

Assim, quando o legislador afirma que, com a criação das três cadeiras, somadas às outras já criadas, havia providenciado o suficiente para a “educação literária” e para a “instrução pública”, podemos perceber que ele não está se referindo apenas ao ensino, mas também ao tipo de finalidade “humanista”, ou “literária”, com que se procurava formar a elite social daquele que era o mais importante domínio de Portugal. É interessante notar como, no decorrer do século XX, o termo “instrução”, no Brasil, vai aos poucos sendo abandonado.

Com relação ao “tempo” e às “horas das lições” das duas línguas vivas estrangeiras, assim como às “atestações do aproveitamento dos discípulos”, dispõe a Resolução que os professores deveriam guiar-se pelo que se achava já estabelecido, e “praticado”, para o ensino de gramática latina. Nesse ponto, convém considerar um pouco o ensino de latim.

Mesmo depois das reformas de Pombal, o latim continuou a ter uma posição central no plano de estudos – não podemos ainda chamá-lo de “currículo” – que se buscava estabelecer no Brasil, sendo o seu número de cadeiras, nas várias regiões do país, muito superior ao das demais. Os professores de latim pareciam gozar de vários privilégios, desfrutando uma posição social importante na época, como sugere o texto do alvará de 28 de junho de 1759: “Todos os ditos professores [de latim] levarão o privilégio de nobres, incorporados em direito comum, e especialmente no Código Título *de professoribus et medicis*”<sup>16</sup>. Resta com-

---

<sup>16</sup> No entanto, segundo Tereza Cardoso (2002: 253-256), as nomeações demoravam muito para sair, mesmo depois que os professores tinham assumido suas aulas, e era grande o número de professores substitutos, ou “sem propriedade”. Havia ainda outra dificuldade: os docentes precisavam requerer seus salários, que não eram vultosos e sempre chegavam com muito atraso. Sua permanência na profissão parecia ser apenas justificada pelo status de serem professores régios.

preender como se organizava o “tempo escolar”, se é que podemos empregar a expressão, daqueles dias nas “aulas” de latim.

Quanto à “matéria do ensino”, os professores deveriam “ditar” suas lições pela gramática que fosse “mais bem conceituada”, enquanto não formalizassem “alguma de sua composição”. Cabe agora a pergunta inevitável: que gramáticas de língua inglesa estariam disponíveis para o professor do Brasil no início do século XIX? Celani (2000: 228-231), baseada em Howatt (1984), faz um levantamento das gramáticas pedagógicas para o ensino de inglês para estrangeiros, desde o século XVII, com a *English Grammar* de Ben Jonson, feita *for the benefit of all strangers*, até a *Grammatica Lusitano-Anglicana*, de Jacob de Castro, dirigida aos falantes de português e publicada em Londres em 1731. É possível que esta última tenha sido usada no Brasil, mas aqui não podemos ultrapassar o terreno das hipóteses, uma vez que nenhum levantamento foi feito, nesse sentido, no país.

Se observamos, por outro lado, a situação do ensino de inglês na Inglaterra e nos Estados Unidos, nesse mesmo período, notamos que ele ocupa um papel de muita desvantagem em relação às línguas clássicas – grego, latim, às vezes hebraico (Goodson, 1995: 158-184).

No caso da Inglaterra, poucas instituições ensinavam línguas vivas, e o ensino da língua inglesa, de alguma forma, estava relacionado ao ensino das línguas clássicas, principalmente através dos exercícios de versão e tradução. Citando Ian Michael, cujo trabalho faz um apanhado do ensino de inglês do século XVI até 1870, Ivor Goodson esquematiza quatro fases no desenvolvimento do que ele chama de “disciplina”: na primeira (1525-1720), além da leitura e da ortografia, havia dois componentes principais: a gramática, que também estava relacionada à lógica, e a retórica, mais ligada à pronúncia. Na segunda fase (1720-1770), separaram-se os aspectos expressivos e interpretativos da retórica, compar-

tilhando as matérias, às vezes, o nome de “inglês”. Na terceira fase (1770-1820), na medida em que se amplia o termo “inglês”, os componentes principais deste ensino são: literatura, composição e gramática. A pronúncia se vincula, nesse momento, à retórica expressiva. Na quarta fase (1820-1870), finalmente, entra um elemento adicional: o estudo histórico, tanto da literatura como da língua (1995: 158-159). É interessante também observar como a entrada do inglês nas universidades inglesas foi tardia, no século XIX, tendo a matéria adquirido status acadêmico só depois de vencer os preconceitos de um tipo de instrução para mulheres ou operários (Cf. Eagleton, 1983; e Doyle, 1989).

Para o caso dos Estados Unidos, Goodson se utiliza de R. Morgan, que afirma que o surgimento do inglês em contextos coloniais está sempre relacionado às intenções de assegurar uma hegemonia cultural (1995: 176)<sup>17</sup>. Cita também Gerald Burns e Aplebee ao afirmar que, apesar dos ideais de Benjamin Franklin, num panfleto de 1751 intitulado *Idea of the English School*, no qual havia elaborado um programa de instrução lingüística e literária vernacular, antecipando assim a idéia da disciplina, o inglês sempre se manteve em níveis mais baixos e dotado de menos recursos do que o latim ou o grego. Segundo o autor, uma “cátedra” de “língua e oratória inglesa” foi criada na Universidade da Filadélfia em 1755. Outra equivalente se estabeleceu em Harvard em 1806 (Idem, *ibid.*: 178).

O francês teve uma trajetória semelhante na França, sendo ensinado, durante o século XVIII e boa parte do XIX, como um instrumento de mediação entre o aluno e as línguas e literaturas clássicas, isto é, através dos exercícios de versão e tradução, de modo que sua inclusão

---

<sup>17</sup> É possível que esse seja o caso do Brasil, no início do século XIX, momento em que as relações econômicas e comerciais do país com a Inglaterra são marcadas pela dependência (Cf. Furtado, 1963).

nos planos de estudos primários e secundários, como matéria independente do ensino de línguas clássicas, se deu somente no final do século XIX (Cf. Chervel, Compère, 1999). É o que acontece também com o português no Brasil, que vai ser exigido nos exames de preparatórios para ingresso nas faculdades do Império somente no final do oitocentos.<sup>18</sup>

Dessa forma, antes de fazer qualquer conjectura a respeito da gramática que poderia ter sido utilizada para o ensino de inglês no Brasil, no início do século XIX, precisamos levar em conta que, durante o período, ainda não existia a idéia de inglês como uma disciplina autônoma, no sentido moderno do termo, tanto na Inglaterra como nos Estados Unidos. Ademais, quando o legislador fala em “gramática”, pode não estar se referindo à gramática de uma língua específica, principalmente quando consideramos que, a partir da segunda metade do século XIX, vai começar a figurar uma matéria no plano de estudos do Imperial Colégio de Pedro II chamada “gramática geral” (Vecchia, Lorenz, 1998)<sup>19</sup>. Voltando à Resolução de 1809, atentemos agora para os objetivos assinalados pela Mesa do Desembargo do Paço para as línguas vivas estrangeiras:

[...]; habilitando os discípulos na pronúncia das expressões, e das vozes das respectivas línguas, adestrando-os em bem falar e

---

<sup>18</sup> Sobre a “ascensão do português e da literatura brasileira” no ensino secundário brasileiro, consultar a tese de doutorado de Márcia Razzini (2000).

<sup>19</sup> A gramática geral, segundo Sylvain Auroux, encontra “seu apogeu no século XVIII em torno dos enciclopedistas franceses”, e se propõe a “ser a ciência do que é comum a todas as línguas. [...] a ciência das leis da linguagem às quais devem se submeter todas as línguas”. Ainda afirma o autor que “a maior parte das gramáticas gerais se apóiam principalmente sobre a língua do seu redator e sobre as línguas clássicas, latim e grego” (1992:88)

escrever, servindo-se dos melhores modelos do século de Luiz XIV, e fazendo que nas traducções dos logares conheçam o genio, e idiotismo da lingua, e as belezas e elegancia della, e do estylo e gosto mais apurado e seguido.

Como se vê, a “pronunçiação”, assim como as “vozes” – distinção que não sei exatamente como estabelecer –, são objeto de atenção especial, sendo o “bem falar” tão importante quanto o “escrever”, o que nos remete ao papel preponderante da oralidade nas práticas de ensino e aprendizagem da época, assim como ao estreito vínculo que se operava entre o ensino de línguas e a retórica (Souza, 1999). Podemos também perceber o lugar de destaque ocupado pelos exercícios de tradução, através dos quais os alunos deveriam servir-se dos “melhores modelos do século de Luiz XIV”. O século de Luiz XIV, o XVII, é o período dos clássicos franceses, de Corneille, Racine, Molière, Montaigne, Bossuet, etc. Na Inglaterra, é o período de Milton, Bunyan, Dryden, Pepys, Locke, Harvey, Newton, entre outros. Poderíamos até pensar num possível descompasso entre a legislação, datada de 1809, e o cânone proposto para ser estudado, do século XVII, mas tal hipótese torna-se descabida quando observamos a situação francesa, nesse mesmo período. Refiro-me à situação francesa porque, além do fato de que a periodização adotada pelo legislador privilegiou aquele país, durante os séculos XVII e XVIII, sua literatura – se é que podemos usar o sentido moderno do termo naquele contexto, uma vez que as “sociedades literárias” eram formadas não só por literatos, mas também por filósofos, historiadores e cientistas, todos considerados “homens de letras” – alcançou uma inegável hegemonia em todo o mundo ocidental, inclusive na Inglaterra, especialmente no *Restoration Period*, quando Carlos II volta do exílio na França e assume o trono inglês. Segundo Chervel e Compère (1999: 167), a literatura contemporânea só passou a ser estudada nas

escolas francesas depois de 1890, ano em que o Conselho Superior da Instrução Pública, através do decreto de 28 de janeiro, “decidiu que pela palavra *classique* não era preciso compreender somente os autores do século XVII, mas também os escritores dos séculos XVIII e XIX”. A legislação luso-brasileira, portanto, parecia estar bastante atualizada.

Entre os autores ingleses do século XVII, Milton é um dos que gozam de maior prestígio no Brasil oitocentista, pelo menos no contexto escolar. *Paradise Lost*, no original ou em português – foi publicada uma tradução pela Impressão Régia (Carmargo, Souza, 1993) –, é uma presença constante tanto nas lições e exercícios de inglês (Vechia, Lorenz, 1998) quanto nos anúncios de leilões de livros no jornal, tão comuns no século XIX (Freyre, 2000). Entretanto, isto não significa que Milton tenha sido o autor mais “estudado” no período, ou mesmo que tenha havido uma certa prática de leitura de sua obra, fora do contexto escolar, algo que não pode ser afirmado sem uma pesquisa minuciosa – revirando inventários do período, gabinetes de leitura ou bibliotecas públicas e particulares.

Retomando as palavras da lei, os alunos, ou discípulos, deveriam “servir-se” dos melhores modelos do século XVII para se “adestrar” em bem falar e escrever. Os verbos aqui são muito significativos, pois guardam estreita relação com o ensino de humanidades, especialmente com a retórica, uma vez que deixam entrever uma série de exercícios relacionados a um determinado texto, visando desenvolver as habilidades discursivas dos alunos. Atividades como cópia; ditado; “leitura expressiva”; transformação de poesia em prosa e vice-versa; tradução e versão; ordenação das palavras de um pequeno texto, são todas muito antigas e resistentes à passagem do tempo, mesmo porque possuem um tempo próprio no terreno das práticas escolares, cujo ritmo não é ditado pelas reformas político-educacionais, mas por condições materiais específicas no cotidiano do ensino.

Suponho que os “modelos” do século XVII eram textos, ou “trechos escolhidos”, de um cânone restrito e apropriado segundo as finalidades edificantes do professor, que era, no período, geralmente um padre. Tais excertos serviriam como objeto de uma série de atividades regulares e repetitivas, além de seriadas, nas quais o elemento de imitação e repetição – cópia, ditado, tradução – seria progressivamente substituído pelo elemento discursivo do próprio aluno – através dos exercícios de versão, ampliação ou amplificação (transformar verso em prosa, por exemplo), e composição. Essa era a lógica do ensino de humanidades: “a utilização dos textos da literatura antiga nas classes, ou no estudo, dá lugar a práticas de ensino e a exercícios cujo estudo é essencial para o historiador” (Chervel, Compère, 1999: 155).

Os alunos deveriam ainda conhecer o “gênio” e o “idiotismo” da língua – idéias talvez muito próprias de uma nascente concepção romântica, talvez relevantes para a filologia do período, sobre as quais infelizmente não estou habilitado a escrever –, as “belezas e elegâncias dela”, bem como do “estilo mais apurado e seguido”. Acredito que “as belezas e elegâncias” do estilo mais seguido referem-se àqueles elementos passíveis de ser lugares-comuns, isto é, os que se deixam fragmentar em expressões e figuras de linguagem que são anotadas nos cadernos. O estilo mais apurado, certamente, é o que respeita as regras e valores de composição da época, dependendo sempre da subjetividade do diretor de estudos ou do professor a sua aceitação ou não dentro dos padrões “escolares”.

Na escolha dos livros, seriam preferidos “os da mais perfeita e exata moral”, o que demonstra o caráter seletivo e controlador das obras, autores, textos e trechos cuidadosamente escolhidos para servir de objeto e motivação dos exercícios dos alunos. Para “comparação com a língua pátria”, por sua vez, seriam preferidos os autores clássicos do século de quinhentos “que melhor reputação têm entre os literatos”: ou

seja, para competir com os clássicos estrangeiros do século XVII, Camões, o maior bardo lusitano do século XVI.<sup>20</sup>

### A nomeação do professor de inglês

No mesmo ano de 1809 foram feitas, e assinadas por D. João VI, as cartas de nomeação dos professores de francês e inglês. A primeira, datada de 26 de agosto, nomeava o padre René Boiret como professor de língua francesa, mediante o ordenado de 400.000 réis por ano. O padre francês, segundo Pires de Almeida, vinha de Portugal, onde ensinava a mesma matéria no Colégio Real dos Nobres com soldo de 200.000 réis. Assim dizia a carta régia: “a língua francesa sendo a mais difundida e, por assim dizer, universal, a criação de uma cadeira desta língua é muito necessária para o desenvolvimento e prosperidade da instrução pública” (apud Almeida, 1989: 42).

A segunda carta, de 9 de setembro, nomeava, nos mesmos termos e com o mesmo ordenado, para professor de inglês, o padre irlandês John Joyce: “era necessário criar nesta capital uma cadeira de língua inglesa, porque, pela sua difusão e riqueza e o número de assuntos escritos nesta língua, a mesma convinha ao incremento e à prosperidade da instrução pública” (Idem, *ibid.*). Segundo Octávio Tarquínio de Sousa, no prefácio à primeira edição de *Inglese no Brasil* (1947), de Gilberto Freyre, o futuro ministro do Império Evaristo da Veiga, em 1818, havia sido discípulo de “João Joyce”, que lhe passara o atestado de “rapidez, perfeição e facilidade” com que traduzia o idioma inglês (Freyre, 2000: 21).

Fica difícil resistir à tentação da metafísica das origens e não indagar se esse padre Joyce teria sido o primeiro professor de inglês no Bra-

---

<sup>20</sup> Tal é a hipótese de Celani (2000).



sil. É possível que ele tenha sido o primeiro professor “oficial” da matéria, mas certamente não foi o primeiro a estar envolvido nas práticas de ensino de inglês do país. Segundo Freyre, na *Gazeta do Rio de Janeiro* de 8 de fevereiro de 1809, portanto alguns meses antes da criação da primeira cadeira de inglês, já se encontrava um anúncio de “Professora Ingleza”: “Na Rua dos Ourives n.º 27 mora huma Ingleza com casa de educação para meninas que queirão aprender a ler, escrever, contar e falar Inglez e Portuguez, cozer, bordar, etc.” (2000: 266).

Para o sociólogo pernambucano, as relações entre o Brasil e a Inglaterra, depois da chegada da família real e da abertura dos portos ao comércio estrangeiro, em 1808, não se restringiram a relações econômicas e comerciais, havendo também significativas “influências e trocas culturais”, seja através da presença, no país, dos engenheiros e técnicos ingleses envolvidos na construção de estradas de ferro, seja através da importação maciça, pelo Brasil, de produtos ingleses, tais como ferro, vidro, louça, tecidos e roupas, ou dos leilões de funcionários ou empresários britânicos que deixavam o país. Dessa forma, os ingleses também haveriam contribuído para a transformação da “paisagem” brasileira que se processava no começo do século XIX: “Outras evidências de influência intelectual dos ingleses vamos encontrar nos anúncios de professores e até professoras inglesas e de língua inglesa. Também de governantes, de colégios ingleses, de métodos ingleses de ensino, de livros ingleses” (2000: 265).

Até que ponto os métodos ou sistemas de ensino desses professores particulares coincidiam com aqueles propostos pela Decisão n. 29? Difícil saber sem documentos ou objetos relativos dessa prática, além dos anúncios de jornal, tão bem mapeados por Freyre. Seriam necessários antigos cadernos, ou livros, utilizados nessas “casas de educação” ou “colégios”, para termos ao menos uma vaga idéia de como se desenvolviam essas “aulas”. De qualquer forma, o pesquisador deve

estar atento a esse tipo de prática educacional que se desvincula da legislação oficial do ensino, até mesmo para encontrar possíveis relações entre uma e outra.

### **A gramática brasileira de inglês**

Muito embora a criação de ambas as cadeiras tenha atendido a um mesmo propósito – o de “incrementar e dar prosperidade à instrução pública” –, as intenções culturais, ou “literárias”, da Decisão n. 29, assim como das cartas de nomeação dos professores, parecem ter atingido apenas o ensino do francês, língua então considerada “universal”, cujo conhecimento era requisito obrigatório para o ingresso nos cursos superiores recém-criados<sup>21</sup>, como deixa transparecer o comentário de Pires de Almeida sobre a Academia Militar do Rio de Janeiro, fundada em 1810:

O curso era de sete anos e todos os livros escolares eram em francês. Os professores e alunos estavam muito familiarizados com a língua francesa e com o conhecimento dos nomes notá-

---

<sup>21</sup> Dentre as iniciativas de D. João VI referentes à instrução pública, logo após a sua chegada, a principal foi a criação dos primeiros cursos superiores não-teológicos, instituídos com vistas à formação de profissionais qualificados, tais como oficiais e engenheiros, civis e militares (a Academia de Ensino da Marinha, em 5 de maio de 1808, e a Academia Real Militar, em 1810); médicos (os cursos médico-cirúrgicos da Bahia e do Rio de Janeiro, em 1808) e arquitetos (a Escola Real de Artes, Ciências e Ofícios, em 1816). No plano cultural, grandes instituições foram fundadas: a Imprensa Régia (13 de maio de 1808); a Biblioteca Pública (Decreto de 27 de junho de 1810); o Teatro Real de São João (inaugurado em 12 de outubro de 1813) e o Museu Nacional (Decreto de 6 de junho de 1818) (Cf. Moacyr, 1936:46-51, 67-69, e Almeida, 1989: 41-49).

veis de então: Lacroix, Legendre, Monge, Francoeur, Bossuet, Lalande, Biot, Lacille, Puissant, Haüy, Guy de Vernon, Chaptal, Flourcroy, de la Merillière, Cuvier e outros (1989: 47).

Outro indício da importância assumida pelo estudo da língua francesa se encontra na célebre *Memória sobre a Reforma dos Estudos na Capitania de São Paulo*, escrita por Martim Francisco em 1816 e usada como “modelo ideal” pela Comissão de Instrução da Assembléia Constituinte, em sessão de 7 de junho de 1823, ano seguinte à fundação do Império do Brasil (Moacyr, 1936: 72-73). Nesse extenso documento, ganham destaque, além das matérias tradicionais do ensino de humanidades – gramática; latim; retórica; filosofia e teologia moral –, “as ciências físicas fundadas na observação e experiência” (Moacyr, 1942: 33). É curioso notar que, ao tecer comentários sobre cada uma das matérias, o autor da “Memória” impõe restrições até mesmo ao ensino da língua latina, sugerindo a inclusão do francês no que chama, adotando a terminologia francesa (Chervel, 1992), de “1.º grau de instrução”:

Se o soberano, na instrução de seus vassallos só deve fazer crer o que é provado, e nunca as opiniões de sábios de outros países; se em toda conduta da vida, a razão e a observação devem ser o único fanal das ações humanas e nunca o exemplo de outros povos; e finalmente se o conhecimento da Língua Latina só contribui fazer admitir alguns homens de gênio da Antigüidade, como Cícero, Virgílio, Tácito, Plínio; então o ensino desta língua, ‘estudo verdadeiramente de luxo’, não pode ter lugar em um plano de instrução geral. (...) Mas atendendo à necessidade de melhor desenvolver os primeiros rudimentos da gramática, dados no 1º grau de educação; (...), admito uma aula de Língua Latina contanto

que nela se ajunte o estudo da Língua Francesa (apud Moacyr, 1942: 33).

O ensino de inglês, por seu turno, parece ter se restringido aos seus objetivos mais imediatos – de “instrução”, e não de “educação” –, já que o seu conhecimento, não sendo exigido para o ingresso nas academias, justificava-se apenas pelo aumento do tráfico e das relações comerciais da nação portuguesa com a inglesa. Assim, talvez possa ter sido uma matéria complementar aos estudos primários, ou de “primeiras letras”. É o que sugere o prefácio do *Compendio da Grammatica Inglesa e Portugueza para Uso da Mocidade Adiantada nas Primeiras Letras*, primeira obra brasileira do gênero, de autoria de Manuel José de Freitas e publicada em 1820 pela Impressão Régia (Camargo, Moraes, 1993: 231):

Animado pois por um coração liberal, resolvi preparar este Compendio, considerando o tráfico e as relações comerciais da Nação Portuguesa com a Inglesa, e a falta de um Compendio da Gramática de ambas, para iniciar e facilitar a Mocidade ao uso das suas Línguas, com a clareza, justeza e simplicidade possível; e penso que os pais de família, desejosos de melhor conhecimento, e, em parte, de mais civil e moral Educação para seus filhos, aprovarão este meu desígnio. [...] Se a Língua Latina tem servido até hoje, pelo menos, de condutora aos princípios literários e familiares; se a Língua Francesa tem sido universal, e por este motivo, já recebida como parte integrante da Educação, e semelhantemente a Música e Dança, etc; com quanta razão devemos nós julgar ser a Língua Inglesa necessária à Mocidade, quando nos vemos entrelaçados em negociações com esta nação, e ouvindo diariamente o som vocal de seu idioma, que tam-

bém facilita e convida os novos alunos a entrar com desejo no conhecimento dos seus termos e frases (Freitas, apud Zilberman, 1997: 3).

Dessa forma, ao contrário da língua latina, tida pelo autor do referido *Compêndio* como “condutora aos princípios literários e familiares”, e da língua francesa, que pela sua “universalidade” já possuía status cultural, sendo “parte integrante da Educação”, assim como a música e a dança, o inglês, ao que parece indicar o trecho acima citado, durante os anos correspondentes à presença de D. João VI no Brasil (1808-1821), não seria um saber “desinteressado”, mas teria utilidade prática, oferecendo à “mocidade adiantada nas primeiras letras” apenas uma opção profissional no incipiente mercado de trabalho da época, e não uma “educação literária”, ou um meio de acesso aos “estudos maiores”.<sup>22</sup>

### **A formação da disciplina**

Pelo prefácio da gramática de Freitas, percebemos que a representação social – pelo menos a do autor – do ensino de inglês no Brasil, na década de vinte do século XIX, em relação ao latim e ao francês, não era muito significativa, estando sua aprendizagem vinculada a funções e posições sociais menores: de intérprete nas secretarias de governo ou consulados – na melhor das hipóteses –, de funcionários de casas comerciais brasileiras, inglesas e norte-americanas, ou de qualquer outra ocupação ou função portuária em que fosse necessário o contato com

---

<sup>22</sup> Segundo a historiadora sergipana Maria Thetis Nunes: “o estudo das línguas vivas, o inglês, o francês, passa a ter finalidade prática, como se vê pela carta régia de janeiro de 1811, criando o lugar de intérprete de línguas na Secretaria do Governo da Bahia” (1962: 67).

falantes de língua inglesa – a não ser que o estudante pretendesse ingressar em algum curso da Universidade de Coimbra, especialmente naqueles cujos exames de admissão exigiam o conhecimento de inglês. O latim, símbolo de erudição, e o francês, “língua universal”, eram já considerados componentes formadores da “educação” brasileira, e não apenas da “instrução”, além de serem línguas cuja aprendizagem era requisito de entrada nos cursos superiores do Império, através dos exames que ficaram depois conhecidos como “preparatórios” (Cf. Haidar, 1972). Seu conhecimento, portanto, implicava uma futura posição social de relevo para aquele que o adquiria.

Para André Chervel, no já bastante conhecido artigo *História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa*, publicado originalmente em 1988, um dos pontos mais importantes que concorrem para a configuração de uma disciplina escolar é o que diz respeito à instituição dos exames:

As necessidades de avaliação dos alunos nos exames internos ou externos engendraram dois fenômenos que pesam sobre o desenrolar das disciplinas ensinadas. O primeiro é a especialização de certos exercícios na sua função de exercícios de controle. [...] O segundo fenômeno é o peso considerável que as provas do exame final exercem por vezes sobre o desenrolar da classe e, portanto, sobre o desenvolvimento da disciplina, ao menos em algumas de suas formas (Chervel, 1990: 206).

A levarmos tal consideração em conta, a partir de 1831, quando os novos Estatutos das Academias de Ciências Jurídicas do Império incorporaram a estas instituições seis cadeiras para ministrarem as matérias então exigidas – latim; francês; **inglês**; retórica; filosofia racional e

moral e geometria –, a língua inglesa adquiriu um pouco do status de “disciplina”, passando a ser obrigatória nos exames de admissão às Faculdades de Direito. Estas, ao alcançarem supremacia na formação dos quadros superiores do Império, passaram a desempenhar o papel de fornecedoras do pessoal qualificado para preencher os seus quadros administrativos e políticos, dando início ao processo de institucionalização do ensino secundário<sup>23</sup>, que se dava paralelamente ao processo de construção do Estado imperial (Mattos, 1987: 252-279).

A inclusão do inglês no “currículo” oficial desse tipo de ensino vai se dar em 2 de dezembro de 1837, quando o regente interino Bernardo Pereira de Vasconcelos decreta a conversão do Seminário de São Joaquim em Imperial Colégio de Pedro II, primeira instituição de estudos secundários criada na Corte e mantida pelo Estado para servir de modelo às demais. A partir de então, seu programa e carga horária serão instituídos, sendo reestruturados e redistribuídos pelos sucessivos decre-

---

<sup>23</sup> Segundo Azevedo, a fundação das primeiras faculdades de direito está diretamente relacionada com o processo de organização do ensino secundário, cujo conteúdo passou a ser condicionado pela estrutura curricular dos novos cursos (1971: 584, 596). A respeito do termo, diz Geraldo Bastos Silva: “‘Ensino secundário’ [...] não tem a acepção de um simples nível, mas de um tipo de ensino, aquele tipo ministrado em instituições que, entre nós, têm sido chamadas de colégios, liceus, ginásios, institutos, ateneus, e cujo currículo tem concretizado uma conciliação, mais ou menos bem sucedida, entre a tradição pedagógica anterior ao século XIX e as novas condições e necessidades do mundo moderno” (1969: 198). Valnir Chagas vai identificar o que chama de “movimento dos liceus” com a revitalização do ensino de humanidades (1980: 14). Na França, segundo Chervel, em “Quando surgiu o ensino secundário?”, o ensino secundário está relacionado ao “imposto do latim”, tributação imposta por Napoleão aos professores e alunos para a manutenção da Universidade. A partir, mais ou menos, da década de trinta do século XIX, os estabelecimentos dedicados a esse tipo de instrução vão se caracterizar pela inclusão, no seu plano de estudos, da língua latina (1992: 102-105).

tos que reformaram o Colégio de Pedro II durante o período correspondente ao Segundo Império (Oliveira, 1999).

Assim, depois de 1831, o inglês parece entrar numa nova fase, modificando seu papel e sua função, já que a partir desta data começa a sua ascensão rumo ao plano oficial dos estudos secundários. Seu conteúdo, de acordo com os programas expedidos pelos referidos decretos, irá se manter mais ou menos voltado para aquelas práticas pedagógicas características do ensino de humanidades, exigindo do aluno os conhecimentos gramaticais necessários à leitura, versão e tradução de textos escritos em língua inglesa, habilidades que eram exigidas nos exames de preparatórios (Idem, *ibid.*). Ao mesmo tempo, sua progressiva sistematização e seriação vai se ver contraposta à permanência do modelo pombalino das Aulas Régias, depois transformadas em “aulas públicas” ou “aulas avulsas”, que vão continuar funcionando até as duas primeiras décadas do século XX, no seu papel de preparar candidatos para os cursos superiores (Haidar: 1972).

## Conclusão

Como tentei demonstrar, são diversos os graus de dificuldade que se colocam quando tentamos estabelecer um recorte de qualquer processo histórico. No caso do processo de institucionalização do ensino de inglês no Brasil, busquei apresentar algumas diretrizes que considero fundamentais para a compreensão de sua primeira fase, nunca perdendo de vista, como diz Ian Michael, citado por Goodson, que “hablar de fases significa simplificar demasiado lo que es en realidad una compleja pauta de cambios que ocurren en momentos diferentes, a velocidades distintas y con diferentes grados de estabilidad” (Goodson, 1998: 158).

A Decisão n. 29, criando as três cadeiras que o legislador considerava, com as demais já criadas, suficientes para a “educação literária” e



para a “instrução pública” – aritmética, álgebra e geometria; francês e inglês –, diferencia claramente dois tipos específicos de ensino: um com finalidades práticas, “necessário para todas as classes de pessoas que desejarem distinguir-se nas diferentes ocupações e empregos da sociedade”, sejam eles “científicos” ou “mecânicos”, segundo as palavras da lei, e outro “desinteressado”, isto é, motivado não pelas necessidades práticas da vida cotidiana, mas por suas finalidades espirituais, voltadas para a formação moral e intelectual dos “discípulos”.

No primeiro caso seria enquadrado o estudo das matemáticas, bem como das “ciências fundadas na observação e na experiência”, e no segundo o das línguas clássicas, da retórica, da filosofia e da teologia. As línguas vivas parecem ocupar um meio-termo, uma vez que são, ao mesmo tempo, “de grande utilidade para o Estado”, pois concorrem para o incremento das relações diplomáticas e comerciais com países estrangeiros, e propiciadoras de uma “educação literária”, uma vez que, pautando-se pelos mesmos princípios pedagógicos do ensino das línguas clássicas, ou de humanidades, deveriam ser capazes de fazer com que os discípulos conhecessem suas “belezas e elegâncias”.

Mas como a vontade do legislador, ou as prescrições e presunções da lei, quase nunca coincidem com a realidade, as condições materiais e históricas acabam por se impor e as coisas tomam um rumo imprevisto. As relações culturais que Portugal, depois o Brasil, mantinha com a França não se deixaram abalar com os conflitos políticos, que em última análise tinham obrigado a família real a se deslocar da metrópole para a colônia. A língua dos inimigos franceses, considerada como uma “língua universal”, já fazia parte, de algum modo, do que se entendia por “educação”, algo não apenas sugerido pela Resolução n. 29, que se baseia na terminologia da história da França para periodizar os autores a serem estudados em francês e inglês, mas também pela bibliografia das academias da época, quase toda em francês (Cf. Almeida, 1989), pela

“Memória” de Martim Francisco (Moacyr, 1936: 72-73) e pelo prefácio da gramática de Freitas.

Por outro lado, Portugal transferiu para o Brasil, com a chegada da família real, as relações de dependência econômica que havia firmado com a Inglaterra desde a época de Cromwell, muito antes do célebre tratado de Methuen, de 1703, através das quais os ingleses obtiveram liberdade de comércio sem salvo-conduto nem licença em Portugal e em todos os seus domínios, liberdade de religião e de culto, privilégio de créditos, jurisdição especial, isenção e embargo de navios e bens para uso de guerra, entre outras coisas (Sousa, in Freyre, 2000: 18). Assim, ao que tudo indica, o uso, o ensino e a aprendizagem da língua inglesa, assim como sua representação social, acabou associando-se às relações comerciais e econômicas, aliás muito desproporcionais, que os brasileiros, ou portugueses, eram obrigados a travar com os ingleses.

Dessa forma, apesar de ter sido criada com as mesmas intenções e sob as mesmas condições da cadeira de francês, a cadeira de inglês parece não ter conseguido alcançar o status cultural daquela, que foi logo exigida como conhecimento necessário para ingresso nas academias, assim como a de latim, permanecendo, pelo menos até 1831, e oficialmente, como uma espécie de matéria complementar das “aulas” de primeiras letras, como deixa entrever o prefácio da gramática de Freitas.

Poderíamos então arriscar a hipótese, correndo todos os riscos de simplificação, de que o ensino da língua inglesa, na sua primeira fase de institucionalização no Brasil, se inscreve no rol dos componentes da “instrução pública”, mas não no da “educação literária”, tendo status equivalente ao ensino da matemática, no que este tem de finalidade prática, ligada tanto ao ensino, através das “aulas de comércio”, quanto às atividades contábeis e comerciais da época, em cujo âmbito era também necessária uma noção de inglês.

## Referências bibliográficas

- ALMEIDA, José Ricardo Pires de. (1989). *Historia da Instrução Pública no Brasil (1500-1889)*. Trad.: Antonio Chizzotti. Brasília: INEP / PUC SP.
- ANDRADE, Antonio Alberto Banha de. (1978). *A reforma pombalina dos estudos secundários no Brasil*. São Paulo: Saraiva / EDUSP.
- AUROUX, Sylvain. (1992). *A revolução tecnológica da gramatização*. Trad.: Eni Puccinelli Orlandi. Campinas: Editora da Unicamp.
- AZEVEDO, Fernando de. (1971). 5. ed. *A cultura brasileira*. São Paulo: Melhoramentos / EDUSP.
- CAMARGO, Ana Maria de Almeida, MORAES, Rubens Barbosa de (Org.). (1993). *Bibliografia da Imprensa Régia do Rio de Janeiro (1808-1822)*. São Paulo: EDUSP / Kosmos, 2. v.
- CARDOSO, Tereza Maria Rolo Fachada Levy. (2002). *As luzes da educação: fundamentos, raízes históricas e prática das aulas régias no Rio de Janeiro (1759-1834)*. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco.
- CARVALHO, Laerte Ramos de. (1952). *As reformas pombalinas da instrução pública*. São Paulo: FFCL da USP, Boletim n. 160.
- CARVALHO, Marta Maria Chagas de. (1998). "A configuração da historiografia educacional brasileira". In: FREITAS, Marcos César de (Org.). *Historiografia brasileira em perspectiva*. São Paulo: Contexto/Universidade São Francisco.
- CELANI, Maria Antonieta Alba. (2000). "O ensino da língua estrangeira no império: o que mudou?". In: BRAIT, Beth; BASTOS, Neusa (Org.). *Imagens do Brasil: 500 anos*. São Paulo: EDUC, pp. 219-247.
- CHAGAS, Valnir. (1980). *Educação Brasileira: o ensino de 1.º e 2.º graus (antes; agora; e depois?)*. São Paulo: Saraiva.
- CHERVEL, André. (1990). "História das Disciplinas Escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa". Tradução: Guacira Lopes Louro. *Teoria & Educação*. Porto Alegre: Cannonica, n.º. 2, p. 177-229.

- \_\_\_\_\_. (1992). "Quando surgiu o ensino secundário?". Trad.: Circe Fernandes Bittencourt. *Revista da Faculdade de Educação*. São Paulo, v. 18, n.º 1, p. 99-112.
- CHERVEL, André, COMPÈRE, Marie-Madeleine. (1999). "As humanidades no ensino". Trad.: Circe Maria Fernandes Bittencourt. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 25, n. 2, p. 149-170.
- DOYLE, Brian. (1989). *English and englishness*. Londres/Nova York: Routledge.
- EAGLETON, Terry. (1983). "A ascensão do inglês". In: *Teoria da literatura: uma introdução*. Trad.: Waltensir Dutra. São Paulo: Martins Fontes.
- FREYRE, Gilberto. (2000). *Inglêses no Brasil*. 3. ed. Rio de Janeiro: Topbooks.
- FURTADO, Celso. (1963). *Formação econômica do Brasil*. 5. ed. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura.
- GOODSON, Ivor. (1995). *Historia del curriculum: la construcción social de las disciplinas escolares*. Trad.: Joseph M. Apfelbäume. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor.
- Haidar, Maria de Lourdes Mariotto. (1972). *O Ensino secundário no império brasileiro*. São Paulo: Edusp.
- HAMILTON, David. (1989). "On the origins of the educational terms class and curriculum". In: *Towards a theory of schooling*. London: Falmer Press.
- JULIA, Dominique. (2001). "A cultura escolar como objeto histórico". Trad.: Gizele de Souza. *Revista Brasileira de História da Educação*. Campinas: Autores Associados, n.º 1, p. 9-43.
- MATTOS, Ilmar Rohloff de. (1987). *O tempo saquarema*. São Paulo: Hucitec; Brasília: INL.
- MOACYR, Primitivo. (1936). *A Instrução e o Império*. São Paulo: Nacional, v. 1.
- \_\_\_\_\_. *A Instrução pública no estado de São Paulo*. (1942). São Paulo: Companhia Editora Nacional, v. 1.

MUNAKATA, Kazumi. (2003). "Por que Descartes criticou os estudos que realizou no colégio *De La Fleche*, mesmo admitindo que era 'uma das mais célebres escolas da Europa'?" In: OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de; RANZI, Serlei Maria Fischer (Org.). *História das disciplinas escolares no Brasil: contribuições para o debate*. Bragança Paulista: EDUSF.

NUNES, Maria Thetis. (1962). *Ensino secundário e sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: ISEB.

\_\_\_\_\_. (1984). *História da educação em Sergipe*. Rio de Janeiro: Paz e Terra/Governo do Estado de Sergipe/Universidade Federal de Sergipe.

OLIVEIRA, Luiz Eduardo Meneses de. (1999). *A historiografia brasileira da literatura inglesa: uma história do ensino de inglês no Brasil (1809-1951)*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas. Disponível em: <http://www.unicamp.br/iel/memoria/Teses/index.htm>

RAZZINI, Márcia de Paula Gregorio. (2000). *O espelho da nação: a Antologia Nacional e o ensino de português e de literatura (1838-1971)*. Tese de doutorado, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas. Disponível em: <http://www.unicamp.br/iel/memoria/Teses/index.htm>

ROMERO, Sílvio. (1901). "Notas sobre o ensino público". In: *Ensaio de sociologia e literatura*. Rio de Janeiro: Garnier.

SILVA, Geraldo Bastos. (1969). *A educação secundária (perspectiva histórica e teórica)*. São Paulo: Nacional.

SOUZA, Roberto Acizelo. (1999). *O Império da eloquência: retórica e poética no Brasil oitocentista*. Rio de Janeiro: EDUERJ / EDUFF.

VECCHIA, Ariclê, LORENZ, Karl Michael (Org.). (1998). *Programa de ensino da escola secundária brasileira: 1850-1951*. Curitiba: Ed. do Autor.

VERÍSSIMO, José. (1985). *A educação nacional*. Porto Alegre: Mercado Aberto.

WARDE, Mirian J.; CARVALHO, Marta M.C. de. (2000). "Política e cultura na produção da história da educação no Brasil". *Contemporaneidade e Educação*. Rio de Janeiro, n.º 7, p. 9-33.

WARDE, Mirian J. (1984). "Anotações para uma historiografia da educação brasileira". *Em aberto*. Brasília: INEP, n.º 23, p. 1-6.

ZILBERMAN, Regina. (1997). "Práticas de ensino de inglês – língua e literatura – no Brasil: questões históricas e atualidade". Comunicação apresentada no XXIX SENAPULLI (Seminário Nacional de Professores Universitários de Literaturas de Língua Inglesa), Atibaia, 27 a 31 de janeiro, inédito.

**Resumo:** Este artigo busca estabelecer a fase inicial do processo de institucionalização do Ensino de Inglês no Brasil. Para tanto, procura situar historicamente o decreto que cria as primeiras cadeiras de línguas vivas estrangeiras no país, em 1809, tentando analisar e interpretar os seus termos e rastrear as suas implicações e desdobramentos até 1831, quando o inglês passa a ser uma matéria exigida nos exames para o ingresso nas Faculdades de Direito do Império.

**Palavras-chave:** Inglês – ensino e estudo, História da Educação – Brasil (1809-1831), Ensino de Humanidades

## O professor de língua inglesa em formação e sua relação com o *dizer* nessa língua-alvo: um estudo dos *silenciamentos* nas práticas de ensino

Débora Cristina Mantelli Baghin-Spinelli\*

**Abstract:** *My main purpose in this article was to reflect on the relationship between pre-service Brazilian teachers of English as a foreign language and their enunciating process in the target-language. I present a discussion about 'the silence effects', conflicts and contradictions experienced by the subjects in teacher training Brazilian contexts. I do that from a recent research I did on the English language teacher identity constitution in those contexts.*

**Keywords:** *Applied Linguistics, Discourse Analysis, Teacher training, Identity, Foreign language oral production/ comprehension*

### Introdução

O processo de formação do professor de língua estrangeira implica, frequentemente, a busca por uma *posição de saber* “igual” ou seme-

---

\* Doutora em Lingüística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas.

lhante à do falante nativo do idioma-alvo. Um desejo de falar do lugar desse outro-nativo, *fluir* como ele, *ser* como ele...

Nos últimos anos, minha experiência como docente e pesquisadora junto a alunos-professores em Práticas de Ensino de Língua Inglesa em universidades brasileiras tem me mostrado uma realidade contraditória a esse desejo que normalmente move o sujeito para os cursos de licenciatura nessa língua-alvo. Enquanto docente, experimentei a resistência da grande maioria dos alunos-professores ao uso de inglês nas interlocuções comigo e com os colegas. Insatisfeitos com a sua proficiência na língua estrangeira, eles reclamavam um saber ainda não alcançado satisfatoriamente até aquele momento de sua formação acadêmica. Curiosamente, enquanto pesquisadora, pude observar essa mesma insatisfação compartilhada por alunos-professores de contextos de formação de outras universidades, sendo que, também nelas, priorizava-se o uso de português nas interlocuções em sala de aula.

Como explicar que, em licenciaturas em língua inglesa, o uso da língua materna (neste caso, o português) seja predominante? Ou que alunos-professores, desejantes em “dominar” a língua-alvo, especialmente no que se refere às chamadas “habilidades orais”, resistam ao seu uso em seus processos de formação?

O meu objetivo neste artigo é o de discutir tais questões à luz de um estudo que desenvolvi recentemente, onde analisei o processo de constituição da identidade de professor (brasileiro) de língua inglesa em Práticas de Ensino de universidades públicas e particulares de nosso país.<sup>1</sup>

Pretendo dar enfoque a alguns dos resultados dessa pesquisa, apresentando uma reflexão sobre as *resistências*, os *conflitos* e os *silenciamentos*

---

<sup>1</sup> Estudo que resultou em minha tese de doutoramento em Linguística Aplicada.



vivenciados pelos sujeitos nesse momento especial de sua formação docente.

Antes de me ater a esses resultados, acredito ser necessário apresentar inicialmente, mesmo que de forma breve, o contexto de desenvolvimento e os objetivos norteadores dessa investigação, como também alguns conceitos e categorias de análise utilizados.

É o que faço a seguir.

### Sobre a pesquisa

Num percurso transdisciplinar com a Análise do Discurso (AD),<sup>2</sup> analisei o *funcionamento discursivo* de/em seis Práticas de Ensino de Língua Inglesa de universidades do país – cinco do interior do Estado de São Paulo (três universidades particulares e duas públicas) e uma do interior do Estado de Minas Gerais (uma universidade pública) - focalizando as *representações imaginárias* do sujeito em relação a objetos do discurso (tais como: *língua portuguesa; povo/cultura brasileiros; língua inglesa; povo/cultura anglo-saxões; ensinar língua inglesa; professor (formado e em formação) desse idioma, e formar professores de língua inglesa*) construídas por *ressonâncias discursivas* de modos de dizer e de itens lexicais nesses contextos. Procurei, dessa forma, analisar as *representações discursivas* de identificações do sujeito, estas últimas condicionantes de sua produção em língua estrangeira (língua inglesa) e em língua materna (língua portuguesa), e cruciais em sua busca de *um lugar do dizer de professor de língua inglesa* (e de *um lugar do dizer em língua inglesa*) ou de sua re-significação nas Práticas de Ensino.<sup>3</sup>

---

<sup>2</sup> M.Pêcheux; E. Orlandi; S. Serrani-Infante, entre outros.

<sup>3</sup> No caso dos alunos que já trabalhavam com o ensino de inglês em escolas.

O *corpus* analisado foi constituído de gravações em áudio e/ou vídeo de aulas de Práticas de Ensino de quatro dessas universidades (a universidade mineira e três instituições paulistas);<sup>4</sup> gravações em áudio de depoimentos abertos de (16) alunas-professoras do contexto paulista, sobre, por exemplo, sua relação com a língua inglesa e a língua materna, seus processos de ensino e aprendizagem de línguas, sua formação enquanto professoras de língua inglesa, entre outros,<sup>5</sup> e a troca de diários dialogados com (04) alunas-professoras do contexto mineiro.<sup>6</sup>

<sup>4</sup> Do total de universidades paulistas investigadas, duas particulares se opuseram à gravação das aulas das Práticas de Ensino. Em uma delas, por sinal, a professora responsável afirmava “usar a língua inglesa predominantemente” nas interlocuções em sala de aula. A desculpa comum nesses casos apontava para o fato de os alunos-professores “não ficarem à vontade diante da gravação das aulas”.

<sup>5</sup> Esse questionário surgiu de uma adaptação do programa de pesquisa AREDA (Análise de Ressonâncias Discursivas em Depoimentos Abertos), de Serrani-Infante (cf. S. Serrani-Infante, 1998b). Segundo a autora, esse programa trata-se de um “estudo de caso visando analisar, em depoimentos de enunciadores com experiência bi/multilíngüe, o funcionamento de ressonâncias discursivas na construção de representações de processos identificatórios em jogo no processo de enunciação em segunda(s) língua(s)” (op.cit.: 151). Esses depoimentos são obtidos mediante gravação de respostas a perguntas abertas, geralmente na primeira língua do enunciador. Segundo a autora, um procedimento de registro adequado é o de optar pela entrega de fitas cassetes para que os enunciadores gravem seus depoimentos estando sozinhos. Em alguns casos, o conjunto total de perguntas é entregue de uma só vez, para que o enunciador possa escolher e começar a falar pela pergunta que sinta ser mais estimulante. Opção que escolhi. Detalhes maiores sobre esse questionário e sobre a configuração do *corpus* dessa pesquisa podem ser encontrados no terceiro capítulo de minha tese (cf. D.C.M. Baghin-Spinelli, 2002).

<sup>6</sup> Essa troca foi realizada durante um semestre letivo, onde os alunos-professores, em pequenas cadernetas, escreviam sobre suas dificuldades no curso de Prática de Ensino de Língua Inglesa, no planejamento de suas aulas para o estágio supervisionado (aulas de leitura em língua inglesa), na docência dessas aulas, e também sobre seus desejos e expectativas quanto ao futuro como professores desse idioma. A cada troca, eu, como professora responsável pela disciplina, tecia comentários, sugestões ou fazia questionamentos.

Operar com a noção de *ressonância discursiva* como categoria de análise foi fundamental para essa investigação.

Há *ressonância discursiva* quando determinadas marcas lingüístico-discursivas se repetem, contribuindo para construir a representação de um sentido predominante. Trata-se de um enfoque discursivo dos processos parafrásticos. Esse exame se realiza tanto quando o foco está na construção da referência – do que se apresenta como “objeto do discurso”, como quando este se encontra na construção de estratégias argumentativas. A análise dessas recorrências em textos, e conjuntos de textos discursivamente relacionados, se dá com o objetivo de estabelecer “como se dá, por efeitos de vibração semântica mútua entre várias marcas específicas, a construção de representações de sentidos predominantes num discurso determinado”.<sup>7</sup>

O mecanismo de repetição na língua, é importante salientar, vincula-se à mais elementar possibilidade de reconhecimento do mesmo, isto é, de que a forma de um objeto físico do mundo ou de uma emissão sonora, repetidos, se transformem/inscrevam enquanto matéria reconhecida, imagem significada na língua. Criando pistas, lastros, sinais, a repetição *domestica a memória*, ao se dar como língua. O reconhecimento do mesmo (o repetido) cria memória na e para a língua, e daí para as imagens significadas, os sentidos, os percursos de sentidos, os discursos enfim.

No fundamento da elaboração da noção de *ressonância*, está presente a conceitualização de *formação discursiva* enquanto espaço de reformulação-paráfrase, onde se constitui a ilusão de uma “intersubjetividade falante.”<sup>8</sup>

---

<sup>7</sup> Cf. S. Serrani-Infante, 2001:40.

<sup>8</sup> Pela qual “cada um sabe de antemão o que o ‘outro’ vai pensar e dizer...” (cf. M. Pêcheux, 1995:172-3).

A noção de formação discursiva é básica em AD, pois permite compreender o processo de produção dos sentidos, a sua relação com a ideologia e também dá ao analista a possibilidade de estabelecer regularidades no funcionamento discursivo. As formações discursivas podem ser vistas como regionalizações do *interdiscurso*, configurações específicas dos discursos em suas relações. Elas são constituídas pela contradição, são heterogêneas nelas mesmas e suas fronteiras são fluidas, configurando-se e reconfigurando-se continuamente em suas relações.<sup>9</sup>

É pela referência à *formação discursiva* que se pode compreender, no funcionamento discursivo, os diferentes sentidos.<sup>10</sup>

### Sobre a concepção de *identidade* assumida na pesquisa

Em AD, os sentidos não estão pré-determinados por propriedades da língua, e não são algo que se dá independente do sujeito. Os mecanismos de produção de sentidos são também os mecanismos de

---

<sup>9</sup> Segundo M. Foucault (1997b), uma formação discursiva “não é o texto ideal, contínuo e sem aspereza, que corre sob a multiplicidade das contradições e as resolve na unidade calma de um pensamento coerente; não é, tampouco, a superfície em que se vem refletir, sob mil aspectos diferentes, uma contradição que estaria sempre em segundo plano, mas dominante. É antes *um espaço de dissensões múltiplas; um conjunto de oposições diferentes cujos níveis e papéis devem ser descritos.*” (Cf. M. Foucault, op.cit.: 178-9). O grifo é nosso.

<sup>10</sup> Analisar um discurso implica referi-lo ao conjunto de discursos possíveis a partir de um estado de condições de produção. As condições de produção de um discurso, constituídas por formações imaginárias, compreendem fundamentalmente os interlocutores e a situação (o contexto imediato de produção do discurso e o seu contexto mais amplo, onde aspectos socio-histórico-ideológicos estão incluídos), e são atravessadas (determinadas) pelo interdiscurso, ou memória discursiva. (cf. M. Pêcheux, 1990: 79).

produção dos sujeitos. Estão aí as bases da compreensão dos conceitos de *identidade* ou *processo identitário* em AD.<sup>11</sup>

Esses mecanismos de produção dos sentidos implicam uma relação da língua (capaz de equívoco) com a história, funcionando ideologicamente (relação necessária do simbólico com o imaginário). Ou seja, é porque a língua é sujeita ao equívoco e a ideologia é um ritual com falhas que o sujeito, ao significar, se significa. Por isso, em AD, se diz que a **incompletude** é a condição da linguagem: *nem os sujeitos nem os sentidos, logo, nem o discurso, já estão prontos e acabados*. Eles estão sempre se fazendo, havendo um trabalho contínuo, um movimento constante do simbólico e da história.<sup>12</sup>

A evidência do sentido é, então, um efeito ideológico (não nos deixando perceber o seu caráter material, a historicidade de sua construção), do mesmo modo, a evidência do sujeito, sua **identidade** (o fato de que “eu” sou “eu”), apaga o fato de que ela resulta de uma identificação, ou seja, **o sujeito se constitui por uma interpelação** – que se dá ideologicamente pela sua inscrição em uma formação discursiva.<sup>13</sup>

Filiamo-nos a redes de sentidos, identificamo-nos com processos de significação e constituímos-nos como posições de sujeito relativas às

---

<sup>11</sup> É importante ressaltar que o sujeito discursivo é pensado como “posição” entre outras. Não é uma forma de subjetividade mas um “lugar” que ocupa para ser sujeito do que diz (cf. M. Foucault, 1997a: 59) : é a posição que deve e pode ocupar todo indivíduo para ser sujeito do que diz. O modo como o sujeito ocupa seu lugar, enquanto posição, não lhe é acessível, pois ele não tem acesso direto à exterioridade (interdiscurso) que o constitui. Para a AD o sujeito de linguagem é descentrado pois é afetado pelo real da língua e também pelo real da história, não tendo controle sobre o modo como elas o afetam. O sujeito discursivo funciona pelo inconsciente e pela ideologia. (Cf. E. Orlandi, 1999a).

<sup>12</sup> Cf. E. Orlandi, 1999a: 37.

<sup>13</sup> Cf. M. Pêcheux, 1995: 155-9 e E. Orlandi, 1999a: 45-7.

formações discursivas, em face das quais os sentidos fazem sentido. A identidade, portanto, é um movimento na história. Identidades “fixas”, “imóveis”, fazem parte do imaginário que nos garantem uma unidade necessária nos processos identitários. É preciso que haja unidade do sujeito, para que, no movimento de sua identidade, ele se desloque nas distintas posições: de professor(a), de aluno(a)-professor(a), de professor(a) brasileiro(a) que ensina inglês em escolas, de pai(mãe), de cidadão(a) etc.

É, portanto, na articulação entre unidade e dispersão que o movimento identitário se faz como um percurso na história, com suas determinações e seus deslocamentos.

Foi nessa perspectiva teórico-analítica que minha investigação dos processos identitários em cursos de Prática de Ensino se deu.

Passo a tratar, a seguir, de alguns dos resultados alcançados.

### **Sobre os resultados da pesquisa**

Pude observar em meu trabalho de análise que a constituição da identidade de professor de língua inglesa do aluno-professor brasileiro nas Práticas de Ensino se dá em relação ao outro-nativo de língua inglesa primordialmente, ao outro-colega de sala de aula, e ao outro-professor (todos aqueles que foram e os que ainda são seus professores (de língua inglesa ou não)), sendo determinada por sentidos construídos sobre o que venha a ser *língua inglesa, língua portuguesa, brasileiro, falante-nativo de língua inglesa, ser e tornar-se professor desse idioma*, entre outros, ou seja, por representações imaginárias constitutivas das condições de produção do discurso n/das Práticas de Ensino.

Tais representações, como poderá ser verificado a seguir, corroboram para que o sujeito ocupe freqüentemente nesse percurso

identitário uma posição que eu chamo de *embrionária*. Uma posição afetada por *discursividades fixistas* que atravancam esse percurso em seus movimentos naturais. Uma das revelações mais sérias dessa investigação tem a ver com o fato de que para ser professor de língua inglesa, há de se *apagar*, de se *silenciar a brasilidade* que constitui o sujeito das Práticas de Ensino de nossas universidades. Não se pode ser o que se *é* (ou seja, brasileiro)<sup>14</sup> para ocupar a posição de professor de língua inglesa, “língua do outro-nativo”. Essa realidade discursiva traz implicações diretas para a constituição identitária nesses contextos e, como veremos com maiores detalhes mais adiante, para o *dizer* do aluno-professor nessa língua estrangeira.

### Sobre as representações imaginárias

Na análise realizada nos seis contextos de formação investigados, pude observar que os gestos de interpretação do que venha a ser: *brasileiro; língua portuguesa; povo brasileiro; povo anglo-saxão e língua inglesa* constituíram-se freqüentemente por *ressonâncias de modo de dizer* onde predominavam mecanismos enunciativos de (de)negação e de comparação (implícita e explícita), construindo uma representação predominante de brasileiro enquanto aquele que ocupa o **lugar da falta e/ou da falha**.

Em primeiro lugar, o brasileiro é aquele que, no imaginário discursivo, não *sabe* inglês ou que ainda não alcançou um saber satisfatório nessa língua-outra (o saber *do* falante nativo de língua inglesa).<sup>15</sup>

---

<sup>14</sup> Em sua heterogeneidade constitutiva.

<sup>15</sup> Assumo nesse trabalho uma distinção entre “saber” e “conhecer” uma língua, o que faço com base em C. Melman (1992:15-6). Segundo este autor, **saber** uma língua é muito diferente de **conhecê-la**. Saber uma língua quer dizer ser falado por ela – “que o que ela fala em você se enuncia por sua boca, como destacado, a título do ‘eu’”. Conhecer uma língua, segundo ele, quer dizer ser capaz de “tradu-

*Os sentidos de brasileiro – falante de língua inglesa são constituídos em comparação aos de falante nativo de língua inglesa, sendo estabelecido para o brasileiro o lugar da falta, e para o nativo, o lugar da completude.*

A formulação abaixo é, entre outras, bastante ilustrativa das considerações apresentadas acima:<sup>16</sup>

1) Kelly (Un. Part. I, Areda, p.7, arq.): (...) bom...,...sim...converso com nativos com bastante freqüência...,... acho importantíssimo né...,...e com/ com relação aos brasileiros...**a gente** conversa no ambiente de trabalho da gente e tal...mas não é assim uma coisa muito...muito freqüente...e...e...realmente **eu não acho tão interessante quanto estar conversando com um nativo** porque...**você** acaba...ouvindo...o .....,...a língua mal falada e ...falando ela mal falada também...depois de/ de muito tempo sem contato com o nativo né...,...e...e...não sei até que ponto é válido **brasileiros** se reunirem pra ficar falando em inglês...,...sem terem uma pessoa...junto ali que...que domine o suficiente...pra não deixá a coisa...desandá...né (...)

---

zir mentalmente”, a partir da língua que se sabe (a *materna*), a língua que se conhece. A língua que se sabe é aquela que autoriza o locutor a falar como mestre. Conhecer a língua é tratá-la como objeto que se estuda e analisa, assim como também se conhece a sua cultura pela descrição dos hábitos, atitudes e procedimentos de um povo.

<sup>16</sup> Observarei algumas convenções para a apresentação dos exemplos de formulações que se seguirão: primeiramente, estarei explicitando se o excerto pertence aos registros de uma aula (Aula) ou a um dos informantes (cujo apelido virá em destaque (Ane, Maria, etc)) em sua participação no questionário (AREDA), ou em diários dialogados (dd). Entre parênteses, trarei o código da universidade em questão (Un. Publ. MG, e as paulistas Un. Part. I, II, III, Un. Publ. I, III), o número da página acessada do *corpus* da pesquisa e a especificação do tipo de compilação acessada (registros em disquete (arquivo) ou em cadernos (c1,c2 etc). Por exemplo: Ane (Un. Publ.I, Areda, p.41, c1). As convenções de transcrição observadas aqui podem ser encontradas no final deste trabalho.



A negação *eu não acho tão interessante quanto estar conversando com um nativo*, por exemplo, refuta a possibilidade de uma comparação de igualdade entre o brasileiro – falante de língua inglesa e o falante nativo desse idioma. Na verdade, há uma comparação de inferioridade entre eles, em detrimento do brasileiro, que se estabelece pela negação. Conversar em inglês com brasileiro significa, nesse imaginário discursivo, ouvir/falar “a língua mal falada”; significa conversar com alguém que “não domina o suficiente” o idioma em questão. O nativo de língua inglesa é representado enquanto aquele que “domina a língua-alvo”, numa relação livre de conflitos. Disso tem-se que o contato (de preferência, contínuo) com o nativo colocaria o brasileiro a caminho dessa relação. O uso do advérbio de modo *mal* em *mal falada* aponta também para sentidos opostos na cadeia discursiva, ou seja, de que existe um “bem falar” da língua inglesa, ideologicamente relacionado à pessoa do nativo desse idioma.

A análise realizada apontou para sentidos de brasileiro, ou de aprendiz brasileiro de língua inglesa, como aquele que conhece ou chega a conhecer esse idioma, mas que não chega a sabê-lo.

“Saber inglês”, no funcionamento discursivo analisado, significa “saber falar” esse idioma, primordialmente, um saber que a experiência no exterior garante e legitima. Esse exterior não é “qualquer exterior”, mas aquele representado pelos Estados Unidos da América, ou pela Inglaterra, quase que exclusivamente.<sup>17</sup> Estar no Brasil, aprender inglês no Brasil, equivale, nesse imaginário, a uma ‘aprendizagem’ parcial do idioma, “abstrata” porque “não concretizada em contato com o nativo de língua inglesa”, restrita aos conhecimentos formais da língua, ou melhor, a um *conhecer* essa língua.

---

<sup>17</sup> Há a menção ao Canadá, feita por uma das enunciadoras participantes da pesquisa.

O professor (brasileiro) de língua inglesa **com** experiência “nesse exterior” estaria legitimado socioideologicamente para “falar como mestre” e corrigir seus alunos, qualificar (ou desqualificar) sua pronúncia na língua-alvo, negando-lhes, conseqüentemente, a possibilidade de *discursivizar*<sup>18</sup> na língua-outra. Sem tal legitimidade, ao professor (brasileiro) de língua inglesa **sem** experiência “nesse exterior” resta ensinar a materialidade da língua estrangeira: vocabulário, gramática etc.

Outro ponto observado na análise diz respeito aos povos falantes-nativos de língua inglesa – o norte-americano e o britânico, de modo particular, já que outros são “silenciados” no discurso,<sup>19</sup> como já apontado acima. Estes ocupam, no imaginário discursivo investigado, uma posição mais privilegiada em relação aos outros povos, inclusive em relação ao povo brasileiro. A língua inglesa e o povo nativo desse idioma são silenciados em sua heterogeneidade num trabalho de sentidos no qual ressoam consideravelmente itens lexicais como: *americanos, ingleses, britânico, Estados Unidos e Inglaterra*.

Na análise foi possível ainda observar que a língua inglesa está “num outro tempo”, que não o momento presente vivido pelo brasileiro. Ela se estabelece, no funcionamento discursivo analisado, representada como a “língua do futuro”, inatingível, portanto, no presente do sujeito.

Vejamos, por exemplo, as formulações seguintes:

2) *Maria (Un. Publ.III, Areda, p.3, arq.): (...)* bom eu/ eu já respondi acho que a pergunta oito...ãh...eu tenho um sentimento que **ainda falta muitas/ muita coisa pra me...aperfeiçoá...pra eu tê uma...uma...pra eu dizê ‘olha eu tô pronta’...não....eu não tô pronta...eu preciso aprendê muito...eu preciso estudá**

<sup>18</sup> Cf. E. Orlandi, 1999b.

<sup>19</sup> Como os australianos, jamaicanos, indianos etc.

muita pronúncia....eu preciso assistí muito filme...preciso tá em contato com a língua materna...num lugar em que...na cidade natal né....**num lugar que se fale realmente a língua**...eu acho que tá faltando isso...(..)

3) *Jéssica (Un. Part.II, Areda, pp.38-40, c1)*: eu estou aprendendo né...eu faço inglês aí há aproximadamente acho que uns três anos...juntando aí os cursos específicos que eu já fiz fora... e juntando aí a universidade...só que nesse meio tempo eu parei...voltei e eu não uso o inglês no meu dia a dia então eu não tenho fluência no idioma ainda...então eu tô aprendendo eu **acho que eu num/ num me considero ainda ...eu acho que eu ainda não aprendi...né ...eu ainda tenho bastante dificuldade com a estrutura da língua (...)** – (pp. 58-59, c1): (...) eu me considero uma principiante...**enquanto eu não me sentir segura...pra falá....eu/eu procuro adiaí isso...talvez seja uma postura errada minha mas...eu/eu me sinto insegura...e eu acabo adiando isso...eu sempre fico esperando o melhor o melhor...tá melhor tá melhor e parece que hoje eu não tô boa ainda...é isso \***

Em (2), quando a enunciatadora discorre sobre a sua proficiência em língua inglesa, ela logo se refere à **compreensão e produção orais**.<sup>20</sup>

<sup>20</sup> Tal valorização das ditas “competências orais” em língua inglesa decorre de sua condição de “mercadoria de consumo” numa sociedade globalizada como a nossa. Segundo F. Amarante (1998:78-9), com o advento da era da globalização, cujas raízes também se encontram na esfera das relações econômicas, o inglês tem sua posição consolidada no discurso empresarial e, em consequência, no discurso político-educacional, legitimando-se a relação original entre o seu ensino/aprendizagem e o mundo do capital. A inserção do Brasil no mundo globalizado da economia é um dos fatores que propiciam condições para a emergência de um projeto

Há implícito no funcionamento discursivo analisado sentidos de uma relação pronta e acabada com as línguas e *um lugar do dizer em línguas* (em língua inglesa, particularmente aqui) pronto para ser ocupado por aquele que atingiu essa “relação de perfeição” com o idioma, ou seja, quem imaginariamente conseguiu ocupar o lugar do outro-nativo. Ressoam nesse funcionamento discursivo itens lexicais como: *aperfeiçoar, aprimorar, melhorar*, e modalizações deônticas que produzem um efeito de verdade científica: *é/ eu preciso: estudar mais, praticar mais*, ou ainda, *fazer um curso numa escola de idiomas*,<sup>21</sup> que contribuem para a construção de sentidos de aprendiz brasileiro de língua inglesa como aquele que ocupa o **lugar do quase lá**, onde o **quase** é o que permanece. Novamente, o fato de estar no Brasil, implica estar onde “não se fala realmente a língua inglesa” (ex.2), conseqüentemente, o seu “domínio”, sua “aprendizagem efetiva”, ficam correlacionados a uma mudança de lugar (de país, propriamente) e a um adiamento *ad aeternum* dessa “aprendizagem”, enquanto essa mudança espacial não acontece.<sup>22</sup> Em (3), enquanto a enunciadora não se reconhece ocupando o *lugar de saber do nativo*, os

---

hegemonico neoliberal no contexto educacional do país. Assim, o ensino/aprendizagem de inglês assume um valor econômico no cenário de uma educação voltada para o mercado. A transmutação do capital cultural em capital econômico tem conseqüências diretas sobre as concepções de ensinar e aprender inglês como língua estrangeira. Essas são, de algum modo, constituídas pelo valor utilitário e instrumental que o domínio da língua inglesa, especialmente no que se refere às habilidades orais, assume para a inserção do cidadão educado no mercado de trabalho globalizado. A partir disso pode-se compreender, segundo a autora, as escolas de idiomas enquanto empresas e seus alunos enquanto clientes; a aquisição de inglês (de forma especial, as ‘habilidades’ orais nessa língua) como “passaporte” para se atingir a condição de “cidadão do mundo globalizado”.

<sup>21</sup> É importante ressaltar que as escolas de idiomas são, nesse imaginário, locais legitimados ideologicamente onde se aprende a língua estrangeira.

<sup>22</sup> São recorrentes nesses casos as promessas de cursos e/ou viagens ao exterior.

sentidos que ressoam são os dos **ainda não**, que apontam para uma possibilidade futura de concretização dos seus desejos: *eu não tenho fluência no idioma **ainda** (...) eu num/num me considero **ainda**...eu acho que eu **ainda não** aprendi (...) eu **ainda** tenho bastante dificuldade com a estrutura da língua (...) parece que hoje eu não tô boa **ainda**.*

Segundo pude observar na análise, para que o brasileiro ocupe a posição de *sujeito em língua inglesa*, há a necessidade (imaginariamente idealizada) de que ele ocupe o lugar do **nativo** dessa língua (do nativo americano ou britânico, principalmente). O que é impossível. Daí essa sua condição de “embrião” em relação à sua condição de *ser em língua inglesa*, que mencionei anteriormente.

Outro ponto merecedor de atenção diz respeito à representação de aprendizagem de língua estrangeira associada à questão do tempo: em “x horas atinge-se o nível y”. Há no funcionamento discursivo analisado uma concepção homogeneizante de ensino e, neste caso especificamente, de aprendizagem de língua inglesa. Há um trabalho ideológico homogeneizador do processo, que reflete uma ideologia positivista, onde a aprendizagem se dá linearmente via acúmulo de conhecimento. Haveria um *tempo ideal* para se aprender “de fato” a língua inglesa, para “dominá-la”, que **vai se estendendo** à medida que o sujeito percebe que o que ele já fez (em horas-aula/ dias/ meses/ anos) “não foi o suficiente”.<sup>23</sup>

O “suficiente” seria atingir a “fluência” alcançada por aqueles que podem ser considerados *professores de língua inglesa* nesse imaginário, ou que, embora não sendo professores, alcançaram a *fluência do nativo*.

---

<sup>23</sup> É importante observar aqui que a mensuração do tempo se dá também via linguagem, portanto, via símbolos, via discurso, sujeita a gestos de interpretação (Cf. C. Zink-Bolognini, 2001).

Há uma banalização e uma homogeneização do que constitui o *processo de inscrição do sujeito em línguas* e do que possa ser *fluência em uma língua(-outra)*. Nesse sentido, vejo a necessidade de abrir um breve parêntese para tratar dessas questões na perspectiva do discurso.

### Sobre a questão da *fluência*

Na perspectiva da AD, falar uma língua estrangeira significa entrar em um outro campo simbólico, com suas regras, que não são só gramaticais, mas discursivas também. A relação sujeito/linguagem, constituída social, histórica e ideologicamente, é uma relação tensa, em que sujeito e sentido se reconstróem constantemente. Portanto, essa relação não pode ser pensada como neutra ou natural.

No funcionamento discursivo, em que se produzem “efeitos de sentido entre locutores” (M. Pêcheux), esses locutores falam de lugares sociais constituídos historicamente. O funcionamento discursivo só é atingido a partir desses lugares sociais, que têm como componente imprescindível a história de cada sujeito que *toma a palavra*, história que a todo momento retoma a história da cultura da qual esse sujeito faz parte. Pensar a fluência, da perspectiva do discurso, portanto, é pensar o funcionamento discursivo e, conseqüentemente, o lugar social-histórico do qual o sujeito fala.<sup>24</sup>

Em toda aprendizagem de línguas, o aluno está tentando estabelecer o seu *lugar do dizer*, e, em se tratando de língua materna e de língua estrangeira, é importante dizer, esses lugares serão sempre diferentes.

Se falar uma língua estrangeira é sujeitar-se a regularidades que determinam o funcionamento dessa língua, não basta o domínio dessas

---

<sup>24</sup> Cf. S. Lagazzi-Rodrigues, 1989.

regularidades para falar a língua. Se fosse assim, falar seria um ato mecânico. Na aprendizagem de uma língua estrangeira, a busca de um *lugar do dizer* nessa língua, constitutivamente marcada por histórias que se confrontam, ultrapassa em muito o simples domínio da estrutura gramatical da língua, a “intenção comunicativa” do falante e também a “relação de interação” entre professor e aluno em sala de aula.<sup>25</sup> O processo de aprendizagem de uma outra língua é definido por condições de produção das quais faz parte o fato do aluno **ser estrangeiro** em relação à língua que está aprendendo (consideração de extrema relevância), implicando toda uma relação de estranhamento do aluno com as sistematicidades fonológicas, morfológicas e sintáticas da nova língua, e entre as culturas e as histórias postas em confronto.<sup>26</sup>

Vale ainda dizer que, quando a linguagem é concebida enquanto um sistema fechado, não histórico e não ideológico, ou mesmo enquanto meio de comunicação e expressão do pensamento, esse estranhamento do sujeito com a língua é reduzido às sistematicidades fono-morfo-sintáticas, uma vez que, nas duas concepções de linguagem, opera-se uma separação entre forma e sentido, sempre em detrimento do sentido.<sup>27</sup> Essa redução do estranhamento do sujeito com a nova língua possibilita apagar as diferenças culturais e históricas que marcam o lugar desse sujeito, que passa, assim, à condição de mero falante, ou seja, não interessa nesse caso a relação *sujeito/língua*, mas a relação *falante/língua*. Como

---

<sup>25</sup> Cf. M. Pêcheux, 1997; S. Serrani-Infante, 1998 a e b.

<sup>26</sup> Ver C. Revuz, 1998, por exemplo.

<sup>27</sup> Na primeira concepção, em que temos a linguagem enquanto um sistema independente, a forma torna-se o objeto de análise e o sentido é considerado como acessório. Na segunda concepção, o objetivo sendo a “boa comunicação” entre emissor e destinatário para que a mensagem “não sofra deformações”, a forma é a garantia da boa comunicação e o sentido é reduzido à informação que o emissor quer transmitir. (cf. S. Lagazzi-Rodrigues, 1989).

consequência, produz-se a ilusão de que, eliminando-se esse estranhamento com a forma, o sujeito falará a língua e adquirirá fluência.

A relação com a língua estrangeira, a fluência adquirida nessa língua, é, portanto, **singular** para cada sujeito, e faz parte dessa relação, volto a dizer, o **ser estrangeiro** frente às sistematicidades, à cultura e à história dessa língua-outra. Isso é algo que não se pode apagar e que, ao que tudo indica, a Prática de Ensino tenta fazer.<sup>28</sup>

### Uma reflexão sobre os conflitos e *silenciamentos* nas Práticas de Ensino

No funcionamento discursivo analisado, pude observar que a relação do sujeito com as línguas (materna ou estrangeira) não é contemplada nessa complexidade, sendo representada como livre de conflitos e/ou contradições.

Na relação imaginária que se estabelece com as línguas, as dificuldades são prontamente negadas: não há espaço para os equívocos, para as falhas ou deslizes. Não há, portanto, espaço para o sujeito.

Vejamos os dois exemplos de formulação abaixo:

4) *Ju (Un. Publ. III, Arada, p.51, c1)*: (...) eu gostava de lê em voz alta na escola...eu ... a professora chamava os alunos pra lê tudo...eu já gostava qué dizê...**eu nunca tive problema com o português não** eu gos/ eu sempre gostei muito...(..)

5) *Kelly (Un. Part. I, Arada, p.2, arq.)*: (...) o/o meu desempenho quanto à compreensão...em língua inglesa eu avalio como excelente...né...e nas outras línguas estrangeiras também eu te-

---

<sup>28</sup> Retomarei essas questões adiante.



nho muita facilidade de compreensão...a...a...minha compreensão é sempre muito maior que a minha produção e...num...num **tenho dificuldade**....(...)

Não se prevê nessa relação idealizada com as línguas (higienizada, livre de quaisquer dificuldades) que, mais do que em problemas técnicos,<sup>29</sup> a inscrição em uma outra língua esbarre na dificuldade que há para cada um de nós de aceitar a diferença e de explorá-la, de torná-la sua, admitindo a possibilidade de um despertar de *jogos complexos* de sua própria diferença interna: da não coincidência de si consigo, de si com os outros, de aquilo que diz com aquilo que desejaria dizer.<sup>30</sup>

Não se prevê que o *estranhamento* do dito na outra língua possa ser vivido tanto como uma perda (perda de identidade), quanto como uma operação salutar de renovação e de relativização da língua materna.<sup>31</sup> E isso não é pouca coisa!

O processo de *compreensão oral* em uma língua estrangeira, por sua vez, é bom que discorramos mais detalhadamente sobre ele também, implica um processo de *tomada da escuta*,<sup>32</sup> ou seja, um situar-se na argumentação que envolve relações de saber e de força (relações de poder na interlocução) e um colocar-se imaginariamente no lugar do outro, como

---

<sup>29</sup> Para falar uma LE, exige-se do aprendiz muita flexibilidade psíquica entre um trabalho de corpo sobre os ritmos, os sons, as curvas entoacionais, e um trabalho de memorização das estruturas lingüísticas. (cf. C. Revuz, 1998: 217).

<sup>30</sup> Cf. C. Revuz, 1998:230. Ver também M. J. Coracini, 1998.

<sup>31</sup> Cf. C. Revuz, 1998: 224. Ver também J. Kristeva, 1994:22.

<sup>32</sup> Este termo me foi inicialmente apresentado por Serrani-Infante, em comunicação pessoal.

forma de tentar prever a direção dos sentidos, de tentar antecipá-los.<sup>33</sup> Essa *tomada de posição para a escuta*, ou ainda, essa *tomada de posição para a compreensão oral em uma língua-outra*, da mesma forma que o dizer (produção oral), depara-se com o *real* da língua,<sup>34</sup> daí ser necessário considerar que não se pode escutar/compreender tudo, uma vez que o “tudo” da linguagem não existe; que escutamos o que “queremos” escutar,<sup>35</sup> e também aquilo que ‘não foi dito’. É preciso considerar o fato de que a compreensão oral, quer esta seja em língua materna ou em língua estrangeira, implica também resistência. Resistimos aos sentidos – “entendemos errado”, “não escutamos”, ou, simplesmente, “ensurdecemos” muitas vezes.

A não compreensão dessa complexidade e, conseqüentemente, da *língua* como ordem significativa capaz de equívoco, de falha, de deslizos (num funcionamento que é ideológico), têm comprometido, a meu ver, o trabalho de formação nas Práticas de Ensino provocando *silenciamentos* do sujeito na língua estrangeira, já que suas possíveis *falhas*

---

<sup>33</sup> Nas relações imaginárias em nossa formação social universitária, por exemplo, trabalhamos com a imagem que o professor tem do que seja um aluno, a imagem que o aluno tem do professor universitário, as imagens que o aluno e professor têm de si mesmos e dos respectivos objetos de estudo, etc. Pelo mecanismo da antecipação, temos também a imagem que o professor tem da imagem que o aluno tem daquilo que ele vai dizer, e vice-versa, o que os obrigam a ajustar seu dizer a seus objetivos políticos sempre no jogo de imagens (constituídas na tensão entre consciente e inconsciente). Na relação de forças, se o sujeito fala do lugar de professor, suas palavras significam ou valem de modo diferente do que se ele falasse do lugar do aluno. Como nossa sociedade é constituída de relações hierarquizadas, são relações de força sustentadas no poder desses diferentes lugares que se fazem valer na “comunicação”.

<sup>34</sup> Cf. Pêcheux, 1995, 1997; J.-C. Milner, 1987.

<sup>35</sup> O que ideologicamente está determinado pelas formações discursivas que afetam o sujeito e que por ele são afetadas.

e *equivocos* na língua-outra, levam-no a considerar-se (e a ser considerado) “fraco”, “incompetente” ou “não proficiente” na língua-alvo.

As Práticas de Ensino têm contornado a questão do sujeito em sua relação (contraditória) com as línguas que o habitam,<sup>36</sup> abafando os possíveis conflitos dessa relação e reduzindo o processo de formação do professor de língua inglesa à discussão de questões teórico-metodológicas, que têm a sua importância, mas constituem apenas parte do processo.

Observei também que são poucos os cursos de Prática voltados exclusivamente à formação de futuros professores de língua inglesa. É com frequência que se pode encontrar nos currículos dos cursos de Letras, Práticas de Ensino *de Línguas Estrangeiras*, as chamadas “licenciaturas duplas”, onde alunos que optaram por línguas-alvo diferentes (inglês e alemão, por exemplo) frequentam o mesmo curso, ou, onde futuros professores de língua materna (português) são reunidos com alunos-professores de inglês como língua estrangeira. Em ambos os casos, línguas estrangeiras e língua materna sofrem um processo de homogeneização grosseiro, como se ensinar inglês (ou alemão) e ensinar português no Brasil, por exemplo, fossem a mesma coisa. Além disso, essa “mistura” de alunos de licenciaturas diferentes, “torna necessária” a opção pelo uso de português nas interlocuções em sala de aula – idioma comum entre os alunos matriculados.

Há de se considerar também que, em um grande número de universidades do nosso país, as licenciaturas ficam a cargo dos departamentos de Educação. Isso implica no fato de os professores responsáveis pelas disciplinas de Prática serem educadores geralmente, o que nem sempre significa que estes são também professores de língua ingle-

---

<sup>36</sup> Relação que, na Prática, parece ser dada como *já resolvida*.

sa, ou que tenham formação na área de Linguística Aplicada (duas condições que considero importantes para o ocupante do cargo).

Se o uso de língua inglesa é geralmente silenciado nos casos acima, o que dizer dos silenciamentos (dessa língua-alvo) nas licenciaturas especialmente orientadas para a formação de professores de inglês na universidade, onde os professores responsáveis pela disciplina são também professores de língua inglesa?

Tais silenciamentos podem ocorrer, nesses casos, se considerarmos que há muitos cursos de Letras que, contraditoriamente, apresentam um currículo onde há um número muito maior de disciplinas de língua portuguesa do que de língua inglesa, e, como consequência, um número muito reduzido de horas-aula de disciplinas na língua-alvo. Mesmo que haja todo um comprometimento do professor responsável pela Prática em usar a língua inglesa com os alunos-professores, estes se mostram frequentemente inseguros, dado o enfoque primeiro do curso na língua materna (negando-lhes oportunidades de uso da língua-alvo), e, também, a todo um histórico de aprendizagem de inglês desses alunos em escolas de nosso país.<sup>37</sup>

Mas não se trata só disso. Considero necessário ainda salientar que as Práticas de Ensino de Língua Inglesa são, essencialmente, um **espaço de disputas de saber(-poder)** (como toda sala de aula), em que o *tornar-se professor de língua inglesa* implica uma avaliação constante da relação do sujeito com essa língua (seu *saber*, mais do que seu *conhecer*, sobre ela), feita pelo professor-orientador e pelos colegas, e também uma auto-avaliação feita pelo próprio sujeito (desse seu *saber*).

---

<sup>37</sup> Aprendizagem cujo enfoque principal tem sido dado normalmente às sistematicidades da língua-alvo, num processo a-histórico e a-ideológico, que faz com que *sujeito e língua* fiquem “seguramente” separados.

A **rivalização** do colega imaginariamente superior é algo constitutivo das condições de produção do discurso da Prática de Ensino e essa condição traz também implicações para os silenciamentos d/na língua-alvo nesses contextos.

Vejamos, por exemplo, a formulação abaixo:

6) *Sabrina (Un. Publ. I, Q19, pp.82-84)*: (...) eu acho que tem muitos professores de inglês...muitos...muitas pessoas fluentes né...que falam fluente...que eles não têm humildade...então eles acham que sabem tudo...e particularmente eu não gosto....,...aqui mesmo na faculdade...no 1º ano né que eu não sabia...então a gente/ sempre tem aqueles alunos né que acham ...até hoje...que falam tudo que sabem tudo...que são melhores...e isso é ruim...não porque a gente fica com inveja...nada disso...mas porque acaba inibindo a aprendizagem dos outros...então os outros se sentem inferiores....,....ãh....,....fala 'ai...porque eu nunca vou aprendê...porque o fulano já sabe?...acho que não é assim...acho que a gente tem que se esforça e....pra podê chegá um dia onde eles chegaram um dia né...(...)

Em (6) as disputas de saber-poder da Prática de Ensino podem ser observadas de modo especial. Os alunos fluentes na língua inglesa logo ocupam uma posição idealizada no imaginário discursivo como “superiores” aos demais colegas, despertando a rivalidade nestes. A incisa sob forma de uma denegação “*não porque a gente fica com inveja ...nada disso*”, é muito ilustrativa nesse sentido, quando o sujeito-enunciador tenta escamotear o lugar do qual se imagina falando, ou seja, o lugar daquele que “**não é como** os colegas fluentes”, em posição inferior a estes últimos, portanto. É tão forte esse mecanismo denegatório que a

troca de uso dos pronomes, de “a gente” para “os outros” (em negrito na formulação), e o discurso relatado ‘*ai...porque eu nunca vou aprendê...porque o fulano já sabe*’, funcionam na tentativa dessa escamoteação. É atribuído ao outro o que é próprio do sujeito (nele recalcado).

Também em (6), dentre as negativas em torno da possibilidade de um professor de língua inglesa saber tudo (*eles acham que sabem tudo*), é possível observar um deslizamento de sentidos culminando para a representação de professor de língua inglesa como um profissional que realmente sabe tudo, e que, por isso, é rivalizado pelo sujeito.<sup>38</sup>

Nesse imaginário, como disse anteriormente, o professor idealizado de língua inglesa é, principalmente, um professor *fluente* nessa língua estrangeira. Essa representação de professor é construída pela ressonância de itens lexicais como *facilidade, flexibilidade, desenvoltura, fluência/fluente, dinamismo, criatividade, motivação*. E a língua(gem) é objeto de “domínio” para a comunicação. Como se o ‘falar’ e o ‘ouvir’ estivessem fora das relações de poder, fossem processos a-históricos, a-ideológicos. Como se na linguagem não houvesse *não comunicação, mal-entendidos, falhas, erros, deslizês e coerção*. Como se a relação com as línguas fosse livre de conflitos e/ou contradições.

---

<sup>38</sup> Em sua teoria do imaginário, J. Lacan (apud. J.-A. Miller, 1994) traz que a identificação com a imagem de um outro (*alienação imaginária*) é constitutiva do eu (*moi*) no homem, sendo “o desenvolvimento do ser humano escandido por identificações ideais”. É um desenvolvimento no qual o imaginário está inscrito, e não um puro e simples desenvolvimento fisiológico. A partir disso, Lacan pensou dar conta do que se comprova na experiência cotidiana, ou seja, a “agressividade ambivalente do homem em relação ao seu semelhante, que é sempre aquele que o suplanta, sempre aquele que está em seu lugar, justamente porque é um semelhante, quer dizer, porque é outro, sendo ao mesmo tempo ele mesmo sobre o modelo dessa imagem primeira”. O que se pôde observar em (6) acima, em que APs são rivalizados pela enunciativa por estarem ocupando o lugar idealizado o qual ela deveria estar ocupando, o lugar “dela”.

Isso possibilita um trabalho ideológico de homogeneização do ensino da língua estrangeira em *níveis*, e, conseqüentemente, do “enquadramento” dos alunos nesses níveis. Uma tentativa de “padronização” para escamotear as diferenças. É o que se pode observar na formulação, a seguir, por exemplo:

7) *Cris (Un.Publ.I, Areda, pp. 6-7, arg.)*: ..o curso de Letras que eu cursei foi muito bom...eu...gosto muito do curso que eu faço...ãh...especialmente da área de literatura ...especialmente voltada à poesia...,...e...,...com algumas falhas sem dúvida...e ...**no ensino de língua inglesa eu acho que a falha que mais atrapalhou os alunos foi o fato de que a turma no início do ano com 20 alunos ser extremamente heterogênea**...nós tínhamos na mesma sala alunos com noções ótimas de inglês com inglês avançado...muito bons e...ao lado destes ...nós tínhamos alunos que haviam saído da rede pública sabendo o verbo ‘to be’...(...) a experiência da minha sala eu posso notar que de uma turma de 20 alunos...nós temos mais ou menos uns 10 alunos no 3º e 4º ano ...é...metade da sala desistiu de inglês...eles foram fazer outras línguas...e desses que desistiram queriam o inglês quando entraram mas eles foram desestimulados...talvez por/ pelos por alguns professores é claro que sempre há reclamações...(...) No entanto a partir do 3º ano quando...nossa turma tornou-se **homogênea** porque estavam lá apenas os que já...praticamente os que ficaram são os que já entraram na faculdade com noções de inglês...e...desses que ficaram nós temos o mesmo nível... **de entendimento de compreensão**... de produção de texto...com algumas variações...e com algumas exceções...é...portanto a partir do 3º ano nós...ãh...foi bem melhor o estudo de inglês especialmente no 4º ano...onde nós estamos aprofundando os estudos gramaticais de inglês.....(..)

O que o excerto acima exemplifica, pela comparação estabelecida entre os alunos-professores – entre aqueles *com noções ótimas de inglês com inglês avançado... muito bons* e os outros *que haviam saído da rede pública sabendo o verbo 'to be'* –, é que **não há espaço para as diferenças no curso de Letras**. E se não há espaço para as diferenças, para a singularidade enunciativa de cada um em língua inglesa, **não há condições propícias para o dizer na língua-alvo**. Este dizer é abafado e preterido em favor da língua materna.

A Prática é, assim, caracterizada por todo um trabalho ideológico de homogeneização, tanto do processo de ensino/aprendizagem de línguas, disposto em níveis, de forma compartimentalizada, quanto do aluno, que, nesse imaginário discursivo, deve ser “igual” ao outro (ao outro-nativo de língua inglesa (em primeiro lugar) e ao outro-colega), sentidos que ressoam na análise que desenvolvi. Os “diferentes”, comparativamente “superiores” ou “inferiores” em relação ao grupo, são rivalizados por este.

Nesse trabalho ideológico de homogeneização, onde a aprendizagem de línguas é concebida enquanto processo cumulativo, não se prevê que ela seja constituída de **avanços e retrocessos** e que condições de produção, relações de poder, afetem a produção do aluno em suas atividades de leitura, escrita, de compreensão e produção orais em língua estrangeira. Não se prevê que na produção oral nessa língua, enfoque especial deste artigo, **faça toda a diferença o ‘que’, o ‘quando’, o ‘para quem’ se fala**. O silêncio do aluno é logo interpretado como *não saber*.

A saída para o aluno-professor (AP), desejoso de “dominar” a língua-alvo, de construir *um lugar seu do dizer* nesse idioma, parece ser então ocupar logo de uma vez a posição de professor da língua estrangeira: lecionar para alunos que “supostamente” saibam menos do que ele (o que imaginariamente não se dá nos chamados “micro-ensinos” na



faculdade, quando os APs dão aulas de inglês para seus colegas e para o professor-orientador da Prática de Ensino).

As aulas de língua inglesa em escolas, e, particularmente, em escolas de idiomas (lugares onde imaginariamente se aprende “de fato” a língua-alvo) são para o AP, nesse imaginário discursivo, a chance *real* de vivenciar esse *lugar do dizer* em língua inglesa, tão desejado durante o seu percurso de aprendizagem dessa língua. Dar aulas, ocupar a posição de professor de língua inglesa, parece ser então uma “saída” para o AP nesse seu percurso nos cursos de Letras.

Mas, mesmo experientes em sala de aula, muitos APs permanecem ocupando lugares *transitórios*, marcados pela falta.<sup>39</sup> A resposta parece estar, a meu ver, na relação totalizante estabelecida com o conhecimento, promovida nos cursos de Letras e, em especial, nas Práticas de Ensino, na relação imaginariamente concebida com as línguas, como uma questão de “ter domínio total sobre”.

Na necessidade de conformar-se a um “bem falar”, a um “falar direito”, ao sujeito não são dadas chances para o **seu** dizer na língua-outra. Não parece haver espaço na Prática de Ensino para o que em psicanálise é chamado de *alíngua* do sujeito, restando a ele reproduzir a língua estrangeira do *quadro negro* ou do *livro didático*, por exemplo.<sup>40</sup>

---

<sup>39</sup> Este é o caso, por exemplo, da enunciadora Maria (ex.2 deste artigo), que, embora experiente no ensino de inglês em escolas e cursos de idiomas e possuidora de um vasto currículo de aprendizagem dessa língua estrangeira de mais de 16 anos, ocupa um lugar do dizer em língua inglesa marcado pela falta. O mesmo se aplica a outras enunciadoras da pesquisa, professoras experientes, com vivência em países de língua inglesa, que, na Prática de Ensino, silenciam na língua-alvo.

<sup>40</sup> Segundo J.D. Nasio, Lacan escreve *alíngua* para sublinhar o quanto o inconsciente se manifesta numa língua e o quanto é a partir dessas manifestações que a teoria analítica supõe um inconsciente estruturado como uma linguagem. Esse neologismo gráfico lacaniano, diz o autor, serve para distinguir a língua do inconsciente da

Se ao sujeito não são dadas chances para o **seu** dizer na língua-outra, o uso da língua materna surge como resistência. Resistência manifesta não só pelos Aps nas Práticas de Ensino, mas pelos professores responsáveis por essas disciplinas. Face à completude inatingível, estabelece-se o lugar da falta. Face ao “dizer esvaziado de sujeito” em língua estrangeira, surge o dizer em língua materna, lugar onde os sentidos têm maiores chances de fazer sentido...

### Considerações Finais

Se sujeito e sentidos se constituem ao mesmo tempo, como nos mostra a AD, podemos concluir, da análise apresentada acima, que o processo de constituição da identidade de professor brasileiro de língua inglesa em nossas universidades tem sido comprometido em seus movimentos naturais.

A construção de *um lugar do dizer em língua estrangeira* nas Práticas é comprometida, ora por currículos de cursos de Letras que “aglutinam” língua materna e língua estrangeira (ou línguas estrangeiras diferentes) em um mesmo espaço de formação (ou que priorizam o estudo da língua materna em detrimento da língua estrangeira), ora por mecanismos (socio-histórico-ideológicos) de interdição desse *dizer* nesses espaços.

Ao sujeito resta silenciar na língua-alvo (resistindo em língua materna) quando é de um lugar mítico e idealizado que ele tem que se posicionar, ou seja, do lugar do outro-nativo (ou do outro-colega-professor “mais experiente”, “fluyente”), daquele que tem com a língua-alvo

---

língua em sua acepção lingüística. Trata-se, segundo ele, da *alingua* com que lhe fala um dado paciente e mais outro, e ainda outro mais. Cada paciente, em última instância, fala uma língua diferente. Se franceses, não é apenas do francês que se trata, é do francês de cada paciente, familiar, materno, o de sua história singular. E, se este paciente é bilingüe e fala francês ruim, esse francês ruim, será, para ele, sua *alingua*. (Cf. J.D. Nasio, 1993:54-5).

uma relação de “domínio total sobre”, uma relação onde não há conflitos e/ou contradições.

Num contexto higienizado, idealizado como este, onde o diferente, o singular, não têm lugar, não é de se admirar que o uso da língua materna seja predominante.

Conceber a Prática dessa perspectiva não remete à possibilidade de um trabalho de formação do professor livre de contradições, conflitos e resistências. O sujeito é contraditório, é incoerente. A relação do sujeito em línguas não é (e nunca será) neutra e livre de conflitos.

Mas, a importância de se contemplar as Práticas de Ensino em toda a sua complexidade me leva a defender, como fiz na tese, um trabalho que parta da condição de que somos (Aps e professores formadores) heterogeneamente brasileiros, e essa condição não pode ser apagada.

A construção de um *lugar do dizer em língua estrangeira* (e de um *lugar do dizer de professor dessa língua estrangeira*) só pode ser trabalhada de forma mais eficaz nas Práticas se aceitarmos essa condição e se nos posicionarmos como tal: como professores **brasileiros** de inglês como língua estrangeira. Um deslocamento, a princípio, difícil, dada a posição mítica, ilusória, inatingível, a qual temos sido levados imaginariamente a ocupar nesse nosso histórico de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras no Brasil, ou seja, a posição do **outro(-nativo)**. No entanto, esse deslocamento se faz necessário, pois é desse **nosso** lugar, não mais abafado, não mais escamoteado ou silenciado, que uma experiência identitária em línguas pode se dar mais efetivamente.

### Convenções de transcrição observadas:

P: professor;

AP: aluno-professor não identificado;

... : equivalente a 1 segundo de pausa;

...,... : uma vírgula será usada para marcar essas pausas;

/ : uma barra será usada para indicar quando duas palavras (ou sons) forem enunciadas(os) quase ao mesmo tempo – por ex.: *é cl/claro que eles não são perfeitos*

//: uma barra dupla será usada para indicar a tomada de turno por outro enunciador – por ex. P: *como eu ia dizendo//* AP: *mas o que quer dizer isso mesmo?*

((XXX)) : enunciado inaudível / incompreensível;

(aula): palavra entre parênteses – possivelmente a palavra enunciada;

[ ] : colchetes serão utilizados para a apresentação de comentários ou esclarecimentos quando necessário;

? : sinal de interrogação: será usado para indicar ênfase;

(...): três pontos entre parênteses indicam um trecho omitido na transcrição;

\* : asterisco indica pausa provocada na gravação, realizada pelo enunciador.

## Referências Bibliográficas

AMARANTE, M.F.S. (1998). *Ideologia neoliberal no discurso da avaliação: a excelência e o avesso da excelência*. Tese de Doutorado, Campinas: Unicamp.

BAGHIN-SPINELLI, D.C.M. (2002). *Ser professor (brasileiro) de língua inglesa: um estudo dos processos identitários nas práticas de ensino*. Tese de Doutorado, Campinas: Unicamp.

CORACINI, M.J.F.R. (1998). “Língua estrangeira e língua materna: uma questão de sujeito e identidade”. In: *Letras & Letras*, vol. 14, n. 1, p. 153-69.

FOUCAULT, M. (1997a). *História da sexualidade (I) – a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal (Trad. bras.: Maria Thereza da C. Albuquerque e J. A. G. Albuquerque, 12. ed. brasileira - (1976) - 1. ed. francesa).

\_\_\_\_\_. (1997b). *Arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária (Trad. bras.: Luiz F. Baeta Neves, 5. ed. brasileira - (1969) - 1. ed. francesa).

KRISTEVA, J. (1994). *Estrangeiros para nós mesmos*. Rio de Janeiro, RJ: Rocco. Trad. bras. Maria Carlota C. Gomes.

LAGAZZI-RODRIGUES, S. (1989). A fluência considerada sob a perspectiva da análise do discurso, mimeo. Versão modificada do texto apresentado em colóquio no Departamento de Linguística Aplicada, IEL, Unicamp em Julho de 1989.

MELMAN, C. (1992). *Imigrantes: incidências subjetivas das mudanças de língua e país*. São Paulo: Editora Escuta.

MILLER, J-A. (1994). *O percurso de Lacan: uma introdução*. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar Editor. Trad.: Ari Roitman.

MILNER, J.C. (1987). *O amor da língua*. Porto Alegre: Artes Médicas. Trad. bras.: Angela Cristina Jesuino.

NASIO, J.D. (1993). *Cinco lições sobre a teoria de Jacques Lacan*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor (Trad. bras.: Vera Ribeiro, (1983) – 1. ed. em língua portuguesa).

ORLANDI, E. P. (1997). *As formas do silêncio – no movimento dos sentidos*. 4. ed. Campinas: Unicamp.

\_\_\_\_\_. (1999a). *Análise de Discurso. Princípios e Procedimentos*. Campinas: Pontes.

\_\_\_\_\_. (1999b). “Reflexões sobre escrita, educação indígena e sociedade”. In: *Escritos*, n. 5, Campinas: Unicamp (Labeurb), p. 7-21.

PÊCHEUX, M. (1990). “Análise Automática do Discurso (AAD – 69)”. In: GADET, F.; HAK, T. (Orgs.). *Por uma análise automática do discurso – uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas: Editora da Unicamp, p. 61-162. Trad. Eni P. Orlandi. (1ª edição brasileira)

\_\_\_\_\_. (1995). *Semântica e Discurso – Uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas: Editora da Unicamp. Trad. bras.: Eni P. Orlandi et alii. (2ª edição brasileira).

\_\_\_\_\_. (1997) *O Discurso – Estrutura ou Acontecimento*. Campinas: Pontes. Trad.: Eni. P. Orlandi. (2ª edição brasileira).

REVUZ, C. (1998) “A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio”. In: SIGNORINI, I. (Org.). *Lingua(gem) e identidade*. Campinas: Mercado de Letras, p. 213-30 (Trad. bras.: S. Serrani-Infante).

SERRANI-INFANTE, S. M. (1998a) “Identidade e segundas línguas: as identificações no discurso”. In: SIGNORINI, I. (Org.). *Lingua(gem) e identidade*. Campinas: Mercado de Letras, p. 231-64.

\_\_\_\_\_. (1998b) “Abordagem transdisciplinar da enunciação em segunda língua: a proposta AREDA”. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. (Orgs.). *Linguística aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, p. 143-167.

\_\_\_\_\_. (2001) “Resonancias discursivas y cortesía en prácticas de lecto-escritura”. In: *D.E.L.T.A.*, 17:1, p. 31-58.

ZINK-BOLOGNINI, C. (2001) “Tempo, história e ideologia”. In: *Línguas e instrumentos lingüísticos*, n. 6, p. 73-84.

**Resumo:** Neste artigo, tive como propósito principal refletir sobre a relação do futuro professor brasileiro de língua inglesa com o *dizer* nessa língua-alvo. Discuto sobre os *silenciamentos*, os conflitos e contradições vivenciados pelos sujeitos envolvidos nesses espaços de formação a partir de uma pesquisa que desenvolvi recentemente, onde investiguei o processo de constituição da identidade de professor de língua inglesa nesses contextos.

**Palavras-chave:** Linguística Aplicada, Análise do Discurso, Formação de professores, Identidade, Compreensão e produção oral em língua estrangeira

## O conflito no discurso dos professores de uma escola de línguas

*Christiane Elany Britto de Araújo\**

**Abstract:** *The objective of this article is to present part of a Master's Degree research that discusses an in-service training program (Reflective Teaching) in an institution where English is taught as a Foreign Language. For this discussion, we embrace the theoretical framework of the French perspective of Discourse Analysis since the AD takes into account the notion of happening according to Pêcheux (1997:19) from which facts and statements are perceived together with their social-historical context and their memories. The statements produced by the subjects of our research both in interviews and in meetings with the researcher that took place in 2000 will be analyzed. Those statements and their meanings are the starting point of our reflection on the fragmentation of teachers' identities and the plurality of voices that constitute their speech (cf. Authier-Revuz, 1998; Hall, 2000). First, we will describe the conditions of production of the research, followed by a discussion on the conflict of identities of the researcher/ researched.*

---

\* Mestre em Língua Inglesa e Literaturas Inglesa e Norte-Americana pela USP

*Last, we will analyze how the educational and the Total Quality discourses constitute the speech of the language school teacher.*

**Keywords:** *Discourse Analysis, Foreign Language Teaching, Teacher Training, Heterogeneity, Total Quality*

## Introdução

O professor que é foco deste artigo faz parte de um dos vários grupos que atuam em escolas de línguas na cidade de São Paulo. Num contexto onde “ensinar inglês” é muitas vezes confundido com passatempo ou visto como atividade exercida por ex-alunos de intercâmbio, o docente presente nesta pesquisa destaca-se pela experiência em ensino e pelo engajamento em projetos educacionais que visam seu crescimento como profissional. Além disso, é influenciado pela tendência neoliberal que sugere que o aluno é antes de tudo um cliente, e como tal deve ter sempre razão, o que muitas vezes faz com que a autoridade do professor em sala de aula seja questionada.

Assim, o objetivo desse trabalho é discutir a heterogeneidade dos enunciados produzidos por esses professores durante a implantação de um projeto de cunho pedagógico denominado Ensino Reflexivo dentro de uma escola de línguas. A partir de entrevistas individuais, analisamos como os sujeitos se posicionam de acordo com sua visão do contexto em que estão inseridos, da sua relação com a pesquisadora e da sua visão do projeto, além de relacionarmos seu discurso a outros discursos que o constituem.

Em primeiro lugar, faremos uma análise do cenário sociohistórico de nossa pesquisa. Também discutiremos alguns problemas relacionados com as condições em que ocorreram as entrevistas, além de fazer



algumas considerações a respeito do engajamento e da aceitação do programa de treinamento. Posteriormente, discutiremos de que modo o professor é constituído tanto pelo discurso educacional como pelo discurso neoliberal de Qualidade Total.

### **As condições de produção**

O foco deste trabalho é o discurso produzido por professores de um instituto de línguas que prima pela tradição no ensino e por larga experiência em treinamento e preparação de professores.

No momento da coleta do *corpus* (2000), a instituição passava por profundas mudanças que haviam começado com a implantação de um projeto de Ensino Reflexivo (Richards & Lockhart, 1994) na escola em meados de 1996. Esse projeto pretendia mudar concepções de ensino enraizadas no corpo docente acerca de sua prática e melhorar, assim, a qualidade da sua aula. Porém, para ser bem sucedido o projeto precisava contar com uma estrutura que envolvesse todos os funcionários (professores, gerentes, etc...), pois a instituição entendia que deveria homogeneizar o discurso em todas as filiais para que o projeto fosse bem aceito.

Os quatro professores entrevistados faziam parte do corpo docente da escola quando o projeto foi implantado, o que auxiliou na escolha desses sujeitos para colaboradores de nossa pesquisa. Nenhum deles era falante nativo da língua inglesa, porém todos tinham a função de professores, graças ao diploma universitário de Letras ou à complementação pedagógica oferecida por algumas faculdades. Além disso, todos tinham um bom relacionamento com a pesquisadora e isso facilitou as entrevistas.

As perguntas das entrevistas, por sua vez, foram elaboradas a partir da observação não só das reuniões como também das reações dos

professores diante do objetivo proposto no primeiro semestre de 2000, que era a implantação de um novo modelo de aula. Elas tinham como objetivo levar os próprios professores a tentar explicar o que o Ensino Reflexivo significava para cada um deles, o que havia mudado desde sua implantação, quais as conseqüências do projeto tanto para a instituição como para o professor e o aluno.

### **A fragmentação das identidades do pesquisador/pesquisado**

Apesar de a pesquisadora já conhecer os professores informantes, alguns fatores contribuíram para que as entrevistas fossem um pouco formais a princípio: o local das entrevistas e as múltiplas funções exercidas pela entrevistadora no momento da coleta do *corpus*, conforme discutiremos a seguir.

Como não era possível que os professores e a entrevistadora se encontrassem em outro lugar, uma sala de aula da própria instituição foi usada como ponto de encontro. Apesar de as entrevistas estarem sendo feitas com o conhecimento da gerência, o receio de estar falando algo que fosse contrário ao pensamento da instituição parecia fazer com que os professores se sentissem reprimidos, pouco à vontade para se expressar. Se alguém por engano entrava na sala, a conversa era interrompida, como se somente a portas fechadas os professores tivessem a certeza de que não estavam sendo observados.

Esse sentimento nos remete a Foucault (1987/2000) e à idéia do aparelho disciplinar perfeito que poderia fazer que um olhar fosse o suficiente para o controle permanente sobre os acontecimentos. Tal olhar advém do poder disciplinar:

O poder disciplinar é com efeito um poder que, em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior 'adestrar'; ou sem

dúvida adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor. (op. cit.:143)

Assim, a aceitação da gerência da filial para que as entrevistas ocorressem ali poderia funcionar como um elemento de controle invisível, a partir do qual ao se permitir a palavra, a instituição acabasse por *retirar* a própria liberdade de expressão do professor. De uma maneira ou de outra, conscientemente ou não, ele estaria influenciado pelo olhar da instituição, quando não pelo seu próprio olhar controlador e de autocensura. Seria ético que alguém, exercendo uma função numa determinada instituição, fizesse críticas a esta dentro do seu território? Essa autocensura acaba por determinar padrões de comportamento nos sujeitos da pesquisa e influenciar o comportamento durante as reuniões, em especial as que são presenciadas pela gerência da instituição. Vejamos o excerto<sup>1</sup> seguinte.

Excerto 1:

E: e qual/ quais você acha ah/ quais você acha que são as conseqüências do projeto/ onde é que a instituição quer chegar com o projeto

P2: a XXX?

E: hum hum

P2: as conseqüências do projeto// [risos e suspiro]

E: aliás **eu não vou mencionar/ o nome da instituição também não é mencionado** [risos, a professora demonstra se sentir acanhada]

---

<sup>1</sup> Gostaríamos de esclarecer as convenções usadas na transcrição. A entrevistadora é E, os professores são enumerados por ordem de entrevista (P1, P2, P3 e P4), a gerente da filial é G, a assistente A e o gerente acadêmico GA. As pausas são marcadas com a barra (/), e as maiúsculas sugerem o aumento do tom de voz do falante, com exceção do “eu” em inglês, “I”. Uma fala sobreposta é indicada pelo uso de *itálicos*, enquanto os grifos são nossos.

P2: [sorrindo] certo/ não/ eu acho que a gente/ a instituição quer chegar numa ahh/ numa

Nesse trecho percebemos que P2 não se sente confortável para responder o que seria uma das primeiras perguntas da entrevista. Num primeiro momento, certifica-se que estão falando da escola (“a XXX?”), talvez não porque não soubesse, mas como estratégia para pensar melhor em uma resposta. O suspiro e o riso parecem ser compreendidos pela entrevistadora, que nesse momento solidariza-se com a posição delicada da professora, pois P2 pode vir a fazer um comentário negativo a uma treinadora (a pesquisadora, que se desdobra na função de treinadora, representa também a voz da instituição).

Para deixar P2 mais à vontade, a pesquisadora reforça (como já havia feito no começo da entrevista) que nenhum nome, nem mesmo o da instituição seria citado (“aliás eu não vou mencionar/ o nome da instituição também não é mencionado”). Ao responder, P2 assume a posição de uma professora ideal (para a escola), pois afirma que não só a instituição deseja algo, mas “a gente”, ou seja, o grupo de professores também partilha da mesma opinião, como se houvesse um consenso em torno do projeto.

Em nosso contexto, a pesquisadora é uma observadora participante, não só ao atuar nas entrevistas como também durante as reuniões gravadas em vídeo. Swann (1994) observa que tanto o pesquisador como os instrumentos usados para a coleta de dados interferem no ambiente estudado, o que deve ser sempre levado em consideração numa análise. Assim, as múltiplas funções da pesquisadora no ambiente observado devem ser consideradas na análise do *corpus*, pois suas diferentes posições de sujeito produziram sentidos muitas vezes contraditórios nos entrevistados, como vimos acima.

Além de exercer a função de professora na instituição estudada, a pesquisadora estava temporariamente no cargo de professora treinadora, ou seja, ocupava uma posição mais privilegiada na estrutura da escola que a dos demais professores. Não bastasse isso, era vista como uma aluna de pós-graduação de uma conceituada universidade, razão pela qual parecia ser respeitada intelectualmente. Isso nos remete à pluralização de identidades em constante jogo no universo discursivo (Hall: 2000).

Hall (op. cit.:7) sustenta que o constante deslocamento dessas identidades, ou a “crise de identidade”, faz parte de um processo em que a concepção de identidade deslocou-se até chegar ao sujeito pós-moderno, que é enfatizado em nosso contexto. O pós-modernismo trouxe à tona uma identidade que está longe de ser fixa, assumimos identidades diversas em momentos distintos, passando por processos de identificação temporários. Laclau<sup>2</sup> propõe que as sociedades atuais são caracterizadas pela diferença e “atravessadas por divisões e antagonismos sociais que produzem diferentes posições de sujeito”. Assim, à medida que os indivíduos se defrontam com determinadas situações vão se articulando e se posicionando, mas sua *identidade* permanece aberta.

Esse tipo de relação nos remete à AD, segundo a qual o sujeito é visto a “partir de lugares socialmente determinados” (Indursky, 1998:114). O sujeito é interpelado pela ideologia e se identifica com uma determinada formação discursiva, constituída de “enunciados discursivos que representam um modo de relacionar-se com a ideologia vigente, regulando o que pode e deve ser dito, mas também o que não pode, não deve ser dito” (Indursky, op. cit.:115). Assim, o sujeito está

---

<sup>2</sup> Laclau, E. (1990). *New reflections on the revolution of our time*. Londres: Verso, apud Hall (2000), p. 16.

filiado a diferentes formações discursivas, ainda que os limites destas não sejam estáveis ou definidos.

No contexto de nossa pesquisa, essas *identidades* atuavam contraditoriamente, pois, ao mesmo tempo que um professor poderia ver a pesquisadora como sua colega, sentindo-se mais propenso a comentários críticos acerca dos acontecimentos da escola, a posição de treinadora trabalhava de maneira contrária. A pesquisadora, na função de treinadora, também poderia aproveitar-se dos comentários dos professores para favorecer-se junto à gerência, o que causaria desconforto.

Da mesma maneira, a própria pesquisadora sentia essa diversidade de posições atuando juntas, pois quando estava na posição de entrevistadora tinha que trabalhar para que os professores pudessem criticar as reuniões pedagógicas das quais ela fazia parte como elaboradora. Como professora da instituição, porém, deveria colocar em prática os pressupostos do Ensino Reflexivo, enfrentando as mesmas dificuldades que os demais professores.

Assim, essa multiplicação de posições de sujeito está em constante atuação tanto na realidade da pesquisadora como na dos colaboradores, e *significa* à medida que os sentidos são produzidos, conscientemente ou não. Isso porque, a despeito de nossa vontade, nem sempre temos controle sobre nosso dizer. Há sempre a possibilidade de sermos *traídos* por nossa pretensa objetividade, *deixando escapar* algum outro sentido.

Essas dúvidas acerca dos papéis representados estiveram certamente presentes durante as entrevistas. Tanto que P1 chegou a comentar alguns dias após sua entrevista que não esperava que fosse questionada sobre a validade do projeto, e sim a respeito de sua organização, como se a entrevista fosse uma espécie de verificação de conceitos por meio da qual a pesquisadora, na posição de treinadora, pudesse perceber quanto cada um havia aprendido. Em outros excertos, os professo-

res mostravam que estavam a par do discurso educacional que permeava as reuniões, como vemos no excerto a seguir.

Excerto 2:

P2: ... a pessoa acha que tá aprendendo/ numa instituição você tem a parte financeira logicamente e a parte/ idealística né/ da coisa/ vamos dizer assim/ idealística seria você aprender o inglês mesmo/ conseguir/ mudar o comportamento né [a entrevistadora concorda] de alguém/ pela educação/ **ó que chique/ citar Vygotsky/**

E: **é/ ficou bonito agora**

P2: **ficou bonito/ não ficou?/ ficou legal [risos]/ eu tô mesmo falando brincando/ mas ééé/ é isso/ aprender inglês realmente de uma maneira agradável [a entrevistadora concorda] certo/ ...**

No excerto acima, vemos que P2 tenta estar de acordo com o discurso educacional da instituição e procura a aceitação da entrevistadora (“ó que chique/ citar Vygotsky”), além de fazer menção a idéias discutidas durante uma das reuniões (“mudar o comportamento de alguém pela educação”). É importante salientar que a entrevista com P2 ocorreu logo após uma das sessões do projeto, o que parece influenciar seus enunciados. Além disso, como aluna de pós-graduação, deve estar ciente das diversas teorias sobre educação, o que fica claro quando menciona Vygotsky.

P2 não só cita o autor como explicita a citação em seu enunciado. Isto nos leva à discussão sobre a teoria polifônica da enunciação (Ducrot, 1987), que postula que o falante não é um sujeito único. Em um enunciado estaria presente o locutor, que “é, no próprio sentido do enunciado, apresentado como seu responsável, ou seja, como alguém a quem se deve imputar a responsabilidade do enunciado” (Ducrot, op. cit.:182), e o(s) enunciator(es), “que são considerados como se expressando através da enunciação, sem que para tanto se lhe atribuam falas precisas; se

eles 'falam' é somente no sentido em que a enunciação é vista como expressando seu ponto de vista, sua posição, sua atitude, mas não, no sentido material do termo, suas palavras" (Ducrot, op. cit.:192).

Assim, no caso do excerto 2, P2 seria o locutor, enquanto Vygotsky poderia ser considerado um dos enunciadores, assim como outros autores que vêem na educação a chance de mudança (ou mesmo os treinadores, pois eles discutiram o assunto em suas reuniões). Porém, o fato de P2 explicitar que estava citando Vygotsky sugere que ela estava consciente acerca deste outro enunciador.

Contudo, P2 deixa escapar sua preocupação com a qualidade ao mencionar a parte "financeira" da instituição, que em sua fala é apresentada até antes da parte "idealística", ou seja, aquela que abrangeria a educação. Essa preocupação também é exteriorizada quando P2 menciona uma maneira idealizada de aprender inglês, que seja "agradável", como se fosse possível garantir a satisfação do aluno. Nesse caso, estariamos diante da influência de outro discurso, o da Qualidade Total.

Esse excerto é um exemplo das diferentes posições de sujeito ocupadas pela entrevistada. Ao usar Vygotsky, ela estaria ocupando o lugar de uma docente e de uma aluna de pós-graduação conhecedora de teorias educacionais. Ao usar um vocabulário informal ("ó que chique"), procurando a aceitação da entrevistadora, ela estaria ocupando a posição de colega, de uma pessoa com quem se tem intimidade. Já a menção às preocupações financeiras da instituição implica a posição de professora engajada na escola (pois se preocupa com o cumprimento das metas). Enfim, sua fala demonstra ser múltipla, heterogênea.

Esse tipo de contradição, assim como a dualidade aceitação/ resistência ao projeto do Ensino Reflexivo ou mesmo a simplificação do que é ser um bom/ mau profissional, é recorrente nas entrevistas e reflete o conflito vivido pelos sujeitos desta pesquisa.



## A dualidade Ensino Reflexivo/ Qualidade Total

Para analisar os excertos selecionados, é necessário ter em mente que não estamos diante do “sujeito intencional, *dono* de seu dizer” (Infante, 1997:1, grifo do texto original) postulado pela Linguística tradicional, que vê a língua como homogênea e como um objeto artificial, o que tornaria possível trabalhar cientificamente o fenômeno da linguagem. Conforme essa perspectiva, poderíamos encontrar na materialidade linguística todos os sentidos produzidos pelos enunciados, sem que estes fossem passíveis de outras interpretações de acordo com seu contexto sociohistórico. O sujeito seria, por conseguinte, dotado de tal clareza ao se expressar que seria improvável que fosse malcompreendido.

A concepção da AD é aquela que vê o indivíduo como um ser multifacetado. Por trás de um sujeito aparentemente único e coerente, está o sujeito que é afetado pela ideologia e pelas formações discursivas às quais pertence, como vimos nos excertos anteriores, nos quais P2, P4 e a entrevistadora assumem posições de sujeito diversas.

Uma das contradições encontradas na fala dos professores diz respeito ao seu engajamento no projeto. O engajamento seria um dos requisitos da gerência de Qualidade Total para que o sucesso da missão de satisfazer os clientes fosse alcançado e o número de alunos aumentado, como vimos na fala da gerente. Isso causa um certo estranhamento nos professores entrevistados, que não se consideram parte do projeto de cunho neoliberal, mas sim do projeto de Ensino Reflexivo como objetivo educacional e de propósito qualitativo. Eles vêem o Ensino Reflexivo como parte de sua visão do que é ser um bom professor, e não como meta numérica de alunos a ser alcançada.

Excerto 3:

E: como você explicaria o que é o *reflective teaching*/ ou o *reflective learning* para um professor assim que acabou de entrar aqui na XXX [a entrevistadora diz o nome da escola]/ na instituição

P1: olha/ eu diria que é umm/ sistema pelo qual/ o professor dá a aula dele/ como ele acha que ele é instruído/ seguindo oos princípios e depois/ ele vai analisar o que ele fez/ o que deu certo/ o que não deu certo/ e aí ele vai corrigindo/ né/ se ele viu que não deu certo essa parte/ esse vídeo/ esse jogo que ele deu/ então ele vai analisar o que que foi que não deu certo/ porque que a atividade não deu certo/ e daí ele vai corrigir/ se deu certo/ aí ele vai poder usar mais uma vez/ na realidade EU AACHO/ que é uma coisa que você já fazia/ que todo profissional/ assim que se preze/ que já fazia mas num tinha nome/ agora chama reflective teaching/ reflective learning/ seria por/ mais para o aluno/

Ao ser perguntada sobre o que é o projeto, P1 reforça o aspecto técnico do mesmo, como um dispositivo a ser usado em favor de uma reflexão sobre a prática de aula (“um sistema pelo qual o professor dá a aula... como ele acha que é instruído”), mencionando a reflexão baseada no próprio ciclo de aprendizagem experimental. Porém, ao dizer que todo profissional “que se preze” deveria fazer esse tipo de questionamento, P1 deixa escapar uma crítica da qual se depreende que o projeto não a teria auxiliado nesse processo, pois a reflexão já fazia parte de sua prática. Ao mesmo tempo que o “sistema” (o projeto) é bom, pois proporciona questionamento, ele não é a origem do mesmo, e sim apenas a constatação de que a reflexão já existe.

É interessante que, ao mudar sua perspectiva para falar do projeto, P1 chega a aumentar o seu tom de voz (“EU AACHO”), como se após uma resposta coerente sobre como se daria o processo entrasse a ressalva de que, na realidade, P1 em nada havia alterado a sua maneira de agir em sala de aula (“é uma coisa que você já fazia”). Levando-se em conta essa elevação do tom de voz, suas palavras têm a mesma conota-

ção da conjunção adversativa “mas”<sup>3</sup>. Ou seja, P1 usa sua fala de maneira argumentativa, apresentando duas afirmações distintas. Primeiramente, aparece a idéia de que o projeto ajuda o professor a fazer uma reflexão. Porém, a idéia é refutada pelo fato de que, “na realidade”, o professor já refletia anteriormente.

Esse sentido ficou evidenciado na fala de P1, pois, ao ser questionada a respeito do projeto ela sempre fazia questão de salientar seus aspectos positivos, sem contudo deixar de exprimir alguma opinião contrária ao que estivesse sendo feito. Assim, ora P1 assume a identidade de professor “ideal” aos olhos da instituição (pois é reflexiva e concorda com o projeto), ora assume o papel de professor resistente (para a instituição, pois para o corpo docente ela seria vista como “crítica”).

Na realidade, os conflitos presentes nos enunciados dos professores estão ligados a dois discursos principais que se destacam em suas vozes: o discurso educacional e o discurso neoliberal de Qualidade Total. Para melhor organizar os excertos, estaremos focalizando esses dois discursos em separado, mas tendo em mente Pechêux (1997:23), que nos chama a atenção para o fato de que um enunciado pode fazer parte de “uma rede de relações associativas implícitas”, ou seja, um mesmo enunciado está repleto de outros enunciados, o que faz com que ele se torne uma fala múltipla. Dessa maneira, ao falar nos relacionamos a outros enunciados e outros sentidos que gerarão significados diversos

---

<sup>3</sup> Ducrot (1987: 180-181) afirma que, no caso da conjunção “mas”, fica fácil perceber a presença de mais de um enunciador em uma fala. Isto porque o autor não pode ser considerado o responsável por duas afirmações distintas. A segunda afirmação (a idéia de que o professor já refletia e de que os alunos não notavam a diferença) seria, conforme a proposta de Ducrot (op. cit.), mais provavelmente do locutor (P1), enquanto as outras pertenceriam a outros enunciadores (por exemplo, as treinadoras, a gerência).

se analisados a partir das suas condições de produção. A nossa divisão, portanto, é apenas didática.

## O discurso educacional

Dado o tema deste artigo, perceber como o discurso educacional está presente na fala dos professores poderia ser considerado óbvio. Contudo, o que nos intrigou foi a maneira como ele se apresenta. O que é interessante na fala dos entrevistados é que eles usam o discurso educacional (não necessariamente conscientes disso) tanto para provar seu maior engajamento no projeto como para demonstrar seu conhecimento, assumindo a identidade de um professor ideal, aquele que se aprimora e está em contato com as últimas tendências educacionais.

Excerto 4:

P4: **...ensinar é muito mais do que isso/ né/** quando você está no papel de professor com alguém/ não importa se ele é criança/ adolescente ou adulto/ não importa que matéria você está usando/ **você está sendo um fator modificador na/ na personalidade do cara** se você pensar bem...

Excerto 5:

P4: ...isso/ então porque **o professor/** não importa qual matéria / qual faixa etária ele esteja ensinando/ ele é **um fator modificador na vida do aluno/ né/** então eu acho que o **reflective/ vem/ é/ é a essência disso/** porque você tem que estar sempre questionando/ não é só o que você está ensinando/ mas que papel você está tendo/ né (num mundo seu)

Esses dois momentos da fala de P4 nos remetem a Paulo Freire (1997) que discute a pedagogia da autonomia e insiste na reflexão crítica sobre a prática do docente, além do papel da educação como forma de intervenção no mundo. Em sua visão, não só o conteúdo a ser ensinado pode modificar o aluno, mas a educação pode funcionar tanto para reproduzir a ideologia dominante como para *desmascará-la*. Ao assumir que não existe neutralidade na educação, o professor veria que faz muito mais do que a simples transferência de conhecimento. P4 demonstra que é consciente do seu papel como modificadora (“ensinar é muito mais que isso”), e parece ir além, pois consegue ver como o Ensino Reflexivo se encaixa nesse pensamento (“eu acho que o *reflective/ vem/ é/ é a essência disso*”).

Nesse sentido, P4 demonstra que está de acordo com a proposta do projeto. Ao mesmo tempo, essa demonstração pode significar que seu conhecimento pode ser usado para influenciar e modificar os conceitos apresentados pelo Ensino Reflexivo ou mesmo aqueles advindos da Qualidade Total. Essa idéia faz retomar a questão da produção de saber discutida por Foucault (1979/ 2000:8), que postula que nem sempre o poder age como força repressiva, mas também produz saber e discurso. Isso garante que P4 e os demais professores sejam capazes de reconhecer suas dificuldades e se adaptar ao discurso da instituição para que seu trabalho dentro da escola não seja prejudicado.

Como pudemos perceber durante as entrevistas, o professor vive um conflito: ora está inclinado a aceitar o discurso neoliberal de Qualidade Total (o qual já o constitui), ora parece incomodado com a visão empresarial da escola. Esse conflito faz que ele assuma diferentes posições de sujeito. Ressaltaremos nos trechos seguintes como o professor se vê (e é visto) dentro do contexto do projeto de Ensino Reflexivo e como essas outras falas estão inseridas no seu discurso e o constituem.

A construção do conceito do professor ideal depende da posição do observador, ou seja, se ele é docente ou gerente. Para os professores, além de responsável, o professor ideal é aplicado e atingiu um estágio de reflexão privilegiado, como vemos no excerto abaixo.

Excerto 6:

E: então você/bom/ se você é uma professora que você ééé/ você

P4: **eu modéstia à parte eu acho que eu sou das que reflect**

E: você é uma pessoa/ é uma pessoa reflective/ ahh/ e você// agora perdi minha pergunta/ e você entra no projeto/ **então o projeto vai bem prá você**

P4: isto/ **e você se sente super satisfeita**

E: *e prás outras pessoas*

P4: porque você/ você precisa comprar a idéia/ **a idéia já é sua/** entendeu

E: *ela já existia antes*

P4: eu me lembro numa reunião/ pode citar?/ [rindo] foi daquela quando tava juntando o atlas [menciona o nome de um livro didático que já fora usado]/ foi aquela confusão/ e **eu me lembro que uma professora nossa/ uma professora daquela que reflect MUIto/ né/ é/ falou assim/ ah mas isso a gente sempre fez/ e a/ uma pessoa lá da chefia falou assim/ ai/ você está sendo resistente às mudanças** [em tom sarcástico, encenando o que ocorreu e rindo depois] né/ ela que não era/ ela se achou GRANdes mudanças/ olha como eu tô mudando/ eu falei não só/ você tá acordando [ambas rindo muito]

P4 é um exemplo de professor ideal, visto do ponto de vista do próprio docente: não considera que o projeto tenha lhe trazido alguma novidade, já que “a idéia já é sua” e “modéstia à parte” ela se vê como uma pessoa reflexiva. Ao contrário, além de não precisar do projeto para refletir, ela não respeita a gerência pedagogicamente. “Ela não no-

tou que o negócio foi sempre assim” e “você está acordando” servem como uma crítica dura à postura da gerente, além de serem falas carregadas de ironia. O riso compartilhado sugere que tanto entrevistadora como entrevistada têm a mesma opinião, possivelmente pela atitude que a gerente tem de não aceitar comentários dos professores.

No excerto 6, P4 faz uso das palavras do outro professor para demonstrar o diálogo entre as diferentes posições representadas pela instituição e pelo professor. A instituição quer a reflexão, porém não aceita crítica. Podemos notar essa posição no momento em que a professora diz já refletir antes do projeto e isso é visto como resistência. Já o professor é cindido: ideal ou não para a instituição, ideal ou não para os professores. Sua identidade é fragmentada, por isso ele parece viver num conflito entre seguir o projeto ou se impor diante da instituição. Se por um lado a idéia do Ensino Reflexivo “já é sua”, por outro ele quer demonstrar que não precisa dele para auxiliá-lo (“mas isso a gente sempre fez”).

Já para a gerência, o professor ideal parece ser aquele que não exprime opinião contrária à sua ou não se mostra resistente, pois dizer que “isso a gente sempre fez” produziu um sentido de resistência para o representante da gerência (“lá da chefia falou assim/ ai/ você está sendo resistente às mudanças”). Além disso, para a instituição o professor ideal vai além das expectativas, como veremos a seguir no excerto que foi retirado de uma das entrevistas com a gerente da filial estudada.

Excerto 7:

G: ...STILL/ I'm ahn/ an optimist/ ... I'm sharing it with you/ what's happening/ at the moment I think we've just got/ I think 3000 students/ our budget is three thousand EIGHT hundred// we're not gonna reach it/ obviously// okay/ but we are doing what we can/ if you are

**passing by the secretaria and you can answer the phone/ thank you very much/ ...**

Ou seja, para a instituição, o professor ideal é aquele que demonstra total dedicação à empresa, fazendo inclusive outros serviços não relacionados com suas funções, como atender ao telefone (“if you are passing by the secretaria...”) ou até fazer matrículas (pois durante as férias os professores eram solicitados para tal).

Trabalhar demais sem ser remunerado ou reconhecido é uma outra idéia recorrente nas entrevistas. Todos os professores se ressentem pelo fato de que a culpa pelo possível fracasso do projeto possa recair sobre eles.

Excerto 8:

E: e você achaaa/ por exemplo/ você tá dizendo que por enquanto ahh/ o projeto não surtiu/ não teve o efeito ahh digamos/ em números/ né ...

E: como profissional/ e você achaaa/ e se o projeto não der certo/ o que/ ou se não dá certo/ se não tá dando certo/ **quem você acha que está sendo responsabilizado por isso**

P3: [uma breve pausa] acho que nós

E: nós os professores/ nós da filial

P3: acho que nós professores em geral

E: por que que você acha isso

P3: por que eu acho assim/ (...) um aluno/ saiu da XXXX/ então quem é culpado? é o professor? é o/ é o

E: gerência

P3: gerência?/ eu acho assim/ **o professor tá fazendo o máximo/ tá nós tamos tentando fazer tudo que nos é dado/ eu acho que/ ótimo/ mas se os alunos desistem geralmente/ geralmente não/ mas a primeira/ a primeira RAZÃO é o professor**



Segundo a perspectiva de P3, ele se esforça para que o aprimoramento ocorra (“o professor tá fazendo o máximo”), considerando-se engajado no projeto. Porém, há outro aspecto do projeto com o qual ele não concorda: o fato de o professor ser responsabilizado pela perda de alunos. Essa responsabilidade vem de fora, provavelmente da instituição, não de sua autocrítica, pois ele acredita que “o professor tá fazendo o máximo”. Para a instituição, a “primeira RAZÃO” para um aluno desistir do curso é sempre o professor, nunca a escola.

Ao ser perguntado sobre a responsabilidade pelo insucesso, P3 não hesita em dizer “nós”. Esse uso do pronome na primeira pessoa do plural nos remete à maneira como as treinadoras estabeleciam um vínculo com os professores durante as reuniões pedagógicas, já que elas também faziam parte do corpo docente. Tanto que o “nós” não é compreendido pela entrevistadora. Esse “nós” se refere aos professores como parte de uma formação discursiva, ou seria o “nós” dos funcionários do instituto de línguas, ou até mesmo a própria instituição? Ao esclarecer esse ponto, P3 reitera a cumplicidade existente entre ele e a pesquisadora, pois responde que o “nós” se refere ao grupo dos professores do qual a pesquisadora também faz parte. De qualquer maneira, o professor, apesar de fazer tudo que lhe é pedido, se transforma na razão do insucesso.

Por vezes, a fala dos professores sugere praticidade. Apesar de seu interesse em serem bons profissionais, nem sempre estão dispostos a fazer qualquer coisa para serem vistos como tais.

Excerto 9:

P4: *vai num/ vai num/ um aumento de coisa/ ah bibliografia num sei o que/ eu olho lá naquele reflective corner e eu falo/ o pessoal tá pirando aqui/ é o que eu gostaria de fazer/ é o que todo mundo gostaria de fazer/ eu acho que quando uma pessoa quer fazer uma coisa séria a gente quer fazer sempre o melhor/ né/ HOWEVER/*

**amiga/ eu vendi tantas horas minhas prá XXX/ e**

E: eu não posso dar o dobro

P4: eu não posso dar o dobro que isso cara/ é é real/ **porque na hora que eles fazem as contas deles também/ eles querem que dê lucro né/ e a gente como é que fica/ então eu...**

O professor internaliza a noção de produtividade e de custo-benefício advindas da Qualidade Total e percebe que, por mais que esteja interessado (“quando uma pessoa quer fazer uma coisa séria a gente quer fazer sempre o melhor”), não pode esquecer que sua função é remunerada já que a instituição faz “as contas deles também”, como profissional ele merece ser remunerado pelo serviço extra. Isso demonstra que ele também é constituído por outro discurso, o da Qualidade Total.

### **O discurso de Qualidade Total**

No discurso que produzimos, estamos sempre constituídos pelo interdiscurso, isto é, pelas formações discursivas em que todo dizer está inserido. O interdiscurso pode ser visto como uma série de formulações já feitas a respeito daquilo que é falado, a historicidade que determina o que é relevante ou não em um determinado contexto (Orlandi, 1999:33). Como sujeitos discursivos, os professores de nossa pesquisa são um exemplo de falantes interpelados pela ideologia, nem sempre conscientes dos outros discursos que os constituem. Em seus enunciados, pudemos notar a influência desses outros discursos, como o discurso educacional (representado pelo Ensino Reflexivo e pela importância do conhecimento profissional) ou mesmo o discurso neoliberal de Qualidade Total.

Discutindo a influência das palavras do “outro” nas minhas, Authier-Revuz (1982) trabalha com a heterogeneidade, postulando que a materialidade lingüística do texto traz à tona marcas mais ou menos explícitas dessa interferência. Essas marcas são constitutivas pois pressupõem o discurso como produto de interdiscursos (ou seja, um discurso é sempre formado por outros discursos que fazem parte de seu inconsciente, numa acepção lacaniana), ou, quando essas marcas estão visíveis, como por exemplo através dos discursos direto e indireto, podem ser um exemplo da heterogeneidade representada. Apesar de a heterogeneidade estar sempre presente, existe a ilusão de uma objetividade através da qual um interlocutor se comunicaria.

Carmagnani (1996) sustenta ainda que o sujeito “pode até mesmo planejar o seu discurso, mas os efeitos de sentido que produzirá não serão necessariamente aqueles que foram previstos”, pois a manifestação discursiva também depende da interpretação do papel do “outro” em sua argumentação.

Entretanto, o que nos chama a atenção em nosso contexto é o fato de os professores não parecerem conscientes do quanto a Qualidade Total os constitui como sujeitos. Eles demonstram não estar confortáveis com o papel de prestadores de serviço e encontram nessa atribuição uma das causas dos problemas que vêm enfrentando.

Excerto 10:

P1: e o que eu acho também é a nomenclatura que se tem hoje em dia/ porque hoje em dia você não tem alunos/ você tem clientes/ você não dá aula/ você vende o produto [a entrevistadora ri] você gerencia/ você negocia [a entrevistadora comenta algo] você não/ né não tem alunos/ não tem mais professor/ não é uma nomenclatura totalmente diferente eu acho que a gente acaba esquecendo que

**está numa escola/ porque é uma instituição/ não é mais uma escola/  
então a gente estranha um pouquinho**

Ao dizer que “a gente acaba se esquecendo que está numa escola”, o professor critica essa abordagem empresarial, produzindo um sentido segundo o qual o ato de ensinar nem sempre pode ser visto como algo a ser negociado ou medido. A escola tem um currículo, livros e carga horária que não podem ser negociados, e o professor se considera um educador, um especialista que sabe como facilitar a aprendizagem de seus alunos.

Colocar o aluno na posição de cliente e a aula na de produto seria, na visão de P1, confundir sua função e seu poder de decisão acerca do que deve ou não ser ensinado (“a gente estranha um pouquinho”). A escola é deslocada (“não tem alunos/ não tem mais professor”), bem como a aula (“você não dá aula/ você vende o produto”). Além de P1 estranhar o novo contexto, sua fala (“hoje em dia”) e seu tom de voz diminuído exprimem uma nostalgia, como se ela tivesse saudade de outros tempos (P1 trabalhava na instituição havia 30 anos na época da pesquisa).

Apesar de não concordar com a idéia do professor como um prestador de serviço no sentido comercial da palavra, ou seja, como uma pessoa que é responsável pela manipulação e entrega de produto para que a satisfação do cliente seja atingida, o professor se sente responsável pelo atendimento das necessidades de seu aluno/cliente.

Excerto 11:

E: hum hum/ então você diria que o reflective é poder **usar/ diversas técnicas contanto que você tenha um propósito** e saiba *explicar*

P2: *contanto que você saia feliz da sala de aula/* achando que funcionou [a entrevistadora concorda]/ *que atendeu as necessidades do aluno* [um leve sorriso]

De acordo com esse excerto, o Ensino Reflexivo é um instrumento usado na busca de satisfação (“usar diversas técnicas contanto que você tenha um propósito”), a qual é consequência de um atendimento adequado às necessidades do aluno. “Sair feliz da aula” equivale a atender à necessidade do aluno.

Sem o reconhecimento do aluno, a instituição não se firma como uma empresa de qualidade, não tendo seu produto destacado no mercado de escolas de língua estrangeira. O projeto deve, acima de tudo, buscar atingir metas da empresa/ escola.

Excerto 12:

P4: olha porque *junto com o projeto do reflective/ tem o projeto temos que dar certo e dar lucro/ né/ então aí você junta/ soma dois e dois e vê se dá quatro*

Para P4, as metas são claras e se tenta construir uma ponte entre estes dois objetivos, o aprimoramento pedagógico (“junto com o projeto do reflective”) e o lucro garantido (“dar lucro”). É interessante que “dar certo” está ligado a “dar lucro”, embora esse resultado ainda não esteja garantido (“soma dois e dois e vê se dá quatro”, grifos nossos). Somar dois e dois aqui significaria tentar atingir os dois objetivos ao mesmo tempo. O projeto de Ensino Reflexivo torna-se outro, o “temos que dar certo”, sendo que a palavra “temos”, nesse enunciado, refere-se à instituição da qual P4 também faz parte, e não apenas aos professores.

Embora exista essa noção de estar trabalhando com objetivos distintos, os professores informantes desta pesquisa não só são engajados como demonstram preocupação com as metas e com a implementação de forças-tarefa que procuram auxiliar a instituição. As metas estabelecidas pela instituição foram o tópico principal em várias discussões das reuniões pedagógicas, como também durante as entrevistas. Atingir a meta parece significar que o professor será reconhecido profissionalmente.

O professor, dessa forma, age de acordo com o pensamento da Qualidade Total, procurando estar sempre pronto a solucionar problemas, razão pela qual ele é a autoridade em sala de aula. Ele procura destacar o aspecto educacional do Ensino Reflexivo, ao querer ser visto como docente e não como prestador de serviços, como vimos no excerto 10 em que a professora diz que “hoje em dia você não tem mais alunos...a gente acaba esquecendo que está numa escola, então estranha um pouquinho”. Entretanto, sua fala é permeada por idéias provenientes da Qualidade Total, como a qualidade enquanto estratégia competitiva (mais qualidade, mais alunos) e a qualidade-produtividade-rentabilidade (a qualidade é boa quando produz resultados), além das noções de satisfação do cliente.

## Conclusão

Através dos excertos selecionados, procuramos demonstrar que compartilhamos a visão pós-moderna de identidade, a qual postula que nossas identidades estão pluralizadas no universo discursivo. Essa pluralização se dá de diversas maneiras, pela ideologia que afeta o sujeito, pela dispersão do discurso (que também é constituído pelo discurso do interlocutor, do “outro”), ou mesmo pelas formas de manifestação da heterogeneidade conforme Authier-Revuz (1982).

Ao focalizar os enunciados dos professores, podemos concluir que sua fala é cindida, heterogênea e conflituosa. Esses conflitos ocorrem porque o discurso dos professores também é constituído, não só pelo discurso educacional (aqui ressaltado pelo projeto do Ensino Reflexivo), mas pelo discurso neoliberal de Qualidade Total, entre outros. Essas *vozes* estão em constante diálogo e aparecem no decorrer dos depoimentos.

O corpo docente da escola de línguas se vê em posições conflitantes, dividido entre o que é ser um professor ideal sob a perspectiva da escola/ instituição (baseada em itens de controle quantitativos) e sob sua própria perspectiva de ensino (que pressupõe, em teoria, a aprendizagem qualitativa). O professor procura enfatizar o crescimento pedagógico a partir do projeto, tentando não demonstrar resistência para que seu futuro profissional não seja colocado em risco. Ao mesmo tempo, sua fala revela que eles estão constituídos pelo discurso institucional e que se preocupam em cumprir as metas e tentar chegar à satisfação total do cliente com as aulas.

Aparentemente, o discurso educacional e o da Qualidade Total são distintos, mas, assim como acontece com as formações discursivas, na realidade seus limites não são definidos, o que causa os conflitos nos enunciados dos professores. Esses antagonismos também fazem parte dos processos de identificação temporários pelos quais os sujeitos passam, que fazem com que sua *identidade* esteja em constante mudança.

### Referências bibliográficas

AUTHIER-REVUZ, J. (1982). "Hétérogénéité montrée et hétérogénéité constitutive: éléments pour une approche de l'autre dans le discours". In: *DRLAV*, 26. Paris: Centre de Recherches de L'Université de Paris VII.

\_\_\_\_\_. (1998). *Palavras incertas: as não-coincidências do dizer*. Campinas, SP: Editora da Unicamp.

CARMAGNANI, A.M.G. (1996). *A argumentação e o discurso jornalístico: a questão da heterogeneidade em jornais ingleses e brasileiros*. Tese de Doutorado. PUC-SP, São Paulo.

DUCROT, O. (1987). *O Dizer e o dito*. Campinas: Pontes.

FOUCAULT, M. (1979/2000). *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal.

\_\_\_\_\_. (1987/2000). *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes.

FREIRE, P. (1997). *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra.

GRADDOL, D.; MAYBIN, J.; STIERER, B. (ed.). (1994). *Researching language and literacy in social context*. London: Multilingual Matters.

HALL, S. (2000). *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A.

INDURSKY, F. "O sujeito e as feridas narcísicas dos lingüistas". In: *Revista Gragoatá*. 2º semestre de 1998. Niterói, RJ.

INFANTE, S. (1997). "Diversidade e alteridade na enunciação em línguas próximas". In: *Letras – Revista do Mestrado em Letras da UFSM (RS)*, 14.

ORLANDI, E. (1999). *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes.

PÉCHEUX, M. (1997) *O Discurso: estrutura ou acontecimento*. Campinas: Pontes.

RICHARDS, J. & LOCKHART, C. (1994) *Reflective Teaching in language classrooms*. New York: Cambridge University Press.

SWANN, J. (1994) "Observing and recording talk in educational settings". In: GRADDOL, D.; MAYBIN, J.; STIERER, B. (ed.). *Researching language and literacy in social context*. London: Multilingual Matters.

**Resumo:** Este artigo tem como objetivo a apresentação de parte de uma pesquisa de mestrado que discute um programa de trei-



namento em serviço de docentes de uma instituição de ensino de línguas. Utilizamos o quadro teórico-metodológico da AD de linha francesa para esta análise tendo em vista que a AD leva em conta a noção de acontecimento proposta por Pêcheux (1997:19), a partir da qual fatos e declarações são percebidos em conjunto com seu contexto sócio-histórico, juntamente com as memórias que ele pode evocar. Serão analisados enunciados produzidos pelos sujeitos de nossa pesquisa (docentes) em entrevistas e reuniões com a pesquisadora durante o ano de 2000. Esses enunciados e os sentidos produzidos são nosso ponto de partida para a reflexão acerca dos conflitos ligados à fragmentação das identidades dos professores e à pluralidade de vozes que constituem suas falas (cf. Authier-Revuz, 1998; Hall, 2000). Primeiramente, faremos uma descrição das condições de produção da pesquisa. Segue-se uma discussão sobre o conflito de identidades do pesquisador/ pesquisado. Por fim, analisamos como o discurso educacional e o discurso da Qualidade Total constituem a fala dos professores da escola de línguas.

**Palavras-chave:** Análise do Discurso, Heterogeneidade, Ensino de Língua Estrangeira, Treinamento de Professores, Qualidade Total