita a ser um professor dessa língua?
> CEL2: é aquilo que eu já mencionei um pouquinho... né? eu acho que NÃO... quer dizer... simplesmente ser falante nativo do idioma... não... eu acho que a pessoa pode até ter um certo talento... né... pra conseguir ensinar o idioma... e se a pessoa a princípio não teve uma formação de/ nenhuma assim pra professor... ou em pedagogia... ou enfim... áreas afins... né... que a gente fala... que a pessoa tem que estudar muito e desenvolver isso ao longo da carreira... né... então... né? eu acho que simplesmente saber falar não... não habilita pra ensinar não

[9]

PEO2: não... não é porque eu falo português que eu vou ser uma boa professora de português... né? A mesma coisa de inglês... não é porque eu falo inglês... que inglês é minha primeira língua... que eu vou ser um ótimo professor de inglês... falta aprender as técnicas de/ fazer uma licenciatura... fazer um curso de Letras... pra você aprender a dar aula... ensinar... não basta só saber... você tem que aprender as técnicas de como passar esse/ já/ saber prévio... moldá-lo... pra você continuar passando... você tem que/ já que você já nasceu naquela comunidade que fala aquele idioma... você tem que aprender as técnicas pra poder produzir... digamos... aprender a ensinar aquilo que você já sabe

Em ambos os fragmentos, a afirmação de que o falante de uma língua precisaria apenas adquirir conhecimentos em didática para estar apto a ensiná-la produz efeitos de sentido de que o saber lingüístico é algo que o falante da língua possui a priori, não havendo uma problematização desse saber. Aquele que fala a língua conhece-a e precisa somente "aprender a ensiná-la". Em [8], enuncia-se em torno de um "talento" para o ensino, que possibilita que o "falante nativo" inicie o magistério e se instrua gradualmente nas técnicas pedagógicas. Em [9], os sintagmas "não basta só saber" e "esse/ já/ saber prévio" e "aquilo que você já sabe" constroem efeitos de sentidos da anterioridade do saber lingüístico do falante e de sua suficiência para que se possa ensinar a língua. O advérbio "já" tem papel significativo em três momentos na formulação. No primeiro ("esse/ **já**/ saber prévio"), ele não teria uma função sintática ou gramatical propriamente dita, mas, sendo o elemento que promove o truncamento da formulação neste ponto, parece antecipar o adjetivo "prévio", usado imediatamente na seqüência. Em seguida, funciona como adjunto adverbial de tempo ("você **já** nasceu" e "aquilo que você **já** sabe"). No entanto,

independentemente de ter função sintática ou não, o advérbio parece contribuir para os efeitos de sentido da precedência dos saberes lingüísticos do falante.

O equívoco novamente desloca o objeto em torno do qual se enuncia do “falante” para o “falante nativo” da língua. Assim, nessa representação, o falante (nativo) da língua tem um saber lingüístico intrínseco, suficiente para que possa ser professor dessa língua, e com o qual a formação acadêmica na área de Letras parece não ter relação, a não ser pela necessidade do indivíduo de adquirir um outro tipo de saber, de ordem pedagógica, que o capacite a transmitir esse conhecimento lingüístico que ele possui anteriormente.

Os sentidos produzidos sobre o saber do “falante nativo”, ao mesmo tempo em que atualizam a memória discursiva de sua superioridade lingüística, naturalizam a relação entre ter o “domínio das habilidades” e ter conhecimentos lingüísticos próprios para ensinar, estendendo, portanto, essa equivalência também ao caso do falante de inglês como segunda língua (como ocorre também na seqüência discursiva [6]). Isso se confirma, conforme se verifica pela seqüência transcrita abaixo, pois os mesmos sentidos foram produzidos após o esclarecimento de que a questão abrangia também o falante de inglês como língua estrangeira.

[10]

Pesq.: então... continuando mais ou menos na mesma questão... falar uma língua bem não é o mesmo que conhecer essa língua como objeto de ensino?

PGL1: não... é por isso que eu acho que o professor realmente pra estar habilitado... ele precisa passar por essa fase de conhecimento... de aprendizado... para trabalhar numa sala de aula... então essas disciplinas... que muitas vezes os professores detestam... que é a didática... a metodologia... acho que elas são importantes... ( ) dá exatamente ao professor condições e parâmetros pra ele trabalhar numa sala de aula

Em relação ao curso superior de Letras, novamente são mencionadas somente as disciplinas relacionadas à pedagogia, ao “saber transmitir” o conhecimento lingüístico que o professor, como falante da língua, já possui.

Pelas enunciações analisadas, observa-se que o curso de Letras não é representado como um lugar de construção de conhecimentos lingüísticos para o professor de língua inglesa. Essa representação vai de encontro aos próprios objetivos desse curso, conforme se observa nas Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras, que estabelecem que os cursos de Letras devem proporcionar saberes metalingüísticos tanto de natureza prática quanto de natureza especulativa. Além disso, autores como Freeman e Johnson (1988), que tratam do currículo e da própria formação de professores como objetos políticos, afirmam a importância de disciplinas como fonologia, morfologia, sintaxe, lingüística aplicada e das teorias de aquisição de segunda língua para a formação do professor de língua estrangeira. Os autores advogam por uma maior clareza na área de formação de professores de língua estrangeira sobre quais conteúdos devem compor os currículos dos cursos de formação, como uma forma de ação política em relação ao atual estado de coisas, em que basta que se fale a língua para que se possa ensiná-la em uma grande parte dos cursos de línguas no mundo.

A representação dos cursos de Letras como o lugar onde se “aprende a ensinar” também pode ser questionada do ponto de vista da pedagogia como disciplina, já que a concepção do processo de formação do professor como mera aquisição de teorias que serão aplicadas ao ensino pressupõe uma visão redutora do papel da pedagogia, dada a complexidade das realidades de ensino e da natureza do ato de ensinar em si, de acordo com autores como Freeman e Johnson (1998) e Perrenoud (1993 e 1999). A esse respeito, é

também interessante notar a representação do que é ensinar presente em [9]. O processo de ensinar é reduzido a colocar em prática um conjunto de técnicas aprendidas no curso de formação de professores.

2.4 Efeitos de sentidos acerca do nivelamento de saberes lingüísticos

Como demonstrado anteriormente, o enunciado segundo o qual falar a língua inglesa corresponde a ter os conhecimentos lingüísticos necessários para ser professor dessa língua é produzido de modo sempre conflituoso. Dessa forma, ele parece exigir a produção de efeitos de sentidos que visam ao apagamento da contradição. Um desses efeitos de sentidos refere-se à equiparação do falante do inglês (sem formação acadêmica em Letras) com os profissionais da área por meio do processo de seleção e do treinamento de professores da escola, como se observa nas seqüências discursivas abaixo:

> **[11]**
> CEL1: (...) mas essa pessoa... um falante nativo... um falante ainda que brasileiro... mas bastante fluente... que seja de uma outra área... dependendo da bagagem que ele teve... ele pode até participar do processo de seleção e vai estar lutando aí de igual... né... pra igual com pessoas formadas em Letras... com pessoas formadas em Letras sem experiência... formadas em Letras com experiência (...)

> **[12]**
> CEL1: ele vai passar pelo processo de seleção... né? eu não vou dizer... olha, se você não é formado em Letras, você não vai participar do processo de seleção... antes de ele começar a passar pelo processo de seleção... tem uma primeira

> conversa que eu faço em inglês com a pessoa... se a pessoa mostra ali que tem um domínio da língua... e tem uma série de outras/ sabe... uma postura... uma pessoa que mostra um comprometimento... então ele vai participar do processo de seleção... já houve casos de durante o processo essa pessoa... né... uma pessoa não formada em Letras ser/ ah::: vamos dizer... perder a vaga pra uma pessoa formada em Letras... assim como já houve outros fatos... outros/ ou de o inverso também acontecer...

As enunciações acima ocorreram após a pesquisadora esclarecer que a questão da admissão do falante sem formação em Letras estendia-se também ao falante de inglês como língua estrangeira. Nos dois fragmentos, em que se enuncia em torno de uma justificativa dessa prática, constroem-se efeitos de sentidos sobre a "fluência oral" ou o "domínio das línguas", que é o primeiro critério de inclusão ou exclusão do indivíduo no processo de seleção propriamente dito (composto por prova escrita e treinamento seletivo). Em [11], o sintagma "lutando de igual para igual" participa da construção de sentidos de um nivelamento entre os dois tipos de professores (formado e não formado), assim como a classificação dos tipos de profissionais com os quais o professor não formado concorre, pois ele, mesmo não contando com a formação em Letras, será submetido ao mesmo crivo, o que garante seu mérito. Os efeitos de sentidos do nivelamento e do mérito legitimam o enunciado que iguala falar a língua fluentemente a conhecê-la. É interessante também notar como, nesta seqüência discursiva, ocorre a menção ao falante brasileiro de inglês como língua estrangeira, na forma semelhante a de uma incisa. O dizer sobre o falante nativo é interrompido pela alusão ao falante brasileiro de inglês como língua estrangeira, que se dá de forma secundária, como um acessório. Além disso, ela está marcada pelo adjunto adverbial ("**ainda que** brasileiro") e pela conjunção adversativa ("**mas** bastante fluente"),

que demarcam sua distinção em relação ao falante nativo. Como mostra Guimarães (2002) em seu estudo sobre as conjunções na língua portuguesa, o operador “mas” muda a orientação argumentativa da construção, fazendo com que o elemento que está junto ao “mas” tenha maior peso. Portanto, nessa passagem, o “bastante fluente” se impõe sobre o “brasileiro”. Constroem-se, assim, efeitos de sentidos sobre esse falante como apenas uma alternativa ao falante nativo, que, por supostamente ter mais domínio das habilidades comunicativas, é representado como aquele que tem um saber total sobre a língua.

Em [12], a negação de certo dizer (“eu **não vou dizer**... olha, se você não é formado em Letras, você não vai participar do processo de seleção”) constitui uma recusa de sentidos de um possível discurso que, na contramão dos enunciados produzidos nas entrevistas analisadas, afirma a necessidade da formação acadêmica. Os sentidos em torno do “domínio das habilidades” como o saber lingüístico necessário para ensinar se fazem presentes de forma marcante, à medida que a “conversa em inglês” é determinante para que o indivíduo participe do processo de seleção em si e que o domínio oral da língua é o único aspecto lingüístico mencionado; imediatamente passa-se a enunciar sobre características alheias ao aspecto lingüístico, características pessoais e de caráter mais geral (“postura” e “comprometimento”).

Na tentativa de um apagamento da contradição, busca-se a naturalização do enunciado que iguala falar a língua a conhecê-la como objeto de ensino. Isso ocorre através da construção de efeitos de sentidos relacionados ao nivelamento de saberes e ao mérito individual dos professores, ambos garantidos pelo processo de seleção e pelo procedimento que o antecede (“conversa em inglês”).

2.5 Silenciamentos e construção de sentidos de uma outra formação

Na formulação transcrita abaixo, que trata do treinamento realizado antes do início da atividade de ensinar e durante a atuação do professor, há uma seqüência de enunciados que operam como uma tentativa de apagar a relação conflituosa em que se encontra o enunciado "ser um falante da língua inglesa corresponde a ter os conhecimentos lingüísticos para que se possa ensiná-la".

> **[13]**
> Pesq.: então o professor não formado pode dar aula... desde que ele se encaixe em todas as exigências...
> CEL1: isso porque a gente oferece um *pre-service program* bastante recheado de informações... muita reflexão... com muita informação teórica... muita reflexão... com a parte de prática... e depois a gente tem um *follow-up* do desenvolvimento desse professor o tempo todo... então... eu acho que na nossa estrutura de formação e desenvolvimento de professores... isso é possível... porque a gente não espera que a pessoa venha/ do jeito que ela vem ela entra... ela vai dar aula... não... do jeito que ela vem... aí a gente vai refletir... a gente vai desenvolver... tem o *pre-service program*... são em torno de trinta horas iniciais... depois passa por um período de observar aulas de professores experientes e aí a gente reflete muito... é uma troca de experiências... então... dentro do nosso processo de desenvolvimento de professores... isso acaba sendo possível porque a gente vai... né... oferecer pra pessoa esse desenvolvimento

Os sintagmas "nossa estrutura de formação e desenvolvimento de professores" e "nosso processo de desenvolvimento de professores" sinalizam sentidos que afastam o que a escola oferece de um simples treinamento, pois se constroem aqui as representações sobre

a formação que a própria escola fornece ao profissional. O uso do determinante “nosso” nesses sintagmas indica a possibilidade de admitir professores não formados no sistema dessa escola em particular, ou seja, isso não é possível em escolas que não tenham um sistema semelhante. A instituição possui uma “estrutura”, que possibilita um “processo” complexo e completo, cujos sentidos são construídos ao longo da formulação. No lugar do significante “treinamento”, que traria sentidos de algo mais fechado, usa-se “*pre-service program*”, sintagma que produz efeitos de sentidos mais próximos aos de “processo” e “desenvolvimento” e “formação”. Para se referir ao conteúdo do “*pre-service program*”, junto aos significantes “informação”, “informação teórica” e “reflexão”, são usados vários advérbios de intensidade, produzindo efeitos de sentidos da densidade do treinamento. O significante “recheado”, modificado pelo advérbio de intensidade “bastante”, também contribui para a produção dos sentidos de densidade e completude, assim como o adjunto adverbial de “o tempo todo”. Além de reflexão e teoria, menciona-se a “parte prática”, produzindo-se um sentido de mais completude ao processo. Na busca de intensificação do sentido de completude, mencionam-se a carga horária do programa, a observação de aulas de “professores mais experientes”, a “reflexão” e a “troca de experiências”, que ocorrem paralelamente à prática de sala de aula do novo professor naquela escola, após o “*pre-service program*”. O verbo “desenvolver” e sua forma nominal são usados muitas vezes, fazendo com que os sentidos de processo e de formação se sobressaiam.

Constituindo os sentidos de uma formação ao mesmo tempo complexa e completa oferecida pela própria escola, essa enunciação busca legitimar o sentido que de maneira conflituosa havia sido negado em [6]. Novamente há um gesto de eliminação dos sentidos contraditórios. Enquanto isso, sentidos sobre a formação acadêmica em Letras e saberes metalingüísticos de natureza especulativa são silenciados.

A retomada de sentidos do interdiscurso, através do pré-construído, acontece não somente pelo que é dito, mas também pelo não-dito. Portanto, a heterogeneidade discursiva também se faz pela presença desse não-dito (Maldidier, 2003). Como os sentidos construídos sobre a formação oferecida pela escola de línguas, nessas representações, naturalizam a relação entre falar a língua e poder ensiná-la, a construção dos efeitos de sentidos sobre seu funcionamento exige um apagamento da sua diferença quantitativa e qualitativa em relação aos cursos superiores de formação do professor de língua inglesa. Os enunciados construídos em torno dessa naturalização são marcados pela contradição e heterogeneidade, já que sentidos outros, atualizados não só pelo que é dito, fazem-se presentes.

A naturalização do enunciado em questão se dá pela produção de efeitos de sentidos da completude e complexidade da formação fornecida pela própria escola, que, por sua vez, necessitam do apagamento de certos sentidos que contradiriam essa naturalização (sentidos sobre um outro tipo de formação e outros tipos de saberes lingüísticos). Os sentidos silenciados, porém, também significam, pois remetem a sentidos diferentes dos que se procura construir pelo que é dito na superfície discursiva.

2.6 Representações de um saber que está em outro lugar

Embora o questionário utilizado nas entrevistas não possua perguntas sobre problemas ou falhas nos cursos de Letras, freqüentemente ocorreram enunciações em torno da questão. Nos fragmentos abaixo (que são partes de uma mesma seqüência discursiva mais longa), é interessante observar que a enunciação não trata do problema proposto na

questão, professores sem formação em Letras, mas desliza para sentidos sobre uma deficiência desses cursos.

> **[14]**
> Pesq.: mas como coordenadora de uma escola de línguas há tantos anos... como você vê essa situação de uma maneira geral... da contratação de professores que não têm formação na área de Letras? você acha que idealmente seria assim?
> CEL1: então... eu sinto os candidatos hoje melhor preparados do ponto de vista lingüístico do que eu saí da USP... né? mas eu ainda sinto que não dá pra pessoa só fazer Letras... se ela não tiver um curso de línguas também... não precisa ser no exterior... mas um curso de línguas bem feito no Brasil... só o curso de Letras ainda fica devendo alguma coisa pra pessoa... né? idealmente... eu acho que essa não é a situação/ não é o que eu esperaria... eu gostaria... como... ah... sei lá... um engenheiro/ quando a/ não sei... a Volkswagen contrata um engenheiro... eu acredito que aquele engenheiro traga um conhecimento técnico que ele precisa... eu acredito que a Poli/ falando de USP/ Letras da USP e Engenharia da USP/ ou várias outras particulares... prepare o engenheiro para aquilo. Assim como o médico, assim como/ claro que a vivência... a experiência... vai... né... enriquecer essa bagagem... mas isso é um contraponto que eu ainda faço com relação aos cursos de Letras

Na seqüência acima, os sintagmas “não dá” e “fica devendo” produzem sentidos de impossibilidade de que o curso de Letras supra as necessidades do aluno-professor em relação ao conhecimento lingüístico e da existência de uma “dívida” dos cursos de Letras em relação a esse conhecimento. O advérbio “só”, que aparece duas vezes na seqüência, contribui para a construção do sentido da insuficiência. O uso do advérbio “ainda” (que aparece duas vezes), ao mesmo tempo em que estabelece uma comparação com o passado, em relação ao qual houve melhoras, aponta para sentidos de futuridade, na qual se espera

que o problema da insuficiência seja sanado. O próprio significante “dever” parece também estar ligado a esse sentido, já que a dívida pressupõe um pagamento. Assim, revela-se um desejo de que um dia o curso de Letras venha a proporcionar certos saberes lingüísticos.

Essa seqüência discursiva, no ponto em que os dizeres se voltam para o curso de línguas feito no Brasil, possui uma construção semelhante àquela que se encontra no excerto [11], quando se enuncia em torno do falante brasileiro do inglês. Observemos ambos os dizeres:

[11] “um falante ainda que brasileiro... mas bastante fluente”

[12] “não precisa ser no exterior... mas um curso de línguas bem feito no Brasil”

Na primeira construção, a locução conjuntiva “ainda que” estabelece uma concessão ao falante brasileiro (em relação ao falante ideal, que seria o nativo), enquanto a conjunção “mas” estabelece uma restrição a essa concessão (que ele seja “bastante fluente”) e direciona a orientação argumentativa para esse elemento, como se mostrou na análise da seqüência em que ela se encontra. Já na segunda construção, se afirma que o curso de inglês “não precisa ser no exterior” e em seguida se introduz uma restrição a esse curso (feito no Brasil), também pela conjunção “mas”, que muda a orientação argumentativa e dá maior peso ao segundo elemento (curso “bem feito”). Assim, essas passagens são marcadas pela restrição, uma ao falante brasileiro, outra ao curso de inglês feito no Brasil, pois ambos requerem uma ressalva. Os adjetivos usados após a conjunção restritiva “mas” são modificados por advérbios de intensidade (“bastante fluente”) e modo (“bem feito”), reforçando os sentidos dessas ressalvas.

Deste modo, assim como acontece na construção de sentidos sobre o falante brasileiro de inglês como segunda língua (excerto [11]), que é representado como uma alternativa ao falante nativo, que é o ideal, o curso de Letras realizado no Brasil é representado como uma segunda opção em relação ao curso feito no exterior, que seria também o ideal, já que simbolizaria uma tentativa de aproximar o falante brasileiro do falante nativo.

Uma vez que a deficiência apontada, nessa enunciação, pode ser de certa forma compensada através de um curso de inglês em uma escola de línguas, conclui-se que ela se refere às habilidades comunicativas, que são a finalidade desse tipo de curso. Ainda, é preciso ressaltar que quando se enuncia sobre o "lingüístico" ("eu sinto os candidatos hoje melhor preparados do ponto de vista lingüístico"), este se resume também à proficiência na língua.

Os sentidos referentes ao tipo de saber lingüístico que os cursos de Letras falham em proporcionar são produzidos, em seguida, pela comparação dos conhecimentos lingüísticos do professor aos conhecimentos técnicos de um engenheiro ou médico. De maneira semelhante, a escola de línguas é comparada a uma fábrica de carros (Volkswagen). Enquanto a fábrica de carros contrata um profissional que tem um conhecimento técnico satisfatório, adquirido em sua formação em engenharia na Poli (USP), a escola de línguas precisa lidar com professores muitas vezes formados pela mesma Universidade, mas que têm um "conhecimento técnico" imperfeito. Assim, pode-se observar a representação do professor de língua inglesa como técnico. Esse conhecimento técnico (habilidades comunicativas) fornecido pelo curso de Letras e "enriquecido" pela prática ("vivência", "experiência", "bagagem") resulta no conhecimento lingüístico de que a escola necessita. Essa representação está relacionada à problemática do tipo de saber

lingüístico que é considerado primordial ou único nos discursos analisados neste trabalho, pois o saber metalingüístico de natureza prática não implica reflexão teórica sobre a língua, já que visa somente ao domínio da língua, conforme afirma Auroux (1992).

Os sentidos da deficiência dos cursos de Letras estão sempre relacionados à questão do domínio da língua, como se observa na próxima seqüência discursiva.

> **[15]**
> Pesq.: Então mesmo um não nativo... um brasileiro que seja um falante proficiente da língua inglesa... a mesma coisa? isso se aplica tanto ao nativo quanto a um falante...
> CEL1*:* (...) às vezes formados em Letras... que infelizmente alguns não têm a proficiência lingüística que a gente busca também... porque é importante a gente falar... né... nem todas as faculdades trabalham o aspecto lingüístico consistentemente... então às vezes a gente tem pessoas que são formadas em Letras e que infelizmente tenho que dizer... olha... você precisa trabalhar mais o aspecto lingüístico... precisa desenvolver sua fluência... precisa desenvolver sua pronúncia... então... entende... tem os dois lados da moeda também... né?

A deficiência de professores formados em Letras e dos cursos que formam esses profissionais somente é mencionada no que diz respeito ao seu “aspecto lingüístico”, que, como se confirma por essa seqüência discursiva, se refere às habilidades da língua que tem um falante (que podem ser buscadas em cursos de línguas e que são intrínsecas ao falante nativo). Esses sentidos sobre o saber lingüístico são produzidos pelos significantes “proficiência lingüística”, “fluência” e “pronúncia”, já que nessa enunciação parecem preencher o espaço do referente do sintagma “aspecto lingüístico”, que surge duas vezes. O advérbio de modo “consistentemente”, usado para se referir ao modo como o “aspecto

lingüístico" deveria ser "trabalhado" pelos cursos de Letras, também contribui para a construção dos sentidos do saber lingüístico; o resultado de um trabalho lingüístico consistente seria o domínio das habilidades. Também é interessante notar o uso do significante "precisar", pois ele aponta sentidos da necessidade que se constrói para aquele que ocupa a posição-sujeito de professor da língua de possuir certos saberes (e não outros). Os sentidos da necessidade de "desenvolver" o "aspecto lingüístico" são acompanhados pelos sentidos sobre quais são os saberes lingüísticos desejáveis.

Na enunciação transcrita abaixo, produzem-se sentidos sobre essa mesma deficiência, bem como sobre os modos pelos quais o saber lingüístico pode ser melhorado.

> **[16]**
> Pesq.: você acha que falar a língua é o mesmo que conhecer essa língua como objeto de ensino?
> PEO1: olha... na verdade... assim... na faculdade o conhecimento da língua eu achei muito pouco... eu não achei boa a faculdade nesse ponto... tanto é que depois da faculdade eu fui fazer um curso... e eu gostaria de viajar pra fora também pra aprimorar... porque se você usa muito pouco assim no dia-a-dia... você freqüenta o curso/ eu voltei pro curso agora porque eu estava sentindo necessidade/ e na sala de aula, você acaba usando pouco (...) agora, eu acho muito importante... sei lá... sair do Brasil pra aprender a falar... praticar... porque aqui é difícil praticar... mesmo no curso... né... que eles falam curso de conversação intensivo... não é a mesma coisa que você estar com um nativo... você falar... sei lá... vinte e quatro horas... no meio de pessoas que falam inglês... não é a mesma coisa

Nessa seqüência discursiva, o sintagma "conhecimento da língua" vem qualificado pelo adjetivo "pouco", apontando para saberes lingüísticos insuficientes proporcionados

pelo curso de Letras. Todo o “conhecimento lingüístico”, novamente, limita-se ao saber metalingüístico de caráter prático, já que o conhecimento pode ser alcançado na escola de línguas ou em uma viagem a um país no qual o inglês seja a língua oficial. Aparecem ainda os sintagmas/significantes “aprender a falar”, “praticar” e “curso de conversação intensivo”, que demonstram que o “conhecimento da língua” sobre o qual se enuncia é aquele que tem o seu falante dessa língua. Também parece haver um deslizamento de sentidos, pois a “língua como objeto de ensino” da pergunta não se distingue do domínio das habilidades comunicativas.

Se o curso de línguas pode proporcionar o que o curso de Letras falha em prover, ele ainda não o faz da maneira perfeita como se espera nesse imaginário que busca a completude no domínio da língua; é preciso mudar de lugar, ir para onde se possa “praticar” a língua de maneira intensiva e no contato direto com o “nativo”. Os dizeres sobre o curso de inglês e sobre a experiência em um país de língua inglesa se intercalam continuamente na seqüência discursiva, num embate entre o que é concreto e o que é apenas um anseio, um ideal de aprendizado lingüístico. Se “aqui é difícil praticar”, lá a prática seria perfeita, proporcionando domínio completo da língua. Esse desejo de ocupar um outro lugar, onde está o falante nativo, com o fim de adquirir efetivamente o domínio da língua, pode ter relação com a própria representação do “nativo” como aquele que tem o domínio perfeito da sua língua.

Segundo o trabalho de Baghin-Spinelli (2003) sobre as representações do professor brasileiro de inglês no discurso da disciplina de Prática de Ensino do curso de licenciatura em língua inglesa, os alunos-professores atribuem ao falante nativo o lugar da completude, enquanto estabelecem para si o lugar da falta na relação com essa língua. Em suas representações, nunca atingem um saber satisfatório da língua. As representações discutidas

pela autora têm relação com a representação da deficiência lingüística nos cursos de Letras com habilitação em língua inglesa, encontrada nos discursos em estudo neste trabalho, que igualam falar bem a língua a ter conhecimento sobre ela.

Nas seqüências discursivas analisadas nesta seção, os cursos de Letras são representados como falhos por não proporcionarem o "conhecimento lingüístico", que por sua vez confunde-se com o domínio da língua ("quatro habilidades"). O curso de inglês em uma escola de línguas aparece como uma obrigatoriedade, visando a sanar as deficiências dos cursos de Letras, embora o ideal fosse um curso ou uma experiência no exterior, o que, de certa forma, revela um desejo de ocupar um outro lugar, talvez o do falante nativo. Também há a representação do professor de inglês como um técnico, já que seu saber é comparado ao "conhecimento técnico" de um engenheiro ou médico, o que traz sentidos que igualam o "conhecimento da língua" do professor aos saberes metalingüísticos de natureza prática, já que esse tipo de saber visa somente ao domínio das línguas.

É interessante observar que todos esses sentidos relacionados à deficiência dos cursos de Letras, bastante recorrentes no material de análise como um todo, foram produzidos sem que houvesse uma pergunta específica sobre a questão. Na seqüência discursiva [14], em que a pergunta visivelmente trata da questão do professor que não tem formação em Letras, a enunciação transcorre como se a pergunta fosse outra, inclusive repetindo significantes usados na pergunta (como "situação" e "idealmente"). Na seqüência [16] os sentidos também deslizam da língua como objeto de ensino para o domínio da língua e sentidos da deficiência dos cursos de Letras. Dessa forma, a questão da falta de domínio da língua dos professores formados em Letras parece ser mais urgente nesses discursos.

2.7 Conflitos, apagamentos e primazia do “domínio”

Nos discursos analisados, existem sentidos de negação do enunciado segundo o qual ter os conhecimentos de um falante da língua inglesa corresponde a ter o saber lingüístico necessário para ensinar essa língua. Porém, essa negação é cercada de sentidos que com ela estabelecem um conflito. As enunciações em torno do “conhecimento lingüístico”, do papel da formação na área de Letras, da seleção e “formação” de professores da escola de línguas e de uma falha na formação em Letras são entremeadas por sentidos que reafirmam as habilidades de um falante da língua como o tipo de saber lingüístico primordial ou único, já que há um apagamento da possibilidade de outros tipos de saberes lingüísticos.

Nas representações até aqui investigadas, os cursos de Letras com habilitação em inglês falham em proporcionar justamente o tipo de saber representado como primordial. A formação que a escola de línguas oferece ao profissional, por outro lado, não necessita lidar com esse aspecto, já que o primeiro critério de seleção é justamente a “fluência”. Eliminando-se os candidatos que não possuem esse primeiro requisito, resta à escola fornecer subsídios para que o falante se ajuste às práticas de ensino específicas daquela escola. O nivelamento que se busca na seleção, bem como o mérito individual dos candidatos a professores, é o que permite que o mesmo treinamento seja aplicado tanto aos professores formados quanto aos sem formação, o que sugere que a “fluência” na língua substitui, nessas representações, a formação acadêmica. Constroem-se sentidos em torno de uma formação do professor oferecida pela própria escola de línguas, que, pela densidade de seu conteúdo, supriria os conhecimentos pedagógicos. O curso de Letras é representado como tendo a função de prover o “conhecimento da língua” e o conteúdo pedagógico, mas acaba “falhando” em relação ao primeiro. Ora, se o curso de Letras falha em proporcionar o

tipo de saber lingüístico considerado necessário e se a escola oferece sua própria formação ao professor, a formação acadêmica em Letras é, em última análise, representada como dispensável. A construção desses sentidos exige o apagamento de outros tipos de saberes lingüísticos possíveis, bem como de toda uma concepção de formação pedagógica do professor de língua estrangeira pressuposta pela formação do curso de Letras, o que comprova a hipótese da concepção de professor de língua inglesa como técnico.

Os efeitos de sentido relacionados ao domínio das quatro habilidades comunicativas (falar, ouvir, ler e escrever) concernem precisamente ao "domínio das línguas", considerado por Auroux um dos domínios que são objetos dos saberes metalingüísticos de natureza prática, mais próximos dos saberes epilingüísticos, e que visam a um resultado desejado e à formação de competências específicas que podem receber um estatuto profissional. Ora, se por um lado parece soar perfeitamente natural o sentido de que o domínio das habilidades comunicativas seja o elemento primordial ou único em se tratando dos conhecimentos lingüísticos necessários ao professor, por outro lado, não é insignificante o fato de que todo um corpo de saberes metalingüísticos de natureza especulativa, construídos historicamente, seja desconsiderado nessa prática discursiva.

Embora não seja objetivo deste trabalho questionar ou desconsiderar a importância do domínio das quatro habilidades ou de "falar bem" a língua, até mesmo considerando a afirmação de Auroux sobre a relação entre os saberes epilingüísticos e metalingüísticos em um continuum e sobre a especificidade do conhecimento lingüístico (a de que existe um "sentido da palavra *saber* no qual é possível dizer que um locutor *sabe* o que é um nome, antes mesmo que existam palavras para dizê-lo e gramáticos"[21]), parece ser relevante desnaturalizar a exclusão, que ocorre nessas representações, dos saberes metalingüísticos

[21] Auroux, 1992, p. 33.

especulativos. Através de práticas discursivas, o “domínio da língua”, (“domínio das habilidades”) dá lugar a “competências específicas”, que recebem um “estatuto profissional” (professor de inglês), de maneira semelhante aos turgimões / intérpretes, escribas, poetas, retores etc dos quais fala Auroux (1992).

Como procurou se demonstrar ao longo da análise, todos esses sentidos são construídos de modo conflituoso com uma negação inicial do enunciado segundo o qual um indivíduo que tenha “fluência” na língua, ainda que não tenha formação na área de Letras, está apto a ensiná-la. Os sentidos sobre o domínio da língua atravessam, nem sempre de forma pacífica, os enunciados dos sujeitos envolvidos no ensino e aprendizagem da língua inglesa, já que eles são sujeitos do discurso do inglês como língua internacional (e das áreas dominantes da lingüística aplicada voltadas ao ensino de inglês como língua estrangeira), que produzem sentidos sobre o domínio das habilidades comunicativas e sobre o falante nativo como aquele que as domina plenamente e, portanto, é inerentemente professor de sua língua (Pennycook, 1994), sentidos que constroem a representação de primazia do “domínio da língua”. No contexto brasileiro, refletir sobre essas representações torna-se necessário ao se considerarem discursos em torno da superioridade do falante nativo pelos quais são afetados os sujeitos alunos e professores da língua, como mostram algumas pesquisas já mencionadas (Grigoletto, 2003 e Baghin-Spinelli, 2003).

Capítulo 3

Representações do professor e sua prática

Na Introdução, mostrou-se que a motivação desta pesquisa foi o desejo de problematizar o fato da prática de contratação de professores pelas escolas de línguas de professores de língua inglesa sem formação na área de Letras. O objetivo é, portanto, buscar compreender quais as representações do professor de inglês que se relacionam com essa prática não discursiva, analisando-as não só no contexto das próprias escolas de línguas, mas também em outros contextos de ensino-aprendizagem e formação de professores da língua (escola da rede oficial de ensino e curso de licenciatura em Letras).

No Capítulo 2, foram analisadas as representações do conhecimento lingüístico e da formação do professor, mostrando-se que, nos três contextos analisados, o saber lingüístico é reduzido ao "domínio da língua", e, ainda, que, enquanto no contexto da escola de línguas produzem-se sentidos da não necessidade da formação acadêmica do professor, pois basta que o professor seja treinado pela própria escola, nos demais contextos reduz-se o aspecto pedagógico a "técnicas" de ensino.

No presente capítulo, o objetivo é analisar outras representações sobre a prática do professor presentes no corpus e estabelecer relações interdiscursivas com as representações discutidas no Capítulo 2.

3.1 O "*rapport*" e a relação professor-aluno

Um elemento sobre o qual se enuncia de modo recorrente é a relação do professor com os alunos, que, de uma forma ou de outra, nas enunciações analisadas, está diretamente ligada a resultados, ao sucesso ou insucesso.

Na seqüência discursiva abaixo, o sujeito coordenador de escola de línguas enuncia em torno do "*rapport*".

> **[17]**
> Pesq.: na sua opinião... quais são as características de um bom professor de língua inglesa?
>
> CEL1: a gente eu acho que em cada período busca uma pessoa com um perfil mais pra um lado ou mais pro outro ou com uma formação mais de um jeito ou mais de outra... e eu acho que uma coisa que a gente tem trabalhado muito hoje... e buscado muito... são pessoas que consigam estabelecer um bom *rapport* com os alunos... porque a gente vê pessoas que têm uma bagagem... uma formação excelente... mas que falham nesse sentido... e a gente vê que aí o trabalho acaba não fluindo porque a pessoa... apesar de ter uma bagagem muito grande... ela não tem/estabelece esse *rapport* com o aluno, ela não consegue gerar essa cumplicidade... entre aspas... então o trabalho não flui... não caminha tanto quanto poderia caminhar... então eu acredito que estabelecer o *rapport* com o aluno é uma das coisas fundamentais... que a gente tem buscado pessoas que consigam... e mesmo desenvolver e refletir nesse aspecto dentro da equipe... né?

Nessa seqüência discursiva, o "*rapport*" é o primeiro elemento citado entre as características necessárias ao professor e é tratado ao longo de boa parte da seqüência

discursiva que responde a questão, sendo utilizado três vezes. Como mencionado no capítulo anterior, o operador argumentativo “mas”, de acordo com Guimarães (2002), desvia a orientação argumentativa, fazendo com que o terceiro elemento da seqüência se relacione com o segundo, que contém o “mas”, e não com o primeiro, pois o elemento que contém o “mas” tem maior peso.

É o que ocorre em uma passagem da seqüência acima, como se mostra no seguinte esquema:

“Tem ‘formação’ e ‘bagagem’”	MAS	“Não estabelece ‘rapport’”	ENTÃO	“O trabalho não flui”

Graças ao uso do operador “mas”, o fato de o “trabalho fluir” (conseqüência introduzida pelo operador “então”**)**[22]**,** se relaciona com o *“rapport”*, e não com “formação e bagagem”.

Além do operador “mas”, o operador “apesar de” também coloca o *“rapport”* na posição de um elemento preponderante, pois, ele funciona inversamente ao “mas” e, estando junto à “bagagem”, ele tira o peso desse elemento e o coloca sobre o *“rapport”*. O advérbio de intensidade “muito” também contribui para produzir efeitos de sentido de um peso maior dado a esse elemento. (“e eu acho que uma coisa que a gente tem trabalhado muito hoje... e buscado muito...”).

[22] A gramática normativa não classifica “então” entre as conjunções, mas entre os advérbios. No entanto, alguns estudos sobre a língua oral têm se debruçando sobre a delimitação das conjunções na língua portuguesa. Os estudos sobre a possibilidade de que o conector “então” tenha as mesmas funções de uma conjunção de conclusão ou conseqüência não são conclusivos, entretanto. (Ver Pezatti, 2001).

O significante em inglês *"rapport"* não possui um termo correspondente em língua portuguesa. Na falta de uma tradução mais precisa do termo para a língua portuguesa, os dicionários bilíngües o traduzem como "harmonia", "afinidade", etc. O dicionário monolíngüe Oxford23 traz a seguinte definição para o termo: "a friendly relationship in which people understand each other very well" ("uma relação amigável na qual as pessoas se entendem muito bem"). A definição é seguida pelo seguinte exemplo: "She understood the importance of establishing a close rapport with clients" ("ela entendeu a importância de estabelecer um 'rapport' próximo com clientes").

Os efeitos de sentidos produzidos pela utilização do significante são aqueles do bom relacionamento do professor com o aluno. Porém, o próprio uso de um termo na língua inglesa (e que não tem um termo correspondente em português) sugere que há algo além do simples "bom relacionamento". O termo *"rapport"* é largamente utilizado no discurso empresarial24 quando se trata das relações com o cliente, como na sentença do dicionário que serve de exemplo de seu uso. Assim, os efeitos de sentidos produzidos são os de uma relação do professor com o aluno como cliente, que implica uma responsabilização do professor. Ao colocar a capacidade de "estabelecer um bom 'rapport'" como característica essencial do professor, esse discurso, bem mais do que simplesmente exigir um bom relacionamento entre professor e aluno, produz um tipo de sujeito-professor que está

---

[23] *Oxford advanced learners dictionary*. 7th edition. Oxford: Oxford University Press, 2005.

[24] Ainda que as fontes não sejam científicas, cabe aqui uma observação com a finalidade de registrar o uso desse significante. Na internet, uma pesquisa do significante em um *site* de buscas dá como retorno páginas com de textos de auto-ajuda voltados a melhorar o desempenho nos negócios, em que o *rapport* aparece predominantemente como uma habilidade ou uma técnica a ser desenvolvida. No primeiro resultado, aparece a enunciação: "*Rapport* - o ingrediente mágico", em um *site* dedicado à "programação neurolingüística". Na definição de *rapport* da Wikipedia (http://en.wikipedia.org/wiki/Rapport), diz-se: "There are a number of techniques that are supposed to be beneficial in building rapport such as: matching your body language (ie, posture, gesture, and so forth); maintaining eye contact; and matching breathing rhythm. Some of these techniques are explored in neuro-linguistic programming. (Main article: *Rapport* (NPL))".

relacionado ao discurso neoliberal, ou seja, o sujeito autônomo e, portanto, responsável (Marshall, 1995)[25]**.**

Barrancos (2003), em sua análise de sessões de avaliação pós-aula feitas por coordenadores pedagógicos de uma escola de línguas com os professores, mostra como essas sessões se constituem como modos de produção de um sujeito responsável, na medida em que nessas sessões o professor fala de si mesmo e sua prática, numa espécie de confissão, que Foucault (2005) classificou como parte das tecnologias do eu. Dessa forma, a autora mostra a responsabilização do professor como parte do discurso neoliberal nessa instituição.

O significante *"rapport"* é ainda substituído pelo significante "cumplicidade" **("...**apesar de ter uma bagagem muito grande... ela não tem/estabelece esse *'rapport'* com o aluno, ela não consegue gerar essa cumplicidade... entre aspas... então o trabalho não flui**...**"), reforçando os efeitos de sentidos da relação entre professor e aluno como cliente, já que o termo parece estar ligado a uma relação de desigualdade, na qual uma das partes (no caso, o professor) deve ceder em algum ponto. Note-se que é o professor que tem de "conseguir gerar essa cumplicidade". Espera-se do professor que ele seja capaz de gerar certo tipo de relação com o aluno que tenha determinados resultados.

Na seqüência discursiva [17], a temporalidade da relevância dada a esse elemento é marcada pelo advérbio "hoje", bem como pela afirmação de que o perfil do professor que a escola procura muda. Dessa forma, delimita-se a exigência da habilidade de estabelecer o *"rapport"* como algo contingente, o que parece guardar uma relação com o progressivo fortalecimento e generalização do discurso neoliberal. Como o discurso neoliberal está

[25] O autor relaciona a educação liberal aos conceitos de tecnologias de dominação, tecnologias do eu e governamentalidade de Foucault, mostrando que o poder na educação liberal não é meramente coercitivo, repressor, mas é construído em complexas relações de poder que envolvem inclusive a liberdade dos sujeitos.

relacionado ao enfraquecimento do Estado, por conseguinte, à tendência da transferência dos serviços e da educação para a iniciativa privada, e essa é tendência cada vez mais forte, o discurso neoliberal também se expande e se faz presente em todas as esferas. Na educação, como mostra Gentili (2001), o discurso neoliberal se expande de maneira espantosa.

No excerto abaixo também há alusão ao "*rapport*", porém de forma um pouco diferente das outras seqüências, como será mostrado na análise.

> **[18]**
> Pesq.: na sua opinião... quais são as características de um bom professor de inglês?
> PEL2: o domínio... né? do idioma... eu acho que é fundamental... assim a parte mais estrutural... lingüística da coisa... mas eu acho... até pela minha experiência aqui na escola... que é uma escola que tem uma abordagem mais comunicativa... tem que ter um bom *rapport* também... eu acho que aqui isso é fundamental... aqui dentro da escola... um bom relacionamento com os alunos... assim... essa coisa de não ficar só na parte chata... também ter a discussão de um assunto legal e tal de uma forma que seja atrativa pro meu aluno... mas mais fundamental seria a parte lingüística... em primeiro lugar... aliada de um bom *rapport*

Nessa seqüência discursiva, há um jogo, operado pela conjunção "mas", entre o conhecimento lingüístico e o "*rapport*". A orientação argumentativa (Guimarães, 2002) ora pende para o lingüístico, ora pende para o "*rapport*". Assim, a importância desses dois elementos fica diluída na seqüência. Procura-se marcar a importância do conhecimento lingüístico pelo advérbio de intensidade "mais" ("mais fundamental"), já que o outro

elemento, o "*rapport*", também é qualificado como "fundamental". Essa mesma função tem o adjunto adverbial "em primeiro lugar".

Embora o peso esteja distribuído entre esses dois elementos, o modo de dizer que os entrecruza e a pendência ora para um ora para outro, mostra uma enunciação conflituosa. É preciso notar que o sujeito professor de escola de línguas que enuncia pertence à mesma instituição que o sujeito coordenador da seqüência [17], cuja enunciação produz sentidos sobre o "*rapport*" como o elemento preponderante sobre os outros elementos mencionados ("formação" e "bagagem").

Analisando-se brevemente as condições de produção desses discursos, pode-se afirmar que essa diferença ao enunciar sobre esse mesmo elemento está relacionada às diferentes posições de sujeito ocupadas por CEL1 e PEL2. Como sujeito coordenador da instituição, CEL1 é mais fortemente interpelado pelos discursos da "sede" (que preconiza o que as "unidades" devem fazer), já que o coordenador é responsável pelo sucesso financeiro da escola. Já PEL2, como sujeito professor subalterno de CEL1, embora também seja interpelado por esses discursos, tem uma relação mais conflituosa com eles, provavelmente influenciado por outras formações discursivas cujos enunciados circulam dentro da própria instituição (como os do conhecimento lingüístico discutidos no Capítulo 2). A isso também está relacionado o uso, na enunciação de PEL2, do advérbio "aqui", que marca o fato da importância do "*rapport*" especificamente naquela instituição.

3.2 Não ditos e responsabilização do professor

Além da representação da relação do professor com o aluno como cliente, existem também, nesse discurso, efeitos de sentidos da responsabilização total do professor, como mostra a análise da seqüência discursiva abaixo:

> **[19]**
> Pesq.: na sua opinião... quais são as características de um bom professor de língua inglesa?
> CEL1: (...) outra coisa que a gente busca são pessoas comprometidas... pessoas com um senso de responsabilidade bastante desenvolvido... pontualidade... seriedade... pessoas também que se sintam como membros ativos dentro da equipe... tanto para colaborar com sugestões... com a minha experiência... quanto também para ouvir um comentário... eventualmente até uma crítica de um colega professor ou de alguém da coordenação... então pessoas que estejam ali pra trocar experiências... compartilhar o que ela já sabe e também ouvir sugestões de outras pessoas (...)

Nas três primeiras linhas da seqüência discursiva [19] ocorre a construção do sujeito, primeiro, como indivíduo, e segundo, como indivíduo autônomo e racional, ou seja, o sujeito da ideologia liberal (Marshall, 1995). O significante “pessoas” é utilizado diversas vezes. Os adjetivos e locuções que se usam para qualificá-lo (“comprometido”, “com senso de responsabilidade”, “pontualidade”, etc.) constroem o sujeito professor como um indivíduo consciente e autônomo, que tem total controle sobre si.

Já o sintagma “pessoas também que se sintam como membros ativos dentro da equipe”, além de produzir esses mesmos sentidos pela expressão “membros ativos”,

constrói sentidos de um sujeito que introjeta os valores da instituição, indivíduos aos quais não será necessário dizer como agir. Barrancos (2003) aponta que, na instituição cujo discurso analisa, a vigilância hierárquica (Foucault, 2004) faz com que os professores passem a exercer uma auto-vigilância constante, de maneira inconsciente. Na enunciação acima, é sobre esse sujeito autovigilante que se enuncia, porém na superfície discursiva busca-se a construção de sentidos de um sujeito autônomo, que controla seus atos e tem o desejo de agir da forma prescrita.

A enunciação deixa entrever uma construção da identidade do professor, já que define a conduta que dele se espera, e ao mesmo tempo revela práticas na instituição que são naturalizadas apenas como um exercício cotidiano para o aprimoramento profissional: o "colaborar com sugestões" ou com a "experiência", o "ouvir um comentário", uma "crítica" ou uma "sugestão", o "trocar experiências", o "compartilhar o que ele já sabe". Em um pequeno trecho, há uma profusão verbos e substantivos que retomam sentidos de intercâmbio e cooperação. O falar do professor tem uma contrapartida no ouvir, o que lingüisticamente é operado pelos conectivos de comparação "tanto... quanto", que atribuem igualdade aos seus termos. O significante "comentário" parece ser um eufemismo do significante "crítica" e ter a função de adiar o seu uso, que ocorre em seguida ("...quanto também para ouvir um **comentário**... eventualmente até uma **crítica** de um colega professor ou de alguém da coordenação..."). Além de ter o seu uso adiado, o significante "crítica" é ainda duplamente modalizado pelos advérbios "eventualmente" e "até".

Barrancos (2003) mostra como as técnicas de confissão, discutidas por Foucault (2005) no terreno da sexualidade, são utilizadas nas sessões de avaliação pós-aula de uma instituição de ensino de língua inglesa. De forma semelhante, as práticas mencionadas no excerto acima revelam um processo de produção do sujeito professor, pois ele é impelido a

falar e ouvir. Dentre as técnicas apontadas por Foucault, pode-se identificar nesta pequena passagem o método da interpretação e o da medicalização. Os novos professores devem falar sobre sua prática e ser interpretados pela instituição, na figura dos professores mais antigos ou da coordenação. Aquele que escuta, segundo Foucault, é o "dono da verdade".

A seqüência [20] também constrói sentidos dessa relação entre professor e aluno.

> **[20]**
> Pesq.: na sua opinião... quais são as características de um bom professor de língua inglesa?
> CEL2: (...) e aí acho que desenvolver então ao longo da carreira essa aptidão... né... a habilidade pra lidar com o aluno não só como aluno... mas também como pessoa... né... que daí... assim... ah::: saber detectar quando o aluno não tá ah:::, de uma certa forma aprendendo... ou não tá motivado... ou não tá contente com alguma coisa (...)

A enunciação separa o "aluno" da "pessoa", sendo que o professor deve saber "lidar" com ambos, percebendo as insatisfações e atendendo as necessidades do "aluno como pessoa". Os três dados que o professor deve estar apto a perceber em relação ao aluno (ele não estar "aprendendo", "motivado" e "contente") são ligados pela conjunção alternativa "ou", parecendo estar em posição de igual relevância. Embora o primeiro significante esteja ligado ao discurso educacional de um modo geral e o segundo esteja provavelmente relacionado a um discurso educacional humanista, no qual o aluno é visto como uma "pessoa" que tem necessidades como tal, e que precisa ser "motivado" para aprender, e, ainda, não se possa descartar que o terceiro também faça parte do discurso educacional, não se pode ignorar que este último traz efeitos de sentidos muito relacionados ao discurso neoliberal em torno do cliente, que deve ser satisfeito. Além disso, o modo

como esses três significantes se relacionam na seqüência discursiva (“a... ou b... ou c”) indica que um é substituído pelo outro. Parece haver um tipo de deslizamento de sentidos, numa construção em que o terceiro elemento absorve os outros dois, que também não deixam de ter uma conexão com a satisfação do aluno. Produz-se, assim, uma representação da relação do professor com o aluno como cliente.

Nas seqüências [17] e [19], a representação do professor diretamente ligada ao sujeito cartesiano, o sujeito autônomo, que pensa, sabe o que faz e, portanto, tem um controle total sobre seus atos, produz sobretudo sentidos de responsabilização do professor. No entanto, não se explicita qual é o objeto dessa responsabilidade; o professor é responsável pelo quê? Se o professor falha em criar o “*rapport*”, “o trabalho não flui... não caminha tanto quanto poderia caminhar...”. Mas a que se refere esse trabalho? Ao ensino-aprendizagem? A seqüência discursiva [20] toca na aprendizagem, porém ligeiramente, e os sentidos que sobressaem são os da relação do professor com o aluno-cliente.

Nessas seqüências discursivas revelam-se não-ditos. Orlandi (2001) afirma que o não dizer tem uma relação com o dizer e aponta a importância do não dito para a análise discursiva, pois ele também é uma forma pela qual se atualizam sentidos de uma memória discursiva. Em outra obra (Orlandi, 1993), que trata exclusivamente da questão do silêncio, a autora o classifica em dois tipos: o silêncio fundador, que é inerente à linguagem e necessário ao sentido, e o silenciamento, ou política do silêncio, que por sua vez é dividido entre o silêncio constitutivo (para dizer algo é preciso deixar de dizer outra coisa) e o silêncio local, que é a censura.

Nesse discurso, não se diz sobre o que recai a responsabilidade do professor, embora muitos efeitos de sentidos sejam produzidos em relação a ela. Barrancos (2003) mostra que os mecanismos do poder disciplinar e as tecnologias do eu, na forma da

confissão, produzem sujeitos interpelados pela ideologia neoliberal naquela instituição de ensino de língua inglesa. Exige-se que o sujeito seja autônomo, mas somente à medida que essa autonomia não entre em conflito com o caráter neoliberal da instituição. O objetivo final de todo o controle exercido sobre as práticas em sala de aula é garantir que o aluno-cliente não deixe a instituição. A aula, sendo um produto que o professor vende, tem como critério de qualidade a satisfação do aluno-cliente, que é medida pelos índices de matrícula e evasão. Dessa forma, levando em consideração as condições de produção dos enunciados em análise neste trabalho, pode-se concluir que o não-dito revela a representação do sujeito-professor como responsável pela satisfação do aluno como cliente e pela continuidade deste na instituição. O aluno que não está "motivado" ou "contente com alguma coisa" (seqüência [20]) tem possibilidades maiores de abandonar a escola. O não-dizer nas seqüências discursivas acima se relaciona com o que é dito (a satisfação do aluno) de forma a reforçar a construção do aluno como cliente, visto que há um apagamento daquilo sobre o que o professor tem responsabilidade naquela instituição (manter o cliente). Dessa forma, atualiza-se nesse discurso sobre o professor da língua inglesa uma ideologia educacional neoliberal.

Esse não dizer corresponde ao silêncio local, do qual trata Orlandi, já que o sujeito coordenador de escola de línguas provavelmente teve sua enunciação afetada pelas representações que tem da pesquisa para a qual estava sendo entrevistada e da pesquisadora (uma pesquisa de mestrado de uma pesquisadora da Universidade de São Paulo, do programa de Estudos Lingüísticos e Literários em Inglês, que já foi professora naquela escola, etc).

Mas o silêncio constitutivo também se configura, em torno de um outro sentido: o da aprendizagem da língua, que é apagado em meio aos sentidos do aluno como cliente e de sua satisfação.

Na seqüência discursiva a seguir, o controle sobre a prática do professor na sala de aula revela-se a partir da enunciação em torno dos conhecimentos pedagógicos teóricos.

> **[21]**
> Pesq.: quais os conhecimentos e habilidades que o professor de inglês deve ter?
> CEL1: (...) a Escola A trabalha com a abordagem comunicativa e os preceitos do socioconstrutivismo... sociointeracionismo... mas isso não é uma condição pra que a pessoa venha trabalhar conosco... porque a gente... durante o treinamento... vai desenvolver isso... se a pessoa já tem um conhecimento... ótimo... aquilo vai ser revisto... retomado... reanalisado... mas a gente vê por outro lado também que às vezes as pessoas trazem um comentário... ah... eu conheço a abordagem comunicativa... porque eu já usei a abordagem comunicativa com a minha aula particular ou na outra escola... e aí a gente vê quantas *misconceptions* acabam surgindo aí no momento... a pessoa diz que conhece a abordagem comunicativa... mas a aula que ela dá não é uma aula comunicativa... então... às vezes... se a pessoa tem um conhecimento sólido... consistente... coerente... ótimo... ele ajuda... se ela tem um conhecimento que ela acha que é da abordagem comunicativa... mas é todo desvirtuado... então às vezes isso até atrapalha... porque a gente vai ter que corrigir uma série de hábitos... às vezes até de vícios que a pessoa desenvolveu... né? (...)

Após a enumeração das filiações teóricas da escola (“abordagem comunicativa”, “socioconstrutivismo” e “sociointeracionismo”), a enunciação volta-se à questão do tratamento dado aos conhecimentos prévios do professor sobre essas correntes (ou a falta deles), que se revela bastante conflituosa. Se o professor não tem conhecimentos sobre elas,

isso será “desenvolvido” no treinamento; resolve-se facilmente o problema. O que parece difícil é lidar com os saberes que o professor já traz sobre essas mesmas teorias. O uso de três verbos seguidos com o prefixo –re (“revisto, retomado, reanalisado”) constrói sentidos de um controle extremo desses conhecimentos prévios. Essa necessidade de controle se confirma ao longo da seqüência discursiva, pois os conhecimentos do professor são questionados quanto a sua legitimidade e há uma oposição entre o que o professor afirma sobre seus conhecimentos e a adequação desses conhecimentos ao julgamento da instituição (“a pessoa diz”... “mas a aula que ela dá”...). Existem *misconceptions* (conceitos errôneos) ou a aula dada “não é comunicativa”.

O modo de dizer deslegitima o conhecimento do professor em relação às práticas de sala de aula e às teorias mencionadas. São utilizados diversos significantes com conotação negativa para se referir ao possível saber teórico prévio do professor (“desvirtuado”, “*misconceptions*”, “vícios”, “atrapalha”, etc.) ao lado de um verbo que está ligado à normalização, “corrigir”.

Como na passagem [19], em que o significante “comentário” é um eufemismo do significante “crítica”, que é usado logo em seguida ao primeiro, modalizado pelas preposições “eventualmente” e “até”, na passagem acima o significante “hábitos” (“porque a gente vai ter que corrigir uma série de **hábitos**... às vezes até de **vícios** que a pessoa desenvolveu... né?) parece ser um eufemismo de “vício”, que também aparece em seguida e igualmente modalizado pela preposição “até”.

Nas seqüências discursivas [17] a [21] tem-se, portanto, a representação do professor que a escola de línguas busca como o sujeito autônomo e racional, que se relaciona com o aluno como cliente e se submete ao discurso de verdade da instituição em relação as suas práticas de sala de aula e suas concepções de ensino. Essa representação do

sujeito professor ilustra a questão do poder para Foucault (2005), pois o poder não é exercido através da mera repressão, mas sobretudo através de relações de poder que pressupõem sujeitos livres.

3.3 O aluno como cliente e a prática de sala de aula

No contexto da escola de línguas, busca-se também construir uma representação do professor como educador.

> **[22]**
> Pesq.: qual é o papel do professor de inglês na sala de aula?
> CEL1: (...) a gente trabalha bastante a questão do professor de inglês versus o educador... então a gente vê que na Escola A... a gente não busca professores de inglês... a gente busca educadores... são pessoas que vão... além de ensinar a língua... ajudar o aluno a refletir sobre o mundo em que a gente vive... a interferência do nosso país... do nosso contexto histórico-social dentro da nossa sala de aula... a interferência do mundo dentro da nossa sala de aula... ah::: então acho que essa pessoa que ajuda o aluno a refletir... e a se informar e desenvolve pessoas... ele não simplesmente ensina inglês... ele desenvolve pessoas... acho que é um termo mais amplo e que eu não acho que é só ser professor de inglês... é ser um educador (...)

A distinção feita na seqüência discursiva [22] entre professor e educador, apoiada na oposição entre o ensino do “conteúdo” e o ensino de algo “além” do conteúdo, é parte do discurso da pedagogia crítica, assim como mais atualmente do letramento crítico, cujas concepções, como foi apontado na Introdução, norteiam as Orientações Curriculares para o

Ensino Médio, especialmente na parte que trata do ensino de língua estrangeira, e estão atualmente bastante difundidas no ensino de língua estrangeira.

A representação de “educador” é construída pela oposição entre o “professor”, que “simplesmente ensina a língua”, e o “educador”, que faz algo “além” disso. Esse “além” consiste em “ajudar” “o aluno a refletir” sobre diversos aspectos da realidade. Por fim, na oposição entre o “simplesmente” (“professor”) e o algo mais (“educador”), este último corresponde a “desenvolver pessoas”. Enquanto o verbo “ajudar” constrói sentidos de uma ação que deixa algum espaço para o aluno, o verbo “desenvolver”, que tem como objeto os alunos (“pessoas”), coloca a ação inteiramente nas mãos do professor. Assim, há um conflito entre representações do professor como alguém que auxilia o aluno a “refletir” sobre a realidade (quem “reflete” ainda é o aluno) e alguém que age pelo aluno. Além disso, o professor “desenvolve” alguém (aluno); o verbo “desenvolver” parece estar relacionado a um produto final.

Na seqüência [23], a representação do “educador” acontece de modo semelhante. Se na seqüência anterior aparecia “além de ensinar a língua”, nessa há “muito além do ensinar gramática”. Se lá se falava em “ajudar o aluno a refletir sobre o mundo em que a gente vive...”, aqui se fala em ter “discussões interessantíssimas”.

[23]

Pesq.: qual é o papel do professor de inglês... na sua opinião?

PEL2: eu acho que é um papel de educador... em vários sentidos... assim... até na abordagem aqui da escola... a gente vai muito além do ensinar gramática... né? nossa... tem umas aulas que a gente tem umas discussões assim interessantíssimas... assim... né... filosóficas... às vezes a gente fica brincando/ umas turmas... lógico... que já dá pra se conversar em inglês... né? uns níveis um

> pouquinho mais avançados... mas eu acho que aqui o próprio material leva a uma função além do idioma... assim... que é essa questão com o meio ambiente... uma preocupação mais social... cada unidade tem um tema que já leva a uma coisa além do inglês (...)

Na representação do educador nessas seqüências discursivas, o “além” relacionado à sua prática corresponde a “ajudar” na reflexão sobre uma série de elementos listados que são, primeiro, legitimados no senso comum como coisas sobre as quais vale a pena refletir (“mundo”, “meio ambiente”, “preocupação social”), e, depois limitados àquilo a que o livro didático induz. Além disso, os dizeres sobre esse fazer pedagógico, em [22], são empilhados de um modo que faz parecer que são retirados de um depósito. Assim, essas enunciações constroem uma representação de educador extremamente redutora.

A próxima seqüência, continuação da anterior, constrói a representação do “educador” do mesmo modo que as anteriores, a partir da oposição entre “só ensinar a língua” e “ir além”.

> **[24]**
>
> PEL2: eu sei que tem aluno que não gosta disso... assim... eu já ouvi de uma aluna... uma ex-aluna daqui/ ela me falou uma vez... “ah... eu só queria aprender inglês... eu não queria nada além disso”... ((risos)) ela se sentiu obrigada a pensar em assuntos que de repente não eram tão interessantes pra ela ou que... sei lá... cansa mais... não sei... mas a gente tem muito essa preocupação assim de passar idéias também

É interessante notar que entre os modos de dizer sobre esse “além” nas passagens anteriores e na passagem [24], há uma diferença, pois se usa o sintagma “passar idéias”,

que constrói sentidos de “idéias” prontas a serem transmitidas pela instituição. Ainda que na seqüência [22] exista um conflito entre “ajudar o aluno a refletir” e “desenvolver pessoas” (que corresponde ao conflito entre uma prática em que as reflexões do aluno têm seu espaço e outra em que o professor é o agente do desenvolvimento desse aluno), e que na seqüência [23] se revelem efeitos de sentidos de que as “reflexões” são centradas no livro didático, ainda há sentidos de uma construção de reflexões feitas partindo-se da interação entre aluno e professor (“discussões”). O deslizamento de sentidos que ocorre na seqüência [24], em que o “ajuda a refletir” e “ter discussões” dá lugar ao “passar idéias”, parece ocorrer por um ato falho que permite confirmar, no exercício de análise dessas representações, a concepção redutora de educador.

A análise dessa seqüência mostra que essa representação do professor como educador é permeada por sentidos da necessidade de satisfazer o aluno na instituição. A afirmação de que “há alunos que não gostam” desse “além” das discussões produz sentidos sobre o desejo de contentar os alunos, além de indicar que os alunos que “não gostam” são minoria. Essa relação entre a construção dos sentidos sobre o “educador” e a necessidade de agradar o aluno também pode ser percebida na seqüência [18], pois, enuncia-se sobre o “*rapport*”, produzindo-se efeitos de sentidos do aluno como cliente, e ao mesmo tempo, incluem-se nesse “*rapport*” também sentidos do “algo a mais”: (“um bom relacionamento com os alunos... assim... essa coisa de **não ficar só na parte chata**... também ter a **discussão de um assunto legal** e tal **de uma forma que seja atrativa** pro meu aluno”).

A representação do “educador” que se constrói, portanto, está mais relacionada ao oferecimento de um produto (aula) mais aceito pelo cliente (afinal, somente alguns “não gostam” desse modelo) do que a preocupações com práticas de sala de aula que constituam

um deslocamento em relação às práticas tradicionais em que o professor “só ensina a língua”.

Pode-se, portanto, estabelecer uma relação entre a representação do aluno como cliente, a concepção redutora de “educador”, os efeitos de sentidos dos sintagmas “desenvolver o aluno” e “passar idéias”, que representam o professor como o centro, o repertório de temas para discussão sobre o qual se enuncia, que são da ordem do senso comum, a representação do livro didático como propulsor das “discussões” e a relação das práticas de sala de aula do “educador” com o desejo de agradar o aluno. Essa relação permite afirmar que os efeitos de sentidos são de um “pacote” pronto que a escola fornece ao aluno.

Conclui-se, deste modo, que a representação do educador e das práticas de sala de aula, que na evidência de seus sentidos refere-se a um fazer pedagógico mais relevante para o aluno, que vai ao encontro de teorias educacionais que têm uma perspectiva mais crítica, nesse discurso, revela-se como parte do discurso neoliberal com o qual os sujeitos dessa instituição se identificam.

3.4 Prática de sala de aula e representações da língua inglesa

Nos outros contextos analisados, a questão da relação com o aluno também está presente, porém de forma distinta. Enquanto na escola de línguas enuncia-se sobre o “*rapport*”, construindo-se a relação do professor com o aluno-cliente, nos outros dois contextos (escola da rede oficial de ensino e curso de Letras) mencionam-se o “traquejo” e o “jogo de cintura”.

[25]

Pesq.: quais os conhecimentos e habilidades que você acha que o professor de inglês deve ter?

PEO1: bem... conhecer o idioma... que é o principal... e ter mais um certo traquejo... né? pra lidar com os alunos... porque não é fácil... né? lidar com eles.... você tem que ter muito jogo de cintura... né? além do conhecimento... né? e saber controlar uma sala de aula... porque eles são às vezes quarenta e cinco... cinqüenta numa sala de aula... então você tem que ter/ além do conhecimento... você tem que ter um jogo de cintura... você tem que ter criatividade... você tem que ter tudo/ todo um conjunto... né? para conseguir lidar bem com eles... não só o conhecimento da matéria... né? do idioma em si

Os dizeres sobre o conhecimento lingüístico vêm entrecortados pelos dizeres sobre a habilidade de "controlar" a sala de aula. Os significantes/sintagmas que se referem às características do professor em sua relação com o aluno, "traquejo", "jogo de cintura" e "criatividade", sugerem uma adaptabilidade do professor ao comportamento dos alunos em uma realidade de ensino em que as turmas são numerosas. Os verbos utilizados, tendo os alunos como objeto, são "lidar" e "controlar". O segundo verbo tem uma forte ligação com o tema da indisciplina, em um contexto de ensino em que esse tema, bem como o do desinteresse dos alunos, é recorrente, como se observa nas entrevistas feitas para este trabalho. Estabelece-se de certa forma um contraste com a questão da relação professor-aluno na escola de línguas, já que na escola da rede oficial os efeitos de sentidos não são de uma busca de satisfação dos alunos, mas antes de um "controle" sobre estes, de maneira a garantir condições mínimas do processo de ensino-aprendizagem.

As seqüências discursivas a seguir produzem sentidos em torno da indisciplina dos alunos e da desvalorização do professor de língua inglesa.

[26]

Pesq.: qual é o papel do professor de inglês na sala de aula?

PEO2: pensando em termos de escola pública... é difícil ter um papel do professor de inglês porque as pessoas/ os alunos... né? hoje... não valorizam muito o professor de inglês... eles já vão pra sala de aula tendo aquela noção de que o inglês não repete... então a própria estrutura de ensino já vai denegrindo a imagem do professor de inglês... mas só que ele é tão importante quanto os outros professores... principalmente hoje nesse mundo moderno onde a tecnologia tá pedindo inglês o tempo todo.... e o mercado de trabalho... se você não fala inglês... você/ já é um dos pré-requisitos pra você ser eliminado... então a exclusão tá sendo ali... se você não fala inglês... você não vai pegar a vaga... né?

[27]

Pesq.: você acha que o papel do professor de inglês no ensino fundamental e médio é diferente daquele que ele tem numa escola de línguas?

PEO2: (...) e na escola pública... com esse número maior de alunos/ eu tenho/ vou pegar um exemplo meu da minha sala de aula... eu tenho uma sala de quarenta e cinco alunos/ TRÊS realmente prestam atenção e se dedicam ao inglês... então... se você trabalha com um número maior... você não tem toda a atenção voltada pra sua matéria (...)

[28]

Pesq.: quais as características de um bom professor de inglês?

PGL1: (...) o segundo tópico é ter também um traquejo na sala de aula pra poder sanar problemas de indisciplina... muitas vezes que interferem no aprendizado... agora... tem o outro lado/ o que é ser um bom professor/ eu acho que é muito elementar ( ). eu acho que/ até agora eu estava lendo um artigo... em que uma classe indisciplinada... onde o professor agradava e conseguia controlar a classe... todo mundo gostava dele... aceitavam as normas que ele dava pra classe (...)

Em [26], chama a atenção que até mesmo um papel para o professor nessa escola seja negado ("é difícil ter um papel..."). Essa negação se dá a partir de sentidos sobre a desvalorização do inglês e do professor dessa língua. O fato de que "o inglês não repete" é emblemático nesse discurso da desvalorização da língua e está ligada à "imagem" do professor, que é "denegrida". O sujeito do verbo "denegrir" é "a própria estrutura de ensino", no qual o adjetivo "próprio" tem a função de determinar o sintagma "estrutura de ensino", de precisar que ela é o agente. A seguir, produzem-se sentidos contrários à desvalorização da língua (e logo do professor), reproduzindo efeitos de sentidos do discurso do utilitarismo da língua inglesa (Grigoletto, 2003) e, logo, da exclusão dos que não "dominam" a língua, ancorados no discurso da globalização e do inglês como língua internacional, que representam a exclusão como neutra. Já a representação das más condições de ensino da língua produzida nessa enunciação está relacionada ao discurso do fracasso da escola pública no contexto do discurso neoliberal, discutido por Gentili (2001), que argumenta que o discurso da democratização da escola, a partir do final dos anos oitenta foi substituído pelo discurso da qualidade total na educação, tendo como um de seus pilares o ataque à escola pública. Mais especificamente, essa representação das más condições de ensino do inglês presente na seqüência discursiva acima também está relacionada ao discurso segundo o qual não se aprende inglês na escola de ensino fundamental e médio. Esse discurso é discutido por Oliveira e Mota (2003), que mostram que o discurso da qualidade da escola de línguas é em grande parte calcado na representação da escola pública como incapaz de ensinar inglês, já que não tem "recursos tecnológicos" e os professores não são "competentes" e não "sabem a língua".

Igualmente, na seqüência [27], também são construídos sentidos em torno da desvalorização da língua inglesa como disciplina escolar e do professor dessa língua, além

de sentidos sobre o fracasso escolar. Essa construção baseia-se na experiência pessoal do sujeito e é sustentada por números; menciona-se o número de alunos de uma sala de aula em contraste com o número de alunos dessa sala que tem interesse na matéria. Esse modo de produção dos sentidos (sustentação em dados empíricos e números) parece aumentar sua eficácia, pois se eles se constroem como uma verdade irrefutável.

Assim, nessas duas seqüências, os sentidos da desvalorização, da indisciplina e do conseqüente fracasso no ensino da língua inglesa estão ligados à impossibilidade de se atribuir um papel ao professor no tocante ao ensino da língua. Esse papel fica reduzido à administração desses fatores.

Na seqüência [28] também estão presentes sentidos relativos à capacidade do professor de lidar com a indisciplina. Como na seqüência [25], também é usado o significante “traquejo”, que traz sentidos de uma aptidão, um “jeito” para lidar com as situações de indisciplina. É marcante a presença do verbo “sanar” (“os problemas”), que produz efeitos de sentidos relacionados a uma solução pronta e imediata, a uma extinção da indisciplina. O professor também deve, segundo essa representação, agradar aos alunos e se fazer gostar por eles, com a finalidade de eliminar a indisciplina. No exemplo dado, os alunos gostavam do professor, logo aceitavam suas normas. O verbo “controlar” aparece duas vezes modalizado pelo verbo “conseguir”. Essa modalização contribui para a construção de sentidos de uma dificuldade do ato de “controlar a sala”.

3.5 Sentidos sobre as práticas e suas condições de produção

Enquanto nas enunciações de sujeitos coordenadores de escola de línguas constroem-se sentidos da responsabilização total do professor e do aluno como cliente, nas

seqüências que se referem à escola de ensino fundamental e médio, os sentidos em torno das condições de trabalho desfavoráveis, do fracasso no ensino da língua inglesa e da desvalorização da língua e do professor pintam o cenário no qual atua esse profissional e delimitam sua capacidade de ação.

A análise das enunciações em torno da prática do professor de língua inglesa revela que, no contexto da escola de línguas, a representação do aluno como cliente, que se inscreve em dizeres sobre o "*rapport*" e sobre a satisfação do aluno, permeia as outras representações analisadas.

A representação de "educador", construída pela oposição "só ensinar a língua" e proporcionar algo "além da língua", revela um conflito entre uma prática em que o aluno tem espaço para construir idéias e uma outra em que o professor é o centro, sendo que um equívoco no modo de dizer ("passar idéias) faz com que os sentidos desta última se sobressaiam. Além disso, as enunciações revelam que os temas para discussão que se propõem, além de serem aqueles legitimados pelo senso comum como os mais relevantes, são pautados pelo livro didático. A análise também mostra que a representação do "educador" também está fortemente ligada à preocupação de satisfazer o aluno. Assim, as práticas de reflexão sobre o mundo, questões ambientais, etc., sobre as quais se enuncia, são apenas um elemento que se une ao contentamento do aluno e ao "*rapport*". Ou seja, essas práticas que, na evidência da superfície discursiva, se propõem como práticas pedagógicas críticas são, nesse discurso, mais uma característica de um produto que se vende, que é a aula.

Esses sentidos vão ao encontro dos outros sentidos sobre a responsabilização do professor nessa instituição, que são construídos através da representação de um sujeito racional e consciente, que controla seus atos plenamente, e um sujeito de vontade, que se

submete livremente às regras da instituição (como “ouvir” e “falar” sobre suas práticas de sala de aula). A responsabilização é marcada pelo silenciamento de sentidos em torno da responsabilidade que cabe ao professor (impedir que o aluno abandone a instituição). Além disso, há o apagamento sobre a própria aprendizagem da língua, já que se deixa de dizer sobre isso para se dizer sobre como a aula deve ser atraente.

Produzem-se também sentidos sobre um controle dos possíveis saberes pedagógicos ou metodológicos que os novos professores da escola possam ter, deslegitimando-os e mostrando-se que eles precisam ser contidos, controlados, normalizados para que as práticas estejam estritamente de acordo com o que requer a instituição.

Conclui-se que a análise das enunciações, à medida que estas se voltam à satisfação do aluno como cliente, revela representações de um professor que tem seus saberes e práticas controlados pela instituição a fim de satisfazer o aluno-cliente. Além disso, a representação de educador que se constrói não permite práticas de sala de aula que constituam um deslocamento efetivo em relação a práticas que “só ensinam a língua”, como a evidência dos sentidos das enunciações propõe.

Em relação ao contexto da escola de ensino fundamental e médio da rede oficial de ensino, os sentidos da prática da sala de aula estão relacionados ao controle da sala, que tem conexão com o tema da indisciplina, à desvalorização do professor de inglês, às más condições de ensino e, conseqüentemente, ao fracasso desse ensino.

Assim, há uma reprodução de sentidos de discursos segundo os quais a escola não é um lugar onde se aprende inglês (Oliveira e Mota, 2003), sendo que as representações em torno do papel do professor são fortemente influenciadas por esses sentidos. O professor não parece ser capaz de representar um papel para si que não seja o do “controle” da sala e do enfrentamento das más condições que lhe são proporcionadas. Esses sentidos também

são produzidos na enunciação do sujeito professor de graduação em Letras em relação à atuação do professor na escola pública.

Considerações finais

Como se mostrou na Introdução, este trabalho nasceu de um desejo de discutir a questão da não exigência, nas escolas de línguas, da formação do professor de língua inglesa na sua área específica de atuação (portanto, curso de Letras/licenciatura com habilitação em inglês). Assim, estabeleceu-se como objetivo investigar representações em torno dos saberes e habilidades do professor e de sua formação que se articulam com essa prática, expandindo-se essa investigação para outros dois contextos, o da escola de ensino fundamental e médio da rede oficial de ensino e o do curso de licenciatura em Letras com habilitação em inglês.

Na Introdução, procurou-se delinear o contexto sócio-histórico ideológico no qual essas três instituições se relacionam, mostrando-se que ele abarca sentidos sobre a qualidade do ensino privado versus o fracasso do ensino público, o inglês como língua internacional, o falante nativo como o professor ideal, a língua como ferramenta, a escola e os cursos de Letras como lugares onde não se aprende a língua e a escola de línguas como o lugar onde se aprende a língua, dentre os sentidos mais recorrentes. Também foram apresentados brevemente, com o objetivo de situar o leitor, os conceitos mais fundamentais da Análise do Discurso.

No Capítulo 1, foi feita uma contextualização sobre as teorias da área de formação do professor e procurou-se demonstrar a relevância das reflexões lingüísticas e pedagógicas que a formação em Letras pode propiciar, apontando-se a contradição que a prática da não exigência da formação estabelece com as diversas perspectivas educacionais, incluindo as que estão presentes nas Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras e nas Orientações

Curriculares para o Ensino Médio[26]. Nesse contexto, foi discutida ainda a questão do "professor nativo", que no mercado internacional de inglês como língua estrangeira (voltado para as escolas de línguas) é legitimado como professor da língua, sem necessitar da formação.

A análise das representações em torno dos saberes sobre a língua mostra que, nos três contextos analisados, os "conhecimentos lingüísticos" que o professor deve ter são da ordem do domínio da língua ou dos saberes metalingüísticos de natureza prática (segundo classificação de Auroux, 1992). Os saberes metalingüísticos de natureza especulativa (idem) são silenciados nos dizeres de modo geral, sendo que no dizer do sujeito coordenador de escola de línguas esse silenciamento se dá de modo bastante contraditório, pois a evidência dos sentidos da superfície discursiva nega que esses saberes são desconsiderados. São produzidos ainda sentidos sobre o "falante nativo" como o que tem um saber lingüístico completo e é, portanto, mais capacitado para ser professor de inglês. Esses sentidos sobre o "nativo" têm uma estreita relação com o apagamento dos saberes metalingüísticos de natureza especulativa, já que um falante da língua tem, naturalmente, outro tipo de saber (domínio), mas não necessariamente um saber metalingüístico de natureza especulativa. Outra representação sobre o saber da língua inglesa é a de que ele está sempre em outro lugar, distante dos sujeitos; ora está na escola de línguas, ora no "exterior".

Enquanto isso, a formação em Letras é representada como deficiente, pois, nas enunciações analisadas, o curso de Letras não é representado como um lugar onde se

[26] Esses documentos foram consultados visto que a pesquisa também se volta para os contextos do curso de Letras e da escola de ensino fundamental e médio. Além disso, como se apontou na Introdução, é cada vez mais comum que as escolas privadas de ensino fundamental e médio terceirizem o ensino do inglês, o que significa que os institutos de línguas estão adentrando essas escolas.

constroem saberes sobre a língua (saberes relacionados às “quatro habilidades”). Além disso, seu papel é reduzido a “ensinar a ensinar”. O ensinar, por sua vez, é representado como uma técnica para “passar” conhecimentos.

No contexto da escola de línguas, constrói-se a representação da formação que a própria escola fornece ao professor que contrata. O reducionismo dessa formação, que consiste no “*pre-service program*”, com duração de trinta horas e conteúdo voltado para a metodologia, permite que ele substitua a formação em um curso de Letras.

A representação redutora de educador que foi analisada no contexto da escola de línguas se relaciona com a representação do professor como técnico apontada na análise, pois se conclui que, nessa representação, o papel do professor não é muito diferente daquele de um técnico, já que ele “passa idéias” e “desenvolve pessoas”, através de “discussões”, norteadas pelo livro didático, cujos temas são legitimados pelo senso comum como os temas socialmente relevantes. Essa representação também vai ao encontro dos sentidos em torno da formação do professor discutidas no Capítulo 2, já que a formação é reduzida a técnicas que visam à transmissão de conhecimentos. Além disso, os sentidos da formação que a própria escola de línguas fornece também indicam uma concepção redutora do papel do professor, já que o “*pre-service program*” pode substituir a formação em Letras.

Os efeitos de sentidos de um controle sobre o saber do professor também demonstram o cerceamento da prática da sala de aula exercido pela instituição, o que revela a preocupação com o método, que por sua vez está relacionado com a satisfação do aluno-cliente.

Já os sentidos em torno da prática da sala de aula na escola pública (indisciplina, más condições, desvalorização do professor e fracasso) estão relacionados aos sentidos do fracasso do ensino da língua inglesa na escola pública, que legitima a escola de línguas

como o lugar onde se aprende. A réplica à desvalorização se faz por sentidos em torno da expansão mundial da língua inglesa e de sua neutralidade, mostrando que, no discurso dos sujeitos envolvidos no ensino-aprendizagem da língua, interpelados pelo discurso do inglês como língua internacional (Pennycook, 1994) e das áreas dominantes da lingüística aplicada, não se pode construir sentidos diferentes sobre a relevância do ensino da língua, apesar de as concepções pedagógicas sobre as quais se discutiu, entre elas o letramento crítico, proporem que o ensino da língua se dê de forma que ela seja bem mais que um instrumento.

As representações analisadas no Capítulo 3, que mostram a prática de sala de aula unicamente vinculada à relação professor-aluno (seja pela necessidade de agradar o aluno-cliente, seja pela administração da indisciplina), articulam-se na produção de efeitos de sentidos do saber metalingüístico de natureza prática como o saber em si (analisados no Capítulo 2), pois outros tipos de saber simplesmente não têm espaço nos discursos estudados. Diante das questões que parecem mais urgentes nesses discursos, os saberes metalingüísticos de natureza especulativa, se tivessem algum lugar, não poderiam tê-lo senão de modo muito contraditório.

Diante do quadro discutido e das reflexões feitas sobre as contingências do ensino da língua inglesa no Brasil, este trabalho reafirma sua posição crítica em relação à não necessidade de formação do professor de língua inglesa, nos cursos de Letras, para atuação em escolas de línguas, assim como às concepções lingüísticas e pedagógicas redutoras nas quais essa prática se sustenta.

Refletir sobre o funcionamento das práticas discursivas que se articulam com o ensino da língua inglesa no Brasil é um modo de mostrar a contingência dos seus efeitos de

sentidos e, assim, lançar sobre eles um olhar diferente da perspectiva segundo a qual eles seriam todos evidentes ou naturais.

A filiação teórica deste trabalho não permite conceber o sujeito “fora da ideologia”, cujos atos conscientes mudariam as contingências. Além disso, as condições de produção dos discursos que envolvem as instituições pesquisadas restringem sentidos contrários aos reducionismos do ensino e da língua que foram apontados no trabalho. Ainda assim, parece relevante pensar a não naturalidade dos sentidos que constituem as práticas dos sujeitos alunos, professores e coordenadores (de escola de línguas), à medida que, de certa forma, a reflexão sobre as contingências pode levar à identificação com formações discursivas diferentes, causando rupturas e quem sabe mudanças nos modos de se construir esses sujeitos, o que levaria a rupturas também nas práticas pedagógicas.

Referências Bibliográficas

Auroux, S. *A revolução tecnológica da gramatização*. Campinas: Editora da Unicamp: 1992.

Baghin-Spinelli, D. C. M. O professor de língua inglesa e sua relação com o dizer nessa língua-alvo: um estudo dos silenciamentos nas práticas de ensino. *Crop. Questões de linguagem e identidade*, n. 9, p. 189-220, São Paulo, 2003.

Barrancos, I. T. *O funcionamento das tecnologias do eu e da dominação na supervisão de professores*. 169 páginas. Dissertação - Mestrado em Estudos Lingüísticos e Literários em Inglês. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2003.

Brahim, A. C. S. de M. Pedagogia crítica, letramento crítico e leitura crítica. *Revista X*, Vol.1, p. 11-31, 2007.

Brandão, H. H. N. *Introdução à análise do discurso.* 7ª edição. Campinas: Editora da Unicamp: 2000.

Candau, V. M. A relação teoria-prática na formação do educador. In: *Rumo a uma nova Didática*. Vera Maria Candau (org.) Rio de janeiro: Editora Vozes, 1988.

Celada, M. T. Uma língua singularmente estrangeira: o espanhol para o brasileiro. Tese – Doutorado em Lingüística. IEL, Unicamp, 2002.

Coracini, M. J. R. F. A teoria e a prática: a questão da diferença no discurso sobre e da sala de aula. *Delta* (online), São Paulo, v. 14, n. 1, 1998.

Foucault, M. *Microfísica do poder.* (org: Roberto Machado). Rio de Janeiro, RJ: Graal, 2004, 20ª edição.

_____ *A ordem do discurso*. 7º edição. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

_____ *A arqueologia do saber*. 7º edição. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 2004.

_____ História da sexualidade I: A vontade de saber. 16ª edição. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2005.

_____ Vigiar e punir. 29ª edição. Petrópolis: Editora Vozes, 2004.

Fradd, S. H. and Lee, Okhee. Development of a knowledge base for esol teacher education. *Teaching and Teacher Education.* Vol. 14., no. 7, 761-773, 1998.

Freeman, D. and Johnson, K. E. Reconceptualizing the knowledge-base of language teacher education. *Tesol Quarterly.* Vol. 32, no. 3, 397-417, Autumn 1998.

Gentili, P. A. A. O discurso da ‘qualidade’ como nova retórica conservadora no campo educacional. In: Gentili, P. A. A. e Silva, T. T. da (org.) *Neoliberalismo, qualidade total e educação. Visões críticas.* 9º edição. Petrópolis: Vozes: 2001.

Gregolin, M. R. *Foucault e Pêcheux na análise do discurso. Diálogos e duelos*. São Carlos: Claraluz: 2004.

Grigoletto, M. Representação, identidade e aprendizagem de língua estrangeira. In: Coracini, M. J. (org.) *Identidade e discurso.* Campinas: Editora da Unicamp, 2003.

_____ Um dizer entre fronteiras: o discurso de professores e futuros professores sobre a língua inglesa. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, n. 41, p. 39-50, Unicamp, Jan./Jun. 2003.

Guimarães, E. *Os limites do sentido: Um estudo histórico e enunciativo da linguagem.* Campinas: Pontes, 1995.

_____ *Texto e argumentação: Um estudo de conjunções do português.* 3ª edição. São Paulo: Pontes, 2002.

Hall, S. A i*dentidade cultural na pós-modernidade.* Rio de Janeiro, RJ: DP&A Editora, 1998.

Jordão, C. M. As lentes do discurso: letramento e criticidade no mundo digital. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, Campinas, 46(1), p. 19-29, Jan./Jun. 2007.

Korthagen, F. A. J. In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education* 20, 77-97, 2004.

Maldidier, D. *A inquietação do discurso: (Re)ler Michel Pêcheux hoje*. Campinas: Pontes, 2003.

Marshall, J. Governamentalidade e educação liberal. In: Silva, T. T. da (org.) *O sujeito da educação: Estudos foucaultianos.* 2º edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

Mascia, M. A. A. *Investigações discursivas na pós-modernidade: uma análise das relações poder-saber do discurso político educacional de língua estrangeira*. Campinas: Mercado das Letras, 2002.

Maza, F. T. O papel do professor de língua estrangeira: uma retrospectiva. In: Celani, M. A. A. (org.) *Ensino de segunda língua. Redescobrindo as origens*. São Paulo: Educ, 1997.

Murphy, P. K., Delli, L. A. M. and Edwards, M. N. The good teacher and good teaching: comparing beliefs of second-grade students, preservice teachers, and inservice teachers. *The Journal of Experimental Education*, 72(2), 2004, 69-92.

Nunan, D. *Second language teaching and learning.* Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1999.

Oliveira, E. O. e Mota, I. O. Ensino de língua inglesa na educação básica: entre a 'qualidade' dos cursos de idioma da iniciativa privada e o silenciamento das escolas públicas estaduais paulistas. *Trabalhos de Lingüística Aplicada*, Campinas, (42), p. 125-134, Jul./Dez. 2003.

Oliveira, A. E. O papel da lingüística na formação do professor de língua. *Conexão Letras*, Cascavel, Vol. 2, n. 2, p. 75-85, 2006.

Orlandi. E. P. *Análise de discurso. Princípios e procedimentos*. 3º edição. Campinas: Pontes, 2001.

Pêcheux, M. A análise de discurso: três épocas. In: Gadet, F. e Hak, T. (org.). *Por uma análise automática do discurso. Uma introdução à obra de Michel Pêcheux.* Campinas: Editora da Unicamp, 1990.

_____ *Semântica e discurso. Uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas: Editora da Unicamp, 1988.

_____ *O discurso. Estrutura ou acontecimento*. 3º edição Campinas: Pontes, 2002.

Pennycook, A. *The cultural politics of English as an international language*. New York: Longman, 1994.

Perrenoud, P. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação. Perspectivas sociológicas.* Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1993.

Pezatti, E. G. O advérbio então já se gramaticalizou como conjunção? *Delta* (online), São Paulo, v. 17, n. 1, 2001.

Phillipson R. *Linguistic imperialism. Oxford*: Oxford University Press, 1992.

Rajagopalan, K. O conceito de identidade em lingüística: é chegada a hora para uma reconsideração radical?. In: Signorini, I. (org.). *Língua(gem) e identidade*. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

Revuz, C. A língua estrangeira: entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: Signorini, I. (org.). *Língua(gem) e identidade*. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

Richards, J. C. and Rodgers, T. S. *Approaches and Methods in Language Teaching*. 2nd edition. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

Uechi, S. A. *Inglês: disciplina problema no ensino fundamental e médio?*. 161 páginas. Dissertação - Mestrado em Estudos Lingüísticos e Literários em Inglês. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2006.

Uyeno, E. Y. Subjetividade do professor, teoria e prática: suplementos irredutíveis. *Rev. Ciências Humanas*, Taubaté, v. 13, n. 1, p. 30-40, jan./jun. 2007.

Anexo

Roteiros da entrevistas

1) Roteiro da entrevista com coordenadores de escola de línguas e professores

- Quais são as características de um bom professor de língua inglesa?
- Quais os conhecimentos e habilidades que o professor de inglês deve ter?
- Qual a importância para o professor de ele dominar a habilidade oral da língua?
- Você acha que o fato de o indivíduo ser um falante da língua o habilita a ser um professor dessa língua?
- Você acha que o fato de o indivíduo ser m falante da língua o habilita a ser um professor dessa língua?
- Você acha que falar a língua é o mesmo que conhecer essa língua como objeto de ensino?
- Qual a sua opinião sobre o "professor nativo" de inglês como língua estrangeira?
- Qual é o papel do professor de inglês na sala de aula?
- Você acha que o papel do professor de inglês no ensino fundamental e médio seria diferente daquele que ele tem na escola de línguas? Qual seria a diferença?
- Um grande número de pessoas que ensina inglês nas escolas de línguas não tem formação na área de Letras. Como você vê essa situação?
- Na sua opinião, qual o papel da formação em Letras-Inglês?

2) Roteiro da entrevista com alunos

- Quais são as características de um bom professor de língua inglesa?
- Quais os conhecimentos e habilidades que o professor de inglês deve ter?
- Qual a importância para o professor de que ele fale a língua?
- Você acha que qualquer pessoa que fale inglês bem pode ser professor dessa língua?
- Qual a sua opinião sobre o "professor nativo" de inglês como língua estrangeira?
- Qual é o papel do professor de inglês na sala de aula?
- Você acha que o papel do professor de inglês no ensino fundamental e médio seria diferente daquele que ele tem na escola de línguas? Qual seria a diferença?
- Você acha importante que o professor de inglês tenha formação em Letras? Por quê?