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

MARIA DOLORES WIRTS BRAGA

***A prevenção de metaforização no discurso pedagógico instrucional
para o ensino de língua inglesa***

SÃO PAULO
2008

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

***A prevenção de metaforização no discurso pedagógico instrucional
para o ensino de língua inglesa***

Maria Dolores Wirts Braga

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

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Marisa Grigoletto

SÃO PAULO
2008

“Confesso que é bastante difícil admitir que foi um outro que escreveu este livro, que ao escrevê-lo eu era um outro.”
Paul Henry¹

¹ HENRY, Paul (1992, p. 171), **A ferramenta imperfeita: língua, sujeito e discurso**. Relacionamos a citação à questão da autoria, como a função organizadora a que se submete todo aquele que escreve.

RESUMO

BRAGA, M. D. W. **A prevenção de metaforização no discurso pedagógico instrucional para o ensino de língua inglesa.** 2008. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

Este estudo teve como objetivo investigar os funcionamentos do discurso pedagógico instrucional para o ensino de língua inglesa como língua estrangeira em escolas regulares da rede privada. A partir da contradição entre o desejo de homogeneização e do caráter constitutivo da heterogeneidade, formulou-se a hipótese sobre a ocorrência de momentos discursivos que se apresentem como tentativas de impedir a manifestação da heterogeneidade. A homogeneização, que não permite o fluir da heterogeneidade, não contribui com o processo de aprendizagem de língua inglesa por limitar o aprendizado à repetição de modelos impostos. Preso ao modelo, à metáfora do outro, o aluno não tem a oportunidade de tornar-se sujeito na língua inglesa e não constrói sua própria metáfora, a metáfora do sujeito. A pesquisa observou conceitos da Análise do Discurso de vertente pecheutiana e da Psicanálise lacaniana para as análises das formulações do corpus de pesquisa. Como resultados, foram observados dois tipos de funcionamento: homogeneizante e não homogeneizante. No modo de funcionamento homogeneizante, foi percebida a construção discursiva de representações homogeneizadas que podem produzir a alienação ao modelo oferecido, inibindo a expressão da subjetividade. Esse percurso que obstrui a expressão da subjetividade, ou a criação da metáfora do sujeito, é denominado, neste estudo, de *prevenção de metaforização*. O processo de *prevenção de metaforização* não foi percebido no segmento do *corpus* composto por livros de apoio importados. Esse segmento foi considerado como apresentando o modo de funcionamento discursivo não homogeneizante. Porém, atribuiu-se a esse resultado a impossibilidade de o sujeito-autor do discurso pedagógico instrucional construir representações homogeneizadas que pudessem formar a imagem do espelho que fixa a metáfora do outro e obstrui a construção de metáfora do sujeito. O estudo concluiu também que o processo de *prevenção de metaforização* age no discurso como a fantasia psicanalítica que afasta o sujeito do Real, mas não consegue impedir os escapes do Real. As análises discursivas observaram os três registros do inconsciente: o Real, o Simbólico e o Imaginário.

Palavras-chave: discurso instrucional, *prevenção de metaforização*, análise do discurso.

ABSTRACT

BRAGA, M. D. W. **The *prevention of metaphorisation* in the instructional pedagogic discourse for the teaching of English.** 2008. Dissertation (Master) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

This study aimed at investigating the functionings of instructional pedagogic discourse for the teaching of English as a foreign language in private regular schools. Due to the observation of a contradiction between the desire for homogeneity and the constitutive character of heterogeneity, the study presented the hypothesis of the occurrence of discursive moments which attempted to impede heterogeneity. Homogeneisation, which does not allow the flux of heterogeneity, does not contribute to the English learning process since it limits learning to the repetition of imposed pre-established models. Just by following these models, the metaphors of the other, students do not have the opportunity to become subjects in the foreign language and cannot create their own metaphors, the metaphors of the subject. The study followed concepts introduced by Michel Pêcheux in Discourse Analysis and by Jacques Lacan in Psychoanalysis. As a result of the studies, two modes of discursive functionings were observed. In the homogenising mode, discursive constructions of homogeneous representations were observed. This type of representation may alienate the subjects to the models provided preventing them from expressing their subjectivity. In this study, this process which obstructs the way to the metaphor of the subject is called *prevention of metaphorisation*. The process of *prevention of metaphorisation* was not perceived in the analyses of instructional discourse in imported support materials. Thus, this corpus segment functioning mode was considered as non-homogenising. Nevertheless, this finding is attributed to the imported material author-subject's impossibility of constructing imaginary homogeneous representations. These homogeneous representations form the mirror image which fixes the metaphor of the other and obstructs the construction of the metaphor of the subject. Another result the study generated is that the process of *prevention of metaphorisation* acts in discourse as the fantasy in Psychoanalysis, keeping the subject away from the unconscious dimension of the Real, though it cannot impede its escapes. The discourse analyses observed the three dimensions of the unconscious: the Real, the Symbolic and the Imaginary.

Keywords: instructional discourse, *prevention of metaphorisation*, discourse analysis

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
1. DE(S)MARCANDO TERRITÓRIOS	29
1.1 SUJEITO, <i>EU</i> , LÍNGUA	31
1.2 SUJEITO-AUTOR (S-A)	34
1.3 DISCURSO E SENTIDO	40
1.4 ALTERIDADE, HETEROGENEIDADE, METÁFORA	44
1.5 <i>PREVENÇÃO DE METAFORIZAÇÃO</i> E REAL	51
2. <i>PREVENÇÃO DE METAFORIZAÇÃO</i> NO FUNCIONAMENTO HOMOGENEIZANTE DO DPI	57
2.1 O DISCURSO PEDAGÓGICO INSTRUCIONAL: METONIMIZANDO O SENTIDO	57
2.2 AS REPRESENTAÇÕES: MOSTRADA E OCULTA	70
2.3 <i>VÍNCULO DE CUMPLICIDADE</i>	82
2.4 ONISCIÊNCIA E ONIPRESENÇA: O PROFESSOR COMO O PROLONGAMENTO DO S-A	91
2.4.1 FORMULAÇÕES DO S-A SOBRE SI	92
2.4.2 MOBILIZAÇÃO DE ENUNCIADORES	97
2.5 PERPASSES DO REAL	107
2.5.1 A ESCRITA DO OUTRO	107
2.5.2 OS DIZERES SOBRE A ESCRITA DO OUTRO	111
2.6 ARTICULAÇÃO DOS EFEITOS QUE PERMITEM A PERCEPÇÃO DE <i>PREVENÇÃO DE METAFORIZAÇÃO</i>	118

3. PREVENÇÃO DE METAFORIZAÇÃO NO FUNCIONAMENTO NÃO HOMOGENEIZANTE DO DPI	120
3.1 AS REPRESENTAÇÕES	122
3.2 O <i>VÍNCULO DE CUMPLICIDADE</i>	132
3.2.1 A ONISCIÊNCIA E O <i>VÍNCULO DE CUMPLICIDADE</i>	134
CONCLUSÃO	140
BIBLIOGRAFIA	149
BIBLIOGRAFIA DO CORPUS DE PESQUISA	153
ÍNDICE DE ANEXOS	154

INTRODUÇÃO

A veiculação do discurso pedagógico instrucional, seja como parte integrante do material didático para o ensino de língua inglesa, seja na forma de palestras de autores desses materiais, é já uma prática naturalizada em nosso meio sócio-educacional. Os dizeres instrucionais são oferecidos com o objetivo de facilitar a preparação das aulas pelos professores, fornecendo-lhes detalhes de procedimentos, respostas e modelos às atividades propostas pelo autor do material, bem como informações culturais e lingüísticas.

Existe, contudo, uma distância física entre aquele que propõe as instruções e aquele que as pratica no decorrer da aula. É nessa distância espaço-temporal que o autor de materiais didáticos discorre sobre os procedimentos da aula de língua inglesa. Na ausência de seus interlocutores e na distância da aula, o sujeito-autor² produz as formulações instrucionais a partir de seu imaginário de aula, aluno, professor e língua. Esses elementos, a aula, o aluno, o professor e a língua a ser ensinada, não são aqueles da sala de aula no momento exato em que o processo de aprendizado será posto em funcionamento; são construções e representações que habitam o imaginário do sujeito-autor. Os estudos discursivos que se propõem analisar esse recorte do discurso pedagógico, o discurso-pedagógico instrucional, inserem-se nessa distância entre o dizer e o desejo de fazer dizer, possibilitando novos questionamentos sobre as práticas de ensino.

Para este estudo, mobilizaremos conceitos da Análise do Discurso de vertente pecheutiana e da Psicanálise lacaniana. Partiremos do pressuposto de que a heterogeneidade é constitutiva e a homogeneidade é ilusória, como observam os estudos de Jacqueline Authier-Revuz³, a Análise do Discurso e a Psicanálise. Posicionamos o questionamento da pesquisa no espaço de

² Consideramos a autoria como a função discursiva do sujeito-autor que, segundo Foucault (FOUCAULT, M. [1969] 2002, p. 53), é responsável pela unidade, coerência e origem do discurso.

³ Jacqueline Authier-Revuz, 1990, 2001 e 2004.

observação da contradição entre a constitutividade da heterogeneidade e a aparente homogeneidade perseguida pelo discurso pedagógico instrucional em sua transparência ilusória. Entendemos heterogeneidade como a condição de não-unicidade, própria do sujeito e do discurso. Assim como o sujeito é atravessado pelo inconsciente, o discurso é atravessado pela ideologia. Esses atravessamentos estabelecem a não-unicidade e a incompletude do sujeito e do discurso, assinalando a falta e a impossibilidade de dizer. A homogeneidade é compreendida como a ilusão, o artifício que deseja unificar o que é naturalmente cindido. Diferenciamos, contudo, a homogeneidade necessária e fundante que rende ao sujeito e ao discurso traços que nos permitam reconhecê-los da homogeneidade que deseja que todos sejam iguais, caracterizando-se como o meio facilitador da ação humana⁴. Portanto, ao utilizarmos o termo homogeneidade, não nos referimos às características que determinam a constituição do sujeito ou do discurso como tais, mas àquelas que não permitem ao sujeito ou ao discurso assumirem outros posicionamentos. Precisamente, este estudo considera a homogeneização como o controle aparentemente gratuito que obstrui a expressão da individualidade.

A conflitante relação entre a heterogeneidade constitutiva e o desejo de homogeneização nos levou a estabelecer como hipótese inicial de trabalho a possibilidade de ocorrência de momentos discursivos que se apresentem como tentativas de impedir a manifestação da heterogeneidade. Supomos que a homogeneização, que não permite o fluir da heterogeneidade, não contribui com o processo de aprendizagem de língua inglesa por limitar o aprendizado à repetição de modelos impostos. Preso aos modelos, o aluno não terá a oportunidade de tornar-se sujeito na língua inglesa e não expressará sua singularidade.

⁴ Ou nas palavras de Maria José Coracini (2003, p. 265), “[...] uma tendência que parece caracterizar a cultura ocidental, qual seja a de buscar a homogeneidade como fator simplificador da ação humana e como fator positivo”.

Ainda sobre nossa hipótese, consideramos os modelos impostos como metáfora do outro⁵. A metáfora do outro é a imagem formada a partir da representação construída discursivamente nos dizeres do sujeito-autor por traços metonímicos dos elementos de aula (a aula, a língua, o aluno etc.). Essa imagem projetada no “estádio do espelho” (LACAN, J., [1949] 1998, p. 96-103) convoca o interlocutor (neste estudo, o professor ou o aluno) à identificação. A Psicanálise lacaniana considera a imagem do estádio do espelho como sendo a representação do corpo unificado que, anteriormente, na fase da metonímia, era visto como o corpo despedaçado. Como dissemos, preso à metáfora do outro o interlocutor não consegue criar sua própria metáfora, ou metáfora do sujeito⁶. Nos apoiamos no conceito psicanalítico de metáfora do sujeito quando definimos esse termo como a atualização singular articulada pelo sujeito a partir de traços da metonímia. Isto é, a representação do elemento de aula formada no imaginário de cada sujeito que não se prende à metáfora do outro.

Para compormos nossa hipótese, denominaremos *prevenção de metaforização* o efeito discursivo que, ao nosso olhar, projeta a representação do elemento de aula em uma imagem no estádio do espelho, formando a metáfora do outro através da contenção de representações em um processo homogeneizante, na tentativa de obstruir a criação de metáfora do sujeito.

Assim, analisaremos recortes do discurso instrucional em busca do efeito discursivo *prevenção de metaforização*. Acreditamos que a *prevenção de metaforização* é um efeito discursivo em que o sujeito-autor, afetado por seu imaginário, percebe um possível escape no controle do processo homogeneizante e oferece formas para preveni-lo, garantindo a homogeneidade ilusória e, conseqüentemente, obstruindo a criação de metáfora do sujeito no processo de ensino-aprendizagem. Como dissemos, a obstrução de metáfora do sujeito faz com

⁵ Cf. Jorge Forbes, em palestra de 4 de junho de 2006 na TV Cultura, SP.

⁶ Cf. Jacques Lacan, [1961] 1998, p. 903-907.

que o processo de ensino-aprendizagem se restrinja à repetição de modelos oferecidos pelo discurso instrucional, atingindo tanto o professor, como o usuário dos materiais instrucionais que reproduz seus modelos para o ensino de língua, quanto os alunos, que os reproduzem durante a aprendizagem. Argumentamos que a individualidade e a diversidade, as características que nos permitem perceber os elementos como sendo constitutivamente heterogêneos e únicos⁷, estariam sendo apagadas pelo processo que deseja garantir a homogeneidade ilusória ao prevenir a criação de metáfora do sujeito. Finalizando nossa hipótese, acrescentamos que o processo de *prevenção de metaforização* (doravante, PM) não nos parece suficiente para garantir o controle homogeneizante em sua plenitude. Sendo a heterogeneidade constitutiva, ela há de escapar ao controle externo. Vemos, aqui, a PM agindo como a fantasia em psicanálise. Não se trata, no entanto, da fantasia fundante ou constituinte do sujeito e inconsciente, mas das fantasias constituídas, ou aquelas formadas também “a partir de coisas vistas e ouvidas”⁸, porém no nível do pré-consciente ou consciente.

Os discursos instrucionais sobre procedimentos de ensino de língua inglesa como língua estrangeira que possam nos sugerir o efeito de *prevenção de metaforização* são o objeto desta pesquisa. Para este estudo, consideraremos os dizeres instrucionais oferecidos aos professores de língua inglesa como língua estrangeira em manuais de cursos apostilados, livros de apoio, livros de cursos e palestras dos autores de cursos apostilados aos professores que os utilizam ou utilizarão. Nosso recorte observará o ensino de língua estrangeira aos alunos brasileiros de escolas privadas de quinta série do Ensino Fundamental II ao último ano do Ensino Médio.

⁷ Consideramos os elementos: professor e aluno heterogêneos por se constituírem a partir de interpelações ideológicas (cf. PÊCHEUX, M., [1975] 1988), serem cindidos por atravessamentos inconscientes e por seus discursos falarem de lugares diversos, ocupando diversas formações discursivas (idem [1971] 2003). Consideramos, também, os elementos aula e língua heterogêneos pois, não sendo externos aos sujeitos, são marcados pela falta e pela falha. Todos esses elementos são únicos por se constituírem cada qual a partir de uma diferente combinação dessas características que os fazem heterogêneos.

⁸ Cf. Kaufmann, P., **Dicionário enciclopédico de Psicanálise: o legado de Freud e Lacan.**, [1966] 1993, p. 195-200. Citação à página 196.

O objetivo mais amplo da pesquisa é refletir sobre o funcionamento do discurso pedagógico instrucional de língua inglesa. O discurso instrucional é, ao nosso olhar, uma importante ramificação nessa rede de relações que envolve a prática de ensino por ser, muitas vezes, o ponto de partida da aula que se ministrará. Os objetivos específicos do estudo são:

- Localizar no corpus de pesquisa formulações que possam nos auxiliar na percepção do efeito de *prevenção de metaforização*.
- Se percebido, analisar o funcionamento do efeito de *prevenção de metaforização* nas formulações.
- Analisar o mecanismo do efeito de *prevenção de metaforização*, se observado, em relação ao funcionamento do discurso pedagógico instrucional.
- Observar possíveis escapes no controle homogeneizante.

Tentaremos, a seguir, justificar a relevância da presente pesquisa. Se considerarmos o discurso sobre o fracasso do ensino de língua estrangeira em escolas regulares como um discurso aparentemente estabilizado, haveremos de investigar, entre outros questionamentos, os modos pelos quais esse ensino é praticado. A opção de investigar a escola privada se dá pelo sentido também já naturalizado de que a escola particular, ao contrário da pública que não possui recursos humanos e materiais suficientes para elevar a qualidade de ensino que oferece, encontra-se em condições de suprir as deficiências do ensino público, oferecendo cursos de melhor qualidade. Estamos, então, diante de enunciados contraditórios, uma vez que o enunciado do fracasso do ensino de língua estrangeira em escolas regulares (diferentemente do ensino nos institutos de idiomas) não exime a escola privada, mesmo com o enunciado de que essa escola teria mais recursos para promover o ensino satisfatório de língua estrangeira.

A insegurança da escola regular sobre a eficácia do ensino de língua estrangeira que oferece e sua incerteza sobre a importância dessa disciplina podem ser detectadas já no tratamento que a escola dispensa a esse ensino. Apesar de ser observada legalmente como uma disciplina capaz de reter o aluno quando da insuficiência de seu desempenho, a língua estrangeira não pode, na prática, reprovar o aluno que não tenha sido reprovado em outra disciplina. Já a insegurança sobre a eficácia do ensino de língua estrangeira, promovido pelas próprias escolas regulares, pode ser observada na tendência atual das escolas em adotarem sistemas de ensino consagrados e em unirem-se, dos mais diversos modos, a institutos de idiomas, como formas de terceirização dessa disciplina. Observamos que, ao recorrerem à terceirização do ensino de língua estrangeira, as escolas regulares se poupam da responsabilidade pelo seu fracasso, já por elas entrevisto, ao mesmo tempo em que acreditam estar oferecendo cursos satisfatórios que, sem esse recurso, jamais conseguiriam. Como respaldo à nossa observação, gostaríamos de citar a fala inicial de uma autora das apostilas de inglês de um sistema de ensino (SXE⁹) durante a introdução à primeira palestra¹⁰, integrante do nosso corpus de estudo.

A nossa matéria é dentro de sala de aula, não só dentro da sala de aula, mas também lá fora com os colegas da gente, é uma disciplina muito desacreditada, né? Então, o aluno acha que na escola regular ele não aprende inglês. Os nossos colegas, os professores de outras disciplinas, também acham que a gente não ensina nada, que a gente só ensina estrutura gramatical e não sai disso, né? Então, quando a gente fez a proposta do material, que ele tem essa cara seca, que é disciplina, foi pensando, o quê? Numa mudança, numa valorização do papel do professor, do material de inglês, nas aulas de inglês dentro do, do horário[...]. [Palestra 1, anexo 1]

Notamos que a descrença dos alunos e dos professores de outras disciplinas no ensino de língua estrangeira (inglês) é reconhecida pelo sujeito da formulação e por seus interlocutores

⁹ Para a proteção dos dois sistemas de ensino analisados, utilizaremos letras para nomeá-los: SXE e SYE.

¹⁰ Palestra 1: Sistema X de Ensino, ministrada pela co-autora das apostilas do sistema de ensino aos professores usuários desse material.

como um sentido naturalizado. Ao sistema de ensino, portanto, cabe a responsabilidade de oferecer uma proposta que, por ser “cara seca”, valorizará o ensino de inglês, seus ministrantes e sustentará seu estatuto de disciplina, combatendo o dizer de que “na escola regular ele [o aluno] não aprende inglês.”

Investigando o modo de funcionamento das relações que constituem a prática de ensino de língua inglesa nas escolas regulares, poderemos refletir sobre os discursos que consideram a escola privada e a escola pública como lugares diferentes. Observando esses discursos sobre a prática, é possível que possamos perceber modos de funcionamentos que não se limitam apenas ao lugar da escola pública ou ao lugar da escola privada, e possamos, também, admitir outros procedimentos, outras atitudes e perspectivas para esse ensino. A presente investigação será, portanto, um olhar direcionado a um aspecto do funcionamento do discurso pedagógico instrucional que, através do percurso teórico, tentará produzir considerações sobre a prática do ensino de língua inglesa, apontando à possibilidade de admitirmos a heterogeneidade¹¹ como potencial para a expressão de singularidade. Retomando nossa hipótese de pesquisa, supomos que a *prevenção de metaforização* age no processo de ensino-aprendizagem de modo a reforçar os modelos que se configuram no/pelo discurso instrucional como o único caminho possível que levará ao aprendizado.

Acreditamos, entretanto, que mesmo a *prevenção de metaforização*, antecipadamente agindo sob a forma de controle externo para não permitir a manifestação da heterogeneidade que levaria à metáfora do sujeito, não é capaz de evitar que o Real compareça. Considerado uma dimensão da estrutura do inconsciente, o Real é definido pela psicanálise como o impossível de

¹¹ Como dissemos, a heterogeneidade será considerada como aquilo que possa escapar do controle externo e homogeneizante do discurso pedagógico instrucional.

ser simbolizado, ou ainda como “aquilo que falta em seu lugar”¹². Por aí faltar, o Real volta sempre ao mesmo lugar, sem nunca se simbolizar. O Real remete à falta originária, ou à falta do objeto que nunca foi possuído, e, por isso, a psicanálise observa o Real como a impossibilidade de dizer e o impossível de suportar. Mesmo assim, é no Simbólico¹³ que a falta se constitui como o impossível e como o que volta sempre ao mesmo lugar; pois, segundo Lacan¹⁴, “É que só se pode dizer que algo falta em seu lugar, *à letra*, daquilo que pode mudar de lugar, isto é, do simbólico” [grifos do autor]. Assim, este estudo, que se propõe a observar possíveis perpasses do Real no discurso através dos escapes do controle homogeneizante, admite o Real como aquilo que escapa a toda simbolização, mas não a toda análise. Isto é, a impossibilidade de simbolização do Real não implica necessariamente a impossibilidade de sua análise, ou a impossibilidade de analisarmos os efeitos *daquilo que falta em seu lugar*.

Especificamente, o trabalho deseja contribuir para a constituição de uma agência docente menos caracterizada pelo papel tradicional de reprodutora e mais encorajada a admitir o estranho, o diverso, a heterogeneidade, para que possamos, na condição de professores ou de pesquisadores, proporcionar condições para que os alunos expressem sua singularidade.

O corpus deste trabalho é composto pelos dizeres do discurso instrucional presentes em apostilas anuais¹⁵ de quinta série do Ensino Fundamental ao terceiro ano do Ensino Médio do Sistema Y de Ensino; apostilas anuais de quinta a oitava séries do Ensino Fundamental do Sistema X de Ensino; duas palestras de duas autoras das apostilas de inglês do Sistema X de

¹² Cf. Jacques Lacan em “O Seminário sobre ‘A carta roubada’ ”, pronunciado em 26 de abril de 1955, escrito em 1956 e publicado em 1957; aqui, consultado em **Escritos**, 1998, p. 28. Consideraremos, portanto, a data 1956-57.

¹³ O registro inconsciente do Simbólico é responsável pela organização e circulação dos significantes em uma cultura. O Simbólico é percebido como o lugar da falta por ser o lugar do Outro.

¹⁴ Lacan, J., [1956-7] 1998, p. 28.

¹⁵ Esses sistemas de ensino oferecem cursos apostilados anuais, que apresentam conteúdos a serem desenvolvidos bimestralmente durante o ano letivo, e cursos semestrais, que apesar de serem também utilizados durante todo o ano letivo, comportam conteúdos para um semestre apenas. O curso semestral, portanto, oferece um menor número de conteúdos e atividades a serem trabalhadas, adequando-se a uma carga horária menor.

Ensino para o Ensino Médio (Palestra 1: 20 de Março de 2004; três fitas de áudio, 60, 74, 60 min., e Palestra 2: 11 de Setembro de 2004; três fitas de áudio 60 min. cada); dois cursos: **New Hotline**: Starter (5^a e 6^a séries) e Elementary (7^a e 8^a séries) da editora Oxford University Press, e **Connect**: quatro volumes da editora Cambridge University Press para o Ensino Fundamental II; e de três conhecidos livros de apoio para essa faixa etária de alunos: **Top Class Activities** de Peter Watcyn-Jones (org.), Penguin Books, 1997; **Discussions A-Z** Intermediate de Adrian Wallwork, CUP, 1999; e **Grammar Games** de Peter Watcyn-Jones, Penguin, 1995. Os quatro volumes do livro do curso **Connect** são publicados pela CUP e impressos no Brasil. São assinados por dois autores estrangeiros, Jack C. Richards e Chuck Sandy, e um brasileiro, Carlos Barbisan. O livro do aluno é todo escrito em inglês e o livro do professor (integrante do corpus) contém, além das páginas do livro do aluno, as páginas com instruções. Na edição do professor, as páginas com instruções apresentam títulos e sub-títulos das atividades em inglês. Algumas sentenças extraídas do livro do aluno e respostas para as perguntas propostas também são apresentadas em inglês nessas páginas. As instruções ao professor sobre procedimentos são em português, com a informação de que foram traduzidas por um profissional. Os livros do curso **New Hotline** são inteiramente ingleses e se apresentam apenas em inglês. Da mesma forma que o **Connect**, a edição do professor do **New Hotline** também é composta pelas páginas do livro do aluno e das instruções ao professor. As instruções são em inglês. Os livros didáticos, **New Hotline** e **Connect**, foram escolhidos por serem adotados por duas grandes escolas da região do ABC Paulista com as quais temos contato.

Os sistemas de ensino, cujas apostilas integram o corpus, são utilizados por escolas privadas em todo o país, sendo que a única diferença oferecida às escolas é a opção por apostilas de cursos semestrais, ao invés de anuais, que implica uma simplificação por redução de conteúdos programáticos, textos, atividades trabalhadas e, conseqüentemente, redução de custos.

A reportagem intitulada “Os novos donos da educação”, na edição de 27 de fevereiro de 2002 da revista **Veja**, informa que, criado em 1972, o Sistema Y de Ensino está presente em todos os estados brasileiros e possui a segunda maior gráfica do país. A reportagem comenta, ainda, sobre a homogeneidade propiciada pelos sistemas de ensino. Destacamos o seguinte trecho,

Ainda assim, o sistema de rede está produzindo uma revolução silenciosa na educação privada brasileira. Pela primeira vez se está oferecendo aos estudantes de rincões afastados o padrão de ensino dos centros prósperos do Sudeste. Com seus produtos feitos em série, as redes conseguiram uniformizar para melhor a qualidade da escola particular de norte a sul do Brasil. Uma aluna do Colégio Z [sistema não contemplado no corpus de pesquisa] em Boa Vista, capital de Roraima, recebe a mesma educação de um estudante que frequenta a sede do grupo em São Paulo. Já é impossível encontrar um Estado que não disponha de escolas atreladas ao Sistema Y de Ensino e ao Z, as duas maiores redes, com 900.000 alunos. [Revista **Veja** Edição 1 740 – Geral Especial – 27 de fevereiro de 2002. Fontes indicadas pela revista: estimativas Ideal Invest e redes de ensino]

No ano da reportagem, o Sistema Y de Ensino contava com duas mil escolas conveniadas. Hoje, em 2008, Y já possui mais de duas mil e quatrocentas escolas, com o total de 535 mil alunos e mais de duzentos profissionais (autores, editores e supervisores) que fornecem apoio às escolas conveniadas, além de assessores e consultores para todas as áreas de conhecimento. Apesar da impossibilidade de obtenção de dados específicos sobre o Sistema X de Ensino, o sistema disponibiliza a informação de que oferece cursos apostilados do mini-maternal do Ensino Infantil à terceira série do Ensino Médio. A reportagem citada informa que o Sistema X de Ensino, juntamente com outro sistema menos conhecido, contava com duzentos mil alunos em escolas conveniadas em 2002. Os cursos apostilados têm obtido grande prestígio nas escolas privadas de todo o país por oferecerem preços mais acessíveis do que livros didáticos, por representarem cursos pré-vestibulares renomados e, também, por oferecerem, mesmo que aparentemente, uma longa sequência de níveis de aprendizado que parece produzir um efeito de

segurança pela ilusão de completude que sugere para os pais de alunos, os mantenedores de escolas, os alunos e os professores. A reportagem esclarece que os sistemas de ensino podem oferecer materiais didáticos de menor custo por operarem em escala industrial. Segundo a reportagem, “A escola-parceira pode comprar o pacote completo ou apenas alguns itens, como material didático ou assessoria pedagógica. Dessa forma, o custo varia bastante. Pode ir de 20 a 300 reais por aluno, dependendo da série e dos opcionais tecnológicos”.

A inclusão das duas palestras (Sistema X de Ensino) no corpus de pesquisa se dá pela razão de que elas são praticamente obrigatórias aos professores que utilizam as apostilas. Há uma certa convocação por parte das escolas para que os professores assistam a essas palestras. Apesar de ser apenas um detalhe, considero importante o fato de que as palestras ocorrem em dias não letivos (sábados) e os professores não são remunerados pelas longas horas que dedicam a elas. Para a segunda palestra do corpus, realizada também em dia não letivo e fora da área geográfica de atuação do professor, foi cobrada uma taxa de R\$ 25,00 de cada professor participante. O comparecimento dos professores às palestras é incentivado pelos dirigentes das escolas através do argumento de que haverá enriquecimento didático-pedagógico aos professores participantes.

Os livros de apoio (*support material*) foram incluídos no corpus por serem utilizados por professores que seguem ou não cursos apostilados. Esse material opcional é geralmente usado em momentos em que o professor tem tempo de aula disponível para prática extra dos conteúdos ensinados e/ou para a descontração. Ou seja, o professor tem autonomia para escolher as atividades que utilizará. Sendo assim, não há treinamento específico sobre sua utilização, o que nos permite analisar o recorte do discurso instrucional dirigido ao professor sem o recurso da palestra que reforça as instruções. Outro diferencial dos livros de apoio e dos livros de cursos do corpus, em relação às apostilas, é que esse material é importado ou representado por uma editora

estrangeira. O material importado produz a ilusão de ser superior ao nacional, mais confiável e menos suscetível a inadequações de aplicabilidade, ou seja, oferece a forma “correta” para apresentação e prática dos conteúdos, como discutiremos a seguir, em condições de produção.

A Análise do Discurso¹⁶ estabelece como condições de produção do discurso que se analisa as circunstâncias do contexto imediato da enunciação e do contexto socio-histórico em que esse discurso se insere. A observação dessas circunstâncias nos permite perceber que, ao interagirem em discurso, os sujeitos falam de lugares determinados por ideologias que os atravessam, assumindo posições que lhes indicam o que podem e o que devem dizer naquele momento a partir das representações que têm de seus interlocutores, de si e da situação, ou do contexto em que o discurso se desenvolve.

Nosso trabalho de constituição do corpus de pesquisa¹⁷ cuidou para reunir materiais em que pudéssemos observar o funcionamento do discurso pedagógico instrucional para o ensino de língua inglesa em recortes que ofereçam diferentes condições de produção. Acreditamos que essas diferenças podem nos proporcionar a percepção da heterogeneidade constitutiva desses discursos, para além da homogeneidade ilusória que possam apresentar.

Iniciaremos com um paralelo entre um aspecto das condições de produção do discurso em apostilas dos sistemas de ensino e os livros didáticos. Em seguida, nos demoraremos nas circunstâncias que envolvem a produção dos dizeres instrucionais em livros didáticos importados, em apostilas, nas palestras do corpus e, finalmente, no livro didático nacional assinado por uma editora estrangeira.

¹⁶ Cf. Pêcheux, M., [1969] 2003; Orlandi, E., 1999; Brandão, H. H. N., 2004.

¹⁷ Segundo Grigoletto, M. (2002, p.63), “um *corpus* discursivo não é, pois, um conjunto aleatório de textos que existem de forma estruturada previamente à ação do analista de discurso sobre ele; ao contrário, é o trabalho do analista”.

O sujeito do discurso instrucional das apostilas de sistemas de ensino admite estar falando em nome de uma equipe de professores de cursos pré-vestibulares e tem como seu interlocutor a representação que produz do professor usuário das apostilas. Uma informação interessante é que as apostilas podem apresentar os nomes de ambos os autores (Sistema X de Ensino, ou SXE) ou serem assinadas pelo título “Gerente Editorial” (Sistema Y de Ensino, ou SYE). Apesar de ser irrelevante para nossa abordagem discursiva identificarmos o sujeito ao indivíduo, notamos que o apagamento (SYE) ou a diluição (SXE) dos nomes dos autores das apostilas favorece o destaque do nome do sistema de ensino, diferentemente do que ocorre com livros didáticos. Nos livros de cursos, o nome do autor é apresentado na capa, enquanto nas apostilas os nomes dos autores são encontrados na primeira folha interna. Como efeito dessa primeira observação temos que, no livro didático, o nome do autor estrangeiro é considerado suficientemente forte para que nele se deposite o sucesso mercadológico do produto. No material apostilado, entretanto, o sucesso do produto se firma no nome do sistema de ensino.

Por um lado, essa observação nos remete aos estudos de Michel Foucault¹⁸ sobre os modos de objetivação e subjetivação em nossa sociedade. Ou seja, em sua microfísica, o poder circula discursivamente em uma sociedade, objetivando e subjetivando os seres. Em nosso estudo, vemos que, ao se responsabilizar pela autoria das apostilas, os sistemas de ensino crêem estar em posição de maior poder¹⁹ em relação àqueles cujos nomes são apresentados como autores. Enquanto que as editoras dos livros didáticos, ao apresentarem o nome de um autor renomado já na capa, atribuindo a ele a função de autoria, atribuem a si próprias o poder de ter tal autor em seu quadro de colaboradores. Nossa observação aponta à questão do poder que está em jogo na luta pelo mercado de materiais didáticos. Isto é, há de se destacar o nome que venderá

¹⁸ Cf. Foucault, M. [1975] 2004; [1976] 1985; [1979] 2004.

¹⁹ Observamos que, para Michel Foucault ([1975] 2004), o poder circula; isto é, não se encontra estabilizado definitivamente em certo lugar.

mais: o nome do sistema de ensino para as apostilas, o nome do autor estrangeiro para o livro importado.

Por outro lado, há também o desejo de manutenção do sentido naturalizado de que o autor estrangeiro, por ser falante nativo daquele idioma, é mais capaz, tendo o controle e o conhecimento totais da língua que é sua. Esse sentido naturalizado é sempre acompanhado de outro sentido também já naturalizado de que o livro importado é superior ao nacional e apresenta maior adequação de aplicabilidade e, por isso, é mais confiável, como dissemos acima. Contudo, esses sentidos poderão ser desestabilizados pelas próprias condições de produção do material importado. Ou seja, em sua função discursiva de promover a unidade do discurso, apresentando-se “como princípio de agrupamento do discurso, como unidade e origem de suas significações, como foco de sua coerência” (FOUCAULT, M., [1971] 2004, p.26), o sujeito-autor desse material tem como seu interlocutor a representação imaginária de um professor que ele desconhece. Ele produz os dizeres instrucionais para um professor cujo perfil lhe é inacessível. Sem conhecer a nacionalidade, a língua materna, o grau de conhecimento da língua estrangeira, a posição política, as posições social e étnica, o nível de engajamento social ou comunitário, as condições econômicas entre outros elementos que poderiam, ao menos, guiá-lo na construção de uma representação de professor que será seu interlocutor, o sujeito-autor de materiais importados produz o discurso instrucional. Certamente, esses dizeres instrucionais deverão ser suficientemente evasivos para serem aplicados aos mais diferentes contextos de ensino-aprendizagem da língua estrangeira. Acreditamos, então, que os sentidos naturalizados de que o material importado é superior ao nacional e menos suscetível a inadequações são construídos sem a consideração do caráter essencialmente evasivo que permeia os dizeres instrucionais desse material.

Retomaremos, brevemente, a noção de terceirização do ensino de língua estrangeira para que possamos entender as condições de produção do recorte do discurso pedagógico instrucional nos cursos apostilados. A escola regular e privada adota um sistema de ensino que lhe fornece materiais didáticos e apoio didático-pedagógico através de reuniões pedagógicas aos professores, de canais para esclarecimentos de dúvidas quanto à utilização do material e, mais que isso, o sistema de ensino ainda oferece avaliações, calendários para programação de aulas e avaliações, incluindo sugestões para passeios pedagógicos, atividades extracurriculares, projetos e pesquisas. Por trás, há o nome do sistema de ensino já conhecido e que fortalecerá a escola que o adotar. O professor não mais escolhe o livro, as atividades, o material, o método, enfim, com o qual trabalhará com seus alunos; pois tudo lhe é externo. A ele é reservado o lugar daquele que reproduz em aula o que já foi, por outro, pensado, programado e escrito. As instruções do sujeito-autor ao professor são minuciosas e em português, para que sejam seguidas como planejadas. Há, contudo, a resistência da heterogeneidade que não permite a garantia total de que tudo aquilo acontecerá. Mesmo assim, podemos admitir que os dizeres instrucionais oferecidos nesses materiais têm como seu veiculador um sujeito que, em seu imaginário, se reconhece fortalecido pelo sistema de ensino que lhe rende poder de discurso de verdade e que, ao mesmo tempo e imaginariamente, reconhece a situação de reproduutor pedagógico reservada ao professor. O constrangimento que a imagem de professor como simples reproduutor poderia causar é freqüentemente amenizado em enunciados que sugerem liberdade na escolha de variações para as atividades propostas. Esse tipo de enunciado é comum aos diferentes materiais do corpus de pesquisa. Voltaremos a essa argumentação ao observarmos as construções de representações nos capítulos reservados às análises. Podemos, no momento, citar outro trecho da mesma reportagem referida acima, “Os novos donos da educação”, que nos permite situar a representação de professor-reproduzidor nesse contexto.

De modo geral, as redes [os sistemas de ensino] procuram manter minucioso controle de qualidade nas franqueadas. Se o corpo docente for um fiasco e o treinamento não mostrar resultado, a matriz pode exigir a troca dos docentes ou descredenciar a escola. ‘A receita do sucesso é aluno feliz e pai satisfeito’, afirma J.C.G. [utilizaremos apenas as iniciais], dono do [sistema] Y. ‘Demitimos e rompemos contratos para segui-la à risca.’ [Revista **Veja** Edição 1 740 – Geral Especial – 27 de fevereiro de 2002. Grifos nossos]

Há, portanto, o “controle de qualidade”, como em uma linha de produção industrial, que demitirá o professor que se apresentar como um “fiasco”, inadequado por não contribuir à “receita do sucesso”, por não fazer o aluno feliz nem o pai satisfeito.

As palestras dos autores do sistema de ensino são oferecidas como complementação às instruções dos manuais das apostilas. Como dissemos anteriormente, os sistemas de ensino reúnem professores de várias regiões do estado em dias não letivos com o intuito de instruí-los na utilização do material apostilado. Esse recorte do corpus difere dos demais por se apresentar como discurso falado e, conseqüentemente, proporciona uma atmosfera mais descontraída. Nos chamam a atenção as semelhanças entre essas reuniões em que as palestras são proferidas e as características tradicionais de uma aula qualquer em nosso imaginário. Há sempre uma lista de presença que deve ser assinada pelos professores; sendo que na segunda palestra a autora fez a chamada dos nomes dos professores, confirmando o nome das escolas, presenças ou ausências na reunião anterior (palestra 1 do corpus). Como em uma aula, é dada a oportunidade aos professores de fazerem perguntas ou contribuições; porém, com as freqüentes interrupções das autoras, nem sempre os professores conseguem completar suas falas. A relevância dessas observações se dá pela possibilidade que elas nos oferecem para pensarmos sobre a relação entre as condições de produção desse discurso e a construção de representações. Isso porque as circunstâncias do discurso da reunião mobilizam atravessamentos de ideologias que, por se apresentarem como sentidos naturalizados, permitem o efeito de paralelismo entre a reunião e

uma aula. Apresentando-se aparentemente naturalizados, os sentidos convocam os sujeitos à identificação, fornecendo ao sujeito-autor elementos para que ele construa discursivamente as representações imaginárias (de si próprio, de professor, de aula etc.). As representações, por sua vez, determinam os lugares discursivos dos sujeitos que estabelecem “o que pode e deve ser dito”²⁰. As condições de produção desse discurso permitem que o sujeito-autor se coloque no lugar do professor em aula, e posicione o professor no lugar do aluno, aquele que lá está para ser ensinado.

Os dizeres instrucionais apresentados na coleção **Connect** inserem-se em circunstâncias bastante peculiares. A função-autor apresenta-se extremamente diluída; ou seja, os livros são assinados por dois autores estrangeiros, um autor brasileiro e uma tradutora brasileira. Além disso, a coleção é publicada por uma editora estrangeira e editada por outra brasileira. Os quatro livros que compõem o curso **Connect** para o Ensino Fundamental II apresentam todas as instruções aos professores em português. A informação de que as instruções foram traduzidas por um profissional já nos permite perceber alguns efeitos. Não é esperado que o professor que utilizará o material consiga ler as instruções em inglês e, portanto, elas lhe são oferecidas em português. Na seção de “Dicas para o professor”, que antecede as páginas do livro propriamente dito, há instruções sobre procedimentos didáticos sob os títulos: Dando e verificando instruções, Monitorando, Trabalho em pares ou em grupos, Usando português na sala de aula e Corrigindo erros. Essa seção instrui o professor sobre como proceder para dar instruções, monitorar os alunos, corrigir seus erros etc. Novamente, não é esperado que o professor saiba fazê-lo. As instruções para as atividades são oferecidas, no manual do professor, em páginas alternadas às aquelas reservadas aos alunos. Durante nossa leitura dessas páginas, encontramos inúmeros

²⁰ Conforme o conceito de *formação discursiva* (PÊCHEUX, M., [1975]1988, p.160), sobre o qual discorreremos à página 34, capítulo 1.

dizeres instrucionais que apontam à falta de conhecimento de língua do professor. Muitas formulações contêm respostas para questões gramaticais básicas propostas aos alunos; por exemplo, a formação da negativa do verbo *be* no presente, entre outras. Portanto, os dizeres instrucionais desse material apresentam a função-autor através do sujeito-autor²¹ que tem como seu interlocutor uma representação de professor que não precisa ler na língua que ensina, que não conhece os procedimentos práticos de aula, como instruir, corrigir etc. e que não, necessariamente, conhece as regras formais da língua. Desculpamo-nos pela contundência da afirmação ao dizermos que, nesse recorte do discurso pedagógico instrucional, o sujeito-autor dirige-se a qualquer um. A representação de professor no imaginário desse sujeito-autor é a de um leigo.

Assim, notamos alguns pontos comuns que permeiam todos os recortes do corpus de pesquisa e caracterizam suas condições de produção. Tais pontos não se encontram, contudo, isolados; apresentam-se imbricados e dependentes. Um deles é o poder da sociedade de controle e outro é a representação do professor como aquele que é, ou que pode ser, controlado.

De acordo com Peter Wagner ([1994]1997, p. 66-73), as instituições modernas ampliam seu campo de ação através das “formalizações”. Wagner define formalização como “uma espécie de reinterpretação do mundo e de reclassificação de seus elementos através da observação do aumento da capacidade de controle e direção”²². Pela formalização, as instituições infligem firmes normas de inclusão e exclusão e estruturam possibilidades de ação²³. Ou seja, as condições de produção que observamos nos permitem perceber que as instituições que veiculam

²¹ Como dissemos, a função-autor apresenta-se extremamente diluída nesse material.

²² Wagner, P., *idem*, p. 68. Tradução nossa.

²³ Cf. *Ibidem*, p. 70.

esses dizeres do discurso instrucional se apóiam nas “formalizações”²⁴ para fortalecerem sua capacidade de controle e ampliar seu campo de ação mercadológica.

Segundo Deleuze²⁵, vivemos “um capitalismo de sobre-produção”. Compramos produtos acabados ou peças articuláveis, em vez de matéria-prima; compramos ações e vendemos serviços. Tal observação nos remete ao funcionamento dos materiais elencados em nosso corpus. Ou seja, as apostilas dos sistemas de ensino são vendidas como produtos acabados e podem ser adquiridas pela escola como um todo ou apenas como peças articuláveis. Relembramos o excerto da reportagem²⁶, “a escola-parceira pode comprar o pacote completo ou apenas alguns itens”. Também os livros didáticos apresentam-se completos, como produtos acabados. Eles não oferecem pontos de partida para a aula que se deseja ministrar. Oferecem a aula já pronta, com palavras para o professor dizer em aula, sentidos prontos para serem transmitidos, respostas para substituírem o esforço de pesquisa e atividades extras para suprirem o desejo de criatividade. Ao contratarem professores, as escolas estão comprando suas ações e, portanto, “se o corpo docente for um fiasco e o treinamento não mostrar resultado, a matriz pode exigir a troca dos docentes”²⁷. Com isso, podemos entender, mas não justificar, o controle²⁸ que caracteriza as condições de produção do discurso pedagógico instrucional no ensino de língua inglesa.

Antes de finalizar esta introdução, gostaríamos de apresentar brevemente nosso percurso de pesquisa. Em nosso trabalho de constituição do corpus de pesquisa, estabelecemos como exigência elementar a presença de dizeres instrucionais nos materiais. Em seguida, contemplamos materiais que pudessem nos fornecer diversas condições de produção, como dissemos, permitindo-nos observar possíveis escapes de heterogeneidade constitutiva a partir do

²⁴ Ibidem. Nossa tradução.

²⁵ Cf. texto de Gilles Deleuze, “Sobre as sociedades de controle”, [1990] 1992, p.223.

²⁶ Cf. página 19.

²⁷ Cf. página 24.

²⁸ Voltaremos a esse tema, a sociedade de controle, no capítulo 1, item 1.2.

atravessamento da opacidade discursiva empreendido pela análise, e para que nossas percepções não fossem, de alguma forma, atribuídas a apenas um tipo de condição de produção.

No decorrer da busca de formulações que pudessem apresentar efeitos de *prevenção de metaforização*, notamos que enquanto essas formulações eram abundantes nas palestras, nos livros de curso e nas apostilas dos sistemas de ensino, eram inexistentes nos livros de apoio. A ausência de formulações que apontavam à *prevenção de metaforização* nos intrigou, levando-nos ao questionamento sobre o modo de funcionamento do discurso pedagógico instrucional (daqui em diante, DPI) nos livros de apoio que parecia ser, em um primeiro momento, completamente diverso do funcionamento do DPI nas palestras, livros de curso e apostilas.

Analisando a materialidade discursiva das formulações que nos sugeriam a *prevenção de metaforização* percebemos outros efeitos²⁹ que corroboram a constituição de PM, caracterizando o que chamamos de funcionamento homogeneizante do DPI. Foi assim denominado por se caracterizar como o modo de funcionamento discursivo que, implicando a *prevenção de metaforização*, poderá impedir a formação de metáfora do sujeito, contemplando apenas a metáfora do outro e levando à repetição de modelos oferecidos. Esse funcionamento será analisado no segundo capítulo deste trabalho.

As análises das formulações dos dizeres instrucionais nos livros de apoio de nosso corpus³⁰, entretanto, não nos auxiliam a perceber alguns dos efeitos notados anteriormente. Conseqüentemente, não se configura o processo de PM nesse recorte do corpus. Isso nos levou a outro modo de funcionamento do DPI, o modo não homogeneizante. O modo de funcionamento não homogeneizante permite a constituição de metáfora do sujeito, mesmo que tome caminhos

²⁹ Esses efeitos (metonimização, contenção de representações, *vínculo de cumplicidade*, professor como prolongamento, mobilização de enunciadores, metáfora do outro e metáfora do sujeito) serão caracterizados e analisados nos capítulos de análise.

³⁰ Salientamos que, em estudo anterior, o mesmo efeito homogeneizante foi encontrado em um livro de apoio. Utilizado também para atividades extras, esse livro é dirigido para o Ensino Fundamental I, segmento não contemplado em nosso corpus de pesquisa atual.

que pretendam resguardar o poder de discurso de verdade do livro didático, como veremos adiante, no terceiro capítulo.

Antes dos capítulos de análises, apresentaremos o primeiro capítulo que discorrerá sobre os principais conceitos que mobilizamos neste estudo. Principalmente, trataremos dos conceitos pecheutianos sobre o discurso e os conceitos lacanianos sobre o inconsciente. Nossa abordagem de análise do discurso, portanto, observará o discurso em relação às três dimensões do inconsciente: o Real, o Simbólico e o Imaginário.

Na conclusão do trabalho, argumentaremos sobre ambos os funcionamentos do discurso pedagógico instrucional, homogeneizante e não homogeneizante, em suas relações com o ensino de língua inglesa como língua estrangeira. Observaremos, também, a importância da constituição da imagem para o aprendizado e suas implicações em relação à agência docente. Finalizaremos o estudo com nossas apreciações sobre a necessidade de observação da dimensão do Real nos estudos discursivos.

Apresentaremos, a seguir, o capítulo sobre a teorização que permeia este estudo. O funcionamento homogeneizante do discurso pedagógico instrucional será discutido no segundo capítulo e o modo de funcionamento não homogeneizante, como dissemos, será observado no terceiro capítulo.

I. DE(S)MARCANDO³¹ TERRITÓRIOS

Apresentaremos neste capítulo os conceitos delineadores da metodologia que marca nossas análises. Ao empreendermos este estudo, nós nos posicionamos, principalmente, entre dois territórios epistemológicos: a Análise do Discurso de vertente pecheutiana e a Psicanálise lacaniana. Não nos parece, contudo, que haja o estabelecimento de um novo centro, nem tampouco o apagamento das respectivas marcas territoriais. Ao contrário, a expansão de limites territoriais nos permite maior movimentação para compreendermos os efeitos do discurso analisado, sem que tenhamos que nos conter a uma ou outra área de conhecimento. A heterogeneidade epistemológica não é recusada pela Análise do Discurso (de agora em diante, AD), nem compreendida como tentativa de completude; respectivamente porque a AD contempla atravessamentos interdiscursivos e observa a falta como constitutiva.

Relembrando o argumento sobre os limites dos domínios da Lingüística em **Semântica e Discurso** (PÊCHEUX, M., [1975]1988), observamos que se uma episteme “é solicitada constantemente para fora de seu domínio [...] é impossível que ela não tenha ‘sua contribuição a dar’”³². Isto é, a afirmação de Pêcheux “A Lingüística não seria afetada por exigências em direção à ‘Semântica’ se ela já não tivesse se encontrado, de algum modo, com essas questões...no seu interior”³³ nos permite considerar que também a Análise do Discurso não convocaria a Psicanálise se em seu interior já não a tivesse encontrado. Entretanto, se limitarmos ao extremo as contribuições de certa episteme àquela pré-estabelecida como principal,

³¹ Usamos o termo “demarcação”, considerando o espaço das diferenças entre a Psicanálise e a Análise do Discurso, ao mesmo tempo em que usamos “desmarcação”, para nos referirmos à congruência epistemológica dos dois campos.

³² Pêcheux, M. [1975]1988, p. 87.

³³ Ibidem, p. 88.

seguramente obteremos muitos mais resíduos³⁴ do que aqueles que nos levaram a mobilizar outro domínio. Acreditamos que a de(s)marcação dos limites rígidos entre a AD e a Psicanálise, ao invés de anular suas diferenças, nos permitirá perceber a constitutividade dessa heterogeneidade epistemológica, propiciando outro possível ângulo para observarmos os efeitos dos discursos. Argumentamos, ainda, que o trabalho de enfrentamento que a heterogeneidade sempre nos proporciona, sejamos alunos, professores, pesquisadores, autores etc, deve ser empreendido para que aprendamos a lidar com o inesperado, o diferente, o “inefável”³⁵ com a mesma segurança que sentimos ao lidar com a homogeneidade, que é ilusória.

Organizamos os principais conceitos delineadores deste estudo nos itens que seguem, agrupando-os pelas relações de implicação entre eles ou, no caso do item 1.2, por sua especificidade. No primeiro item, a relação que fazemos entre sujeito, eu e língua propõe definir cada um desses elementos no contexto da pesquisa. Retomaremos os conceitos de Pêcheux³⁶ sobre sujeito e ideologia, de Lacan³⁷ sobre o inconsciente e o *ça parle* e dos estudos de Análise do Discurso³⁸ sobre a língua. No segundo item, discorreremos sobre o conceito de sujeito-autor, observando a conceitualização de Michel Foucault³⁹ sobre função-sujeito e função-autor. Caracterizaremos, também, a relação entre autoria e sociedade de controle com o auxílio dos estudos de Michel Foucault⁴⁰ e Gilles Deleuze⁴¹. No terceiro item, trataremos do discurso como o lugar próprio da constituição do sentido. O conceito de discurso será definido a partir dos estudos sobre ideologia, estrutura e acontecimento de Michel Pêcheux⁴², com o auxílio da

³⁴ Pontos inexplicáveis em uma teoria ou área de conhecimento.

³⁵ Sobre isso, veja também Coracini, M. J., 2003, p. 265.

³⁶ Pêcheux, M., [1975] 1988.

³⁷ Lacan, J., [1955-56] 1985, **O seminário – livro 3: As psicoses**.

³⁸ Cf. Brandão, H., 2004 e Orlandi, E., 1999.

³⁹ Cf. Foucault, M., [1969] 2002.

⁴⁰ Cf. Foucault, M., [1975] 2004; [1976] 1985; [1979] 2004; Dreyfus, H. e Rabinow, P., [1982] 1995.

⁴¹ Cf. Deleuze, G., [1990] 1992.

⁴² Cf. Pêcheux, M., [1983] 2002.

conceitualização de Jacques Lacan⁴³ sobre a estrutura do inconsciente e, especialmente, sobre a dimensão do Real. Ainda no item três, discutiremos a estrutura do inconsciente e a estrutura do discurso a partir dos estudos de Jacqueline Authier-Revuz, Paul Henry, Michel Pêcheux e Jacques Lacan⁴⁴. No quarto item, propomos diferenciar alteridade e heterogeneidade para que possamos compreender as construções discursivas que analisamos como metáfora do outro e metáfora do sujeito. Para essa diferenciação, nos apoiaremos na retomada do conceito lacaniano de *ça parle* feita pelos estudos lingüísticos de Jacqueline Authier-Revuz⁴⁵. Observaremos, ainda, a heterogeneidade enunciativa com os estudos de Eduardo Guimarães⁴⁶ sobre tipos de enunciadores. A relação entre o processo de *prevenção de metaforização* e o registro inconsciente do Real será observada no quinto item. Estabeleceremos, também, a relação entre “a escamoteação de heterogeneidade”, de Maria José Coracini⁴⁷, e o processo de *prevenção de metaforização*. Mobilizaremos o conceito psicanalítico de fantasia⁴⁸ para a caracterização da *prevenção de metaforização* e para sustentar nossa hipótese sobre a impossibilidade de a *prevenção de metaforização* constituir-se como barreira impermeável ao Real.

1.1 Sujeito, *eu*, língua

Para a Psicanálise, o sujeito, como ser que fala, é precedido pela língua por ser falado antes mesmo que possa falar. Talvez seja esse seu primeiro assujeitamento, entrar na língua. Uma língua já formalizada a que o sujeito se assujeitará; porém não sem conflitos. Por vezes, o inconsciente irrompe no discurso, fragmentando o sujeito. Essa fragmentação difere o sujeito do

⁴³ Cf. Lacan, J., **Escritos**, 1998; **O seminário – livro 11**, [1964] 1985; **O seminário – livro 20**, [1972-73] 1985.

⁴⁴ Authier-Revuz, J., 1990; Henry, P., 1992; Pêcheux, M., [1975] 1988; Lacan, J., [1972-3] 1985; [1958] 1998, p.692-703.

⁴⁵ Authier-Revuz, J., 2004.

⁴⁶ Guimarães, E., 2002.

⁴⁷ Coracini, M. J., 2003, p. 251-268.

⁴⁸ Cf. Lacan, J., [1964] 1985, **O seminário – livro 11**.

eu. Apesar de ser também fragmentado pela presença constitutiva do sujeito em si, o *eu* tem a função de manter a ilusão de unicidade e de completude construídas imaginariamente; enquanto o sujeito se constitui no Simbólico⁴⁹ como fragmentado, dividido pelo corte inconsciente e assombrado pelo Real⁵⁰ em seu discurso. O sujeito do inconsciente é observado mais incisivamente na letra como sintoma⁵¹. Ou seja, o inconsciente atravessa o discurso no momento preciso em que a letra trai o *eu*, deixando à mostra o traço do inconsciente que aponta ao sintoma que, por sua vez, poderá revelar o sujeito em sua divisão. A clínica psicanalítica debruça-se precisamente sobre essa presença do inconsciente no discurso, o *ça parle* (ou “isso fala”), como propõe Lacan⁵² ([1955-56] 1985, p. 334) ao discorrer sobre a divisão do sujeito no texto “Tu és”, durante os seminários sobre *As estruturas freudianas das psicoses*, conforme a citação abaixo.

É portanto justamente na tradição freudiana que nos colocamos quando dizemos que, afinal de contas, a única coisa que devemos pensar é que isso fala. Isso fala. Mas, por que será que isso fala? Por que será que, para o próprio sujeito, isso fala? Por que será que isso se apresenta como uma fala, e que essa fala é isso, e não é ele?

A Análise do Discurso, por sua vez, observa o sujeito através de sua dispersão em discurso. Nessa dispersão, o sujeito, fragmentado e atravessado pelo inconsciente e pela ideologia, não tem controle sobre os efeitos de seu dizer, constituindo-se como sujeito não intencional. Assim, o sujeito se apresenta dividido não apenas pelo inconsciente, mas também por atravessamentos de ideologia. Define-se sujeito como o indivíduo interpelado pela ideologia (PÊCHEUX, M., [1975]1988, p. 133). A ideologia que interpela cada sujeito é construída a partir

⁴⁹ Conforme Paul Henry (1992, p. 164), “o simbólico não é a linguagem [...] a linguagem é simbólico realizado”.

⁵⁰ O Real (veja página 16), o Imaginário e o Simbólico compõem as três instâncias do inconsciente.

⁵¹ Para a Psicanálise freudiana, o sintoma, no sentido comum do termo, é a expressão de um conflito inconsciente.

⁵² Jacques Lacan em aula de 27 de junho de 1956. In: **O seminário – livro 3: As psicoses**, aqui, consultado em publicação de 1985, Ed. Jorge Zahar.

das identificações do sujeito às posições ideológicas em relação à conjuntura sócio-histórica. Michel Pêcheux⁵³ denominou essas filiações ideológicas do sujeito de “formações ideológicas”. As “formações ideológicas”, por sua vez, determinam as “formações discursivas”, ou aquilo que “pode e deve ser dito” em uma situação de discurso. Para a AD, a língua é a condição que possibilita o discurso. Por sua vez, o discurso é considerado como a dispersão de um sujeito que, atravessado pelo inconsciente e pela ideologia, fala a partir de formações discursivas determinadas pelas formações ideológicas. A AD refuta a concepção de língua como sistema ideologicamente neutro, e propõe a noção de língua como materialidade que possibilita efeitos de sentidos entre sujeitos do discurso⁵⁴. A língua é já afetada por ideologias e comporta a linguagem, que compreende tanto a palavra quanto o silêncio⁵⁵.

Poderíamos dizer que este estudo observa o sujeito como o *eu*, na condição de sede das identificações com as representações imaginárias formadas a partir de atravessamentos da interpelação ideológica, e como sujeito do inconsciente, em sua fragmentação pelo inconsciente no Simbólico. No Simbólico, a letra, que marca o corpo como um sintoma em Psicanálise, marca o discurso e deve ser analisada pelos efeitos que possa produzir no discurso do sujeito.

Assim como o *eu* da Psicanálise, o sujeito da AD constitui-se pela ilusão de completude e unicidade. Essa ilusão é causa e consequência dos processos identificatórios do sujeito. Ou seja, o *eu*, sede das identificações, acolhe o que lhe é significativo e rejeita o que não lhe é significativo, considerado *não-eu*. Do mesmo modo, o sujeito se identifica com as ideologias que lhe são significativas e rejeita aquelas que considera *não-eu*. Esses processos identificatórios operados pelo *eu*, ou a representação de um sujeito uno e completo, tentam evitar o encontro com o Real justamente através da ilusão de unicidade e completude, como se não houvesse a

⁵³ Pêcheux, M., [1975]1988, p.160.

⁵⁴ Cf. Brandão, H., 2004; Orlandi, E., 1999.

⁵⁵ Cf. Orlandi, E., op. cit.

possibilidade de escape, de falha e de falta. Portanto, o sujeito deste estudo será observado como efeito de seu discurso que, ao representá-lo uno e completo, ilusoriamente o mantém protegido do Real. Concomitantemente, é o *eu*, em sua unicidade e completude ilusórias, e o sujeito do inconsciente afetado pelo discursivo⁵⁶, lugar de onde falam as ideologias, que interpelam o indivíduo em sujeito.

1.2 Sujeito-autor

Nossas análises⁵⁷ observarão, particularmente, o sujeito associado à função de autoria. Para que possamos compreender os mecanismos nos quais as representações são construídas nos discursos que analisaremos, observaremos, atentando para a questão da autoria, alguns autores que relacionam a constituição do sujeito e o problema ideológico da sociedade a que pertencemos.

Segundo Veiga-Neto (2003), é a partir de Foucault que o conceito moderno de sujeito desaparece. Antes de Foucault, o sujeito moderno era ainda o sujeito iluminista, centrado, e “*desde sempre aí*” como “uma entidade anterior e acima da sua própria historicidade”⁵⁸.

Porém, Foucault não apenas despojou o sujeito unificado e humanista de seu protagonismo, mas observou como ele se constitui, e agora com características diversas, por processos intrincados de subjetivação e de objetificação nas ramificações do poder que circula socialmente, expresso em discurso. Esse sujeito que Foucault buscou, ao longo de obstinados vinte anos ou mais, foi descentrado pela mesma força que o faz sujeito: “os modos pelos quais, em nossa cultura, os seres humanos tornam-se sujeitos” (FOUCAULT, M., 1982, p.208). Um

⁵⁶ Tomamos como referência a noção do “discursivo” (PÊCHEUX, [1975]1988, p. 99), dimensão dos possíveis enunciados da Ideologia que retornam no discurso pelo recorte promovido pelas ideologias com as quais o sujeito se identifica.

⁵⁷ Referimo-nos às análises dos dizeres do sujeito-autor de materiais didáticos nos capítulos 2 e 3.

⁵⁸ Veiga-Neto, A., 2003, p.137.

sujeito que produz relações de poder expressas em discurso e que é produzido por elas. Observamos, então, o surgimento do sujeito como uma função discursiva, a função-sujeito⁵⁹. Este estudo considera, pois, um sujeito que não é apenas forma, nem espaço vazio a ser preenchido por qualquer outro ser social. Não é apenas efeito ideológico, é também afetado pelo Outro.

Para a Psicanálise lacaniana, o sujeito está sempre a perguntar e a tentar responder em seu discurso: O que o Outro quer de mim? Segundo Grigoletto (2002, p.37), “O traço que define a função-sujeito é a ilusão constitutiva de ser a origem do que diz pelo mascaramento ideológico de que seu discurso sempre remete a um Outro”, sendo esse Outro um outro discurso, outra ideologia, outra função: a alteridade.

Do mesmo modo, a função-autor, como um desdobramento da função-sujeito, constitui-se a partir da alteridade. Agora mais especificamente, a função-autor delimita um “domínio” (FOUCAULT, M., [1969] 2002, p.83) no qual o sujeito se assujeita ao discurso, ao desejo, ao processo econômico, à alteridade, enfim. Tal “sistema de sujeição” (FOUCAULT, M., [1975] 2004, p.26) lhe rende “uma certa unidade de escrita” em que ele próprio se apaga “em proveito das formas próprias aos discursos”⁶⁰. Ou seja, o domínio da função-autor caracteriza-se pela dispersão das posições ocupadas pelo sujeito (ou “pluralidade de ‘eus’⁶¹) diante da alteridade sob a égide da autoria. Ainda para Foucault⁶², “A função-autor é, assim, característica do modo de existência, de circulação e de funcionamento de alguns discursos no interior de uma sociedade”.

⁵⁹ De acordo com Michel Foucault ([1969], 2002, p.83), o termo “função” refere-se às “condições que possibilitam a um indivíduo cumprir a função de sujeito [ou de autor]”.

⁶⁰ Foucault, M., [1975] 2004, p. 53; p.80.

⁶¹ Ibid., p. 55.

⁶² Ibid., p. 46.

Neste ponto, não podemos nos furtar em perceber a autoria como assujeitada à sociedade de controle⁶³.

Em seu texto “Sobre as sociedades de controle”⁶⁴, Gilles Deleuze contrasta a sociedade de controle com a forma que a antecedeu, a sociedade disciplinar, que foi situada por Foucault entre o século XVIII até o início do século XX. Como processos de transição lentos e progressivos, a sociedade de soberania precedeu a sociedade disciplinar que, por sua vez, precedeu a sociedade de controle. O autor destaca dois pontos decisivos às transições: Napoleão, da sociedade de soberania à sociedade disciplinar, e a Segunda Guerra mundial, da sociedade disciplinar à sociedade de controle.

Demorando-se na caracterização contrastiva entre a sociedade disciplinar e a sociedade de controle, Deleuze afirma termos passado do confinamento em sistemas fechados (escola, hospital, exército, fábrica, família) às “formas ultra-rápidas de controle ao ar livre”⁶⁵. Na sociedade disciplinar, o confinamento produzia indivíduos por meio de “moldes” que os regulavam pela fixação de padrões de comportamentos, limites de atuação e dependência hierárquica, estabelecendo, por exemplo, os valores dos salários aos empregados, o exame na escola, a obediência ao chefe de família etc. O indivíduo era elemento constituinte da massa; possuía a assinatura, como marca individual, e número de inscrição, como sua referência à massa. Sua adequação aos moldes era rigidamente vigiada pelo poder disciplinar, ao mesmo tempo “massificante e individuante”⁶⁶, representado pelo chefe, o carcereiro, o pai, o diretor de escola. Na sociedade de controle, as “formas ultra-rápidas de controle ao ar livre”, segundo Deleuze, produzem indivíduos por “modulação”. Agora cada indivíduo é controlado por princípios

⁶³ Como vimos à página 18, o excerto do artigo “Os novos donos da educação” e nossas breves análises ilustram alguns aspectos do assujeitamento à sociedade de controle a que, aqui, nos referimos.

⁶⁴ Texto apresentado em *L’Autre Journal*, n° 1, maio de 1990 e publicado no Brasil como *post-scriptum* em *Conversações*, [1992] 2007, p. 219-226.

⁶⁵ Cf. Deleuze, G., *idem*, p. 220.

⁶⁶ Cf. *Ibidem*, p. 222.

moduladores⁶⁷, como o salário por mérito, a formação permanente, a avaliação contínua. Um processo interminável e que favorece o controle de todos a todos.

Percebemos que os princípios moduladores são difundidos discursivamente em sociedade e, uma vez naturalizados, fornecem parâmetros para a vigilância e auto-vigilância. Vemos o discurso assumindo a função de controlador da modulação. Assim, cada indivíduo controla e é controlado por si e por outros a partir do discurso vigente, que transporta ideologias. A vigilância e a auto-vigilância se (con)fundem e se complementam. Surgem, nos últimos tempos, meios de aprimoramento da auto-vigilância, principalmente sob a forma de auto-ajuda, mas ainda a terapia, as medicinas preventiva e alternativa e, entre outros, o fenômeno *port-folio*, ou a manutenção do currículo comprobatório de cada profissional que, ao documentar sua formação permanente, possibilita a (auto)avaliação contínua e justifica o mérito por seu salário, ao mesmo tempo em que solicita interminável complementação.

Ainda como exemplos das “formas ultra-rápidas de controle ao ar livre”, temos os telefones celulares, os serviços de “disque-denúncia”, as câmeras nas vias públicas, os radares de trânsito, os circuitos internos de monitoração, veículos controlados por satélites e o sistema GPS (*geographical position satellite*). Todos esses dispositivos permitem o controle do indivíduo e de suas ações em relação ao espaço, possibilitando sua localização precisa. Para ilustrar, o GPS de uso militar oferece a precisão de localização de um indivíduo em qualquer lugar do planeta com erro de trinta centímetros apenas, enquanto o aparelho de uso civil pode apresentar erro de um a dois metros. Com tal precisão, o confinamento aos espaços fechados, como na sociedade disciplinar, não é mais necessário. Essas “formas ultra-rápidas de controle ao ar livre” nos fazem confinados ao ar livre pelo gerenciamento discursivo do princípio modulador da *segurança contínua*, dada pela localização precisa, e da *transparência* de ações. Ainda, o novo rumo que

⁶⁷ Cf. Ibidem, p. 221.

agora tomamos na nossa sociedade de controle exerce seu poder de forma a tornar público o que antes era considerado íntimo. Pelo princípio modulador da *transparência*, nossos deslizos não são mais transmitidos sigilosamente à autoridade religiosa através da treliça de madeira dos confessionários. Para comprovar diante de todos a fé, o compromisso, a obediência e fortalecer a entidade religiosa, os delitos são proferidos pelo pecador do altar para a audiência, do palanque ao estádio esportivo repleto e transmitidos em rede nacional. Nossos relacionamentos saíram do *escurinho do cinema* para as câmeras noturnas dos *reality shows* à nação.

Em nosso estudo, o comparecimento dos professores às palestras (como dissemos⁶⁸, muitas vezes não gratuitas, em dias não letivos e fora da área geográfica de atuação do professor) exemplifica o modo de funcionamento da sociedade de controle em que vivemos. Há a naturalização do sentido sobre a formação permanente, o merecimento do salário e a manutenção do emprego do professor⁶⁹.

O controle que impõe padrões e estabelece posições discursivas, ordenando e controlando “aquilo que pode e deve ser dito”⁷⁰ pelo sujeito-autor, insere-se no jogo das relações entre o poder e o saber. Como disse Michel Foucault⁷¹, “o poder produz saber” do mesmo modo que o saber constitui o poder. Ou seja, o poder da sociedade de controle produz e, em movimento circular, é produzido pelo saber sobre as tecnologias de mercado que permite o gerenciamento do saber do sujeito-autor, moldando-o e normalizando-o. Por outro lado, o saber do sujeito-autor lherende o poder de ter seu saber (aqui, o discurso pedagógico instrucional) veiculado e por isso poderá agir na microfísica de sua relação com a força editorial. Segundo Michael Peters (2000, p.33), hoje o sujeito é visto como um ser “posicionado na intersecção entre as forças libidinais e

⁶⁸ Cf. p. 19.

⁶⁹ Cf. excerto do artigo “Os novos donos da educação” e nossas análises às páginas 23 e 24.

⁷⁰ Cf. o conceito de formação discursiva de Michel Pêcheux ([1975]1988).

⁷¹ Foucault, M., [1975] 2004, p. 29.

as práticas sócio-culturais” e é “infinitamente maleável e flexível, estando submetido às práticas e às estratégias de normalização e individualização que caracterizam as instituições modernas”.

Novamente, não desejamos incitar o conformismo entre os professores usuários das instruções de autores de materiais didáticos diante do quadro configurado pela sociedade de controle. Relembrando Michel Foucault, haverá sempre a possibilidade de o poder agir em sua microfísica, à qual pertencem, em nosso recorte, os professores usuários de instruções.

Esse breve panorama nos auxilia na compreensão da relação entre o sujeito-autor de materiais didáticos e os funcionamentos do discurso pedagógico instrucional. Do mesmo modo que o poder da sociedade de controle é influenciado pelo poder microfísico de outros possíveis sujeitos da malha educacional (professores, alunos, pais, diretores e coordenadores de escolas etc.), a heterogeneidade, com seu caráter essencialmente constitutivo de todo ser e de todo discurso, exerce sua influência em processos que se queiram homogêneos. Na complexidade desse contexto, o sujeito-autor se dispersa em discurso em processos “mais ou menos conscientes” (ORLANDI, E., [1992] 1993, p. 107). A função-autor, responsabilizada também pela organização textual, é assumida pelo autor que, segundo Orlandi, “tem um compromisso com a clareza e a coerência: ele tem de ser visto pela sociedade, sendo responsável pelos sentidos que sustenta”.

Uma tarefa nada fácil, se não impossível, a de responsabilizar-se pela transparência e homogeneidade ilusórias e pela sustentação de sentidos, cujos efeitos variam discursivamente. Sendo assim, as análises que empreendemos neste trabalho não se comprometem a apontar momentos discursivos conscientes ou inconscientes. Mesmo quando houver o esforço declarado para a manutenção de homogeneidade e de efeitos de sentido, nos ateremos à não intencionalidade do sujeito. O sujeito não intencional não é capaz de controlar os efeitos de sentido de seu discurso justamente por ser atravessado pelo inconsciente. Do mesmo modo, o

termo *prevenção* utilizado neste estudo não supõe que o sujeito opere o processo conscientemente. O sujeito pode estar ou não conscientemente declarando seu propósito, ou certa finalidade, mas ele não consegue dar conta de todos os efeitos de sentido que seu discurso poderá mobilizar. Portanto, o processo de *prevenção de metaforização* não é considerado resultante de esforços conscientes e intencionais do sujeito-autor.

1.3 Discurso e sentido

A perspectiva de discurso como sendo estrutura e acontecimento (PÊCHEUX, [1983] 2002) não é tão somente observada pela AD. Podemos observá-la também no texto “A instância da letra no inconsciente ou a razão desde Freud” (LACAN, [1957] 1998). Ao falar sobre a relação entre sujeito e linguagem, Lacan vê a linguagem como pré-existente ao sujeito. Mesmo inconscientemente, o sujeito a ela se submete, inscrito no movimento do discurso a lhe autorizar a linguagem. Segundo Lacan ([1957]1998, p. 498), “Também o sujeito, se pode parecer servo da linguagem, o é ainda mais de um discurso em cujo movimento universal seu lugar já está inscrito em seu nascimento, nem que seja sob a forma de seu nome próprio”.

Assim, vemos o discurso adquirindo, para Lacan, uma dimensão que comporta estrutura e acontecimento pela inserção do sujeito no universo que lhe antecede e que lhe rende historicidade e linguagem. O sujeito apresenta-se como “servo”⁷² da linguagem e do discurso, respectivamente por ter de submeter-se à estrutura e por não controlar os efeitos de seu dizer.

Não há para a AD, ao considerar o discurso como estrutura e acontecimento, uma separação entre a materialidade lingüística do enunciado e sua materialidade histórica. Entendemos materialidade histórica como sendo atravessamentos de outros discursos que deixam marcas de ideologias na materialidade lingüística, remetendo-nos à memória de algo que já foi

⁷² Cf. Lacan, J., “A instância da letra no inconsciente ou a razão desde Freud”, [1957]1998, p. 496-533.

dito. A ideologia, que é vista como aquilo que interpela o indivíduo em sujeito, apresenta-se como condição necessária para a relação entre linguagem e mundo⁷³. Ou seja, ao observar um objeto no mundo, o sujeito o interpretará, atribuindo-lhe sentido ao produzir discurso através da língua afetada por ideologias que calam nesse sujeito. As ideologias perpassam o sujeito via inconsciente – daí advém a noção pecheutiana sobre a relação entre inconsciente e ideologia – e materializam-se na língua como atravessamentos de historicidade, atribuindo sentido ao dizer. O sentido é, portanto, construído discursivamente. Os atravessamentos de historicidade são também denominados de interdiscurso; ao perpassarem a materialidade lingüística do enunciado, ou intradiscurso, compõem o discurso. Assim, a materialidade lingüística é já afetada pela historicidade no momento da enunciação.

Notamos, então, o comparecimento do sujeito no discurso, impregnando a materialidade lingüística com as marcas de historicidade que o afetam. Entretanto, o sujeito não tem controle sobre o modo como é afetado por essas materialidades (ORLANDI, E., 1999, p. 20), e se dispersa em discurso. Na dispersão do discurso, o sujeito se apresenta entre dois esquecimentos (PÊCHEUX, M., [1975]1988), os esquecimentos número um e número dois. Com o esquecimento número um, no nível do interdiscurso, o sujeito tem a ilusão de ser a origem de seu dizer. No intradiscurso, nível da enunciação, o sujeito é afetado pelo esquecimento número dois, que o ilude sobre a unicidade de sentido de seu dizer. Afetado pelos dois esquecimentos, o sujeito toma seu discurso como transparente. Para o sujeito dos esquecimentos, a transparência garante o sentido estabilizado e único. Contudo, a AD confere à interpretação a possibilidade de percepção de sentidos; ou melhor, o sentido é efeito percebido pela interpretação (ORLANDI, E., 1999, p. 45). Ao interpretar, o sujeito se insere em um conjunto de formações discursivas. Como vimos, uma formação discursiva determina o que pode e deve ser dito por um sujeito em relação

⁷³ Cf. Pêcheux, M., [1975]1988; Orlandi, E., 1999.

a uma formação ideológica, ou “posição de classe no seio de uma conjuntura dada” (MALDIDIER, D., 2003, p. 52). Assim, o sentido é resultante da interpretação de um sujeito afetado pela língua e pela história. Por isso, para a AD “não há discurso sem sujeito” e “não há sujeito sem ideologia” (ORLANDI, E., 1999, p. 47). Em seu discurso, o sujeito é percebido como descentrado por ser afetado pelo real da língua, ou “pontos de impossível, determinando aquilo que não pode não ser ‘assim’” (PÊCHEUX, M., [1983] 2002, p.29).

Neste momento, observando a convocação do conceito de Real como o impossível nos dizeres de Michel Pêcheux, ao afirmar “há real”⁷⁴, argumentamos que devemos considerar a dimensão do Real, além do Simbólico e do Imaginário já observados por estudos do discurso⁷⁵. A observância do Real nos estudos discursivos se faz necessária uma vez que a ideologia comporta o “real da história”⁷⁶ e o inconsciente assombra a língua com sua dimensão Real no sintoma da letra. Esses atravessamentos do inconsciente que apontam ao “real da língua”⁷⁷ podem ser observados na “alíngua”⁷⁸ através dos escapes do “ça parle”⁷⁹ quando, então, observamos o comparecimento do “real da língua” no discurso. Observamos, contudo, que Michel Pêcheux utilizou os conceitos *real da história* e *real da língua* como se houvesse a pluralidade de *reais*⁸⁰. Para sermos mais coerentes com a concepção psicanalítica que desenvolvemos neste estudo, entenderemos a conceitualização de Pêcheux, mas consideraremos que é a dimensão Real (singular, incontável) que perpassa a história e a língua.

Esse perpassa do Real se dá, então, em ambos os níveis do discurso, o Real perpassa a história no interdiscurso e a língua no intradiscurso. O interdiscurso, lugar dos recortes da

⁷⁴ Pêcheux, M., [1983] 2002, p.29.

⁷⁵ Cf. Authier-Revuz, J., 1990, p. 28; Henry, P., 1992; Pêcheux, M., [1983] 2002.

⁷⁶ Cf. Pêcheux, M., [1983] 1999, p. 56; [1983] 2002, p. 55.

⁷⁷ Idem.

⁷⁸ Cf. Lacan, J., [1972-73] 1985, **O seminário – livro 20; Mais, ainda.**

⁷⁹ Cf. Lacan, J., “A significação do falo”, [1958] 1998, p. 692-703, mais precisamente, Lacan, J., [1958] 1998, p. 695 e Authier-Revuz, J., 1990, p. 32.

⁸⁰ Sobre isso, veja também Tfouni, L., 2003, p. 153-154.

Ideologia, ou ideologias às quais o sujeito se identifica, é também o lugar das representações imaginárias que, na Psicanálise, corresponde ao registro do Imaginário. O intradiscurso, por sua vez, é o domínio da linguagem. Segundo Paul Henry⁸¹ (1992, p. 164), a linguagem é a possibilidade de realização do registro Simbólico. Ou seja, sendo que haja alguma possibilidade de o registro Simbólico do inconsciente se manifestar será certamente na linguagem e pela linguagem.

Dito isso, não podemos nos furtar em perceber certo paralelismo ou semelhança entre a estrutura do inconsciente⁸² e a estrutura do discurso⁸³. Ao observarmos que o Real se apresenta em discurso perpassando ambos os níveis, estamos tentando admitir que, se o inconsciente é estruturado como uma linguagem (LACAN, J., [1956] 1998: “Função e campo da fala e da linguagem em psicanálise”), o discurso se apresenta estruturado como o inconsciente; uma vez que, ao se constituir, o discurso mobiliza as três dimensões do inconsciente: o Real, na alíngua e no inatingível da historicidade; o Imaginário, nas representações; o Simbólico, na linguagem.

Nossa proposta de estudo, portanto, observará os três registros (Real, Imaginário e Simbólico) nas análises dos discursos de sujeitos-autores para percebermos os funcionamentos desses discursos em relação ao processo de *prevenção de metaforização*. Como dissemos, é parte de nossa hipótese de trabalho que a PM, por situar-se na dimensão do Imaginário que controla o jogo simbólico e o Real, difere do controle natural do Real na passagem do “*não-eu*”, aquilo que não me é significativo, para o “*eu*”, aquilo que me representa e me é significativo, constituindo-se como uma representação imaginária, una e totalizante que tenta evitar o encontro com o Real.

⁸¹ Cf. nota 49, à página 33.

⁸² Referimo-nos à estrutura lacaniana do inconsciente: RSI, ou Real, Simbólico e Imaginário.

⁸³ Referimo-nos à estrutura pecheutiana do discurso: intradiscurso e interdiscurso, acrescida de Real.

Em outros termos, o processo de *prevenção de metaforização* age no discurso como a fantasia⁸⁴ que, ao construir uma representação una, mantém o sujeito protegidamente afastado do Real. A demasiada aproximação ao Real revelaria a não-unicidade do sujeito, destruindo a representação que o sujeito tem de si como sendo uno e capaz de simbolizar. Isso nos leva, novamente, aos dois esquecimentos mencionados. Relembramos que no nível do interdiscurso o sujeito tem a ilusão de ser a origem de seu dizer, enquanto que no nível do intradiscurso o sujeito crê ter controle sobre o seu dizer e ser capaz de simbolizar. Os dois esquecimentos propostos por Michel Pêcheux são, portanto, os meios inconscientes⁸⁵ e necessários com os quais o sujeito crê poder evitar o encontro com o Real. Mesmo assim, observando a heterogeneidade como constitutiva, consideramos que o Real assombra o discurso e nele poderá se apresentar como escapes do inconsciente, no “ça parle” que fala no discurso. Acreditamos, então, que a *prevenção de metaforização*, ao mesmo tempo em que afasta o sujeito do Real, atenta para sua presença, alertando-o sobre sua insuportável proximidade.

1.4 Alteridade, heterogeneidade, metáfora

Os conceitos heterogeneidade, alteridade e metáfora são centrais em nosso estudo. Analisaremos a heterogeneidade a partir da ilusão de homogeneidade no DPI. A unicidade é, neste estudo, considerada como ilusão de homogeneidade e será analisada segundo os dois esquecimentos mencionados acima, e com o auxílio dos estudos de Jacqueline Authier-Revuz (1990, 2001 e 2004) sobre heterogeneidade mostrada e heterogeneidade constitutiva.

⁸⁴ A fantasia, representada pelo matema laciano $\$ \diamond a$, ilude o sujeito exatamente por estabelecer relação entre ele ($\$$) e o objeto causa do desejo (a); porém, por estarem em planos diversos, jamais se encontrarão na neurose normal. Veja, também, a diferenciação entre “fantasia” e “fantasias” à página 12 deste trabalho.

⁸⁵ O esquecimento número 2 situa-se no nível do pré-consciente; porém, segundo Pêcheux ([1975] 1988, p. 175), “o pré-consciente caracteriza a retomada de uma representação verbal (consciente) pelo processo primário (inconsciente)”.

Para Authier-Revuz, o Não-Um (heterogeneidade) é já constitutivo do Um (ilusão de homogeneidade). Portanto, não há dois tipos de heterogeneidade. Por vezes, o sujeito marca a heterogeneidade no fio enunciativo⁸⁶ na tentativa de manter a transparência e a homogeneidade ilusórias do dizer; pois, segundo Authier-Revuz, ao marcar o que reconhece não ser seu, o sujeito acredita que todo o resto lhe pertence. Dessa forma, a autora relaciona a heterogeneidade constitutiva ao “ça parle” (ou, “isso fala”⁸⁷) lacaniano, e a heterogeneidade mostrada, marcada ou não, às formas de negociação do sujeito com a heterogeneidade constitutiva (AUTHIER-REVUZ, J., 1990, p. 25-42). O inconsciente apresenta-se já no momento da constituição discursiva, inserindo no dizer algo que vem de outro lugar: a heterogeneidade constitutiva de que nos fala Authier-Revuz. Por sua vez, a heterogeneidade mostrada relaciona-se às formas de negociação do sujeito com a heterogeneidade constitutiva. Isto é, o sujeito percebe em seu dizer a presença de algo que se lhe representa como não-unicidade (Não-Um), a heterogeneidade constitutiva que ameaça seu dizer imaginado como transparente, uno e homogêneo (Um). Admitindo a representação da não coincidência em seu dizer, o sujeito tenta dar conta desse escape, ou negociá-lo, reformulando seu discurso. Jacqueline Authier-Revuz (2004, p.186) define “negociação” na citação abaixo.

Essa negociação consiste em reconhecer em sua enunciação o jogo do não-um, mas ao modo da *denegação*, pela representação que dela é dada, a de um acidente, de uma falha local, preservando e mesmo reassegurando assim, nos próprios lugares em que ele é questionado, o fantasma de coincidência, de ‘um’, necessário ao sujeito falante. [grifos da autora]

⁸⁶ A heterogeneidade enunciativa mostrada pode ser marcada por símbolos tipográficos ou por “modalizações autonímicas” (cf. AUTHIER-REVUZ, J., 2001). Há, ainda, o tipo de heterogeneidade mostrada não marcada, como o discurso indireto livre, metáforas, ironia, jogos de palavras etc. (cf. AUTHIER-REVUZ, J. 1990 e 2004).

⁸⁷ Presença do inconsciente materializada no discurso.

A negociação do sujeito com a heterogeneidade constitutiva pode ser também observada no discurso relatado, como o reconhecimento da representação de um outro discurso em seu dizer. Especialmente para o presente estudo, nos interessa o discurso relatado direto, em que o sujeito marca na materialidade lingüística o que crê não lhe pertencer, com o uso de aspas, por exemplo. Marcando o que não é de sua autoria, o sujeito se vê como origem do dizer não marcado. Assim, o sujeito afetado pelos esquecimentos percebe seu discurso como homogêneo e transparente.

O termo “ça parle”, que designa a heterogeneidade constitutiva para Authier-Revuz, foi introduzido⁸⁸ por Jacques Lacan nos seminários sobre *As estruturas freudianas das psicoses*, mais especificamente no seminário **As psicoses**. Desde então, “ça parle”, termo que pode ser considerado delineador de seus ensinamentos, percorreu muitos de seus escritos. Retomando o texto “A significação do falo” (LACAN, [1958]1998, p. 692-703), no instante em que o autor discorre sobre a constituição do sujeito atravessado pelo inconsciente, percebemos que o “ça parle” é definido como o momento em que o inconsciente irrompe no discurso à revelia do sujeito, como algo (“isso”) que fala no discurso do sujeito. Nas palavras de Lacan ([1958] 1998, p. 696),

Isso fala [*ça parle*, no original] no Outro, dizemos, designando por Outro o próprio lugar evocado pelo recurso à palavra, em qualquer relação em que este intervém. Se isso fala no Outro, quer o sujeito o ouça ou não com seu ouvido, é porque é ali que o sujeito, por uma anterioridade lógica a qualquer despertar do significado, encontra seu lugar significante. A descoberta do que ele articula nesse lugar, isto é, no inconsciente, permite-nos apreender ao preço de que fenda (*Spaltung*) ele assim se constituiu.

⁸⁸ Apesar de ser em aula de 27 de junho de 1956 (In: **O seminário – livro 3**, [1955-56] 1985) que Lacan esmiúça o conceito de *ça parle*, constam da nota 6 de **O seminário – livro 1: Os escritos técnicos de Freud** ([1953-1954] 1979, p. 334-5), as informações sobre a tradução de *Es*, termo alemão, para o francês *ça*, e sobre a aprovação de Lacan para a tradução do termo *ça* por *isso* em português.

Consideramos, ainda, que os estudos de Eduardo Guimarães (2002) sobre o discurso direto, com a teorização sobre tipos de enunciadores e de locutores, apontam para a heterogeneidade mostrada e marcada no enunciado. Essa teorização será observada na análise das formulações em discurso direto do corpus de pesquisa.

Para Guimarães (2002), o Locutor (L), ou o sujeito da enunciação, instaura outros locutores (l) ao enunciar seu dizer em discurso direto. Segundo Guimarães, a cena enunciativa⁸⁹ possibilita a constituição de enunciadores. Os enunciadores representam o apagamento do lugar social e histórico em que o locutor se insere. Esse autor considera três tipos de enunciadores: individual, genérico e universal. O enunciador-individual é posto em jogo pela enunciação que não reconhece a cena enunciativa em que o Locutor se insere e, por isso, o representa como sendo independente da história. O enunciador-genérico é dado pela enunciação que representa o Locutor como apagamento de seu lugar histórico-social, conferindo-lhe diluição na repetibilidade do dizer popular. O enunciador-universal é mobilizado pela enunciação que submete o Locutor ao regime do falso e do verdadeiro, em um lugar próximo ao discurso científico, cuja enunciação representa o Locutor como fora da história.

Nossa análise tem como base a consideração de que, conforme Guimarães⁹⁰, o enunciador-genérico é marcado pelo “lugar de um acordo sobre o sentido” e o enunciado “é dito como aquilo que todos dizem”. Os enunciados desses enunciadores-genéricos instaurados por L são construídos por atravessamentos da temporalidade histórica dos dizeres que circulam em nossa sociedade sobre identidades homogeneizadas, homogeneizantes e aparentemente naturalizadas.

⁸⁹ Definido por Eduardo Guimarães, o conceito de “cena enunciativa” é retomado em **Semântica do Acontecimento** (GUIMARÃES, E., 2002, p.23) como sendo “um espaço particularizado por uma deontologia específica de distribuição dos lugares de enunciação no acontecimento”.

⁹⁰ Guimarães, E., 2002, p. 25.

Antes que possamos esboçar o movimento que vemos entre alteridade, heterogeneidade e metáfora, tentaremos caracterizar esses conceitos dentro da perspectiva deste estudo. Esse empenho nos parece necessário para que não haja, sem o afinamento conceitual, a sobreposição dos termos *alteridade* e *heterogeneidade*.

A partir da perspectiva discursiva, observamos a alteridade como o *outro* e/ou o *Outro*. O *outro* é observado como o elemento externo que estabelece contornos do discurso do sujeito, seja o interlocutor, seja um outro discurso. Em outras palavras, percebemos o *outro* constituído por representações imaginárias que, na perspectiva psicanalítica, corresponde ao registro do Imaginário. O *Outro*, apesar de ser também externo ao sujeito e, do mesmo modo, estabelecer contornos em seu discurso, compreende partes que permanecerão sempre desconhecidas e não simbolizáveis na materialidade lingüística. Essas partes inacessíveis do *Outro* pertencem à dimensão do Real, como o Real da história. Mesmo pertencendo parcialmente ao campo do que não é simbolizável, “O *Outro* é invocado todas as vezes que há fala”⁹¹ (LACAN, 25 de junho de 1958). Para a Análise do Discurso não é desejado estabelecer a composição formadora do *Outro*; talvez a Psicanálise possa, se necessário, recompor alguns desses elementos distantes que participam da composição pela clínica. Entretanto, em AD, observamos o *Outro* como o Real da história, como aquilo de falha e que falta no interdiscurso em sua incidência no intradiscurso.

A heterogeneidade, por sua vez, é compreendida como a condição de não-unicidade que estabelece a composição única (no sentido de ser diferente, mas jamais una) das características que constituem cada sujeito e cada discurso. A singularidade, ou essa composição única, como expressão de heterogeneidade, poderá ou não ser empreendida pelo sujeito. Nesse sentido, temos a heterogeneidade como diferença. Exatamente neste ponto, devemos observar que, neste estudo, a heterogeneidade como diferença não se iguala à alienação, ou à identificação com aquilo que

⁹¹ Cf. Lacan, J., **O seminário – livro 5: As formações do inconsciente**, [1957-58] 1999, p. 487.

não sou (“*não-eu*”); pois isso exigiria da normalidade neurótica a repulsa. Ao contrário, o heterogêneo se dá por identificação com aquilo que me significa, com aquilo que sou, ou melhor, que penso ser (“*eu*”), de algum modo em algum lugar e que escapa a toda contenção. Estamos nos referindo explicitamente ao que Jacqueline Authier-Revuz⁹² estabelece como a constitutividade do Não-Um, a heterogeneidade, no Um, ilusão de homogeneidade. Por isso, vemos que, por meio de processos de identificação, o sujeito inconscientemente reclama a diferença de uma certa exterioridade para o constituir. Em outros termos, o Não-Um constitui o sujeito como “aquilo que sou”, ilusoriamente projetando o Um. Por outro lado, “aquilo que não sou” é já rejeitado pelo neurótico normal e, mesmo que seja também classificado como um tipo de heterogeneidade primária, não será contemplado neste estudo. Diferenciamos, pois, a heterogeneidade rejeitada pelo sujeito, para que ele possa se constituir como “eu”, da heterogeneidade que controla todo o aprendizado para garantir a homogeneidade ilusória.

Como dissemos⁹³, a metáfora será observada em sua apresentação como metáfora do outro e como metáfora do sujeito. Definimos metáfora do outro como sendo a representação dos elementos (aula, aluno, língua, professor etc) referidos no DPI formada discursivamente a partir do imaginário do sujeito-autor. A metáfora do sujeito é observada como sendo a representação imaginária dos mesmos elementos formada discursivamente pelo interlocutor do DPI, o professor ou o aluno. A metáfora do sujeito implica a possibilidade de articulação singular dos traços da metonímia, como atualização singular da metáfora do outro. Em outros termos, a metáfora do outro, como o modelo a ser reproduzido em aula pelo professor e pelo aluno, faz ressoar as palavras do sujeito-autor por repetição do “já-dito”⁹⁴. A metáfora do sujeito, por sua vez, se

⁹² Cf. Authier-Revuz, J., 1999 e 2001.

⁹³ Sobre os conceitos de metáfora do outro e metáfora do sujeito, veja página 11.

⁹⁴ O “já-dito” e “o retorno do já-dito” são termos pecheutianos. Cf. Pêcheux, M., [1975]1988, [1983] 1999 e [1983] 2002.

apresenta como “o retorno do já-dito”, o novo. Enquanto a metáfora do outro produz, no máximo, alteração na enunciação, a metáfora do sujeito produz alteração no enunciado.

Nas análises das formulações do corpus de pesquisa, percebemos esses conceitos adquirindo movimentações específicas que determinam os funcionamentos do discurso pedagógico instrucional, segundo nossa concepção. No momento, nos ateremos aos movimentos que supomos implicados nas relações entre alteridade, heterogeneidade e metáfora.

Definido pela AD como “efeitos de sentidos entre locutores” (ORLANDI, E., 1999, p. 21), o discurso comporta sujeito e prevê alteridade. A imagem do interlocutor se apresenta como alteridade ao sujeito, estabelecendo contornos no discurso desse sujeito. Ao considerá-la, o sujeito busca a completude do dizer através da ilusão de transparência discursiva. Nessa perspectiva, o sujeito da AD encontra respaldo no sujeito da psicanálise que, movido por sua angústia constitutiva, está sempre em busca de satisfazer seu desejo. Contudo, a total satisfação do desejo lhe é impossível; pois, para a psicanálise, o objeto de desejo está para sempre perdido. Em sua busca interminável pela completude, o sujeito segue questionando-se sobre o que dele a alteridade, o Outro, deseja. Percebemos, então, o sujeito como aquele que, atravessado pelo inconsciente e afetado pela alteridade, busca a completude. Entretanto, a completude só seria alcançada com a apreensão do objeto causa do desejo⁹⁵. Impossibilitado de adentrar o campo do Outro na dimensão Real, o sujeito instaura a fantasia (\$ ◇ a) que o coloca em relação de proximidade ao objeto causa do desejo (a). Como dissemos anteriormente⁹⁶, acreditamos que a *prevenção de metaforização* age como a fantasia⁹⁷, suprimindo a falta e ilusoriamente completando o sujeito ao mesmo tempo em que o mantém em seu próprio campo, afastado do Real que aponta

⁹⁵ Essa apreensão poderá ocorrer na psicose. Em nossos estudos consideramos apenas a neurose normal, condição em que o objeto causa do desejo é inacessível ao sujeito.

⁹⁶ Cf. página 44.

⁹⁷ No próximo item, 1.5, nos demoraremos na caracterização da relação que percebemos entre *prevenção de metaforização* e fantasia. Neste estudo, nos referimos às fantasias constituídas.

à sua falta constitutiva. A partir da representação de alteridade em seu imaginário, o sujeito-autor apaga de seus dizeres elementos que permitem a vazão da heterogeneidade e firma a sua metáfora, a metáfora do outro, como a fantasia. Argumentamos que esse movimento percebido entre alteridade, heterogeneidade e metáfora se caracteriza pelo processo de *prevenção de metaforização* que ocorre no DPI como a tentativa de fixar a metáfora do outro e impedir a constituição de metáfora do sujeito.

1.5 *Prevenção de metaforização e Real*

O contraste entre a heterogeneidade constitutiva e o efeito de homogeneidade produzido pelo discurso instrucional nos levou ao questionamento sobre a possibilidade de percebermos efeitos de homogeneização e, conseqüentemente, de *prevenção de metaforização* pelo abafamento de escapes de heterogeneidade nesse discurso. O efeito de PM que investigamos em discursos instrucionais é percebido como um processo. Ou seja, a PM parece se constituir em momentos discursivos em que o sujeito-autor entra em contato com suas representações sobre língua, aluno, aula e professor, vislumbra em seu imaginário um possível escape de heterogeneidade e oferece meios de abafar o escape, impossibilitando seus interlocutores de criarem suas próprias metáforas. Esses meios oferecidos para abafar o escape de heterogeneidade foram percebidos como a “nova maneira de dar conta da diversidade” pela autora Maria José Coracini em seu texto “A escamoteação de heterogeneidade” (2003, p. 251-268). Para Coracini, os dizeres que circulam na escola sobre a necessidade de respeitarmos a diversidade, a heterogeneidade, levam à determinação de comportamentos e atitudes que gerenciam o caos da

diferença, “rumo à harmonia, à unidade, ao controle e ao triunfo da consciência, que iguala [...] todos os homens”⁹⁸.

Neste estudo, pensamos que a “escamoteação de heterogeneidade”, como “formas de camuflar a heterogeneidade constitutiva de todo discurso”⁹⁹, possa ter algumas de suas raízes nas fontes em que o professor procura informações para sua preparação de aula. A “escamoteação de heterogeneidade” pode levar ao processo de *prevenção de metaforização* pela naturalização de padrões de representações e construções identitárias. Em outros termos, “a escamoteação de heterogeneidade”¹⁰⁰ é percebida a partir do processo de PM. Esse processo é um efeito discursivo produzido no/pelo discurso instrucional de sujeitos-autores de materiais didáticos e observa as seguintes funções:

- a. perceber um possível escape de heterogeneidade;
- b. alertar o professor sobre a heterogeneidade que poderá se configurar;
- c. oferecer estratégias de “escamoteação” para abafar a manifestação da heterogeneidade e, conseqüentemente, a construção de metáfora do sujeito.

A necessidade de contenção de heterogeneidade, com o único propósito de tornar todos iguais, nos leva à percepção de que há algo ali que, pressentido, deva ser afastado, reprimido, mas que não será eliminado; pois, a cada nova aproximação, ressurgir a necessidade de contenção. A constitutividade da heterogeneidade coloca-se como uma ameaça que vem do Real pela própria impossibilidade de gerenciamento. Em resposta à questão “o que o outro quer de mim?” surge, então, a fantasia que ilude o sujeito sobre o controle da homogeneidade e o gerenciamento do

⁹⁸ Coracini, M.J., 2003, p. 265-266.

⁹⁹ Ibidem, p. 251.

¹⁰⁰ Ibidem.

caos. A fantasia instaurada protege os sujeitos da ameaça do caos, iludindo-os sobre a impossibilidade de perpassar do Real.

O Real, definido como o impossível de ser simbolizado, contribui para a não-unicidade e a incompletude do discurso e do sujeito por remetê-los à falta constitutiva. Quando da aproximação tensa do Real, o sujeito o percebe como “aquilo que falta em seu lugar¹⁰¹”. Esse lugar não é outro senão o Simbólico. Observamos aí a função da fantasia, ou da *prevenção de metaforização* em nosso estudo, preenchendo ilusoriamente a falta nesse limite entre o Simbólico e o Real.

No texto “De uma questão preliminar a todo tratamento possível da psicose”, Lacan ([1959] 1998, p.537-590) apresenta o Esquema R. Nos entremeios da complexidade dessa teorização, nós arriscaremos adentrar a concepção psicanalítica de fantasia, cuja representação é dada pelo polígono *m-i-M-I* no Esquema R.

Figura 1: Esquema R simplificado

Seguindo os passos das palavras de Lacan¹⁰², vemos, nessa representação simplificada do Esquema R, o sujeito apreendido entre *m* (*moi*, ou *eu*) e *i* (imagem especular de *m*), termos da relação narcísica. Assim apreendido, o sujeito sob o significante ϕ , o falo, se tem completo, não

¹⁰¹ Cf. O seminário sobre “A carta roubada”, Jacques Lacan [1955-6]1998, p. 28. Veja também a citação de Lacan à página 16, neste trabalho.

¹⁰² Lacan, J., [1959] 1998, p.559.

barrado. Contudo, esse não barramento do sujeito só é possível pela condição de o sujeito sustentar e ser sustentado pela fantasia. Compreendida no espaço do quadrilátero interno da figura, delineado por $m-i-M-I$, a fantasia apresenta a , o objeto causa do desejo, ao mesmo tempo em que o indisponibiliza ao sujeito. Ou seja, o objeto encontra-se no espaço ao qual o sujeito não tem acesso. Esse espaço foi denominado de *realidade*, por Lacan; daí dizer-se que Lacan considera a *realidade* como fantasia.

O espaço em questão compreende pontos do registro do Imaginário e pontos do registro do Simbólico que, uma vez em jogo, constituem a fantasia que afasta o sujeito do Real, plano subjacente ao esquema R. Na condição de subjazer aos registros do Imaginário e do Simbólico, o Real é o que escapa à simbolização. Contudo, ao se constituir a partir de pontos dos registros Imaginário e Simbólico, a fantasia ao mesmo tempo em que afasta o sujeito do Real, atenta-o à sua presença.

Figura 2: Os três registros do inconsciente e a fantasia no Esquema R.

Podemos compreender essa estranha função da fantasia, como observatório do Real, com a ajuda do matema lacaniano da fantasia: $\$ \diamond a$. Lemos o matema¹⁰³ como sujeito barrado punção de a . O objeto causa do desejo, a , encontra-se no campo do outro, no registro do Real; lugar ao qual o sujeito barrado não tem acesso. Mesmo assim, posicionado em relação de implicação com o objeto causa do desejo, na fantasia o sujeito barrado e o objeto a se aproximam. Ou seja, ao

¹⁰³ Cf. Lacan, J. **O Seminário – livro 11**, [1964], 1985, p.193-204.

desdobramos $\diamond$, temos $\wedge$, a relação de transferência: do objeto causa do desejo, a , em direção ao sujeito barrado. Em retorno, temos $\vee$, a relação de responsabilidade, ou o vel da alienação¹⁰⁴: do sujeito barrado em direção ao objeto causa do desejo. Não podemos, neste momento, percorrer a profundidade teórica dos conceitos lacanianos de transferência e alienação, contudo, tentaremos, no que se segue, esboçar um percurso rápido e menos audacioso. Iniciaremos com a observação da representação gráfica na figura abaixo.

Figura 3: A punção no matema laciano da fantasia.

Há, portanto, em $\diamond$, o movimento que circula, implicando ambos, $\$$ e a , na constituição da fantasia, como vemos na figura 3.

Notamos que no triângulo superior do Esquema R (figura 1) o sujeito é não barrado por estar sob o significante ϕ , o falo que o completa, e delimitado por $m-i$, que o representa inteiro e completo. Ao adentrar o campo da fantasia, contudo, o sujeito se encontra barrado por influência do campo do Outro, ou A (triângulo inferior; figura 1), e pela impossibilidade de simbolização do Real.

A fantasia, uma vez instaurada, convoca outros sujeitos à identificação. No primeiro momento, ocorre a alienação, ou a colagem do sujeito ao outro. Em seguida, há a identificação; operação em que o sujeito não se cola totalmente ao outro por perceber-se já como não-outro. Sendo que, nos ocorre dizer, tais operações de alienação e identificação podem não acontecer com todos os sujeitos; pois haverá sempre escapes do Real que não as garante.

¹⁰⁴ Ibidem.

Gostamos de entender os processos de identificação e de alienação nos efeitos discursivos que percebemos a partir da formulação: *Je est un autre*¹⁰⁵. Por um lado, o efeito do todo da formulação aponta à colagem do *je* ao *autre*, ou à alienação; o sujeito se aliena ao outro. Nesse plano, *je* e *autre* são apenas um. Por outro lado, há a separação inevitável dos termos que remetem aos sujeitos, sendo um o *je* e o outro o *autre*, caracterizando a identificação. Agora, *je* e *autre* são dois. Mesmo assim, o verbo não concorda com o sujeito gramatical (*je suis*), mas com *autre* (*un autre est*). Percebemos, então, a dependência de *je* a *autre* numa relação de identificação.

Finalmente, acreditamos que mesmo a *prevenção de metaforização*, sendo um processo de controle externo que denega a divisão do sujeito, não é capaz de impedir o comparecimento do Real no discurso. Como dissemos¹⁰⁶, não nos preocuparemos em determinar o que há de consciente ou inconsciente no processo de PM, nos atendo especificamente à não intencionalidade do sujeito. O sujeito não intencional não é capaz de garantir a consumação de seu desejo. Por sua vez, o termo *prevenção* pode produzir efeito de processo consciente e intencional. Porém, ao nos referirmos ao processo, estaremos em todos os momentos desejando que o termo *prevenção de metaforização* signifique apenas o efeito percebido no discurso de um sujeito atravessado pelo inconsciente em seu esforço não declarado de prevenir que o professor e/ou o aluno construam suas próprias metáforas. Configurando-se como a tentativa consciente ou inconsciente de um sujeito desejante, a *prevenção de metaforização* não pode assegurar a realização do desejo de controle e de homogeneização diante da presença do Real.

Passaremos, agora, às análises das formulações do discurso pedagógico instrucional. Nesse próximo capítulo, trataremos do modo de funcionamento homogeneizante do DPI.

¹⁰⁵ Expressão lacaniana inspirada no poeta Arthur Rimbaud. “Eu é um outro”, cf. Lacan, [1954-55] 1985, **O seminário – livro 2, O eu na teoria de Freud e na técnica da psicanálise**.

¹⁰⁶ Cf. item 1.2, p. 40-41.

II. *PREVENÇÃO DE METAFORIZAÇÃO* NO FUNCIONAMENTO HOMOGENEIZANTE DO DPI

Apresentamos, a seguir, as análises discursivas das formulações nas quais percebemos o processo de *prevenção de metaforização* corroborando o funcionamento homogeneizante do discurso pedagógico instrucional. Trataremos de cada efeito isoladamente para que possamos analisá-los e compreender a formação do processo de PM; porém, nos modos de funcionamento do DPI esses efeitos apresentam-se imbricados. Após as análises dos efeitos, observaremos escapes do Real nos dizeres do DPI e, em seguida, articularemos os efeitos em relação ao processo de *prevenção de metaforização*.

2.1 O discurso pedagógico instrucional: metonimizando o sentido

Durante a busca de ocorrências de *prevenção de metaforização* no segmento oral¹⁰⁷ do corpus, encontramos formulações que nos convocaram à presente investigação, pois apresentam uma certa característica discursiva comum. Mais especificamente, esse tipo de formulação apresenta uma pergunta e culmina com uma resposta assertiva. O segmento composto pela pergunta parece produzir um efeito de pergunta retórica que, por isso, só poderia gerar um tipo de resposta: aquela de domínio público. Ou seja, o sujeito propõe uma pergunta como se a resposta fosse conhecida por todos. A pergunta parece buscar uma resposta que, no imaginário do sujeito-autor, apresenta-se como um saber compartilhado por todos os presentes na reunião. Esse efeito foi percebido no modo de enunciação que, ao lançar mão de uma entonação de voz singular, permite a introdução de uma pergunta modalizadora, rompendo o fio discursivo. Isto é, a

¹⁰⁷ Referimo-nos à palestra 1, SXE (Sistema X de Ensino). Outras formulações que produzem o mesmo efeito aqui analisado foram encontradas também no segmento escrito do corpus; em especial, nos enunciados que oferecem respostas aos exercícios propostos, respostas para interpretação de textos e sugestões para “respostas pessoais”.

formulação apresenta o início de uma proposição; há uma breve pausa na enunciação que suspende o complemento que a finalizaria, substituindo-o temporariamente por uma pergunta breve; e em seguida fornece esse complemento. Mesmo percebendo o efeito de pergunta retórica, a análise um pouco mais atenta nos indicou que parece se tratar de pergunta pseudo-retórica, ou seja, uma pergunta aberta que aceitaria várias respostas e não apenas uma.

Vejamos as análises de algumas dessas formulações extraídas do segmento oral do corpus de pesquisa. Antes, porém, esclarecemos que sublinhamos as formulações que têm destaque na análise; outros grifos (negritos, itálicos etc.) que poderão aparecer são de autoria do sujeito-autor¹⁰⁸.

E 1: [S-A1, SXE]

Então, por que trabalhar assim? Que a gente acredita, o quê? Que a língua inglesa, e não só inglesa, espanhol, francês, qualquer outra língua que eu acho que a escola se propõe a ensinar, é um avanço muito grande pro nosso aluno, ou seja, e-ele tá ampliando os horizontes dele, ele tá // vendo o mundo através, do quê? De um, de um outro olhar, de uma outra cultura, né? Então, enxergando mesmo uma linguagem como, o quê? Instrumento, ferramenta de ação no mundo. Mas não adianta falar que a linguagem é um instrumento, né? Ou uma ferramenta de ação no mundo se eu, o quê? Não fizer com que ele perceba que ela têm importância na vida dele. Por isso que a gente optou por essa metodologia, ou seja, a nossa abordagem do inglês, né? [...].

Nesse primeiro excerto podemos encontrar quatro formulações metonimizantes. São elas:

1. “Então, por que trabalhar assim? Que a gente acredita, o quê?”
2. “ele tá vendo o mundo através, do quê?”

¹⁰⁸ Nas transcrições e apresentações dos excertos, utilizamos as notações: E= excerto; F= formulação; S-A1= sujeito-autor da palestra 1, Sistema X de Ensino; S-A2= sujeito-autor da palestra 2, Sistema X de Ensino; P= professor participante da reunião; /= pausa breve; // = pausa média; /// = pausa longa.

3. “enxergando mesmo uma linguagem como, o quê?”
4. “Mas não adianta falar que a linguagem é um instrumento, né? Ou uma ferramenta de ação no mundo se eu, o quê?”

Essas formulações apresentam proposições inacabadas e suspensas pela pergunta breve “(d)o quê?”. Por um instante, poderíamos pensar que o interlocutor está sendo convidado a participar do momento discursivo. Poderíamos, também, imaginar as mais diversas respostas a essas perguntas. Contudo, as respostas do sujeito-autor são oferecidas imediatamente na sequência, contendo a metonimização que a pergunta “(d)o quê?” pudesse provocar. São elas:

1. Pergunta: “Então, por que trabalhar assim? Que a gente acredita, o quê?”

Resposta: “Que a língua inglesa, e não só inglesa, espanhol, francês, qualquer outra língua que eu acho que a escola se propõe a ensinar, é um avanço muito grande pro nosso aluno, ou seja, e-ele tá ampliando os horizontes dele”

2. Pergunta: “ele tá vendo o mundo através, do quê?”

Resposta: “De um, de um outro olhar, de uma outra cultura, né?”

3. Pergunta: “enxergando mesmo uma linguagem como, o quê?”

Resposta: “Instrumento, ferramenta de ação no mundo.”

4. Pergunta: “Mas não adianta falar que a linguagem é um instrumento, né? Ou uma ferramenta de ação no mundo se eu, o quê?”

Resposta: “Não fazer com que ele perceba que ela tem importância na vida dele.”

Observamos que esse tipo de formulação assim se dá: proposição incompleta, pergunta, complemento. A entonação de voz segue o mesmo esquema: afirmação, pausa breve, pergunta, afirmação. Na terceira formulação, por exemplo, temos:

“enxergando mesmo uma linguagem como”: proposição incompleta (entonação de afirmação) + pausa breve

“o quê ?”: pergunta (entonação de pergunta)

“Instrumento, ferramenta de ação no mundo.”: complemento-resposta (entonação de afirmação)

Ao interromper a proposição e introduzir uma pergunta, o sujeito parece convocar seus interlocutores (os professores presentes à reunião) a respondê-la e, assim, eles mesmos estariam completando a proposição apenas iniciada pelo sujeito. A pergunta “(d)o quê ?” se apresenta como uma modalização que marca a heterogeneidade discursiva ao remeter a sentidos naturalizados por discursos anteriores. Esse modo de enunciação parece contemplar apenas um complemento possível para finalizar a proposição iniciada pelo sujeito. Assim, o complemento da proposição é imediatamente oferecido pelo sujeito-autor que assume, agora, a voz que representa os interlocutores ao oferecer a “única” resposta possível para completar a proposição inicial, obturando o sentido.

Analisando as várias formulações do corpus que apresentam o mesmo modo de enunciação observado acima, notamos que as perguntas propostas, apesar de comportarem as mais diversas respostas, parecem tentar mobilizar um sentido que, no imaginário do sujeito-autor é já conhecido e compartilhado por ele e seus interlocutores. Assim, a resposta oferecida se apresenta como aquela cujo sentido é compartilhado. Na primeira formulação, o S-A pergunta aos professores da reunião em que ele, sujeito-autor, acredita, como se fosse possível saber. Imediatamente, é dada a resposta que remete ao sentido naturalizado de que o conhecimento de

língua estrangeira “amplia horizontes”. A segunda formulação complementa a primeira e pergunta como o aluno, que tendo ampliado seus horizontes, verá o mundo. A resposta parece garantir a esse aluno a aquisição de uma nova visão e uma nova cultura, com o sentido também já naturalizado de que quem aprende uma outra língua, aprende uma nova cultura. A pergunta da terceira formulação parece dizer “língua” e não exatamente “linguagem”, e sua respectiva resposta remete à memória do sentido já naturalizado de redução de língua a instrumento. Finalmente, a quarta formulação remete ao sentido compartilhado de que o aluno não é capaz de perceber a importância de algo em sua vida sem a ajuda do professor ou do sujeito-autor. É necessário dizer que esses sentidos naturalizados aos quais nos referimos não se apresentam fixos em algum lugar fora do discurso e que são, no momento da resposta, recapturados. Ao contrário, eles se apresentam como enunciados, portanto repetíveis, que mobilizam as ideologias às quais o S-A e seus interlocutores se identificam pelas formações discursivas ocupadas nesse momento discursivo.

Vejamos outra formulação extraída do mesmo segmento do corpus, a palestra 1.

E 2: [S-A1, SXE]

Explique pros pais...o por que, né? E qual é o objetivo. Então, deixar claro pra ele que o nosso objetivo é trabalhar com a leitura. O aluno brasileiro não é conhecido como, o quê? Um aluno que lê muito, então a gente acredita que com o nosso trabalho, né? Com aquilo que a gente desempenha na nossa cadeira de inglês, a gente vai tá ajudando ele não só na nossa disciplina, mas também na formação geral, discutindo temas variados, né?

A formulação grifada comporta a pergunta sobre construções identitárias de aluno brasileiro e fecha a resposta em apenas um aspecto, questionável, certamente, mas também já

impresso na memória histórico-discursiva de nosso meio sócio-educacional. Nessa formulação, o uso da voz passiva com omissão do agente contribui para o efeito de definição generalizada e impessoal de aluno brasileiro. Isto é, não é o sujeito-enunciador quem diz que o aluno brasileiro não lê, mas convida seus interlocutores a observarem como o aluno brasileiro é percebido por outros: “ele não é conhecido como [...] um aluno que lê muito”. O S-A constrói discursivamente a imagem do espelho sobre o aluno brasileiro e convida seus interlocutores à observação.

É interessante notar que as perguntas que iniciam essas formulações colocam-se como perguntas pseudo-retóricas exatamente pela tentativa de recuperação de memória através do “mecanismo de repetição” (PAYER, O., 2006, p.38). Ou seja, o uso de “linguagem como instrumento” aparece já como efeito de pré-construído¹⁰⁹ (PÊCHEUX, M., [1975] 1988, p.102; HENRY, P., 1990, p. 61) de *língua como instrumento*, parte de nossa memória discursiva, assim como “aluno brasileiro” *que não lê* aparece como efeito de pré-construído de *brasileiro que não lê*. Assim, “linguagem” *como instrumento* e “aluno brasileiro” *que não lê* se apresentam como “pistas, lastros, sinais” (PAYER, 2006, p. 38) de interdiscurso, domesticando a memória através da repetição¹¹⁰; além de se apresentarem como traços de identificação do sujeito com essa memória, como “pontos de identificação” (CELADA, M.T.; ZOPPI-FONTANA, M.G., 2005, p. 8). Ainda para Payer¹¹¹, “Para significar, a língua supõe memória ao se dar como repetição”. Essa repetição sobre construções identitárias de língua estrangeira e de brasileiro sobrevive na opacidade do discurso através da memória do dizer já naturalizado. Além disso, a repetição adquire a ilusão de unicidade enunciativa e a aceitação dos interlocutores, os professores da reunião, ao mesmo tempo em que aponta para a identificação do próprio sujeito em relação a esse

¹⁰⁹ Termo proposto por Paul Henry. Michel Pêcheux ([1975]1988, p.99) define *pré-construído* como sendo algo que “remete a uma construção anterior, exterior, mas sempre independente, em oposição ao que é ‘construído’ pelo enunciado”.

¹¹⁰ Cf. Payer, O., 2006, p. 38.

¹¹¹ Ibidem, p. 39.

dizer naturalizado, retomado, e reescrito pelo efeito de pré-construído. Poderíamos pensar, ainda, que a aceitação dos interlocutores apresenta-se submissa não somente à opacidade discursiva, mas também ao poder do discurso de verdade expresso na voz do sujeito-autor de materiais didáticos que age como uma “instância de regulação” (CELADA, M.T.; ZOPPI-FONTANA, M.G., 2005, p. 14). Ainda, a memória evocada pela repetição, recuperada pelo efeito de pré-construído, configura um certo saber que é compartilhado pelos sujeitos do discurso, neste caso, o sujeito-autor e seus interlocutores.

A metonimização de sentido seguida de contenção pode ser também observada no segmento escrito do corpus. Vejamos algumas formulações.

E 3: [Connect 1, teacher’s edition, p.T-32]

Chame a atenção dos alunos para o título da lição, ‘Cool Things’. Explique que *cool* pode significar *muito bom* ou *muito interessante, ‘legal’* . Os alunos observam as fotos e levantam a mão se considerarem os objetos ‘cool’.

Nesse excerto, a primeira formulação, “chame a atenção dos alunos para o título”, parece propor o questionamento sobre a palavra “cool”. No entanto, a segunda formulação instrui o professor a explicar o significado do termo, imediatamente fechando o sentido e oferecendo três sinônimos aparentes: “muito bom, muito interessante, ‘legal’”. A oferta imediata da tradução do termo não permite ao aluno experimentar sensações com o idioma ou transportar à aula seus possíveis conhecimentos prévios. Tal oferta assujeita o aluno ao modelo imposto; embora não possa impedir que, no momento da aula, o aluno perceba outros sentidos.

Em outro momento, o mesmo material (**Connect 1**, p. 42) apresenta ao aluno o quadro abaixo.

Language chart review	
this / that / these / those questions and statements	
a / an	
This is a camera.	These are pens.
What's this? It's a camera.	What are these? They're pens.
That's an address book.	Those are comic books.
What's that? It's an address book.	What are those? They're comic books.
<i>That's = That is It's = It is</i>	<i>They're = They are</i>
Possessive 's	
This is Paul's backpack. These are Eva's pencils.	

Figura 4: excerto do livro 1 do aluno da coleção **Connect**.

Na página dedicada ao professor (T-42), aparecem as seguintes instruções.

E 4: [Connect 1, teacher's edition, p.T-42]

Neste quadro, resumem-se os principais pontos gramaticais apresentados e praticados na Unidade 3.

- Os alunos estudam os exemplos do quadro.
- Chame a atenção deles para a parte superior do quadro. Pergunte: *Onde estão os exemplos com 'this' e 'that', na primeira ou na segunda coluna?* (Na primeira coluna.) *Onde estão os exemplos com 'these' e 'those'?* (Na segunda coluna.) *Qual é a diferença entre os exemplos nas duas colunas?* (A primeira coluna tem exemplos no singular. A segunda tem exemplos no plural.) Lembre os alunos de que *a* e *an* são usados com substantivos no singular.

As instruções oferecem três perguntas a serem feitas aos alunos. São elas,

1. Onde estão os exemplos com 'this' e 'that', na primeira ou na segunda coluna?

2. Onde estão os exemplos com ‘these’ e ‘those’?
3. Qual é a diferença entre os exemplos nas duas colunas?

As duas primeiras perguntas exigem dos alunos apenas a localização visual dos elementos no quadro. Mesmo assim, para assegurar o controle de um sentido apenas, as respostas são oferecidas entre parênteses ao professor: “(Na primeira coluna.)” e “(Na segunda coluna.)”. A terceira pergunta poderia abrir para outras possibilidades de respostas. A observação do quadro permite a percepção das diferenças lexicais, das utilizações de formas contratas, do uso ou omissão do artigo indefinido etc. Porém, as duas perguntas anteriores conduzem o interlocutor (professor ou aluno) à percepção desejada pelo S-A sobre o uso do singular e do plural. Assim, a resposta à terceira pergunta fecha o sentido, oferecendo a única possibilidade de reposta que o S-A contempla e que o professor deverá contemplar em aula: “(A primeira coluna tem exemplos no singular. A segunda tem exemplos no plural.)”. Não podemos deixar de observar que esse controle excessivo acaba desperdiçando oportunidades de aprendizado justamente por segurar o sentido em apenas um, aquele suposto pelo S-A, não permitindo que o aluno expresse sua subjetividade. Mesmo assim, esse controle não é capaz de anular totalmente os escapes; sempre haverá a possibilidade de o Real se manifestar. Esse funcionamento do DPI será detalhadamente desenvolvido a seguir.

Partindo para a análise do funcionamento discursivo desses enunciados, observamos que as perguntas apontam para várias dimensões do elemento a que se referem. Referimo-nos aos elementos mencionados nas formulações analisadas, respectivamente: linguagem (E1, F3), aluno brasileiro (E2). Esses elementos referidos comportam várias dimensões; são heterogêneos em si, como um corpo despedaçado. O corpo despedaçado para a psicanálise lacaniana corresponde à

metonímia¹¹², em que vemos apenas partes de um todo, do nosso corpo. Em um segundo estágio, ou Tempo 2 para a psicanálise, o “estádio do espelho” (LACAN, [1949]1998, p. 96-103), temos a metáfora do outro (FORBES, J., 2006). Ou seja, alguém nos mostra uma imagem unificada das partes separadas que víamos. Nesse tempo, nós nos alienamos¹¹³ a essa imagem que acreditamos ser nosso corpo uno¹¹⁴. O Tempo 3 corresponde à metáfora propriamente dita, a metáfora do sujeito, que consiste em percebermos que não somos aquela imagem no espelho, mas algo diferente.

Ao propor as perguntas, ou as perguntas modalizadoras (“(d)o quê?”), os sujeitos-autores das formulações analisadas evocam metonímias, movimentando no imaginário de cada interlocutor significações que poderiam derivar do objeto referido. Mas, ao oferecer apenas uma resposta possível, o discurso projeta a metáfora do outro, alienando o interlocutor à imagem projetada e não permitindo a metáfora do sujeito; a metáfora que traz em si o traço singular de um sujeito constituinte/constituído e não mais completamente alienado. Notamos, contudo, que essa percepção é apenas um efeito, que observamos, desse modo de funcionamento do DPI movido pelo desejo de homogeneização. Assim, nada nos garante que a alienação à metáfora do outro acontecerá, sendo a heterogeneidade constitutiva.

Para exemplificar mais claramente o funcionamento discursivo que estamos tentando entender no discurso analisado, observaremos outras duas formulações que não apenas evocam metonímias, mas as apresentam no próprio fio enunciativo. Tomemos essas outras formulações retiradas do mesmo segmento oral do corpus, a primeira palestra.

¹¹² Agradecemos à Prof^a. Dr^a. Maria Teresa Celada (FFLCH-USP) pelo *insight* que nos levou a essa reflexão através de seu texto “Aspectos da Subjetividade do Brasileiro Especialmente Convocados no Processo de Aprendizado de Espanhol”, In: Sínteses, vol.8. IEL.

¹¹³ Alienarmo-nos, para a psicanálise, significa identificarmo-nos com o que não somos.

¹¹⁴ Agradecemos também à Prof^a. Dr^a. Cláudia Rosa Riolfi (FE-USP) por esses esclarecimentos valiosos.

E 5: [S-A1, SXE]

[...] então, lá no quarto parágrafo, a gente podia perguntar prá ele [o aluno] um uso ali do ‘sunny’, ou seja, que idéia, né? a palavra ‘sunny’ transmite? ‘Sunny’ não vem de sol? Sol, ensolarado, claro, dá uma idéia de quê? De algo bom. O sentimento em relação ao ‘sunny’ é de coisa boa. Então, ele [o texto] diz que as médias globais, o quê? São boas.

E 6: [S-A1, SXE]

Se a média global é boa, olha lá, as coisas vão ficar um pouquinho mais escuras. Olha lá. ‘Dark’. Então cê fala assim: ‘Qual é a idéia associada a algo escuro, negro, sombrio? Algo ruim.’ Então, o próprio texto faz esse contraponto.

As formulações acima, entre tantas outras similares no corpus, apresentam as partes do todo em um percurso metonimizante, porém contido e regulado, que culmina em uma metáfora do outro, não permitindo a metáfora do sujeito. Vejamos o funcionamento do efeito discursivo da formulação sublinhada em E5, apresentando *prevenção de metaforização* no quadro abaixo.

Figura 5: efeito discursivo do funcionamento homogeneizante.

No Tempo 1, percebemos a contenção reguladora do percurso metonimizante da palavra *sunny*. O discurso segura a paráfrase ao apresentar os termos “sol”, “ensolarado”, e “claro”; obtura a polissemia, cauterizando o sentido em “algo bom” (Tempo 2) e obstruindo a metáfora do sujeito. No Tempo 2, o aluno¹¹⁵ é levado a alienar-se à imagem projetada no estúdio do espelho pelo outro. Preso a essa imagem, o aluno não se faz sujeito na língua do outro. Assim, o dizer instrucional apresenta-se como o provedor de imagens às quais o aluno deve se colar¹¹⁶ e apenas reproduzir por repetição aquilo que lhe é mostrado.

Poderíamos, contudo, admitir um possível modo de funcionamento discursivo não homogeneizante que permitiria a metáfora do sujeito e, conseqüentemente, a constituição de um sujeito não alienado à metáfora do outro. Vejamos a figura abaixo.

Figura 6: possibilidade de funcionamento não homogeneizante.

Similarmente, teremos para o efeito discursivo da formulação sublinhada em E6 o seguinte funcionamento que tenta conter a heterogeneidade constitutiva de se apresentar, caracterizando, portanto, o processo de *prevenção de metaforização*.

¹¹⁵ Referimo-nos a aluno, observando que o Locutor (sujeito-autor), nesse enunciado em discurso relatado direto, mobiliza o locutor-professor ao dirigir-se ao aluno no momento de aula (cf. 2.4.2, neste capítulo).

¹¹⁶ Alienar-se.

F: Olha lá. ‘Dark’. Então, cê fala assim: ‘Qual é a idéia associada a algo escuro, negro, sombrio? Algo ruim.’

- Efeito discursivo da formulação, apresentando *prevenção de metaforização*:

Dark → escuro → negro → sombrio = **algo ruim**

O discurso faz o percurso iniciando em *dark*, passando pelas partes *negro*, *sombrio*, finalizando em *algo ruim*. Sem permitir a possibilidade de *dark* poder ser também desejável; como no caso de um trabalho fotográfico em que a escuridão é por vezes ruim (ao fotografar) e algo bom (ao revelar). Ocorre, então, a contenção regulada da metonimização de *dark* pelo DPI, chegando ao estágio do espelho que diz: *dark* é isso que lhes mostro.

Ao apresentar a imagem do corpo uno formado pelas partes metonímicas, o sujeito-autor reforça o controle da metonímia, obstruindo a produção da metáfora do sujeito. Assim, o processo de PM controla os escapes de heterogeneidade para manter a homogeneidade através da enunciação “certeira e firme” (PAYER, O., 2005, p.12), como o meio de evitar o confronto da heterogeneidade constitutiva que poderia se apresentar nesses momentos se não houvesse tal controle. Ou nas palavras de Lacan ([1957] 1998, p.515), “o transporte da significação que a metonímia demonstra e que, desde seu aparecimento em Freud, é apresentado como o meio mais adequado do inconsciente para despistar a censura.”

É necessário dizer, ainda, que a fixação da imagem do espelho se dá por processos intrincados de alienação e identificação. Trataremos detalhadamente desse aspecto no próximo item.

2.2 As representações: mostrada e oculta

Nos dizeres do DPI do corpus de pesquisa, observamos freqüentemente um efeito de inversão de representações, especialmente sobre línguas. Por apagamento, observa-se que o sujeito-autor de materiais didáticos tem em seu imaginário uma representação da língua inglesa que não lhe é favorável naquele momento discursivo. Ele então produz discursivamente uma representação que lhe seja mais adequada ao momento do discurso. Em outros termos, na fase da metonímia (tempo 1), a representação de língua no imaginário do S-A comporta traços que se lhe apresentam como favoráveis e desfavoráveis para aquele momento discursivo. O sujeito oculta a representação desfavorável, contendo a metonímia, e projeta em seu discurso a representação favorável. Essa representação mostrada em discurso comporá a metáfora do outro, no estádio do espelho.

Na primeira palestra do corpus de pesquisa, cinco atividades foram apresentadas pelo S-A aos professores da reunião para serem utilizadas com os alunos do Ensino Médio. Sendo que todas as atividades analisadas corroboram a presente investigação, será suficiente utilizarmos apenas as análises das formulações sobre uma das atividades propostas neste momento. No último item do presente capítulo, apresentaremos nossas análises sobre outra dessas atividades.

Além do texto da atividade, utilizaremos a transcrição das falas do S-A (logo abaixo) no momento em que ele discorre sobre essa atividade durante a reunião. No texto escrito entregue aos professores, não há instruções. Vejamos o que o discurso sugere.

E 7: [S-A1, SXE]

Uma outra coisa em relação à leitura. Lá na última página. // Aqui. / Eu tenho um exemplo em inglês também. / Mas , aí eu pensei assim: ‘Ah, sei lá; prá fazer uma atividade com a primeira série [do Ensino Médio], talvez fosse legal a gente fazer em português mesmo’. Por isso que eu

coloquei em português, mas eu também tenho a versão em inglês. Se alguém quiser é só mandar um e-mail prá mim que eu mando prá vocês. / Então, olha lá, ó. Quando `ce olha uma coisa assim `ce fala assim, ó: ‘Meu Deus do céu! O que que é isso?’ Só que a gente lê perfeitamente. Não é?”
[a autora faz a leitura do texto, recompondo a ordem das letras nas palavras]

“De aorcd com uma pqsieusa de uma uinrvsriddae ignlsea, não ipomtra em qaul odrem as lrteas de uma plravaa etâso, a úncia csioa iprotmatne é que a piremria e útmliã lrteas etejasm no lgaur crteo. O rseto pdoe ser uma tatol bçguana que vcoê pdoe anida ler sem pobrlmea. Itso é poqrue nós não lmeos cdaa lrtea isladoa, mas a plravaa cmoo um tdoo.”

[S-A1 continua]

Certo? Então, tá tudo em ordem trocada, mas a gente consegue / ler. Prá ele perceber, o quê? Que basta que a primeira e a última estejam no lugar certo que a gente consegue / bater o olho e / explorar o que a língua traz. Né? Que é um outro trabalho de leitura legal prá gente fazer com eles.

Como vemos, não há instruções de utilização do exercício nem no texto, nem nas falas. Apesar de esperadas, instruções de uso não são imprescindíveis. Contudo, como essa característica não é uma constante no discurso de autores, devemos analisá-la.

A falta de instruções e principalmente a falta de perguntas de compreensão de texto apontam para um momento de descontração em aula. Ou seja, o texto deve ser lido simplesmente pelo desafio em fazê-lo; pelo desafio em decodificar as palavras com letras embaralhadas. Mesmo assim, a atividade não se furta em transmitir uma representação de língua ao aluno.

Em um primeiro momento, o sujeito-autor prevê o espanto, o estranhamento dos alunos em relação ao texto, quando em discurso direto (locutor-aluno¹¹⁷) diz: “Meu Deus do céu! O que que é isso?” Porém, não dá vazão ao estranhamento, dizendo em seguida e sem pausar: “Só que a gente lê perfeitamente.” Ou seja, o sujeito prevê o estranhamento dos alunos em relação ao texto, com o vocativo (“Meu Deus do céu!”) e com a pergunta que busca uma definição (“O que que é isso?”), mas controla a metonímia, oferecendo apenas uma possibilidade de resposta (“Só que a gente lê perfeitamente.”) seguida da leitura do texto recomposto e, portanto, fornecendo a metáfora do outro. Nesse oferecimento de resposta à pergunta “O que que é isso?”, o sujeito cauteriza o sentido em apenas um, não permitindo que o aluno encontre sua própria resposta. O mesmo acontece com a segunda pergunta pseudo-retórica no mesmo trecho: “Prá ele perceber, o quê?”. Se a pergunta feita pelo S-A permitisse respostas, haveríamos de obter as mais diferentes percepções, dada a heterogeneidade que nos constitui. Porém, imediatamente o S-A projeta a imagem da representação que os alunos deverão ter do exercício: “Que basta que a primeira e a última estejam no lugar certo que a gente consegue / bater o olho e / explorar o que a língua traz.” Essa única representação possível do exercício apaga inúmeras outras, como a historicidade que atravessa o texto e que possibilita sua recomposição, a necessidade de conhecimento das palavras da língua, e tantas outras.

O modo como esse discurso se constitui leva-nos à projeção do aluno imaginado como sendo aquele a quem não é permitido perceber o fenômeno ilustrado no texto e fazer considerações sobre ele, pois é imediatamente levado à leitura, à decodificação, sem oportunidade para refletir e criar sua própria metáfora de língua e, assim, tornar-se sujeito na língua do outro.

¹¹⁷ Desta vez, o Locutor (sujeito-autor), em discurso relatado direto, mobiliza o locutor-aluno (cf. 2.4.2) ao dirigir-se ao professor no momento da reunião.

Observa-se a negação da diferença entre português e inglês¹¹⁸ no discurso do S-A quando diz insistentemente dispor da atividade em inglês, pouco antes da leitura do texto. Vemos que a escolha do idioma não se faz pela indisponibilidade do exercício em inglês. Aliás, há ênfase na disponibilidade do exercício em inglês, causando um efeito de negação da diferença. Ou seja, o exercício pode ser feito tanto em português como em inglês que o resultado será o mesmo, ou ainda, o mesmo fenômeno ocorre em ambas as línguas, como se entre elas não houvesse diferença alguma. Porém, o exercício em português é escolhido para os alunos da primeira série do Ensino Médio. Nesse momento, algo escapa. Isto é, para os alunos iniciantes de primeira série o exercício em português é mais adequado: “[...] com a primeira série, talvez fosse legal a gente fazer em português mesmo”. O que escapa é que o sujeito reconhece a diferença entre fazer o exercício em português ou em inglês, e que as línguas não são iguais e portanto não funcionam do mesmo modo. Por isso, para os alunos da primeira série do Ensino Médio é mais “legal”, funciona melhor o exercício em português. Portanto, há a necessidade de tentar controlar o escape que denuncia a diferença, e os dizeres insistem na disponibilidade do exercício em inglês.

Assim, nos deparamos com o processo discursivo de transformar o dizer proibido da representação oculta em um dizer que seja formulável¹¹⁹. Nessas condições de produção do discurso¹²⁰, o S-A pode formular o dizer de que “com a primeira série, talvez fosse legal a gente fazer em português mesmo”, e de que o exercício está disponível em inglês para o professor que desejar utilizá-lo. Não é formulável, porém, que o professor que preferir o texto em inglês não

¹¹⁸ Voltaremos a isso no último item deste capítulo, especialmente à página 117.

¹¹⁹ Conforme Eni Orlandi (2003: 109), “Nessa relação com a interdição eu guardaria o nome de censura local para o domínio de formulação, ou melhor, eu diria que esta censura é o traço do que é formulável, mas proibido, em certas condições”.

¹²⁰ Como vimos na introdução, as condições de produção consideram as formações discursivas e as representações imaginárias dos sujeitos do discurso para estabelecer o que pode/deve ser dito (Cf. Pêcheux, M., [1975]1988).

será aquele que simplesmente desejará fazê-lo, mas aquele que poderá fazê-lo, ou que tiver alunos cujos conhecimentos lhe permitam utilizar o texto em inglês. O dizer proibido guarda a possibilidade de o aluno não conhecer as palavras do texto em inglês e, portanto, não conseguir fazer o exercício. O dizer formulável comporá a representação mostrada, formando a imagem do estádio do espelho e, talvez, construindo representações no imaginário do professor e do aluno por alienação.

Novamente, vemos o oferecimento discursivo de uma representação contida, formada a partir do apagamento dos traços desfavoráveis da metonímia. Esse apagamento contribui à construção da fantasia que afasta o sujeito do Real, daquilo que, aqui, é o dizer proibido: o desconhecimento da língua inglesa. Voltaremos a essa discussão no último item deste capítulo. No momento, gostaríamos de acrescentar que o efeito que percebemos é que os dizeres sobre a oferta do exercício em português e em inglês levam à escolha obrigatória, ou à alienação em Psicanálise. Ou seja, a alienação implica a escolha obrigatória pelo único elemento que pode ser escolhido naquele momento discursivo (LACAN, J., [1964] 1985, p. 201). Voltaremos, também, a isso à página 118.

Na segunda fala do sujeito-autor observamos outros aspectos da representação de língua projetada para o aluno e para o professor, seu interlocutor nesse momento do discurso. A língua é apresentada como um código que contém palavras, que por sua vez, contém letras. Essas letras podem até aparecer com ordem trocada que as entenderemos do mesmo modo. Essa concepção é, no mínimo, interessante. Uma palavra com letras trocadas, por exemplo: *aorma*, poderia ser entendida como *aroma* ou como *amora*, e *cnoats* como *contas* ou *cantos*, ou ainda *vlaer* como *valer* ou *velar* e assim por diante. O dizer sugere que poderíamos num “bater de olhos” escolher entre *amora* e *aroma*, sem levarmos em conta o contexto e a própria historicidade que atravessa um determinado discurso materializado no texto. Contudo, acreditamos que a escolha não se

dará pelo arranjo único e possível sugerido por essas formulações. As escolhas do leitor comporão o intradiscurso justamente pelo atravessamento da historicidade do interdiscurso. Podemos observar algumas relações com os dois esquecimentos propostos por Michel Pêcheux ([1975]1988). Isto é, no esquecimento número um, temos a ilusão de sermos a origem de nosso dizer, e no exercício há a desconsideração de que só podemos reconstituir as letras embaralhadas em palavras que já pertençam à memória de uma língua, dentro de uma historicidade que guia os dizeres do texto. No nível da enunciação, há o esquecimento (número dois) de que só um sentido pode ser expresso em nosso dizer, desconsiderando a possibilidade de usarmos uma combinação diferente de letras e termos outra palavra e, portanto, outros sentidos.

Ao sugerir um arranjo único, o DPI parece querer atribuir um significado transcendental à palavra que nem mesmo as letras embaralhadas de seu significante são suficientes para extirpar. O fenômeno ilustrado no exercício não teria eco nem em Saussure, nem em Derrida. Para Saussure (1969), há um elo natural entre significado e significante; para Derrida (1976,1995), um conceito se difere de outro pela diferença entre eles, o que equivale a dizer que *aorma* não poderia ser nem *aroma*, nem *amora*. Em seu texto “A Escritura e a Diferença”, Derrida (1995, p.232) define discurso como sendo um sistema que comporta o jogo da significação, através de significados que só poderão ser pensados dentro de um sistema de diferenças. O significado de uma palavra, portanto, não se apresenta autônomo; nunca está plenamente presente, mas constrói-se a partir dos outros elementos do sistema. Aquilo que possibilita o movimento de significação que os elementos do sistema produzem ao se relacionarem foi denominado por Derrida de *différance*. Para a Análise do Discurso de Michel Pêcheux, o sentido é construído discursivamente. Portanto, não observamos, pela AD, um significado pré-discursivo; para ilustrar, talvez fosse mais cabível nos referirmos a significado como *significando*. Assim, o significa(n)do de *aorma*, nosso exemplo, seria construído pela historicidade que incide na

enunciação, podendo ser tanto *aroma* quanto *amora* ou adquirir outro significado, sempre em relação ao acontecimento.

Nos dizeres sobre a atividade, observamos a ilusão com a qual a língua é representada. Nas palavras do sujeito-autor, um breve olhar sobre letras embaralhadas é suficiente para se “explorar o que a língua traz”. Uma representação de língua transparente e que prescinde da escrita ordenada e também da fala. Uma língua que não se pronuncia, que não se fala. É apenas escrita de qualquer modo para a absorção de significados fixos e externos ao acontecimento. Isso, é claro, não ocorre. Ao lermos as letras embaralhadas, nós as recompomos mentalmente, restituindo-lhes novamente a forma e a pronúncia originais, como fez o S-A durante a leitura do texto aos professores na reunião. Portanto, o exercício é uma ilusão de ótica em que nosso olhar fará a recomposição das letras embaralhadas em uma palavra que já conhecemos e pronunciamos em uma língua que nos é familiar. Assim, não podemos supor que o exercício em inglês apresentará o mesmo grau de facilidade de leitura para nosso aluno. Nesse excerto, a língua é representada como um código a ser decifrado, e o leitor (o aluno) é representado como seu decodificador.

Uma formulação interessante nesse recorte de DPI remete ao conteúdo informativo do texto: “explorar o que a língua traz”. Segundo o S-A, o obstáculo das letras trocadas pode ser facilmente superado (“bater o olho”) e podemos dar prosseguimento ao processo de exploração do conteúdo. Contudo, nada há para ser explorado. O texto trata exatamente do processo de decodificação das letras trocadas e, para ter acesso a esse conteúdo, o leitor já deve tê-lo adivinhado desde o início da leitura, ou então nada teria feito.

A preocupação do S-A nesse excerto discursivo parece concernir à dificuldade em relação ao vocabulário, comum para vestibulandos (ou outras pessoas) em contato com textos. Colocando o foco da análise sobre esse recorte lexical, podemos observar que a “teoria” que os

dizeres do texto e do sujeito-autor desejam mostrar é que não se deve temer o desconhecimento de itens lexicais, uma vez que basta saber a primeira e última letra das palavras para entendermos o texto como um todo. Uma estranha representação de língua que não requer conhecimento de palavras, que não requer compreensão do contexto na sua historicidade, que não precisa ser falada, e que pode ser escrita de qualquer maneira. Sem dúvida, uma representação muito encorajadora para um vestibulando, porém ilusória. Apaga-se, aqui, essa dificuldade natural.

Temos, assim, dois modos de representação. Na representação oculta, aquela que o sujeito concebe para si, vemos a língua ser representada como um imenso universo lexical que apavora e impossibilita o entendimento do texto pelo aluno. Na representação mostrada, o sujeito tenta dar conta dessa dificuldade apresentada pela língua ao aluno, mostrando-lhe como obter o sucesso almejado. Na metonímia, ambas as representações podem ser admitidas. Contudo, a representação mostrada admite apenas os traços que formarão a metáfora do outro, apagando os traços indesejáveis da representação oculta. Esse efeito de metonimização contida das representações corrobora o processo de *prevenção de metaforização* por não permitir o escape de traços desfavoráveis à metáfora do outro.

Também na segunda palestra do corpus de pesquisa encontramos dizeres que apontam ao mesmo processo de contenção de representações. Vejamos o excerto abaixo.

E 8: [S-A2, SXE]

Olha essa que interessante. Essa daqui; o problema de leitura não é tanto inglês. Inglês é um detalhe realmente, né? É um detalhe / porque o buraco é mais embaixo. O problema da leitura dos nossos alunos não é, não é o inglês. O inglês é um agravante, digamos, pequeno. Mas é pequeno mesmo. Porque se a gente fizer o aluno ver / que ele pode destrinchar de várias maneiras é um / agravante, só. Uma coisa pequena, um detalhe. Que, na realidade, o problema

de leitura é português. Ele não sabe ler em português. Então, [S-A2 ri] já imaginou? Em inglês fica um pouco mais difícil. Porque dá ainda aquela sensação que a gente não sabe nada, que não sabe a palavra [ruído de S-A2], entendeu? Então, ele já olha, já é derrotado. Ele já enfrenta um texto derrotado. Porque já não conhece. Então, toda essa coisa que nós temos que mudar no aluno, né? Essa questão do an-, do ano de 2002 é uma questão só de gráfico, de gráfico que aparece nos nossos textos lá do segundo ano. Nós temos vários, vários, nós temos dois ou três textos que aparecem gráficos, né?

Apesar de os dizeres acima terem sido proferidos em outra palestra, portanto, em outro momento e por outro sujeito-autor, referem-se, também, à dificuldade do brasileiro em relação à leitura, como já observamos. O inglês, ou nos dizeres do sujeito-autor o curso de inglês que ele propõe, aparece, novamente, como o meio de resolver o problema de leitura do aluno brasileiro. Retomamos parte do excerto analisado à página 62 (E2) e destacamos as formulações das duas palestras em que percebemos o efeito de inglês como solução para o problema de leitura do aluno brasileiro.

- Formulações em E2: [S-A1, SXE]

O aluno brasileiro não é conhecido como, o quê? Um aluno que lê muito, então a gente acredita que com o nosso trabalho, né? Com aquilo que a gente desempenha na nossa cadeira de inglês, a gente vai tá ajudando ele não só na nossa disciplina, mas também na formação geral, discutindo temas variados, né?

- Formulações em E8: [S-A2, SXE]

O problema da leitura dos nossos alunos não é, não é o inglês. [...] Então, toda essa coisa que nós temos que mudar no aluno, né?

Ao atribuírem à disciplina de inglês a tarefa de “mudar” o comportamento do aluno em relação à leitura e de “contribuir” para a formação geral através de textos em inglês, os dizeres instrucionais apagam as diferenças entre a língua inglesa e a língua portuguesa. O apagamento das diferenças sugere que a leitura é uma habilidade que independe da língua em que o texto foi escrito. Sendo uma habilidade independente, a leitura pode ser ensinada com técnicas aplicáveis a todos os idiomas. Essa percepção homogeneiza as línguas, desconsiderando suas peculiaridades, seus diferentes modos de constituição; desconsiderando até que as línguas são heterogêneas em si, com suas variações lingüísticas de todos os modos.

Com isso, estamos novamente diante de outro escape. O Real se aproxima precisamente quando o S-A diz, em E8: “Porque dá ainda aquela sensação que a gente não sabe nada, que não sabe a palavra [...] Então, ele já olha, já é derrotado. Ele já enfrenta um texto derrotado. Porque já não conhece”. Ou seja, o conhecimento da palavra em inglês é necessário para a leitura do texto na mesma língua. Não podemos, então, supor que a dificuldade de leitura em inglês advém do problema de leitura em português, como disse S-A2 no início do excerto, justamente por serem línguas diferentes. Entretanto, a impossibilidade de leitura para o aluno que “não sabe a palavra” não pode ser veiculada nos dizeres do sujeito-autor. S-A2 então sugere a leitura de gráficos, insistindo na disponibilidade de vários textos que apresentam gráficos. O gráfico, elemento essencialmente visual, substituirá as palavras na língua desconhecida. A leitura proposta é a leitura do gráfico e não, precisamente, a leitura do texto. O texto em inglês é formado na imagem do espelho como o gráfico a ser interpretado. A representação desfavorável do texto com palavras desconhecidas fica apagada e surge a imagem do espelho, apresentando o gráfico em seu lugar. O Real, o desconhecimento do aluno sobre a língua inglesa que não pode ser simbolizado no dizer de S-A2, fica assim afastado pela fantasia que iguala o texto ao gráfico, substituindo o primeiro pelo segundo.

Em E8, vemos a língua inglesa ser representada como insignificante, “uma coisa pequena”, “um detalhe”, sem que houvesse reação alguma por parte dos professores de inglês presentes à reunião. A ausência de reação nos levou ao questionamento sobre o intrigante funcionamento discursivo que consegue a aceitação dos professores sobre a insignificância da língua que ensinam.

Nas formulações grifadas, há o apagamento da dificuldade de leitura em inglês por seu recobrimento pela dificuldade de leitura em português que, por sua vez, é complementada pela adição do desconhecimento da língua estrangeira. Temos, então, a seqüência:

o inglês é um detalhe → ele não sabe ler em português → em inglês fica um pouco mais difícil

 The diagram consists of a horizontal line with an upward-pointing arrow at the left end and a downward-pointing arrow at the right end. The word "mas" is centered below the line. Above the left end of the line is the text "o inglês é um detalhe" and above the right end is "em inglês fica um pouco mais difícil". Above the middle of the line is the text "ele não sabe ler em português".

Observamos na seqüência a circularidade que nos lembra o discurso da histérica na psicanálise, ou a circularidade sem resolução. Resumindo, teremos os dizeres de que o aluno não sabe ler em inglês porque não sabe ler em português, e, se ele não sabe ler em português, não saberá ler em inglês, pois é um agravante. Um “agravante pequeno”, então, sendo que o problema é o português; ou nas palavras do sujeito-autor: “o buraco é mais embaixo”.

Percebemos que o modo de funcionamento circular do discurso delinea o percurso que levará os professores da reunião a se identificarem com os dizeres do sujeito-autor. Apoiando-se em enunciados naturalizados, com efeito de pré-construído (pois, “ele não sabe ler em português” encontra respaldo no enunciado naturalizado de *brasileiro não sabe ler*), constrói-se a representação de que o inglês é uma “coisa pequena”. Não podemos, então, esperar que nosso aluno leia em inglês se ele não lê em português. Vemos, aqui, a identificação como a captura dos sujeitos pelo efeito de pré-construído; pois, segundo Pêcheux ([1975] 1988, p. 164), “o pré-

construído corresponde ao ‘sempre já-ai’ da interpelação ideológica que fornece-impõe a ‘realidade’ e seu ‘sentido’ sob a forma da universalidade”. Na formulação, o “*sempre já-ai* da interpelação ideológica” corresponde ao enunciado *brasileiro não sabe ler* e estabelece o sentido de que o inglês é um detalhe, um agravante pequeno. Os dizeres inserem o sentido (“o inglês é um detalhe”), retomam o pré-construído (*brasileiro não sabe ler*) e voltam ao sentido inicial (“em inglês fica um pouco mais difícil”), concluindo a circularidade discursiva que sugere o percurso de causa e consequência. Tal percurso ilude os interlocutores sobre a validade da afirmação de que o inglês é “uma coisa pequena, um detalhe”.

Para a Psicanálise, mesmo sendo contínuos, inacabados, os processos de identificação do sujeito se dão em referência à matriz simbólica, em um retorno ao *eu* como a sede das identificações. Falamos, pois, do “estádio do espelho”¹²¹ como identificação. A imagem condensada do *eu* no estágio do espelho, composta a partir de seu corpo despedaçado¹²², lhe fornece elementos para aderir ou não às novas identificações. Isto é, uma vez sob a imagem unificada do *eu*, o sujeito poderá identificar-se com o que julga ser *eu* e rejeitar o que for *não-eu*. Vemos, exatamente aqui, a função discursiva do efeito de pré-construído. O efeito de pré-construído age no discurso como o traço do *eu*, portanto “sempre já-ai”, ao qual os sujeitos se identificam ideologicamente e que promoverá a aderência dos sujeitos às futuras identificações. No espelho, os dizeres do S-A projetam a imagem de aluno que tem mais dificuldade de ler em inglês. Tal imagem compreende o traço do *eu*, ou o efeito de pré-construído do enunciado *brasileiro não sabe ler*, ao qual o sujeito se identifica. Ao identificar-se com a imagem de aluno formada pela metáfora do outro, o professor adere também à imagem de inglês como “agravante”. Acreditamos que, ao aceitarem as qualificações de inglês como “detalhe”, “coisa

¹²¹ Cf. Lacan, J. [1949] 1998, p. 96-103: “O estágio de espelho como formador da função do eu”.

¹²² Cf. Lacan, J. [1949] 1998, p. 97, no espelho, o corpo desconexo torna-se uno.

pequena” e “agravante pequeno”, os professores da reunião estão aderindo à nova identificação promovida pela identificação inicial dada pelo efeito de pré-construído que mobiliza traços do *eu*.

Nos dizeres do discurso pedagógico instrucional, os processos identificatórios configuram-se de vários modos. Argumentamos, até aqui, que as identificações ocorrem por aderência ao efeito de pré-construído que age como o traço do *eu* com o qual os sujeitos se identificam e que proporcionará novas identificações. Observaremos, a seguir, outro modo pelo qual os processos identificatórios se dão. O sentido não será, agora, fornecido pelo efeito de pré-construído “sob a forma da universalidade”¹²³, mas, de modo mais particular, sob a forma de saberes compartilhados entre S-A e os professores de inglês. Entretanto, notamos o mesmo modo de funcionamento discursivo que movimenta traços do *eu* para o estabelecimento da identificação no efeito que passamos a analisar, denominado *vínculo de cumplicidade*.

2.3 *Vínculo de cumplicidade*

Outro efeito discursivo percebido nas análises dos dizeres do DPI, e que corrobora o processo de *prevenção de heterogeneidade*, foi denominado *vínculo de cumplicidade* (VC), pois constrói discursivamente uma cumplicidade com o professor, como uma estratégia argumentativa que traz o professor para o lugar do sujeito-autor. Nesse espaço discursivo em que o sujeito do discurso instrucional fala ao professor sobre si, sobre a aula, o professor, a língua e o aluno percebemos o estabelecimento de um vínculo entre o sujeito-autor e o professor para garantir a homogeneidade, reafirmar construções identitárias e assegurar o poder de regime de verdade do DPI.

O efeito de *vínculo de cumplicidade* se apresenta caracteristicamente em um segundo fio discursivo, em momentos discursivos de aproximação do sujeito-autor de materiais didáticos e

¹²³ Cf. Pêcheux, M. [1975] 1988, p.164.

seu interlocutor, ou a representação do professor usuário do manual no imaginário do S-A. A aproximação discursiva apóia-se em saberes compartilhados e aparentemente naturalizados entre S-A e professor imaginário. Os saberes compartilhados propiciam a base de formação desse *vínculo* discursivo e são constituídos por traços de memória, evocados pela repetição e recuperados por efeito de pré-construído, como aquilo que pertence ao *eu*. As análises nos sugerem as seguintes especificidades do *vínculo de cumplicidade*.

Características discursivas

- O *vínculo de cumplicidade* constitui momentos discursivos de aproximação entre sujeito-autor e professor através de saberes compartilhados, estabelecendo a cumplicidade para que ambos, sujeito-autor e professor, atinjam os mesmos objetivos.
- Apresenta-se como meio de garantir o poder de discurso de verdade do discurso pedagógico instrucional.
- Expressa justificativas sobre o oferecimento de instruções procedimentais.
- Apresenta segredamento por se situar num espaço discursivo em que o comparecimento do aluno, como ser heterogêneo, não é permitido.

Características lingüístico-enunciativas

- Em algumas formulações, o *vínculo* se apresenta no mesmo fio enunciativo do discurso instrucional. Entretanto, é recorrente sua apresentação entre incisivas duplas, como parênteses, aspas, ou outro tipo de marca tipográfica, como maiúsculas, negritos e itálicos.
- Mesmo apresentando-se no mesmo fio enunciativo da formulação, o *vínculo de cumplicidade* instaura um segundo fio discursivo.
- No segmento oral do corpus foi percebida a presença de *vínculo de cumplicidade* em discurso direto; observamos o uso de aspas para a transcrição dessas formulações.

Apesar de delimitar na materialidade discursiva o espaço em que o S-A se aproxima do professor, seu interlocutor imaginário, e compartilha com ele saberes comuns, o *vínculo de cumplicidade* pode se apresentar no mesmo fio enunciativo da formulação. Notamos que, mesmo com a ausência de marcas tipográficas (negritos, maiúsculas, asteriscos, aspas, parênteses etc.), há a instauração de um segundo fio discursivo¹²⁴, com outro objetivo, distante da mera instrução de procedimentos sobre a atividade a ser realizada. Portanto, em conformidade com os estudos de Jacqueline Authier-Revuz (1990; 2001), consideramos o *vínculo de cumplicidade* como um tipo de heterogeneidade enunciativa mostrada, marcada ou não no discurso.

Destacamos, agora, alguns excertos de DPI cujas formulações são analisadas como apresentando o efeito de *vínculo de cumplicidade*.

E 9: [SXE; Manual do Professor, apostila da 5ª série, p. 8]

2. Find three pictures of famous people in magazines and newspapers. Stick them in your notebook. Draw speech bubbles with information about them.

Respostas pessoais utilizando os modelos acima. (Atenção para a possibilidade de surgirem nomes de outros países na tarefa de casa. Dê seus nomes em inglês durante a correção).

No manual do professor, encontramos o trecho do livro do aluno com essa segunda instrução sobre a tarefa que os alunos deverão realizar, seguida imediatamente das instruções ao professor. Notamos que os dizeres dirigidos ao professor aparecem em português e duplamente realçados, com o uso de negritos e itálicos, contrastando com os dizeres dirigidos ao aluno. Os dizeres instrucionais se apresentam, assim, em tom emergencial. A primeira sentença da formulação do DPI produz o efeito de *prevenção de metaforização* ao sugerir modelos para

¹²⁴ Cf. Authier-Revuz, J., 2001.

respostas pessoais. Ou seja, o aluno poderá dar suas respostas pessoais desde que siga o modelo apresentado para que, assim, a homogeneidade imaginária seja garantida. O modelo sugerido age como o espelho que controla a metonímia e oferece a metáfora do outro. As “respostas pessoais”, se respeitadas, poderiam admitir a metáfora do sujeito.

Em seguida, ocorre a formação do *vínculo de cumplicidade*. Nessa formulação, temos o tipo marcado de VC, com sua apresentação entre parênteses. A criação do segundo fio instaura a aproximação discursiva entre S-A e a representação de professor, através do saber compartilhado de que outros nomes de países poderão surgir. Ou seja, o S-A e a representação de professor em seu imaginário compartilham do saber de que os alunos, ao escolherem as fotos de pessoas famosas em revistas, poderão precisar conhecer nomes de países que não constam em seus livros. O S-A chama a atenção do professor, alertando-o para a possibilidade do escape no controle homogeneizante: “Atenção para a possibilidade de surgirem nomes de outros países”. Sugere, em seguida, formas de *prevenção de metaforização*, usando o imperativo, “Dê”. Como não se pode prever quais os nomes de países seriam requisitados pelos alunos, o sujeito, com o uso da forma imperativa, urge o professor a preparar-se para suprir a informação necessária. Vejamos outro excerto.

E 10: [SYE; Orientações Didáticas, 5ª série – 1º bimestre, p. 3]

Contar de onde vieram seus antepassados e dizer à turma que você é um pouco de cada uma das nacionalidades que formaram sua família (por exemplo: I am Brazilian, Portuguese and Lebanese). Haverá várias nacionalidades que não estarão mencionadas na lista dos alunos. Por isso, há uma lista com as nacionalidades que você talvez possa precisar, mas não os alunos, por enquanto (senão a lista ficaria muito comprida).

Pedir aos alunos que trabalhem em pares, fazendo pequenos diálogos. [...]

Com a certeza do futuro simples, “haverá”, o sujeito-autor percebe um escape em seu controle ao afirmar que “várias nacionalidades” surgirão durante a aula, mas que não estarão na lista em inglês dos alunos. Assim, o sujeito alerta o professor sobre o surgimento de um elemento não previsto na lista e oferece uma lista *mais completa* e, assim, ilusoriamente garante a homogeneidade da aula. Em *vínculo de cumplicidade*, o sujeito justifica o oferecimento de instruções homogeneizantes que corroboram a formação de metáfora do outro e, acreditamos, previne a constituição de metáfora do sujeito. Mesmo não sendo possível garantir que uma nacionalidade que não pertença à lista não seja requisitada ao professor por um aluno, o S-A parece estar convencido de que a lista complementar será suficiente. Em outras palavras, instaura-se a fantasia para dar conta dos escapes do Real, criando-se a ilusão sobre a completude e a homogeneidade.

O VC se forma com a aproximação discursiva ao professor imaginário, com a subordinada “que você talvez possa precisar”, compartilhando o saber de que o professor talvez não saiba todos os nomes de países que se farão necessários. Notamos, também, o segredamento com a exclusão do aluno¹²⁵, uma das características recorrentes do VC, com o uso da restritiva “mas não os alunos”. A justificativa é oferecida entre incisas, “(senão a lista ficaria muito comprida)”, e explica ao professor a razão do não oferecimento da mesma lista aos alunos, produzindo o efeito que deseja garantir o controle absoluto.

Todo esse cuidado do DPI, para garantir que um elemento não previsto possa pôr em risco a homogeneidade que se deseja, parece apontar, também, à necessidade de manutenção do discurso de verdade. Ou seja, o aparecimento de um elemento heterogêneo não previsto, e não previamente preparado pelo professor, poderá destituir o professor do traço identitário daquele

¹²⁵ Referimo-nos à exclusão do aluno como elemento heterogêneo; pois a representação do aluno homogeneizado habita o imaginário do sujeito do DPI e, nessa formulação, é expressa discursivamente.

que possui o conhecimento. Como veremos adiante (em 2.4), no momento da aula, o professor é o transmissor do discurso de verdade do manual do livro didático¹²⁶ e, por isso, deve zelar por sua manutenção.

O próximo excerto apresenta o *vínculo de cumplicidade* duplamente marcado, por itálicos e negritos, além de aparecer em destaque no manual; isto é, com recuo de espaço em relação às instruções dirigidas aos alunos e com o chamamento ao professor.

E 11: [SXE; Manual do Professor, 8ª série, p. 67]

4. The reader asks some questions in her letter. What are they? Rewrite them in your own words.

Professor : Faça o exercício com os alunos, explicando que a mudança do tempo verbal é exigida pelo verbo introdutório no passado (regra de “reported speech”).

Apesar da instrução para que os alunos se expressem com suas próprias palavras (“in your own words”), o que se diz ao professor é que ele deverá fazer a atividade junto com os alunos para que, assim, o controle sobre a produção em inglês seja garantido. Para evitar a desobediência às regras gramaticais, o professor deve fazer os exercícios com os alunos, guiando-os no percurso homogeneizante e apagando o sentido inicial de “in your own words”. Vemos que, além do controle sobre a produção escrita, há o controle homogeneizante que deseja firmar a imagem do espelho sobre a escrita em inglês. Argumentamos que, apesar da necessidade de observarmos as regras formais, se ao aluno fosse permitido experimentar com a língua (aqui, a escrita em discurso relatado), sem prender-se à metáfora do outro desde o princípio, ele talvez pudesse perceber a necessidade de adaptação de seu texto e construir sua metáfora. A partir de

¹²⁶ Cf. Maria José Coracini (org., 1999), especialmente os textos de Grigoletto, M., (p.68-75), Carmagnani, A. M., (p.127-133) e Coracini, M. J., (p.33-43). Veja também Coracini (org. 1995), especialmente Souza (p.113-117).

sua própria percepção, experimentaria o assujeitamento à língua do outro ao tornar-se também sujeito.

Não podemos deixar de mencionar que são inúmeras as formulações que apresentam o *vínculo de cumplicidade* com o desejo de controle homogeneizante excessivo. Ao primeiro olhar, o controle excessivo nos parece gratuito; porém, há sempre o desejo de manutenção do poder de discurso de verdade na opacidade discursiva. Ainda, observando a constitutividade da heterogeneidade, nos questionamos¹²⁷ sobre os efeitos desse controle insistente de aparência gratuita, o controle que deseja simplesmente que todos sejam iguais, nos imaginários dos sujeitos desse discurso. Ou seja, a constitutividade da heterogeneidade não permite a garantia da efetivação do controle; mesmo assim, certos dizeres do DPI parecem contar com essa efetivação, expondo professores e alunos ao controle que beira a irracionalidade. Vejamos alguns exemplos.

E 12: [SYE; Orientações Metodológicas – inglês; Unidade Temática nº 4, 7ª série, p. 1]

SUGESTÕES DIDÁTICAS

Iniciar a aula contando a história do filme **A mosca**, de David Crenenberg. A história é bem simples: um cientista tenta fazer uma máquina de teletransporte e resolve testá-la ele mesmo. Por azar, uma mosca estava dentro da máquina e eles são unidos no mesmo corpo. O filme é horrroso, mas provavelmente adolescentes gostam do gênero (não é aconselhável trazer o filme para dentro da escola – por mais que eles insistam). Como se trata de filme do gosto dos alunos, eles provavelmente contarão a história para o resto da sala. Enquanto os “voluntários” que conheçam o filme contam a história em português, procure induzi-los a usar em português, os verbos que apareçam no texto – enquanto você os escreve no quadro (**work, research, [...]**).

¹²⁷ Agradecemos à Prof^a. Dr^a. Marisa Grigoletto (FFLCH-USP) por mais essa importante observação pontual, além das incontáveis e valiosas contribuições interdiscursivas.

A primeira formulação grifada expressa apenas o gosto particular do S-A, embora possa desejar veicular uma *verdade*, com o uso da assertiva “é horroroso”. A contrastiva que segue, produz o efeito de que adolescentes gostam de coisas horrorosas. Sendo que o S-A dirige o dizer instrucional ao professor, percebemos que, no imaginário do S-A, adultos (S-A e professor) consideram o filme horroroso, enquanto os adolescentes (por serem adolescentes) gostam do gênero horroroso (“Como se trata de filme do gosto dos alunos”). Por ser horroroso, o filme não poderá adentrar o recinto escolar. Contudo, os adolescentes (alunos) insistirão para que ele seja trazido escola a dentro.

Não nos preocupa a impossibilidade de analisarmos mais profundamente esses dizeres impressos sob o título de “orientações metodológicas” e “sugestões didáticas”. Observaremos, apenas, o efeito de *vínculo de cumplicidade*, expresso entre parênteses, que aconselha o professor a não ceder ao pedido insistente dos alunos. A aproximação produzida pelo efeito de VC apresenta o segredamento, com exclusão do aluno como ser heterogêneo, e permite o aconselhamento ao professor através do saber compartilhado de que adolescentes gostam de coisas que adultos não gostam, ao mesmo tempo em que garante o poder de discurso de verdade do DPI, simplesmente por mostrar-se onisciente. Os dizeres parecem desejar a manutenção desse poder.

O próximo excerto com VC remete à preocupação em gerenciar o posicionamento dos alunos em relação ao espaço da sala de aula. A sugestão, contudo, não considera os alunos como participantes do processo de aprendizagem, nem aptos a opinarem sobre os problemas que possam enfrentar em aula. Ao contrário, o dizer instrucional se impõe como o provedor das soluções.

E 13: [Connect 2; Teacher's Edition, Introduction, p. T-x]

Sugestões para gerenciar turmas numerosas

- Estabeleça os lugares onde os alunos devem se sentar na sala de aula para que os amigos fiquem separados – pois, geralmente, eles se sentam juntos e conversam durante a aula.

Mudar a disposição das carteiras, de tempos em tempos, oferece aos alunos a oportunidade de interagir e praticar com colegas diferentes, além de renovar a interação e torná-la interessante.

O *vínculo de cumplicidade* na formulação sublinhada apresenta-se como a justificativa para o procedimento que deseja manter a homogeneidade ilusória, como se os “amigos” separados à longa distância não conversarão durante a aula. Novamente, vemos o VC contribuindo à manutenção do poder que deseja que todos sejam iguais, porém diferentes daquele que tem o poder de discurso de verdade: o professor na aula, o sujeito-autor no manual.

Para finalizar esse aspecto que desenvolvemos no momento, observaremos este último excerto em que o VC aparece nos dizeres que desejam o controle sem razão, além da fixação do poder do discurso de verdade.

E 14: [Connect 2; Teacher's Edition, p. T-7]

Dicas para o Professor

Nos jogos com a turma, interrompa quando a atividade atingir o máximo do entusiasmo. Assim, evitará que a turma fique entusiasmada demais, e os alunos estarão ansiosos para jogar novamente. Sempre estabeleça as regras e divida a turma em times de habilidades iguais. Incentive o espírito esportivo.

O excerto acima aparece em destaque, em um retângulo cinza, após as instruções sobre o jogo denominado *What's Wrong?* Consideramos todos os dizeres do excerto como formando o efeito de VC; pois aparece em destaque e instaura um segundo fio discursivo, diferente das instruções do jogo. O título do excerto, Dicas para o Professor, estabelece o espaço de segredamento em que o S-A sugere que o professor interrompa o jogo no auge do entusiasmo dos alunos. Apesar de finalizar com a formulação: “Incentive o espírito esportivo”, o S-A enfatiza a necessidade de formarmos times com habilidades iguais que, se fosse possível, não exigiria “espírito esportivo”, além de defender a interrupção do jogo no auge do entusiasmo, como apitar o final da partida no momento em que a bola é lançada ao gol.

Antes de passarmos para o próximo item, gostaríamos de dizer que lamentamos encontrar formulações que nos permitam essas análises. De qualquer modo, se as omitíssemos, estaríamos, talvez, considerando a possibilidade de o discurso pedagógico instrucional ser resultado do empenho, de alguma maneira, comprometido de sujeitos-autores. Ao contrário, o discurso é justamente o lugar de dispersão do sujeito.

2.4 Onisciência e onipresença: o professor como prolongamento do S-A

Os efeitos de onisciência e onipresença do sujeito-autor de materiais didáticos já foram observados em outros estudos¹²⁸. Movida por esses estudos anteriores, nossa pesquisa desejava entender os mecanismos em que esses efeitos se inseriam e o modo como se articulavam em relação ao funcionamento do discurso pedagógico instrucional. Neste estudo, os efeitos de onisciência e onipresença são observados como alguns dos traços delineadores da formação

¹²⁸ Ver nota 126 à página 88.

discursiva¹²⁹ do sujeito-autor de materiais didáticos. Esse lugar de onde o sujeito-autor fala é marcado pela função-autor e estabelecido por ela como um “domínio” (FOUCAULT, [1969] 2002, p.83) de assujeitamento ao discurso, ao desejo de completude e homogeneidade, ao processo econômico e à alteridade¹³⁰.

Inicialmente, analisaremos formulações do sujeito-autor (palestra 1, SXE) que possibilitam a percepção de representações sobre autor no imaginário desse mesmo sujeito. Para este estudo, apresentaremos apenas três formulações das vinte e duas analisadas, para que assim possamos nos demorar nos efeitos percebidos. Incluiremos, contudo, todas as formulações para a apreciação do leitor em anexo (anexo 2). No segundo momento, analisaremos formulações em que o S-A utiliza o discurso relatado direto, reproduzindo imaginariamente as falas do professor, do aluno e suas próprias falas na condição de professora.

2.4.1 Formulações do S-A sobre si

Apresentamos, a seguir, os três excertos e as análises das formulações que nos remetem às representações imaginárias do S-A sobre ele próprio.

E 15: [S-A1; palestra 1, SXE]

Agora, eu sei que as dificuldades, o quê? Que o professor tem no dia-a-dia, é como? Sala de aula numerosa, com um calendário que nem sempre é, o quê? [...] E outra coisa é, o quê? De estratégias para lidar com esse mundo, pra lidar com o material. Aliás, essas reuniões que a gente

¹²⁹ Consideramos a função-autor de materiais didáticos como uma formação discursiva, conforme a teorização pecheutiana, por apresentar regularidades e especificidades na dispersão de enunciados, sobre as quais aqui brevemente discorremos.

¹³⁰ Como dissemos à página 36.

tem feito são justamente pra isso; pra gente tá discutindo, o quê? Quais são as melhores maneiras que a gente pode, né? Tá utilizando pra ter bom resultado com o pessoal, né?

Nessa formulação¹³¹, o sujeito tenta criar um *vínculo de cumplicidade* com o professor por meio de saberes compartilhados. Ou seja, o sujeito-autor aproxima-se do professor ao se fazer conhecedor dos problemas por ele enfrentados em seu dia-a-dia (“sala de aula numerosa”), e conhecedor até da falta de “estratégias” do professor para “lidar com esse mundo” e “lidar com o material”. Essa aproximação formada por VC através de saberes compartilhados permite a percepção de efeito de onisciência e onipresença do S-A. Ao remeter à falta de recursos ou “estratégias” do professor, o S-A se estabelece como aquele que o ajudará a suprir essas faltas com suas reuniões para que, juntos, obtenham “bom resultado com o pessoal”. Ou seja, ambos se tornarão um. Inicialmente, sujeito (“eu”) e professor aparecem separadamente na formulação. Em seguida, o pronome de tratamento já é utilizado de forma a confundir os seres, autor e professor, em apenas um sujeito gramatical: “a gente”. A cumplicidade estabelecida pela onisciência do sujeito-autor, que lhe permite compartilhar saberes sobre os acontecimentos diários na vida do professor, parece convocar o professor a assumir a forma de prolongamento do autor. Conhecendo as “melhores maneiras”, juntos atingirão o “bom resultado” que habita o imaginário do sujeito-autor. Como prolongamento de S-A, o professor fará exatamente o que o autor faria.

A próxima formulação está contida em um excerto mais longo para que possamos situar o leitor em relação ao contexto.

¹³¹ Observamos nesse excerto (E14) outras perguntas pseudo-retóricas que também poderão ser analisadas como metonimizantes e fornecedoras de imagens do espelho, obstruindo a metáfora do sujeito.

E 16 [S-A1; palestra 1, SXE; veja também anexo1]

Então, eu acho assim, se eu enxergo avaliação enquanto pro-ces-so, eu sei a vida inteira daquele aluno. Se o pai dele vem conversar comigo: "Olha, seu filho em termos de participação, ele é assim; em termos de engajamento, ele é assim; em termos de trabalho, ele é assim; em termos de nota, prova" porque a escola tem que ter prova, esse é, esse é um instrumento que a gente não pode fugir dele. Tá? Existe. Em termos de prova, aqui é onde eu vou quantificar, entendeu? Então, eu acho que quando a gente pensa em avaliação, a gente tem que pensar no processo, no qualitativo e no quantitativo. [...] E eu não enxergo a avaliação só como um produto. [...] Porque se eu pensar na, na avaliação desse jeito, eu vou contra, o quê? A filosofia do material que a gente propõe. Entendeu? Quando a gente escreve aquele manual do professor onde a gente faz toodas aquelas sugestões, não adianta sugerir aquilo se aquilo não vai acontecer. Então, tem que garantir que aquilo aconteça. Por outro lado, também, eu não posso esperar que um menino de quinze anos vai enxergar, o quê? "Ah, ela falou, é bom prá mim." Né? Não. Eu tenho que ter uma maneira, o quê? De tá acompanhando o desenvolvimento desse aluno, entendeu? É desse jeito, né? Tá?

Na formulação sublinhada, o sujeito define o manual do professor como um conjunto de sugestões. Contudo, o termo “sugestão” adquire, agora, um outro sentido. Normalmente, uma sugestão é algo que se oferta, mas não se exige. Contudo, na formulação, o sujeito-autor quer ter a garantia de que suas “sugestões” serão seguidas; pois “não adianta sugerir aquilo se aquilo não vai acontecer” e por isso “tem que garantir que aquilo aconteça”. O dizer parece, então, propor *sugestões obrigatórias*. Ambos os modos de avaliação sugeridos por S-A têm a função de verificar a garantia das *sugestões obrigatórias*; pois permitem a vigilância sobre “a vida inteira” do aluno ao mesmo tempo em que regulam o desempenho do professor em relação ao método do

sistema de ensino. Ao seguir as sugestões do manual, o professor fará a aula acontecer conforme planejada pelo autor e, portanto, garantirá os resultados previstos pelo sistema de ensino. Como efeito discursivo, percebemos que o manual permite que o professor seja o prolongamento do autor durante a aula; pois o professor a fará exatamente como o autor a imaginara. Do mesmo modo, a fala do sujeito sobre *sugestões obrigatórias* é reescrita em seu discurso durante a reunião. Ou seja, a reunião parece se configurar como a garantia de que as sugestões serão seguidas. Para que o professor seja o prolongamento do autor, ele necessita das sugestões e das instruções do autor contidas nas reuniões e também no manual. Assim, percebemos as representações de cada um desses elementos no imaginário do sujeito-autor como sendo:

$$\text{autor} = \text{professor} + (\text{manual} + \text{reunião})$$

O professor só se igualará ao autor se somar-se ao manual e às reuniões. Por outro lado, observamos outras implicações dessa equação. Uma delas é justamente a valorização do manual e das reuniões, pois sem esses elementos, o autor também se iguala ao professor. Tal observação nos permite compreender o modo de funcionamento discursivo da concepção de professor como tábula rasa tão presente no DPI. Ou seja, a manutenção da representação de professor tábula rasa age como reforço à desigualdade necessária entre sujeito-autor e professor para o fortalecimento do DPI. Apenas para localizar as formulações do nosso corpus que nos permitem essa análise, listaremos, abaixo, alguns exemplos breves dessa representação de professor. Acrescentamos que todos os grifos e incisas são dos sujeitos-autores; nossos comentários estão entre colchetes.

E 17 [**Connect 2**; Teacher's Edition, lesson 9, p. T-24]

- Pergunte: *Quais dias são considerados “the weekend” (fim de semana)?* (Sexta-feira à noite, sábado e domingo). [...]

E 18 [**Connect 2**; Teacher's Edition, unit 5: mini-review, p. T-63]

- Traduza *What Are They Doing?* (O que eles estão fazendo?). Em seguida, peça aos alunos que leiam as instruções. Traduza *cover* (cobrir). [...]

E 19 [**New Hotline Elementary**; Teacher's Edition, unit 11, p. T88]

b. Read the instructions aloud. [...]

*Ask *When we make different tenses* [na voz passiva], *which part of the verb changes?* (**Answer:** the verb 'to be')

E 20 [**Connect 4**; Teacher's Edition, lesson 16, p.T-44]

- Chame a atenção deles para os títulos no alto do quadro. Explique que *gerund* (gerúndio) é o tempo verbal terminado em *-ing*. Pergunte: *What's the simple form of the verb in the phrase "chatting with others"?* (Chat) *What's the gerund of "send"?* (Sending)

Nos excertos acima, as informações entre parênteses são as respostas fornecidas pelos sujeitos-autores ao professor para as perguntas que ele deve fazer aos alunos. Apesar de serem respostas elementares, elas não se configuram como parte do conhecimento da representação de professor no imaginário dos sujeitos-autores, justamente por serem fornecidas. Percebemos que a diferença entre professor e aluno é que o professor tem a resposta da questão antecipadamente ao aluno. Ou seja, o professor, assim como o aluno, não conhece a resposta. Ambos diferem do S-A que, ao oferecer a resposta ao professor, reforça a relação de dependência e de desigualdade que fortalece seu poder.

Dito isso, podemos entender a grande importância dada aos manuais de materiais didáticos e às reuniões (ou ao DPI) em nosso meio sócio-educacional, pois são esses alguns dos elementos que produzem o efeito de que o autor é superior ao professor: ele produz o manual e as reuniões; sem isso ele seria como o professor, o ser em falta. Essa valorização do DPI contribui

para a manutenção do seu próprio poder de discurso de verdade. Isso nos leva, novamente, à concepção foucaultiana do movimento circular percebido na relação entre poder e saber: o saber do DPI alimenta seu próprio poder. Portanto, valorizar esse saber, garantindo sua aplicação, é crucial para que o DPI se mantenha no poder como discurso de verdade.

2.4.2 Mobilização de enunciadores

Durante a primeira palestra do corpus de pesquisa, o sujeito-autor do SXE utilizou com grande frequência o discurso direto (doravante DD), o que nos intrigou e nos levou a essa investigação.

As formulações do sujeito-autor em DD reproduzem imaginariamente as falas do professor, do aluno, bem como suas próprias falas na função de professor durante as aulas. Analisando esse recorte, percebemos o efeito de onisciência e onipresença. Ou seja, ao reproduzir as falas em discurso relatado direto, o S-A imaginariamente se presentifica na aula, inserido e prolongado na imagem de suas representações homogeneizadas de professor e de aluno e se apresentando como conhecedor onisciente do momento da aula. Para tal, os dizeres comportam saberes compartilhados entre o S-A e a representação de professor; saberes que chamam os professores da reunião à identificação por reconhecimento de traços do *eu* mobilizados pelo efeito de pré-construído. Esses efeitos percebidos pela análise dos dizeres do DPI foram pesquisados com o auxílio dos Estudos de Semântica da Enunciação, que nos permitiram o olhar mais incisivo sobre a materialidade do discurso.

A utilização do discurso relatado direto pelo sujeito-autor parece persuadir o professor da reunião, seu interlocutor, pela instauração de um segundo locutor. Mesmo que ilusoriamente, o discurso direto age como a própria presença desses segundos locutores na reunião. É como se, ao

reproduzir essas vozes, o S-A fosse capaz de personificar seus emissores durante a reunião, garantindo maior poder persuasivo e reforçando o poder de discurso de verdade do DPI pelos efeitos de onisciência e onipresença. Analisando os dizeres em discurso direto proferidos pelo S-A durante a palestra, percebemos que, ao formular tais enunciados, o Locutor¹³² (L) estabelece três tipos de locutores (l), conforme listados abaixo.

- a. locutor-autora/ professora: reprodução de suas próprias falas na condição de professora
- b. locutor-professor: reprodução de falas de professores
- a. locutor-aluno: reprodução de falas de alunos

Observaremos, através das análises que seguirão, que o uso de DD mobilizará dois tipos de enunciadore: o individual e o genérico. De acordo com Guimarães (2002, p.25), o enunciador-individual é “um eu que desconhece que fala de algum lugar”, enquanto o enunciador-genérico é o “eu” que diz “aquilo que todos dizem” (idem). Vejamos agora as formulações e as respectivas análises de seus efeitos discursivos percebidos por este estudo. As formulações em DD serão sublinhadas para destacarem-se das formulações de contextualização.

1. locutor-autora/ professora: o S-A reproduz sua própria fala na condição de professora.

E 21 [S-A1; SXE]

Tem uma coisa, quando eu peço prá ele [aluno] o contexto: ‘Olha, eu quero que cê leia o texto, mas que você preste atenção em X aspectos. Tire de lá X informações.’ Né? Por isso não adianta.

¹³² Usamos Locutor (L) e locutor (l) segundo Guimarães (2002) para diferenciar o ser emissor do discurso (L) e aquele cuja voz fala (l) no discurso. Neste caso, o Locutor corresponde à autora, enquanto o locutor poderá ser o sujeito-autor. No uso de DD, outros locutores serão mobilizados, como veremos.

Então, esse é o antes. O durante é quando a gente vai lá trabalhar, o quê? A gente vai trabalhar o texto.

Em DD, a formulação instaura um segundo locutor que, no imaginário do S-A, representa o professor ideal, configurando-se como o modelo de fala a ser utilizado pelo professor presente à reunião quando for se dirigir aos seus alunos na aula. A formulação inicia com a forma verbal imperativa para chamar a atenção do alunos. Com o imperativo, “olha”, em primeira posição, o locutor pede a atenção do aluno, seu alocutário nesse momento imaginário, para o “X”. Mas o que seria esse “X”? Essa incógnita apresenta-se como um lugar reservado ao interdiscurso. Um espaço aberto ao professor para inserir ali aquilo que ele julga pertinente à atividade. Portanto, há uma memória que esse “X” guarda e que construirá o acontecimento. Para o aluno, o “X” será sempre uma incógnita; aquilo que se lhe apresenta como um problema, uma dificuldade que ele deverá solucionar. Ao professor, porém, é o lugar de colocação dos elementos com que ele deseja testar o aluno: o aluno deverá prestar “atenção a X aspectos” e retirar do texto “X informações”. Assim, o professor conhece o valor de “X” e, por isso, os locutores (L e I) não precisam esclarecê-lo ao professor. Ambos os locutores e o professor, em *vínculo de cumplicidade*, o conhecem pelo interdiscurso que comporta a memória do conteúdo formal a ser testado naquele dado momento da aula. Assim, ao invés de “X” apresentar-se como um elemento estranho no/para o fio enunciativo, ele constitui sentido; compõe o saber compartilhado e o traço do *eu* entre o sujeito e a representação de professor.

Podemos dizer, então, que o aluno é excluído¹³³ dessa memória da qual compartilham o Locutor (L), o locutor (I), o alocutário (neste caso, o professor) e, respectivamente, o sujeito-autor

¹³³ Novamente, referimo-nos à exclusão do aluno como elemento heterogêneo. Lembramos que a imagem do aluno homogeneizado habita o imaginário dos sujeitos do DPI.

e o professor da reunião. A formulação analisada comporta o *vínculo de cumplicidade* entre S-A e professor, com exclusão do aluno. Esse VC deseja manter a homogeneidade dos percursos das atividades a serem desenvolvidas. O “X”, que aparentemente permitiria a autonomia do professor, é já marcado pela memória interdiscursiva do que se deve exigir em dada atividade de sala.

2. locutor-professor: o S-A reproduz a fala do professor em aula.

E 22: [S-A1; SXE]

P2: E se..., e o que implicaria se o professor não lesse o manual?

S-A1: ãh?

P2: O que implicaria? O que você imagina que implicar...

S-A1: Eu acho que quando o professor, o quê? Não tem idéia de qual é a nossa filosofia, e-l-e trabalha do jeito que ele acha, que a cabeça dele lá pensa, elabora, entendeu? Prá al-guns, de repente, pode ser até um momento, o quê? De ex-tre-ma criação, então: ‘Puxa vida! Eu tô aqui com esse abacaxi aqui na mão. Meu Deus! Como é que eu vou fazer isso funcionar?’ Porque, né? Hoje em dia, com a sociedade capitalista onde, o quê? Escola particular, se eu trabalhar bem e a escola gostar de mim, eu continuo; senão eu sei o que que vai acontecer comigo no ano, ou no final, né verdade? [letras e sílabas separadas por hífen indicam a demora enfática da enunciação]

A formulação em DD (sublinhada) apresenta um segundo locutor que agora instaura o locutor-professor, veiculando a voz do professor imaginário e homogeneizado. Essa formulação inicia com uma interjeição que expressa desagrado, introduzindo a preocupação e a perplexidade contidas nas formulações que seguem. Por ser uma interjeição, ela vivifica a enunciação e instala uma atmosfera de realidade e, portanto, rende um efeito mais persuasivo, aproximando o

professor da realidade pretensa do discurso. Esse DD imaginário¹³⁴ simula a informalidade do falar do professor com o uso de “tô” para *estou* e a repetição desnecessária do advérbio “aqui”, assinalando nessa simulação de oralidade os “erros” do professor imaginário. A aula, por sua vez, é designada pela palavra “abacaxi”, que no falar informal significa *problema difícil de resolver*. Em seguida, há a evocação a Deus, como se o professor só saberá fazer a aula (“isso”=“abacaxi”) “funcionar” com a ajuda divina. O uso do verbo “funcionar” é também interessante, uma vez que o que funciona é sempre algo que já foi programado com uma certa finalidade. O “eu” da formulação, contudo, desconhece os meios de funcionamento da aula, portanto, a aula que ele deve ministrar é um “abacaxi”, um problema. A repetição do advérbio “aqui”, além do efeito já mencionado de uma possível tentativa de imprimir um erro à fala do professor, assinalando também a falta em sua (do sujeito-autor) concepção identitária e imaginária de professor, age como reforço à localização espacial do professor nessa temporalidade. Ou seja, no momento dessa enunciação imaginária reconstruída por DD, o professor encontra-se na sala de aula.

Essa formulação nos convida à visualização da cena enunciativa: o professor está com o livro didático, que contém aquilo que deve lecionar, nas mãos em frente aos alunos; sente-se desamparado por não saber como lecionar e evoca a Deus, ser historicamente capacitado de todos os poderes. Não nos parece que essa cena enunciativa seja algo que possa ser compartilhado com os alunos. O professor que comete “erros”, que não sabe lecionar, que precisa de ajuda divina para exercer sua profissão constitui uma imagem de professor que é ocultada aos alunos, que só pode ser veiculada em um espaço e em um tempo em que o aluno não se insere. Assim, esses efeitos enunciativos e discursivos devem permanecer ocultos aos alunos e só podem circular na

¹³⁴ Segundo Authier-Revuz (2001, p.148-9), mesmo a minuciosa descrição da enunciação em DR dada por L não pode ser considerada “como restituição ‘completa’, fiel, de outro ato de enunciação que ele tenha como objeto”.

reunião, expressos como um *vínculo de cumplicidade* entre o sujeito-autor que descreve a cena e o professor que a reconhece naturalizada como parte de sua rotina, ou da rotina de um professor qualquer. Aliás, tal cena só acontecerá se o professor não utilizar o manual. Esse dizer inicia a construção do efeito de ameaça que virá a seguir.

A justificativa, que parece ser um acompanhamento discursivo do VC, segue imediatamente a formulação em DD em forma de ameaça, como veremos, e colabora para a fixação da imagem do espelho na metáfora do outro. Ou seja, forma-se discursivamente a metáfora do outro para a resposta à pergunta de P2, projetando a imagem do espelho de que, sem o manual, a aula será um “abacaxi”. Com a fixação da metáfora do outro, a metáfora do sujeito (ou outras possíveis respostas para a pergunta de P2) fica ilusoriamente afastada. Percebemos, novamente, o efeito de *prevenção de metaforização* nos dizeres do DPI.

As formulações de contextualização são, em grande parte, formadas por perguntas pseudo-retóricas. Nos distanciaremos por um momento das análises do DD para observarmos o funcionamento discursivo dessas perguntas no excerto acima (E22).

A primeira pergunta retórica refere-se ao que o sujeito-autor crê ser as implicações da não utilização do manual do professor. Mesmo iniciando sua resposta à questão proposta com “Eu acho”, indicando que fornecerá sua opinião, o sujeito apresenta a pergunta modalizadora “o quê?”, como se sua opinião fosse de conhecimento de todos os presentes, ou ainda, que todos teriam a mesma opinião. Como vimos, esse parece ser o modo de funcionamento de perguntas pseudo-retóricas. Imediatamente a resposta assertiva é fornecida, obturando o sentido em apenas uma implicação da não utilização do manual. Ou seja, sem o uso do manual, o professor trabalha de um jeito qualquer (“do jeito que ele acha, que a cabeça dele lá pensa, elabora”). A segunda pergunta pseudo-retórica (“Prá algunspode ser até um momento, o quê?”) poderia também mobilizar diversas e interessantes respostas. Mas, sem permitir as possíveis respostas dos

interlocutores, o sujeito propõe uma única quando enuncia, com leve ironia, “De ex-tre-ma criação”. Para “fazer isso (aula) funcionar” sem o DPI, o professor precisaria de um “momento de extrema criação”. Percebemos, assim, o efeito discursivo de que ser criativo não é uma característica que o professor possa apresentar com frequência.

Na seqüência, a terceira pergunta retórica (“Hoje em dia, com a sociedade capitalista onde, o quê?”) obtura o sentido naturalizado de que a sociedade, por ser capitalista, só admite aquele que trabalha “bem”. Além disso, a escola particular da sociedade capitalista apenas manterá o professor que trabalhar bem e que lhe agradar (“e a escola gostar de mim, eu continuo”). Por apagamento, o professor da escola pública não precisa trabalhar bem e nem agradar a escola. Como veremos na análise complementar a seguir, “trabalhar bem” é sinônimo de conhecer o DPI ou de ter “um momento de extrema criação”.

Nas formulações de contextualização que antecedem o DD, percebemos que o conhecimento do DPI, veiculado no material didático e também nas reuniões (“nossa filosofia”), garante a segurança, o amparo e, como efeito das formulações finais, até mesmo o emprego assalariado ao professor da reunião, ou a um professor qualquer, generalizado; pois sem esse conhecimento apenas “alguns” professores terão o “momento de extrema criação”. Nas formulações que seguem o DD, percebemos o efeito de que o conhecimento do DPI pelos professores age como aquilo que preenche a falta do “momento de extrema criação”, garantindo a permanência do professor em seu emprego. Ou seja, a “escola particular” da “sociedade capitalista” apenas admite a permanência em seu quadro de funcionários “alguns” poucos professores que têm “momentos de extrema criação” e aqueles professores que conhecem e seguem o DPI; pois apenas esses professores trabalham “bem”. O professor que “trabalha do jeito que ele acha, que a cabeça dele lá pensa”, portanto sem o auxílio do DPI ou da extrema criatividade, não trabalha bem e sabe o que lhe acontecerá no final do ano.

É interessante notar que o efeito de ameaça é produzido e mantido num espaço entre o formulável e o proibido. O enunciado é formulável e aponta para a demissão do professor quando, no segredamento do *vínculo de cumplicidade*, o S-A diz que o professor sabe o que lhe acontecerá no final (do ano). Observamos nesse espaço entre o formulável e o proibido alguns funcionamentos da relação saber-poder (FOUCAULT, M. [1975] 2004). Por um lado, o professor que tem o saber, conhece a “filosofia” do sistema de ensino, terá também o poder de permanecer no emprego. Por outro lado, o sujeito-autor, transmissor do regime de verdade¹³⁵ e que, por isso, tem o saber, pode formular o dizer sobre a demissão. Contudo, a inclusão do significante “demissão” na formulação apresenta-se como proibida para o momento discursivo, pois “demissão” responderia à pergunta de P2 que iniciou a argumentação de S-A: “o que implicaria se o professor não lesse o manual?”.

A formulação em DD é enunciada intercalando o “momento de extrema criação” reservado a poucos e a ameaça de desemprego. Nesse momento, o S-A reproduz a fala do professor em aula, ilustrando a situação de um professor que não utiliza o manual, nem tem o momento de criatividade que o supriria. O uso de DD para instaurar um outro locutor nos permite observar o enunciador-individual, representado pelo “eu” e que forma em torno de si as construções identitárias do professor que erra, que se vê desamparado, incapaz, e que clama a Deus, ao mesmo tempo em que observamos um enunciador-genérico, através do qual o enunciado é assimilado como “um acordo sobre o sentido”, como “aquilo que todos dizem” (GUIMARÃES, E., 2002, p. 25) e tem seu sentido naturalizado pela ilusão de autoria. Ou seja, o Locutor não diz, precisamente, que é o professor da reunião que enunciará a formulação. Nesse momento, o Locutor movimenta a possibilidade de um professor qualquer, genérico, enunciar tal formulação. Em outras palavras, a formulação poderia ser enunciada pelo enunciador-individual

¹³⁵ Sobre regime de verdade, ou discurso de verdade, ver Michel Foucault, [1979] 2004.

ou pelo enunciador-genérico, podendo ser o “eu” da formulação tanto o professor da reunião quanto um professor qualquer.

As formulações que antecedem à analisada exigem da generalização “alguns” poucos professores que poderão ter “um momento de extrema criação”. A ilusão de autoria organiza um enunciado aparentemente homogêneo e uno (GUIMARÃES, E., s/d, p. 11), reforçando o poder de discurso de verdade do DPI e contribuindo para o processo de *prevenção de metaforização*. Ao mesmo tempo em que naturaliza o sentido pela ilusão de autoria, a mobilização de enunciadores em DD apresenta-se em um segundo fio discursivo, promovendo um distanciamento do Locutor (L) em relação à formulação. O distanciamento enunciativo retira do Locutor a responsabilidade pelo enunciado da formulação; ou seja, não é ele quem diz, mas outro locutor. Distanciado, o S-A constrói a metáfora do outro e convida os professores para observarem a imagem do espelho.

3. locutor-aluno: o S-A reproduz a fala de um aluno imaginário.

E 23: [S-A1; SXE]

Então, quando cê [o aluno] tá lendo o texto, tem alguma ilustração? Tem algum desenho? Isso ajuda? Sim. Com certeza. Chama a aten-ção, an-te-ci-pa o assun-to. Então, você deve prestar atenção. Sei lá, de repente o texto tem um gráfico lá, uma tabela. Ajuda? ‘Ah, não. Eu não sei ler tabela.’ Aí, eu falo prá ele: ‘Então, cê tá perdendo uma grande coisa na sua vida.’ [os hífens marcam a demora enfática da enunciação]

Notamos que muitas formulações que remetem a alunos (palestras 1 e 2, SXE) concentram-se no tema leitura. Como sabemos, há muito carregamos o fardo da concepção identitária naturalizada de que *brasileiros não lêem*. Esses enunciados não só confirmam a

naturalização desse aspecto da identidade de brasileiro como também, e lamentavelmente, o reforçam pela reescritura, pois, segundo Guimarães (s/d, p.11), “dizer é reescrever um dito”. Ao mobilizar o enunciador-genérico a partir do enunciador-individual, o Locutor naturaliza esses sentidos já aparentemente estabilizados. Ou seja, o “eu” da formulação poderá ser tanto o meu aluno quanto um aluno qualquer. A naturalização de sentidos encontra respaldo no imaginário do professor da reunião, possibilitando a criação de *vínculo de cumplicidade* pela aproximação gerada pela troca de saberes e traços do *eu* entre S-A e professor, e permite a homogeneização dos alunos em um só tipo de alunos. Como dissemos, esse conjunto de efeitos discursivos corrobora o processo de *prevenção de metaforização*.

Através dessa mobilização de enunciadores individuais e genéricos, mostra-se o sujeito-autor de materiais didáticos como conhecedor dos problemas do professor (efeitos de onisciência e onipresença) ao mesmo tempo em que naturaliza construções identitárias. Estabelece sua aproximação ao professor pela naturalização do sentido, a cumplicidade que lhe permite compartilhar dos problemas do seu dia-a-dia, ao mesmo tempo em que se distancia do enunciado, apagando o lugar social do Locutor e eximindo-se da responsabilidade pelo enunciado. Se considerarmos que o *vínculo de cumplicidade* é o efeito que estabelece um lugar enunciativo entre o S-A e o professor, possibilitando uma troca de saberes expressos discursivamente e contendo informações às quais os alunos não têm acesso, podemos dizer que, nas análises das formulações acima, observamos a ocorrência de *vínculo de cumplicidade*, inserido no processo que deseja prevenir a metáfora do sujeito, ou a *prevenção de metaforização*.

Apesar do controle expresso pelo desejo de completa simbolização, algo fica sem ser simbolizado. Na fantasia instaurada, aquele que fala em discurso direto é o aluno ou o professor. Contudo, é o S-A (L) que fala aos professores da reunião e por isso a aula poderá não ser um “abacaxi”; o aluno poderá ler a tabela; a nacionalidade que surgir em aula poderá ainda não estar

na lista “mais completa” etc. A completude e a homogeneidade da simbolização adquirem, assim, a condição de serem ilusórias pela presença constante da dimensão Real. Deste ponto, seguiremos ao próximo item.

2.5 Perpasses do Real

As análises que seguem observam os perpasses da dimensão Real nos dizeres do DPI. Por ser o que foge a toda simbolização, o Real pode ser percebido pela análise discursiva apenas nos escapes dos dizeres na opacidade, como “aquilo que falta em seu lugar” (LACAN, [1956-7] 1988, p. 28).

Para este estudo, analisaremos um excerto do segmento oral do corpus de pesquisa, trecho da palestra 1. Durante essa parte da palestra, foi distribuído um conjunto de atividades fotocopiadas aos professores de inglês presentes à reunião. Analisaremos, também, os dizeres da atividade (fig. 7) aos quais o excerto oral se refere. Novamente, desejamos observar a construção da fantasia, o processo de identificação, a alienação, e, principalmente, o Real em relação ao processo de *prevenção de metaforização*.

2.5.1 A escrita do outro

A atividade abaixo foi entregue aos professores da reunião.

<p>A-1369 リベルダーデ区 売るアパート 地下鉄ヴェルゲイロ駅前。3部屋。サウナ。台所 WC。 ガレージ。面積80㎡。 担当者=町田 R\$60.000</p>
<p>CI-303 コンソラソン駅 売るレストラン 家賃R\$1150。 担当=あいこ、マルコス R\$32.000</p>
<p>CI-225 リベルダーデ区 地下鉄駅から徒歩で7分の所にただ一つの大面積の土地 1300㎡有り。ビルや駐車場などに利用できます。 担当者=優子、あいこ US\$1.000.000</p>
<p>CI-298 売る 金物店 好ポイント 手不足のため好条件で譲ります。場所・ジャンル 家賃R\$1.000。 担当者=町田 値段（在庫込み）R\$32.000</p>

São Paulo Shimbun 1998年8月29日

A. Observe o texto e responda:

1. Você conseguiu identificar o idioma?
2. Qual é o propósito desse texto?
3. Onde pode ter sido publicado?

B. Analise o texto com um pouco mais de cuidado e responda:

1. O que representam as divisões e a que se refere cada número?

Figura 7: atividade distribuída durante a palestra 1.

A folha de atividade apresenta um recorte de jornal em língua japonesa e quatro perguntas. A língua escolhida para a atividade não é uma língua estrangeira oferecida na grade disciplinar de escolas regulares da rede privada, exceto quando a escola tem origem japonesa ou algum tipo de vínculo com o Japão. A escolha por um texto em língua japonesa para atividades de ensino de língua inglesa é, por si só, intrigante. Entretanto, no momento não temos como analisá-la; voltaremos a isso mais adiante.

As instruções da parte A dizem: “Observe o texto e responda”; bem diferente do enunciado normalmente encontrado em folhas de atividades: “leia o texto e responda”. Para essa atividade, não é preciso que o aluno saiba ler em japonês; a simples observação, como quando

observamos um quadro ou uma paisagem, é suficiente para que ele possa responder às perguntas. As perguntas um e três da parte A podem ser respondidas com a informação sobre o nome do jornal, e não precisamente com as informações contidas no texto em japonês. São Paulo Shimbun, o nome do jornal japonês mais famoso do Brasil, encontra-se em letras bem maiores daquelas utilizadas no texto, está disposto no papel em lugar de destaque, longe do texto, e responde a ambas as perguntas:

1. Você conseguiu identificar o idioma? São Paulo Shimbun = japonês.
3. Onde pode ter sido publicado? São Paulo Shimbun = jornal.

As outras duas perguntas pedem a observação de outros elementos do texto. A segunda pergunta da parte 2 requer a observação dos valores em reais e em dólares para que, então, o aluno conclua que talvez sejam anúncios de vendas. A única pergunta da parte B requer a conclusão sobre as linhas divisórias dos trechos do texto e sobre os números. Ora, os números que expressam valores altos, reunidos a números seguidos de metros quadrados, e acrescidos da condição de aparecerem em trechos do texto com linhas divisórias caracterizadas por um código (A-1369, CI-303 etc.) poderão levar o aluno à conclusão de que se anunciam imóveis, como veremos adiante, em 2.5.2. Contudo, sem a leitura do texto em japonês, não há garantia de que se trata necessariamente disso.

Ao demandarem apenas a observação, as perguntas dirigem o olhar do aluno para os elementos que ele já conhece, que lhe são familiares (os códigos de produtos, os números, m², linhas divisórias, São Paulo Shimbun), e desviam seu olhar da escrita do outro, o japonês. Aliás, a língua do outro é o obstáculo que o olhar deverá desconsiderar para obter as respostas. A escrita do outro é representada como uma série de borrões desnecessários e que atrapalham,

dispersam o olhar do aluno, e, por isso, deve ser ignorada, apagada. Cabe aos dizeres instrucionais do sujeito-autor fazerem saltar do texto apenas o que é familiar.

O familiar é representado pela língua materna, o português (São Paulo, m2, R\$), e a língua do poder econômico, o inglês, representado pelo valor em dólares. Podemos dizer ainda que o familiar é representado pelo ocidente e o desprezível, o que atrapalha, pelo oriente, remetendo-nos ao sentido compartilhado em nossa cultura de temor aos rivais orientais nos vestibulares. Isoladamente, essa observação parece desconexa; porém, se considerarmos que a atividade foi proposta para ser utilizada com alunos do Ensino Médio¹³⁶, podemos admitir tal possibilidade de análise. Assim, há a representação da língua inglesa como familiar que, ao lado do português, auxiliará o aluno em sua tarefa. Remetendo-nos aos estudos de Pennycook¹³⁷, Grigoletto (2003, p. 359) argumenta que esse tipo de representação da língua inglesa exemplifica como “os organismos de propagação da língua [inglesa] a veicularam como língua ideologicamente neutra e benéfica”.

A diminuição das diferenças entre a língua inglesa e a portuguesa acaba por escapar nos dizeres do sujeito-autor como um fragmento do discurso colonial em seu imaginário. Como explica Grigoletto (2003, p. 357), “No discurso colonial, a negação das diferenças faz parte da retórica do colonizador, pois cria um efeito de diminuição da distância entre colonizador e colonizado e uma pretensa aproximação”. Observamos nas formulações do excerto a mesma aproximação pretensa. Passaremos, agora, à análise dos dizeres instrucionais do sujeito-autor referentes à atividade.

¹³⁶ Além disso, o SXE é especializado em cursos pré-vestibulares.

¹³⁷ Grigoletto, M. (2003, p. 359) faz referência aos estudos sobre a construção da língua inglesa como língua internacional empreendidos por Pennycook, A. (1994), *The cultural politics of English as an international language*. Ed. Longman.

2.5.2 Os dizeres sobre a escrita do outro

O excerto abaixo foi transcrito da primeira palestra e refere-se às instruções sobre o procedimento para a atividade da figura 7.

E 24: [S-A1, SXE]

E depois lá do que a gente tava falando do texto e depois do contexto, a gente pode pensar, o quê? Em outras coisas, né? A gente pode pensar em dicas tipográficas, que é outra coisa que eles não prestam atenção. [...] E quando a gente vai trabalhar, é legal que a gente mostre prá ele, o quê? Porque que funciona, né? [...] E esse é um excelente exemplo, por quê? // Porque que esse é um excelente exemplo? Por / quêêê? O alfabeto deles não é igual ao nosso alfabeto. Então, o aluno ele olha e fala assim: "Hêêh". Ele já joga fora, né? Só que aqui, né? Assim, por exemplo, se `ces quiserem trabalhar com isso é só, o quê? Pedir pro, prá coordenadora fazer isso, né? É só queimar a transparência aqui que sai prá vocês trabalharem com esses ícones, né? Então, por exemplo, "Observe o texto e responda. Você conseguiu identificar o idioma?" Eles vão falar, sei lá, chinês, japonês, coreano, né? Prá falar, do quê? De alguma coisa, né? Agora, qual é o propósito desse texto? Aí eles falam assim: "Sei lá. Não falo essa língua. Não sei nem o que cada risquinho desse significa." Jáá..., eu falo: "Gente, presta atenção. Dá uma olhada. Será que não tem nada aqui que a gente identifique. Nada, nesse texto?" O que ajuda muito nesse texto?

Pt: Os números.

S-A1: Os números. Com certeza, né? Valores.

Pt: Valores.

S-A1: Valores. Pô, sessenta mil, trinta e dois mil, um milhão, trinta e dois mil. Bom,

P1: Dinheiro

S-A1: Dinheiro. Então, tem valores aí. Então, valores já é alguma coisa. Não é isso? Que será, que mais que poderia ajudar a gente? / Tem mais número que ajuda?

P6: A referência / na esquerda.

S-A1: A-alá. Mil e trezentos metros quadrados lá em cima. Oitenta metros quadrados. Aí tem um três antes de um negócio lá. Que será que é isso? / / Um tipo, de quê? Tenta. No Brasil, `ce tá folheando, sei lá, um jornal, onde foi, onde fica uma coisa parecida que tenha metro quadrado e tem preço?

P3: Uma casa, né?

Pt: [obsuro]

P1: Anúncio.

S-A1: Deve ser anúncio. Anúncio de quê? De imóvel.

P1: De imóvel.

S-A1: Então, tem a metragem, nesse primeiro que está aqui, sei lá, de repente pode ser / três quartos, né? Que geralmente é / o tipo de cômodo que `ce tem mais dentro de uma casa, sei lá, três quartos, três salas, sei lá, né? Oitenta metros, deve ser três quartos, né? Em oitenta metros quadrados,

P1: E W.C.

S-A1: Certo?

P1: Tem um W.C.

S-A1: Uhm?

P1: Esse W.C. ?

S-A1: Isso. W.C. que é o banheiro, ó / lá, né? Water Closet lá prá banheiro. Então, `ce vai falar, o quê? Que você não sabe nada? Lá em baixo, dá prá saber quando isso aí foi publicado?

Dááá. Olha lá: vinte e nove / do oito / de mil novecentos e noventa e oito, não é? Aí, `ce fala

assim: "Pô, mas até numa língua multi, o quê? O idioma, né? O alfabeto não é o mesmo que o meu, consegui, tipo, alguma coisa." Não é? Certo? Agora quer ver outro que é legal? É o próximo; a próxima página. Esse é ótimo. [...].

Apesar da riqueza de trechos discursivos analisáveis, nos ocuparemos em analisar apenas aqueles que possam nos auxiliar na percepção de escapes. Optamos por transcrever, aqui, todo o excerto referente à atividade, para que pudéssemos perceber a fuga constante do Real à simbolização.

Inicialmente, nos chamou a atenção a escolha de itens lexicais que remetem à língua japonesa. Sublinhadas por nós no texto transcrito, as palavras: “ícones”, “risquinho” e “negócio” referem-se às palavras em japonês. A palavra “isso” refere-se ao texto¹³⁸ na condição de *conjunto de palavras*, como o quadro ou a paisagem que será observada, em “se ‘ces quiserem trabalhar com *isso* é só [...]”, que é retomado pela formulação “pra vocês trabalharem com esses *ícones*”. A língua japonesa é primeiramente amalgamada com outras línguas orientais, em “Eles vão falar, sei lá, chinês, japonês, coreano, né?”, como se não houvesse diferenças entre elas, ou como se os alunos não tivessem condições de discerni-las por todas apresentarem a mesma escrita de “risquinhos”. A escrita do outro é, então, considerada a partir do traço que as une (“ícones”, “risquinhos”), homogeneizando as diversas línguas orientais.

Aliás, o alfabeto parece ter sido contemplado como o grande diferencial, em um primeiro momento, quando a escrita japonesa é comparada com a escrita do português; no segundo momento, como dissemos, entre outras escritas orientais, o alfabeto perde sua característica diferencial. A língua é ainda referida em novo momento: “Pô, mas até numa língua multi, o

¹³⁸ Primordialmente ao texto; pois o sujeito-autor refere-se à dificuldade de se trabalhar com a atividade justamente pela peculiaridade gráfica da escrita da língua japonesa.

quê?”; momento este que não se conclui. Ou seja, a adjetivação, que definiria a língua japonesa para o sujeito-autor, fica suspensa na pergunta pseudo-retórica; a formulação é interrompida, sem conclusão. Sabemos, apenas, que para o sujeito-autor o japonês é uma língua “multi”.

É também interessante observar como o termo inglês *water closet* sobrevive no texto em japonês como se pertencendo ao próprio idioma português e que pode ser facilmente legitimado. Ou seja, a formulação (“W.C. que é o banheiro, ó / lá, né? *Water Closet* lá prá banheiro.”) não produz o efeito de que *water closet* seja um termo estrangeiro. O significado sugerido pelo professor para as iniciais W.C. é imediatamente aceito como *water closet*, sem que haja questionamento, comentários ou surpresa pelo uso do termo inglês em um texto em japonês.

Os dizeres do sujeito-autor que concluem a explanação sobre como trabalhar com a atividade referem-se aos resultados obtidos. Destacamos as formulações abaixo.

1. Então, `ce vai falar, o quê? Que você não sabe nada?
2. “Pô, mas até numa língua multi, o quê? O idioma, né? O alfabeto não é o mesmo que o meu, consegui, tipo, alguma coisa”. Não é?

Ao final das instruções, o sujeito-autor parece estar convencido de ter demonstrado como é possível entender um texto em uma língua desconhecida, aqui representada pelo japonês. Com a primeira formulação, o sujeito-autor parece dizer: “Você conseguiu chegar a todas as respostas, então, você não pode dizer que você não sabe nada de japonês”. Porém, há a suspensão da palavra *japonês*, que fica apagada na formulação. Ou seja, ao dizer: “`ce não vai falar[...] que você não sabe nada?”, o sujeito não se refere a não saber nada de matemática, de história, de culinária, de política ou de outro assunto qualquer justamente porque é do saber ou não saber

japonês que ele trata. Em outros termos, “[de] japonês” falta em seu lugar, no lugar que lhe fica reservado na formulação, sem ser preenchido; assim como o Real que falta em seu lugar.

A inclusão da palavra suprimida poderia fazer o discurso tocar o intocável, aquilo que até o momento foi desprezado: a língua do outro. Arriscamos, com nosso precário conhecimento sobre certos conceitos psicanalíticos, dizer que o *japonês*, como significante de língua estranha/estrangeira para o sujeito-autor, é recalcado em seus dizeres. O recalcado, o que não é admitido em discurso, volta como o sintoma na formulação dois. Estamos tentando dizer que, vindo do Real, o significante *japonês*, como o retorno do recalcado, não pára de escapar dos dizeres do sujeito-autor. Na segunda formulação, o sujeito-autor inicia sua definição ou caracterização sobre a língua japonesa, mas a interrompe: “Pô, mas até numa **língua multi**, o quê?”. Em momento algum do excerto a palavra *japonês* é dita em referência à atividade. A única vez que o sujeito fala a palavra que lhe é recalcada, ele o faz numa seqüência em que menciona outras línguas, colocando-a protegidamente entre duas dessas línguas, camuflando-a entre o chinês e o coreano, e, como dissemos, amalgamando-as como línguas orientais.

Entretanto, há algo mais que escapa dos dizeres do sujeito-autor. Juntamente com o *japonês*, que é substituído por “idioma”, “uma língua multi”, “coisa”, “isso” e “alfabeto”, como a parte pelo todo, também o inglês é silenciado durante todo o percurso instrucional. Apenas neste momento da análise é que notamos alguma semelhança entre o japonês e o inglês, pelo silenciamento de ambas as línguas e pelos seus recalques. Observamos o recalque de inglês quando “*water closet*” é apresentado como um termo não estrangeiro, como analisamos anteriormente. Entendemos, agora, a escolha intrigante do japonês, como o exagero. Ou seja, se consigo responder às perguntas sobre um texto em japonês, poderei certamente fazê-lo em um texto em inglês, que não me é tão completamente estranho. Com isso, percebemos que o silenciamento oculta, não os idiomas por si, mas o conhecimento, ou melhor, a falta de

conhecimento do idioma que levaria ao não entendimento de um texto. Assim, fica silenciada a falta de conhecimento da língua que impediria a leitura do texto (como vimos também em 2.2.) e, por isso, a formulação “‘ce não pode falar [...] que não sabe nada” é dizível, podendo ser veiculada tranquilamente na reunião.

Constrói-se, pois, no/pelo excerto discursivo, a fantasia que ilude os professores da reunião sobre a possibilidade de sucesso na leitura de um texto em uma língua que não se conhece. Há a identificação à fantasia pela colagem, ou alienação, dos professores à imagem de língua estrangeira projetada pelo sujeito-autor em seus dizeres. Essa imagem de estádio do espelho é formada a partir dos elementos metonímicos que são selecionados pelo sujeito-autor ao dirigir os olhares dos professores aos pontos específicos do texto: os números, os códigos dos produtos, m², US\$, R\$, São Paulo Shimbun etc.

Mesmo com a instauração da fantasia, o Real ainda perpassa o discurso. Na finalização das instruções, a última formulação do sujeito-autor lê: “O alfabeto não é o mesmo que o meu, consegui, tipo, alguma coisa”. Vemos, aqui, o que é essencialmente recalcado: a possibilidade de leitura do texto em língua estrangeira. Ou seja, o sujeito não diz: consegui fazer a leitura do texto; ele diz: “consegui, tipo, alguma coisa”. “Alguma coisa” não equivale à possibilidade de leitura, pois é introduzida por “tipo”, que produz o efeito de “por exemplo” ou “aproximadamente”. Ainda, “alguma coisa” não precisa o que foi conseguido, apenas nos remete à sua diferença ao vazio, ao nada. É como se disséssemos: “Eu consegui alguma coisa, o que é diferente de eu não ter conseguido nada; isto me basta, com isto me contento. Não preciso aprender a ler em japonês, nem em inglês; pois, sem fazê-lo, já consigo algo diferente de nada”. Dizemos, então, que a *prevenção de metaforização*, funcionando como a fantasia em Psicanálise, não consegue impedir o Real de se manifestar.

Antes de concluirmos este item, é preciso lembrar que Lacan¹³⁹ nos adverte sobre a alienação ser própria do sujeito por advir de sua condição de sujeito dividido. Entendemos, com auxílio de Lacan¹⁴⁰, que a alienação constitui-se em uma operação que implica a obrigatoriedade de optar-se, diante de uma escolha, sempre pelo único elemento possível de ser escolhido. Na transferência, o sujeito preenche sua falta constitutiva, observada sua condição de sujeito dividido, ao deparar-se com o desejo do Outro (que também é falta), sem, contudo, identificá-lo. Ainda segundo Lacan, há movimento nessas duas operações formadoras da punção¹⁴¹ da fantasia, mas que não são recíprocos. Há a torção no retorno de cada operação; enquanto a alienação se constitui como reunião, a transferência se dá por separação.

Configurando-se como o objeto causa do desejo, está o conhecimento da língua estrangeira. O sujeito barrado, o professor da reunião ou o aluno na sala, é colocado diante do objeto *a*. Essa relação de linearidade e aproximação é proporcionada pela fantasia sobre o sucesso em conseguir responder a todas às questões da atividade. Mesmo assim, há o escape do Real que aponta à falta do conhecimento da língua que impede a leitura do texto. Sobre isso, vejamos a figura abaixo, como suporte para o nosso pensamento, diria Lacan¹⁴².

Figura 8: A fantasia da leitura do texto em japonês.

¹³⁹ Jacques Lacan, **O Seminário – livro 11: Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise**, [1964] 1985, p. 193-204 e, também Lacan, “Posição do inconsciente”, [1964-6] 1998, p. 843-864.

¹⁴⁰ Jacques Lacan, **O Seminário – livro 11: Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise**, [1964] 1985.

¹⁴¹ Veja figura 3 à página 56.

¹⁴² Cf. Jacques Lacan, **O Seminário, livro 11: Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise**, [1964] 1985, p. 198.

O Real assombra os dizeres do sujeito-autor com a impossibilidade de leitura do texto; a fantasia, por seu lado, ilude o sujeito sobre a possibilidade de sucesso. A identificação à fantasia é percebida como sendo facilitada pelo apagamento de traços que não corroboram sua instauração. Ou seja, os recalques analisados discursivamente pelos apagamentos dos termos *japonês* e *inglês* contribuem para a formação da imagem do espelho que projeta apenas a possibilidade de leitura do texto.

Argumentamos que essa imagem do espelho que projeta a leitura como possível, apagando os traços desfavoráveis ao momento discursivo que poderiam apontar à impossibilidade de leitura, fixa a fantasia que aliena o professor. Alienado à imagem, ou à metáfora do outro como o modelo oferecido, o professor não experimentará a possibilidade de expressar sua subjetividade; apenas repetirá o modelo proposto. Essa obstrução da criação de metáfora do sujeito proporcionada pela alienação ao modelo oferecido (metáfora do outro na imagem do espelho) caracteriza o processo de *prevenção de metaforização*. Preso à imagem, o professor, ou o aluno na aula, poderá não ter a chance de experimentar no corpo as sensações que a atividade pode proporcionar.

2.6 Articulação dos efeitos que permitem a percepção de *prevenção de metaforização*

Finalizamos este capítulo com a articulação que percebemos entre os efeitos analisados. No discurso pedagógico instrucional, a metonímia é formada por traços de construções identitárias sobre os elementos aos quais o discurso se refere: língua, professor, aluno e aula. Esses traços formarão as representações sobre os elementos. Alguns desses traços não se apresentam convenientes ao momento discursivo e são apagados, formando a representação oculta. Os traços, ou características identitárias, que favorecem o momento discursivo compõem a representação que é mostrada em discurso.

O *vínculo de cumplicidade*, nesse funcionamento, é percebido como o modo de estabilizar a representação mostrada, naturalizando a representação através dos saberes compartilhados, que comportam traços do *eu*, e das justificativas, via poder de discurso de verdade. A representação de professor como o prolongamento de S-A é analisada como o desejo do sujeito de assegurar que a metáfora do outro seja reproduzida em aula. Estabilizada, a representação mostrada compõe a metáfora do outro que, por sua vez, gera a imagem alienante do elemento referido. Essa imagem propicia a identificação por conter traços do *eu* discursivamente representados por efeitos de pré-construído. A alienação à metáfora do outro impede a criação da metáfora do sujeito. Ou seja, neste estudo, a alienação leva o professor à repetição dos modelos oferecidos pelo sujeito-autor, impedindo o professor de expressar sua subjetividade.

Insistimos, porém, que percebemos esse modo de funcionamento como o desejo inconsciente do sujeito-autor pela homogeneização ilusória e pela manutenção do poder de discurso de verdade do DPI. No próximo capítulo, analisamos o funcionamento não homogeneizante do DPI.

III. *PREVENÇÃO DE METAFORIZAÇÃO* NO FUNCIONAMENTO NÃO HOMOGENEIZANTE DO DPI

Neste capítulo analisamos as formulações do DPI que sugerem o funcionamento discursivo em que não ocorre a contenção de representações, ponto inicial do processo de *prevenção de metaforização*. Percebido apenas no discurso pedagógico instrucional em livros de apoio para o ensino de língua inglesa no Ensino Fundamental II e Ensino Médio, esse modo de funcionamento do DPI parece não corroborar o processo de *prevenção de metaforização*. Lembramos, contudo, que as condições de produção¹⁴³ do DPI nesse material favorecem o caráter evasivo dos dizeres instrucionais. Nossas análises investigam o funcionamento do DPI no material de apoio para compreender o modo de construção e as implicações dos dizeres evasivos.

Assim como para a psicanálise lacaniana a metonímia é tudo o que há¹⁴⁴, nos dois modos de funcionamento do DPI também a metonímia parece ser o início do processo discursivo. A metonímia fornece os traços identitários que formam as representações dos elementos referidos no discurso. Desta feita, as análises das formulações oferecidas pelos dizeres do DPI dos materiais de apoio não possibilitam a percepção de apagamentos dos traços que, no funcionamento homogeneizante, compõem a representação oculta. Os traços favoráveis ou não ao momento discursivo são expressos no DPI. Sendo assim, não ocorre a contenção de representações.

O efeito de *vínculo de cumplicidade*, por sua vez, parece constituir-se como o modo de assegurar o poder de discurso de verdade do DPI. Isto é, o *vínculo de cumplicidade* apresenta-se

¹⁴³ Como argumentamos à página 23.

¹⁴⁴ O corpo despedaçado, a metonímia, resiste à significação; pois pertencendo ao Simbólico, aponta para o Real em sua falta. Ou seja, é a metonímia que mais se aproxima do Real, sendo ele impossível de ser simbolizado. (Cf. LACAN, J., [1957] 1998, p. 533)

ainda através de saberes compartilhados, construídos a partir de traços do *eu*, e justificativas; porém, não observamos relações entre o VC e a *prevenção de metaforização*.

Os efeitos de onisciência e de onipresença são ainda observados, mas não corroboram o efeito de professor como prolongamento do autor. Analisados como constituintes do efeito de VC, a onisciência e a onipresença participam da composição dos saberes compartilhados do VC. Ou seja, por onisciência e onipresença, o sujeito-autor compartilha do saber do professor sobre os elementos referidos no discurso para manter seu próprio poder de discurso de verdade.

A não contenção de representações sobre os elementos referidos parece permitir a metáfora do sujeito. Dito de outro modo, os dizeres instrucionais nos materiais de apoio do corpus de pesquisa para esse segmento educacional¹⁴⁵ possibilitam a metáfora do sujeito por não alienarem o sujeito (professor ou aluno) à imagem de estádio do espelho; pois, como dissemos, não foi percebida a formação de imagem alienante nesse recorte do corpus. Mesmo assim, também esse modo de funcionamento do DPI mostra-se como efeito percebido pela análise e, portanto, não representa a realidade e nada garante.

Iniciaremos com as análises sobre representações, seguidas das análises dos efeitos de *vínculo de cumplicidade*, que comporta já o efeito de onisciência. Os demais efeitos analisados no capítulo anterior não foram percebidos aqui. Portanto, trataremos desses efeitos somente nas relações que faremos entre os dois funcionamentos discursivos. Apenas para esclarecimento, devemos dizer que esses materiais de apoio nos oferecem pouquíssimas formulações analisáveis e, portanto, teremos que reutilizar algumas formulações para os diferentes focos da análise.

¹⁴⁵ Como dissemos, foram percebidos efeitos de *prevenção de metaforização* em um material de apoio para o Ensino Fundamental I, mas esse segmento não é contemplado no corpus deste estudo.

3.1 As representações

Inicialmente, vejamos a mobilização de traços metonímicos nas formulações que se referem aos elementos língua, aluno e professor. Relembrando o modo de funcionamento homogeneizante, alguns desses traços metonímicos são apagados, enquanto os traços favoráveis ao momento discursivo formam a metáfora do outro.

E 25 [Discussions from A-Z, English, p. 24]

2 Newspeak

- Students read the passage about Orwell's *1984*. Then, in groups, they imagine that they are members of a board of linguists whose job is to simplify the English language for use in international communication. They think of all the areas of English which they have difficulty in, and how these could be simplified or even eliminated completely. The idea is that students are forced to analyse the necessity for some of the distinctions that exist in English, though within a context that they are likely to find more entertaining. In all cases, students should analyse the uses of tenses, forms or words in question before deciding which ones to abolish. You can obviously choose other elements to add to the list, if these are areas that are causing your students particular problems. Other elements are dealt with in the follow-up exercise.

O excerto acima fornece instruções para um jogo em que os alunos devem simplificar a língua inglesa, simplificando ou eliminando regras gramaticais. Para isso, eles devem trabalhar com as regras gramaticais que mais lhes oferecem dificuldades. Na formulação, o S-A sugere que o professor inclua outras regras que porventura os alunos não tenham escolhido, mas que lhes causam dificuldades na percepção do professor. A formulação grifada refere-se ao objetivo pedagógico do jogo: forçar os alunos a analisarem a necessidade de certas distinções na língua

inglesa. Apesar do efeito opressor que o verbo “*force*” possa sugerir, não acreditamos que na formulação ele adquira tal efeito, pois não há explicitação sobre quais seriam as “certas distinções”, nem sobre a origem ou motivo da necessidade. Portanto, o discurso da formulação não oferece uma representação homogeneizada sobre a língua inglesa. Ao contrário, propõe que os alunos formulem suas próprias representações sobre a língua, instigando-os a alterar os mecanismos gramaticais. Ao professor é oferecida a possibilidade de incluir outras regras gramaticais, diferentes daquelas mencionadas pelo sujeito-autor. Observamos que a representação de língua que será construída pelos alunos durante a atividade não comportará apenas traços favoráveis; em vez disso, os traços desfavoráveis se destacarão. Como na metonímia, a representação de língua admite, aqui, traços favoráveis e desfavoráveis; portanto, não há a formação de imagem alienante que pudesse compor a metáfora do outro.

Não vemos nessa formulação o processo de *prevenção de metaforização*. Ao contrário, o DPI instiga ambos, aluno e professor, a enfrentarem as dificuldades. É interessante notarmos que os alunos, ao proporem novas regras gramaticais, por simplificação das já existentes ou eliminação de algumas, estarão construindo sua própria metáfora de língua inglesa e poderão tornar-se sujeitos na língua do outro.

Nos dizeres do excerto acima (E 25), ao colocar-se no lugar do lingüista o aluno sabe que estará participando da ilusão do jogo, sabendo, também, que suas simplificações ou eliminações de regras gramaticais não serão adotadas. A atividade poderá gerar a discussão sobre as relações que envolvem o poder de mudanças lingüísticas, mas não ilude o aluno sobre a possibilidade de sua participação efetiva nessas mudanças. Ou seja, a ilusão gerada pela atividade não corresponde à fantasia que se instala discursivamente e que pretende afastar o aluno do Real, como vimos no funcionamento homogeneizante. Talvez aqui, o jogo instaurado pelos dizeres do S-A aponte à impossibilidade que vem do Real, como dizendo ao aluno que ele

difícilmente ocupará o lugar de poder que lhe renderia a possibilidade de mudança nas estruturas da língua. Nesses dizeres, a ilusão do jogo coloca o aluno como sujeito não barrado em contato com o objeto causa do desejo, o poder sobre a língua. Porém, ao término do jogo e fora da ilusão, o barramento do sujeito vem a ele como a castração, impedindo-lhe o acesso ao objeto.

Apoiados na representação vaga¹⁴⁶ sobre o aluno de línguas no imaginário de S-A, os dizeres tratam exatamente do poder sobre a língua. Por melhor que seja a sugestão do aluno no exercício, ela não será adotada, pois ele é apenas um aluno estrangeiro e terá que aceitar a língua concebida por “lingüistas nativos”¹⁴⁷. Entretanto, pela análise dos dizeres instrucionais, não podemos admitir que haja a criação discursiva de metáfora do outro; pois o aluno é levado ao questionamento sobre as regras formais da língua que lhe são impostas durante seu aprendizado, assumindo, mesmo que ilusoriamente durante o jogo, o lugar de quem tem o poder sobre as mudanças lingüísticas. Para esclarecermos nosso posicionamento em relação à atividade, podemos compará-la à simulação de plebiscito em escolas. Quando os alunos votam nas eleições presidenciais simuladas nas escolas, eles sabem que seus votos não serão computados oficialmente; mesmo assim, há o aprendizado sobre cidadania. Na atividade, as mudanças sugeridas pelos alunos também não serão oficializadas; porém, a simulação permite que os alunos experimentem o exercício lingüístico.

A próxima formulação que analisamos finaliza as instruções sobre uma atividade lúdica em que os alunos devem decifrar sentenças compostas por números e iniciais das palavras. Apenas para referência, a primeira sentença a ser decifrada é “12 M in a Y”, sugerindo *twelve months in a year*. Nos interessam, aqui, os dizeres finais.

¹⁴⁶ Como dissemos (p. 22), o sujeito-autor do material importado desconhece tanto o professor quanto o aluno que utilizam esse material.

¹⁴⁷ Dizemos “lingüistas nativos” em oposição a “aluno estrangeiro”, para ficarmos na materialidade discursiva.

E 26 [Top Class Activities, 13 Number Quiz, p. 11]

There are of course plenty more!

2001 S O (*2001 Space Odyssey*) and the 10 C (the *10 Commandments*) to name but two.

* With Intermediate groups place more emphasis on the harder examples and on them inventing their own expressions.

Em VC, a nota ao professor o instrui para enfatizar as frases mais difíceis e a incentivar a invenção de novas expressões quando usar a atividade com grupos de nível intermediário. Observamos que o modelo de frase a ser inventado pelo aluno lhe é fornecido pelo exercício. Porém, não há maior detalhamento sobre como essas expressões devam ser criadas, desde que contenham números e iniciais. A metáfora do outro não é composta por representações que impeçam o aluno de experimentar com a língua do outro.

Pelas próprias condições de produção desse DPI discutidas anteriormente, o S-A não consegue formar em seu imaginário a representação homogênea de aluno. Contudo, ele é capaz de referir-se ao nível de conhecimento do aluno a que a atividade se aplica. Ou seja, a falta de representação da imagem homogeneizada de aluno é substituída pela representação vaga e homogeneizada de língua em diversos níveis. O aluno a que S-A se refere na formulação é todo aquele que tem o conhecimento de nível intermediário em seu imaginário. Estamos tentando argumentar que, para o S-A, o aluno falta em seu lugar e não pode ser simbolizado. O aluno, ou a impossibilidade de sua simbolização, é a ameaça que vem do Real. A declaração impossível de S-A sobre sua ignorância em relação ao aluno, usuário final do material que ele produz, é substituída pela fantasia sobre a representação imaginária de [aluno de] nível intermediário.

Notamos, também, que a proximidade do Real recalca a palavra “aluno[s]”, que é substituída por “grupos intermediários” (“intermediate groups”). Apesar disso, esses efeitos

produzidos pelo perpasso do Real não estão relacionados nem contribuem para o processo que deseja impedir que o aluno forme sua própria metáfora de língua inglesa, foco de nossa pesquisa.

Nossas análises indicam que as ameaças do Real nesse modo de funcionamento não se situam no eixo discursivo que levaria ao processo de *prevenção de metaforização*. A fantasia, que afasta o sujeito do Real, afasta dos dizeres do DPI a falta de conhecimento do S-A sobre seus interlocutores¹⁴⁸. Entretanto, argumentamos que o mesmo efeito discursivo que afasta o sujeito-autor de sua falta implica o funcionamento não homogeneizante desse DPI. Ou seja, a substituição da representação do aluno pela representação de níveis de conhecimento de língua ilude o S-A sobre seu conhecimento desse aluno. Iludido, o S-A produz o discurso instrucional que, sendo evasivo por não poder construir representações homogeneizadas dos interlocutores, só poderá ser não homogeneizante. Mais simplesmente, esse recorte discursivo é não homogeneizante por não ser dirigido às representações homogeneizadas de interlocutores. A falta dessas representações homogeneizadas no imaginário do S-A, substituídas pelas representações homogeneizadas sobre níveis de conhecimento da língua inglesa, faz com que os dizeres instrucionais sejam dirigidos a qualquer professor ou aluno de “nível intermediário”, por exemplo. Sem conhecer o interlocutor, o dizer instrucional do S-A não pode não ser evasivo ou, em sua ilusão de completude, não conseguiria atingir a todos ao mesmo tempo. Daí entendemos o sentido naturalizado de que o livro importado é menos suscetível às inadequações; pois ele é necessariamente evasivo.

Porém, ele não homogeneiza por ser evasivo e é evasivo por não homogeneizar. Desculpamo-nos pela construção circular, mas assim podemos compreender melhor que não homogeneizar, aqui, não deve se configurar como solução louvável da questão educacional. Não afirmamos, com isso, que todos os funcionamentos não homogeneizantes sejam evasivos e só se

¹⁴⁸ Como dissemos anteriormente, o interlocutor de S-A é o professor, mas é também o aluno por repasse.

apresentam sob esse modo analisado. O problema que vemos nesse modo não homogeneizante que analisamos é que ele assim se constitui pela falta. Sua falta constituinte o faz homogeneizado para que possa ilusoriamente atingir todos os “grupos intermediários”, mas o faz, também, não homogeneizante por não (conseguir) prever nem controlar os possíveis escapes.

A contrastante adjetivação desse modo de funcionamento do DPI, homogeneizado e não homogeneizante, é possível se pensarmos na constituição do discurso por duas vias. Ou seja, por um lado, a ilusão sobre o conhecimento do aluno de nível intermediário constitui a fantasia do S-A que o protege do Real, ou da impossibilidade de simbolizar esse aluno, e lhe permite produzir os dizeres instrucionais. Por outro lado, alienado à sua fantasia, o S-A não consegue instaurar fantasias que alienariam o interlocutor pelo risco de seu dizer tocar o impossível, o Real. A fantasia instaurada aqui é a mesma sobre a qual tratamos no capítulo anterior: a fantasia constituída ou, fantasias. Associamos essa relação do S-A com sua fantasia ao exemplo de Lacan, a bolsa ou a vida¹⁴⁹; isto é, nessa alienação, ou o S-A acredita conhecer seu interlocutor ou ele não produz o DPI. A fantasia instaurada aqui aliena o próprio S-A, mas não seus interlocutores. Temos, então, o processo não homogeneizante do DPI, pelo menos para os interlocutores. No funcionamento homogeneizante, fantasias (plural) são construídas discursivamente para a alienação dos interlocutores às representações mostradas que formam a imagem do espelho e obstruem a criação de metáfora do sujeito.

Nas próximas formulações, também observamos o sujeito-autor assumir a postura evasiva nas instruções pela impossibilidade de construir representações homogeneizadas de seus interlocutores. O excerto seguinte refere-se a uma atividade em que os alunos devem responder a dez perguntas, escolhendo uma das três alternativas propostas, e classificá-las em relação a três

¹⁴⁹ Cf. Lacan, J., [1964] 1985, p. 201.

títulos sugeridos. As perguntas referem-se às atitudes dos alunos em certas situações.

Observamos, aqui, apenas duas perguntas¹⁵⁰ para nossa referência. São elas:

3 You ask someone a question and they don't answer, what do you do?

- (a) repeat the question
- (b) get embarrassed and keep silent
- (c) get angry

[...]

10 You're waiting for a bus. You overhear an ice-cream seller charging a tourist far too much for an ice-cream. What do you do?

- (a) tell the tourist
- (b) smile and laugh to yourself
- (c) report the ice-cream seller to the authorities

Vejamos, agora, os dizeres instrucionais sobre a atividade.

E 27 [Discussions A-Z, Quizzes, p. 74]

4 A mix up

- Individually students first choose the most suitable answers. Then tell them that they came from three different quizzes. In groups, get them to discuss possible titles for the three quizzes.

¹⁵⁰ As cópias das páginas referentes às instruções (**Discussions A-Z**, p.74) e à atividade (idem, p.75) encontram-se nos anexos 22 e 22b, respectivamente.

- Now tell students that the titles are **A** ‘How confident are you?’, **B** ‘Do you trust others?’ and **C** ‘How much do you think about others?’. Ask them to sort out the three quizzes. Some of the questions could fit in more than one category – this is deliberate, to promote discussion. However in my own mind when I invented the quiz I did it on the basis outlined in the key.
- Finally discuss their original written answers in pairs.

B **A** 3, 4, 8 **B** 1, 2, 5, 9 **C** 6, 7, 10

As respostas que os alunos escolherão para as perguntas estarão certamente relacionadas as suas formações discursivas e ideológicas, construídas a partir de traços identitários que consideram suas características sociais, culturais, etárias, educacionais etc.. Considerando que esse material pode ser usado nos diferentes pontos do planeta, o sujeito-autor não tem como formar em seu imaginário a representação do aluno que o utilizará. Não podendo admitir o dizer sobre sua impossibilidade de conhecer o interlocutor, para que seja mantido seu poder de discurso de verdade, ele admite apenas a possibilidade de as perguntas se encaixarem em mais de uma categoria. Afastando a ameaça que vem do Real e acreditando-se intencional, o S-A afirma ainda que fez isso deliberadamente para provocar a discussão sobre os temas. Apesar de admitir outras possibilidades de classificação das perguntas, o S-A fornece sua chave de respostas, mas não as possíveis variações. Percebendo a impossibilidade de dar conta daquilo que se lhe apresenta como falta, ou a impossível representação homogeneizada de aluno, o sujeito se ilude sobre sua ação deliberada e a justifica com o objetivo de promover a discussão.

Notamos que raramente os dizeres instrucionais desse segmento do corpus de pesquisa nos permitem perceber a representação de professor no imaginário do S-A. Contudo, há a preocupação do S-A em prover ao professor idéias sobre variações para as atividades,

informações biográficas, bibliográficas, lingüísticas, técnicas e culturais. Tal oferecimento produz o efeito de que o S-A, mesmo sem conhecer o professor que utiliza seu material, é aquele que deve suprir informações ao professor, colocando o professor no lugar de seu próprio aluno. Exploramos esse efeito de igualdade entre professor e aluno com as próximas análises dos dizeres instrucionais.

Enquanto no funcionamento homogeneizante do DPI o professor assume a posição de prolongamento do S-A, no funcionamento não homogeneizante o professor ou não é representado ou é igual ao aluno. Podemos entender esse efeito se considerarmos que a impossibilidade do S-A de construir representações homogeneizadas não se restringe à representação de aluno. Vejamos o excerto.

E 28 [Top Class Activities, 49 Modern Myths, p. 26]

People are usually ready for a story at any time [...]. Here's one for you to tell and for the students to retell. If possible try to learn the story in advance so you can tell it more or less as written in the handout.

Method

1. Copy the handout [...]
5. Give the student's a copy of the story and suggest that they compare it with their own memory and telling of the story. They can, if they wish, modify their own telling by adding details they (or you!) forgot to include.

Na primeira formulação grifada, o professor é instruído a memorizar a história que deverá contar aos alunos para que se assemelhe àquela da folha que será distribuída mais tarde. É interessante notar que o verbo “learn” produz ambos os efeitos aqui: memorizar e aprender.

Apesar de não ser obrigatória, é comum a utilização de *learn by heart* quando nos referimos à memorização. O uso de “learn” desacompanhado de *by heart* nos permite perceber o efeito de que o S-A instrui o professor a aprender, como o aluno também deverá ler e aprender a história. Esse efeito é reforçado na segunda formulação grifada em que, em *vínculo de cumplicidade*, o sujeito-autor admite que todos, professor e alunos, poderão esquecer-se de alguns detalhes. Ou seja, mesmo após ter feito a memorização (“learn”) do texto o professor, como os alunos, poderá esquecer detalhes. Para o S-A, portanto, o professor e os alunos são aqueles que devem aprender, memorizar, mas também esquecem detalhes. Essa segunda formulação será analisada também no próximo item, 3.2.

Outra formulação nos ajuda perceber como os dizeres evasivos se relacionam às representações vagas de aluno e de professor. A atividade para conversação, *Cardversations*, é composta por cartões que contêm frases para serem utilizadas como introdutórias aos comentários dos alunos sobre um tema qualquer que será escolhido; por exemplo: “I disagree, because...”, “Yes, but...” etc.. Após as instruções para a atividade, o S-A inclui uma nota ao professor. Vejamos a nota abaixo.

E 29 [Top Class Activities, 5 Cardversations, p. 8]

NOTES

- a. If possible, use a tape of competent speakers playing the game as an introduction.
- b. Use stick-on address labels to expand the range of expressions used on further handouts.

Vemos aqui a sugestão sobre o uso de um modelo para introduzir a atividade. Esse modelo será a gravação em fita de áudio de falantes de inglês realizando a atividade de conversação. Porém, como o sujeito-autor não consegue prever quais as pessoas que

participariam dessa gravação, apenas adjetiva o termo evasivamente: “falantes competentes”. A gravação servirá de modelo aos alunos, falantes incompetentes. Porém, como o professor não é incluído como um possível participante da gravação da conversa, temos o efeito de que o professor se iguala ao aluno na incompetência lingüística. Mesmo assim, esse dizer se apresenta como o não-dito, cabendo ao professor julgar se ele próprio é ou não um “falante competente”. Novamente, o S-A se abstém de fornecer sua representação imaginária de professor.

Retomamos o argumento de que essa análise não relaciona os efeitos percebidos com o processo de *prevenção de metaforização*. O modelo fornecido pelos “falantes competentes” não será usado sistematicamente como exercício para repetição ou outra atividade qualquer; servirá apenas como modelo introdutório ao exercício que os alunos farão.

Observamos que os dizeres evasivos do sujeito-autor o protegem do Real, asseguram seu poder de discurso de verdade, mas não impedem o processo de metaforização dos alunos. Mesmo quando é possível para o S-A formar em seu imaginário a representação homogeneizada de aluno, como vimos no capítulo anterior, nada garante que aluno na sala de aula corresponderá à representação idealizada. Isso porque, abstendo-se da simbolização ou homogeneizando-a, o Simbólico será sempre suscetível aos perpasses do Real.

3.2 O vínculo de cumplicidade

Lembramos que o *vínculo de cumplicidade* constrói um momento discursivo de aproximação entre S-A e professor para a transmissão de instruções mais específicas sobre os procedimentos de aula. Como dissemos no capítulo anterior, nesses momentos de aproximação instaurados num segundo fio discursivo, o S-A freqüentemente justifica suas instruções através de saberes compartilhados. Não observamos, no presente recorte do DPI que analisamos, tentativas de *prevenção de metaforização* associadas ao VC. Ao contrário, antecipando

momentos que possam fazer a aula divergir das instruções, o S-A desses materiais parece deles se utilizar para expandir a atividade. Retomaremos a segunda parte do excerto 27 em 3.1.

E 30 [Top Class Activities, 49 Modern Myths, p. 26]

5. Give the student's a copy of the story and suggest that they compare it with their own memory and telling of the story. They can, if they wish, modify their own telling by adding details they (or you!) forgot to include.

Como vimos, para a atividade a que a formulação se refere, o professor deve primeiramente ler uma história que o livro oferece e depois contá-la aos alunos. Os alunos, em seguida, devem contá-la novamente. Em VC marcado por parênteses, “(or you!)”, o S-A prevê que o professor poderá esquecer alguns detalhes da história, assim como os alunos. No final da atividade, os alunos receberão uma cópia da história que será lida por todos. Após a leitura, os alunos poderão incluir detalhes esquecidos por eles próprios ou pelo professor.

O S-A compartilha o saber de que o professor poderá esquecer-se de alguns detalhes, mas, além da sugestão de leitura prévia, não oferece meios que impeçam o esquecimento. Ao contrário, atribui aos alunos a tarefa de “correção” não apenas de suas histórias, mas também da história contada pelo professor. Consideramos que os detalhes que poderão ser esquecidos, ou não, apresentam-se como elementos heterogeneizantes da aula, por não permitirem a formação da imagem de aula homogênea. Para essa atividade, a heterogeneidade é bem-vinda.

É interessante perceber que essa formulação do DPI admite a troca de lugares de enunciação entre professor e alunos, sem a preocupação de que o professor tenha o controle da relação saber/poder nesse instante, ou que ele atue como o prolongamento do autor, pois poderá ser corrigido pelos alunos. Contudo, como estamos argumentando neste capítulo, essa troca de

lugares entre professor e aluno não nos parece fruto da benevolência do sujeito-autor. Acreditamos, sim, que a impossibilidade de construir representações sobre o aluno e sobre o professor leva aos dizeres instrucionais evasivos. Desconhecendo o professor, o S-A não pode desejar tê-lo como seu prolongamento.

Os dizeres evasivos constituem a fantasia necessária para que o S-A possa produzir as instruções para interlocutores que ele desconhece, afastando-o do Real. Essa fantasia é constituída pelo S-A para si; pois sem ela ele não poderia assumir as formações discursivas e ideológicas que lhe permitem ser sujeito desse discurso.

Enfatizamos nosso dizer sobre a fantasia constituída para que não se confunda com a fantasia fundante. Como dissemos¹⁵¹, a fantasia fundante tem relação com a constituição do sujeito como ser no mundo, é inconsciente e só pode ser analisada pela clínica. Por ser fundante, carrega a letra que marca o corpo do sujeito. A fantasia constituída, por sua vez, permite a observação da letra que marca o discurso como um sintoma¹⁵², podendo ser analisada através dos estudos sobre as representações imaginárias construídas na dispersão do discurso do sujeito (*eu* e sujeito do inconsciente) atravessado pelo inconsciente e pela ideologia.

3.2.1 A onisciência e o *vínculo de cumplicidade*

No modo de funcionamento não homogeneizante, o efeito de onisciência se une ao *vínculo de cumplicidade*; diferentemente do que ocorre no modo de funcionamento com *prevenção de metaforização*, em que onisciência e onipresença constroem o efeito de professor como prolongamento do autor. Vejamos a análise.

¹⁵¹ Cf. distinção entre fantasia e fantasias à página 12.

¹⁵² Como argumentamos à página 34.

E 31 [Grammar Games, 58 What do you think?, p. 13]

58 What do you think?

Method

- 1 Divide the class into groups [...]
- 2 Read out the sentences on the teacher's sheet [...]. After you have read each one tell the students to give their opinion by writing a key word (in capitals after each statement) in one of the ten boxes on their sheet. If they write the word in box 1 it means they disagree strongly, while if they write it in box 10 it means they agree strongly. [...]
- 3 When you have finished, the students will be left with single words written on their sheets. (Very few of them will remember exactly what these words mean.)
- 4 Ask one group to give you a number between 1 and 15. When they do so, read out that statement again. The people in the groups now show each other where they had placed the word and a short discussion can begin.[...].

Para a atividade, o professor lerá sentenças, cada qual seguida de uma palavra isolada. Os alunos escreverão apenas a palavra isolada, que sintetiza a sentença, em uma tabela de 1 a 10. A gradação de 1 a 10 mostrará quanto os alunos concordam com a afirmação da sentença lida. Vejamos algumas dessas sentenças¹⁵³ e as últimas palavras que serão lidas após as sentenças.

1. Men and women can never really be equal. (EQUALITY)
2. The most important thing about a job is the money you earn. (MONEY)
3. You should look after your parents when they are old, even if this means one or more of your parents living with you. (PARENTS)

¹⁵³ A tabela para os alunos e as sentenças que o professor lerá encontram-se no anexo 25b.

Na formulação grifada, o S-A compartilha do saber de que poucos alunos se lembrarão das sentenças lidas a que se referem as palavras escritas. Nesse VC, o efeito de onisciência é percebido pelo uso do futuro, “will”, e do quantificador, “very few”; ou seja, o sujeito onisciente sabe que apenas poucos alunos se recordarão. Irrrompendo no discurso em *vínculo de cumplicidade*, esse saber compartilhado apresenta-se em um segundo fio discursivo marcado por parênteses, alertando para o fato de que poucos alunos se lembrarão das sentenças.

A releitura só será feita no item quatro das instruções, precedendo à discussão. Porém, as sentenças são longas e tratam de assuntos que podem exigir reflexões demoradas. Apesar do alerta na formulação em VC, não há instruções para que o professor repita as sentenças ainda durante a primeira leitura se necessário. Ou seja, o S-A alerta o professor sobre o possível esquecimento; porém, como desconhece seus interlocutores não consegue prever se haverá ou não a necessidade de repetição naquele momento. Diante da percepção de que pouquíssimos alunos se recordarão das sentenças, o S-A se abstém de assumir um posicionamento que o levaria a instruir o professor a repetir as sentenças ou, por algum motivo, não repetí-las. Há, portanto, o caráter evasivo marcando esses dizeres; pois o S-A não consegue prever exatamente quais seriam os possíveis saberes, traços do *eu*, compartilhados entre ele e seus interlocutores. A impossibilidade de S-A representar o professor e o aluno não lhe permite simbolizá-los.

Mesmo assim, os dizeres sobre a atividade não corroboram o efeito de *prevenção de metaforização*. Em VC, o sujeito-autor apenas alerta o professor sobre a possibilidade de os alunos esquecerem as sentenças lidas. Porém, como não há garantia de que isso acontecerá, o S-A não fornece formas para homogeneizar esses momentos.

No próximo excerto, vemos que o S-A, num primeiro momento, se faz onisciente sobre o gerenciamento do tempo de aula. Contudo, tratando-se de falta de tempo, não podemos dizer que esse problema seja relevante apenas para essa atividade, professor ou grupo de alunos.

Consideramos este dizer que produz o efeito de onisciência evasivo, pois a observação sobre a falta de tempo pode ser entendida como universal e, portanto, não requer representações homogeneizadas para ser veiculada. Referimo-nos à primeira formulação sublinhada no excerto abaixo.

E 32 [Discussions A-Z, English: Fun with English, p. 26]

- This is good for a last lesson. Students get into groups and find the appropriate answers. Make it competitive by seeing which group manages to answer the most questions correctly. If you're short of time, only do the first part (questions 1-11) and forget the listening. Although students may not be familiar with some of the words, they should be able to make some reasonable deductions.

Ambas as formulações grifadas apresentam *vínculo de cumplicidade* pela aproximação gerada pelo efeito de onisciência com o tom de aconselhamento ao professor. Ou seja, o S-A, em onisciência, conhece os problemas do professor e o instrui sobre como proceder. O efeito de onisciência pode também ser percebido na segunda formulação grifada. O S-A alerta o professor sobre o possível desconhecimento dos alunos em relação a algumas palavras, mas o assegura que os alunos poderão fazer “deduções razoáveis”. Contudo, a onisciência expressa no alerta de S-A nada tem de espetacular se considerarmos que o exercício é composto por questões que guiam os alunos a observarem a ortografia e a pronúncia, mas não exatamente o significado de cada palavra.

Na parte superior da página há cinco retângulos que contém palavras isoladas (acrônimos, palavras compostas ou onomatopéicas) ou sentenças (trava-línguas e palíndromos). Na parte inferior da página, as questões, geralmente exemplificadas, referem-se aos atributos sonoros ou

gráficos dos itens da parte superior. Somente uma pergunta complementar das dezesseis questões propostas refere-se ao significado das palavras. Ainda assim, as palavras são: *fanzine*, *flexitime* e *workaholic*; palavras usadas em outras línguas ou de fácil dedução, por serem formadas a partir de duas outras. Portanto, mesmo desconhecendo as palavras os alunos poderão fazer “deduções razoáveis”. Apenas para exemplificação, incluiremos algumas perguntas abaixo. A cópia da atividade encontra-se no anexo 26b.

Find examples of 1 – 11 in the boxes above. [demais questões proverão outras palavras ou sentenças com as mesmas características descritas acima]

- 1 Three words that are spelt incorrectly.
- 2 A word that contains all the vowels in alphabetical order.
- 3 Three words that are a combination of two words squashed together (e.g. brunch = breakfast + lunch). What do you think these words mean?

Sendo assim, notamos que nessas formulações o efeito de onisciência parece contribuir para a ocultação da impossibilidade do S-A representar o aluno que trabalhará com as atividades que ele produz, contribuindo também para a manutenção de seu poder de discurso de verdade. Os efeitos de *vínculo de cumplicidade* e de onisciência compõem a fantasia que afasta o S-A do Real, a impossibilidade de simbolizar seus interlocutores através de representações homogeneizadas.

Isso, contudo, não faz os dizeres instrucionais corroborarem o processo de *prevenção de metaforização*. Na primeira formulação grifada em E 30, o professor é instruído a abandonar a atividade de compreensão oral (*listening*) se não tiver tempo de aula, mas não oferece formas de

evitar que isso ocorra. Na segunda, o conhecimento das palavras não é o foco da atividade e, portanto, não impede nem camufla sua realização.

Notamos, porém, que a presença do efeito de VC nesse recorte do corpus aponta à manutenção do poder de discurso de verdade do DPI, expresso nos dizeres do sujeito-autor. Ou seja, por onisciência, o sujeito-autor compartilha saberes com sua representação vaga de professor para manter seu próprio poder de discurso de verdade; o autor é aquele que tudo sabe, que tudo vê. Assim, o efeito provocado pelo número reduzido de formulações com VC talvez possa ser analisado também como a necessidade menos urgente desse material em manter seu poder. Mesmo sem a consideração de seu caráter essencialmente evasivo, há o sentido naturalizado de que esse material, por ser importado, apresenta-se já legitimado. Neste funcionamento, o VC assume a importância de compor, com o auxílio do efeito de onisciência, a fantasia que protege o S-A do Real.

Em nossas análises percebemos a contenção de representações como ponto inicial do processo de *prevenção de metaforização*. Neste recorte do DPI, contudo, o S-A não consegue construir representações homogêneas de seus interlocutores e, portanto, não dá início ao processo de *prevenção de metaforização*. Pela impossibilidade de representar seus interlocutores, o sujeito-autor cria para si a fantasia sobre níveis de conhecimento de língua. Os níveis de conhecimento (como vimos, “intermediário”, “falantes competentes”) passam a representar os interlocutores, aos quais o S-A se remete com dizeres vagos e evasivos. Seus dizeres instrucionais tornam-se, assim, mais permeáveis aos escapes do Real. Consideramos, então, esse funcionamento como não homogeneizante e não corroborando o processo de *prevenção de metaforização*.

CONCLUSÃO

Este trabalho analisou efeitos do discurso pedagógico instrucional para o ensino de língua inglesa nos limites dos materiais que escolhemos para compor nosso corpus de pesquisa. Para analisar esses efeitos, fizemos a leitura discursiva de alguns preceitos psicanalíticos dentre os ensinamentos de Jacques Lacan. Isto é, as análises dos excertos foram desenvolvidas segundo a Análise do Discurso pecheutiana, com a aproximação à psicanálise de Lacan. A perspectiva de nossa concepção de discurso não pode prescindir dos estudos lacanianos sobre a linguagem como instância do sujeito; o sujeito como falasser¹⁵⁴, ao mesmo tempo ser e fala. Neste trabalho, nós relacionamos as teorizações lacanianas sobre um aspecto do funcionamento do inconsciente aos funcionamentos do discurso pedagógico instrucional. A possibilidade dessa relação ancora-se na concepção de discurso como dispersão do sujeito atravessado pela ideologia e pelo inconsciente. A partir dessa concepção inicial, relacionamos o discurso às três dimensões do inconsciente: a ideologia à dimensão do Imaginário, a língua ao Simbólico, ambas perpassadas pelo Real, o “real da história” e o “real da língua”. Nossas análises observaram a dimensão Real do discurso em seus escapes, ou aquilo que escapa a toda simbolização pois “falta em seu lugar”.

A investigação discursiva analisou o efeito que chamamos de processo de *prevenção de metaforização* nos dizeres instrucionais. A percepção e a não percepção desse efeito discursivo nos levaram a dois modos de funcionamento do discurso pedagógico instrucional no ensino de língua inglesa.

A percepção do processo de *prevenção de metaforização* nos indica o modo de funcionamento homogeneizante do discurso instrucional. Tal funcionamento é caracterizado pelo

¹⁵⁴ *Falasser* é um neologismo lacanian, tradução mais atualizada de “*parlêtre*” que une em um só termo a fala, o ser e a letra/carta: *parle / être / lettre*.

oferecimento de metáfora do outro no estágio do espelho, onde as imagens dos elementos, aula, aluno, professor e língua, se apresentam como estabilizadas e unas. Inicialmente, através da metonimização contida e regulada formam-se as representações oculta e mostrada. A representação oculta é formada pelo apagamento de traços metonímicos desfavoráveis ao momento discursivo. Os demais traços formam a representação mostrada que fixa a imagem do espelho, compondo a metáfora do outro. A alienação à metáfora do outro obstrui a produção de metáfora do sujeito, produzindo o efeito de *prevenção de metaforização*. A *prevenção de metaforização* foi percebida como a fantasia que afasta o sujeito (professor e aluno) do Real. Mesmo assim, através das análises dos escapes de contenção de homogeneização, percebemos que mesmo a *prevenção de metaforização* não é capaz de impedir a manifestação do Real no discurso.

Outro modo de funcionamento, analisado como não homogeneizante, não nos possibilita a percepção do processo de *prevenção de metaforização*. Esse funcionamento não produz o efeito de contenção de representações nos dizeres instrucionais; conseqüentemente, não há a constituição de imagem do espelho que formaria a metáfora do outro, com a possibilidade de alienação do interlocutor. Dito de outro modo, as imagens dos elementos referidos que são projetadas pela não contenção de representações mostram-se semelhantes aos deslocamentos metonímicos. Acreditamos, então, que esse modo de funcionamento favoreça a criação de metáfora do sujeito aos possíveis interlocutores desse discurso. Nossas análises perceberam o funcionamento não homogeneizante apenas nos materiais de apoio, que geralmente não são utilizados como livros de curso. O sujeito-autor desse material consegue formar apenas representações vagas de seus interlocutores (professor e aluno) e produz dizeres homogeneizados, vagos e evasivos para que, ilusoriamente, atinja a todos os interlocutores.

Como dissemos anteriormente, o presente estudo se esforça para não estabelecer valores entre os conceitos de homogeneidade e heterogeneidade. Pensamos, sim, que a educação, em suas ramificações, deva considerar as responsabilidades implicadas nas relações entre o sujeito e o outro.

Adotando a expressão inspirada no poeta Arthur Rimbaud¹⁵⁵, a psicanálise lacaniana considera que “eu é um outro” (ou, “je est un autre”). O sujeito se constitui a partir do Outro. Ou seja, para a psicanálise, a metáfora do outro é necessária para a constituição do sujeito, pois a imagem do espelho fornece ao sujeito elementos que o auxiliam a não entrar em deriva.

Analisando alguns dos efeitos que o termo “deriva” possa sugerir, em sua forma verbal teremos derivar como originar, criar e, ao mesmo tempo, teremos também o efeito de fugir ao curso original, distanciar-se, vagar. Assim pensando, acreditamos que a metáfora do outro, ou a imagem que transmitimos aos nossos alunos, possa contribuir com o processo de aprendizagem, delineando juntamente com o sujeito-aluno certos posicionamentos entre o *tudo* e o *qualquer coisa*.

Se por um lado, a *prevenção de metaforização* pode obstruir a metáfora do sujeito, levando o sujeito à repetição do modelo fornecido pela imagem do espelho, por outro lado, o não oferecimento radical da metáfora do outro poderia tornar o sujeito alheio à própria linguagem. Para ilustrar a ausência radical de metáfora do outro, podemos citar a produção cinematográfica intitulada “O Enigma de Kaspar Hauser”¹⁵⁶. O filme narra a história de um homem que, por ter vivido sem contato com a sociedade, portanto, sem modelos, não adquiriu conhecimentos e habilidades básicas, como andar, comer etc.

¹⁵⁵ Lacan, J. [1954-55] 1985. Veja também nossa análise à página 56.

¹⁵⁶ **O Enigma de Kaspar Hauser** (1974) de Werner Herzog, cineasta alemão.

Argumentamos, então, a favor da metáfora do outro que não seja composta apenas por traços favoráveis ao momento discursivo. Com as devidas restrições aos dizeres evasivos do funcionamento não homogeneizante que analisamos, percebemos que a metáfora do outro nesse funcionamento assemelha-se à metonímia e oferece a possibilidade de escolha aos interlocutores. A escolha que não se constitui por um único elemento que possa ser escolhido, como é na alienação, mas que permite ao interlocutor identificar-se com o *eu* e rejeitar o *não-eu*.

Uma vez observada a importância da relação entre o sujeito e o outro, considerando-se a imagem que projetamos e aquela a ser criada pelo aluno ou, neste estudo, a metáfora do outro e a metáfora do sujeito, seria talvez pertinente nos demorarmos na percepção do funcionamento dessa deriva. Para a Análise do Discurso pecheutiana, o novo acontece no retorno do já-dito¹⁵⁷ (PÊCHEUX, [1975]1988). Portanto, houve uma vez um dito que se renovará em seu retorno. O novo reside, então, na distância entre o já-dito e o dizer do discurso que se apresenta, com a inserção do sujeito constituinte, renovador do já-dito que o constitui. Consideramos, então, o já-dito como fragmentos de metáforas do outro que poderão ser renovados na fase da metáfora do sujeito.

Ainda sobre a deriva, lembramos que Derrida tratou da metáfora somente ao relacioná-la à escrita em seu projeto de desconstrução da metafísica ocidental. Contudo, e mais especificamente em **Gramatologia** (DERRIDA, J., 1976, p. 264-265), é observável o conceito que consideramos delineador de sua desconstrução; Derrida apresenta o suplemento como deriva entre dois pólos. Esclarece que não há um centro fixo, mas uma orientação desorientada, um “torno de linguagem”. A tensão entre os pólos provoca um “deslizamento” entre as oposições, originando um lugar, o domínio de algo que se caracteriza pela não-identidade, pelo escape, o suplemento.

¹⁵⁷ Interdiscurso, ou atravessamentos de outros discursos uma vez já ditos.

Um lugar não marcado pela estabilização, sempre passível de mudança, de movimentação; diríamos o lugar do novo ou da metáfora do sujeito, que não se acomoda com a imagem do espelho e dela deriva, nos dois sentidos mencionados, promovendo o sujeito constituinte e desde sempre constituído. Portanto, se insistimos na metáfora do sujeito como também merecedora do empenho do projeto educacional, é porque consideramos que seja uma possibilidade de promovermos “novas formas de subjetividade” (FOUCAULT, M., 1982, p.216), novos modos pelos quais os sujeitos se dispersem em discurso.

Jacques Lacan trata da imagem (metáfora do outro) em seu texto “O estádio do espelho como formador da função do *eu*” (LACAN, J., [1949] 1998, p. 96-103). Se para Lacan a imagem ordena o caos, tranqüiliza e integra as partes desconexas, ela ainda é responsável pela concepção do primeiro esboço de subjetividade, por configurar-se como uma matriz simbólica que constituirá o *eu (moi)*; daí a consideração de que “eu é um outro”. Já no texto “A metáfora do Sujeito” (LACAN, J., [1961] 1998, p. 903-907), o autor acrescenta à metonímia o desejo do sujeito. O desejo do sujeito é percebido agora como o diferencial entre a metáfora do outro e aquela do sujeito. No texto, Lacan argumenta que, desordenada e desconexa, a metonímia é tudo aquilo que o desejo do sujeito apreende da realidade que, como Real, lhe escapa, manifestando-se apenas na metáfora do Sujeito. Não podemos, neste momento, prescindir do texto do autor: “O que equivale a dizer que a realidade mais séria, e até, para o homem, a única que é séria, se considerarmos seu papel de suporte da metonímia de seu desejo, só pode ser abarcada na metáfora” (LACAN, J., [1961] 1998, p. 906).

Inarticulável, o desejo do sujeito, mesmo latente e por ele desconhecido, se encerra nessa metáfora. O desejo do sujeito de tocar o Real da língua é retido na metáfora. Tal retenção configura-se agora como um resto de metonímia, um fragmento que remete ao Real e que participa da constituição da metáfora do sujeito. Relembremos, contudo, que também a metáfora

do outro forma a imagem do espelho pela integração das partes desconexas da metonímia. Daí notamos a participação da metonímia tanto na metáfora do outro quanto na metáfora do sujeito, sugerindo movimento.

Observando ainda o movimento de deriva, consideramos interessante acrescentar que também Aristóteles tratou de metáfora e de imagem diferentemente. Para o filósofo, a imagem difere da metáfora pela palavra “como”. Vemos nessa passagem, a possibilidade de movimento de transformação de metáfora à imagem e de imagem à metáfora.

“Podemos empregar todas estas expressões quer como imagens, quer como metáforas. Todas as que saborearmos como metáforas servirão também manifestadamente como imagens e as imagens, por sua vez, serão metáforas a que não falta senão uma palavra.” (ARISTÓTELES, H., Arte Retórica, s/d, cap. IV, p. 182)

A palavra que falta à imagem, ou metáfora do outro, é a palavra do sujeito que renova a imagem, tornando-a sua metáfora. Acreditamos, então, que o movimento entre metáfora do outro e metáfora do sujeito ocorrerá se o processo de *prevenção de metaforização* não se apresentar; pois interrompe esse movimento natural. Por sua vez, a metáfora do sujeito, quando em discurso, poderá tornar-se, também, uma imagem para o interlocutor. Daí o movimento necessário para que o novo aconteça. Segundo o pensador, a imagem proporciona menos prazer que a metáfora por já se apresentar como tal. No entanto, a metáfora, e aqui a entendemos como metáfora do sujeito, é sustentada pelo prazer¹⁵⁸; o prazer de ser capaz de “aprender por semelhança”¹⁵⁹, identificando no que é nosso algo daquilo que foi do outro.

Argumentamos, ainda, que o processo de *prevenção de metaforização* não se configura apenas como uma tentativa de contenção do sentido; pois, segundo Jean Allouch comentando

¹⁵⁸ Aristóteles apud Rego, C. M., 2006, p. 26.

¹⁵⁹ Rego, C. M., 2006, p.26.

Lacan, “Não é com o sentido que se detém a fuga do sentido”¹⁶⁰. Porém, a contenção de sentido empreendida no processo de PM, através da ocultação da representação desfavorável ao momento discursivo, pode instaurar a alienação do interlocutor à imagem do espelho e obstruir sua criação de metáfora. Sobre isso, lembramos que Jean Davallon ([1983] 1999), ao imputar à imagem a função de operadora de memória, também trata do apagamento que, neste estudo, chamamos de metonimização de sentidos. Segundo Davallon¹⁶¹,

Esse apagamento da passagem dos componentes à totalidade tem por consequência essencial interditar que se reencontre a maneira como o efeito estético e significante é produzido. A gênese se apaga; a (re)construção de uma origem mítica é aberta, com mais um efeito de força viva.

A construção da metáfora do outro apaga a “gênese”, selecionando apenas os traços metonímicos favoráveis para comporem a imagem do espelho e interditando o caminho que levaria novamente à metonímia. Para além da contenção de sentido, o processo de *prevenção de metaforização* se apresenta como a contenção do próprio sujeito (interlocutor); uma vez que, ao repetir os modelos fornecidos, o professor ou o aluno não se tornarão sujeitos na língua do outro. Davallon¹⁶² explica, ainda, sobre a fixação da imagem:

Entrecruzando esses dois níveis [materialidade e sentido], a imagem teria assim capacidade para integrar os elementos que a compõem em uma totalidade. É porque compreenderíamos o sentido global antes de reconhecer a significação dos elementos; e atingiríamos primeiro o efeito dessa integração; estaríamos sob o charme desse efeito formal, estético; toda imagem pareceria assim se apresentar como única origem dela mesma assim como de sua significação [...].

Entendemos, contudo, que nada é capaz de deter os perpasses do Real, mas argumentamos que a *prevenção de metaforização* é um importante processo discursivo que age na direção de

¹⁶⁰ Lacan, 1975, p. 72 apud Allouch, [1994], 1995 p.16.

¹⁶¹ Davallon, J., [1983] 1999, p. 31.

¹⁶² Ibidem, p. 30.

impedir tais atravessamentos. Para gerenciar o caos, manter o poder de discurso de verdade do DPI, sustentar a ilusão sobre a superioridade da escola privada em relação à pública e do material importado em relação ao nacional, controlar a suposta qualidade dos sistemas de ensino ou pela homogeneização gratuita, a *prevenção de metaforização* trabalha no sentido oposto à construção singular do sujeito ao obstruir a expressão de sua subjetividade. Como dissemos, haverá sempre a deriva, levando ao distanciamento e à derivação. Davallon¹⁶³ nos fala também sobre a deriva:

Então, começa a deriva indefinida (e não infinita) que caracteriza toda interpretação de imagem; não obstante, se nos volvemos para essa deriva, perceberemos que essa busca, essa “reprodução” da significação do dispositivo, se faz segundo o *próprio programa trazido pelo dispositivo*. Do mesmo modo que a recitação do mito ou os gestos litúrgicos seguem a estrutura do mito ou do ritual, cada leitura é em si mesma uma pequena recitação. Momento central, ato que fornece à imagem sua razão de ser, que está fora do espaço da imagem, assim como, aliás, o acontecimento memorizado. [grifos do autor]

Vemos, aqui, a possibilidade de a agência docente envolver-se nessa deriva. O papel do professor como “facilitador da aprendizagem”, dizer naturalizado em nosso meio educacional, está estreitamente ligado à manutenção da homogeneidade a qualquer custo. Em nossas análises sobre as condições de produção do DPI, comentamos sobre a reportagem que considera a homogeneização em âmbito nacional como um grande avanço para o ensino: “uma revolução silenciosa”¹⁶⁴. Tal “revolução”, contudo, não se propõe questionar os efeitos dessa homogeneização que não observa importantes diferenças, nem se dispõe a deslocar as posições subjetivas do professor e do aluno, historicamente considerados tábulas rasas. Um possível questionamento seria, talvez, a respeito das representações que nos são oferecidas como imagens de espelho. Em relação à representação de professor como o “facilitador da aprendizagem”, nos indagaríamos sobre o que está sendo realmente facilitado e como estão envolvidos os sujeitos

¹⁶³ Ibidem, p. 31.

¹⁶⁴ Cf. excerto da reportagem “Os novos donos da educação” à página 18.

nesse processo. Argumentamos, enfim, a favor do professor como facilitador de perpassos do Real; pois, assim, não obstruirá caminhos que podem levar o aluno a construir sua singularidade ao perceber-se assujeitado e heterogêneo. Tal empreendimento mostra-se, contudo, ameaçador, pois, vinda do Real, a heterogeneidade é a ameaça que devemos aprender a suportar.

Finalmente, gostaríamos de argumentar sobre a necessidade de observação da dimensão Real nos estudos discursivos. Para considerarmos apenas um aspecto, além daqueles já trabalhados durante esta pesquisa, observamos que a não intencionalidade do sujeito é exatamente aquilo que o Real garante. Ou seja, a intencionalidade é a ilusão sobre a possibilidade do resultado que se espera obter a partir do empenho do sujeito. Contudo, tal concretização não se realiza justamente porque ocorrem os atravessamentos inconscientes. Dentre esses atravessamentos, a falta e a falha são garantidas pela dimensão Real. Como dissemos, observamos o sujeito como o *eu* e como o sujeito do inconsciente afetado pelo discursivo. A ilusão de unicidade e de completude e a dissimulação ideológica protegem o sujeito do Real, mas não conseguem impedir a falta e a falha em seu discurso. Assim, o Real assegura a falta necessária que faz o discurso incompleto e o sujeito não intencional. A falta que o Real garante possibilita a metáfora do sujeito. Sem a falta, segundo Haroche ([1984] 1992, p. 198), o sujeito seria castrado em seu desejo de dizer, pois não teria “acesso ao ‘prazer da substituição’, da paráfrase, e mesmo da metáfora”. Portanto, as análises que observam a não intencionalidade do sujeito não podem supor a “falta da falta”¹⁶⁵ justamente porque há Real.

¹⁶⁵ Cf. Haroche, C., [1984] 1992, p. 198.

BIBLIOGRAFIA

- ALLOUCH, J., **Letra a letra: transcrever, traduzir, transliterar**. Rio de Janeiro: Companhia de Freud Editora, [1994] 1995. 275 p.
- ARISTÓTELES, H. **Arte retórica e arte poética**. Rio de Janeiro: Ed. Tecnoprint S.A, (s/d). 290 p.
- AUTHIER-REVUZ, J. **Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. 257 p.
- _____. **Palavras incertas: as não-coincidências do dizer**. Campinas: Ed. Unicamp, 2001. 200 p.
- _____. Heterogeneidade(s) Enunciativa(s). In: ORLANDI, E.; GERALDI, J. W. (orgs.) **Cadernos de estudos lingüísticos**, no. 19. Campinas. IEL, 1990. p. 25-42.
- BRANDÃO, H. H. N. **Introdução à Análise do Discurso**. 2. ed.. Campinas: Editora Unicamp, 2004. 122 p.
- CARMAGNANI, A. M.G. A Concepção de Professor e de Aluno no Livro Didático e o Ensino de Redação em LM e LE. In: CORACINI, M. J. R. F. (org.) **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas: Ed. Pontes, 1999. p. 127-133.
- CELADA, M. T.; ZOPPI-FONTANA M.G. Sujetos desplazados, lenguas em movimiento: identificación y resistencia em procesos de integración regional. In: **Revista Ela**, no. 4. Ed. UNAM, 2005.
- CORACINI, M. J. R. F. **O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira**. Campinas: Ed. Pontes, 1995. 141 p.
- _____. O Processo de Legitimação do Livro Didático na Escola de Ensino Fundamental e Médio: uma questão de ética. In: CORACINI, M. J. R. F. (org.) **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas: Ed. Pontes, 1999. p. 33 – 43.
- _____. A Escamoteação da Heterogeneidade. In: CORACINI, M. J. R. F. (org.) **O desejo da teoria e a contingência da prática – discursos sobre/na sala de aula**. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 251-268.
- DAVALLON, J. A imagem, uma arte de memória? In: ACHARD, P. [et al.], **Papel da memória**. Campinas: Ed. Pontes, [1983] 1999. p. 23-32.
- DELEUZE, G. Sobre as sociedades de controle. In: DELEUZE, G. **Conversações: 1972-1990**. São Paulo: Ed. 34. [1990] 1992, 6ª reimpressão: 2007. p. 219-226.

DERRIDA, J. **Gramatologia**. São Paulo: Ed. Perspectiva. 1976. 386 p.

_____. **A escritura e a diferença**. 2ª ed. São Paulo: Ed. Perspectiva. 1995. 255 p.

FORBES, J. **Um amigo para decidir**. Palestra no programa: Café Filosófico, TV Cultura: Fundação Padre Anchieta. São Paulo, 4 de junho de 2006.

FOUCAULT, M. **O que é um autor?** 5ª ed. Alpiarça: Ed. Vega. [1969] 2002. 160 p.

_____. **Vigiar e punir**. 29ª ed. Petrópolis: Ed. Vozes. [1975] 2004. 262 p.

_____. **História da sexualidade: a vontade de saber**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Ed. Graal. [1976] 1985. 152 p.

_____. **Microfísica do poder**. 20ª ed. Rio de Janeiro: Ed. Graal. [1979] 2004. 295 p.

_____. **A ordem do discurso**. 11ª ed. São Paulo: Edições Loyola. [1971] 2004. 79 p.

_____. The subject and power. In: DREYFUS, H.; RABINOW, P. (eds.) **Michel Foucault: beyond structuralism and hermeneutics**. Chicago: University of Chicago Press, 1982. p. 208-227.

GRIGOLETTI, M. Leitura e Funcionamento Discursivo do Livro Didático. In: CORACINI, M. J. R. F. (org.) **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas: Ed. Pontes. 1999. p. 67-77.

_____. **A resistência das palavras**. Campinas: Ed. da Unicamp. 2002. 236 p.

_____. O discurso do livro didático de língua inglesa: representações e construção de identidades. In: CORACINI, M. J. R. F. (org.) **Identidade e discurso**. Campinas: Ed. Argos – Unicamp. 2003. p. 351-362.

GUIMARÃES, E. **Semântica do acontecimento: um estudo enunciativo da designação**. Campinas: Ed. Pontes. 2002. 95 p.

_____. Textualidade e enunciação. In: Coleção Escritos – **Ver e dizer**, no. 2. Campinas: LABEURB, Unicamp. (s/d). www.labeurb.unicamp.br.

HENRY, P. Construções relativas e articulações discursivas. In: ORLANDI, E.; GERALDI, J. W. (orgs.) **Cadernos de estudos lingüísticos**, no. 19. Campinas: IEL, UNICAMP. 1990. p. 43-64.

_____. **A ferramenta imperfeita: língua, sujeito e discurso**. Campinas: Ed. da Unicamp. 1992. 241 p.

KAUFMANN, P. **Dicionário enciclopédico de Psicanálise: o legado de Freud e Lacan**. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar. [1966] 1993, p. 195-200.

LACAN, J. O estágio do espelho como formador da função do *eu*. In: LACAN, J., **Escritos**. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, [1949] 1998, p. 96-103.

_____. Notas do tradutor. In: LACAN, J., **O seminário – livro 1: Os escritos técnicos de Freud**. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar [1953-54] 1979, p. 333-335.

_____. Psicologia e metapsicologia. In: LACAN, J., **O seminário – livro 2: O eu na teoria de Freud e na técnica da psicanálise**. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar. [1954-55] 1985, p. 9-21.

_____. “Tu és”. In: LACAN, J., **O seminário – livro 3: As psicoses**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, [1955-56] 1985, p. 333-347.

_____. Função e campo da fala e da linguagem em psicanálise. In: LACAN, J., **Escritos**. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, [1956] 1998, p.238-324.

_____. O seminário sobre “A carta roubada”. In: LACAN, J., **Escritos**. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, [1956-57] 1998, p. 28-66.

_____. A instância da letra no inconsciente ou a razão desde Freud. In: LACAN, J., **Escritos**. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, [1957]1998. p. 493-533.

_____. Uma saída pelo sintoma. In: LACAN, J., **O seminário – livro 5: As formações do inconsciente**. Rio de Janeiro; Ed. Jorge Zahar. [1957-58] 1999, p. 485-503.

_____. A significação do falo. In: LACAN, J., **Escritos**. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, [1958] 1998, p.692-703.

_____. De uma questão preliminar a todo tratamento possível da psicose. In: LACAN, J., **Escritos**. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, [1959] 1998, p.537-590.

_____. A Metáfora do Sujeito. In: LACAN, J., **Escritos**. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, [1961] 1998, p. 903-907.

_____. **O Seminário – livro 11: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise**. 2ª ed.. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, [1964] 1985. 269 p.

_____. **O Seminário – livro 20: mais, ainda**. 2ª ed.. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, [1972-73] 1985. 201 p.

MALDIDIER, D. **A inquietação do discurso – (re)ler Michel Pêcheux hoje**. Campinas: Ed. Pontes, 2003. 110 p.

ORLANDI, E. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. 2ª ed. Campinas: Ed. Unicamp, [1992]1993. 189 p.

_____. **Análise de Discurso – princípios e procedimentos**. Campinas: Ed. Pontes, 1999. 100 p.

PAYER, O. Linguagem e sociedade contemporânea – Sujeito, mídia, mercado. In: **Rua – revista do núcleo de desenvolvimento da criatividade da Unicamp**, NUDECRI. Campinas: Ed. da Unicamp, 2005. p. 10-25.

_____. **Memória da língua – imigração e nacionalidade**. São Paulo: Ed. Escuta, 2006. 240 p.

PÊCHEUX, M. Análise automática do discurso. In: MALDIDIER, D., **A inquietação do discurso: (re)ler Michel Pêcheux hoje**. Campinas: Ed. Pontes, [1969] 2003. p.19-25.

_____. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Campinas: Ed. Unicamp, [1975] 1988. 317 p.

_____. Papel da memória. In: ACHARD, P. [et al.], **Papel da memória**. Campinas: Ed. Pontes, [1983] 1999. p. 49-56..

_____. **O Discurso: Estrutura ou acontecimento**. 3^a ed. Campinas: Ed. Pontes, [1983] 2002. 68 p.

PETERS, M. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença**. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2000. 91 p.

REGO, C. M. **Traço, letra, escrita: Freud, Derrida, Lacan**. Rio de Janeiro: Ed. 7 Letras, 2006. 252 p.

SAUSSURRE, F. **Curso de lingüística geral**. São Paulo: Cultrix, 1974. 279 p.

SOUZA, D. M. Do monumento ao documento. In: CORACINI, M. J. R. F. (org.) **O jogo discursivo na aula de leitura**. Campinas: Ed. Pontes, 1995. p. 113-117.

TFOUNI, L.V. E não tem linhas tua palma: esquecer para poder lembrar. In: **Organon 35**. Revista do Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Número 35, v. 17. 2003. p. 143-160.

VEIGA-NETO, A. **Foucault e a educação**. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2003. 191 p.

WAGNER, P. **Sociología de la modernidad**. Barcelona: Ed. Herder. [1994] 1997. 356 p.

BIBLIOGRAFIA DO CORPUS DE PESQUISA

Encontro de Profissionais das Escolas do Sistema X de Ensino: Reunião Regional, Ciclo de Eventos 2004. São Caetano do Sul: Externato Santo Antonio, 20 de março de 2004.

Encontro de Profissionais das Escolas do Sistema X de Ensino: Reunião Geral, Ciclo de Eventos 2004. São Paulo, 11 de setembro de 2004.

GUIMARÃES, S.R. **Sistema Y: Ensino Fundamental II.** Curitiba: Ed. Posigraf, 2004.

HUTCHINSON, T. **New Hotline: Elementary.** Oxford: Oxford University Press, 1998.

HUTCHINSON, T. **New Hotline: Starter.** Oxford: Oxford University Press, 1998.

MROCZEK, S. de B. **Sistema Y: Ensino Médio.** Curitiba: Ed. Posigraf, 2004.

RICHARDS, J. et al. **Connect: Teacher's Edition.** Impresso em São Paulo, Brasil. Ed. Cambridge University Press, 2005. 4v.

SANTOS, P. H. C. S. dos & AARÃO, P. **Sistema X de Ensino: Ensino Médio e Fundamental.** São Paulo: Ed. do Sistema X de Ensino, 2004.

WALLWORK, A. **Discussions A-Z: Intermediate – A resource book of speaking activities.** Cambridge: Cambridge University Press. 1999.

WATCYN-JONES, P. et al. **Top Class Activities: 50 Fun Games and Activities by Top ELT Writers.** Londres: Penguin Books, 1997.

WATCYN-JONES, P. **Grammar Games and Activities for Teachers.** Londres: Penguin Books, 1995.

ÍNDICE DE ANEXOS

1. Excertos da palestra 1.	p. 156
2. Formulações da palestra 1: representações sobre autor.	p. 163
3. Artigo “Os novos donos da educação”, revista Veja .	p. 166
4. Excertos da palestra 2.	p. 171
5. Cf. E 3: Connect 1, teacher’s edition, p.T-32.	p. 175
6. Cf. Figura 4: excerto do livro 1 do aluno da coleção Connect .	p. 176
7. Cf. E 4: Connect 1, teacher’s edition, p.T-42.	p. 177
8. Cf. E 7: Atividade sobre letras trocadas.	p. 178
9. Cf. E 9: SXE; Manual do Professor, apostila da 5ª série, p. 8.	p. 179
10. Cf. E 10: SYE; Orientações Metodológicas, 5ª série – 1º bimestre, p. 3.	p. 180
11. Cf. E 11: SXE; Manual do Professor, 8ª série, p. 67.	p. 181
12. Cf. E 12: SYE; Orientações Metodológicas – inglês; Unidade Temática nº 4, 7ª série, páginas 1 e 2.	p. 182
13. Cf. E 13: Connect 2; Teacher’s Edition, Introduction, p. T-x.	p. 184
14. Cf. E 14: Connect 2; Teacher’s Edition, p. T-7.	p. 185
15. Cf. E 17: Connect 2; Teacher’s Edition, lesson 9, p. T-24.	p. 186
16. Cf. E 18: Connect 2; Teacher’s Edition, unit 5: mini-review, p. T-63.	p. 187
17. Cf. E 19: New Hotline Elementary ; Teacher’s Edition, unit 11, p. T88.	p. 188
18. Cf. E 20: Connect 4; Teacher’s Edition, lesson 16, p.T-44.	p. 189
19. Cf. Figura 7: atividade distribuída durante a palestra 1.	p. 190
20. Cf. E 25: Discussions from A-Z , English, p. 24.	p. 191
21. Cf. E 26: Top Class Activities , 13 Number Quiz, p. 11.	p. 192

22. Cf. E 27: Discussions A-Z , Quizzes, p. 74 e 75.	p. 193
23. Cf. E 28 e E 30: Top Class Activities , 49 Modern Myths, p. 26.	p. 195
24. Cf. E 29: Top Class Activities , 5 Cardversations, p. 8.	p. 196
25. Cf. E 31: Grammar Games , 58 What do you think?, p. 13.	p. 197
26. Cf. E 32: Discussions A-Z , English: Fun with English, p. 26.	p. 199

ANEXO 1

S-A1: [início da palestra e da gravação] A nossa matéria é dentro de sala de aula, não só dentro da sala de aula mas também lá fora com os colegas da gente, é uma disciplina muito desacreditada, né? Então, o aluno acha que na escola regular ele não aprende inglês. Os nossos colegas, os professores de outras disciplinas, também acham que a gente não ensina nada, que a gente só ensina estrutura gramatical e não sai disso, né? Então, quando a gente fez a proposta do material que ele tem essa cara seca, que é disciplina, foi pensando, o quê? Numa mudança, numa valorização do papel do professor, do material de inglês, nas aulas de inglês dentro do, do horário, ãh ..., pensando nos PCN's, pensando nos temas transversais. Então, tudo isso fez com que a gente, o quê? Chegasse à conclusão que ele deveria ter essa cara. Aaah, poderia ter que falar de outros assuntos, então sei lá, pro primeiro ano, então de repente, sei lá, tô trabalhando com um texto da geografia, também não acho que é só geografia, eu acho que a gente sempre ultrapassa na questão do transdisciplinar, a gente vai além, né? Eh, na mesma aula eu tô falando de química, aí tem aquela aula de átomo, aí de repente vai lá prá biologia, quando se fala lá da questão de sangue, da hemofilia. Então, é, é bem variado. **Então, por quê trabalhar assim? Que a gente acredita, o quê? Que a língua inglesa, e não só inglesa, espanhol, francês, qualquer outra língua que eu acho que a escola se propõe a ensinar, é um avanço muito grande pro nosso aluno, ou seja, e-ele tá ampliando os horizontes dele, ele tá // vendo o mundo através, do quê? De um, de um outro olhar, de uma outra cultura, né? Então, enxergando mesmo uma linguagem como, o quê? Instrumento, ferramenta de ação no mundo. Mas não adianta falar que a linguagem é um instrumento, né? Ou uma ferramenta de ação no mundo se eu, o quê? Não fizer com que ele perceba que ela têm importância na vida dele. Por isso que a gente optou por essa metodologia, ou seja, a nossa abordagem do inglês, né?** [E 1] Agora, quando a gente pensar no material, a carga que ele tem, né? Então, se tem lá, o material que usa, que deve ser usado na sala de aula, a apostila, o livro-texto, o caderno de exercícios...eh, a gente não quer que em momento nenhum que o professor sinta, o quê? Porque ele usa, ele usa um ensino, um sistema de ensino, ele tá com uma camisa de força, não. A gente quer que ele tenha liberdade de ação. As aulas são programadas, o quê? Sempre sobrando, entendeu? Sobrando aula. Por exemplo, 'ce tem lá num mês quatro semanas de aula, seriam oito aulas, então a nossa programação é prá três semanas, ou seja, sempre tem duas de folga, duas sobrando. **Agora, eu sei que as dificuldades, o quê? Que o professor tem no dia-a-dia, é como? Sala de aula numerosa, com um calendário que nem sempre é, o quê?** [E 15] É, né? 'Ce pega um feriado, então, sei lá, semana de artes, semana de alguma coisa na escola, eu sei que esses fatores também são diminuidores, aí, da nossa quantidade de aulas. **E outra coisa é, o quê? De estratégias para lidar com esse mundo, pra lidar com o material. Aliás, essas reuniões que a gente tem feito são justamente pra isso; pra gente tá discutindo, o quê? Quais são as melhores maneiras que a gente pode, né? Tá utilizando pra ter bom resultado com o pessoal, né?** [E 15 cont.] Então, quando, assim, o povo se desespera, por exemplo, tem professores que falam assim: "Pô, eu nunca consigo abrir o livro-texto". O livro-texto, a idéia original dele é que ele seja um material de referência, ou seja, tem professor que nem pede pra ele trazer pra sala de aula. É um material de referência, então fica em casa. Só que o professor tem total liberdade prá, o quê? "Bom, já que eu não uso em sala de aula, sei lá, eu vou pegar um texto de lá pra usar na prova". O professor pode fazer isso. Eu vou pegar uma atividade de lá pra pedir algum trabalho. Ou seja, o professor é livre. Ele faz o uso que ele quer, né?

[...]

Outra coisa que a gente [bate as mãos] choca de frente com os estereótipos sociais, aí eu tô falando tanto do aluno, como do pai e às vezes até do coordenador e do diretor, é que todo mundo socialmente tem a visão, de quê? Saber uma língua é falar a língua. Todo mundo, né? E isso é um problema, né? Aliás, na reunião de sábado passado, eu sei que o Léo não estava aqui, porque eu que ouvi o depoimento da professora na tal escola, aí lá na escola falaram pra ela, "Olha, `ce tem que dar aula tudo em inglês". Só que o material didático tinha pergunta em português e resposta em português. Então, quando tinha que discutir as respostas, lógico, né? que a gente fala em português; e a coordenadora não vê, a coordenadora não vê que ela usou o material da escola, tirou ela da escola e aí trocaram a professora por um outro professor nativo. Aí, tá dando um problemão lá na escola porque ele não fala nada de português, e ele não consegue resolver, não consegue resolver os exercícios que são propostos pelo próprio material deles, entendeu? Então, essa é outra coisa que a gente, o quê? Tomou como base, pra poder fazer o material: a nossa habilidade lingüística, né? O foco, o nosso objetivo primordial, maior é trabalhar com a língua inglesa. Aí, então falam assim: "Então o material do SXE só pensa no vestibular?" Não. A gente trabalha com a leitura pensando, o quê? No nosso contexto que são, o quê? Trinta, quarenta, cinqüenta alunos em sala de aula, dependendo da escola. Tem escola que chega a ter cinqüenta alunos em sala de aula, né? No colégio. O nosso caso é outro, né? A gente tem muito mais que isso, né? Entendeu? Então, a gente tem sala com quarenta, cinqüenta alunos, ããh... trabalhar a habilidade oral, que é a mais valorizada socialmente, é impossível numa sala de cinqüenta alunos. Se você pensar, cinqüenta alunos, cinqüenta minutos de aula, isso toda escola tem cinqüenta minutos de aula, se eu der um minuto pra cada aluno falar,

P1: Você não corrige.

S-A1: Acabou.

P1: Não, você não corrige.

S-A1: Entendeu? Então, o foco do nosso material não é trabalhar, o quê? O speaking. Não é. E isso acho que é uma coisa importante, aliás, eu tive semana passada, num colégio que eu tava em São Paulo, eu acho que tem que ter uma palestra quando vai começar o ano, quando a escola tá adotando o material. **Explique pros pais...o por que, né? E qual é o objetivo. Então, deixar claro pra ele que o nosso objetivo é trabalhar com a leitura. O aluno brasileiro não é conhecido como, o quê? Um aluno que lê muito, então a gente acredita que com o nosso trabalho, né? Com aquilo que a gente desempenha na nossa cadeira de inglês, a gente vai tá ajudando ele não só na nossa disciplina, mas também na formação geral, discutindo temas variados, né?** [E 2] De n-áreas, que estão presentes na vida dele, né? Que ele seja um leitor ativo, não um leitor paciente. Agora, só voltando pra cá, pra o que eu tava falando, né? Que eu falo demais, tá?

P1: ...eh, e eu posso interromper

S-A1: Pode.

P1: enquanto `ce tá falando?

S-A1: Só, só, só pra acabar o que eu tava falando que é, se não eu vou perder a linha de raciocínio. Quando a gente pensa em trabalhar só com a leitura, tem muita gente que vai virar e falar assim: "Ah, o Anglo por ser originalmente um escola, né? Dedicada ao vestibular, que a origem do SXE [nome omitido] é ser curso pré-vestibular, e hoje é sistema de ensino, não se restringe a isso. Socialmente falando, a ling...a habilidade lingüística que o aluno precisa mais é a leitura. Pensando no nosso aluno que tá aqui, fazendo colégio com a gente, seja no primeiro, segundo ou terceiro colegial, a gente espera que um aluno que tá na escola particular almeja aí, o quê? Entrar numa universidade. Passou pelo vestibular, mas lá na universidade, nesse momento de vida dele a habilidade lingüística que ele mais precisa é ler; em termos de pesquisa, né? De ter

autonomia de ir em busca de uma informação. Então, é essa a habilidade lingüística que a gente, o quê? Mais busca justamente, por ser a que mais está próxima da vida dele, né? Outro fator, se a gente pensar, o quê? No falar, né? No dia-a-dia da gente, o que a gente fala, o que a gente conversa na nossa rotina, é muito restrito. Eu falo, a gente, essas faixinhas assim: "Aprenda inglês em oito semanas". E tem um monte de gente que cai naquilo, e vamos até dizer, ele vai sair falando alguma coisa; porque pra se comunicar a pessoa não usa só palavras, primeira coisa, né? A gente usa, usa gestos, né? Usa mímica, né? E toda expressão visual, que mais? Ah, e a gente fala de coisas muito simples, né? E a gente fala, o quê? Que brigou com a mãe, que saiu atrasado, o que comeu no almoço. Então, é uma coisa muito restrita. Pode falar, Vera.

P1: [riso] Eh, não, é que eu ia dizer que éé...você já pensaram em algum momento em colocar algumas estratégias de leitura, éé...voltado assim pro inglês instrumental?

S-A1: Siiim

P1: prá privilegiar essa

S-A1: Siiim

P1: esse objetivo?

S-A1: Até hoje a gente vai ver algumas

P1: Ah, é?

A1: Aliás, outra coisa, que eu não falei dele mas que assim, ele é fundamental pra mim e pra S-A2 [nome verdadeiro omitido], o manual do professor, gente! No manual do professor a gente tem lá, o quê? Um pouco daquilo que a gente sonha, imagina e quer ter, ou seja, agora...

P1: Porque vocês já dão, aí no warm-up, né? O warm up...

S-A1: Entendeu?

P1: Vocês já ...

S-A1: É, pra nós o manual ele é muito importante. É que tem professor que as vezes não recebe o manual, e tem professor que as vezes ...

P1: Nem lê.

S-A1: Nem lê o manual, entendeu? Então, pra gente, é muito importante, o quê? Que o professor leia sim, né? Pra ele ficar com uma idéia do que, do que que a gente imaginou. Por que que aquilo lá não saiu bem assim. O quê que a gente espera que aconteça no trabalho com aquele texto, entendeu?

P2: E,e, desculpa.

S-A1: Ok. Pode falar.

P2: E se..., e o que implicaria se o professor não lesse o manual?

S-A1: Ah?

P2: O que implicaria? O que você imagina que implicar...

S-A1: Eu acho que quando o professor, o quê? Não tem idéia de qual é a nossa filosofia, e-l-e trabalha do jeito que ele acha, que a cabeça dele lá pensa, elabora, entendeu? Prá alguns, de repente, pode ser até um momento, o quê? De ex-ter-ma criação. Então, "Puxa vida! Eu tô aqui com esse abacaxi aqui na mão. Meu Deus! Como é que eu vou fazer isso funcionar?" Porque, né? Hoje em dia, com a sociedade capitalista onde, o quê? Escola particular, se eu trabalhar bem e a escola gostar de mim, eu continuo, senão eu sei o que que vai acontecer comigo no ano, ou no final, né verdade? [E 22] Então, pra alguns professores, de repente, isso pode ser um momento, de quê? De [estala os dedos] vários insights, ou seja, eu preciso saber o que eu vou, aliás na semana passada, a gente tinha uma professora, né? Na nossa reunião, ela é fantástica. Eu gosto demais dela. Eu sinto assim, esses anos todos que eu tenho acompanhado ela na ativa, ela é uma pessoa assim, cresceu demais e é muito criativa. Ela é desse tipo de professor, entendeu? Então, assim, ela fica bolando mil estratégias, mil coisas pra

aula dela funcionar. Tanto é que o depoimento dela, ela não perde uma reunião, né? Quando é na região dela. O depoimento dela ME deixa muito feliz porque ela é uma professora, ela consegue trabalhar com o material, ela não atrasa, os alunos dela a-doram, e eu vou te falar, ela chega...a semana passada ela me mostrou lá, o quê? Produções lá dos alunos dela, que eles escreveram, e é um dó, né? A escola dela mudou de material. A escola dela tá usando o bie, o bienal, que é um material bem mais curtinho, bem mais consciso, entendeu? Mas, ó, ela é uma pro, uma professora assim, entendeu? Agora, prá outros de repente ele se depara com aquilo e não sabe por onde começar. Então, eu acho que o manual prá alguns professores, ele é uma coisa importante e fundamental, `ce entendeu? [...] Só que eu falo pros professores o seguinte: "Não adianta `ce falar pro aluno assim: ó, assiste aí. Lê aí.", isso não adianta. Isso não vai trazer pra mim, o quê? O material que eu quero. Porque quando eu pego pra assistir um filme, eu quero que ele assista o filme, prestando atenção a X aspectos. Então, tem que dar um roteiro prá ele: "Ó, se vai ver o filme." Dá trabalho pro professor? Claro que dá. Eu vou ter que assistir o filme. Eu vou ter que pensar o que que eu quero daquele filme prá bolar, o quê? Esse material, com certeza. **Tem uma coisa, quando eu peço prá ele o contexto: "Olha, eu quero que `ce leia o texto, mas que você preste atenção em X aspectos. Tire de lá X informações", né? Por isso não adianta. Então, esse é o antes. O durante é quando a gente vai lá trabalhar, o quê? A gente vai trabalhar o texto.** [E 21] Eu já anunciei isso prá ele na aula passada, eu disse: "Olha, na aula que vem vamos ler o texto", né? "das aulas um e dois lá da apostila um.". Quando `ce vai trabalhar com o texto, antes de entrar no texto, sabe aquela coisa?: "Abre aí na página vinte. Vamos ler o texto." A aula não vai funcionar, sinto muito. / Prá começar ele já pensam, assim, no texto como um bloco de palavras. Ele acha que ler é igual a traduzir, né? A gente que trabalha no Ensino Médio costuma acontecer, o quê? Tem muito aluno na primeira série que não fez de quinta à oitava na mesma escola. Ele vem, ele vem de escolas variadas. E infelizmente tem muito professor de quinta à oitava série que trabalha com tradução. É o jeito dele garantir que a sala fique quietinha, né? Então, o texto tá lá: "Ó, `ces tem que traduzir, me entregar, vale nota." É o jeito dele ga, garantir disciplina. Então, tem muito aluno que vem com essa coisa. Eles acham que ler é igual a traduzir. E dá um trabalho danado tirar essa equação da cabeça deles, né? Porque não é igual a traduzir.

[...]

Eu falo prá eles: "Quando `ce tá andando na rua, ou sei lá, tem um monte de outdoor nessa rua, são parágrafos e parágrafos escritos? Não. O que que a propaganda utiliza muito? Aí vai. Então, o quê tem? Foto, ilustração, desenho. A gente sempre olha. Por quê? Por quê será que a propaganda utiliza tanto, muito mais a imagem do que a palavra escrita? Porque é mais rápido, né?" Não é? "Então eu olho: Ahm, propaganda de cueca. Ahm, propaganda de cerveja. Rapidinho. Você já associa, o quê? O produto, a marca, o ... , não é isso? **Então, quando `ce tá lendo o texto, tem alguma ilustração? Tem algum desenho? Isso ajuda? Sim. Com certeza. Chama a aten-ção, an-te-ci-pa o assun-to. Então, você deve prestar atenção. Sei lá, de repente o texto tem um gráfico lá, uma tabela. Ajuda? "Ah, não. Eu não sei ler tabela." Aí, eu falo prá ele: "Então, `ce tá perdendo um grande coisa na sua vida.** [E 23] Por quê? Quando `ce tem um gráfico ou uma tabela, o que que o gráfico ou a tabela fazem dentro de um texto? Sintetizam tudo. Então, de repente, aquilo que o cara levou lá três parágrafo, parágrafos para escrever, tá tudo sintetizado numa tabela ou num gráfico. Então, lá você tem, o quê? A informação concisa, resumida." "Ah, é mesmo?" "Ah, é mesmo!" Né?

[...]

Outro dia eu tive um exemplo desse, eu fui conversar com a S-A2, minha chefe, eu falei assim: "Olha, tem uma aluna lá na sala que eu , eu fiquei meio desesperada. Ela não sabia a

diferença de right e wrong." "Ah, num sei." Tudo o que eu perguntava prá ela; "Ah, num sei." "Engineer, pensa, engineer, cognato, que que" "Num sei" Nada saía da menina, entendeu? Nada. Aí, fiquei pensando...como é que essa menina chegou no cursinho? Ela passou aí por no mínimo sete anos, sete anos de escola

P1: E chega até a faculdade.

S-A1: E chega, com certeza. Entendeu? Então, eu acho que se a gente não mudar / a / a maneira de enxergar a avaliação, a gente cai em caso extremo, que aí chega lá no final do ano, que aliás, a gente, professor de inglês, como é que é isso? Chega lá no final do ano, que acontece? Ele fica lá na matéria da gente. Aí, quando chega lá no conselho, inglês tem sempre que ceder. Né? **Então, eu acho assim, se eu enxergo avaliação enquanto pro-ces-so, eu sei a vida inteira daquele aluno. Se o pai dele vem conversar comigo: "Olha, seu filho em termos de participação, ele é assim; em termos de engajamento, ele é assim; em termos de trabalho, ele é assim; em termos de nota, prova" porque a escola tem que ter prova, esse é, esse é um instrumento que a gente não pode fugir dele. Tá? Existe. Em termos de prova, aqui é onde eu vou quantificar, entendeu? Então, eu acho que quando a gente pensa em avaliação, a gente tem que pensar no processo, no qualitativo e no quantitativo. / Entenderam? Na verdade, é ampliar a questão, o quê? O que é avaliar, né? Certo? Por isso que eu te falei / que eu faço essa distinção. E eu não enxergo a avaliação só como um produto. De jeito nenhum. Avaliação bime, mensal e bimestral, tchu, tchu, tchu. De jeito nenhum. Porque se eu pensar na, na avaliação desse jeito, eu vou contra, o quê? A filosofia do material que a gente propõe. Entendeu? Quando a gente escreve aquele manual do professor onde a gente faz toodas aquelas sugestões, não adianta sugerir aquilo se aquilo não vai acontecer. Então, tem que garantir que aquilo aconteça. Por outro lado, também, eu não posso esperar que um menino de quinze anos vai enxergar, o quê? "Ah, ela falou, é bom prá mim." Né? Não. Eu tenho que ter uma maneira, o quê? De tá acompanhando o desenvolvimento desse aluno, entendeu? É desse jeito, né? Tá? [E 16] E depois lá do que a gente tava falando do texto e depois do contexto, a gente pode pensar, o quê? Em outras coisas, né? A gente pode pensar em dicas tipográficas, que é outra coisa que eles não prestam atenção. [E 24] Então, por exemplo, quando ele vai pro texto, então, de repente ele tem lá palavras com letra maiúscula. Por quê que a gente usa maiúscula? Aí, eles falam assim: "Ah, mas que bobinho." "Não é bobinho, não." Ele não tá trabalhando com outro código lingüístico? Então, é importante mostrar prá ele, o quê? "Olha, as mesmas coisas que acontecem em português, acontecem no inglês. Então, "No português quando que a gente usa letra maiúscula?", "Ah, a gente usa no começo do parágrafo." Não é? "Quando tem nome próprio." Não é assim? Tá bom? Lembrar dessas coisas. Que mais, que mais que a gente pode ter?**

[...]

Se ele prestar atenção / na questão, o quê? Dos prefixos / e dos sufixos, ele vai ampliar muuito o vocabulário dele, né? Então, assim, sei lá, um exemplo, simplesinho, prá gente tá vendo, a gente coloca lá um use. Aí, eu falo prá eles: "Pensa. Que será que é essa palavra use? A gente pode pensar no verbo, né? Se eu tivesse colocado aqui to use, certo? Mas que que é use? Uso. Se eu colocar lá / useful. Que que é -ful? Cheio. Então, que que é uma coisa cheia de uso? É uma coisa / útil. Agora que que é -less?

P3: Menos.

S-A1: Sem. Menos. Uma coisa sem uso, é uma coisa, o quê? Inútil. Então, amplia o teu vocabulário. De uso eu tirei útil e inútil / só pensando, o quê? Na questão aí da formação de palavras. Então, sei lá, o prefixo over. Então você fala assim: "Ah, o fulano morreu de overdose." " De que que ele morreu? De uma dose / excessiva, exagerada. E se a gente falasse

assim: "Ah, o cara está / overweight." O que que ele tá? Weight não é peso? Ele está / overweight. Ele está, o quê? Acima do peso." Não é? Ponto. Dá prá falar só uma vez? ...barulho externo...Então, isso é só prá, o quê? Num primeiro momento, prá gente chamar a atenção dele: "Olha, tudo isso existe, prá quê? Prá te ajudar. E quando a gente vai trabalhar, é legal que a gente mostre prá ele, o quê? Porque que funciona, né? [E 24 cont.] Então, por exemplo...[arruma material para distribuição]...Então, antes da gente, não quero começar logo de cara que o que tá aí foi, foi grampeado / / Pegar só a questão do número que eu tava falando / / Aqui, ó, na segunda página. / / E esse é um excelente exemplo, por quê? [E 24 cont.]

P3: É. Esse tipo de texto / que eu trabalho.

S-A1: É, é! Porque que esse é um excelente exemplo? Por / quêêê? O alfabeto deles não é igual ao nosso alfabeto. Então, o aluno ele olha e fala assim: "Hêêh". Ele já joga fora, né? Só que aqui, né? Assim, por exemplo, se `ces quiserem trabalhar com isso é só, o quê? Pedir pro , prá coordenadora fazer isso, né? É só queimar a transparência aqui que sai prá vocês trabalharem com esses ícones, né? Então, por exemplo, "Observe o texto e responda. Você conseguiu identificar o idioma? Eles vão falar, sei lá, chinês, japonês, coreano, né? Prá falar, do quê? De alguma coisa, né? Agora, qual é o propósito desse texto? Aí eles falam assim: "Sei lá. Não falo essa língua. Não sei nem o que cada risquinho desse significa." Jáá..., eu falo: "Gente, presta atenção. Dá uma olhada. Será que não tem nada aqui que a gente identifique. Nada, nesse texto?" O que ajuda muito nesse texto?

Pt: O números.

S-A1: Os números. Com certeza, né? Valores.

Pt: Valores.

S-A1: Valores. Pô, sessenta mil, trinta e dois mil, um milhão, trinta e dois mil. Bom,

P1: Dinheiro

S-A1: Dinheiro. Então, tem valores aí. Então, valores já é alguma coisa. Não é isso? Que será, que mais que poderia ajudar a gente? / Tem mais número que ajuda?

P6: A referência / na esquerda.

S-A1: A-alá. Mil e trezentos metros quadrados lá em cima. Oitenta metros quadrados. Aí tem um três antes de um negócio lá. Que será que é isso? / / Um tipo, de quê? Tenta. No Brasil, `ce tá folheando, sei lá, um jornal, onde foi, onde fica uma coisa parecida que tenha quadrado e tem preço?

P3: Um casa, né?

Pt: ...obscuro...

P1: Anúncio

S-A1: Deve ser anúncio. Anúncio de quê? De imóvel.

P1: De imóvel.

S-A1: Então, tem a metragem, nesse primeiro que está aqui, sei lá, de repente pode ser / três quartos, né? Que geralmente é / o tipo de cômodo que `ce tem mais dentro de uma casa, sei lá, três quartos, três salas, sei lá, né? Oitenta metros, deve ser três quartos, né? Em oitenta metros quadrados,

P1: E W.C.

S-A1: Certo?

P1: Tem um W.C.

S-A1: Uhm?

P1: Esse W.C. ?

S-A1: Isso. W.C. que é o banheiro, ó lá, né? Water Closet lá prá banheiro. Então, `ce vai falar, o quê? Que você não sabe nada? Lá em baixo, dá prá saber quando isso aí foi

publicado? Dááá. Olha lá: vinte e nove / do oito / de mil novecentos e noventa e oito, não é? Ai, `ce fala assim: "Pô, mas até numa língua multi, o quê? O idioma, né? O alfabeto não é o mesmo que o meu, consegui tipo alguma coisa." Não é? Certo? Agora quer ver outro que é legal? É o próximo; a próxima página. Esse é ótimo. [E 24 fim] / / / Então, olha: "...o sensível do corpo eleito como o novo locus conceptual, enquanto lugar das primeiras somações tímicas do sujeito, e onde a Semiótica procura legitimar a nova instância ab quo do sentido, é, a meu ver, impossível de prescindir aqui do conceito metapsicológico freudiano de 'pulsão'." Você entendeu alguma coisa? Não. Por quê eu não entendi nada? Porque eu não tenho conhecimento de mundo prá discutir um texto desse, ou seja, eu não sei na-da dessa área que me garanta, o quê? Me sentir bem / perante um texto desse. Então, é o MEU alfabeto, é a MINHA língua, é o MEU código lingüístico e eu não sei nada. Certo? Então, é prá mostrar prá ele, o quê? / Quee / no inglês `ce consegue tirar um monte de coisa, lá no japonês eu consigo tirar alguma coisa, agora aqui, tá aqui, ó, num texto em português que a gente não consegue entender nada. Por quê? Porque a gente não tem figurinha prá trocar com o texto, a gente não tem / conhecimento de mundo prá conversar com ele. Né? E aí que que `ce pergunta? Não: "e leia rapidamente o texto e responda rapidamente." Se é que dá prá ler isso daqui rapidamente, né? Impossível, né? Falar: "Qual o idioma do texto?" / Né? O conhecimento do idioma facilita a leitura, neste caso? / Não: "Ó: Releia o texto com um pouco mais de cuidado e responda. Se você teve alguma dificuldade na compreensão, foi em relação ao vocabulário ou ao assunto?" Né? "Baseado nesta atividade, que conclusão você pode tirar em relação à leitura?" Aqui, é um bom exemplo de, da valorização, o quê? Desse conhecimento de mundo. Do quaaan-to ele precisa ler, mas não é só / em inglês, não é só / o texto que a professora de português manda ler. Ele tem que ser, o quê? Uma pessoa engajada, curiosa, que vai em busca de informações. / Né? Certo? / **Uma outra coisa em relação à leitura, lá na última página. // Aqui. / Eu tenho um exemplo em inglês também. / Mas, aí eu pensei assim: "Ah, sei lá, prá fazer uma atividade com a primeira série, talvez fosse legal a gente fazer em português mesmo". Por isso que eu coloquei em português, mas eu também tenho a versão em inglês. Se alguém quiser é só mandar um e-mail prá mim que eu mando prá vocês. / Então, olha lá, ó. Quando `ce olha uma coisa assim `ce fala assim, ó: "Meu Deus do céu! O que que é isso?" Só que a gente lê perfeitamente. Não é?: "De acordo com uma pesquisa de uma universidade inglesa, não importa em qual ordem as letras de uma palavra estão, a única coisa importante é que a primeira e última letras estejam no lugar certo." Aqui ó, não é c é s, tá? Na hora de arrumar aí, ó: "O resto", não é "o certo". É s no lugar desse c, "O resto pode ser uma total bagunça que você pode ainda ler sem problema. Isto é porque nós não lemos cada letra isolada, mas a palavra como um todo." Certo? Então, tá tudo em ordem trocada mas a gente consegue / ler. Prá ele perceber, o quê? Que basta que a primeira e a última estejam no lugar certo que a gente consegue / bater o olho e / explorar o que a língua casa, né? Que é um outro trabalho de lei, leitura legal prá gente fazer com eles. [E 7] O primeiro texto aí é um texto em albanês. / / Bom, da-onde que eu tirei esse texto? Esse texto aqui / é dos cadernos lá de inglês instrumental da PUC. Aliás, esse é um material disponível prá professor. São vários. Tem mii-lhões de exercícios lá, né? [...]**

ANEXO 2

- Formulações extraídas da primeira palestra: as representações sobre autor no imaginário de S-A1.

F1: “Então, quando a gente fez a proposta do material que ele tem essa cara seca, que é disciplina, foi pensando, o quê? Numa mudança, numa valorização do papel do professor, do material de inglês, nas aulas de inglês dentro do, do horário, ah ..., pensando nos PCN's, pensando nos temas transversais. Então, tudo isso fez com que a gente, o quê? Chegasse à conclusão que ele deveria ter essa cara.”

F2: “Então, por quê trabalhar assim? Que a gente acredita, o quê? Que a língua inglesa, e não só inglesa, espanhol, francês, qualquer outra língua que eu acho que a escola se propõe a ensinar, é um avanço muito grande pro nosso aluno, ou seja, e-ele tá ampliando os horizontes dele, ele tá // vendo o mundo através, do quê? De um, de um outro olhar, de uma outra cultura, né?”

F3: “Então, enxergando mesmo uma linguagem como, o quê? Instrumento, ferramenta de ação no mundo. Mas não adianta falar que a linguagem é um instrumento, né? Ou uma ferramenta de ação no mundo se eu, o quê? Não fizer com que ele perceba que ela têm importância na vida dele. Por isso que a gente optou por essa metodologia, ou seja, a nossa abordagem do inglês, né?”

F4: “...eh, a gente não quer que em momento nenhum que o professor sinta, o quê? Porque ele usa, ele usa um ensino, um sistema de ensino, ele tá com uma camisa de força, não.”

F5: “A gente quer que ele tenha liberdade de ação.”

F6: “As aulas são programadas, o quê? Sempre sobrando, entendeu? Sobrando aula.”

F7: “Agora, eu sei que as dificuldades, o quê? Que o professor tem no dia-a-dia, é como? Sala de aula numerosa... E outra coisa é, o quê? De estratégias para lidar com esse mundo, pra lidar com o material. Aliás, essas reuniões que a gente tem feito são justamente pra isso; pra gente tá discutindo, o quê? Quais são as melhores maneiras que a gente pode, né? Tá utilizando pra ter bom resultado com o pessoal, né?”

F8: “Outra coisa que a gente [bate as mãos] choca de frente com os estereótipos sociais, aí eu tô falando tanto do aluno, como do pai e às vezes até do coordenador e do diretor, é que todo mundo socialmente tem a visão, de quê? Saber uma língua é falar a língua. Todo mundo, né? E isso é um problema, né?”

F9: “Aí, tá dando um problemão lá na escola porque ele [professor nativo] não fala nada de português, e ele não consegue resolver, não consegue resolver os exercícios que são propostos pelo próprio material deles, entendeu? Então, essa é outra coisa que a gente, o quê? Tomou como base, pra poder fazer o material: a nossa habilidade lingüística, né? O foco, o nosso objetivo primordial, maior é trabalhar com a língua inglesa.”

F10: “Aí, então falam assim: "Então o material do SXE só pensa no vestibular?" Não. A gente trabalha com a leitura pensando, o quê? No nosso contexto que são, o quê? Trinta, quarenta, cinqüenta alunos em sala de aula, dependendo da escola.”

F11: “Entendeu? Então, o foco do nosso material não é trabalhar, o quê? O *speaking*. Não é. E isso acho que é uma coisa importante.”

F12: “E a gente fala, o quê? Que brigou com a mãe, que saiu atrasado, o que comeu no almoço. Então, é uma coisa muito restrita. Agora, quando a gente parte pro mundo da leitura, isso amplia gigantescamente, né? Então, eu falo pros meus alunos, eu falo assim: "Duvido que na hora do intervalo `ce vai discutir, o quê? A dívida externa da Argentina com o FMI, a dívida externa do Brasil com o FMI, do FMI, duvido, né? Eu duvido que ele vai discutir, o quê? Se o aluno vai, se é a favor ou contra," "Você é a favor da clonagem terapêutica?" Duvido que ele vai discutir isso, né? Então, essa é a nossa preocupação, ou seja, eh, de estarmos engajados, no quê? Na formação de um cidadão crítico, consciente e que tenha aí, um papel o quê? Presente, ativo e que contribui com isso.”

F13: “Então, só pra explicar um pouquinho de, da nossa filosofia. Agora, tudo isso `ces já viram. Certo? Mas é que tem gente aqui que nunca, né? Esteve numa reunião.”

F14: “Aliás, outra coisa, que eu não falei dele mas que assim, ele é fundamental pra mim e pra S-A2, o manual do professor, gente! No manual do professor a gente tem lá, o quê? Um pouco daquilo que a gente sonha, imagina e quer ter, ou seja, agora...”

F15: “Então, pra gente, é muito importante, o quê? Que o professor leia sim, né? Pra ele ficar com uma idéia do que, do que que a gente imaginou. Por que que aquilo lá não saiu bem assim. O quê que a gente espera que aconteça no trabalho com aquele texto, entendeu?”

F16: “Eu acho que quando o professor, o quê? Não tem idéia de qual é a nossa filosofia, e-l-e trabalha do jeito que ele acha, que a cabeça dele lá pensa, elabora, entendeu? Prá al-guns, de repente, pode ser até um momento, o quê? De ex-tre-ma criação.”

F17: “Então, "Puxa vida! Eu tô aqui com esse abacaxi aqui na mão. Meu Deus! Como é que eu vou fazer isso funcionar?" Porque, né? Hoje em dia com a sociedade capitalista onde, o quê? Escola particular, se eu trabalhar bem e a escola gostar de mim, eu continuo, senão eu sei o que que vai acontecer comigo no ano, ou no final, né verdade?”

F18: “Agora, prá outros de repente ele se depara com aquilo e não sabe por onde começar. Então, eu acho que o manual prá alguns professores, ele é uma coisa importante e fundamental, `ce entendeu?”

F19: “Então, eu fico imaginando que de repente `ce deparar com um material, o quê? Uma proposta extensa como é a proposta nossa, eu acho que o professor pode ficar, assim, perdido, sabe? Sem saber por onde começar.”

F20: “Participação, engajamento, compo, compromisso, comportamento. Todos esses são, o quê? Fatores que são elencados aí na avaliação. Entendeu? Então, por exemplo, a postura

dele de aluno? É fator de avaliação. A participação dele enquanto aluno? É fator de avaliação. O número de tarefas que ele fez? É fator de avaliação. Tudo isso. Porque senão a gente não garante que todas essas coisas aqui aconteçam, de jeito nenhum.”

F21: “Então, eu acho assim, se eu enxergo avaliação enquanto pro-ces-so, eu sei a vida inteira daquele aluno.”

F22: “Quando a gente escreve aquele manual do professor onde a gente faz tooodas aquelas sugestões, não adianta sugerir aquilo se aquilo não vai acontecer. Então, tem que garantir que aquilo aconteça.”

ANEXO 3

Os novos donos da educação

Com preços competitivos e garantia de boas chances no vestibular, as franquias escolares dominam o ensino privado

Gabriela Carelli

Claudio Rossi

Aula virtual em um dos colégios do Objetivo: tecnologia, apostilas de primeira linha e treino de professores são os principais itens do pacote oferecido às escolas pelo sistema de franquia

Lucas Martins Zomignani Mendes, o estudante que tirou o primeiro lugar em três dos mais difíceis vestibulares do país, estudou durante nove anos, até o 2º colegial, no Colégio Antares, fundado por seus pais e alguns vizinhos em Goiatuba, cidade de 40 000 habitantes a 200 quilômetros de Goiânia. Quando esse grupo de pais decidiu providenciar para os filhos ensino de qualidade no interior de Goiás, não tentou reinventar a roda – eles simplesmente compraram um pacote educacional pelo sistema de franquia. O colégio Antares não é um caso isolado. Para quem tem um filho em escola privada do ensino fundamental e médio, as chances são de uma em três de que o adolescente ou jovem esteja sendo educado por um dos seis maiores sistemas pedagógicos do Brasil. O Positivo, com sede em Curitiba, o Objetivo, de São Paulo, o Pitágoras, de Belo Horizonte, os paulistas COC

Veja também

Por que eles foram os primeiros.

e Anglo e o paranaense Expoente vendem seus serviços para 4 000 escolas, com 80 000 professores e 1,5 milhão de alunos. Juntos, eles movimentam 6 bilhões de reais por ano, o que significa um negócio maior que o da laranja no Brasil, incluindo as exportações do cítrico.

Há duas ou três explicações para a fulminante expansão das franquias escolares. A principal delas é o vestibular. A prioridade de todo pai brasileiro é turbinar as chances do filho no funil do ensino superior. A rede pública não oferece, de modo geral, ensino de qualidade que garanta a aprovação. A maioria das escolas privadas também não é grande coisa nesse quesito. As redes nasceram timidamente de cursinhos pré-vestibulares há duas décadas e, se hoje têm um sistema pedagógico para vender, é porque suas marcas se converteram em sinônimo de sucesso no vestibular. Como nos cursinhos, elas condensam o material didático em apostilas para facilitar o aprendizado e focam o que costuma cair no vestibular. Mas não é só isso. O pacote inclui metodologia de ensino, grade curricular, material didático, treinamento de professores, assessoria na gestão administrativa e a respeitabilidade de uma marca consolidada – recursos que um colégio isolado teria dificuldade para desenvolver de modo satisfatório.

Fotos Daniela Picoral

Produção de material didático: as principais redes de ensino imprimem 30 milhões de livros e apostilas por ano

A escola em que Lucas Mendes estudou é franqueada do grupo Positivo, o maior do Brasil. Essa rede está presente em todos os Estados, com mais de 2 000 estabelecimentos conveniados. Criado em 1972 como um cursinho especializado no vestibular de medicina por Oriovisto Guimarães, um engenheiro que lecionava matemática, o Positivo fatura hoje 285 milhões de reais por ano e tem a segunda maior gráfica do país. O carro-chefe das redes educacionais é a venda de material didático, cujo conteúdo é considerado de boa qualidade até por quem torce o nariz ao sistema. "Acho que foram as apostilas que fizeram Lucas chegar em primeiro lugar", concede Mauro Aguiar, diretor do Colégio Bandeirantes, escola de primeira linha em São Paulo. Os 43,8 milhões de crianças e jovens matriculados no ensino fundamental e médio brasileiro, quando podem pagar por serviços de elite, dispõem de alternativa bem melhor que a oferecida pelas redes: podem ingressar nas instituições tradicionais e respeitadas, que são as melhores do país. São escolas de currículo puxado e professores com bons salários e nível muito mais

elevado que o dos colegas dos colégios mais modestos. Ocorre que essas escolas de qualidade não chegam a 5% dos estabelecimentos particulares. E são caras.

O normal é que os terceiranistas do paulistano Colégio Santa Cruz, um dos melhores do Brasil, cheguem à universidade sem fazer cursinho. O tradicionalíssimo Colégio de São Bento é o campeão em aprovações na Universidade Federal do Rio de Janeiro. Nas escolas de elite, a mensalidade anda em torno dos 1 000 reais – e esse é o problema. Paga-se metade disso nos mais bem-sucedidos colégios que integram redes de ensino como as do Positivo, Pitágoras e Objetivo. Livros e apostilas também saem mais em conta nessas escolas de franquia. Como operam em escala industrial, as redes têm recursos para investir em equipamentos e contratar bons professores sem precisar com isso encarecer em demasiado o custo por aluno. É claro que não se deve esperar dessa versão industrial de ensino grande preocupação com a formação cultural, cívica e religiosa do estudante, objetivos que adicionam qualidade aos estabelecimentos tradicionais. A alma do negócio das redes é concentrar-se no preparo do aluno para o tudo ou nada do vestibular. "O preparo para a vida nas escolas de elite é bem maior", diz a educadora Guimar Namó de Mello, do Conselho Nacional de Educação.

Hora da saída em um colégio da rede Positivo: os seis principais franqueadores somam 4 000 escolas, 80 000 professores e 1,5 milhão de alunos

Ainda assim, o sistema de rede está produzindo uma revolução silenciosa na educação privada brasileira. Pela primeira vez se está oferecendo aos estudantes de rincões afastados o padrão de ensino dos centros prósperos do Sudeste. Com seus produtos feitos em série, as redes conseguiram uniformizar para melhor a qualidade da escola particular de norte a sul do Brasil. Uma aluna do Colégio Objetivo em Boa Vista, capital de Roraima, recebe a mesma educação de um estudante que frequenta a sede do grupo em São Paulo. Já é impossível encontrar um Estado que não disponha de escolas atreladas ao Positivo e ao Objetivo, as duas maiores redes, com 900 000 alunos. O mineiro Pitágoras, com 150 000, está presente em 25 dos 27 Estados brasileiros. O COC, de Ribeirão Preto, no interior paulista, concentra uma fatia considerável de seus 170 000 alunos no Nordeste. Há cinco anos, Márcia de Souza, diretora de uma escola em Macapá, no Amapá, comprou um pacote Pitágoras. Antes de se decidir por uma franquia, ela tentou criar por conta um método para 480 interessados. Pagou salários fora dos padrões

a professores vindos de São Paulo até concluir que não tinha cacife financeiro para bancar a operação. Desde que entrou em rede, sua escola triplicou de tamanho. É a maior da cidade, com 1 200 alunos, e tem a reputação de ser um trampolim para as melhores universidades. Cerca de 70% dos estudantes passam na faculdade. "Hoje tem gente na fila de espera no primário para ver o filho se formar aqui", diz ela.

A escola-parceira pode comprar o pacote completo ou apenas alguns itens, como materque entrou em rede, sua escola triplicou de tamanho. É a maior da cidade, com 1 200 alunos, e tem a reputação de ser um trampolim para as melhores universidades. Cerca de 70% dos estudantes passam na faculdade. "Hoje tem gente na fila de espera no primário para ver o filho se formar aqui", diz ela.

A escola-parceira pode comprar o pacote completo ou apenas alguns itens, como material didático ou assessoria pedagógica. Dessa forma, o custo varia bastante. Pode ir de 20 a 300 reais por aluno, dependendo da série e dos opcionais tecnológicos. Uma sala para projeção em terceira dimensão e laboratórios de química saem por 100 000 reais. As grandes redes possuem editoras próprias e uma complexa infra-estrutura de entrega, que inclui caminhões e aviões. Só na gráfica paulista do Objetivo são impressos 9,5 milhões de livros e apostilas por ano. É possível que, sem o advento das redes educacionais, o ensino particular no Brasil estivesse aos frangalhos. De acordo com dados preliminares do censo realizado pelo Ministério da Educação, o número de matrículas no ensino básico da rede privada em 2001 era quase 10% menor que o de dez anos atrás. Isso não apenas porque aumentou o número de vagas na rede pública mas também porque muitos pais fugiram do reajuste das mensalidades acima da inflação. Um estudo concluído pela Associação Nacional de Mantenedoras de Escolas Católicas do Brasil revelou que essas instituições, que dominaram o ensino de qualidade até os anos 60, perderam 20% de seus alunos entre 1995 e 2000, a maioria para as redes. Mais de 130 estabelecimentos foram fechados nesse período. Os colégios passaram a roubar alunos uns dos outros e está mais bem colocado na luta pela sobrevivência aquele que oferecer metodologia com índice comprovado de sucesso no vestibular. "Desde o fim da década de 80, a escola tem um diferencial ou fecha de tanto perder alunos", diz o deputado federal Walfrido dos Mares Guia, um dos donos do Pitágoras.

A tecnologia é uma peça importante no marketing agressivo das redes. "Nossa estrutura permite luxos como informar os responsáveis pelo sistema wap de celulares se o filho está cabulando a aula", diz Chaim Zaher, dono do COC. "Isso é uma vantagem e tanto num mundo em que os pais não têm tempo de acompanhar os filhos." De modo geral, as redes procuram manter minucioso controle de qualidade nas franquias. Se o corpo docente for um fiasco e o treinamento não mostrar resultado, a matriz pode exigir a troca dos docentes ou descredenciar a escola. "A receita do sucesso é aluno feliz e pai satisfeito", afirma João Carlos Di Genio, dono do Objetivo. "Demitimos e rompemos contratos para segui-la à risca." A marca Objetivo foi criada por ele e outros quatro médicos, em 1965, numa saleta no centro de São Paulo. A primeira "parceria" foi assinada dez anos depois, em Bauru. Hoje são 595. O COC nasceu com o nome de Curso Oswaldo Cruz, em 1963, e hoje tem 128 escolas. O mineiro Pitágoras começou em 1966 numa sala em Belo Horizonte com 35 alunos. Primeiro virou colégio e começou sua expansão de modo inusitado: abriu escolas para filhos de brasileiros que trabalhavam em obras de empreiteiras no exterior. Chegou a ter 14 000 alunos no Iraque. Hoje são

310 estabelecimentos franqueados.

No rastro do sucesso das pioneiras, surgiram pelo menos vinte outras redes educacionais. Os grupos Expoente e Anglo somam juntos mais de 200 000 alunos, o que os coloca no primeiro time. A maioria das outras franqueadoras tem menos de 40 000 matriculados cada uma. Por motivos óbvios, as redes caminham para o ensino superior. Só em 2002, 8,2 milhões de jovens vão concluir o ensino médio. Em dois anos devem chegar a 10,5 milhões. "Quem tiver uma universidade privada com vagas suficientes para atender a essa demanda terá a galinha dos ovos de ouro", diz Oliver Mizne, analista da Ideal Invest, a principal consultoria especializada em negócios na área de educação. A empresa estuda setenta projetos de investimento estrangeiro no Brasil, boa parte deles nas redes. O Pitágoras já fechou um contrato com o Apollo International, o maior grupo de investimentos em educação, com sede nos Estados Unidos. A Unip, do Objetivo, é a maior universidade privada do país em número de alunos, com 88 000. A UnicenP, braço universitário do Positivo, tem 7 000 matriculados em 24 cursos de graduação. Em 2000, o COC inaugurou sua primeira faculdade em Ribeirão Preto, com doze cursos e 1 000 alunos.

As redes surgiram porque a prova do vestibular era muito previsível. Agora, começam a pensar como vão acompanhar as mudanças no processo seletivo. O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), que avalia o que o aluno aprendeu nos anos do ensino médio, já é aproveitado no processo seletivo de 300 faculdades. Por isso, em seus anúncios, as redes estão alardeando ser campeãs no Enem. Também fazem planos para oferecer aos alunos um pacote completo, do ensino fundamental ao superior dentro da rede, sem necessidade de vestibular. As franqueadoras são mesmo as novas donas da educação no Brasil.

ANEXO 4

S-A2: [início da gravação] ...que assim nós já vamos adiantando. Leva duas horas só para começar. Sabe o que eu queria? É o seguinte, vocês, depois quem não tiver o nome na lista, que às vezes acontece isso, a pessoa vem, não se inscreveu, não mandou, não fez a inscrição antes no colégio, na última hora, sempre acontece o imprevisto. Então, a gente passa a lista e vocês dão uma olhada no nome de vocês. Tá pela cidade, tá na ordem alfabética pela cidade, e não pelo nome de vocês. Então, pela cidade, vocês procuram; se tiver, assina. E, se não, vocês acrescentam, por favor, no final. E eu queria comentar justamente o seguinte, eu estou reconhecendo alguns rostos que eu estou acostumada a ver e eu marquei o pessoal que está acostumado a vir nas outras reuniões e eu queria ver se eles estão aí. Participou da workshop a Cláudia de Avaré, tá aí já? Aí? Então, é a Claudia. Eu não sei o nome, então..., porque você participou do workshop com a S-A1 em julho do ano passado. Depois a Luisemeire de Bastos. Tá aí? Ainda não. Adriana de Embu-guaçu? A Maria Rosa de Guarulhos, que teve lá na minha reunião junto com Guarulhos, está inscrita também para vir. Homem é bom porque é pouco. É fácil; a gente reconhece logo. Alexandra tá aí? Alexandra é que é de Guarulhos. O Marco Aurélio, que é de Guaxupé? Não. Homem por enquanto / é só ele. Nossa! Será que vai ter só ele? Nossa, será que vai ter só um representante, meninas? Ana Cléia, que é de Jaú, tá aí? Ana Cléia não, ainda não. Ricardo Nagi, que é de Osasco? Não, que só tem um homem por enquanto. O Ivan que é de Piracicaba. A Silvana já tá aí, fazendo meditação. A Rosana, que é de São Paulo, do “Coração de Tatis”? A Viviane do “Claretiano” também não. Deve ter muita gente nova. Dolores do “Externato Rio Branco”? Isso, cê foi esse ano com a S-A1?

P1: Já fui.

S-A2: Isso, na reunião. E a Mirna também?

P2: Eu.

S-A2: É, a Mirna. Você também foi fazer?

P2: Fui com ela fazer o curso.

S-A2: Ok, meu visto prá vocês. Eee... o Agnaldo? E A-Atamar. Atamar é de, do “Paula Montauti”, colégio “Paula Montauti”. Tá aí Atamar? A Fátima?

P3: Oi. Fátima Regina.

S-A2: Fátima Regina, do “Colégio Nova União”?

P3: Não. É do Colégio “Péritis”

S-A2: Ah, não. Então, ela é do “Péritis”. A do “Péritis”, Fátima Regina Vila Cardoso? Tá, do “Péritis”, tá? Não, quem eu to chamando é o pessoal que já veio ou no ano passado ou nas reuniões no começo do ano. Tem outra Fátima também Regina; igual. Só que essa Fátima Regina é do Colégio “Nova União”/ São Paulo. E a Cleusa / do Colégio “São José dos Padres de Sion”?

P4: Eu.

S-A2: Ah, então, a Cleusa esteve esse ano lá no “Externato Sto Antonio”, na reunião com a S-A1. Então, good to have you back!. Ee...é. Que eu tenho marcado aqui, só. E os homens, hein? Agnaldo, Agnaldo do “São Livieiro”?

P5: Meu nome não está aí.

S-A2: [lê nome no cracha] Maurício de Pyra, de Pyra? Você já viu aqui?

P5: Ali não estava.

S-A2: Hã? Então, você é, não faz mal. Você vai receber, cê já? Ele, ela te acrescentou lá?

P5: Acrescentou.

S-A2: Então tá bom. É a primeira vez que cê participa?

P5: Isso

S-A2: Good to have a male around us, right girls? Good. Dizem que isso aqui é só / reduto feminino. Aliás, eu recebi uma, recebi um e-mail meio, meio mal criado do Agnaldo. Ele não tá aqui ainda e por isso que eu vou falar; porque falar mal a gente só pode falar por traz. Nunca pela frente. O Agnaldo me mandou um e-mail [entra P6] Olá! E você é?

P6: Edvaldo.

S-A2: Edvaldo de Catanduva. É a primeira vez que cê vem?

P6: Não, é a segunda vez.

S-A2: Segunda?

P6: Eu vim no ano passado.

S-A2: Na geral?

P6: Na geral

S-A2: Na geral também, então tá bom. Good to have you back.

P6: Ok. Thank you.

S-A2: E, então, nessa reunião que nos fizemos do ano passado, ele vai lembrar. Havia um texto que estávamos discutindo, que era aquele texto do cérebro, aquela diferença, entre os homens e as mulheres do cérebro? Não sei, que eles já estão cortando algum material há mais de ano. Quem tá começando agora talvez não tenha chegado lá, que é a aula 43 e 44 do final do curso que fala das diferenças do cérebro masculino, do cérebro feminino e tal. E eu fiz uma série de brincadeiras e tal, né? Mostrando, apontando aquelas histórias que os homens, que todo mundo sabe que os homens são bons na, na direção e as mulheres na, na direção de, né? E, em geometria, então para dar direções, ler mapas; e as mulheres não. As mulheres são melhores realmente na parte de português, na parte de expressão facial, mostrar sentimentos, toda aquela coisa e não ééé mentira, né? Existem pesquisas que mostram. E, e que os homens são bons nessa parte de mapa. Por isso que o cara tá dirigindo e a mulher tá com o mapa, assim, e ele fala, “É aqui? À direita? É. À direita.” Não. Era à esquerda. Que cê tá vendo o mapa de ponta cabeça, aquelas coisas. E eu fiz uma série de brincadeiras, e ele mandou um e-mail para mim, “eu acho que tem muitos textos sobre a questão feminina.. Tem muitos textos” [entonação enfática nos termos grifados]. Eu falei, “Como? Credo! Tem muito muitos?”. “Reflete você, autor”. “Cruzes! Tem muito texto sobre a questão feminina?” Daí eu falei, “Será que eu tô tão assim distraída que tem tanto texto assim?” Aí, eu fui lá olhar. Aí, tinha 23 textos, tinha 2 que falava de mulher. Então, pelo amor de Deus, né? Não dá nem 10%. Daí, eu mandei um bilhetinho para ele e tal. Falei, “de 23 tem 2, no meu e-mail. Tem 2 e você fala que tem muito?” “É que você fica falando muito sobre mulher.” Então, olha rapazes! Tem que falar muito sobre a mulher porque, cada vez mais, nos exames aparecem mais textos sobre as mulheres. E vocês sabem que exames de vestibular agora não há em exame que não tenha texto sobre as mulheres: a mulher no mercado de trabalho, a mulher não-sei-o-quê. No Mackenzie, agora de julho, apareceu um texto daquele tipo, falando do cérebro de novo; que as mulheres são de um jeito, os homens são de outro. Quer dizer, todos, a, a prova da Fuvest desses últimos anos, todas as provas da Fuvest dos últimos 4 anos, têm sempre um texto que fala de mulher. A mulher espanhola, depois fala da mulher no Japão, depois fala não-sei-o-quê. Então, mesmo aquela que saiu do barco, lembra da questão da Fuvest? Saiu do navio lá, largou o navio porque ela era fanática, porque tinha que consultar o e-mail não-sei-o-quê, não-sei-o-quê. Então, a gente, né? Tá certo que a gente vai puxar um pouco a brasa, né? Prá nossa sardinha, mas, de qualquer maneira, nós achamos vocês imprescindíveis; nós achamos vocês o máximo. Nós só queremos disputar as mesmas posições, né? Ganhar a mesma coisa que vocês, entendeu? E queremos ter vocês, assim, do lado. Não queremos ter vocês contra. Queremos ter vocês do lado. Se eu falar um pouquinho mais, se eu mexer um

pouco, brincar um pouco com esse negócio das mulheres, cês não liguem não. Porque eu costume fazer isso e o meu marido fala, “Ah, meu Deus. Já vem ela subindo no banquinho”. Quando ele [S-A2 ri]fala que eu vou subir no banquinho e fazer discurso, falo, “Não, não! Sem banquinho, sem banquinho.” Entendeu? Só brincadeira, e eu tenho um casal de filhos. Então, também tá dividido, né? Um menino e uma menina, então. Então tudo bem. Mas eu tô começando um pouco antes da hora, só fazendo um warm-up, prá saber... Pessoal, é o seguinte: nós temos feitos muitas reuniões e temos, e sempre queremos fazer mais reuniões, tá? É muito difícil fazer reunião com muita gente. Então, o que temos feito? Pro pessoal de São Paulo, nós temos feito várias reuniões aqui em São Paulo. Aqui, São Paulo, Osasco, Guarulhos, Santo André nós temos feito aqui nas imediações. Então, nós chamamos vários colégios de São Paulo. Às vezes as pessoas não podem vir porque é sábado, é complicado, né? Mas nós temos feito vários, vários trabalhos aqui, e fazemos sempre uma reunião anual / que é em setembro. Então, uma diferença que fica, salta a vista, assim, é a gente tem que misturar o pessoal que está começando a trabalhar, com o pessoal que está começando a trabalhar com o material, com o pessoal que / já trabalha mais tempo. Então, alguns podem se ressentir disso, “Puxa, mas é chato esse negócio” Por um lado é um pouco awkward mesmo; o cara que tá começando, não tem muita experiência, com outro que já há vários anos trabalha com o nosso material. Mas por outro lado, é muito enriquecedor, que as pessoas que já trabalham com o nosso material há vários anos sempre dão sugestões, sempre fazem intervenções boas, sempre dão, fazem colocações, “Olha eu trabalho assim com os meus alunos. Nessa aula aqui eu fiz isso, eu fiz aquilo, fiz aquilo outro.” E dá, tem dado muito certo. Nós temos tido reuniões muito aproveitosas. A gente discute; o pessoal fala, apresenta. O ano passado nós fizemos, dois, dois professores apresentarem algumas coisas, como eles faziam, como eles trabalhavam com os alunos. Esse ano nós convidamos a Silvania que é de Rio Preto, de São José do Rio Preto, que já é, adota nosso material lá / muitos anos, trabalha bastante com o material há vários anos, e é bastante experiente. Nós convidamos pra ela mostrar como ela trabalha algumas coisas como os alunos dela, opini, sugestões. Como não dá pra todo mundo apresentar, então, eu até vou fazer um convite, se alguém quiser, é muito raro a pessoa se oferecer para fazer esse tipo de coisa. O cara fica às vezes, “Ai, não sei.” Mas nós procuramos, às vezes convidar 2 ou 3 professores. Se alguém quiser, se dispuser a vir, por exemplo na reunião do ano que vem, falar, “Olha, eu fiz um projeto na minha escola que ficou bárbaro. Foi muito legal, foi assim assado, deu certo” É só / falar com a gente, entendeu?

[...]

S-A2: Qual é o detalhe? É a única coisa que eles informaram. Duas informações. 200m², voltado pro sol. Pelo amor de Deus! Voltado pro sol já foi. Agora, [ri] qual é a outra informação? Duzentos metros quadrados. Duzentos metros quadrados. Aí, duzentos metros quadrados quê que é? Vamos pensar em terreno. Alguém comprou terreno aí? Pouco, né? O terreno? Dez por vinte. Vinte é um pouquiinho curto pra casa. Oito por 12 e meio tá bom, né? [8 x 12,5=100; mas 16x12,5=200] Mas, tudo bem. Cinco por quarenta. É / uma lingüiça? Pchchchhc.

Pt: [risos]

S-A2: Cinco por quarenta. É. Anda assim, né? Anda assim. [anda em passos curtos pela sala, com os braços esticados ao longo do corpo duro]

Pt: [risos]

S-A2: Cinco por quarenta. Bom de qualquer maneira, [S-A2 ri] então, nós já sabemos qual que é o terreno que o cara tem que comprar, né? Qual que é o terreno que o cara tem que comprar?

S-A1: O quatro.

S-A2: O quatro, né? Então, mas, veja, são coisas que o cara bola pra fazer / que na realidade, a leitura... . Pega aquela do ENEM, S-A1, tá aí? Me ajuda, por favor. Aquela com a, com a, frases, fra-, o país de , das, as datas? Tá no meu?

S-A1: Não. Essa tá com a Solange.

S-A2: Meu. Aqui, ó. É, é, só um que eu quero mostrar pra vocês. Não tá aí do ENEM?

S-A1: Não, que aquelas lá são de 2004.

S-A2: Aqui, aqui. Aquela do ...Taí, eu acho.

S-A1: Essa aqui, né?

S-A2: É. Olha essa que interessante. Essa daqui, o problema de leitura não é tanto inglês. Inglês é um detalhe realmente, né? É um detalhe / porque o buraco é mais embaixo. O problema da leitura dos nossos alunos não é, não é o inglês. O inglês é um agravante, digamos, pequeno. Mas é pequeno mesmo. Porque se a gente fizer o aluno ver / que ele pode destrinchar de várias maneiras é um / agravante, só. Uma coisa pequena, um detalhe. Que, na realidade, o problema de leitura é português. Ele não sabe ler em português. Então, [S-A2 ri] já imaginou? Em inglês fica um pouco mais difícil. Porque dá ainda aquela sensação que a gente não sabe nada, que não sabe a palavra [ruído de S-A2], entendeu? Então, ele já olha, já é derrotado. Ele já enfrenta um texto derrotado. Porque já não conhece. Então, toda essa coisa que nós temos que mudar no aluno, né? Essa questão do an-, do ano de 2002 é uma questão só de gráfico, de gráfico que aparece nos nossos textos lá do segundo ano. Nós temos vários, vários, nós temos dois ou três textos que aparecem gráficos, né? [E 8] Então, [S-A2 lê a questão] “Em reportagem sobre o crescimento da população brasileira, uma revista de divulgação científica publicou tabela com a participação relativa de grupos etários na população brasileira no período de 70 a 2020”, projeção, evidentemente, “em três faixas de idade: abaixo de 15 anos, entre 15 e 65 e acima de 65.” Certo? Então, eles fizeram essa divisão. Então, verde é a população abaixo de 15, o vermelho é a população entre 15 e 65, e o amarelo população acima de 65. Só isso. O cara tinha que observar, tirando as porcentagens. Então, vermelho acima, abaixo de 15, então, o pequenininho. Entre 15 e 65, o vermelho, e o amarelo população acima de 65, né? Aí, ele pede assim. Olha, olha só; olha só a questão. “Admitindo-se que o título da reportagem se refira ao grupo etário cuja população cresceu sempre”, eu estou enfatizando, “cuja população cresceu sempre // ao longo do período registrado. Um título adequado poderia ser:” Então, olhando esse gráfico, que título a gente colocaria? Imaginando que vocês estão se referindo ao grupo que cresceu sempre? /// Então, no gráfico, qual foi o grupo que cresceu sempre?

P2: Foi o 65.

S-A2: O vermelho não foi.

S-A1: Não. Caiu.

S-A2: O vermelho teve um crescimento ali até lá. Só que depois diminuiu. 69 pra 64, caiu. O vermelho não foi. O verde? Vamos ver.

Pt: [falas sobrepostas]

S-A2: O verde diminuiu já / de cara. Só diminuiu. Não cresceu sempre.

Pt: [falas sobrepostas]

P?: ...amarelo ali.

S-A2: E o amarelo? Três vírgula um, quatro e nove, oito e oito, dezoito vírgula quatro. Então, o que cresceu sempre foi o amarelo. Então, qual seria o título pra esse gráfico?

Pt: [falas sobrepostas]

S-A2: “O Brasil de fraldas”?, “O Brasil, ainda um país de adolescentes”?, “O Brasil chega à idade adulta”?, “O Brasil troca a escola pela fábrica.”? Que aí o cara viajou, aí delirou. [...]

ANEXO 5

Lesson
12

Cool things

Nesta lição, apresentam-se e praticam-se mais nomes de objetos, a / an e What's this / that?.

Revisão da Lesson 11

- *This is / That's* são revisados no exercício 1A da Lesson 12.
- Revise o possessivo 's. Utilize alguns objetos cujos nomes os alunos aprenderam na Lesson 11. Pegue um objeto de cada aluno (dez alunos, aproximadamente) e coloque-os em uma sacola. Permita que eles vejam o que você pegou de cada um deles.
- Convide voluntários e peça para que retirem um dos objetos da sacola e identifiquem seu dono, dizendo: *This is (Regina's) pencil case.*

1. Vocabulary

Neste exercício, apresentam-se e praticam-se mais nomes de objetos e a / an.

A

- Chame a atenção dos alunos para o título da lição, "Cool things". Explique que *cool* pode significar *muito bom* ou *muito interessante*, "legal". Os alunos observam as fotos e levantam a mão se considerarem os objetos "cool".
- Chame a atenção deles para as legendas. Pergunte por que, em alguns casos, as legendas começam com *This is* e outras com *That's*. (Porque alguns objetos estão próximos, e outros estão mais distantes.) Pergunte: *O que você percebe em cada par de objetos?* (Os objetos que formam cada par são muito semelhantes.)
- Os alunos estudam as palavras do quadro.
- Dê a eles alguns minutos para que completem as frases com as palavras do quadro.
- Toque o áudio. Os alunos ouvem e verificam suas respostas.

Transcrição do áudio

1. This is a TV. That's a computer.
2. This is an alarm clock. That's a radio.
3. This is a cell phone. That's a calculator.
4. This is an electronic organizer. That's a video game.

- Verifique as respostas com a turma. Leia as frases de cada par de objetos em voz alta e de forma aleatória. A turma diz a qual par as frases se referem: 1, 2, 3 ou 4.
- Escreva na lousa: *an alarm clock* e *an electronic organizer* em uma coluna e todos os demais objetos em outra. Pergunte aos alunos se eles vêem alguma diferença entre os objetos das duas colunas. (*Alarm clock* e *electronic organizer* são precedidos por *an* enquanto os demais objetos são precedidos por *a*.)

- Explique que usamos *a* quando a palavra seguinte começa com uma consoante ou com um som consonantal e *an* quando a palavra começa com uma vogal ou com um som vocálico. Dê exemplos dos dois tipos de sons – por exemplo, *a pen* e *an eraser*. Certifique-se de que os alunos entenderam que você está falando sobre sons, e não sobre ortografia. Por exemplo, *university* começa com uma vogal, mas não com um som vocálico.
- Toque o áudio novamente, ou então leia os itens em voz alta. Os alunos ouvem e repetem.

B

- Chame a atenção deles para a lista de palavras. Leia-as, uma a uma, e peça a voluntários que digam se elas começam com um som consonantal ou vocálico: *address book* (vocálico); *basketball* (consonantal); *camera* (consonantal); *pencil case* (consonantal); *eraser* (vocálico); *hat* (consonantal); *umbrella* (vocálico); *video game* (consonantal).
- Os alunos trabalham individualmente para completar as frases com *a* ou *an*.
- Verifique as respostas com a turma.

C

- Diga aos alunos que eles ouvirão alguns sons e devem adivinhar qual objeto está produzindo cada um deles.
- Toque o áudio. Os alunos ouvem.

Transcrição do áudio

1. [som de um despertador]
2. [som de uma bola de basquete]
3. [som de um telefone celular]
4. [som de teclas de computador]
5. [som de videogame e música]

- Toque o áudio novamente. Pare após cada item e peça aos alunos que identifiquem qual objeto está produzindo cada som, tal como no exemplo do balão.

ANEXO 6

Lessons

11-15

Review

Language chart review

this / that / these / those questions and statements
a / an

This is a camera.

What's this? It's a camera.

That's an address book.

What's that? It's an address book.

That's = That is It's = It is

These are pens.

What are these? They're pens.

Those are comic books.

What are those? They're comic books.

They're = They are

Possessive 's

This is Paul's backpack. These are Eva's pencils.

A Ben and Lee are at camp. Look at the picture. Then complete the conversation.

Lee Hey, Ben. What are those (these / those)?

Ben They're (It's / They're) my favorite comic books.

Lee Who's that (that / those)?

Ben It's (It's / They're) the Joker.

He's a (a / an) Batman character.

Lee Oh, right. He's not Batman's (Batman / Batman's) friend.

And what's (what's / who's) that?

Ben It's an (a / an) electronic organizer.

Lee Wow! It's really small. And what's that (this / that) in your backpack?

Ben It's (It's / They're) my new camera.

ANEXO 7

Lessons
11-15

Review

Nesta lição, revisam-se a gramática e o vocabulário apresentados nas Lessons 11 a 15.

Language chart review

Neste quadro, resumem-se os principais pontos gramaticais apresentados e praticados na Unidade 3.

- Os alunos estudam os exemplos do quadro.
- • Chame a atenção deles para a parte superior do quadro. Pergunte: *Onde estão os exemplos com "this" e "that", na primeira ou na segunda coluna?* (Na primeira coluna.) *Onde estão os exemplos com "these" e "those"?* (Na segunda coluna.) *Qual é a diferença entre os exemplos nas duas colunas?* (A primeira coluna tem exemplos no singular. A segunda tem exemplos no plural.) Lembre os alunos de que *a* e *an* são usados com substantivos no singular.
- Os alunos estudam a parte inferior do quadro. Peça a eles que traduzam os exemplos.
- Responda às perguntas que os alunos tenham.

Exercise A

- Rapidamente revise as instruções do exercício e certifique-se de que os alunos entenderam o que devem fazer.

Observação: Os alunos devem fazer estes exercícios com o mínimo de ajuda do professor.

ANEXO 8

De aorcdio com uma pqsieusa de uma uinrvesriddae ignlsea, não ipomtra em qaul odrem as lrtas de uma plravaa etãso, a úncia csioa iprotmatne é que a piremria e útmliã lrtas etejasm no lgaur crteo. O rseto pdoe ser uma tatol bçguana que vcoê pdoe anida ler sem pobrlmea. Itso é poqrue nós não lmeos cdaa lrtã isladoa, mas a plravaa cmoo um tdoo.

ANEXO 9

ENGLISH

Manual do Professor

Warm-up

Faça a coleta da tarefa de casa e se possível deixe os *posters* expostos nas paredes da sala.

Sugestão para introduzir o texto e a situação (conversa via Internet):

Conversa com os alunos:

Remember, you can listen to English on the radio, at the movies and on the computer.

You can talk (chat) to people on the computer too.

How? Through the Internet. (escreva Internet na lousa)

What's the meaning of Internet? Interactive Network.

Presentation

Diálogo "A Chat"

Explore a ilustração.

Toque o CD uma vez e pergunte aos alunos o que entenderam da situação. Resolva dúvidas de vocabulário. Toque novamente para que os alunos repitam. Os alunos lêem em pares e, após, alguns apresentam a leitura para a classe em voz alta. (Peça aos alunos que pratiquem em casa com o CD. Na aula seguinte solicite a leitura de alguns deles.)

Obs.: O item *Useful language* dessa aula deve ser trabalhado à medida em que o professor necessite dar os comandos para as diversas atividades. Ao final da aula, retome-os fazendo uma breve leitura do item e solicitando aos alunos que anotem seus significados, se julgar necessário.

Pair work

4. Leia as instruções do livro do aluno e explique-as, se necessário.

Faça o diálogo com alguns alunos, sempre alternando os papéis. Oriente os alunos nesse sentido antes de eles iniciarem a atividade.

Circule pela classe verificando a realização da atividade, pronúncia etc.

5. Now write your dialogue here.

Respostas pessoais.

Estabeleça um tempo para que os alunos façam o diálogo por escrito.

Faça a correção na lousa. Aproveite para chamar a atenção para as letras "diferentes" que forem aparecendo (K, W, Y).

Obs.: Inicialmente toda correção deve ser colocada na lousa para evidenciar o contraste oral/escrito, que pode ser trabalhado também por meio de pequenos ditados, a critério de cada professor.

Homework

1. Introduce Beto, Paul and yourself.

Respostas possíveis:

Beto: I am Beto. I'm from São Paulo, Brazil.

Paul: My name is Paul. I am from Canada.

You: *Resposta pessoal.*

2. Find three pictures of famous people in magazines and newspapers. Stick them in your notebook. Draw speech bubbles with information about them.

Respostas pessoais utilizando os modelos acima. (Atenção para a possibilidade de surgirem nomes de outros países na tarefa de casa. Dê seus nomes em inglês durante a correção).

ANEXO 10

ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS

3

Escrever os pronomes em uma coluna no quadro e dizer aos alunos que os pronomes podem funcionar como sujeitos da frase. Perguntar o que mais, além de um sujeito, precisamos em uma frase. Quando um aluno disser verbo, pedir a ele que encontre um no texto e iniciar uma segunda coluna, escrevendo as formas do verbo "to be" ao lado dos pronomes. Complementar as colunas todas com a mesma palavra (por exemplo: "Brazilian" ou "happy"). Iniciar o trabalho de repetição, fazendo com que os alunos repitam a primeira frase, a segunda, etc. Depois, apagar cada frase e falar apenas o pronome do início, para que os alunos digam a frase toda:

P: I am Brazilian.	A: They are Brazilian.*
A: I am Brazilian.	P: We're English.
P: He	A: We're English.
A: He is Brazilian.	P: I
P: They	A: I'm English, etc.

Fazer a leitura da seção "grammar" e mostrar a "short form" do verbo "to be", explicando que ela é mais informal e, normalmente, mais usada oralmente ou em correspondência informal. Uma atividade que pode ser feita usando o texto é circular todas as aparições do verbo "to be" no texto e pintar com cores diferentes as formas curta e longa.

*Dar ênfase à frase **I am** five years old, pois o verbo usado na nossa língua para dizer a idade é diferente do usado na Língua Inglesa.

As atividades 1, 2, 3, 4 e 5 das páginas 8 e 9 dizem respeito a esses conteúdos.

Para a aula seguinte, pedir aos alunos que procurem saber dos pais, caso não o saibam, de onde vieram os seus antepassados.

Aulas 3 e 4: Iniciar a aula perguntando aos alunos "Where is Belle from?", "Where is Jack from?", para ver se eles lembram. Escrever no quadro:

Jack is from England. He's English.

Belle is from South Africa. She's South African.

Perguntar a um aluno: "Where are you from?" e escrever "He's from Brazil. He's Brazilian." no quadro.

Contar de onde vieram seus antepassados e dizer à turma que você é um pouco de cada uma das nacionalidades que formaram a sua família (por exemplo: I am Brazilian, Portuguese and Lebanese). Haverá várias nacionalidades que não estarão mencionadas na lista dos alunos. Por isso, há uma lista com as nacionalidades que você talvez possa precisar, mas não os alunos, por enquanto (senão a lista ficaria muito comprida).

Pedir aos alunos que trabalhem em pares, fazendo pequenos diálogos. Para isto, escrever a base de diálogo abaixo no quadro e solicitar a cada um que escolha um país diferente e use o diálogo com o colega.

- Where are you from?
 - I'm from _____.
 - Oh, you're _____!

ANEXO 11

ENGLISH

Manual do Professor

4. The reader asks some questions in her letter. What are they? Rewrite them in your own words. ←

Professor: Faça o exercício com os alunos, explicando que a mudança do tempo verbal é exigida pelo verbo introdutório no passado (regra de "reported speech").

Example: She asked if she could get lung cancer.

- a) She asked what other *harm smoking would do to her health*.
- b) She asked if smoking *put people (especially boys) off her*.
- c) She asked if it was true that *smoking could help you to lose weight*.

Homework

Write a short letter to a teen magazine about a real or imaginary problem in your life. Use some of the expressions from the letter "How will smoking affect my health?"

Resposta pessoal.

Lesson 48

Objetivo

- Revisar as estruturas, funções e o vocabulário apresentados nas aulas de 37 a 47.

ROUND UP (LESSONS 37 TO 47)

1. What do you know about these famous people? Write sentences joining A and B with the relative pronoun *who*.

Follow the example: Galileo was the scientist *who* invented the telescope.

- ⇒ *Cervantes was the writer who wrote Don Quixote.*
- ⇒ *The Beatles were the singers who sang Yesterday.*
- ⇒ *Leonardo da Vinci was the painter who painted the Mona Lisa.*
- ⇒ *Alexander Graham Bell was the scientist who invented the telephone.*
- ⇒ *Isaac Newton was the scientist who discovered gravity.*
- ⇒ *William Shakespeare was the writer (playwright) who wrote Macbeth and Othello.*
- ⇒ *Alexander Fleming was the scientist who discovered penicillin.*
- ⇒ *Christopher Columbus was the man (adventurer) who discovered America.*
- ⇒ *Elvis Presley was the singer who sang Rock Around the Clock.*

2. Use the ideas from the boxes to write sentences about what you like and don't like.

Respostas pessoais seguindo os exemplos fornecidos no exercício.

3. Explain the meaning of the following words. Choose the correct definition from the boxes below.

a) a tenant

A tenant is someone who pays rent to live in a house or flat.

b) a nurse

A nurse is someone who takes care of patients in hospitals.

ANEXO 12

171

ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS – INGLÊS

7ª série

01

UNIDADE TEMÁTICA Nº 01 (04 aulas)

CONTEÚDO

WHAT WE LEARNED LAST YEAR...

OBJETIVO(S)

Deseja-se que o aluno seja capaz de:

- revisar os conteúdos aprendidos no ano anterior e colocá-los em prática.

SUGESTÕES DIDÁTICAS

O objetivo destas atividades é relembrar conhecimentos adquiridos pelos alunos. Certamente haverá alguns que não os dominem totalmente ou que nunca viram o tema antes, por estarem vindo de outra escola. Por esse motivo,

esta unidade vem já no início do ano, a fim de que você detecte as deficiências de seus alunos e com elas trabalhe. Todas as atividades devem ser feitas em sala, sob sua orientação, corrigindo cada uma, sanando quaisquer dúvidas. Para que a aula não fique monótona, alterne as técnicas:

- explicar o tema da atividade antes de sua execução;
- explicar o tema depois da atividade;
- por meio de exemplos diferentes dos propostos no livro, os próprios alunos podem elaborar as regras;
- ler trechos de textos do ano anterior e pedir aos alunos que completem oralmente o que está sendo lido, apresentando alter-

nativas para que escolham a que melhor complete o texto.

É importante haver uma variedade de apresentação e correção das atividades e que os alunos estejam conscientes do que devam fazer.

Os alunos devem ser encorajados (se não requisitados) a escrever as regras dos assuntos trabalhados nos cadernos. A escrita lhes dá oportunidade única de reflexão sobre a teoria.

Todo o tempo empregado nesta unidade será válido para o trabalho futuro, pois dará aos alunos segurança do que eles precisam saber para acompanhar o que vem pela frente, e ao professor, conhecimento dos pontos fracos e fortes de seus alunos.

UNIDADE TEMÁTICA Nº 02 (04 aulas)

CONTEÚDO

ZOMBIE'S FAMILY HISTORY

OBJETIVO(S)

Deseja-se que o aluno seja capaz de:

- compreender fatos e estados no Simple Past e expressá-los.

UNIDADE TEMÁTICA Nº 03 (04 aulas)

CONTEÚDO

THE MONSTER WHO WAS AFRAID OF THE DARK

OBJETIVO(S)

Deseja-se que o aluno seja capaz de:

- entender o uso do Past Simple;
- compreender fatos e estados usando Past Simple e expressá-los.

SUGESTÕES DIDÁTICAS

Antes de começar a leitura, explicar aos alunos que se trata de uma história para crianças que a avó de Zombie lhe contava quando era pequeno. Deixar esse ponto bem claro, porque, na

idade deles, se acharem que a história é para eles, não vão gostar dela.

Pedir aos alunos que leiam em silêncio e depois em voz alta ou com outra técnica, contanto que explique o que eles não souberem. Fazer com que eles adivinhem o significado das palavras novas pelo contexto ou por relação com outras que já conheçam.

Explicar **witches, werewolves, ready, until, as big as** (apenas o significado, não o uso em detalhes). Deixar claro que **terrified** é muito mais do que **afraid** e procurar fazer com que eles adivinhem (a explicação está no texto) o que é **huge** (= **very, very big**).

O objetivo da primeira atividade de interpretação de texto é fazer com que os alunos leiam

as frases com atenção, requisito necessário para interpretação de qualquer texto. Eles devem dispensar especial atenção a esta atividade e não apenas corrigi-la, sem ler as frases e encontrá-las no texto.

Chamar a atenção dos alunos para a posição da palavra **not** na frase. Os exemplos dados contêm vocabulário talvez novo para os alunos, a ser verificado durante a leitura. Pedir aos alunos que busquem o significado das palavras no dicionário. Verificar o resultado e valorizá-lo. Antes de fazer as atividades propostas, é necessário dar muitos exemplos; os retirados do universo dos alunos (por exemplo, um filme de muito sucesso ou um tema atual) despertam mais envolvimento e atenção.

UNIDADE TEMÁTICA Nº 04 (04 aulas)

CONTEÚDO

THE ACCIDENT

OBJETIVO(S)

Deseja-se que o aluno seja capaz de:

- compreender fatos e estados no Past Tense e expressá-los.

SUGESTÕES DIDÁTICAS

Iniciar a aula contando a história do filme **A mosca**, de David Crenenberg. A história é bem simples: um cientista tenta fazer uma máquina de teletransporte e resolve testá-la ele mesmo. Por azar, uma mosca estava dentro da máquina e

eles são unidos no mesmo corpo. O filme é horroroso, mas provavelmente adolescentes gostam do gênero (não é aconselhável trazer o filme para dentro da escola – por mais que eles insistam). Como se trata de filme do gosto dos alunos, eles provavelmente contarão a história para o resto da sala. Enquanto os “voluntários” que conhe-

ANEXO 12 (cont.)

02

ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS – INGLÊS

171

çam o filme contam a história em português, procure induzi-los a usar, em português, os verbos que apareçam no texto – enquanto você os escreve no quadro (**work, research, study, invent, turn on (the machine), transport, join, happen**). Outros verbos do texto são difíceis de encaixar nesse filme, mas, com imaginação, você pode perguntar aos alunos se há uma briga no filme (há) e se eles podem dizer o que acontece na briga (**accuse, punch, kick**). Outras palavras que também podem ser introduzidas durante a história são **scientist, lab, assistant, university**.

Depois de bem explorada a história, mas antes que os alunos possam abrir seus livros, diga-lhes que as palavras que eles vêem no quadro têm algo em comum com a história dos Siamese Brothers. Eles tentam adivinhar e você escreve suas teorias no quadro ou passa direto à leitura (dependendo do ânimo da sala).

Na leitura desse texto, é importante não tomar conhecimento do tempo até o final da primeira atividade de interpretação. Só aí chame a atenção dos alunos para o fato de tudo ter acontecido no passado (1ª linha) e passe à segunda atividade.

Na aula seguinte à explicação da formação do Past Tense de "regular verbs", pedir aos alunos que, antes de abrir o livro para qualquer correção, peguem seus cadernos. Escrever no quadro **played, enjoyed, travelled, mimicked, stopped**, e pedir a eles que escrevam, usando suas próprias palavras, as regras de formação do passado. Atividades-surpresa como essa mantêm os alunos atentos e fazem com que eles comecem a desenvolver a capacidade de deduzir regras por meio de exemplos, além de exercitarem a memória e dinamizarem a aula.

ANOTAÇÕES DO PROFESSOR

ANEXO 13

Gerenciamento de aula

Lidar com turmas numerosas é um desafio que muitos professores enfrentam. Além disso, é preciso motivar os alunos e mantê-los interessados em aprender Inglês. As sugestões a seguir têm por objetivo ajudá-lo a vencer esse desafio.

Sugestões para gerenciar turmas numerosas

- Estabeleça os lugares onde os alunos devem se sentar na sala de aula para que os amigos fiquem separados — pois, geralmente, eles se sentam juntos e conversam durante a aula. Mudar a disposição das carteiras, de tempos em tempos, oferece aos alunos a oportunidade de interagir e praticar com colegas diferentes, além de renovar a interação e torná-la interessante.
- Varie a formação de pares e de grupos.
- No começo do ano, trabalhe com os alunos a compreensão e as respostas a instruções de sala de aula em Inglês. Certifique-se de que eles consigam formar pares e grupos rapidamente.
- Desde o início, estabeleça regras para as aulas. Certifique-se de que os alunos saibam o que se espera deles em sua aula, e seja consistente. Reconheça os esforços e incentive seus alunos freqüentemente. Pode ser útil elaborar uma lista de regras com os alunos logo no início do ano. Assim, participando da elaboração, é mais provável que os alunos as respeitem.
- Tente sempre dispor de mais atividades do que o necessário para as aulas. Leia o plano de aula para determinada lição, faça anotações das atividades sugeridas e prepare material extra. Por vezes, atividades planejadas podem-se revelar maçantes ou inapropriadas para seus alunos. Se eles estiverem desinteressados, é provável que conversem com os colegas e tornem-se indisciplinados. Por esta razão, sempre tenha atividades extras para substituir outras que eventualmente tenham de ser descartadas.
- Diversifique a maneira de conduzir as atividades para evitar a previsibilidade. Varie entre o trabalho com a turma toda, o trabalho individual e o trabalho em grupos e em pares. Dessa maneira, a aula será mais interessante, e os alunos terão a oportunidade de trabalhar com colegas diferentes. É aconselhável evitar longos períodos de trabalho individual ou de prática oral em pares diante da sala, uma vez que a maioria dos alunos não estará envolvida e, portanto, perderá o interesse.
- Demonstre as atividades em vez de explicá-las. Fale em Inglês o máximo possível. Incentive os alunos a adivinhar o significado de novas palavras e a estrutura das frases. Assim, eles podem perceber imediatamente o que deve ser feito e dedicar mais tempo da aula à prática do conteúdo lingüístico.

Sugestões para trabalhar em pares e em grupos

As atividades em pares e em grupos são excelentes para garantir que todos os alunos tenham a oportunidade de praticar o novo conteúdo lingüístico. Também oferecem ao (à) professor(a) a oportunidade de trabalhar individualmente com eles, sem interromper a turma toda. Entretanto, essas atividades também podem gerar algumas preocupações no tocante ao gerenciamento de aula.

ANEXO 14

2. Game What's Wrong?

Neste jogo, revisa-se *There is / There are* . . .

- Os alunos observam a ilustração. Peça-lhes que leiam as instruções, as palavras do quadro e a frase do exemplo.
- Estimule-os a dizer como jogar:
Num shopping center, oito objetos do quadro não estão nas lojas apropriadas. Os alunos trabalham em pares e escrevem uma frase sobre a localização de cada objeto. O par que terminar primeiro é o vencedor.
- Os alunos trabalham em pares para escrever as frases.
- Confira as respostas com a turma. Convide voluntários para que venham à lousa e escrevam suas respostas.
- **Atividade Opcional** Proponha uma rodada de Tic-Tac-Toe (Jogo-da-velha). Na lousa, preencha os nove espaços da grade com as seguintes palavras: *pencils, cat, hamburger, bicycles, flower, computer, swimming pool, elephants, T-shirt*. Divida a turma em dois times. Um time é o X e o outro é o O. Para ganhar pontos, os times usam uma palavra da grade para formar frases que comecem com *There is* ou *There are*. (Exemplos: *There are pencils on my desk* ou *There's no swimming pool in the library*.) Caso formem a frase corretamente, a palavra é apagada e um X ou um O é escrito no espaço. O primeiro time a formar uma linha (na horizontal, vertical ou diagonal) vence.
- Como alternativa para um jogo mais engraçado, você pode pedir a seus alunos que usem palavras para formar frases "estranhas". (Exemplos: *There are pencils in Tommy's cars* ou *There's a swimming pool in the library*.) Joga-se da mesma maneira.

Dicas para o Professor

Nos jogos com a turma, interrompa quando a atividade atingir o máximo do entusiasmo. Assim, evitara que a turma fique entusiasmada demais, e os alunos estarão ansiosos para jogar novamente. Sempre estabeleça as regras e divida a turma em times de habilidades iguais. Incentive o espírito esportivo.

Livro de Atividades Indique os exercícios da página 4 do Livro de Atividades. (As respostas do Livro de Atividades encontram-se a partir da página T-160.)

ANEXO 15

Lesson
9

The weekend

Nesta lição, apresentam-se e praticam-se o vocabulário usado para atividades comuns em fim de semana e doesn't.

Revisão da Lesson 8

- Escreva na lousa: *go / goes, live / lives, have / has, play / plays, watch / watches, talk / talks*. Peça outros exemplos para os alunos e escreva-os na lousa.
- Peça a um aluno (*Classmate 1*) que se levante e escolha um *Classmate 2*. O *Classmate 1* faz uma frase sobre uma atividade cotidiana ou favorita, usando *I*: *I play soccer every Saturday*. O *Classmate 2* transforma a afirmação em uma frase sobre o *Classmate 1*: (*Ricardo*) *plays soccer every Saturday*. Repita o procedimento diversas vezes com alunos diferentes.
- Apague os verbos da lousa. Convide dois ou três voluntários e diga um dos verbos com terminação em -s. O primeiro aluno que escrever na lousa o verbo corretamente ganha um ponto. Diga dez verbos. No final, o aluno que tiver o maior número de pontos é o vencedor.

1. Vocabulary

Neste exercício, apresenta-se e pratica-se o vocabulário usado para atividades comuns em fim de semana.

A

- Pergunte: *Quais dias são considerados "the weekend" (fim de semana)?* (Sexta-feira à noite, sábado e domingo.) Diga aos alunos que os demais dias, de segunda de manhã até a tarde de sexta, são chamados "weekdays". Pergunte: *Como é a rotina de vocês nos dias de semana e nos fins de semana?*
- Os alunos observam as ilustrações e lêem as frases.
- Peça aos alunos que assinalem as frases que descrevem a rotina de *seus próprios* fins de semana. Eles trabalham individualmente para fazer o exercício.
- Em pares, os alunos comparam suas respostas.
- Toque o áudio. Os alunos ouvem e acompanham a leitura silenciosamente.

Transcrição do áudio

Mesmas frases do Livro do Aluno.

- Toque o áudio novamente, ou então leia as frases em voz alta. Os alunos ouvem e repetem.
- **Atividade Opcional** Leia as frases em voz alta. Após ler cada uma delas, pergunte quantos alunos a assinalaram. Faça uma rápida contagem para saber quais as atividades são mais comuns na turma.

B

- Os alunos lêem as instruções e o exemplo. Convide alunos para que se levantem e falem à turma sobre seu fim de semana, seguindo o exemplo.

2. Language focus

Neste exercício, apresenta-se e pratica-se *doesn't*.

A

- Peça aos alunos que levantem a mão caso tenham irmãos ou irmãs. Pergunte se eles gostam das mesmas atividades de fim de semana que seus irmãos.
- Chame a atenção para a foto. Explique que nela estão Ana e sua irmã, Clara. Diga-lhes que ouvirão Ana descrevendo a rotina de fim de semana de ambas.
- Toque o áudio. Os alunos ouvem e acompanham a leitura silenciosamente.

Transcrição do áudio

Mesmo texto do Livro do Aluno.

- Pergunte: *Ana e sua irmã são iguais?* (Não. Elas são diferentes.) Leia as frases no lado em voz alta. Os alunos dizem *Yes* se a frase estiver correta ou *No* se estiver errada.

Clara goes out every weekend. (No.)

Ana doesn't stay home. (Yes.)

Ana and Clara watch videos together. (No.)

Clara sleeps late, but Ana doesn't. (Yes.)

- Toque o áudio novamente, ou então leia as frases em voz alta. Os alunos ouvem e repetem.
- **Language Chart** Os alunos estudam os exemplos do quadro. Chame a atenção deles para a contração *doesn't*. Pergunte: *Qual é a forma completa de "doesn't"?* (Does not.) Ressalte que o verbo após *does* e *doesn't* permanece na forma simples (sem a terminação em -s). Explique também que usamos *does / doesn't* somente com os pronomes *he, she* e *it*. Pergunte: *O que usamos com "I", "you", "we" e "they"?* (Do / don't.)
- Leia os exemplos em voz alta, fazendo pausas para que os alunos repitam.

ANEXO 16

3. Game What Are They Doing?

Neste jogo, revisam-se afirmações e negações no *present continuous*.

A

• Traduza *What Are They Doing?* (O que eles estão fazendo?). Em seguida, peça aos alunos que leiam as instruções. Traduza *cover* (cobrir). Estimule-os a dizer como jogar. (Os alunos devem observar a ilustração atentamente por um minuto e, em seguida, cobri-la e dizer, de memória, se as afirmações são verdadeiras ou falsas.)

- Dê o sinal para que comecem a atividade. Depois de um minuto, peça que interrompam e cubram a ilustração.
- Os alunos trabalham individualmente para fazer o exercício.
- Confira as respostas com a turma. Convide voluntários para que venham à lousa e escrevam suas respostas. Os alunos podem consultar o livro.

B

- Peça aos alunos que leiam as instruções e o exemplo.
- Os alunos jogam em pares. Incentive-os a manter um registro do número de afirmações corretas. O aluno de cada par que tiver o maior número de acertos será o vencedor.

Dica para o Professor

Nas lições, use o máximo possível do vocabulário e das estruturas gramaticais de lições anteriores. Uma sugestão de atividade de revisão é chamar a atenção dos alunos para qualquer ilustração do Livro do Aluno que tenha vários detalhes. Convide voluntários para que descrevam em Inglês a ilustração.

Livro de Atividades Indique os exercícios da página 28 do Livro de Atividades. (As respostas do Livro de Atividades encontram-se a partir da página T-160.)

ANEXO 17

Useful expressions

- 6**
- Divide the class into pairs.
 - Students look at the list of expressions. Remind students that many of these are idioms and can't be translated word for word.
 - Students use the story and the context to work out an appropriate mother tongue expression and write a translation for each in their notebooks.
 - Students give their answers. Discuss as necessary.
- 7**
- a • Divide the class into groups of four.
 - Each student in a group takes one part: Terry, his teacher, his father and Sue.
 - b • Students read the dialogue in their groups. Walk round the class. Note any problems.
 - Deal with problems.
 - Choose one group to read their dialogue aloud to the class.
 - If time, students change roles and repeat.

FOLLOW UP

- 8**
- Answer key**
 Terry terrible questions was Geography
 found don't was write

LANGUAGE WORK

The passive voice ► 11.1-2

- 1**
- a • Read the three sentences.
 - Say *These verbs are in the 'passive voice'.*
 - Write the sentences on the board. Underline the verb forms:
You were warned.
The information is checked by the computer.
Your pocket money will be stopped.
 - b • Read the instructions aloud.
 - Choose students to come out and identify the parts of the verbs in the sentences on the board.
 - Ask *When we make different tenses, which part of the verb changes? (Answer: the verb 'to be')*
 - c • Students look for more examples in the story.
 - Students give their ideas.
 - Write them on the board.

Answer key

Macbeth wasn't written by Queen Elizabeth. It was written by Shakespeare.
Australia wasn't discovered by Columbus.
Where is coffee found?
Now you were warned last week. ...
This time a letter will be sent to your parents.
I've been invited to a party.
... there'll be no TV until that homework is done
And your pocket money will be stopped. ...
Weren't you invited to the party?
I was told you couldn't go.
The information is sent by the small computers.
It is received by the main computer.
It is checked and processed by the main computer.
Then the results are stored on the hard disk.

- 2**
- a • Write the two sentences on the board.
 - Ask *Do they mean the same? (Answer: Yes)*
 - Point to the active sentence. Ask *Can we leave any part of this sentence out?*
 - Repeat for the passive sentence.

Answer key

Active: No. It needs subject, verb and object.
 Passive: Yes. We can omit 'by the computer' and the sentence still makes sense: 'The information is checked.'

- Say *We use the passive when the action is the most important thing.*
- b • Read the instructions aloud.
- Choose students to identify the parts of the sentence on the board.
- Say *Not all passive sentences need an agent, because the action is the most important thing.*
- Students find more examples of sentences without agents in their answers to 2c.
- c • Students complete the text.
- Students give their answers. Pay attention to the use of singular and plural.

Answer key

is received is checked are processed are stored

ANEXO 18

Lesson

16

Teens online

Nesta lição, apresentam-se e praticam-se o uso do gerúndio como sujeito e como objeto e os gerúndios formados com *doing*, *going to* e *playing*.

1. Language focus

Neste exercício, apresenta-se e pratica-se o gerúndio como sujeito e como objeto.

A

- Os alunos lêem as instruções e as informações do gráfico.
- Atividade Opcional** Toque o áudio. Os alunos ouvem e acompanham a leitura silenciosamente.

Transcrição do áudio

Mesmas informações do Livro do Aluno.

- Pergunte: *What does this text discuss?* (Online activities that teens like.) *Is chatting with others more popular than playing games?* (Yes.) *What percentage of teens like chatting with others?* (45%.) *How many like playing games?* (40%.) *Which activity is less popular, finding information for fun or finding information for school?* (Finding information for school.) *Which activities are the least popular?* (E-mail, other.) *What percentage of teens like e-mail?* (20%.) *What percentage of students listed other activities as the most popular?* (10%.)
- Pergunte: *Vocês acham que as porcentagens desse gráfico são válidas para o Brasil? Por quê? Por que não?*
- Toque o áudio, ou então leia as frases em voz alta. Os alunos ouvem e repetem.

B

- Language Chart** Os alunos estudam os exemplos do quadro. Relembra a posição do sujeito e do objeto nas frases. Escreva algumas frases simples na lousa; os alunos identificam o sujeito e o objeto.
- Chame a atenção deles para os títulos no alto do quadro. Explique que *gerund* (gerúndio) é o tempo verbal terminado em *-ing*. Pergunte: *What's the simple form of the verb in the phrase "chatting with others"?* (Chat.) *What's the gerund form of "send"?* (Sending.)
- Explique que o gerúndio normalmente forma orações com outras palavras – por exemplo, *chatting with others* ou *playing games*. Essas são as chamadas *gerund phrases* (orações formadas com gerúndio). Convide voluntários para que sugiram outras orações – como *playing tennis* ou *talking on the phone*. Faça o mesmo com *finding* e *sending*.

- Chame a atenção para a coluna da esquerda no quadro. Pergunte: *Em que posição fica o gerúndio, no início ou no fim da frase?* (No início.) Em seguida, escreva na lousa:

1. *Baseball is the most popular sport.*

2. *Chatting with others is the most popular activity.*

Explique que *Chatting (with others)* é o sujeito da frase 2, da mesma maneira que *Baseball* é o sujeito da frase 1.

- Agora, chame a atenção para a coluna da direita no quadro. Pergunte: *Em que posição fica o gerúndio nesses exemplos, no início ou no fim?* (No fim.) Explique que as *gerund phrases* também podem ser usadas como objetos das frases. Escreva na lousa:

1. *Lydia uses the Internet every day.*

2. *Teens enjoy finding information for fun.*

Explique que *finding (information)* é o objeto da frase 2, da mesma maneira que *the Internet* é o objeto da frase 1.

- Atividade Opcional** Leia os exemplos em voz alta, fazendo pausas para que os alunos repitam.
- Eles trabalham individualmente para completar as frases com os tempos corretos dos *verb phrases* do quadro.
- Toque o áudio. Os alunos ouvem e verificam suas respostas.

Transcrição do áudio

Mesmas frases do Livro do Aluno.

- Confira as respostas com a turma. Convide voluntários para que leiam as frases que completaram.

People

Unit 4

Nesta unidade, apresentam-se o vocabulário e as expressões usados para falar de atividades do dia-a-dia e da personalidade das pessoas, para concordar e discordar e para fornecer e verificar informações sobre alguém.

ANEXO 19

<p>A-1369 リベルダーデ区 売るアパート 地下鉄ヴェルゲイロ駅前。3部屋。サーラ、台所 WC ガレージ。面積80㎡。 担当者=町田 R\$60.000</p>
<p>CI-303 コンソラソン駅 売るレストラン 家賃R\$1150。 担当=あいこ、マルコス R\$32.000</p>
<p>CI-225 リベルダーデ区 地下鉄駅から徒歩で7分の所にただ一つの大面積の土地 1300㎡有り。ビルや駐車場などに利用できます。 担当者=優子、あいこ US\$1.000.000</p>
<p>CI-298 売る 金物店 好ポイント 手不足のため好条件で譲ります。場所・ジゼルジンス 家賃R\$1.000。 担当者=町田 値段(在庫込み) R\$32.000</p>

São Paulo Shimbun

1998年8月29日

A. Observe o texto e responda:

1. Você conseguiu identificar o idioma?

2. Qual é o propósito desse texto?

3. Onde pode ter sido publicado?

B. Analise o texto com um pouco mais de cuidado e responda:

1. O que representam as divisões e a que se refere cada número?

ANEXO 20

English

Warm-up

- Ask students to cover the left-hand column of the chart and identify or guess the languages shown in the illustration. They show the present tense of the verb 'to be' in Old English, Latin and Sanskrit.

1 A world language

- Students read the passage and then answer the questions. NB This and the following exercise practise various areas of English usage and are designed to get students thinking about differences between their language and English.

Follow-up

- With monolingual students, give them these instructions: Your native language and English have been nominated for adoption as the world language. Imagine that the number of speakers of both languages is the same, and that there are no economic or political advantages of adopting one rather than the other language. The choice of language will therefore depend totally on its ease of learning and its effectiveness in communication. Choose a few areas of your language which you think are better than English.

2 Newspeak

- Students read the passage about Orwell's 1984. Then, in groups, they imagine that they are members of a board of linguists whose job is to simplify the English language for use in international communication. They think of all the areas of English which they have difficulty in, and how these could be simplified or even eliminated completely. The idea is that students are forced to analyse the necessity for some of the distinctions that exist in English, though within a context that they are likely to find more entertaining. In all cases, students should analyse the uses of the tenses, forms or words in question before deciding which ones to abolish. You can obviously choose other elements to add to the list, if these are areas that are causing your students particular problems. Other elements are dealt with in the follow-up exercise.

→

Here are some suggestions:

Possible redundant tenses (students choose to eliminate one of the following pairs): present simple / present continuous, going to/will, present perfect/simple past.

Possible redundant words: be/have (some languages don't have a distinction, e.g. Welsh), may/can, make/do, say/tell, talk/speak, bring/take, big/large (little/small), hello/goodbye, because/why, by/from.

Follow-up

- Students imagine a crazy dictator has taken power. He/She has ordered the following changes to the language. The students' task is to assess what differences this would make and what difficulties, if any, it would create: **1** Separate pronouns depending on skin colour. **2** Sentences must be no longer than ten words (except in literature). **3** No words of Latin or Greek origin are allowed. **4** The use of the passive is banned. **5** All prepositions are abolished. **6** Exclamation marks, colons and semi colons are banned. **7** No swear words. **8** No words to contain the combination 'th'. **9** The following words are banned: no, my, the, one, see, come, white, woman. **10** On Wednesdays everyone has to speak in a foreign language.

ANEXO 21

Teacher's notes

- 7 Play the second tape. When it has finished give them a short time to finish their stories.
- 8 Tell the students to give their papers to another student. Allow them time to read the stories they have been given.
- 9 Ask the students to read out one of the stories they have in front of them (not their own stories). The rest of the class should try to guess whether the story was written under the influence of the first piece of music or the second.

Acknowledgement: As with most of the musical activities I use this was provoked by reading *Musical Openings* by David Cranmer and Clermont Leroy, (Longman Pilgrims). Two pieces of music that have worked well for me are *Tchaikovsky's 1st string quartet* (2nd movement) for the first piece of music and *Beethoven's 9th symphony* for the second.

12 You*Elementary and above*

Jeremy Harmer

Target group: Primary/Adult**Type of activity:** Creative writing

This is an activity which makes even the most recalcitrant student into a poet!

Method

- 1 Copy the handout on page 43 – one copy for each student.
- 2 Tell the students to think of somebody they either love or hate. It can be a member of their family, girlfriend/boyfriend, a work colleague, a fellow student, etc.
- 3 Tell the students to write about the person they have thought of as if they were a type of food. Give them (simple) examples:
You are a chocolate ice-cream.
You are a loaf of garlic bread.
Give them time to write a line.
- 4 Tell the students to write the next line as if their person is a kind of weather. Once again be prepared to give examples:
You are a hot summer day.
You are an autumn mist.
- 5 Go through all the lines giving examples if you think it is necessary. The tone of your voice – the type of silence you create while students are writing – is crucial to the success of this activity.
- 6 When the students have finished have them swap their papers. They can now (if they want to) read out the poem they have in front of them to the rest of the class.

Acknowledgement: I was first persuaded about the success of this activity by the work of Maura Dooley

published in *Poets Live* by the Eastern Arts Association in the UK.

13 Numbers quiz*Elementary/Intermediate**

Deirdre Howard-Williams

Target group: All**Type of activity:** Quiz/Vocabulary

This is a fun activity based on trying to work out various 'mystery expressions' all based on numbers. It can be done individually or in pairs/groups.

Method

- 1 Write the example (7 D in a W) on the board as a 'mystery expression' and see if the group can work out what it means. Give the answer (7 days in a week) and explain that they are going to be given a list of similar expressions to work out. You may like to set up a scoring system and ask students to work individually or in pairs or small groups.
- 2 Copy the handout on page 44 – one for each student, pair or group. Set a time limit or ask those who complete the first ten to stand up. Those who finish early can be encouraged to work out the harder examples. Finally, everyone can be asked to think up two number expressions of their own.
- 3 Check orally, giving clues for any expressions that nobody was able to work out. Allocate points and listen to the examples the students have made up. Give extra points for particularly good ones or ones that the group had difficulty with.

Key

- 1 12 months in a year
- 2 52 weeks in a year
- 3 26 letters in the alphabet
- 4 24 hours in a day
- 5 100 pence in a pound
- 6 30 days in September
- 7 60 seconds in a minute
- 8 100 years in a century
- 9 10 years in a decade
- 10 4 seasons in a year
- 11 The 5 senses
- 12 10 Downing Street
- 13 12 signs of the zodiac

There are of course plenty more! ←

2001 S O (2001 Space Odyssey) and the 10 C (the 10 Commandments) to name but two.

* With Intermediate groups place more emphasis on the harder examples and on them inventing their own expressions.

ANEXO 22

Quizzes

3 Do you agree?

- Students read all the questions individually and answer them as quickly as possible, only writing 'yes' or 'no'. Then they choose three to discuss with their group or partner. Now they can say 'it depends' providing they specify what it depends on.

Follow-up

- Students imagine that they had to answer the questions (1-10) as part of a job interview. In groups they discuss the following questions: (a) What do you think the interviewer could tell about you from the way you've answered the questions? (b) What do you think the 'right' answers are, or how do you think a potential employer would want the perfect employee to answer? (c) Do you think such tests have a valid place in interviews?
- Then students imagine that they want to join a religious group. Would they want to alter any of their answers in order to guarantee admission into the group?

4 A mix up

- Individually students first choose the most suitable answers. Then tell them that they came from three different quizzes. In groups, get them to discuss possible titles for the three quizzes.
- Now tell students that the titles are **A** 'How confident are you?', **B** 'Do you trust others?' and **C** 'How much do you think about others?' Ask them to sort out the three quizzes. Some of the questions could fit in more than one category - this is deliberate, to promote discussion. However in my own mind when I invented the quiz I did it on the basis outlined in the key.
- Finally discuss their original written answers in pairs.

→ **A** 3, 4, 8 **B** 1, 2, 5, 9 **C** 6, 7, 10

ANEXO 22 (cont.)

Quizzes

3 Do you agree?

- 1 You learn more by reading than by taking part in a group discussion.
- 2 Money cannot bring happiness.
- 3 The best way to handle people is to tell them what they want to hear.
- 4 Love is more important than success.
- 5 Getting a good job depends mainly on being in the right place at the right time.
- 6 As far as world affairs are concerned, most of us are victims of forces we can neither understand nor control.
- 7 One should always be willing to admit mistakes.
- 8 The number of friends you have depends on how nice a person you are.
- 9 A good leader expects people to decide for themselves what they should do.
- 10 It is important to have traditions.

4 A mix up

- 1 Which do you prefer to travel by?
(a) train
(b) car
(c) plane
- 2 You're at a restaurant where you've never been before, do you check the bill?
(a) no
(b) of course
(c) only if it seems too high
- 3 You ask someone a question and they don't answer, what do you do?
(a) repeat the question
(b) get embarrassed and keep silent
(c) get angry
- 4 Compared to other people are you ...?
(a) better than them
(b) pretty much the same
(c) quite different
- 5 A friend asks you to lend them something you really treasure, how do you feel?
(a) rather reluctant
(b) you never lend prized possessions
(c) happy to oblige
- 6 You're fifteen minutes into a long car journey towards a holiday destination with some friends. You suddenly realise you've forgotten your camera. No one else is interested in taking photos. What do you do?
(a) ask the driver to turn round
(b) say nothing
(c) buy another camera when you arrive at your destination
- 7 You're at a lecture in a foreign country which is being given by someone of your own nationality who doesn't speak the local language. The interpreter makes a crucial mistake which could lead to the audience misinterpreting your compatriot. What do you do?
(a) say nothing
(b) intervene at the end of the lecture
(c) diplomatically interrupt the interpreter
- 8 Looking six months ahead, how do you feel?
(a) great – nothing can go wrong
(b) a bit worried
(c) indifferent
- 9 You're in a train compartment with a complete stranger. You want to go to the toilet. What do you do?
(a) take all your luggage with you
(b) just take your money
(c) leave everything there
- 10 You're waiting for a bus. You overhear an ice-cream seller charging a tourist far too much for an ice-cream. What do you do?
(a) tell the tourist
(b) smile and laugh to yourself
(c) report the ice-cream seller to the authorities

ANEXO 23

*Teacher's notes***Variation**

As above but this time, the students work in groups of four. (You will need to find two extra stories). Each person gets one of the stories to draw. When they have finished, they take it in turns to show the three other members of the groups their drawing. All three students can now ask questions to try to work out what the original story was.

Extra stories

In April 1992, a mugger attacked a woman in Johannesburg. But she took a gun out and locked him into the boot of her car. Then she drove him to the nearest police station.

A woman driver who had her handbag snatched while she waited at a traffic light chased after the thieves in her car – a white BMW. The thieves dropped the handbag, so she got out of her car to pick it up. As she did so, the thieves stole her BMW instead.

49 Modern myths*Lower intermediate and above***Andrew Wright and Julia Dudas****Target group:** All**Type of activity:** *Listening for gist / Speaking (when retelling the story)*

People are usually ready for a story at any time and stories do not need to take too long to tell. Modern myths are a sure fire winner; they only exist because people want to tell them and hear them. You and the students probably know many of them perhaps without realising it. Here's one for you to tell and for the students to retell. If possible try to learn the story in advance so you can tell it more or less as written in the handout.

Method

- 1 Copy the handout on page 95 – one copy for each student. But do not hand them out yet!
- 2 Ask the class to make themselves comfortable. Tell the students you are going to tell them a story but there won't be any comprehension exercises to do afterwards. Tell them that some people say it is a true story but you're not sure.
- 3 Tell the story – preferably by heart. If not, try to read it as 'naturally' as possible.
- 4 Ask the students to sit in pairs and try to tell the story to each other so that they can retell to their friends or family at another time.
- 5 Give the students a copy of the story and suggest that they compare it with their own memory and telling of the story. They can, if they wish, modify their own telling by adding details they (or you!) forgot to include.

E 28

50 Soap faces*Elementary***Andrew Wright and Julia Dudas****Target group:** All**Type of activity:** *Speaking / Describing a person*

A page of faces is invaluable! Virtually every language teaching point can be practised with them. Here is an activity you can do with sixteen faces.

Method

- 1 Copy the handout on page 96 – one copy for each group of four students.
- 2 Each student must think of one of the faces and write down all the information he or she can imagine about that person. The description can be serious but you might suggest to the students that they can make their ideas as funny and outrageous as they wish.
- 3 The students take it in turns to read out their description. The other students listen and try to guess which person the description refers to.

Variation

- 1 Copy the handout on page 96 – one copy for each group of four students.
- 2 Write on the board a selection of the following sentence starters:

*I like people who ...**I don't like people who ...**I like people whose ...**I don't like people whose ...**I like animals which ...**I don't like animals which ...**I like places where ...**I don't like places where ...**I like stories in which ...**I don't like stories in which ...*

- 3 The students choose a face, point to it and then take it in turns to complete each sentence on behalf of their chosen character.

E 28- cont. / E 30

ANEXO 24

Teacher's notes

They then turn over one of the situations and select three of the objects they have chosen (no more, no less) to tell the story.

- When they have worked out how to complete the story the students should be asked to practise saying the whole of the story using past verb forms.
- Students can then be asked to tell the story to the other groups. The class can then decide which story they think is best.

Variations

- The stories can be mimed and the other groups can guess what the story was.
- Groups can tell one story or more than one story.
- Different groups can be asked to tell different stories.
- Stories can be recorded and another group can make suggestions for improvement. The stories can then be re-recorded.

Acknowledgement: The idea is based on the 'Think Links' ideas by Edward de Bono.

4 Reading different worlds*Advanced***Ron Carter***Target group: Young adult/Adult**Type of activity: Reading/Writing/Literature/Language awareness*

This is an exercise in comparing and contrasting two thematically similar texts written for very different purposes. The main aim is to enable learners to reflect on different uses of language by reading, and by reading opening their way into writing.

Method

- Divide the class into pairs or groups of 4–5 students.
- Copy and cut out the two texts (A and B) on page 32 – one set for each pair or group. Also copy and cut out the student question sheet on page 33.
- Give out text B first. Allow the students time to read it, then hand out text A. Again, allow them time to read it. Finally hand out the question sheet. Allow them 10–15 minutes to answer the questions. The students should consider the following:
 - that different print sizes signal different levels of importance to the message.
 - that in the poem the aim is for the reader gradually to work out what the object is.
 - that 'soothing to sleep with sounds' = talking into the earpiece; 'tickling' = dialling.
- Students can get together with another pair or group to compare and discuss their answers.

Follow-up questions (for whole class)

- Text A does not contain any metaphors or ambiguous words. Why not?

- If you read text A without a telephone in front of you or in your hand, would it matter?
- If you read text B without a telephone in front of you, would it matter?
- Why is the word 'telephone' not mentioned in text B?

Writing task (Optional extra)

Students working individually can try their hand at writing. Copy the handout on page 34 – one copy for each student. They can either do it in class or it can be set for homework.

Acknowledgement: This activity is developed from *The Web of Words: Exploring Literature through Language* by Ronald Carter and Michael N Long (Cambridge University Press, 1987).

5 Cardversations*Intermediate/Advanced***Julian Edge***Target group: Adult**Type of activity: Communication activity*

This is a conversation/discussion game for small groups.

Method

- Copy the handout on page 35 – one copy for each student. Check the expressions are understood.
- One student names a topic – anything will do (e.g. learning a language, how to slim, violence, etc.).
- The student to his/her left 'plays' the opening 'card' by saying, *The first thing is that ...* and completing the sentence appropriately.
- Students take turns to the left, playing any card they wish except the closing card. Set a (five-second) limit, or the turn passes. Each card can be played only once.
- When all other cards have been played, the next student must play the closing card.

NOTES

- If possible, use a tape of competent speakers playing the game as an introduction.
- Use stick-on address labels to expand the range of expressions used on further handouts.

Variations

When students are used to the above method, many variations are possible:

- Cut the sheets up into actual 'cards' and deal them to be played unseen.
- Appoint an observer to feed back on appropriacy and accuracy.
- Withdraw the fixed sequence of turns and invite students to play competitively.

Acknowledgement: There is more information about

ANEXO 25

Teacher's notes

58 What do you think?*Intermediate/Advanced*

This is a teacher-led activity in groups.

Grammar points

General grammar (mainly present simple) especially as used in giving opinions and agreeing and disagreeing with them

Method

- 1 Divide the class into groups of 6–8 students and give each student a copy of the handout at the top of page 109.
- 2 Read out the sentences on the teacher's sheet at the bottom of page 109 in order. After you have read each one tell the students to give their opinion by writing a key word (in capitals after each statement) in one of the ten boxes on their sheet. If they write the word in box 1 it means they disagree strongly, while if they write it in box 10 it means they agree strongly. Anywhere in-between shows the strength of their agreement or disagreement.
- 3 When you have finished, the students will be left with single words written on their sheets. (Very few of them will remember exactly what these words mean.)
- 4 Ask one group to give you a number between 1 and 15. When they do so, read out that statement again. The people in the groups now show each other where they had placed the word and a short discussion can begin. Encourage them to agree and disagree with each other.
- 5 Set a definite time limit for this discussion and stop the students at the end of it, *whether they have finished or not*.
- 6 Carry on with another number chosen by the next group.
- 7 As a follow-up ask each group in turn which statement caused the most discussion.

Giving and receiving instructions activities

The following activities are based on giving and receiving instructions, with a special emphasis on prepositions of place.

59 Can you follow instructions?*Elementary/Intermediate*

This activity is strictly for fun! The students are told they only have five minutes to complete a seemingly complicated handout. However, it is all a bluff and if they follow sentence 1 and read through the questions before starting to write anything, they will find out why. But most students take a while before they realize that all they have to do is write their name at the bottom of the page.

Grammar points

Understanding written instructions; Imperative forms as used in giving instructions

Method

- 1 Give everyone a copy of the handout on page 110.
- 2 Read through the instructions emphasising the fact that they only have five minutes in which to complete everything. Make a thing about having pens ready and starting at the same time. Build up the atmosphere so that it feels like a real race against time.
- 3 Shout *Start!* at which signal everyone begins.
- 4 Depending on the group, you may or may not need to shout *Time's up!* If you do, draw their attention to the first and last sentences (and hope you don't get lynched!)
- 5 You can, if you wish, do it as a real exercise, in which case all you have to do is cross out the word 'just' in the last sentence. (The students could even work in pairs.)

60 Complete the drawing*Intermediate*

In this activity the students work in pairs. Student A has a complete drawing while Student B's drawing is incomplete. Student A helps B to complete his/her drawing.

Grammar points

Giving instructions (imperatives); Prepositions of place

Method

- 1 Copy and cut out the handouts for Student A and Student B on page 111.
- 2 Divide the class into pairs – A and B. Give each student a copy of the appropriate handout.
- 3 Explain what is to be done and allow time for preparation. Make sure Student A keeps his/her drawing hidden from Student B. Also remind him/her that (s)he is not allowed to point to or touch Student B's drawing.
- 4 Set a definite time limit and stop the students at the end of it, *whether they have finished or not*.

ANEXO 25b

58 WHAT DO YOU THINK? (students' sheet)

	Disagree					Agree				
Q	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1										
2										
3										
4										
5										
6										
7										
8										
9										
10										
11										
12										
13										
14										
15										

© Penguin Books 1995

58 WHAT DO YOU THINK? (teacher's sheet)

Read out the following:

- 1 Men and women can never really be equal. (EQUALITY)
- 2 The most important thing about a job is the money you earn. (MONEY)
- 3 You should look after your parents when they are old, even if this means one or more of your parents living with you. (PARENTS)
- 4 Most people in my country are prejudiced towards foreigners, but few will admit it. (PREJUDICED)
- 5 It isn't very important if you make a mistake in English as long as people understand you. (MISTAKES)
- 6 It is acceptable for a man to marry a woman much younger than himself, but not for a woman to do so. (MARRY)
- 7 The Women's Liberation Movement has caused as many problems as it has solved. (WOMEN'S LIB)
- 8 It is impossible to have a successful career and a successful family life. You have to choose one or the other. (CHOOSE)
- 9 People suffering from incurable diseases should have the choice of being put painlessly to death. (DEATH)
- 10 We should try to cure criminals not punish them. (CRIMINALS)
- 11 No one nowadays should be allowed to have more than one car and one child. (ONLY ONE)
- 12 Watching violent videos makes young people aggressive. (VIDEOS)
- 13 Getting married and having children is more important for a woman than a man. (CHILDREN)
- 14 A Third World War is inevitable. (WAR)
- 15 Pop singers, filmstars and sportsmen and women don't deserve all the money they earn. (STARS)

© Penguin Books 1995

ANEXO 26

English

3 Fun with English

- This is good for a last lesson. Students get into groups and find the appropriate answers. Make it competitive by seeing which group manages to answer the most questions correctly. If you're short of time, only do the first part (questions 1–11) and forget the listening. Although students may not be familiar with some of the words, they should be able to make some reasonable deductions.

- 1 *with, eight, telephone*
 2 *abstentions*
 3 *fanzine (a magazine for music fans), flexitime (flexible time, i.e. arriving and leaving work to suit yourself), workaholic (someone who is addicted to work, like someone who is addicted to alcohol)*
 4 *discotheque, laboratory, gymnasium*
 5 *goodbye (cf. farewell = fare you well)*
 6 *children, mice, women*
 7 *smack, crash, gulp (I found loads of these in Peanuts)*
 8 *baby-sitter, knowhow, spaceship*
 9 *compact disc (CD), random access memory (RAM), unidentified flying object (UFO)*
 10 *Was it ...? Pull up ... (These are known as palindromes.)*
 11 *Peter Piper ... Susan steam ...*
 12 *He said that that 'that' that that man said was correct. (You could explain this by saying the man had a choice of saying 'which' or 'that' and that 'that' was correct.)*
 13 *You are too good to me to be forgotten.*
 14 *backwards, you*
 15 *all American spellings*
 16 *ate/late*

Listening

- An English woman is trying to convince an Indian woman that nothing can beat English as a world language. Students' task is to tick off any items from 1–11, mentioned during the listening. With more advanced students get them to write down any other reasons why the English woman is convinced that English would be a good world language.

- 8 (composite words – weekend, skyscraper, playboy, knockout
 10 (boy, job) 9 (acronyms – WASP) 7 (onomatopoeic – snarl
 etc.) 3 (blended words – brunch, smog, motel, cheeseburger) 4
 (clipped words – ad) 5 (plurals – children, mice and women).

Reasons for English being a world language: only one word for you; word creations (nouns to verbs etc.); no cases; no gender; simple way to create plurals.

- ☐ A OK so you only have one word for 'you' but what about English spelling and pronunciation? You're not going to tell me that they're easy to learn.
 B No, all right, I agree with you there. But apart from that, there's really nothing that can beat English as a world language.
 A Convince me.

B Well, look at the ease with which we put two words together and get a totally new one. I mean what's the point of saying 'end of the week' when you can say 'weekend'?

A That's not so original, many languages can do that.

B Yes, but did they give you 'skyscraper', 'playboy', 'knockout'?

A OK. More reasons.

B Name another language in which you can spell a word backwards and get a new word, like boy to yob, boy yob.

A What is a yob?

B An aggressive teenager.

A OK, I like that one. Anymore like that?

B Well, what about the way we make acronyms out of words, like when you take the first letter from a series of words and you get a new one, WASP for instance.

A Wasp?

B Yeah it was all the rage in the States in the late eighties – it stands for White Anglo Saxon Protestant.

A Not sure I like that one.

B Well all right then, try these: snarl, sneer, sneeze, sniff, snivel, snore, snort, snuffle.

A They're not acronyms are they?

B No. No, I was just trying to give you an idea of how good English is at limiting sounds. And what about 'brunch'?

A What about 'brunch'?

B Well, it's two words squashed into one – breakfast and lunch.

A Oh, I hadn't realised that.

B Yeah, apparently Lewis Carroll, you know the one who wrote *Alice in Wonderland*, he coined the first one, and since then we've had 'smog', 'motel' and 'cheeseburger', amongst others. And then we can clip the ends of words.

A What do you mean by that?

B Well we can make a long word shorter by cutting its end off. So instead of saying 'advertisement', which no one knows how to pronounce correctly anyway, we can say 'advert' or even plain simple 'ad'.

A Fine, so English is a fun language, (Yeah) but so far you haven't really given me any concrete or at least good reasons why English is so suitable for being a world language.

B OK let's get serious. English has a unique ability to produce instant new words, because we don't have to worry about endings or whatever, we can convert adjectives into nouns, nouns into verbs, and verbs into adjectives.

A Well, that is useful, I have to admit. But I'm still not convinced.

B You want more? English has no cases or gender, right? You don't have to remember whether something is nominative or accusative, or whether it is masculine or feminine.

A But don't you say 'she' for ships? Cars too, I've heard people saying things like 'She's a really good drive.'

B OK. But they're the exceptions. You want to form the plural? What could be easier than a simple 's'? And you only have to put that on nouns, you don't have to remember to put it on adjectives or whatever.

A Not so simple. What about child children, mouse mice, woman w...?

B Well, again exceptions, yes.

A A lot of exceptions this language of yours.

ANEXO 26b

3 Fun with English

*Pull up if
I pull up.*

Swan swam over the sea;
swim, swan, swim!
Swan swam back again;
well swum swan.

Was it Eliot's toilet I saw?

abstemious	baby-sitter	CD	child
crash	disco	eighth	fanzine
flexitime	goodbye	gulp	gym
knowhow	lab	mouse	RAM
smack	spaceship	telephone	UFO
whit	woman	workaholic	

Peter Piper picked a peck of pickled pepper;
a peck of pickled pepper Peter Piper picked.

Find examples of 1–11 in the boxes above.

- 1 Three words that are spelt incorrectly.
- 2 A word that contains all the vowels in alphabetical order.
- 3 Three words that are a combination of two words squashed together (e.g. brunch = breakfast + lunch). What do you think the words mean?
- 4 Three words that have been clipped at the end (e.g. advertisement → advert → ad).
- 5 A very very common salutation that originally meant 'God be with you'.
- 6 Three words with irregular plurals.
- 7 Three onomatopoeic words frequently found in comics.
- 8 Three words which are a composite of two words (e.g. week + end = weekend).
- 9 Three acronyms (e.g. RADAR = radar detection and ranging).
- 10 Two sentences that read the same (letter for letter) forwards and backwards (e.g. Madam, I'm Adam).

- 11 Two tongue twisters (i.e. sentences that are very difficult to say fast).

Now answer these questions.

- 12 Punctuate the following sentence: He said that that that that man said was correct.
- 13 Decipher the following:
UR 2 GOOD
2 ME
2 BE
4 GOT
10
- 14 Answer the following question: ?sekatsim gnilleps owt eht tops ouy nac tub sdarwkcab gnidaer ysae yrev ton si ti
- 15 What do the following words all have in common? color, jewelry, program, traveling, theater
- 16 Which of the following pairs of words rhyme? atellate even/seven here/there, now/know over/cover