

Verônica Neugebauer

A CONSTITUIÇÃO DOS SUJEITOS E OS CONFLITOS DISCURSIVOS NA AULA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA.

Dissertação apresentada ao Curso de Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada na área de Ensino-aprendizagem de Segunda Língua e Língua Estrangeira.

Orientadora: **Profª Drª Carmen Zink Bolognini.**

Este exemplar e a redação final da tese
defendida por Verônica Neugebauer

e aprovada pela Comissão Julgadora em

24/03/2003.

Profª Drª Carmen Zink Bolognini

UNICAMP
Instituto de Estudos da Linguagem
2003

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA
BIBLIOTECA IEL - UNICAMP

N395c

Neugebauer, Verônica

A constituição dos sujeitos e os conflitos discursivos na aula de
língua estrangeira / Verônica Neugebauer. - - Campinas, SP: [s.n.],
2003.

Orientador: Carmen Zink Bolognini

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas,
Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Análise de discurso. 2. Língua inglesa – Estudo e ensino –
Falantes estrangeiros. 3. I. Bolognini, Carmen Zink. II. Universidade
Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

UNIDADE	BE
Nº CHAMADA	UNICAMP
	N 395c
V	EX
TOMBO BC	56310
PROC.	16-124103
C	<input type="checkbox"/>
D	<input checked="" type="checkbox"/>
PREÇO	R\$ 11,00
DATA	9/2/10 3
Nº CPD	

CM00190091-7

BIBID 305008

RESUMO

Partindo dos pressupostos teóricos da Análise de Discurso de linha francesa, buscamos averiguar as relações entre os sujeitos participantes de uma aula de inglês como língua estrangeira. Para tanto, observamos os conflitos discursivos que se estabelecem devido a divergências na formação discursiva dos sujeitos (alunos e professor), além do conflito do professor em relação ao discurso da instituição de ensino.

Palavras-chave: discurso, conflitos discursivos, ensino de língua estrangeira.

ABSTRACT

Based on the principles of French Discourse Analysis Theory, we aim to research the relationship among the participants of an English as a foreign language class. Therefore, we have observed the discursive conflicts that take place during the class due to the divergent constitution of the subjects (students and teacher), as well as the conflict faced by the teacher regarding the discourse of the school.

Keywords: discourse, discursive conflicts, foreign language teaching.

DEDICO...

Ao Gustavo, amor eterno...

AGRADEÇO...

A Deus, pela vida.

À Professora Carmen, pela dedicação, paciência, compreensão e por me mostrar novos sentidos.

Às professoras Cláudia Pfeiffer e Elza T. Doi, da banca examinadora, que, desde a qualificação, tanto contribuíram para o amadurecimento deste trabalho.

À CAPES, por ter proporcionado o subsídio financeiro necessário.

Aos funcionários do IEL, especialmente aos da biblioteca, da secretaria de pós-graduação e da sala de informática, pela colaboração nos mais diversos aspectos.

Ao Gustavo, pelo carinho e amor, e porque poderia constar da lista da família, dos amigos, dos oferecimentos...

Ao meu pai, pela possibilidade de estudar.

A minha família, que sempre apoiou meus projetos, mas também não me deixa desistir:

Vó Elsa, sempre...
Rodolfo, Vera e William
Maria Eugênia e Gisela
Miguel e Arlete
Renato e Ana Cláudia

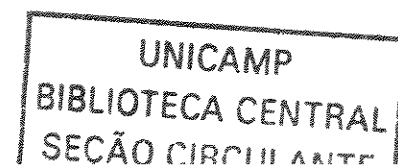
A todos os meus amigos, por saberem me ouvir.

OFEREÇO...

Aos professores De minha graduação na UNESP que têm um pouquinho de culpa do meu amor pelo ensino, pelo estudo:

Erotilde Goreti Pezatti
Sebastião Carlos Gonçalves
Maria Helena Abrahão
Eli N. Bechara
Ana Mariza Benedetti
João Carlos Gonçalves

E a todos os professores que desejam novos lugares de significação para seus alunos.



ÍNDICE

Seções	Páginas
RESUMO	
ABSTRACT	
INTRODUÇÃO	08
1. Objetivos	11
2. Justificativa	14
3. Condições de produção e sujeitos participantes	16
PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	
CAPÍTULO 1	22
1.1. Erro e avaliação	22
CAPÍTULO 2	31
2.1. Ideologia	31
2.2. Reprodução cultural e social: o papel da escola	35
CAPÍTULO 3	40
3.1. Análise de Discurso	40
3.2. Silêncio e silenciamento	46
3.3. Discurso pedagógico e o lugar do sujeito	51
CAPÍTULO 4	61
4.1. Método Áudio-lingual	61
4.2. Abordagem Comunicativa	63
4.3. Conflito discursivo do professor	65
ANÁLISE DOS DADOS	67
1. Os processos discursivos	70
EXCERTO 1	70
EXCERTO 2	75
EXCERTO 3	85
EXCERTO 4	92
CONSIDERAÇÕES SOBRE OS DADOS	97
CONSIDERAÇÕES FINAIS	102
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	110
APÊNDICE	115

DADOS	115
TRADUÇÃO	118

INTRODUÇÃO

A motivação inicial para este trabalho foi o estudo da relação de alunos e professores com erros ocorridos durante a produção oral em aula de língua estrangeira, dada a obstinação com que tanto uns quanto outros normalmente tratam tais erros. Chamava-nos à atenção o fato de que, muitas vezes, ao “errar” durante a fala, o próprio aluno se interrompe, esperando que o professor o corrija, ou, ao menos, faça algum comentário. Isso costuma ocorrer mesmo quando o professor não faz qualquer menção de interrompê-lo, e, se, por outro lado, nem o aluno se interrompe, nem o professor o faz, é comum que outro aluno o faça, seja repetindo a forma correta (para si, ou para todos), seja perguntando ao professor se o que o outro disse estava correto, etc.

Não obstante, percebemos, ao travar os primeiros contatos com a teoria da Análise de Discurso, que a verificação das relações alunos-professor pode e deve ser muito mais abrangente do que a notada fixação pelos “erros”¹, pois muito do que ocorre em sala de aula se deve aos aspectos discursivos (como o imaginário de alunos e professor sobre o que seja ser aluno, ser professor, ensinar, aprender, etc.; a formação discursiva, as relações de poder, os gestos de interpretação de todos os participantes...), sendo a relação dos sujeitos com os erros apenas uma decorrência desses aspectos.

Desde o início do levantamento bibliográfico, constatamos serem poucos os

¹Inúmeros estudos discutem o que deve ser visto como erro (Norris, 1990; Edge, 1992; Corder, 1981; Klein, 1986; Krashen, 1981; Schachter, 1992), embora sejam todos principalmente quantitativos e baseados na identificação de causas para o erro. Neste trabalho, o erro será tomado do ponto de vista discursivo, referindo-se àquilo que o professor considera inadequado, autorizado que está por sua posição discursiva de maior autoridade, e, portanto, legitimada. Quando o aluno se corrige ou interrompe acreditando ter errado, está comparando seu enunciado ao que acredita que o professor espera dele (inevitavelmente, há todo um jogo de imagens, que, no entanto, é inconsciente). Tendo isso em mente, doravante não mais usaremos aspas ao falar em *erro*.

trabalhos que levam em conta os elementos ideológicos envolvidos na sala de aula (situação discursiva como outra qualquer²). Observamos a preocupação das teorias sobre ensino-aprendizagem de língua estrangeira, especialmente as mais recentes (cf. capítulo 4.2), em promover a “comunicação”, termo que poderia remeter a uma concepção de um sujeito constituído sócio-historicamente, na interação com outros sujeitos.

Acreditamos, no entanto, que, mesmo quando se fala em “comunicatividade”, pode não se considerar a completude do sujeito, pois *comunicação*, *interação* são palavras que remetem a algo externo e não constitutivo do sujeito (um comportamento observável externamente, considerado, por exemplo, apenas transmissão de informação).

Quando se compreende o sujeito a partir da perspectiva discursiva, leva-se em conta a formação ideológica³ do mesmo, inserido em um contexto sócio-histórico; enfim, trata-se, diferentemente da perspectiva da comunicação, de uma visão relacionada aos aspectos constitutivos do sujeito.

Mais tarde, ao tomar as condições de produção do ensino e da aprendizagem de língua estrangeira sob a perspectiva da Análise de Discurso, tornamo-nos mais atentos ao fato de que os dizeres e ações dos participantes daquele processo resultam de e levam a gestos de interpretação que produzem certos efeitos de sentido, inseridos, por sua vez, em determinadas formações ideológicas que devem ser consideradas ao buscarmos respostas para as questões propostas.

Após o exame dos dados que comporão o *corpus* desta pesquisa, e com a descoberta

² A sala de aula não é uma situação como outras, se considerarmos que as relações de força são bem (de)marcadas pelas posições discursivas, e se faz o possível para mantê-las. Dizemos “como outra qualquer” no sentido de que, embora, nos referidos textos, seja tratada como um local desprovido de ideologia, esta está presente na sala de aula como em qualquer outra formação social.

de novas e interessantes questões, poderemos observar que o erro passou, de protagonista, a coadjuvante nos objetos de análise do trabalho, que serão apresentados adiante. Esse deslocamento foi possível a partir do momento em que entraram em evidência as relações entre os processos discursivos dos participantes do ensino-aprendizagem, principalmente entre os alunos e o professor, e entre este e a instituição de ensino.

Abordaremos, primeiramente, os resultados da pesquisa inicial sobre o erro e avaliação na aprendizagem de uma língua estrangeira, procurando mostrar que a maior parte dos trabalhos ignora o processo discursivo que inerentemente permeia os sujeitos, abrangendo, no máximo, aspectos da interação entre os mesmos. No capítulo seguinte, sobre ideologia, com base em textos de Fiorin (1998) e Orlandi (1999), mostraremos, a partir de conceitos básicos, que uma formação discursiva se insere em uma formação ideológica, sendo o discurso⁴ a materialização da ideologia. Adiante, trataremos, a partir de Althusser (1985) e Bordieu (2001), da escola como reprodutora da ideologia dominante, e, portanto, estabilizadora da ordem social.

Seguindo para a teoria da Análise de Discurso, passaremos aos elementos mais centrais para o trabalho, a partir dos conceitos fundadores desta ciência tais como apresentados por Orlandi (1999 e outros). Em decorrência, também com base em Orlandi (1997 e 2001a), abordaremos, no capítulo posterior, o silêncio como significativo, assim

³ As considerações sobre ideologia serão mais aprofundadas à frente, bem como os conceitos de Análise de Discurso.

⁴ A palavra “discurso”, neste trabalho, refere-se à categoria de análise na qual se fundamenta a teoria aqui norteadora - a Análise de Discurso. Há quem possa usar tal termo para aludir à imagem que se tem daquilo que se diz, ou mesmo, de forma mais popularizada, como uma alternativa à palavra “fala”. No entanto, tal confusão não ocorre neste trabalho, que sempre se refere ao “discurso” como o conceito teórico: “o discurso não corresponde à noção de fala, pois não se trata de opô-lo à língua como sendo esta um sistema”(Orlandi, 1999: 22)”.

como o silenciamento dos dizeres dos alunos pelo professor (inconscientemente), podendo levar à ameaça de apagamento do sujeito discursivo-aluno. Ainda sob o tópico mais amplo da Análise de Discurso, apresentaremos elementos de outros trabalhos relativos ao ensino de língua estrangeira que, diferentemente dos examinados no capítulo inicial, partem de uma perspectiva discursiva do sujeito, e podem, portanto, contribuir para as análises realizadas nesta pesquisa. Pensando mais especificamente na escola, e no contexto da sala de aula, falaremos do discurso pedagógico, examinando de que modo este discurso, conforme mostrado por Orlandi (2001b, c), sustenta a instituição escolar e a si mesmo. Traremos, ainda, reflexões de Pfeiffer (2000) acerca dos sentidos que conformam o lugar para o bem dizer e para o mal dizer dos sujeitos.

Acreditamos, assim, ter pressupostos suficientes para proceder a uma análise dos dados a mais abrangente possível, apurando sobre como a aula de língua estrangeira, enquanto objeto simbólico, significa; ou, ainda, buscando a compreensão de como a aula, com os discursos de seus participantes a todo momento promovendo conflitos e disputas, permite determinados gestos de interpretação e impede outros, produzindo efeitos de sentido que podem contribuir para a reflexão sobre as questões propostas neste trabalho.

1. Objetivos

O objetivo deste estudo, por conseguinte, é mostrar como o fato de o professor estar em uma posição discursiva de maior autoridade pode fazer com que ele determine o discurso de seus alunos. Por outro lado, examinaremos a possibilidade de ocorrerem deslocamentos no discurso do professor a partir de manifestações dos alunos. Deparamo-nos, então, com uma disputa discursiva tácita: enquanto os alunos tentam se posicionar em relação ao discurso do professor, este parece evitar as tentativas de ocupação da posição de

autoridade discursiva por parte daqueles (conforme discutiremos mais tarde, tais relações se dão inconscientemente).

Se, por um lado, tratamos do conflito discursivo entre alunos e professor, por outro, não pudemos deixar de observar a existência de um conflito talvez mais tênue aos olhos dos pesquisadores, mas quiçá mais complexo ou de mais difícil solução: aquele com que se depara o professor que, constituído por uma formação discursiva (pela experiência como aluno, pelo aprendizado na faculdade ou pela prática profissional - ou, normalmente, pela união dessas três possibilidades) dentro de determinada abordagem de ensino⁵, é apresentado a uma nova, que lhe é imposta pela instituição⁶, sendo-lhe, por um lado, ministrados treinamentos nesta abordagem, e, por outro, cobrada a renovação de sua prática de ensino em consonância aos treinamentos recebidos. Embora talvez faça parte da formação discursiva do professor ter de lidar com o lugar da autoridade que não seja ele próprio (como modelos, normas da instituição, e todas as “fórmulas” periodicamente estabelecidas como as mais eficazes no ensino da língua estrangeira), visto que a instituição não está fora de sua formação, ainda assim podemos observar, nos dados, marcas da presença conflituosa do discurso da instituição com o discurso que o professor coloca em sala de aula.

Delineiam-se, dessa maneira, duas grandes questões que nortearão este estudo, e a

⁵ Cf., no capítulo 4.2, as razões para o uso do termo “abordagem”, ao invés de “método”.

⁶ Apesar de o impasse delineado nessa afirmação consistir em um dos pontos fundamentais de nossas análises, não trataremos de dados a respeito do discurso da instituição (como instruções, roteiros ou resumos teóricos distribuídos aos professores ou propagandas da escola dizendo-se comunicativa, etc.), sendo-nos suficiente verificar, para tratarmos do conflito discursivo do professor, apenas marcas de seus efeitos na prática do professor. Ressaltamos, porém, que falamos do discurso da escola, do funcionamento da mesma como instituição, de sua expectativa em relação à abordagem de ensinar do professor, etc. por já termos atuado como profissional na mesma e participado de inúmeros desses eventos que agrupamos como “treinamentos” (*workshops*, reuniões pedagógicas, encontros semestrais, entre outros).

partir das quais discutiremos, e, se possível, responderemos a, algumas perguntas de pesquisa:

1 - O conflito discursivo professor-alunos:

- como se constrói a “disputa” nas relações de poder de acordo com as posições discursivas?

- como se consolidam as relações de poder em sala de aula a partir do discurso do professor?

- como as intervenções dos alunos podem vir a subverter essas relações (já que se manifestam como que ameaçando a posição discursiva do professor, levando-o a determinados gestos de interpretação e, conseqüentemente, a efeitos de sentido que parecem apontar para uma disputa “civilizada” e limitada ao âmbito discursivo⁷)?

- como o professor reage a esses acontecimentos e re-significa (ou não) os discursos em sala, a partir do discurso dos alunos?

2 - O conflito discursivo do professor - sua formação discursiva em relação ao discurso da instituição:

- como se conforma o impasse entre o discurso que constitui o professor e um discurso imposto pela instituição?

- existe a real possibilidade de se instaurar uma nova abordagem de ensino a partir de treinamentos e cursos?

⁷ A disputa em questão, aqui colocada como limitada ao discursivo, conforma-se na oposição a uma disputa mais explícita, que atualmente pode ser verificada em algumas salas de aula (e culminar em agressões físicas, como já muitas vezes propagado pela mídia). Embora na aula que constitui o *corpus* deste trabalho não haja problemas de comportamento por parte dos alunos, ou mesmo de relacionamento entre os participantes (incluindo o professor), a disputa discursiva não deve ser considerada menos importante, visto que a violência simbólica (silenciamento, imposição de sentidos como transparentes e naturais, enfim, a inculcação da ideologia (Orlandi, 1996, 1999, 2001b) também pode ser prejudicial e marcante para um sujeito.

Além de buscarmos explicações para tais eventos, partindo da análise dos dados, esperamos poder mostrar de que maneira eles concorrem no andamento da aula de língua estrangeira, e como podem afetar as relações entre seus participantes.

Ademais, objetivamos contribuir, com este trabalho, para os estudos sobre ensino-aprendizagem de língua estrangeira, sem a pretensão de preencher definitivamente as lacunas certamente existentes neste vasto campo de estudo, mas procurando acrescentar nossos esforços, principalmente sob uma perspectiva cujas importantes contribuições não são ainda suficientemente aproveitadas nesta área.

2. Justificativa

As questões como as que nos propusemos verificar envolvem considerações discursivas mais profundas, relacionadas a aspectos ideológicos que, embora presentes na sala de aula, são, normalmente, desconhecidos por alunos e professores.

Como veremos, a questão da intervenção do professor nas falas dos alunos vai além da correção de frases que considera erradas, e se manifesta (podendo levar a gestos de interpretação e efeitos de sentido inesperados) após praticamente todos os enunciados dos alunos. Entenderemos, posteriormente, que atos do professor que parecem simples (e, provavelmente, até esperados pelos alunos, devido à imagem que têm da posição do professor), como emitir juízos de valor acerca de todos os enunciados dos alunos, podem ter consequências mais sérias. O discurso do professor pode, por exemplo, levar ao silenciamento do discurso do aluno, contribuir para a consolidação das relações de força, estabilizar um discurso autoritário, etc. Por outro lado, é possível que o discurso de um aluno leve o professor a gestos de interpretação que promovam deslocamentos em seu discurso - como aponta Murce Filho (1998: 63), “‘pequenas revoluções’ [que] possam ser

também exercitadas em outras situações de ensino/aprendizagem, de forma que um movimento permanente, e mesmo eventuais transformações, tornem-se realidade.”

Contudo, esses e outros fenômenos, que analisaremos, não são evidentes para os participantes do processo discursivo. Toda a disputa mencionada na seção anterior, por exemplo, é inconsciente, e devida à formação discursiva dos participantes, à qual eles sequer têm acesso. Por esses motivos, tornam-se importantes trabalhos que venham a perceber, na materialidade lingüística, as determinações discursivas que, por sua vez, permitem observar marcas da formação ideológica. Assim, a partir dessa materialidade, poderemos compreender o funcionamento das relações entre os sujeitos e os conflitos que se criam devido às diferentes formações discursivas.

Assim, reafirmamos a expectativa de contribuir para os estudos sobre ensino-aprendizagem de língua estrangeira com um trabalho cuja perspectiva - discursiva - pretende abranger questões relevantes para a compreensão das determinações nas relações entre os sujeitos a partir do discurso.

3. Condições de produção e sujeitos participantes

Os dados que compõem este estudo foram coletados em uma escola particular de idiomas localizada na cidade de São Paulo. Trata-se de uma escola franqueada, ou seja, com inúmeras outras unidades tanto em São Paulo, quanto em outras cidades. O material didático utilizado, assim, é padronizado, bem como as avaliações escritas, e produzido pela própria instituição. Os cursos para professores e *workshops* que mencionamos ao longo do trabalho têm lugar em uma central, em que são reunidos professores de diversas unidades.

A sala cuja aula presenciávamos apresentava-se da seguinte maneira: relativamente pequena, com carteiras dispostas ao redor da sala, todas voltadas para a frente, onde estava o quadro branco e onde ficou o professor durante a maior parte da aula.

Havia sete alunos, que procuraremos descrever de maneira mais geral, visto que não houve entrevista com os mesmos. Podemos, no entanto, inferir, principalmente pela idade, seus interesses ou objetivos quanto à aprendizagem de uma língua estrangeira. A maioria era de pré-adolescentes ou adolescentes, com idades por volta de onze a catorze anos, que podemos supor estarem cursando inglês com vistas a um melhor desempenho escolar, ou mesmo por imposição de seus responsáveis. Havia, ainda, duas alunas mais velhas, com cerca de vinte e cinco a trinta anos, as quais podemos imaginar que já não estejam no curso por imposição de alguém, mas antes por necessidade profissional, seja ela real ou devida ao imaginário de que a língua estrangeira é fundamental para se alcançar melhores posições no mercado de trabalho⁸. Podemos notar, assim, que a sala se torna um pouco heterogênea, com público de diferentes faixas etárias e objetivos de aprendizado.

⁸ Para uma discussão aprofundada acerca desse assunto - o imaginário a respeito da indispensabilidade da língua estrangeira no meio profissional, veja-se o trabalho de Rosa (2003).

Além dos alunos e da presença da pesquisadora, havia, obviamente, o professor. Este tinha cerca de vinte e três anos, era recém-formado em curso de Letras por instituição particular de ensino, e não cursava naquele momento algum tipo de especialização. Também não possuía, até então, experiências anteriores no ensino da língua estrangeira, a não ser aquela obtida em estágios exigidos pela própria faculdade durante a graduação. Não temos maiores dados sobre o professor-sujeito, pois também não fizemos com ele entrevistas formais, sendo essas informações baseadas em conversas informais quando da convivência como colegas de trabalho.

A coleta dos dados se deu da seguinte forma: a pesquisadora conversou com o professor explicando ter a necessidade de gravar uma aula para um trabalho escolar, esclarecendo que ele poderia ter acesso ao mesmo, após finalizado. Tendo o professor concordado, a pesquisadora esteve presente durante a aula, que foi gravada em áudio durante sua totalidade, e fez intervenções mínimas, apenas respondendo, como se fosse uma aluna e por solicitação do professor, a perguntas do mesmo durante alguns exercícios orais. Mais tarde, a gravação foi transcrita pela pesquisadora para facilitar as análises.

Como discutimos anteriormente, havia uma questão inicial, a do comportamento dos sujeitos frente a um erro oral de um aluno, que, mais tarde, sofreu deslocamentos e deixou de ser o centro da pesquisa. Assim, se, por um lado, logo no início, quando da coleta dos dados, havia uma perspectiva em mente, quando novos questionamentos se configuraram, o mesmo não ocorreu. Ou seja, não nos baseamos, na análise dos dados, na busca por uma presença ou ausência de comportamentos pré-determinados, seja por parte do professor, seja dos alunos. Na realidade, propusemo-nos investigar o processo discursivo da aula, e o que pudesse decorrer do mesmo, e isso nos provocou os questionamentos norteadores da

presente pesquisa. Assim, não buscávamos encontrar uma fala ou atividades características de uma Abordagem Comunicativa, pois se a ausência de determinada prática por parte do professor foi observada durante as análises (ou se seu comportamento era tal que não condizia com o discurso da instituição), todos os gestos de interpretação se devem a observações feitas a partir dos próprios dados e ao conflito do qual já tratamos, e que ainda discutiremos - seja a contradição no discurso da escola, sejam nossas hipóteses quanto ao modo de ensinar que o professor parece pensar estar praticando (cf. capítulo 4 e análises dos dados) -, mas não constituía questão prévia à realização deste estudo.

A aula observada, com duração de uma hora e meia, apresentou as seguintes atividades: revisão do aspecto gramatical apresentado na aula anterior (a terceira pessoa do singular no presente), com cerca de quinze minutos; apresentação e prática de novos aspectos, *likes and dislikes* (gostos pessoais) e o uso de *-ing* em locuções verbais após certos verbos, como *love, like, hate*, com cerca de quarenta e cinco minutos. As principais tarefas realizadas pelos alunos foram preencher alguns exercícios escritos do livro, realizar diálogos pré-determinados pelo livro, e responder a questões do professor sobre gostos pessoais em forma de *drills*. Outros assuntos abordados pelo professor foram: convite aos alunos à aula de reforço oferecida pela escola em horário diverso ao do curso; questionamento quanto à realização de um trabalho proposto pelo professor em aulas anteriores.

A aula foi conduzida, segundo pudemos perceber, de maneira regular, ou seja, se, por um lado, devemos sempre lembrar que a própria presença do pesquisador em sala de aula constitui uma quebra de sua rotina, o que pode acabar trazendo alguma interferência, por outro, tratou-se de uma aula como as outras, com as atividades costumeiramente

realizadas, de acordo com a sequência do livro didático. Desse modo, acreditamos ser pertinentes as discussões posteriores acerca da ênfase gramatical dada às atividades, em detrimento da comunicação.

Ressaltamos que não consideramos indesejável o ensino da gramática formalizada, e, se nos propomos a tais considerações, é tão somente por acreditarmos que esse modo de ensinar não é condizente com o discurso da instituição que se afirma comunicativa. Assim, seria possível argumentar que uma aula não-típica, como uma revisão anterior a uma avaliação, poderia ser centrada em aspectos formais da língua. No entanto, além de a aula observada ser, como já mencionado, uma aula habitual, mesmo que não o fosse - e tivesse, então, uma razão para a ênfase gramatical, talvez ainda pudéssemos, a partir dela, verificar a contradição no discurso da escola (por exemplo, o fato de aplicar avaliações escritas apenas sobre itens gramaticais, contrariando sua suposta postura comunicativa).

Contudo, não podemos deixar de advertir que exercícios estruturais têm seu espaço e importância mesmo dentro de uma Abordagem Comunicativa, sendo que foi o fato de a aula ter sido, repetimos, preponderantemente voltada ao treino de estruturas que nos chamou a atenção.

Apresentamos, a seguir, um roteiro mais minucioso da aula, de modo a se contemplar as atividades que a constituíram (os excertos mencionados são apresentados na análise dos dados):

- sempre em inglês, o professor chega à sala, diz “bom dia”, pergunta se os alunos gostaram de seu novo corte de cabelo; em seguida, distribui aos alunos bombons (os bombons foram oferecidos pela escola, pois tratava-se da última aula antes da Páscoa, embora ele não tenha chegado a mencionar a data com os alunos);

- o professor pergunta se os alunos já estão preparando algo para lhe entregar (trata-se de algum trabalho que ficou combinado em outra aula);

- o professor pergunta quem se lembra do que estavam tratando na aula anterior, ao que uma aluna se manifesta, dizendo “play// plays//” (observação: as barras indicam pausa); assim, o professor pergunta quem pode dar exemplos, e ocorre o diálogo apresentado no excerto 1;

- o professor pede que os alunos abram os livros, para que façam um exercício que consiste em completar uma tabela com dados pessoais (estado civil, número de irmãos, etc.); na segunda parte do exercício, deveriam trabalhar em pares, fazendo perguntas para completar uma coluna semelhante, agora sobre o colega; realizam essa atividade com a ajuda do professor;

- o professor explica o que será a lição de casa: transformar as informações da tabela do exercício anterior em um parágrafo sobre o colega, usando *his/ her name is..., he/ she is..., he/ she has... etc.*;

- o professor fala aos alunos da aula de reforço que haverá na escola, convidando os alunos a participar, perguntando a cada um se poderá comparecer;

- em seguida, inicia o novo assunto, que será o predominante na aula - o uso do -ing após certos verbos; começa perguntando a uma aluna se ela gosta de dormir; pergunta, então, a todos os alunos, e, ao fim, pergunta à primeira se gosta de cozinhar; após perguntar o mesmo a todos, pede que tentem usar as expressões (que escreve na lousa) “gostar, adorar, detestar, não gostar”...

- o mesmo processo se repete, com o professor perguntando se os alunos gostam das seguintes coisas: tomar cerveja, trabalhar, estudar inglês (cf. excerto número 2) e limpar a

casa (cf. excerto número 3);

- o professor pede que os alunos abram os livros em uma página que também contém uma tabela, dessa vez para responderem o quanto gostam de “ouvir música pop, assistir a jogos de futebol na televisão, estudar inglês, cozinhar, praticar esportes, sair à noite, ficar em casa nos fins-de-semana, falar de si mesmo, ler livros e comer fora”; o professor procura explicar, por meio de exemplos e gestos, os significados dessas expressões;

- para verificar o que os alunos responderam, o professor retoma o processo de perguntar a cada um “*do you like...*?”, acerca de todos os itens do exercício do livro; esta atividade, portanto, torna-se a principal da aula, tendo a duração de cerca de quarenta e cinco minutos;

- quase ao fim da aula, o professor pede aos alunos que fechem os livros, perguntando novamente se recordam a aula anterior; afirma que há uma diferença entre “*she is working*” e “*she works*”; diz que precisa de um voluntário para ir à frente; uma aluna se mostra interessada, mas pergunta se terá que explicar tal diferença; o professor responde que não e, como ninguém mais se manifestasse, chama aquela aluna; diz que ela agora é a professora, e deve tentar explicar a diferença entre os dois tempos verbais; a aluna se mostra bastante confusa, apesar da ajuda do professor, e, por fim, ele explica a diferença;

- a aula é encerrada.

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

CAPÍTULO 1

Como já antecipamos, houve um deslocamento no objeto de nosso estudo, que assim passou a abranger um quadro mais amplo das relações de força do que apenas a correção de erros. Entretanto, continua a ter relevância uma síntese das idéias principais encontradas na fase inicial de investigação sobre erro e avaliação, pois a disputa implícita por posições discursivas na aula que examinaremos faz-se, além das intervenções inesperadas dos alunos, pela constante reafirmação do professor de sua posição discursiva de poder, por meio de enunciados avaliativos, ou seja, que representam um juízo de valor sobre todas as frases dos alunos (mesmo quando estas não estão formalmente incorretas). Portanto, tais enunciados, que interpretamos como tentativas de consolidação das relações de força em sala de aula pelo professor, implicam as noções de erro e avaliação, ainda que ele não tenha consciência delas.

1.1. Erro e avaliação

Teacher: Why are you so late?

Student: I'm sorry, my mother is take to hospital.

Teacher: No, not "is take", she "has been taken" to hospital.

Edge (1992: 18)

A relação entre erro e avaliação reside no fato de que, infelizmente, "avaliar" é, para a maioria dos professores, verificar resultados buscando os erros dos alunos - embora muitos atestem a importância da observação contínua do progresso dos aprendizes (porém, como veremos durante a análise, não devemos confundir a avaliação continuada da evolução dos alunos com o comportamento de nosso professor-sujeito, que apenas julga a validade e adequação de todas as frases de seus alunos).

Pretendemos, ainda, verificar a carência por trabalhos em que se tomem o erro e a avaliação sob a perspectiva discursiva, já que ambos são vistos, normalmente, como relacionados ao sistema, a técnicas ideais, etc., desconsiderando-se a existência de sujeitos neste contexto. Uma das poucas exceções é o trabalho de Nascimento (2001), cujo objetivo é verificar a hipótese de que as práticas discursivas de sala de aula (de língua materna), principalmente na avaliação, não refletem o discurso educacional da instituição, que apregoa a avaliação como “processual, contínua, participativa, diagnóstica, investigativa e emancipatória” (p. 68), em oposição à avaliação como produto, verificação da aprendizagem, julgamento final. No decorrer da pesquisa, a autora pôde comprovar que, apesar daquele discurso, e por não haver provas formais naquela instituição, as aulas acabam por se tornar uma avaliação constante, pois “a função de professor fica praticamente restrita à de avaliador” (p. 86), sobrepondo-se à função de “transmitir conhecimentos”.

Também sob o ponto de vista ideológico-discursivo, Bordieu & Passeron (1990) tecem ampla discussão sobre a função das avaliações escritas no sistema educacional universitário francês, afirmando que “a avaliação não é apenas a expressão mais clara dos valores acadêmicos e das escolhas implícitas do sistema educacional (...), ela oferece uma das ferramentas mais eficazes para a realização da inculcação da cultura dominante e do valor daquela cultura. (...) Mais do que o currículo e o programa, a aquisição da cultura legitimada e da relação legitimada com a cultura é regulada pela lei constituída das avaliações” (p. 142), ou seja, “avaliações sempre expressam, inculcam e consagram os valores ligados a uma certa organização do sistema educacional, uma certa estrutura de um campo intelectual, e, por esses meios, a cultura dominante” (p. 143).

Quanto à literatura mais específica sobre o erro na aula de língua estrangeira, constatamos a escassez de textos que dessem conta de modo significativo do tratamento do erro oral nessas aulas, sob a perspectiva da Análise de Discurso. Há, sim, muita pesquisa sobre erro, mas basicamente voltada para seu aspecto sistemático. Muitos autores costumam distinguir tipos de “erros”, criando terminologias próprias que, em última instância, distinguem, basicamente, erros em que o desvio do código se deve ao desconhecimento da forma adequada; erros devidos ao não domínio de uma forma já apresentada; e erros em que um desvio não-sistemático do código se deve a limitações humanas (fadiga, problemas de memória, de concentração, etc.).

Outra preocupação constante daqueles trabalhos é determinar as causas dos erros, sendo a interferência da língua materna o fator mais comumente apresentado pelos autores como causa de erros na língua estrangeira. Como nos mostra Corder (1981), a partir dessa hipótese, durante muito tempo procuraram-se formas de lidar com os erros a partir do estudo contrastivo de sistemas de segundas línguas e línguas maternas dos aprendizes, acreditando-se ser possível prever as dificuldades que os alunos teriam, ou deduzir a ordem de aquisição mais efetiva para as várias estruturas da língua-alvo. Porém, tais estudos mostraram-se menos frutíferos do que se esperava, já que “as similaridades e dissimilaridades entre dois sistemas lingüísticos e o processamento de meios lingüísticos em produção e compreensão reais são duas coisas bastante diferentes” (Klein, 1986: 25).

Ainda assim, Krashen (1981) discute a possível influência da língua materna no desempenho dos alunos, com hipóteses bastante específicas e quantitativas. Diz, por exemplo, que “a influência da primeira língua parece ser mais forte quando a ordem de palavras é complexa e na tradução de frases palavra por palavra” (p. 65). Corder (1981)

acredita na coincidência das estratégias adotadas pelo aprendiz durante a aquisição da primeira e da segunda línguas, encarando aquela como um item facilitador na aquisição desta, enquanto os erros seriam evidências das estratégias em ação. O autor defende que aquilo que o aluno fala não é uma forma inadequada ou incorreta da língua-alvo, mas um “idioleto transicional peculiar”, que deve ser abordado do mesmo modo que a língua de uma criança ou uma língua desconhecida.

Em quase todos os textos sobre aquisição de língua estrangeira pudemos encontrar o conceito de interlíngua, definido por Corder (1981) como um sistema aproximativo em que o aluno se encontra a cada novo momento na aprendizagem, como que uma gramática particular, cujas regras nem sempre correspondem às da língua-alvo. Os erros, reflexos de diferentes estágios de hipóteses sobre a língua estrangeira pelos quais o aprendiz passa, deveriam, assim, ser vistos apenas como “deslizes” (*slips of the tongue*).

De um modo geral, a preocupação central destes e de outros estudos sobre erros reside nas causas dos erros, e como eles devem ser encarados - se positivamente, são vistos como sinal de crescimento na língua estrangeira; se negativamente (para a maioria dos autores, apenas erros que levam a obstáculos à comunicação) devem ser evitados e eliminados quando possível. Os erros mencionados nos trabalhos referem-se a sistemas morfológicos, fonéticos, sintáticos, ou seja, aspectos formais da língua. Além disso, são sempre considerados quantitativamente, em termos de comparações entre os sistemas, ou entre indivíduos, ou ainda em termos de frequência de erros ou tipos de erros nos dados (cf., por exemplo, Ard & Homburg, 1992: 47-70; Schachter, 1992: 32-46). As supostas causas para as ocorrências de erros e para as diferenças nos dados dos sujeitos são, normalmente, relativas a mecanismos cognitivos, para os quais há inúmeros modelos de

diversos autores (muitos apresentados por Poullisse, 1999). Esses modelos têm base no próprio sistema lingüístico, sendo os erros vistos como advindos desse sistema (seja o da língua a ser aprendida, devido a fatores como dificuldade, desconhecimento do sistema, etc.; seja o da língua materna, devido a interferência, transferência, empréstimos, etc.). Não há, nos trabalhos, a consideração do sujeito como ser social e psíquico, cujas influências do meio, e de sua constituição desde sempre podem, também, determinar seu desempenho na aquisição de uma língua estrangeira.

O trabalho de Peacock (1998), embora não tenha como base teórica a Análise de Discurso, apresenta vários elementos que nos permitem interpretar a partir dessa perspectiva, pensando na constituição do sujeito. Para estudar a lacuna existente entre as crenças de alunos e de professores sobre a importância das atividades em sala de aula de língua estrangeira, Peacock pesquisa sobre o que professores e alunos consideram atividades muito importantes, de importância média, ou de pouca importância. Os resultados mostram que, em comparação aos professores, os alunos avaliaram como mais importantes a prática de pronúncia e a correção de erros, e como menos importantes a auto-descoberta de erros, o trabalho em pares, e o uso de cassetes. O autor cita trabalho de Nunan (1988), que conclui o mesmo: “os professores pesquisados parecem considerar atividades ‘comunicativas’ mais importantes, enquanto os alunos preferem atividades mais ‘tradicionais’” (p. 235). Supomos que os alunos entrevistados julgam importantes as atividades consideradas mais tradicionais justamente por ser o tipo de atividade mais comumente adotado em sala de aula, reforçando o imaginário de que aprender uma língua estrangeira é praticar estruturas, repetir frases, ser corrigido ao errar, etc. Cria-se um ciclo quando um sujeito que um dia, como aluno, teve contato com esse imaginário, constitui-

se a partir do mesmo, e então, torna-se professor de língua estrangeira. Assim, constituído em tal discurso, o professor tem dificuldades de modificar seu modo de ensinar quando novas teorias proclamam a necessidade de um ensino comunicativo, centrado no aluno, etc. Ao se deparar com uma pesquisa como a de Peacock, responde em favor de atividades ditas mais comunicativas por lhe ser imposta essa forma de ensino (ou mesmo por querer parecer atualizado com o que acredita serem novas tendências de ensino), quando, normalmente, sua prática em sala de aula continua sendo tradicional. Tais suposições são pertinentes quando consideramos o aspecto discursivo, ausente nas análises feitas pelo autor. Às atitudes do professor em sala de aula, por exemplo, chama estilo, quando sabemos que são mais que apenas um estilo de ensinar: resultam de toda uma formação ideológica cuja manifestação discursiva leva o professor a agir daquela maneira. Para o autor, há a necessidade de uma comunhão maior entre as atitudes do professor e o interesse dos alunos, mas o que ele não considera é que a visão do aluno pode ser distorcida pela prática do professor (devido ao imaginário e à relação de forças, que pode fazer com que o aluno acredite que o que o professor faz deve ser o mais adequado); já a visão do professor pode ser distorcida pelo imaginário das novas teorias, pela suposta necessidade de se enquadrar nas mesmas, etc.

Além disso, como mostra Coracini (1998), não basta que o sujeito aprenda sobre novas teorias e queira modificar sua prática em sala de aula para que, automaticamente, consiga fazê-lo. Por mais que o sujeito se esforce, não tem controle total sobre o que diz e faz, e muito menos sobre os efeitos de sentido desse dizer e fazer, embora a maioria dos trabalhos espere que isso aconteça, ou seja, que o professor tome consciência de suas atitudes e as modifique segundo as teorias de ensino. Semelhante discussão pode ser

levantada a partir da literatura pesquisada sobre avaliação. Vigia-Dias (1995:33) aponta para a lentidão com que a prática do ensino de LE acompanha as tendências dos estudos pedagógicos, sendo que “a sala de aula ainda carrega marcas do ensino gramatical, de modo que muitas atividades se realizam sem que isso esteja inserido em um contexto sócio-interacional que justifique tais práticas.” Suas discussões posteriores, no entanto, limitam-se a apresentar pesquisas que falam da necessidade de se instituir avaliações mais compatíveis com a Abordagem Comunicativa⁹, sem, no entanto, discutir as causas para essa disparidade entre as pesquisas e a sala de aula. Também Nascimento (2001) mostra em seu estudo sobre o discurso da avaliação emancipatória em uma instituição de ensino, que, embora tal discurso funcione como um regime de verdade na escola, as práticas discursivas de sala de aula, especificamente as de avaliação, não refletem esse discurso. Isso se explica da mesma maneira, ou seja, o sujeito não é um ser autônomo e consciente, que, ao teorizar sobre sua prática, é capaz de modificá-la.

Destarte, à exceção de Nascimento (2001), nos ditos textos sobre avaliação¹⁰, chegamos basicamente a essas mesmas conclusões: por não considerarem a perspectiva discursiva, as autoras tecem questionamentos, por exemplo, a respeito da incompatibilidade entre o discurso dos professores a respeito da avaliação e a avaliação propriamente dita (Vigia-Dias, 1995), sem saber que essa discrepância é esperada quando novos discursos vêm sendo apresentados e impostos aos professores, que se deparam com o conflito entre sua formação discursiva e a nova prática estabelecida pela instituição - embora, por outro

⁹ Os pressupostos que compõem a Abordagem Comunicativa serão tratados no capítulo 4.2.

lado, a própria maneira autoritária como os discursos são impostos ao professor faça parte da formação discursiva dominante. Já Rolim (1998) mostra que a maioria dos professores vê a avaliação como uma mera verificação da quantidade de erros produzidos, e usa as notas como instrumento de punição (quem não realizar alguma tarefa a contento, perde ponto de participação), de promoção (quem responder bem, ganha um ponto), e de controle (ameaças quanto ao que vai “cair” na prova). Ora, essa concepção de avaliação é justamente aquela com que todos nós convivemos durante a vida escolar, sendo natural que se tenha assim consolidado no discurso do professor, uma vez que ele foi constituído por esse discurso.

Ambas as autoras também atentam para a falta de formação adequada dos professores, que acabam por se basear nas “experiências passadas de ensino e de aprendizagem vivenciadas (...) em sua trajetória escolar e durante sua experiência de ensino” (Rolim, 1998: 13), bem como em concepções intuitivas, em crenças e mitos, transmitidos ao longo daquelas experiências (generalizados por Rolim, 1998, como a “cultura de avaliar do professor”). Consideramos tais conceitos análogos aos da Análise de Discurso, que, no entanto, são bem mais abrangentes, visto que dão conta de todos esses questionamentos: ao nosso ver, mesmo professores que tenham tido uma formação universitária considerada boa, podem apresentar incoerências entre seu discurso e sua prática, pelos mesmos motivos já apontados. Por outro lado, a autora admite que “o reconhecimento de sua cultura de ensinar/avaliar [pelo professor] não significa apagar suas

¹⁰ O que todos os textos verificados tratam por *avaliação* refere-se ao procedimento pontual de avaliar, o instrumento avaliador propriamente dito (teste, prova, entrevista, etc.). O que tratamos por avaliação em nossos dados é algo constante ao longo da aula. Não se trata sequer da observação contínua dos alunos pelo professor, mas do hábito que este tem de

concepções e crenças ou substituí-las, mas torná-las explicáveis, repensando-as de forma crítica”, embora insista que isso possa fazer “com que conceitos equivocados e distorcidos não conduzam mais a prática do professor” (p. 15).

Ressaltemos que, ainda que todos sejamos constituídos por formações discursivas das quais talvez nunca nos desligaremos completamente, não acreditamos que o professor deva se conformar com a certificação como o final de seu processo de formação, como se não houvesse possibilidade de deslocamentos. Apenas queremos constatar a dificuldade em se promover, em curto prazo, esses deslocamentos, devido à formação discursiva que se consolidou ao longo de uma vida.

Esperamos ter mostrado, neste capítulo, os pontos que terão relevância, para nosso trabalho, quanto a erro e avaliação, cientes de que se tratou de uma aproximação superficial, visto que são pontos que por si sustentam teses de fôlego, mas suficiente para expor a necessidade, que defendemos, de se apreciar todas as etapas do processo de ensino e aprendizagem de um ângulo discursivo, que, acreditamos, é o mais eficaz na compreensão de tão complexas relações.

imprimir conceitos avaliativos ou juízos de valor a todos os enunciados dos alunos. Isso será amplamente explicado e exemplificado mais tarde.

CAPÍTULO 2

Neste e no próximo capítulos, articularemos os pressupostos teóricos que embasam nossa pesquisa relativamente à Análise de Discurso. Acreditamos ser produtivo apresentar, anteriormente, alguns conceitos relativos aos fundamentos dessa teoria e relacionados ao nosso objeto de análise, a sala de aula como situação discursiva. Assim, traremos discussões sobre o conceito de ideologia, a partir dos trabalhos de Fiorin (1998) e Orlandi (1999). Em seguida, apresentaremos o conceito sob o ponto de vista de Althusser (1985), discutindo o papel da escola na reprodução cultural e social segundo este autor e, considerando, também, as contribuições de Bordieu (2001) a respeito.

2.1. Ideologia

“Meus heróis morreram de overdose
Meus inimigos estão no poder
Ideologia
Eu quero uma pra viver”

(*Ideologia* - Frejat, Cazuza)

Sendo o discurso a *materialização* da ideologia, esta tem papel determinante nos eventos analisados neste trabalho. Assim, acreditamos ser necessário nos atermos um pouco mais a este conceito antes de passarmos aos da Análise de Discurso propriamente dita. Para tais considerações, apresentaremos as idéias de alguns estudiosos que trabalham com a questão da ideologia, embora nosso trabalho se paute na perspectiva de Orlandi, segundo a qual a ideologia é “o mecanismo estruturante do processo de significação” (1999: 96).

Fiorin (1998) mostra que a linguagem deve ser vista como uma instituição social, veículo das ideologias, e não apenas, como para muitos, um sistema lingüístico cujo objeto de análise são as relações internas entre seus elementos. Para verificar como a linguagem veicula a ideologia, as convenções sociais que determinam a linguagem devem ser

estudadas no nível do discurso, descrito pelo autor como “combinações de elementos lingüísticos (...) usadas pelos falantes com o propósito de exprimir seus pensamentos, de falar do mundo exterior ou de seu mundo interior, de agir sobre o mundo” (p.11). Para Orlandi (1999), a linguagem não é veículo de ideologias, mas a materialização de discursos que, por sua vez, são a materialização das ideologias.

A ideologia é definida por Fiorin (1998) como conjunto de idéias, representações que servem para justificar e explicar a ordem social, as condições de vida do homem e as relações que ele mantém com os outros homens. Segundo o autor, não há um conhecimento neutro, porque ele sempre expressa o ponto de vista de uma classe a respeito da realidade. Todo conhecimento está comprometido com os interesses sociais. Assim, a ideologia é uma “visão de mundo”, e cada uma das visões de mundo apresenta-se num discurso próprio.

O autor também afirma que a ideologia é um conjunto de idéias determinado, em última instância, pelo nível econômico, embora não seja dele simples reflexo, já que tem “seu conteúdo próprio e suas próprias leis de funcionamento e de desenvolvimento” (p. 30). Assim, há, numa formação social, tantas visões de mundo quantas forem as classes sociais, mas a ideologia dominante é a da classe dominante. Por conseguinte, a visão de mundo de uma determinada classe social (representações e idéias segundo as quais interpreta o mundo), é a formação ideológica dessa classe social, e a cada formação ideológica corresponde uma formação discursiva, que determina o modo como uma dada visão de mundo é materializada na linguagem.

Durante a aprendizagem lingüística, a formação discursiva constitui cada membro da sociedade, pois, enquanto aprende a falar, o sujeito está, automaticamente, recebendo,

pela linguagem, toda uma formação¹¹, a qual, portanto, passará a fazer parte de seu ser, o constituirá, passando também a implicar em seus discursos. “O discurso é mais o lugar da repetição que o da criação. Assim como uma formação ideológica impõe o que pensar, uma formação discursiva determina o que dizer” (Fiorin, 1998: 32). Por isso o discurso materializa as representações ideológicas, que só ganham existência nas formações discursivas. O discurso não é a expressão da consciência, mas esta é formada pelo conjunto dos discursos interiorizados pelo indivíduo ao longo de sua vida. O homem aprende como ver o mundo pelos discursos que assimila, por isso se diz que a visão de mundo é orientada pela ideologia. E, na maioria das vezes, ele reproduz esses discursos em sua fala, ainda que não saiba (e afirme, por exemplo, que seu discurso é “neutro”, etc.).

Se, por um lado, o discurso é a materialização das formações ideológicas, e, portanto, determinado por elas, por outro, ele também as determina, pois é a partir do discurso que os sujeitos vão constituindo sua ideologia. Por este motivo o autor afirma que o discurso é social: o dizer do sujeito é a reprodução inconsciente do dizer do grupo em que se insere. Já o texto, por ser individual, leva à ilusão da liberdade discursiva: o sujeito pensa que está dizendo algo que não fora dito anteriormente, mas apenas as palavras com que o faz são diferentes. Além disso, o texto seria a materialização do discurso, portanto, mesmo que haja grande liberdade no âmbito da textualização, no nível discursivo o homem está preso aos temas e figuras das formações discursivas de sua formação social. Assim, o

¹¹ A linguagem tem papel ativo no processo de aquisição do conhecimento. Além disso, o homem tem sempre a necessidade de nomear e explicar tudo pela linguagem, criando uma imagem ordenada do mundo, uma visão do real, que determina sua maneira de conceber a realidade. Assim, não atingimos o real, que está sempre permeado pela linguagem, que, por sua vez, é governada por formações ideológicas, refletindo as práticas sociais. A linguagem cria a imagem do mundo, mas é também produto social e histórico: é um produto e um elemento da atividade prática do homem.

homem não só fala, mas, principalmente, é falado pelo discurso, e a partir de seu discurso podemos ter acesso a sua formação ideológica.

Como não podemos supor qual a posição ideológica do sujeito por meio de interpretações, devemos buscar no discurso os elementos que permitam determinar a formação discursiva que o constituiu. Mesmo que o sujeito pense que pode interpretar e explicar conscientemente o que disse, seu discurso não pode escapar de suas coerções ideológicas, por isso ele é constituído pelo discurso e não pode fugir dele. Tampouco é capaz de controlar os gestos de interpretação que outros sujeitos realizarão a partir de seu discurso.

Conforme os dizeres de Orlandi (1999: 34), “ao falarmos, nos filiamos a redes de sentidos, mas não aprendemos como fazê-lo, ficando ao sabor da ideologia e do inconsciente (...) mas certamente o fazemos determinados por nossa relação com a língua e a história, por nossa experiência simbólica e de mundo, através da ideologia”.

O professor, ao lidar com a formação discursiva de seus alunos - ou, no caso da língua estrangeira, com a inserção do sujeito em uma outra memória discursiva -, deve compreender que todos os sujeitos são interpelados por sua ideologia. Para o professor se expor à linguagem e deixar que seus alunos também se exponham, precisa abrir as condições de produção para novos gestos de interpretação. No entanto, o fato de ele compreender que todos os gestos levam a várias possibilidades de efeitos de sentidos não pode fazer com que sua ideologia deixe de estar presente durante a aula, podendo inclusive levar os alunos a gestos de interpretação pré-determinados, por exemplo. Embora o professor não possa controlar os efeitos de sentidos de seu discurso, é fundamental que compreenda o funcionamento da linguagem na sua relação intrínseca com a ideologia, e

que se exponha a novos sentidos, o que já permitirá que abra novos espaços para seus alunos.

2.2. Reprodução cultural e social: o papel da escola

“A escassa produção
Alarma o patrão
As galinhas sérias
Jamais tiram férias
‘Estás velha, te perdôo
Tu ficas na granja
Em forma de canja’.”

(*A galinha* - Enriquez, Bardotti, Chico Buarque - 1977)

Segundo Fairclough (1991), a teorização de ideologia com maiores influências nos estudos de linguagem é a de Althusser (1985¹²), que define o conceito como a relação imaginária dos indivíduos a suas condições de existência. Por outro lado, a ideologia, para ele, não existe senão pelo sujeito e para o sujeito. Estabelece-se, assim, o que chama de “ambigüidade” do *sujeito*, que possui “uma subjetividade livre ([é] capaz de agir e se responsabilizar por seus atos) e [é] um ser sujeitado (desprovido de qualquer liberdade, exceto a de se sujeitar)” (Nascimento, 2001). Assim, a ideologia constitui o sujeito, através da interpelação ideológica (um “chamado” a se sujeitar)¹³. Além disso, o autor acredita que a ideologia não existe nas idéias, mas está relacionada a atos inseridos em práticas sociais. Desse modo, não é possível conceber uma ideologia sem prática, nem uma prática sem ideologia.

¹² Edição utilizada neste trabalho. A primeira edição data de 1969.

¹³ Nascimento (2001) explica que Pêcheux (1996) faz a articulação entre a teoria do sujeito de Althusser e a teoria do discurso, ampliando a teoria da interpelação no sentido de introduzir a noção de sujeito do discurso (não apenas da ideologia), já que a linguagem e a ideologia estão intrinsecamente ligadas.

Essa prática provém dos *Aparelhos Ideológicos do Estado*, AIE, realidades que se apresentam sob a forma de instituições distintas e especializadas, por exemplo, AIE religiosos, AIE escolar, AIE familiar, AIE político, AIE sindical, etc.

Os AIE funcionam através da ideologia, mas podem funcionar secundariamente através da repressão, ainda que dissimulada, ou mesmo simbólica (a Escola, por exemplo, “molda” os alunos por métodos próprios de sanções, exclusões, seleção, etc.). O que unifica a aparente diversidade dos AIE é o fato de a ideologia, pela qual eles funcionam, estar sempre integrada sob a ideologia dominante, que é a ideologia da “classe dominante” – a mesma que domina o Aparelho (repressivo) do Estado.

O Estado, em si, é o que ele chama de *aparelho (repressivo) de Estado*, que permanece de pé, mesmo após revoluções de tomada do poder de Estado, e cuja existência e necessidade se dão pelas exigências da prática jurídica (a política, os tribunais, as prisões) e pela força repressiva de apoio do exército. O papel do aparelho repressivo de Estado consiste essencialmente em garantir pela força (física ou não) as condições políticas da reprodução das relações de produção (em última instância, relações de exploração), e ele só tem sentido em função do *poder de Estado*, em torno do qual gira toda luta política das classes - para, com o poder, estar apta a utilizar o aparelho de Estado.

Os AIE, por sua vez, garantem a reprodução das relações de produção. O autor explica que, após uma violenta luta de classe política e ideológica contra o antigo AIE dominante (a Igreja), o AIE escolar assumiu posição dominante nas formações capitalistas sendo o par Igreja-Família substituído pelo par Escola-Família na inculcação¹⁴ da ideologia.

¹⁴ Termo usado pelo autor. Embora tenha sido revisto e não mais se utilize, será mantido neste trabalho apenas em referência aos autores citados.

A educação escolar tornou-se fundamental na reprodução da força de trabalho qualificada. No sistema de ensino, além de técnicas e conhecimentos diretamente utilizáveis nos diferentes postos da produção, aprendem-se as “regras” do bom comportamento, pois “a reprodução da força de trabalho não exige somente uma reprodução de sua qualificação mas ao mesmo tempo uma reprodução de sua submissão às normas da ordem vigente (...) de modo a que eles [agentes da exploração e repressão] assegurem também pela ‘palavra’ o predomínio da classe dominante” (Althusser, 1985: 58).

Como nenhum AIE dispõe “durante tantos anos da audiência obrigatória, cinco a seis dias num total de sete, numa média de oito horas por dia [no Brasil, pelo menos cinco horas], da totalidade das crianças da formação social capitalista” (p. 80), ainda que todos os AIE contribuam para a reprodução social e estabilização das relações de classe, a escola tem maior vantagem, e se encarrega das crianças de todas as classes sociais desde o maternal (no Brasil, pelo menos desde a primeira série), influenciando-as em sua constituição pela ideologia dominante (o idioma, a matemática, a literatura, etc.), ou a ideologia dominante em estado puro (moral, cívica, filosofia). Por volta do 11º ano escolar, grande parcela dessas crianças entra na produção: são os operários; outra parte prossegue, caminhando para os cargos dos “pequenos e médios”, sendo que uma parcela menor consegue atingir o final do percurso, podendo chegar a agentes da exploração (capitalistas, gerentes), agentes da repressão (militares, policiais, políticos, etc.), e profissionais da ideologia.

Enfim, é pela inculcação da ideologia da classe dominante que são reproduzidas as relações entre exploradores e explorados, mas esse mecanismo é dissimulado pela imagem

da Escola “universalmente aceita, representada como neutra, desprovida de ideologia” (p. 80). Embora haja professores que insistam em se voltar contra a ideologia, contra o sistema, contra as práticas que os aprisionam, a maioria sequer suspeita do “trabalho” que o sistema os obriga a fazer, e se empenha em fazê-lo de acordo com esta orientação, contribuindo para a continuação desta representação ideológica da escola, vista como indispensável e benfazeja a todos.

A teoria de Bordieu (2001), autor que, segundo Eagleton (1997), está “mais preocupado em examinar os mecanismos pelos quais a ideologia toma conta da vida cotidiana” (p. 140) do que Althusser, traz, no entanto, algumas idéias consoantes com as deste último. Para Bordieu, “toda ação pedagógica define-se como um ato de imposição de um arbitrário cultural que se dissimula como tal e que dissimula o arbitrário daquilo que inculca” (p. 120). Assim, o sistema de ensino cumpre uma função de legitimação cultural ao reproduzir, por exemplo - pela delimitação do que merece ser transmitido e adquirido e do que não merece -, a distinção entre as obras legítimas e as ilegítimas e, ao mesmo tempo, entre a maneira legítima e a ilegítima de abordar as obras legítimas.

Para Bordieu, “dentre as soluções historicamente conhecidas quanto ao problema da transmissão do poder e dos privilégios, sem dúvida a mais dissimulada (e por isso mais adequada a sociedades tendentes a recusar as formas mais patentes da transmissão hereditária do poder e dos privilégios) é aquela veiculada pelo sistema de ensino ao contribuir para a reprodução da estrutura das relações de classe dissimulando, sob as aparências da neutralidade, o cumprimento dessa função” (2001: 296). Desse modo, supõe-se, nas sociedades de classes, que as diferentes ações pedagógicas que operam em uma formação social colaboram harmoniosamente na transmissão de um patrimônio cultural,

quando, na verdade, o legado de bens culturais acumulados e transmitidos pelas gerações anteriores pertence realmente aos que detêm os meios para dele se apropriarem (ainda que seja, formalmente, oferecido a todos). O resultado é a consolidação da reprodução cultural e social.

Tendo em mente tal perspectiva, ao estudarmos o processo de ensino e aprendizagem da língua estrangeira, procuraremos verificar, por exemplo, como essa característica do discurso pedagógico (a de, muitas vezes, contribuir na perpetuação da reprodução cultural e, por conseguinte, social) pode deixar marcas observáveis na materialidade lingüística do professor e, mesmo, dos alunos.

CAPÍTULO 3

Prosseguindo com a aproximação dos elementos teóricos essenciais ao nosso estudo, passemos à teoria da Análise de Discurso propriamente dita, examinando seus conceitos básicos, de acordo com Orlandi (principalmente 1999). Na seção consecutiva, falaremos do silêncio e do silenciamento, importantes na compreensão da sala de aula, conforme apresentados por Orlandi (1997). Em seguida, trataremos do funcionamento do Discurso Pedagógico como mostrou Orlandi (1999, 2001, 2001b, 2001c) e do lugar destinado ao sujeito nesse discurso, segundo Pfeiffer (2000).

3.1. Análise de Discurso

“Sei que às vezes uso
Palavras repetidas
Mas quais são as palavras que nunca são ditas ?”

(*Quase sem querer* - Dado Villa-Lobos, Renato Russo, Renato Rocha)

Ao tratar de fatos de linguagem, é fundamental estar ciente da concepção de linguagem segundo a qual se analisam os dados. Para a Análise de Discurso, tem-se como básica e central a noção da *linguagem como não-transparente*, pois os sentidos não estão na linguagem (não estão lá), mas serão produzidos a partir dos gestos de interpretação de cada sujeito, de acordo com sua formação discursiva, que, por sua vez, está relacionada a sua formação ideológica. Além disso, as condições (sócio-históricas) de produção (dos gestos de interpretação) são também significativas na produção dos efeitos de sentido. Não se procura averiguar, deste modo, o que o texto quer dizer, mas *como* o texto significa (para determinado sujeito, em determinadas condições de produção).

Não se considera, portanto, a língua como um sistema fechado em si, mas “língua no mundo”, com homens falando, sendo história e sociedade parte do objeto de análise (já

que o discurso é visto como objeto sócio-histórico). O analista de discurso considera a exterioridade constitutiva da linguagem, ou seja, considera o sujeito na sua relação com os demais sujeitos, e conforme a condição de produção do discurso. Aliás, conforme Orlandi (1999), a linguagem só faz sentido porque se inscreve na história.

A Análise de Discurso parte da idéia de que a ideologia se materializa no discurso, e este, na língua. Do mesmo modo, não há discurso sem sujeito, nem sujeito sem ideologia. E, como a linguagem não é transparente, não cabe ao analista especular sobre sentidos ocultos ou conjecturar acerca das intenções que teria tido o sujeito ao falar, mas, insistimos, compreender como um objeto simbólico significa, e, colocando o dizer em relação a sua exterioridade, buscar elementos no discurso que contribuam para que se identifiquem os processos de significação. Assim, objetiva-se analisar como os gestos de interpretação dos sujeitos levam a determinados efeitos de sentido e, mais especificamente, neste trabalho, como esses efeitos de sentido promovem uma disputa (implícita, ou inconsciente) por posições discursivas entre alunos e professor.

Essa exterioridade fundamental à Análise de Discurso refere-se às chamadas *condições de produção*, que compreendem os sujeitos e a situação, juntamente com a memória. Há um contexto mais imediato, que se refere às circunstâncias da enunciação, e o mais amplo, incluindo o contexto sócio-histórico, ideológico, que “traz para a consideração dos efeitos de sentido elementos que derivam da forma de nossa sociedade, com suas Instituições (...)”, no modo “como organiza o poder, distribuindo posições de mando e obediência”, além da “história, a produção de acontecimentos que significam (...) segundo um imaginário que afeta os sujeitos em suas posições políticas” (p. 31).

A *memória*, que “aciona” as condições de produção, é o interdiscurso: “aquilo que

fala antes, em outro lugar” (p. 31), “todo conjunto de formulações feitas e já esquecidas que determinam o que dizemos” (p. 33). É um saber discursivo que faz com que todo dizer seja possível, retornando sob a forma do pré-construído, do já-dito. O modo como todos os outros professores deram aula antes, por exemplo, pode constituir o interdiscurso do professor-sujeito deste trabalho, que, com seu modo de ensinar, com seu discurso, portanto, cita outros discursos anteriores, que de alguma maneira o constituíram, ainda que ele não tenha consciência disso. A análise também não se detém apenas no que é dito, mas no que não é. Conforme mostra Orlandi, “só uma parte do dizível é acessível ao sujeito” (p. 34), pois não apenas o que ele fala tem significado, mas também o que ele não fala (ou que poderia ter falado mas não falou)¹⁵. Ademais, tudo o que já foi feito e dito sobre ensino de língua estrangeira está significando na própria análise, pois o analista também é constituído por esses discursos. A “Análise de Discurso se propõe construir escutas que permitam levar em conta esses efeitos e explicitar a relação com esse ‘saber’ que não se aprende, não se ensina, mas que produz seus efeitos” (p. 34).

A memória constitutiva encontra seu oposto justamente no *esquecimento*, que pode ser da ordem da enunciação ou ideológico. O esquecimento da ordem da enunciação faz com que, ao falarmos sempre de determinada maneira e não de outra, formem-se famílias parafrásticas, como que um padrão discursivo, que é significativo, pois permite interpretações sobre as idéias e visão de mundo do falante. Esse esquecimento leva à ilusão referencial, que faz acreditar que há uma relação direta entre o pensamento, a linguagem e o mundo, de modo que o falante pensa que o que está dizendo realmente só pode ser dito daquela maneira.

¹⁵ Cf. capítulo seguinte sobre os efeitos de sentido do silêncio e do silenciamento.

O esquecimento ideológico resulta do modo pelo qual os sujeitos são afetados pela ideologia, tendo a ilusão de ser origem de seu dizer, quando apenas retomam sentidos pré-existentes. “Esse esquecimento reflete o sonho adâmico: o de estar na inicial absoluta da linguagem, ser o primeiro homem, dizendo as primeiras palavras que significariam apenas e exatamente o que queremos” (p. 35). Na verdade, ocorre o oposto: quando os sujeitos nascem, e conforme vão adquirindo a língua, e, com ela, a ideologia, passam a fazer parte de discursos que já estão em processo.

O esquecimento, no entanto, é estruturante, pois faz com que as pessoas queiram, e possam, falar, investir de significações particulares as palavras, gerando (ou melhor, tentando gerar) os efeitos de sentido desejados, e podendo, ao se identificarem com o que dizem, se constituir em sujeitos.

As condições de produção também funcionam de acordo com as *formações imaginárias* dos sujeitos, ou seja, as imagens criadas ao longo de sua formação discursiva a respeito dos outros sujeitos, do discurso dos outros sujeitos, do que os outros sujeitos pensam a respeito dele, e assim por diante. Além disso, pela *relação de sentidos*, todo discurso está relacionado a outros, que o sustentam. Com a *antecipação*, o sujeito pode se colocar no lugar de seu interlocutor e antecipar (presumir) os efeitos de sentido que seu discurso poderá produzir. As *relações de forças* referem-se ao *lugar discursivo* de onde fala o sujeito, isto é, sua posição social, ou dentro de uma instituição (família, escola, igreja, cidade, local de trabalho) - por isso, o lugar de onde o sujeito fala é constitutivo do que ele diz. Quando as forças estabelecidas entre quem exerce o poder e quem é oprimido por ele são proporcionais, dizemos que há *simetria* das relações de força, enquanto uma relação assimétrica se estabelece quando essas forças não se correspondem, levando a efeitos de

sentido inesperados, ou seja, a rompimentos, deslocamentos, heterogeneidade (cf. Foucault, 1995, *apud* Murce Filho, 1998: 64). A assimetria pode se instaurar em momentos específicos da aula, por exemplo, quando a intervenção do aluno foge ao controle do professor e desestabiliza o discurso deste. Discutiremos adiante de que modo essa momentânea assimetria pode contribuir no sentido de promover a maior participação dos alunos no discurso pedagógico.

Contudo, as relações em sala de aula são, em grande medida, simétricas, estando o professor na posição de autoridade. Isso o autoriza, por exemplo, a emitir juízos de valor acerca dos enunciados de seus alunos. Segundo o imaginário, o professor é aquele que sabe, que deve transmitir esse saber aos alunos - que não sabem - e corrigi-los sempre que necessário para que seu conhecimento seja “perfeito”, “sem falhas”, conforme os parâmetros do professor - e da instituição.

Assim, é na constante repetição de discursos sobre o professor que se estabiliza esse imaginário, resultando, normalmente, em uma formação discursiva sobre (o que seja ser) o professor. Esta será novamente repetida, e transmitida a outros que também se constituirão por esse discurso, e assim por diante. Isso pode, em parte, explicar certas atitudes de professores que, mesmo acreditando, por exemplo, que são “comunicativos¹⁶”, agem similarmente aos professores tradicionais. Isso porque, ainda que o discurso da instituição onde trabalham proponha (leia-se, em muitos casos, *obrigue o professor a*) ações inovadoras, em busca de um modo mais atraente de ensino, os professores normalmente sentem dificuldade em diferenciar sua prática, continuando a ministrar suas aulas de acordo

¹⁶ Para os preceitos de um professor “comunicativo”, de acordo com a Abordagem Comunicativa, cf. capítulo 4.2.

com discursos que os constituíram anteriormente, por serem, ao menos no início, muito mais marcantes do que novos discursos que lhes são apresentados.

Por outro lado, por ser a *incompletude* a condição da linguagem, há a possibilidade de *deslocamento*, pois nem os sujeitos nem os sentidos estão constituídos definitivamente. Quando o sujeito se depara com discursos que não fizeram parte de sua formação anterior, pode assimilá-los, deslocando (modificando, ainda que levemente, ou aos poucos) sua visão de mundo. Sujeitos e sentidos se repetem e se deslocam: ao dizer, o sujeito aponta para outros discursos, mas também acrescenta elementos de sua própria visão de mundo ao que diz. Além disso, há a interpretação diferente de cada sujeito àquele sentido, também fazendo com que se desloque. Mais extraordinariamente, pode haver um deslocamento nas posições discursivas (o que os alunos, muitas vezes, buscam com seu discurso, e o professor procura evitar). Orlandi, ao tratar dos tipos de *repetição*, mostra como a repetição *histórica* (e apenas ela) pode promover deslocamento, pois “historiciza o dizer e o sujeito, fazendo fluir o discurso (...) e fazendo o irrealizado irromper no já estabelecido” (p. 54). Por essa razão acreditamos neste tipo de repetição discursiva (em oposição à *empírica* ou *mnemônica* - a pessoa apenas repete, sem nada acrescentar, e à *formal* - paráfrase: a pessoa diz de outro modo, gerando um movimento, mas não deslocamento) como fundamental nos processos discursivos do professor de língua estrangeira. Este, por sua vez, ao buscar promover uma repetição histórica também por parte dos alunos, não apenas repetições empíricas (um exemplo são os *drills*) e formais (cf. exemplos das análises, como respostas pré-estabelecidas a questões do professor), poderá facilitar o processo não apenas da inserção da língua “no aluno”, mas do aluno “na língua”, ou seja, contribuir para o deslocamento de sua relação não somente com a linguagem em outro idioma, mas com todo

o contexto sócio-histórico-ideológico que ela representa, ao materializar discursos que materializam ideologias.

3.2. Silêncio e silenciamento

“Eu quero fazer silêncio
Um silêncio tão doente
Do vizinho reclamar”

(*Agora falando sério* - Chico Buarque - 1969)

“Me escutas, Cecília?
Mas eu te chamava em silêncio
Na tua presença
Palavras são brutas”

(*Cecília* - Luis Cláudio Ramos, Chico Buarque - 1998)

O silêncio constitui os sujeitos e os sentidos, e, portanto, é significativo, como a linguagem, e, também como a linguagem, não-transparente. Ele abre espaço para o movimento do sujeito, por ser o reduto do possível, do múltiplo. A linguagem é a “passagem incessante das palavras ao silêncio e do silêncio às palavras” (Orlandi, 1997: 72). Existem silêncios de inúmeros tipos, como “o silêncio das emoções, o místico, o da contemplação, o da introspecção, o da revolta, o da resistência, o da disciplina, o do exercício do poder (...) etc.” (Orlandi, 1997: 44). Assim como nos interessa o estudo dos conflitos entre os discursos do professor e dos alunos, para a verificação das relações de força em sala de aula, são importantes o silêncio e o silenciamento enquanto consolidativos dessas relações, ou, em contrapartida, enquanto tentativas de desestabilização das mesmas. Como a palavra, o silêncio tem suas condições de produção, significativas na situação discursiva. O silêncio imposto pelo professor, por exemplo, pode ser uma forma de dominação, garantia de manutenção da posição discursiva de poder, ou apenas tentativa de controle do comportamento dos alunos. O silêncio dos alunos pode representar obediência

ao professor, mostrando que aceitam o imaginário da posição de autoridade do professor, mas também pode ser uma forma de resistência ou não aceitação do discurso do professor.

Observamos, assim, que há um silêncio por opção do falante, que provoca uma ruptura desejada por aquele que silencia. Mas há também o silêncio imposto, que faz silenciar com a fala. Neste caso, silenciar é diferente de calar. Nas relações de poder, por exemplo, “interessa menos calar o interlocutor do que obrigá-lo a dizer o que se quer ouvir” (Orlandi, 2001: 263), ao que a autora chama *injunção do dizer*. Há, ainda, o silêncio nas palavras, devido às estratégias (não necessariamente conscientes) para não dizer, como dizer algo diferente para silenciar outras falas: “ao silenciar sobre algo, o locutor prende o interlocutor no quadro discursivo limitado por esse silêncio. Esse compromisso instituído pelo enunciador poderá, ou não, ser cumprido pelo interlocutor” (Orlandi, 2001: 264) - teremos exemplos claros da quebra desse compromisso na análise dos dados quando o aluno não participa do discurso do professor, buscando seu próprio lugar de enunciador. Por essas razões podemos dizer que “a intervenção do silêncio faz aparecer a falta de simetria entre os interlocutores” (Orlandi, 1997: 50), de modo que silenciar um sujeito (pelo ato mesmo de silenciar, ou pela censura, proibição de certos sentidos) significa impedi-lo de se inscrever em formações discursivas determinadas. Além disso, sendo o sentido sempre produzido de um lugar discursivo, um dizer sempre estará silenciando outros dizeres possíveis, de outras posições - desse modo se estabelece “um dos aspectos da polissemia: mais se diz, mais o silêncio se instala, mais os sentidos se tornam possíveis e mais se tem ainda a dizer” (Orlandi, 1997: 71).

Segundo Orlandi (1997), o sentido não tem origem, pois os discursos é que se inserem em estados contínuos de significação. Entretanto, o que está antes do sentido não é

o vazio: mais do que ausência de palavras, o silêncio é iminência, “horizonte de sentidos” (p. 73). O silêncio não existe apenas quando se está calado (e, ainda assim, se está no sentido), há silêncio nas próprias palavras, pois a fala também é silenciadora, em vários níveis. Ao considerá-los, a seguir, lembremos que em toda e qualquer situação discursiva existe o silêncio, que, aliás, “é estado primeiro, [sendo] a linguagem (...) movimento em torno” (Orlandi, 1997: 33). Porém, tomemos como referência, para a elucidação, atitudes possíveis de um professor de língua estrangeira, assim já remetendo ao propósito deste trabalho.

Ao explicar um fato de determinada maneira, o professor silencia todas as outras formas pelas quais poderia fazê-lo, ou seja, a própria escolha de certas palavras em detrimento de outras faz silenciar estas, o que se deve ao esquecimento do nível enunciativo, já mencionado (cf. cap. 3.1)- ilusão de que aquilo que se diz não pode ser dito de outra maneira. Por outro lado, pode ser que o professor fale de um assunto para tratar de outro, sendo este último o silenciado pela fala. Isso é muito comum no ensino de línguas estrangeiras, em que o professor (ou o material didático) apresenta textos ou outros tipos de materiais como pretextos para falar de itens gramaticais.

O professor pode, ainda, tratar de um assunto para **não** falar de outro. Isto também ocorre com frequência durante as aulas, quando, por exemplo, o professor deixa de se valer de uma resposta dada por um aluno para desenvolver suas explicações (mesmo que gramaticais), impondo seus exemplos como mais importantes. Além disso, entendemos que, ao falar, o locutor pressupõe ouvintes, que são, temporariamente, silenciados. Aliás, essa é a busca constante do professor, que, normalmente, exige falar e ser ouvido, cabendo aos alunos o silêncio, ou, nas palavras de Grigoletto (1997), as margens da significação.

Muitos professores também costumam responder às próprias perguntas (tornando retóricas mesmo as perguntas mais importantes), sem dar aos alunos tempo sequer para pensar. Se, por um lado, isso ocorre devido à dificuldade que tem o professor de lidar com o silêncio do outro, sentindo-se incomodado se o aluno demora mais que alguns segundos para fornecer a resposta esperada, por outro, essa atitude já significa o silêncio do aluno, confirmando a afirmação de Orlandi (1997: 29) de que “o ato de falar é o de separar, distinguir e, paradoxalmente, vislumbrar o silêncio e evitá-lo”. Levam, também, ao silêncio, alguns hábitos que os professores têm, julgando ajudar seus alunos, como corrigir seus enunciados, ou repeti-los com mudanças, numa correção implícita. O próprio ato de reforçar positivamente os enunciados dos alunos, repetindo-os, ou dizendo *it's ok, very good, perfect, etc.* contribui para o silenciamento das vozes dos alunos, podendo mesmo levá-los a crer, entre outras coisas, que a voz do professor deve ser a última, ou que sua fala só é legitimada pela do professor¹⁷.

Muitas vezes podem-se confundir as noções de silêncio e silenciamento, pois o silêncio de um sujeito pode ser resultado do silenciamento por outro. Nos tipos de silêncios tratados com os professores como referência, observamos que sua fala freqüentemente representa o silêncio de outras falas possíveis e, principalmente, das falas dos alunos. Dificilmente pensamos no silêncio do próprio professor para, por exemplo, dar lugar a estas falas. O aluno, por sua vez, além de estar em silêncio quando o professor fala, para ouvi-lo, ou porque foi impedido de falar, pode **ficar** em silêncio quando não sabe a resposta a uma pergunta feita pelo professor; quando não entende a pergunta, ou mesmo não entende que

¹⁷ Exemplos mais concretos do silêncio e do silenciamento em sala de aula poderão ser encontrados na análise dos dados.

se trata de uma pergunta (talvez por estar habituado ao fato de o próprio professor responder às perguntas); quando não gosta da aula, do professor, do assunto tratado; quando entendeu e quer responder, mas não sabe como se expressar na língua estrangeira; quando tem medo de dar a resposta errada; quando não tem interesse em responder...

Todas essas possibilidades, devido às quais o aluno pode deixar de se manifestar durante a aula, mostram que o constante silenciamento da fala do aluno pelo professor marca os alunos, contribui para sua constituição no imaginário sobre a posição de autoridade do professor, como aquele que tem o direito de saber, restando ao aluno tentativas em direção a esse saber, isso quando ele não teme ser repreendido por errar e, assim, deixa de tentar. Um bom exemplo dessas relações é o trabalho de Grigoletto (1997), que, ao tratar da interação em aula de leitura, explica como a busca de homogeneidade e de eliminação de conflitos na interpretação dos textos resulta em uma tendência geral por parte dos alunos a confinar seus textos, suas idéias às margens do espaço considerado “oficial”, contentando-se em acatar as opções do professor e limitando-se ao lugar de repetidores.

Pelos comentários até agora tecidos, é possível compreender a afirmação de Coracini (1995) de que o silenciamento é um dos modos de garantir a estabilização das relações de poder na escola: o professor, com sua fala (que, normalmente, é a reprodução do discurso escolar), silencia os alunos (ao impor, por exemplo, os assuntos, o modo como são estudados, a passagem para outros assuntos, etc.); por sua vez, é silenciado pelo respeito ao material didático, além de o ser pelas próprias regras da instituição, e assim por

diante¹⁸. São essas e outras discussões, enquanto contribuição para o entendimento das relações de poder em sala de aula e das tentativas de quebra dessas relações pelo discurso - e pelo silêncio, que constituem os objetivos deste trabalho, conforme poderemos observar mais adiante com a análise dos dados.

3.3. Discurso pedagógico e o lugar do sujeito

“...Faça como eu digo
Faça como eu faço
Aja duas vezes antes de pensar.”

(*Bom conselho* - Chico Buarque - 1972)

Conforme vimos anteriormente (cf. cap. 2.2), a escola, apesar de se apresentar como neutra e desprovida de ideologia, é a sede da reprodução cultural, sendo o sistema de ensino “a solução mais dissimulada para o problema da transmissão de poder, pois contribui para a reprodução da estrutura das relações de classe” (Orlandi, 2001b: 22). Assim, o discurso pedagógico (DP), ou seja, o discurso da escola, apresenta particularidades que devem ser examinadas para que possamos compreender como se dá esse processo de reprodução social, o que poderá contribuir, por conseguinte, com nossas análises sobre as práticas discursivas dos participantes de uma aula de língua estrangeira.

Devido a essa reprodução das relações de classe, instala-se, segundo Orlandi (2001b), uma *circularidade*, pois uma determinada formação social permite que bens culturais sejam adquiridos, e só adquire um certo nível cultural quem já tem condições de possuí-lo. Ocorre que essas relações são dissimuladas pelo discurso da escola, que

¹⁸ Desse modo, garante-se a constituição dos alunos pelas concepções ideológicas vigentes, e, em consequência, pelos padrões esperados pela sociedade, assegurando, em última instância, a continuidade das relações de produção (cf. Orlandi, 2001b: 22).

“apresenta hierarquias sociais e a reprodução dessas como se estivessem baseadas na hierarquia de ‘dons’, méritos ou competências(...)” (Orlandi, 2001b: 22). Segundo a autora, o DP não é, como faz crer, um discurso neutro, sem problemas de enunciação (qualquer um poderia ser seu sujeito), com distância máxima entre emissor e receptor (sem tensão), e, do ponto de vista do referente, puramente cognitivo, informacional. Porém, apresentando-se como realmente tendo essas características é que contribui com a legitimação da continuidade da ordem social, já que a função do DP é garantir a instituição em que se origina, a escola, garantindo-a, e, assim, garantindo a si próprio.

De fato, Pfeiffer (2000) aponta para o prejuízo que pode trazer ao indivíduo uma visão do processo de escolarização como acessível a todos, sendo que não são considerados cidadãos aqueles que não usufruem dessa “facilidade”. A “dita democratização do ensino” aponta para um sujeito “embrionário sempre, um vir a ser aprendiz (...)”, além disso, “o caracter facilitador com que a escola tem sido recoberta (...) coloca o sujeito escolar como aquele que tem problemas, tem dificuldades, para quem é muito difícil aprender” (Pfeiffer, 2000: 11). Assim, a alegada homogeneidade apaga a diferença e produz o efeito de incapacidade: acredita-se que aqueles que aprendem são mais capazes que os outros.

Essa situação, mostra-nos Orlandi (2001b), só poderá ser modificada através da crítica, que a autora acredita possível em um discurso polêmico, conforme explicaremos a seguir. Orlandi (1999:36) afirma que “todo o funcionamento da linguagem se assenta na tensão entre processos parafrásticos e processos polissêmicos”, o mesmo e o diferente, o que é garantido e o que tem de se garantir. A paráfrase seria o processo pelo qual em todo dizer há sempre elementos de outros dizeres, ou diferentes formulações de um mesmo dizer, levando a uma estabilização dos discursos, enquanto a polissemia promoveria o

deslocamento, a ruptura dos processos de significação. A autora acrescenta que “a paráfrase é a matriz do sentido, pois não há sentido sem repetição (...) e a polissemia é a fonte da linguagem, uma vez que ela é a própria condição da existência dos discursos, pois se os sentidos - e os sujeitos - não fossem múltiplos, não pudessem ser outros, não haveria necessidade de dizer” (1999: 38).

Utilizando como critério o objeto do discurso e os interlocutores, Orlandi (2001b) distingue três tipos de discurso, que variam conforme a manifestação da polissemia resultante: no *discurso lúdico*, com a *polissemia aberta*, não existe disputa pelo sentido, mas apenas uma exposição dos interlocutores ao objeto simbólico. No *discurso polêmico*, os participantes procuram dar ao referente “uma *direção*”, um sentido, havendo uma negociação de sentidos, de modo que cada interlocutor procura direcionar a interpretação para um sentido diferente. Esse tipo de discurso leva à *polissemia controlada*. Finalmente, quando o discurso é *autoritário*, não há interlocutores, mas “um agente exclusivo”, um sujeito que impõe apenas um sentido como possível, sem que outros participantes tenham direito a gestos de interpretação próprios. Isso resulta na *polissemia contida* e no apagamento do referente pelo dizer.

Conforme mostra a autora, o discurso pedagógico (DP) é um discurso autoritário porque é o discurso do poder, que “cria a noção do erro e, portanto, o sentimento de culpa”, sendo a voz desse discurso “segura e auto-suficiente” e levando ao “esmagamento do outro” (2001: 17). O DP, cujos objetivos são a transmissão de informação e de regras de comportamento, também se constrói segundo formações imaginárias, sendo o objeto do discurso *algo que se deve saber*; o professor, por sua vez, tem uma imagem de si mesmo que Orlandi chama de “hipertrofia da autoridade (...)”, o que produz um discurso

individualizado (...) e de perguntas diretas e sócio-cêntricas: ‘Não é verdade?’, ‘Percebem?’, ‘Certo?’, etc.” (2001: 17).

Segundo Bordieu (1990: 108), “a instituição confere ao discurso do profissional um *status* de autoridade que tende a banir a questão da eficiência informativa da comunicação”. Orlandi (2001b: 17) trata da *quebra das leis do discurso* (Orlandi, 2001b: 17) pelo DP: não são levados em consideração os fatos de que - o ouvinte precisa desconhecer o que lhe é dito (lei da informatividade); - o ouvinte deve ter interesse naquilo que lhe é dito (lei do interesse); - e o que é falado deve ser útil de alguma forma (lei da utilidade). Para “mascarar” (p. 18) a quebra de tais leis, há o recurso da *motivação*, que cria uma visão de utilidade e, junto com a *mediação* do “dever”, “ser preciso” aprender algo, leva à anulação do conteúdo referencial do ensino e a sua substituição por conteúdos ideológicos que são vistos como o conhecimento legítimo. Além disso, “a apresentação de razões em torno do referente reduz-se ao ‘é porque é’, sendo que se explica a razão do é porque é e não a razão do objeto de estudo” (p. 19).

O DP se pretende *científico*, sendo que se torna mais importante conhecer a metalinguagem, a forma de procedimento, do que o fato em si, que fica em segundo lugar. Assim, fixam-se as definições e excluem-se os fatos. Não há questão sobre o conteúdo referencial, sobre o objeto do discurso, e a única possibilidade de sucesso é o saber institucionalizado (aquele que se deve ter, considerado legítimo). Por outro lado, o conhecimento é apresentado nos recortes de uma metalinguagem mais ou menos específica, de modo que se perde a noção do todo do saber e não se explicam os fatos, mas se determina a perspectiva de onde *devem* ser vistos e ditos. As divisões são estanques e a perda da unidade é recuperada no conceito da homogeneidade, criada a partir da noção da

instituição como um todo que abriga todas as divisões, que se agrupam em salas, séries, níveis, etc.

No caso do ensino de língua estrangeira, um dos efeitos do uso da metalinguagem como fim, e não como meio, é o ensino e a memorização de regras gramaticais, resultando em uma aula *sobre* a língua estrangeira.

O sistema de ensino atribui a posse dessa metalinguagem ao professor, que, autorizado pelo DP, “apropria-se do cientista e se confunde com ele sem que se explicita sua voz de mediador (...), tornando-se ele próprio possuidor daquele conhecimento” (p. 21). Isso leva à equivalência de *dizer* e *saber*. Sendo a imagem social do aluno a daquele que não sabe e está na escola para aprender, e a do professor, a de quem sabe e está na escola para ensinar, a fala do professor é considerada aquela que informa, já que ele fala daquilo que sabe, e, conseqüentemente, de acordo com a imagem social da função do professor, tem interesse e utilidade. Esse convívio entre alunos e professor é, segundo a autora, o que se chama escolarização: contato em que as mediações tornam-se fins em si mesmas, em que as imagens que o aluno vai fazer de si mesmo, do seu interlocutor e do objeto de conhecimento vão estar dominadas pela imagem que ele deve fazer do lugar do professor.

O modo de deslocar o DP para uma posição crítica seria torná-lo um discurso polêmico, explicitando o jogo dos efeitos de sentido em relação a “informações” colocadas nos textos e dadas no contexto histórico-social. Do ponto de vista do professor, seria necessário construir seu texto, seu discurso, de maneira a se expor a efeitos de sentidos possíveis, deixando espaço para a existência do ouvinte como “sujeito”, ou seja, saber ser ouvinte do próprio texto e do do outro. O aluno, por sua vez, deveria exercer sua capacidade de discordância, o que não significa recusar todas as informações oferecidas,

mas questionar aquilo que um texto, por exemplo, propõe, constituindo-se, assim, como ouvinte e como autor na dinâmica da interlocução, e exigindo a reversibilidade, negando a estagnação na posição de ouvinte.

Quando os envolvidos no sistema de ensino de aprendizagem buscarem promover esses deslocamentos no DP, será possível evitar o que Orlandi chama o “esmagamento do outro” (2001c: 34), processo pelo qual o outro como sujeito discursivo não é levado em consideração no discurso da escola. Além desse processo, há o da seleção, “que decide, de antemão, quem faz parte dela e quem não faz, quem está em condições de se apropriar desse discurso e quem não está” (p. 34).

E embora isso não seja claro aos olhos de muitos, que acreditam na escola como única oportunidade de ascensão, devido ao aprendizado neutro e semelhante para todas as classes sociais, é fato que nossa sociedade, como aponta Pfeiffer (2000:12), “é marcada pela escolarização isto é, todo e qualquer sujeito é dito (...) pela falta ou presença de escolaridade, pela adequação ou inadequação aos padrões escolares.” E é com base nessa afirmação que a autora trata da questão do lugar do bem-dizer em sua relação constitutiva com a retórica, verificando que sentidos conformam o sujeito qualificado como aquele que sabe dizer ou aquele que não sabe dizer.

O lugar do “saber dizer” constitui-se de diferentes relações de sentidos, produzidos em diferentes materialidades discursivas (por exemplo, gramáticas, dicionários, livros didáticos), e também das narratividades sobre os sujeitos que dizem (bem ou mal), por exemplo, a história sobre a educação brasileira, ou polêmicas em torno da língua que se fala.

Toda a análise da autora se fundamenta na compreensão de que o processo de

escolarização é conformado por sentidos que apontam para um sujeito “em vias de ter condição para poder saber” (sujeito embrionário sempre): um vir a ser aprendiz, negando ao sujeito sentidos que lhe coloquem na “posição de” (de quem sempre sabe para poder saber). O sujeito que está na escola está em condições de vir a saber o que a escola tem para ensinar, por outro lado, há uma negação de tudo o que o aprendiz sabe antes, ou seja, são negados os sentidos que lhe colocam na posição de quem sempre sabe (já sabe muito, independentemente da escola), para que precise aprender o saber institucionalizado e só então estar autorizado a dizer que sabe. Como a escola é vista como facilitadora, a responsabilidade pelo aprendizado passa ao aluno, pois se ele não aprende é porque *ele* tem problemas, dificuldades; não é culpa do ensino, que está disponível a todos. Por isso sua proposta é justamente “que o processo de escolarização trabalhe como imagem de seu interlocutor geral - o sujeito escolar - aquele que está na posição de sujeito que sabe para saber”.

Pfeiffer desenvolve também a noção do que denomina *tiranía da igualdade*, que ocorre a partir do processo de individualização do sujeito: é cobrado o lugar do individualizado, e, ao mesmo tempo, remetido para o lugar indeterminado da massa uniforme, objeto das políticas públicas. Essa igualdade apaga a diferença, e produz o efeito de incapacidade: já que todos são iguais, os que podem mais, podem porque são mais capazes, sendo considerados incapazes os que podem menos.

A autora discute esses fatos, inicialmente, a partir de uma análise das narratividades do século XIX brasileiro sobre a história da educação no país, observando que a discursividade dominante daquelas narratividades aponta para diversos funcionamentos que ecoam sentidos no processo de escolarização hoje. Por exemplo, sentidos que conformam o

ser brasileiro em uma relação constitutiva com a escolarização, ao mesmo tempo que com a urbanização, levando à conclusão, entre outras, de que, em última análise, poder ir à escola é ser civilizado. Isso é tido como verdade nos dias atuais, refletindo também no estudo de uma língua estrangeira (especialmente o inglês): para muitos, estudar inglês significa ser civilizado, ter *status*, ter chances de bom emprego, não correr o risco de “dar vexame” por não saber a língua, etc.

A autora coloca em questão, ainda, a referência da língua correta, percorrendo algumas polêmicas, que existiram entre o final do século XIX e começo do XX, em torno da defesa por um “falar a língua corretamente”. As práticas discursivas dessas polêmicas constroem sentidos para a língua nacional brasileira e para o sujeito que nela diz, implicando, entre outros efeitos, no apagamento de outras línguas no gesto de estabilizar e construir uma unidade para a língua nacional.

A imposição do português como língua nacional pelo governo, a partir da metade do século XVIII, conforme nos conta Villalta (1997), deixa clara a consciência que já existia a respeito do poder da identidade lingüística, ou, por outro lado, do poder de dominação da língua, de modo que começa a se delinear, desde então, o preconceito lingüístico, sendo o português reservado aos poucos que tinham a oportunidade de ir à escola. Observa-se, ainda, a manifestação das relações de força, já que tal atitude partiu do governo, instituição de posição discursiva de poder, principalmente por contar com o apoio das leis, a determinação de qual seria a língua mais adequada para o país, sendo que não era a que o povo realmente usava. Apenas as classes mais favorecidas tinham, de fato, acesso ao aprendizado de tal língua, remetendo-nos à circularidade apontada por Orlandi (2001b).

Se, por um lado, esses acontecimentos buscavam construir, nas palavras de Pfeiffer

(2000), um poder dizer brasileiro sobre o bem-dizer, ou seja, um lugar para um saber brasileiro legitimado, por outro, o que observamos na atualidade é a já mencionada supervalorização do idioma estrangeiro. E nesse caso, também, podemos observar as relações de poder, desde a preferência pelo idioma inglês, falado em alguns dos países considerados os mais poderosos do mundo, até a própria figura do professor de língua estrangeira, autorizado a fazer gestos de interpretação sobre os enunciados de seus alunos, avaliando-os como corretos ou não. Essa classificação pelo professor ilustra com clareza a questão das relações de força, pois é sua posição discursiva de autoridade que permite que ele diga ao aluno o que é certo ou errado¹⁹.

Pfeiffer aponta justamente para a necessidade de se traçar hipóteses quanto ao que é considerado erro dos alunos, de modo a dar condições para que o sujeito escolar se posicione na função de autoria. “Ouvir sentidos é atribuir autoria ao sujeito, abrir autoria é abrir espaços de interpretação.(...) Se temos apenas um ponto final como meta - um texto com o desenho espacial adequado (...) manteremos o simulacro da autoria que consiste no jogo de tentativa e erro do sujeito escolar buscar alcançar um modelo pré-fixado. O modelo, quando é apenas modelo, é esvaziado de sentido, estanca-se na repetição empírica ou formal” (p. 20).

Para a autora, a escola deve propiciar as condições de produção para o sujeito escolar se constituir no lugar autorizado da língua. Muitas vezes, mesmo quando o sujeito

¹⁹ Isso se deve ao fato de que a própria distinção do que seja erro é dificultosa. Para Allright & Bailey (1991), erro é a produção de uma forma lingüística que desvia da forma como os nativos falam. Ocorre que o modelo de língua-alvo ao qual o aprendiz se expõe também pode se desviar do padrão, já que a maioria dos professores de idiomas também não é nativa. Norrish (1990) acrescenta a noção de variedades lingüísticas a essas considerações, afirmando que diferentes professores podem ensinar diferentes variedades, que não são superiores umas às outras. Vivacqua (2002), por outro lado, demonstra que o sujeito regido pelo inconsciente sequer é considerado na avaliação dos enunciados dos alunos.

procura se constituir no lugar da língua, no caso a estrangeira, o professor ignora sua tentativa, e insiste na repetição formal, e a razão pela qual faz isso é um dos pontos que procuramos verificar. Ele talvez acredite que o aluno não tenha condições de se colocar na língua estrangeira, por isso não contribui para essas tentativas. O aluno está sempre em condições de vir a aprender o idioma estrangeiro, mas nunca está na posição daquele que pode (ao menos tentar, já que são alunos iniciantes, supostamente com pouco conhecimento lingüístico da LE) falar e ser falado no idioma estrangeiro (cf. Vivacqua, 2002).

CAPÍTULO 4

Como último subsídio teórico, antes de passarmos à análise dos dados, julgamos produtivo traçar brevemente o paradigma de duas abordagens de ensino amplamente discutidas pelos teóricos em ensino-aprendizagem de língua estrangeira: o Método Áudio-lingual e a Abordagem Comunicativa. Como já discutimos, os professores são sujeitos sempre constituídos em determinadas formações discursivas, o que pode levar a conflitos durante sua prática, não apenas por serem também os alunos sujeitos com diferentes formações discursivas, mas também em relação ao discurso da instituição. Acreditamos que essas duas abordagens de ensino caracterizam mais marcadamente o conflito que propomos observar neste trabalho. Por havermos lecionado na instituição de onde nossos dados se originaram, e pelo contato com reuniões pedagógicas e *workshops* oferecidos aos professores, observamos que a escola apregoa o comunicativismo como método ideal de ensino, autodenominando-se, assim, “comunicativa”, e procedendo a treinamentos de sua equipe para que se enquadre nessa descrição. No entanto, pareceu-nos, durante as análises, que a prática do professor se dá segundo preceitos de um Método Áudio-lingual²⁰ - provavelmente por ter sido constituído, enquanto aluno (tanto em sua vida escolar, quanto na faculdade), desta maneira -, apesar de todos os esforços da escola em “formar” professores “comunicativos”.

4.1. Método Áudio-lingual

As origens deste método de ensino, conforme nos mostra Amadeu-Sabino (1994), remontam ao período da Segunda Guerra Mundial, quando, nos Estados Unidos, foi criado

²⁰ Na análise dos dados examinaremos com maiores detalhes evidências segundo as quais supomos que a formação discursiva do professor tenha correspondência no Método Áudio-lingual.

um programa especial de treinamento em língua estrangeira (Método do Exército) para formar profissionais fluentes em curto espaço de tempo. O programa, graças às sessenta horas semanais de treinamento, atingiu seus objetivos, tornando-se um sucesso e levando as instituições educacionais a adotá-lo e concretizá-lo, na década de 1950, como o Método Áudio-lingual. A concepção de linguagem subjacente a este método derivou da Lingüística Estrutural, que compreende a língua como um sistema de elementos (fonemas, morfemas, palavras, estruturas, orações) que se relacionam estruturalmente para a codificação de sentido. Também contribuiu com a fundamentação do método a Psicologia Comportamental (*Behaviorismo*), segundo a qual o ser humano é “um organismo capaz de um repertório amplo de comportamentos” (p. 35), que, devidamente estimulados e reforçados, podem ser condicionados da maneira desejada. Assim, para uma resposta adequada, seria necessário um reforço positivo, e, igualmente, um reforço negativo deveria acompanhar uma resposta incorreta. Na tentativa de obter apenas reforços positivos, o indivíduo se esforçaria para produzir apenas as respostas esperadas, ficando, com o tempo, condicionado (este processo não se daria de modo necessariamente consciente). Para pôr em prática tais teorias, as atividades em sala de aula passaram a ser compostas basicamente de diálogos e *drills*, sempre com vistas à memorização das estruturas que se procuravam ensinar.

Amadeu-Sabino (1994) resume as principais características deste método da seguinte maneira: “o papel do professor é central e ativo. O Método Áudio-lingual é (...) dominado pelo professor (...) [que] modela a língua-alvo, controla a direção e o andamento da aprendizagem, monitora e corrige o desempenho dos alunos. A aprendizagem de língua é vista como resultante da interação verbal ativa entre professor e alunos” (p. 36).

Mais tarde, o Método Áudio-lingual passou a ser questionado, devido às mudanças na teoria lingüística americana nos anos de 1960, principalmente com Chomsky, para quem as propriedades fundamentais da língua provêm de aspectos inatos da mente, sendo geradas a partir da competência subjacente do falante. Muitas outras teorias e métodos foram criados, adaptados, discutidos, como o Código-cognitivo, a Abordagem Humanista, que passou a problematizar também os aspectos afetivos na aprendizagem de línguas, com os Métodos Resposta Física Total, Natural, etc.

Logo começaram a se proliferar estudos que enfatizavam o potencial funcional e comunicativo da língua, em oposição ao mero domínio de estruturas, impulsionando a criação de inúmeras abordagens de ensino e o interesse por estudos das necessidades dos aprendizes. O contexto e os estudos que levaram à formação da chamada Abordagem Comunicativa de ensino de línguas são descritos por Amadeu-Sabino (1994: 51-5) em um histórico que a autora traça desta metodologia. Suas características principais serão tratadas em seguida.

Pelo até então exposto, e conforme teremos oportunidade de verificar no próximo capítulo, acreditamos que o professor-sujeito dos dados se enquadre predominantemente no Método Áudio-lingual de ensino, apesar de talvez acreditar estar ensinando, de acordo com as expectativas da instituição, conforme a Abordagem Comunicativa.

4.2. Abordagem Comunicativa

Embora não caibam aqui as divergências que a Abordagem Comunicativa vem suscitando entre os teóricos desde seu surgimento, consideramos se tratar de uma metodologia bastante difundida, ainda que não tenhamos elementos suficientes para afirmar que seja realmente colocada em prática no ensino de línguas, a não ser pontualmente, em

uma ou outra atividade - o que acreditamos se dever, como vimos reiterando neste trabalho (cf. cap. 1.1 e análise dos dados), à impossibilidade de se desprender rápida e automaticamente de convicções constitutivas para abraçar e colocar em prática uma teoria completamente nova. Por essa razão acreditamos ser possível perceber, nas marcas lingüísticas observadas na aula, os conflitos existentes, ainda que não trabalhem diretamente com esta ou aquela abordagem. De fato, temos a impressão de que a Análise de Discurso pode abranger todas as abordagens de ensino, já que é independente delas, sendo seu objetivo justamente identificar e analisar essas marcas buscando compreender os discursos que elas materializam

Para compreendermos o uso do termo “abordagem”, ao invés de “método”, tomemos Almeida Filho (1998: 13), um dos principais teorizadores nacionais a respeito, segundo o qual “a abordagem é uma filosofia de trabalho, um conjunto de pressupostos explicitados, princípios estabilizados ou mesmo crenças intuitivas quanto à natureza da linguagem humana, de uma língua estrangeira em particular, de aprender e de ensinar línguas, da sala de aula de línguas e de papéis de aluno e de professor de uma outra língua. (...) Verdadeira força potencial capaz de orientar as decisões e ações do professor nas distintas fases da operação global de ensino.”

As características principais da Abordagem Comunicativa, conforme apresentadas por Amadeu-Sabino (1994), estão a seguir sumarizadas: a abordagem deve partir de uma concepção de linguagem como comunicação, objetivando desenvolver no aprendiz competência comunicativa. A língua deve ser ensinada em contexto, de acordo com as necessidades dos alunos, que, envolvidos em atividades significativas, têm mais motivação para estudá-la. Ao professor cabem os papéis de facilitador, conselheiro, direcionador das

atividades. Quanto à língua estrangeira, atribui-se maior importância às funções do que às formas, enquanto à língua materna não seria atribuído papel específico, devendo a língua-alvo ser vista não apenas como o objeto de estudo, mas como um veículo de comunicação, e, deste modo, usada durante toda a aula. Cabe ao professor, ainda, “avaliar não só a precisão dos alunos, como também a sua fluência (...) [podendo] avaliar informalmente o desempenho dos alunos no seu papel de conselheiro”; ademais, “os erros de estrutura são tolerados e encarados como um resultado natural do desenvolvimento das habilidades de comunicação” (cf. capítulo 1.1).

4.3. Conflito discursivo do professor

Observamos que é realmente complexa a responsabilidade atribuída ao professor por essa teoria. É difícil acreditar que ele seja realmente capaz de pôr em prática toda essa gama de funções, crenças, enfim, toda uma abordagem, se ele não teve anteriormente experiências como aluno e professor nela baseadas. Novamente antecipando nossas descobertas na análise dos dados, e retomando a força da formação discursiva nos sujeitos (cf. capítulos 1.1 e 4.2), podemos crer que a relativa fragilidade do discurso do professor, que se desestabiliza ante as intervenções inesperadas dos alunos, se deva ao conflito que se desencadeia no momento em que se depara com a necessidade de agir segundo a Abordagem Comunicativa, enquanto se constituiu no Método Áudio-lingual - embora devamos admitir que ele retoma o controle com a mesma facilidade, presumivelmente devido ao discurso autoritário de que se utiliza (cf. capítulo 3.3).

É comum encontrarmos trabalhos que tratam do conflito discursivo em sala de aula enfocando a discrepância entre os discursos do professor e dos alunos (Rolim, 1998, por exemplo, fala das dificuldades em se compatibilizar a “cultura de aprender” dos alunos com

a “cultura de ensinar” do professor). O que destacamos aqui é o conflito do professor com a instituição, ou, mais especificamente, consigo mesmo, no impasse entre um discurso constitutivo e um discurso desejado.

ANÁLISE DOS DADOS

“Será que eu falei o que ninguém ouvia?
Será que eu escutei o que ninguém dizia?
Eu não vou me adaptar.”

(Não vou me adaptar - Titãs)

Procuraremos averiguar, nesta análise, as questões propostas, isto é, observar como se constroem e consolidam, pelo discurso, as relações de poder em sala de aula. Verificando como o discurso do professor interfere no do aluno, e vice-versa, e baseando-nos no quadro teórico apresentado, estaremos aptos a discutir afirmações anteriores, como, por exemplo, marcas lingüísticas da formação discursiva do professor observáveis em sua prática de ensino, ou o fato de a situação de ensino se apresentar como um verdadeiro “duelo” discursivo, em que se disputam posições de poder, e em que muitos evitam (inconscientemente) a mera repetição.

Nunca será excessivo reforçar que o objeto desse estudo é a aula como uma situação discursiva em vista das questões propostas. Temos consciência de que o magistério é tarefa das mais complexas, e de que os estudos para aprimorá-la estão longe de ser considerados completos ou de atingir a concórdia dos pesquisadores. Justamente por isso, por maiores que sejam os esforços de um professor para promover a melhor qualidade em seu modo de ensinar, sempre haverá opiniões diversas. Portanto não pretendemos jamais avaliar ou diminuir de qualquer maneira a atuação do professor como tal, mas tão somente averiguar o modo pelo qual a formação discursiva em que o professor se insere conforma seu trabalho, além da influência do discurso dos alunos no do professor e vice-versa.

Cabe lembrar que a análise não é exaustiva, pois todos os dados podem levar a diferentes gestos de interpretação, conforme a formação discursiva de quem os analisa.

Além disso, como seria inviável fazer uma análise de cada frase dita em aula, selecionaremos excertos mais característicos dos fatos que desejamos observar, lembrando que, por vezes, inúmeras ocorrências podem ser analisadas como marcas de uma mesma particularidade no discurso do sujeito, como não são raros os momentos em que uma materialidade lingüística poderia evidenciar diferentes características de determinada formação discursiva. Procuraremos abordar todos as facetas possíveis dentro das questões, lembrando que, por mais que o analista procure proceder à análise de modo imparcial, neutro, deslocando sua relação de sujeito com a interpretação, “não há descrição sem interpretação” (Orlandi, 1999: 60), pois desde a escolha da questão a se observar até o próprio recorte nos dados para a análise já são afetados pela formação discursiva do analista.

Tendo sido os *drills* com os alunos a atividade central da aula, como verificamos no roteiro apresentado na introdução (cf. Condições de produção e sujeitos participantes), para facilitar a compreensão de nossas afirmações nas análises, e mesmo a visualização dos dados, procuramos traçar uma espécie de esquema para este exercício, visto que ele ocorre basicamente sempre com a mesma estrutura, que se repetirá em praticamente toda a aula: professor pergunta → aluno responde → professor legitima a fala do aluno. Esta sequência, por sua vez, atualiza-se com algumas características particulares que, ainda assim, permitem alguma esquematização, conforme observaremos nos excertos analisados:

1- professor pergunta:

- explicitamente (ex. 2.1, linha 233);

- transferindo a pergunta para o próximo aluno, normalmente com a frase *what about you?* (ex. 2.1, linha 235);

- apontando para o próximo aluno (fato que podemos afirmar por termos observado pessoalmente toda a aula) - (ex. 2.1, linhas 247 a 249).

2- aluno responde *sim* ou *não* (quanto ao gosto pessoal).

3- professor legitima o enunciado do aluno, dá um juízo de valor após tudo o que é dito; isso é feito de, pelo menos, três maneiras:

- corrigindo o aluno, quando acredita que houve um erro (ex. 3.1, linha 265);

- dizendo que o que o aluno falou está correto (ex. 1.1, linha 20), como que reforçando esse comportamento desejável;

- repetindo o enunciado do aluno com ou sem modificação (ex. 2.1, linhas 242 e 239, respectivamente), o que também funciona como reforço, ou como um juízo de valor sobre a fala do aluno.

As decorrências desse esquema recorrente na aula, e os gestos de interpretação possíveis a partir dele serão apresentados adiante, na análise dos dados. Poderemos, então, verificar que à Análise de Discurso não interessa a extensão do *corpus*, pois sua perspectiva permite legitimar uma análise ainda que restrita, como neste caso, a excertos de uma única aula. Como afirma Orlandi (1999: 62), “não se objetiva, nessa forma de análise, a exaustividade (...) em extensão, nem a completude, ou exaustividade em relação ao objeto empírico. Ele é inesgotável. Isto porque, por definição, todo discurso se estabelece na relação com um discurso anterior e aponta para outro. (...) A exaustividade almejada (...) deve ser considerada em relação aos objetivos da análise e à sua temática. Essa exaustividade vertical, em profundidade, leva a consequências teóricas relevantes e não trata os ‘dados’ como meras ilustrações. Trata de ‘fatos’ da linguagem com sua memória, sua espessura semântica, sua materialidade lingüístico-discursiva”.

Assim, se a natureza desta teoria consiste em procurar “compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história” (Orlandi, 1999: 15) e, para isso, “considera os processos e as condições de produção da linguagem, pela análise da relação estabelecida pela língua com os sujeitos que a falam e as situações em que se produz o dizer” (Orlandi, 1999: 16), uma análise em profundidade dos processos discursivos de apenas uma aula de língua estrangeira pode mostrar um funcionamento geral desse tipo de aula, desde que se considerem as formações discursivas predominantes nos contextos dados.

Passemos aos dados propriamente ditos, observando que os pequenos números para indicar os alunos não correspondem, em diferentes excertos, ao mesmo aluno, mas permitem que se distinga as falas de um mesmo aluno ou de alunos diferentes dentro de um trecho específico. Por outro lado, graças à observação da aula, foi possível identificar os trechos em que houve esse revezamento de alunos. Os números entre parênteses referem-se às linhas ou intervalos de linhas das quais as frases foram retiradas na transcrição completa, que tem 652 linhas. Há um apêndice ao fim do texto com todos os dados reunidos e sua tradução.

1. Os dados

EXCERTO 1

O excerto a seguir traz o momento inicial da aula, em que, logo após brincar com os alunos sobre seu novo corte de cabelo e sobre estarem sonolentos, o professor lhes pergunta se se lembram do que foi tratado na aula anterior, dizendo que irá fazer uma revisão e pedindo exemplos.

1.1

(15-43)

P: so/ give me (some:) examples about:// give examples

A₁: I have

P: I have:: what?/ I have a car?

A₂: yes

P: I have a car/ what about SHE?

AA: she – has – a car

P: that's perfect//

A: (inc.)

P: ok no no it's ok// and the question?/ how is the question?// F., can you help me?// how is the question?//

A₃: (do) you work?

P: no no no THE QUESTION for: she has a car/ do you KNOW// the question?/ so I will

A₁: (do) she have a car?

P: no

A₂: (she) does::

P: does she have a car?/ remember?/ the verb is normal:// the verb (inc.) is normal, remember this? yes? no?// and the negative? how is the negative?

A₃: doesn't she (have a car)

A₁: she doesn't?

P: she doesn't HAVE or she doesn't HAS?

AA: has

have

P: WHAT?/ she doesn't HAVE

A₁: have

P: a car

P: because: I have: DOES/ so I don't have to put the "s" (inc.) because I have (the) does/ ok?/ can you remember now? Yes?// OK/ so: open your books// let's/ continue working, people

Observamos que o professor cria uma situação em que os alunos parecem ter oportunidade de construir com ele o conhecimento, pois este pede que contribuam com exemplos do item gramatical do qual está tratando. Embora sejam alunos do primeiro semestre do curso de inglês e tenham, assim, dificuldade em elaborar sentenças de imediato, principalmente tendo que usar uma estrutura gramatical pré-determinada, os alunos arriscam, a partir do exemplo do professor, a frase *she has a car* (ex. 1.1, linha 20), recebendo como resposta *that's perfect* (ex. 1.1, linha 21). Assim, desde o início, com essa frase, observamos que o professor avalia todas as falas dos alunos, não apenas corrigindo

aquelas que considera erradas, mas encerrando cada interação com o seu juízo de valor sobre os enunciados. Isso se estenderá por toda a aula, como que num condicionamento, em que o professor se sente obrigado a dar um “reforço positivo” ao aluno. Esta atitude leva ao que já tratamos como silenciamento do discurso do aluno, pois vincula seus enunciados à legitimação do professor, por meio deste tipo de sentenças de aprovação, de modo que, muitas vezes, os alunos não encontram oportunidade de manifestar sua subjetividade.

O interesse do professor, pelo que observamos, está na “correção” gramatical, e não em manter um diálogo com os alunos, em que se instauraria um discurso polêmico, como sugere Orlandi (2001). Os alunos, por sua vez, constituídos no imaginário de que o professor é a fonte do saber e comanda a aula, entram nesse jogo de “faz-de-conta” que há uma comunicação e se esforçam para receber esse reforço do professor. Assim, embora o discurso da escola seja o de que trabalham com a Abordagem Comunicativa, a aula se limitará a um repetir de frases programadas pelo professor, a não ser que algum aluno venha a desestruturar essa rotina.

Em seguida, o professor pergunta: *and the question? How is the question?* (ex. 1.1, linha 23). Devemos observar que ele não especifica qual a questão que espera dos alunos, por isso, como uma primeira ruptura, ele obtém a frase *do you work?* (ex. 1.1, linha 25), que, embora gramaticalmente “perfeita”, como ele costuma dizer, não é a frase que gostaria que tivesse sido dita, primeiro, porque não exemplifica a terceira pessoa do singular com *s*, segundo, porque não é a questão para *she has a car*. O exemplo oferecido pelo aluno poderia levar a crer que ele não se limita aos exemplos do professor (como *she has a car*), por isso o vemos como possível ruptura, deslocamento da condição de simples ouvinte e repetidor para a posição de interlocutor. Como o professor, de certo modo, ignora seus

enunciados, acreditamos que ele não considera seus alunos como interlocutores, muito menos como sujeitos discursivos que são. Ele poderia ter negociado sentido com o aluno, procurando, por exemplo, investigar qual foi o seu gesto de interpretação para dizer tal enunciado, ou mostrar que há muitas possibilidades de perguntas, embora ele quisesse uma determinada. Mas, como sua formação discursiva se assenta em um discurso mais autoritário, em que não é possível a reversibilidade, ele simplesmente disse *não: no no no* *THE QUESTION for: she has a car* (ex. 1.1, linha 26), silenciando, assim, o aluno, não com uma ordem, ou com uma censura, mas com a recusa de seu exemplo, podendo novamente assumir o controle da situação e evitar novos deslocamentos que venham a ameaçar sua posição discursiva.

Tivesse o professor negociado sentidos com o aluno, ele poderia tecer novas hipóteses sobre o enunciado, o que contribuiria para seu aprendizado. Mas a negação de seu exemplo fez com que desistisse de participar naquele momento da aula, e mesmo de se manifestar em outros. Grigoletto (1997), ao tratar de situação semelhante, define esse processo de desistência do aluno: “mesmo quando, esporadicamente, o aluno deixa de jogar o jogo da homogeneidade e tenta expor (...) uma opinião que fuja daquela que está sendo estimulada na aula, o professor (...) utiliza-se da posição de autoridade (...) para resgatar a leitura única. A tendência do aluno, quando confrontado com a resistência do professor, é aceitar essa ‘retomada de rumo’ que o professor imprime, abrindo mão da possibilidade de interferir significativamente na construção da interpretação” (p. 93).

Podemos acrescentar que é a recusa constante pelos professores das tentativas dos alunos na língua-alvo que leva ao desânimo destes, que acabam não gostando da língua estrangeira, e até mesmo desistindo de estudá-la. E se os alunos aceitam essa postura do

professor, isso se deve às relações de poder, segundo as quais a autoridade do professor é legitimada pelo discurso da instituição, cabendo aos alunos submeter-se a essas relações, ocupando a posição de receptores do saber do professor, função que, devido à formação imaginária, exercem sem maiores contestações. O restante do excerto mostra que, após invalidar o enunciado do aluno, há a tentativa de outro aluno, também recusada pelo professor : *(do) she have a car?* (ex. 1.1, linha 28). Uma nova tentativa, de outro aluno - *(she) does* (ex. 1.1, linha 30), a qual o professor também silencia, desta vez apresentando, ele mesmo, a frase esperada. Segue, então, com suas explicações gramaticais, pois também ele se insere no imaginário de que é fonte do saber e, portanto, deve conhecer a gramática e explicá-la aos alunos. Ressaltamos, porém, que o saber que o professor acredita possuir é o estrutural, e por isso ele centra a aula na estrutura e não abre espaço para outros saberes que porventura os alunos tenham. Esse é um modo de o professor se manter no poder e direcionar a aula conforme foi planejada, de acordo com o **seu** saber, sem, assim, possibilitar intervenções, por parte dos alunos, que possam representar riscos à sua posição de poder. Decorre dessa rigidez nas relações em sala de aula o fato de que o professor não se expõe à linguagem, nem permite que os alunos o façam.

Vimos, neste exemplo, como o professor pode silenciar os alunos com facilidade, mesmo que não tenha intenção de fazê-lo conscientemente. Muitas vezes, isso pode levar a uma frustração do aluno, e, normalmente, à garantia do poder do professor. Veremos, porém, que há momentos em que, enquanto os alunos não se deixam silenciar, o professor tem sua posição ameaçada, ainda que não séria ou permanentemente, é certo, pelo discurso dos alunos.

EXCERTO 2

Neste trecho da aula, apresentamos um momento em que o professor explica o uso do *-ing* após os verbos que tratam de gostos pessoais, como *like*, *dislike*, *hate*, etc. O professor tenta explicar o sentido de tais verbos por meio de porcentagens (ex. 2.1, linhas 228 a 231), provavelmente para não usar a língua materna. Em seguida, pretendendo que os alunos pratiquem tal forma verbal, pergunta a cada um se gosta de estudar inglês.

2.1

(228-255)

P: more or less?/ dislike/ dislike is when you don't like ok?/ so you have, for example/ adore: one hundred percent/ that's the most – important – thing for you/ then you have LOVE – ninety percent/ like – when you: ahn:: eighty percent/ dislike – ten percent/ and hate – zero percent/ something like this, ok?

P: so let's use these expressions/ peoPLE/ do you like STUDYING English?/// do you like studying English, F.?

A₁: yes, I like

P: you like it?/ what about you?

A₂: na hora de responder eu falo yes I like ou yes I do?

P: you can say yes I do

A₂: yes, I do

P: yes, you do? ok

P: do you like studying English?/ no?

A₃: I love

P: you LOVE studying English/ yes? (inc.)

P: you hate studying English?

(inc.)

P: it's ok/ what about you?

A₄: I don't like

P: you don't like

A₅: I like

P: you like

A₆: I HATE

P: you HATE

((risos))

P: yes/ ok if you/ if you don't you can tell me/ no, teacher I don't like studying English ok but you like it/ you like it very much (inc.) but you people/ you like it (ahn)/ what about cleaning the house?

Antes das discussões sobre o aspecto principal destes dados, ou seja, a possibilidade de deslocamento do discurso do professor a partir de uma intervenção discursiva dos

alunos, atentemos para marcas que nos permitem considerar a artificialidade da aula, conforme vimos afirmando: na linha 235 deste excerto 2.1, o professor pergunta se a aluna gosta de estudar inglês (*what about you?*). A aluna pergunta se, na hora de responder, deve usar “*yes I like ou yes I do*” (linha 236). Esta pergunta mostra que a preocupação com a gramática é rapidamente transferida do professor para os alunos, pois aquele também tem participação importante na formação discursiva destes. Assim, se os alunos estão sempre sendo corrigidos nos aspectos gramaticais, criam também o imaginário de que aprender o idioma é aprender gramática. Novamente, somos levados a discutir sobre a formação discursiva, verificando como o discurso de um professor pode influenciar o dos alunos, e reforçando o argumento de que a formação discursiva pode até mesmo dificultar o posicionamento de um professor em um novo discurso. Seguindo-se a resposta do professor - *you can say yes, I do* (ex. 2.1, linha 237), e a da aluna - *yes, I do* (ex. 2.1, linha 238), temos um novo exemplo da artificialidade do processo discursivo instaurado, pois o professor já sabia qual seria a resposta da aluna (*yes*), e, mesmo assim, repete-a com uma certa entonação de surpresa: *yes, you do?* (ex. 2.1, linha 239), dizendo, a seguir, *ok*, como que aprovando a estrutura usada pela aluna.

Ao verificar como se dá a interação durante a aula, percebemos que os professores, muitas vezes, parecem acreditar ser sua função direcionar todos os enunciados dos alunos, especificando quais as estruturas sintáticas que usarão para falar de assuntos já determinados, como ao afirmar *let's use these expressions* (ex. 2.1, linha 232).

Nos dados, o professor, inicialmente, define, em termos de porcentagem, conceitos subjetivos como *adorar*, *amar*, *gostar*, *não gostar* e *detestar* (ex. 2.1, linhas 228 a 231). Novamente, podemos verificar como o imaginário dos alunos, constituído pela figura do

professor como aquele que tem o conhecimento científico, permite que considerem natural tal classificação de sentimentos por meio de porcentagens, e faz com que procurem, realmente, utilizá-la, como requisitara o professor (como no ex. 2.1, linhas 234, 241, 246). Como sempre, delimitando os assuntos a se “discutir” na aula, decide que, neste momento, deverão falar sobre os gostos pessoais (*do you like studying English?* – ex. 2.1, linha 232). Inicia-se, então, um “diálogo” mecânico, com a estrutura já apresentada no item 1. deste capítulo.

Desse modo, os professores garantem que tudo o que o aluno fala passe por seu crivo e seja julgado de acordo com seus critérios. Essa característica, que pode ser observada no decorrer de toda a aula, também é uma marca na materialidade lingüística da formação discursiva dos participantes do processo de ensino e aprendizagem, a qual vimos considerando.

Acreditamos que, além da correção propriamente dita de um suposto erro do aluno (como no ex. 1.1, linha 26 - *no no no THE QUESTION for: she has a car*), em que o professor diz que algo está errado e apresenta a forma “correta” (leia-se: que ele espera que o aluno produza), a repetição também pode ser considerada correção, embora implícita, pois, ao repetir a frase com uma modificação, está, na verdade, apresentando ao aluno a forma esperada, como no excerto 3.1 (linha 265 - *no I hate*), a ser examinado mais adiante, em que isso ocorre claramente, ou mesmo no excerto 2.1, linha 242 (*you LOVE studying English*), em que, ao expandir a resposta do aluno, o professor mostra como ele deveria ter respondido (o que explica chamarmos de “repetição com mudança”, em oposição, por exemplo, ao enunciado da linha 239 do mesmo excerto (*yes, you do?*), em que o professor apenas faz uma adequação de pronome, mas repete exatamente o que o aluno falou).

Devido à constância com que acontece essa estrutura fixa²¹, passamos a nos questionar se o ensino da língua estrangeira não acaba, muitas vezes, por transformar os professores em “máquinas de perguntar”, disparando perguntas, sem real interesse nas respostas dos alunos, apenas com o intuito de “praticar” a língua. Os alunos, assim, tornar-se-iam “máquinas de responder”, realizando sentenças vazias que podem parecer, àqueles não familiarizados com considerações como as que vimos tecendo, interação comunicativa, construção de conhecimento, embora sejam, de fato, repetição. Essa característica da aula, por outro lado, remete-nos ao fato, considerado anteriormente, de que o professor parece procurar ser comunicativo, ainda que a aula seja fundamentalmente centrada na estrutura lingüística. De qualquer forma, durante o processo discursivo, fica marcada a relação de poder²².

Por outro lado, não podemos deixar de notar que, muitas vezes, o aluno responde com frases que poderiam ser consideradas gramaticalmente incorretas, como *Yes, I like* (ex. 2.1, linha 234), e não é corrigido pelo professor. Resta-nos a hipótese de que isso acontece porque o professor busca, em sua tentativa de ser um professor “comunicativo”, a ênfase na função, e não na forma, sendo suficiente o fato de o aluno ter respondido, e, assim, se comunicado. (Talvez tal hipótese não se sustente se considerarmos a correção implícita, que já apresentamos, do enunciado da linha 242 do excerto 2.1 - uma última e mais provável explicação seria a própria instabilidade do professor neste novo discurso da Abordagem Comunicativa).

²¹ Embora não tenhamos dados de outras aulas deste professor, podemos crer que a quase invariabilidade com que conduz a aula seja devida também ao esquecimento da ordem da enunciação (Orlandi:1999, 35), que o leva a formar, ao longo de seu dizer, famílias parafrásticas que são sempre retomadas em seu discurso.

²² Além das análises como um todo, trazemos considerações mais aprofundadas sobre a questão da autoridade na conclusão a este capítulo.

Ocorre que, em meio a esse quadro por vezes pessimista, em que poderíamos temer a anulação do aluno, verificamos que, em certos momentos, as rupturas acontecem, e mostram que os alunos são, diferentemente do que se possa pensar, sujeitos constituídos discursivamente, ansiosos por se posicionar e negociar sentidos. Quando se depara com essa situação, entretanto, o professor pode se sentir incomodado.

No trecho acima, o professor vinha realizando a estrutura mencionada, quando, de repente, houve uma quebra na seqüência: ao invés de dizer *I like* (English), o aluno disse *I HATE* (ex. 2.1, linha 250). Até aí, o processo de repetição prossegue sem problemas: o professor continuou – ou seja, repetiu sem mudança o enunciado, *you HATE* (ex. 2.1, linha 251). Mas, seja pela sinceridade da resposta, seja pela ênfase dada pelo aluno, tal afirmação levou ao riso dos demais (ex. 2.1, linha 252), como que numa perda momentânea de controle pelo professor, que se sentiu, provavelmente, constrangido com os risos e na obrigação de dar a palavra final (assumir novamente o controle). Assim, quem atribuiu o significado a esse *I HATE* foram as risadas – os alunos atribuíram, ao rir, esse significado que incomodou o professor, levando-o aos comentários que se seguiram - *if you don't you can tell me/ no, teacher I don't like studying English* (ex. 2.1, linha 253). Neste caso, portanto, não foi o silêncio que incomodou, mas a manifestação.

Não queremos tecer digressões sobre o motivo pelo qual os alunos riram, nem procuramos interpretar o riso, mas apenas constatar que sua ocorrência levou a um deslocamento no discurso do professor. Pela mesma razão, não precisamos supor qual o gesto de interpretação do professor em relação aos risos, ou ao enunciado do aluno *a partir* dos mesmos, bastando-nos mostrar que o riso também funcionou como marca lingüística que permite discutir a respeito da formação discursiva dos participantes. Também

observamos, com isso, que, apesar de o professor estar em uma posição discursiva de autoridade, seu discurso pode ser afetado pelo discurso de outros, e até mesmo deslocado. Por esse motivo é que ele procurou restabelecer a ordem com sua justificativa, para garantir sua posição dentro do discurso autoritário. Neste momento, a fala do aluno deixa de ser um eco da fala do professor, para ser a manifestação de um sujeito discursivo, gerador de efeitos de sentido capazes de levar a gestos de interpretação.

Vendo-se, então, obrigado a negociar sentido com os alunos, o professor parece iniciar uma abertura para uma discussão sobre gostar ou não de inglês, dizendo *ok if you/ if you don't you can tell me/ no, teacher I don't like studying English* (ex. 2.1, linha 253). Logo em seguida, porém, ele volta a determinar efeitos de sentido que os alunos deveriam aceitar, afirmando *but you like it/ you like it very much* (ex. 2.1, linha 254), e já passando para outro assunto (*cleaning the house* - ex. 2.1, linha 255). Ou seja, a autoridade do professor é tal que, mesmo depois de uma ruptura interessante, que poderia levar a discussões ou mesmo a uma conversa mais realista na sala de aula, o professor, após breve deslocamento em seu discurso, volta a direcionar a aula, chegando a afirmar categoricamente que os alunos gostam muito de estudar inglês, mesmo após mais de um ter dito não gostar (ex. 2.1, linha 254, transcrita acima). Este fato, aliás, também contribui para a análise da risada como causadora do deslocamento no discurso do professor, pois enquanto outros alunos disseram que não gostavam de estudar inglês, ele não se afastou da estrutura linear de sua aula (pergunta - resposta - legitimação), como podemos notar, no excerto 2.1, nas linhas 243, 247, e, certamente, 251. Assim, foi apenas após os risos dos alunos que ele passou a não mais ignorar, ainda que por poucos segundos, o fato de que alguns alunos não gostam de estudar inglês.

Em suma, no momento em que a intervenção inesperada e não planejada/ controlada pelo professor acontece, ele re-significa a fala anterior do aluno, que já havia sido descartada, em coerência ao seu hábito de passar de um aluno para outro com rapidez. E, com a mesma velocidade, reassume o comando da aula, e a monótona (mas, como vimos, não tão previsível) “máquina de perguntar/ responder”.

Este fato remete-nos às palavras de Orlandi sobre as condições de produção, quando afirma que “os dizeres não são (...) mensagens a serem decodificadas. São efeitos de sentido que são produzidos em condições determinadas” (1999: 30). Por essa razão as condições de produção são significativas tanto no contexto imediato quanto em um mais amplo.

Considerando as condições de produção em um contexto mais imediato, as circunstâncias da enunciação (a aula de inglês como língua estrangeira), poderíamos afirmar que esta se configura em uma situação de interação diferente de qualquer outra, já normalmente afetada pela artificialidade. Sob este ponto de vista, devemos mencionar no mínimo dois fatos observáveis no exemplo em questão.

Em primeiro lugar, em conversações normais (fora da sala de aula), os interlocutores não se empenham necessariamente em verificar a adequação gramatical dos enunciados produzidos pelo outro, e, igualmente, em demonstrar, por meio de frases de aprovação, que tais enunciados estão gramaticalmente bem-formulados. Contudo, ao se comunicar com os alunos, os professores normalmente lançam mão desses recursos, como se fossem naturais à interação. Além disso, supomos que a mesma afirmação (*eu detesto estudar inglês*), em situação diversa, e com outros interlocutores que não um professor de inglês, teria sido interpretada de uma maneira diferente, e mesmo, provavelmente, tomada

como o tópico da conversa, de modo que outros falariam, por exemplo, o que pensam sobre o assunto, se gostam do idioma, etc. Na aula, o que aconteceu foi apenas um descarte da informação (ex. 2.1, linha 251), com a repetição da fala do aluno, como se ao professor bastasse ter considerado uma frase estruturalmente correta - lembrando que ele apenas desloca seu discurso após os risos dos outros alunos. Os risos, por sua vez, foram gerados pelo mesmo motivo, pois o lugar de onde o sujeito fala é constitutivo, levando ao estranhamento a frase *I hate* (studying English) ter sido dita por um aluno de inglês, em inglês, e durante a aula de inglês!

Podemos supor, ainda, que o fato de a aula ser em escola particular de idiomas tenha contribuído com os gestos de interpretação (inconscientes, nunca é excessivo lembrar) dos demais alunos, pois em escola convencional é comum que os alunos se queixem de certas disciplinas, principalmente dada a sua obrigatoriedade, enquanto em uma escola complementar, que é paga e freqüentada por opção, detestar justamente a disciplina cursada é algo menos recorrente. Por outro lado, esta última hipótese pode perder um pouco o seu valor se afirmarmos que o aluno que produziu aquele enunciado era um pré-adolescente, que, portanto, pode estar assistindo às aulas por imposição de seus responsáveis, como já sugerimos na introdução a este capítulo.

O trabalho de Ehlich (1993), que verifica os padrões de atividade verbal dos alunos durante a aula, mostra mais um ponto em que esta se distancia de uma situação comunicativa real: a tomada de turnos, que se concentra no professor. Na aula que examina, os alunos se esforçam para conseguir o turno de fala, levantando a mão, tentando responder a perguntas, etc. “O professor, por outro lado, não precisa se esforçar para tomá-lo: ele simplesmente começa a falar” (p. 81). Conforme explica o autor, a distribuição dos turnos

na escola tem estruturas características cujas regras são completamente diferentes daquelas válidas em outros contextos conversacionais. Preocupado com as consequências dessa monopolização dos turnos de fala pelo professor, e da dificuldade, por parte dos alunos, em se manifestar, ele questiona a respeito de “como as crianças adaptam a sua técnica comunicativa a essas modificações, qual preço em termos de sua capacidade comunicativa elas pagam (...)” (p. 81).

Seja como for, as observações de Ehlich remetem-nos a novos gestos de interpretação a respeito do professor-sujeito de nossa própria pesquisa: enquanto, na aula descrita por aquele autor, os alunos se esforçavam na disputa por um turno de fala, na aula que examinamos, os alunos o têm garantido, de tempos em tempos, pelo próprio professor - ainda que seus enunciados se limitem a responder, com frases já determinadas, a questões do professor, este as faz para todos os alunos, de modo que todos têm a oportunidade de deter o turno. Por esse motivo, entre outros, vimos supondo que o professor parece estar buscando conduzir sua aula sob os preceitos do comunicativismo (cf. o próximo excerto). Na verdade, como podemos observar em todos os trechos, essa oportunidade que o aluno tem de falar se mostra breve e desvalorizada, enquanto elemento de comunicação, pelo professor, que não estimula os alunos a expandir as respostas (ex. 3.1, linhas 259 e 261), e, muitas vezes, suprime suas tentativas espontâneas de fazê-lo (ex. 4.1, linha 362).

Retomando as condições de produção, agora de modo mais abrangente, é preciso lembrar que há ainda um outro patamar da relação de forças que certamente também interfere no discurso do professor: a instituição (escola de idiomas), que organiza o poder de modo que o professor, em sua posição de autoridade em relação aos alunos, esteja autorizado a dizer que eles gostam de inglês, mesmo que eles tenham dito que não gostam.

Por outro lado, o professor também é pressionado pela escola: sendo muitas das escolas de idiomas instituições com fins meramente lucrativos, como infelizmente se tornou comum em nossa sociedade, há uma cobrança pelo “bom desempenho” do professor, que normalmente é aferido pela quantidade de alunos que se matricula para o módulo seguinte. Assim, o fato de algum aluno não gostar de estudar inglês pode ser considerado uma “falha” do professor, de modo que uma das explicações para aquela afirmação do professor de que os alunos gostam de estudar inglês, amam inglês (ex. 2.1, linha 254) pode ser a ansiedade, inconsciente, que ele tem de que os alunos continuem interessados no seu curso.

Embora não possamos afirmar que essa quebra no discurso pré-estabelecido tenha sido intencional, notamos que ocorreu pela ocupação de uma brecha no discurso do professor, criada pelo aluno ao não se limitar a responder o mesmo que os demais, *Yes, I like* ou *No, I don't*, mas enfatizar o *HATE*. Embora, com essa afirmação, continuasse utilizando um exemplo da lista de possibilidades dada pelo professor, conseguiu se fazer notar, mostrando sua opinião, e como que não aceitando a automaticidade muitas vezes imposta nas aulas de língua estrangeira. Os demais alunos, autores de um gesto aparentemente simples, mas tão significativo, como as risadas, também mostraram que estavam, ao contrário do professor, prestando atenção às respostas dos colegas, e, assim, interagindo com eles. Enquanto o único efeito de sentido que o professor conseguiu enxergar no enunciado foi a forma *I hate*, ou seja, uma sentença adequada à prática gramatical proposta na aula, os demais alunos ouviram *I hate* e atribuíram o sentido, *detestar*, de acordo com sua visão de mundo de alunos.

EXCERTO 3

Este excerto apresenta quatro segmentos da aula em que uma mesma aluna²³ encontra dificuldades com um mesmo aspecto da língua estrangeira: a palavra *hate* /heit/, que ela pronuncia /hætⁱ/ (escreveremos *hat*). Em vários momentos, perguntando aos alunos sobre diversas coisas, as quais gostavam ou não de fazer, o professor a corrige, repetindo a frase da aluna com a pronúncia “correta”, mas ela insiste em dizer *hat*, levando, na última vez, a um novo deslocamento no discurso do professor e à instauração de um conflito momentâneo.

3.1

(253 - 266)

P: yes/ ok if you/ if you don't you can tell me/ no, teacher I don't like studying English ok but you like it/ you like it very much (inc.) but you people/ you like it (ahn)/ what about cleaning the house?

A: ((em voz baixa)) ninguém gosta

P: oh/ probably/ ((tosses)) F., do you like cleaning the house?/ you LOVE it?/ so you can clean my house?/ what about you/ do you like cleaning the house?/

P: you/ you don't like?

A₁: I don't

P: no, you don't

A₂: I like

P: you like/ cleaning/ yeah (inc.)

A₃: no, I HAT it

P: no, I hate

A₃: I HATE it

3.2

(332 - 337)

P: so/ tell me/ ahn:/ U./ tell me/ do you like listening to pop music?

A₁: it's ok

P: it's ok? (inc.) what about you (inc.)

A₂: I HAT

P: you hate it? yeah?/ you don't like Back Street Boys::, you don't like N'Sync::, Five:/ Britney Spears::/ no?

²³ Embora tenhamos afirmado que se tornou difícil a identificação de cada aluno na gravação, ressaltamos que este caso é uma exceção pois durante a coleta dos dados já nos chamou a atenção, fazendo-nos distinguir a aluna.

3.3

(363 - 373)

P: that's perfect// what about you dear?/ do you like watching soccer games on TV?

A₁: I hat

P: you hate it yeah

A₁: I hate it

P: studying English/ do you like studying English? do you?

A₂: it's ok

P: it's ok/ do you like it?

A₃: I like very much

P: you like it very much ok/

A₄: I don't (inc.)

P: cooking// do you like cooking?

3.4

(393 - 420)

P: going out in the evening/ do you like people?/ going out in the evening?/ do you?

P: ok/ (let's see)/ do you like going out in the evening?

A₁: I don't like

P: you don't like it/ do you?

A₂: it's ok

P: it's ok

A₃: it's ok

P: it's ok

A₄: I (like) very much

P: you (like) it very much

((risos))

A₅: I hat

P: you HATE it

A₆: I love it

P: you love it

A₇: it's ok

P: it's ok//

P: ok staying home over the weekend/ do you like it?/ staying home over the weekend?

A₅: I hat it

P: you HATE it

A₅: you hate it

P: I hate it

A₅: I hate it

P: yes/ what about you, U.?/ staying home over the weekend

A₂: é:: ficar em casa?

P: yes

A₂: I love it

P: you LOVE it/ ok

Nos segmentos apresentados, temos mais exemplos da manifestação da estrutura anteriormente mencionada (pergunta - resposta - legitimação). Antes de examinarmos os enunciados da aluna, demoremo-nos um pouco mais nos atos do professor, que incluem a passagem rápida de um aluno a outro e a mudança brusca de um assunto a outro (como, por exemplo, nas linhas 393 a 420, do excerto 3.4, ou em muitos dos demais exemplos deste trabalho). Essa característica pode dar a ilusão de dinamismo, comunicação fluente, em que todos, ao mesmo tempo em que dão sua opinião, têm oportunidade de praticar a língua, embora uma aproximação mais atenta permita supor não ser essa a realidade. Acreditávamos, inicialmente, que tal modo de o professor conduzir a aula refletia, além de sua constituição segundo uma abordagem estruturalista de ensino, uma tentativa de *parecer* atuar segundo a concepção comunicativa (como se fosse possível essa consciência). Mais tarde, novas reflexões levaram-nos a um deslocamento também em nossas interpretações, permitindo crer que o professor não **finje** ser comunicativo, mas sim **acredita** estar sendo comunicativo, ou tenta sê-lo, no modo como ministra sua aula (cf. capítulo 4.3). Tal gesto de interpretação nos parece perfeitamente compatível com o que vimos estudando com a Análise de Discurso, pois ilustra como a constituição discursiva de um sujeito permeia todo o seu discurso, mesmo que ele procure se inserir em uma outra formação discursiva. E isso é exatamente o que vem acontecendo em muitas das escolas de idiomas: declaradamente adeptas de um ensino comunicativo, buscando, com esse discurso, atrair alunos, tais instituições promovem cursos e treinamentos com vistas a tornar os professores “aptos” a ensinar de modo “mais comunicativo”, independentemente de sua formação anterior. Ressaltamos que muitos professores não são sequer formados em cursos de Letras, mas apenas falantes do idioma estrangeiro, seja por terem morado em outro país, seja por serem

nativos - sendo, aliás, estes os mais valorizados pelas escolas - de forma que não possuem formação teórica quanto ao ensino de língua estrangeira, mas apenas uma certa intuição, o que faz com que se apeguem ainda mais ao imaginário formado por sua experiência de alunos, embora a escola acredite poder constituir em um novo discurso esses professores com alguns poucos dias de treinamentos.

Neste sentido, o trabalho de Coracini (1998) vem novamente acrescentar às nossas discussões do capítulo 1.1 quanto à dificuldade da passagem de uma teoria nova à renovação da prática devido à força da formação discursiva. Nesses casos não se considera “a presença do sujeito (...) que, marcado por sua historicidade e clivado pelo inconsciente, se vê, constantemente, diante da impossibilidade do controle e da inovação, entendendo-se inovação como mudança radical, dirigida para um fim por aquele(s) que se encontra(m) na posição de autoridade, em virtude de seu reconhecido saber” (p. 38).

Além de questionar “a relação simplista entre teoria e prática, com base no pressuposto segundo o qual é possível partir da prática para buscar na teoria a solução e voltar à prática (no caso, à sala de aula) mediante assimilação de técnicas e propostas metodológicas prontas para solucionar os problemas” (p. 42), a autora aponta outros aspectos que vêm ao encontro dos dados que ora analisamos, como a “tendência quase que exclusiva à correção dos elementos formais” que nos leva a concluir que “ensinar significa tornar conscientes as regras, os conteúdos e, como decorrência, os próprios erros” (p. 50).

Assim, o que aqui chamamos de *juízo de valor* é a avaliação constante das respostas dos alunos pelo professor, que parece ser impelido a interpretar (e julgar) todos os enunciados dos alunos, como se não os considerasse uma produção discursiva, mas frases isoladas, que devem ser avaliadas segundo seus critérios gramaticais, e, em seguida, a partir

desses critérios, consideradas corretas ou não, sendo preciso mostrar isso ao aluno com uma frase (*it's ok* ou *that's perfect*, por exemplo). Outro modo de manifestar aprovação do aspecto gramatical das sentenças dos alunos é repetir sua frase imediatamente após a produção, às vezes em uma repetição literal (o aluno responde *it's ok*, o professor repete - exemplo 3.4, linha 398), outras vezes em uma repetição não-literal (a aluna diz *I hat it*, o professor repete *you hate it* - ex. 3.3, linha 371 - sendo a mudança, neste caso, com relação à pronúncia da palavra *hate*), como explicamos no exemplo anterior.

A passagem de um aluno a outro com rapidez, bem como a alternância constante de perguntas, além da repetição, pelos professores, de tudo o que os alunos dizem são reflexos do que chamamos anteriormente de “máquina de perguntar”, e reiteram a impressão de que, embora nem sempre os professores se envolvam de fato em processos discursivos com os alunos, não significa que não sejam um sujeito histórico - ou seja, antes de ser professor, ele é um sujeito que foi constituído, entre outros elementos, por imagens do que seja ser professor, e segundo as quais ele age (isso será examinado em vários outros pontos da análise).

Os alunos, por sua vez, não aparentam se aborrecer com essa situação, provavelmente pelo mesmo motivo, ou seja, a imagem que têm do que seja ser aluno e do que seja ser professor, e, muitas vezes, limitam-se a aceitar esse jogo de máquinas, dando ao professor apenas a resposta que ele deseja, como *I love it*, *I don't like it*, etc. Vimos nos exemplos anteriores, no entanto, que as rupturas são possíveis e, felizmente, existem, mostrando-nos que, embora nesse tipo de aula possa ser difícil enxergar o aluno como sujeito discursivo, e pareça impossível delimitar a tênue fronteira entre o jogo de repetição pura e simples, em que o sujeito parece se anular como tal para se tornar um eco do

professor, e o posicionamento do sujeito como um ser discursivo que tem algo a dizer aos demais, há pistas que, devidamente verificadas, podem nos levar à distinção dessa fronteira, e nos fazer compreender que, por menor a oportunidade que o sujeito venha a ter para se manifestar, ele dificilmente se deixará anular.

Assim, retomando os processos básicos a partir dos quais o professor se impõe como sentenciador final da produção oral dos alunos - correção, reforço ou repetição -, observamos que ele alterna esses modos de agir sem qualquer razão aparente. Além disso, esse procedimento torna confusa, por vezes, mesmo nossa análise dos enunciados do professor, como no caso de *it's ok*, um dos modos apresentados por ele para responder sobre os gostos pessoais, significando algo como *mais ou menos, tanto faz* (ex. 3.4, linhas 408 e 409), que se confunde com o juízo de valor explícito do professor, que diz *it's ok* (como no ex. 1.1, linha 23) quando um aluno produz uma sentença correta (gramaticalmente, e na opinião do professor), ou faz alguma pergunta.

Embora não nos interesse especular quanto às causas que podem ter levado à nova ruptura, da qual trataremos aqui, todos os fatores que acabamos de mencionar podem ter concorrido para isso; de qualquer forma, houve uma intervenção do sujeito discursivo aluno, que promoveu um deslocamento na sequência do professor e o incomodou.

Nos excertos 3.3, 3.4, 3.5 e 3.6, temos a dificuldade de uma mesma aluna em se enquadrar no jogo de eco que faz o professor, como que não aceitando ser constituída pelo discurso dele. Ela pronuncia a palavra *hate* (*detestar, detesto*): /heit/, de modo inadequado (diz “*hat*”: /hæt/ - *chapéu* em inglês), conforme os padrões do professor, mesmo após ser corrigida por ele diversas vezes. Essa dificuldade culmina com uma situação “tragi-cômica”

(ex. 3.4, linhas 411 a 415), que pode ser interpretada de várias maneiras²⁴.

Podemos crer que a aluna cai nessa armadilha da repetição, talvez pelo fato de, normalmente, os professores não encararem seus alunos como interlocutores, mas como apenas capazes de produzir frases pré-determinadas. Assim, ela não consegue, quando o professor a posiciona como interlocutora (como se dissesse “é assim que eu quero que você fale”)²⁵ se considerar como tal, e apenas repete, literalmente, a frase do professor (*you hate it* - ex. 3.4, linha 413). É interessante observar que houve um “efeito dominó” neste caso, pois a aluna se desviou do padrão esperado pelo professor ao dizer *I hat it* (ex. 3.4, linha 411). Este, então, sem deslocar seu discurso habitual, ou seja, sua crença na necessidade de legitimar a fala dos alunos, principalmente quando devem ser corrigidos, disse a frase com a pronúncia esperada (*you HATE it* - ex. 3.4, linha 412), enfatizando a palavra *hate*. A aluna, por sua vez, seguiu o procedimento da repetição, e disse exatamente a frase do professor, *you hate it* (ex. 3.4, linha 413), levando, finalmente, ao deslocamento do professor, que percebeu a dificuldade da aluna e disse a frase como ela deveria dizer, *I hate it* (ex. 3.4, linha 414), ao que ela repetiu a maneira desejada (*I hate it* - ex. 3.4, linha 415).

É muito interessante observar quão ambígua se apresenta essa questão, pois se torna difícil dizer se houve uma ruptura total ou o oposto, uma submissão total ao processo repetitivo do professor, já que, se por um lado ela responde diferente do esperado,

²⁴ No nível da descrição lingüística, buscamos em Benveniste (1995) a explicação para a confusão gerada pelo professor: o locutor tem consciência de si apenas com a linguagem, quando se toma como “eu”, situando-se em relação à linguagem e em relação a si, ao seu momento de enunciação; e, ao mesmo tempo, situando um interlocutor como “tu”. “É na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como *sujeito*; porque só a linguagem fundamenta na realidade (...) o conceito de ‘ego’.” Assim, enquanto os demais signos referem-se a uma noção constante e “objetiva”, que pode permanecer virtual ou se atualizar quando o signo é empregado pelo falante, “eu” não possui uma classe de referência, pois não há “objeto” definível como “eu” ao qual se possa remeter, a não ser que atualizado por um locutor. O mesmo se aplica ao pronome “tu” (e “você”).

²⁵ Embora seja difícil afirmar que ele o faz, pois o processo de repetição continua o mesmo: o professor repete a fala da aluna, modificando apenas a pronúncia de *hate*.

desconsertando a sequência restrita da aula (no sentido de não ter dito o que o professor imaginava que ela diria, ou não ter compreendido que ele queria que ela corrigisse a pronúncia de *hate*, e dissesse novamente a frase), por outro, ela continua exatamente no procedimento de repetição. Assim, enquanto uns diriam que a aluna não soube se significar na língua, e por isso repetiu o professor, poderíamos, crer, ao contrário, que o que ela fez foi justamente se significar, pois seu discurso promoveu um gesto de interpretação por parte do professor, levando-o a um efeito de sentido e um deslocamento de seu discurso fixo de sala de aula, ou seja, fez com que ele a tomasse por sua interlocutora por algum tempo. Devemos, portanto, questionar: a aluna se posicionou discursivamente, ou não fez mais do que repetir as frases do professor? A impossibilidade de resposta não torna a questão menos interessante, pois ao menos o fato de que o discurso da aluna causou deslocamento no discurso do professor é inegável, levando-o a se demorar um pouco mais com a aluna, que, neste momento, ocupou sua posição de sujeito discursivo.

Ressaltemos, ainda, que a aluna não desestabiliza a estrutura da aula somente pelo fato de pronunciar inadequadamente a palavra, mas também pela insistência nesse comportamento, apesar de o professor também insistir em corrigi-la todas as vezes que ela diz *hat* ao invés de *hate*. Ou seja, o discurso do professor parece não afetar a garota, que, assim, mesmo inconscientemente, “dá um chapéu” (*hat*) no professor e não se deixa abater pelo apagamento do aluno almejado pelo processo de repetição.

EXCERTO 4

Ainda tratando dos gostos pessoais, na intenção de que os alunos utilizem o -ing após certos verbos (*like, love, hate, etc.*), o professor pergunta para cada aluno se gosta de assistir a futebol pela televisão. O destaque, neste excerto, refere-se ao aluno que procura

uma oportunidade de conversação mais autêntica, como que “provocando” o professor e os demais alunos a falar de times.

4.1

(357-366)

P: no?// ok/ so people/ aahn:: F., can you tell me?/ do you like watching soccer games on TV?/ Quinze de Piracicaba (versus) Bangu?

((risos))

A: it's ok, but – only – Palmeiras

((risos))

P: ok

P: that's perfect// what about you dear?/ do you like watching soccer games on TV?

A: I hat

P: you hate it yeah

A: I hate it

Aquele padrão de comportamento do professor frente às falas de seus alunos, fixado na estrutura pergunta - resposta - correção, reforço, repetição/ paráfrase, se mostra novamente presente neste excerto, em que o reforço dado pelo professor (*That's perfect* - ex. 4.1, linha 363) assume, como pode ocorrer em outros momentos na aula, a característica de silenciador do discurso do aluno.

Como já observamos em outras passagens da transcrição, um professor, devido à posição de autoridade que ocupa na sala de aula, é compelido a avaliar continuamente todas as produções orais dos alunos. Assim, não se manifesta apenas quando os alunos dizem frases que para ele são errôneas gramaticalmente, mas também quando dizem frases consideradas corretas. Dizer *ok*, *perfect*, *very good*, etc. são modos de avaliar o que o aluno fala, da mesma forma que dizer que algo está errado, pois tem um efeito de sentido, como tudo o que é dito.

Neste caso, em que essas frases são ditas por alguém cuja posição de poder é marcante - os professores-, seu efeito de sentido é diferente para os alunos, tendo um peso maior do que se tivessem sido ditas por um colega, por exemplo. Desse modo, as respostas

dos alunos podem acabar ficando condicionadas ao crivo do professor, fazendo-os crer que só é válido o que falam se o professor disse que está correto, ok, perfeito... Ou seja, a necessidade de avaliação do professor pode ser transferida para os alunos, se acreditarem ser esse o procedimento em uma situação de aprendizagem de língua estrangeira.

De fato, essa atitude por parte de um professor pode refletir uma postura behaviorista do ensino, em que é necessário reforçar um comportamento positivo (neste caso, uma frase estruturalmente correta, a partir de frases de incentivo). Da perspectiva discursiva, esse modo de agir pode ser interpretado como um silenciamento, pois faz com que a palavra do professor se sobreponha, sendo a última, independentemente do que tenha falado o aluno, e vista, assim, como a mais importante da aula.

Se, por um lado, este hábito dos professores leva ao silenciamento, como que desprezando o que disse o aluno, por outro também funciona como uma forma de preencher o silêncio, pois, como não se expõem à linguagem, nem se envolvem em uma comunicação mais autêntica, em que os assuntos seriam desenvolvidos mais naturalmente, essa é uma maneira que os professores acabam desenvolvendo para “responder” ao que o aluno fala. Eles podem crer, inclusive, que este modo de “comentar” as frases dos alunos seja benéfico para os mesmos, por incentivá-los, estimulá-los.

O professor não consegue se desligar do que é historicamente determinado, pois o modo como foi constituído, primeiro pela linguagem, depois como aluno, e mais tarde como professor, não pode ser esquecido, faz parte dele e refletirá em todo o seu comportamento discursivo. Se o modo como aprendeu o idioma estrangeiro, por exemplo, foi mais tradicional, estruturalista, ele pode até crer que a maneira como ensina esteja promovendo interação, já que “permite” que os alunos falem “bastante”, mesmo que, de

fato, sua atuação seja bem diferente do que se entende por “comunicativa”.

De qualquer modo, todas essas manifestações de aprovação à estrutura gramatical daquilo que os alunos falam impedem o fluxo da comunicação e fazem com que uma situação discursiva já bastante direcionada, pré-determinada, que é a sala de aula, fique ainda mais artificial²⁶ e distante dos objetivos do aprendiz de uma língua estrangeira: falar e, assim, ser falado naquela língua.

Além da avaliação contínua, outro aspecto, neste trecho, é digno de menção: novamente o discurso de um aluno provoca risos nos demais, ou seja, gera um efeito de sentido que leva a um gesto de interpretação pelos outros presentes. Assim, o aluno não se limitou a responder o que o professor esperava, dentro das limitadas possibilidades oferecidas, mas procurou instaurar um discurso polêmico, ser interlocutor do professor e talvez dos outros alunos, em uma possível discussão sobre times de futebol, por exemplo. Desta vez, contudo, as risadas não levaram o professor a um deslocamento, talvez porque neste momento não oferecesse riscos a sua posição discursiva de poder, como no caso em que o aluno disse detestar estudar inglês.

O fato é que, gostando ou não do Palmeiras, o professor não soube enxergar, na iniciativa do próprio aluno, uma oportunidade de levar todos a uma comunicação um pouco mais próxima do “natural” (cf. nota 25), falando de um assunto que é envolvente para

²⁶ Temos em mente, segundo a teoria de Análise de Discurso, que os sujeitos não têm acesso ao *real*, já que este sempre é permeado pelo discurso, e que não há também o *natural*, visto que as posições, condições de produção, etc. estão sempre em construção. Optamos, no entanto, por manter o termo *artificial* em sua acepção mais simples, sem profundidade teórica, apenas em oposição ao que é externo à sala de aula. Tal opção motivou-se pelas particularidades da aula de língua estrangeira, como, por exemplo: - os assuntos discutidos são normalmente definidos pelo professor ou pelo livro didático, e podem não corresponder ao que todos estariam falando se estivessem em outro local; - durante um diálogo, há sempre alguém interrompendo seu interlocutor para dizer que a frase que ele acabou de dizer é gramaticalmente ótima, ou apresenta algum erro, etc.

muitos adolescentes. O próprio riso suscitado nos demais alunos mostra que ter dito que só gosta de futebol se for o Palmeiras levou a um gesto de interpretação deles, que acharam engraçado o colega ter falado de time, e provavelmente desejaram poder falar também do seu (o que não foi possível, pois o professor além de deixar claro, com sua frase, que não pretendia prolongar o assunto, muda de assunto assim que possível, perguntando a uma aluna se gosta de estudar inglês - ex. 3.3, linha 367).

Devido à seriedade, como observamos nos comentários anteriores, de uma atitude aparentemente simples que os professores normalmente adotam sem se dar conta disso - ignorar a tentativa do aluno de sair do nível da repetição (empírica e formal) e entrar no nível da produção discursiva (repetição histórica) -, e que, também normalmente, não chega a aborrecer o aluno ignorado ou os demais, cabe constatar que os professores não chegam a perceber que seu discurso impede o desenvolvimento do discurso de seus alunos. Muitos chegam a se queixar de que seus alunos não falam muito durante a aula (e, como mais uma prova de que a consciência teórica não provoca deslocamento automático na prática, a própria pesquisadora muitas vezes se pega interrompendo seus alunos, dando juízos de valor a suas falas, etc.). Isso é muito interessante, se consideramos o que foi exposto até o momento, pois, apesar de os alunos deste *corpus* estarem ainda no primeiro semestre de curso de inglês, fazem várias tentativas de expandir suas falas, de participar mais do que vinha sendo permitido, e, quase sempre, é mais o nosso discurso, como professores, que impede que isso aconteça do que as limitações linguísticas dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES SOBRE OS DADOS

Observamos, nas análises, que, embora professores de língua estrangeira tendam a dificultar a participação oral dos alunos, devido à excessiva preocupação com a exatidão gramatical, o que pode levar a um aparente apagamento de sua posição como sujeito discursivo, há brechas no discurso do professor que permitem aos alunos mostrar que, justamente por não ser possível não ocupar uma posição discursiva, a subjetividade pode se manifestar, o que, no entanto, pode em alguns casos levar a uma desestruturação momentânea no discurso daquele que está na posição da autoridade - o professor. Essa manifestação do aluno como sujeito mostra que ele não está totalmente tomado pela repetição mnemônica em que, muitas vezes, a aula se conforma.

A repetição em que, normalmente, os professores de língua estrangeira se apóiam para conduzir a aula pode ser interpretada, por muitos, como falta de segurança, talvez por uma carência de competência lingüística no idioma ensinado. No caso do professor sujeito deste trabalho, poder-se-ia mesmo sugerir que tal dificuldade (caso fosse possível confirmá-la - lembrando que os critérios que definem a competência lingüística nem sempre são eficazes) teria contribuído com o conflito discursivo em questão, ou seja, com o fato de o professor não conseguir ser realmente comunicativo, embora talvez acredite sê-lo, ou embora o discurso da instituição apregoe tal abordagem como empregada por seus profissionais. Isso se supõe devido à maior exigência por parte do professor na Abordagem Comunicativa, pois seus preceitos baseados na comunicação autêntica e constante (cf. capítulo 4.2) muitas vezes podem levar a insegurança quanto à própria competência lingüística no tocante à abrangência que os assuntos podem tomar. Isso, então, poderia fazer com que o professor se apoiasse no já conhecido, sentindo-se mais à vontade com

diálogos pré-determinados. O próprio fato de falar bastante, assim silenciando os alunos, também poderia ser interpretado como marca de sua insegurança, de sua tentativa de permanência constante na posição da autoridade.

Como já discutimos nas análises, a relação mercantilista, neste caso, é inerente às condições de produção dos discursos nas instituições particulares de ensino de língua estrangeira (cf. as análises ao excerto 2). Assim, enquanto muitos estudos focam a dinâmica do professor, buscando razões para seu comportamento em sala de aula, procurando justificá-lo no âmbito da competência lingüística, o que intentamos aqui é exatamente sair desse lugar da capacidade ou falta dela. Esperamos deixar de apontar quais os motivos para os conflitos em sala de aula, ou se os conflitos existem e como podem ser evitados, ou quais os culpados por esses conflitos, tratando de entender que sempre haverá conflitos discursivos nas relações entre os sujeitos, que não poderão falar fora de sua formação discursiva. Assim, tentamos, ao longo deste texto, analisar, a partir da materialidade lingüística, como esses conflitos se manifestam, sob a ótica das relações de poder.

O professor, deste modo, é mais um participante, como o são os alunos, que também contribui com sua formação discursiva, que, se pode estar em conflito com o discurso da instituição, não deixa de ser parte dele - lembremos que o professor não apenas já foi aluno, como também não deixa de ser sujeito após se tornar professor, ou seja, seu discurso continua a sofrer deslocamentos. O discurso da instituição insere-se, por sua vez, no discurso pedagógico, que não deixa de ser parte da formação discursiva (e ideológica) de seu meio, de sua formação social.

Observamos, portanto, que, segundo os princípios da Análise de Discurso, interessamos constatar que existem conflitos, analisar como eles se manifestam lingüisticamente,

sempre tendo em vista que são determinados pela questão do poder, da posição de autoridade. Fica claro, dessa maneira, que não há espaço para considerações acerca da competência lingüística do professor na língua estrangeira - ele é mais um produto da relação de poder, sendo autoridade na sala de aula, mas subordinado ao poder da instituição. O que verificamos em nossos dados, e que, certamente, ao menos conforme acreditamos, poderíamos verificar se os dados fossem outros, é que sempre há o poder sendo exercido por alguém sobre alguém (seja um sujeito, um grupo de sujeitos, uma instituição, toda uma sociedade...).

Em suma, enquanto, em muitos estudos cada vez mais o professor vai sendo falado dentro da relação da incapacidade, o que nosso trabalho busca é justamente fugir disso, pois, para nós, é a relação de poder que está determinando que o professor mude de assunto, volte sempre à mesma coisa, etc. - por isso é que o conflito “número dois” que analisamos - o do discurso do professor em relação ao da instituição - não precisa ser analisado separadamente, mas é visível nos dados em que tratamos dos alunos: tudo é uma coisa só, não podemos dizer que o discurso da instituição está fora da formação discursiva do professor, mas faz parte dela, e agora o produto entra em conflito com o produtor, pois o próprio produtor está em conflito consigo mesmo - isto é, a escola também não se encontrou dentro de seu próprio discurso, e isso talvez se deva até mesmo às relações mercantilistas, à busca da escola pelos clientes, fazendo com que ela simplesmente “maquie” seu discurso, dizendo ser o que acredita que o público espera que seja, ainda que, na prática de ensino, essa mudança seja bem mais lenta.

Podemos dizer que os próprios professores são afetados neste processo, limitados pelo poder da escola e também cobrados por ela. As próprias avaliações, por exemplo,

contribuem com a estabilização dessas relações de poder, pois muitas vezes objetivam muito mais avaliar o professor do que os alunos. Como mencionamos durante as análises, com o intuito de aferir o “desempenho” do professor, a escola acredita ter na avaliação escrita um modo de determinar se tem um “bom professor”, o que seria importante para manter os alunos matriculados no próximo período. Por serem essas avaliações preparadas pela instituição, mesmo elas podem funcionar como limitadores da criatividade do professor, contribuindo para o conflito entre o discurso e a prática, podendo determinar seu modo de ensinar, já que ele procuraria na repetição mnemônica uma forma de reforçar aquilo que possivelmente será cobrado na avaliação - visando ao sucesso dos alunos e ao seu próprio. Ressalvamos que a prova gramatical também é um elemento que evidencia a incoerência do discurso da instituição, que, ao se afirmar comunicativa, não deveria ter na prova escrita seu item principal de avaliação dos alunos.

Todas essas afirmações, de qualquer forma, são menos importantes do que aquilo que tentamos esclarecer e reiterar ao longo deste capítulo - que não precisamos buscar motivos ou culpados para nossas análises, e, além disso, que não há uma tendência a endossar esta ou aquela abordagem, mas sim que as questões verificadas, independentemente da abordagem, da instituição, do professor e dos alunos, são bem mais complexas, pois as relações de poder abrangem a todas, sempre.

Assim, se a competência lingüística do professor, ou modo como a avaliação se dá, etc. podem até ser considerados variáveis possíveis nas análises, nosso principal interesse está centrado na questão da autoridade.

Também devido a essas considerações podemos reiterar que este trabalho não se constitui em uma crítica ao professor, seja o dos dados analisados, seja outro qualquer, pois

acreditamos ter ficado evidente que nós, professores, estamos sujeitos às relações de poder e que não é tão facilmente que poderemos deslocar discursos há tempos constituídos - e de nós constitutivos.

Pela mesma razão, este trabalho não trata necessariamente do professor dos dados, mas de uma condição de produção, em uma escola de idiomas, e toda a relação mercadológica envolvida, todo um discurso da instituição e o modo como ele está produzindo esse lugar de discurso, essa maneira de estar constituído. Estamos falando de processos discursivos, de uma posição, que poderia ser ocupada por qualquer outro professor ou professora e, provavelmente, levaria a gestos de interpretação semelhantes.

Ressalvamos, por fim, que a presença da pesquisadora, com o gravador, na sala de aula, poderia ter levado o professor a se sentir pressionado, procurando falar bastante, talvez acreditando se mostrar um “bom professor”, ou poderia ter mudado, de alguma forma, o curso normal da aula. Embora seja difícil determinar o resultado dessa interferência na aula, sabemos que ela realmente existe. Acreditamos, no entanto, que essa questão tem sua importância diminuída ao ser considerada sob a perspectiva que adotamos e expusemos até o momento.

Adiante, traremos mais algumas considerações a respeito de nosso estudo, dessa vez um pouco mais abrangentes, relacionadas não apenas aos dados, mas também às possíveis discussões que tecemos acerca de nossas perguntas de pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciar o trabalho de análise dos dados, questionamo-nos sobre a razão pela qual os professores parecem sentir uma necessidade de corrigir as produções dos alunos que consideram incorretas. Cogitamos a seguinte possibilidade: se o aluno erra, coloca em questão a capacidade de ensinar do professor? Nascimento (2001) afirma que “a visibilidade do aluno, ao ser avaliado, permite ao professor versar, também, como avaliador e como profissional. Isso significa dizer que as respostas dos alunos refletem-se no desempenho do professor como bom ou mau profissional. Para garantir que soube ensinar e salvaguardar sua auto-imagem, o professor precisa fazer com que o aluno acerte as respostas muito mais do que erre” (p. 90).

Retomando nossa indagação, se tomarmos as considerações sobre o discurso pedagógico tecidas por Orlandi (2001), observamos que “o professor apropria-se do cientista e se confunde com ele sem que se explicita sua voz de mediador. (...) Apaga-se o modo pelo qual o professor apropria-se do conhecimento do cientista, tornando-se ele próprio possuidor daquele conhecimento” (p. 21). Como o professor é visto como uma autoridade na instituição, essa apropriação leva à equivalência de *dizer* e *saber* (ele **fala** daquele conhecimento, portanto **sabe**). A imagem social do aluno é a daquele que não sabe e está na escola para aprender, sendo o professor, na mesma imagem, aquele que sabe e está na escola para ensinar. Quando o aluno recebe esse “conhecimento” do professor, está autorizado a dizer que **sabe** (o que o professor **ensinou**).

Considerando todos esses argumentos, acreditamos que, no imaginário do professor (e talvez da instituição, dos alunos, da sociedade), o erro do aluno realmente coloca em dúvida sua capacidade de ensinar, pois errar, nesses termos, é não poder dizer que sabe o

que o professor ensinou.

O professor cuja aula foi examinada parece se inserir exatamente no imaginário do qual tratamos: o aluno nada sabe, dependendo do professor para adquirir conhecimento, devendo repetir o que o professor fala, para, então, estar autorizado a dizer que sabe. Como se o aluno não fosse capaz de falar por si, a não ser dentro das estruturas previamente fornecidas pelo professor - este autorizado a fornecer todos os elementos que julgar necessários para que o aluno fale.

Esses elementos são, no entanto, apenas gramaticais, e evidenciam uma grande preocupação relativa exclusivamente à memorização de regras pelos alunos, bem como de frases específicas que permitam o uso de tais regras. O que também pode muitas vezes ocorrer é que os professores não apresentem interesse real quanto à compreensão/ absorção dos alunos, pois têm pressa em “cobrir os pontos gramaticais”, preferindo enfatizar a quantidade de informação, em detrimento da qualidade e da relevância. Assim, os alunos tratam de temas propostos pelo professor, e utilizam frases descontextualizadas e não significativas para eles, quando poderiam falar de si mesmos, por exemplo.

Em suma, há uma tendência, em consonância com o discurso pedagógico, ao discurso autoritário, em que não há reversibilidade ou negociação de sentidos, apesar de o discurso da instituição se apresentar como diverso deste. No entanto, ao contrário do que o adjetivo “autoritário” possa suscitar em nossa interpretação, não observamos, durante a coleta dos dados, um ambiente de tensão. Poderíamos encontrar uma explicação para isso no imaginário: os alunos imaginam que a aula deve ser assim mesmo, ouvir o professor falar, repetir o que ele mandar, etc. Além disso, mesmo aqueles que esperam mais do curso - já que, por exemplo, cursos particulares se promovem a partir da promessa da comunicação oral rápida -, podem não desgostar do curso nesta etapa por ser ainda o início; provavelmente pensem que ainda não falam muito por estarem no básico, mas que mais tarde irão falar.

Entretanto, concordamos com Orlandi (2001) quanto à necessidade de se instaurar o discurso polêmico em sala de aula. Bolognini (1997), ao mostrar que o sujeito é definido pelo Lugar de Interlocução a partir do qual ele fala, explica que “existem condições históricas que possibilitam o silenciamento de um sujeito, ou o silenciamento de um discurso em favor do discurso de outro” (p. 45). No caso da aula de língua estrangeira, as condições históricas que permitem que o professor se apodere do discurso são definidas, na sociedade, desde os primórdios da educação, e, no professor, desde o início de sua constituição como sujeito. Ocorre que “quem tem o percurso de sua história interrompido, tem o seu discurso silenciado, em favor de outro” (Bolognini, 1997: 44). Isso acarreta dois modos de reprodução das relações de poder: por um lado, a reprodução do próprio discurso pedagógico como um discurso autoritário, e, por outro, a continuidade da escola como um lugar de reprodução cultural e social.

Uma das maneiras de evitar que tais relações de poder continuem estabilizadas seria, como mostra a autora, preparar os sujeitos para estabelecerem relações de contato nas quais as conversações não sejam orientadas de maneira a reproduzir o que há muito vem acontecendo (nas conclusões da autora, por exemplo, o silenciamento do discurso dos brasileiros em favor do discurso estrangeiro). Em nossos dados, acreditamos que, para tanto, seria necessário que os alunos deixassem de ser silenciados, desde o início de suas tentativas de produzir sentidos em uma nova língua, já pelo próprio professor, apontando para uma tendência a se silenciarem por conta própria quando tiverem oportunidade de participar de uma relação de contato autêntica.

E assim voltamos ao discurso polêmico, que deveria permitir a negociação de sentidos e a construção do significado do referente por todos. Em termos mais práticos, poderíamos discutir como se estabeleceria um discurso polêmico com alunos que têm poucos elementos lingüísticos, estão iniciando o contato com a língua estrangeira (aliás, um dos argumentos dos professores para não instaurar o discurso polêmico - lembrando que, possivelmente, eles não o diriam nesses termos - é a pouca competência lingüística dos alunos).

Acreditamos que deva ser um bom começo, por um lado, permitir que os alunos tenham a liberdade de aprender a lidar com os elementos apresentados, de praticá-los da maneira que puderem e quiserem, de fazer tentativas dentro desse novo paradigma, etc., e, por outro, que tais tentativas sejam respeitadas, estimuladas, desenvolvidas pelos professores. Que estes não esperem tanto a perfeição gramatical, e sim proporcionem os meios para que, cada vez mais, a negociação de sentidos (de preferência, significativos para os alunos) seja feita na língua estrangeira.

Ressaltemos que essas afirmações, embora possam soar como uma defesa à Abordagem Comunicativa como mais eficiente em relação às demais abordagens, não têm tal intenção, mas sim a de mostrar que, tendo em vista, em primeiro lugar, a instauração do discurso polêmico, e, em segundo lugar, a coerência entre discurso e prática (que não se dá automática e conscientemente), o professor poderá desenvolver um ótimo trabalho com seus alunos, independentemente da abordagem de ensino que o *constitui* (talvez, após nossas considerações sobre o assunto segundo a Análise de Discurso, este termo seja mais adequado do que *adotar*).

As últimas ponderações nos remetem à última pergunta de pesquisa proposta nos objetivos deste trabalho: existe a real possibilidade de se instaurar uma nova abordagem de ensino a partir de treinamentos e cursos?

Está claro que acreditamos que simples contatos do professor com novas teorias (leituras, cursos, treinamentos) não farão dele um novo profissional, pronto para quaisquer desafios pedagógicos, etc., como prometem algumas escolas. Inúmeros estudos e esforços do professor podem até resultar em uma nova fala a respeito de si mesmo, mas não em um novo discurso e na renovação de sua prática. Além disso, para se promover deslocamentos reais na formação discursiva, todos os empenhos podem não ser suficientes se se mantêm no lugar da repetição mnemônica, da repetição formal. Ou seja, além de o sujeito dever procurar abrir para novos gestos de interpretação, criando novas condições de produção de leitura e autoria, a instituição, ao procurar transmitir novos sentidos ao professor também deve fazê-lo no discurso polêmico, e não na repetição do Discurso Pedagógico. Se a própria instituição não colocar o professor no lugar de quem é capaz de aprender e tem coisas a dizer, se os cursos para os professores se conformarem do mesmo modo autoritário com

que as aulas vêm sendo conduzidas, o professor também não terá condições de deslocar seu discurso e promover o deslocamento em sua relação com o discurso dos alunos.

O impasse entre o discurso do professor e o desejado pela instituição realiza-se, durante a aula, na instabilidade das ações daquele. Enquanto ele imprime reforços positivos ou negativos (juízos de valor) aos enunciados dos alunos, também deixa de corrigir estruturas gramaticais incorretas; enquanto há um item gramatical subjacente a toda a aula²⁷, ele tenta criar um clima de “conversa” entre os alunos (e, enquanto os alunos falam, parecem produzir linguagem, mas, na verdade, realizam como que um *drill* dissimulado), e assim por diante.

Retomemos a incoerência entre o discurso do professor e o da instituição para examinarmos mais uma pergunta de pesquisa - como as intervenções dos alunos procuram subverter as relações de poder? Concluimos que tal incoerência (ao lado da própria vontade dos alunos de ocupar posições discursivas, como visto em diversos pontos da análise dos dados) é uma das grandes responsáveis pela relativa facilidade com que seu discurso se desestabiliza. Se o professor não consegue se encontrar em meio à nova abordagem, ao dar mais espaço para o aluno intervir, não sabe como impedir que essa intervenção fuja ao controle, e, portanto, oprime e recusa qualquer tentativa que ultrapasse os limites que julga “seguros”, repetimos, não em termos de competência lingüística, mas de posição de autoridade. Quando uma risada ou uma palavra se torna mais importante para os demais alunos do que o discurso do professor, este se desestabiliza na tentativa de controlar a

²⁷ não nos detivemos no material didático por não ser o foco da pesquisa, mas, nesse caso, há também sua colaboração para o conflito, pois é extremamente centrado na estrutura, embora seja produzido pela própria escola.

situação (que, realmente, volta ao controle com a mesma velocidade, graças ao discurso autoritário).

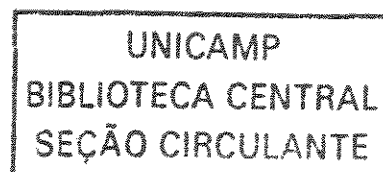
O fato de o discurso do professor ser autoritário também contribui para a instabilidade, pois, no discurso polêmico, o tipo de intervenção verificado nesta aula seria bem-vindo, não seria visto como algo inesperado ou um estorvo à ordem, mas como um elemento positivo, um acréscimo à negociação de significados.

Por fim, para as demais perguntas de pesquisa, acreditamos ter a análise dos dados contribuído deveras, mostrando que a disputa por relações de poder e posições discursivas se manifesta na medida em que os alunos tentam assumir para si um papel de que o professor não abre mão, o de locutor principal. Assim, instauram por alguns momentos a assimetria discursiva, levando à reação do professor em direção à retomada do controle. Podemos, agora, responder como o professor consolida, com seu discurso, as relações de poder em sala de aula: retomando o controle, rapidamente, sempre que há uma tentativa de um aluno de ocupar sua posição discursiva. E como isso é feito? Pela não escuta dessas tentativas, ou pela recusa de exemplos dados pelos alunos, ou, por outro lado, pela repetição de tudo o que eles dizem, mostrando que a fala do professor é sempre a última, a legítima, sendo a fala dos alunos apenas um eco a ser silenciado.

Como os professores se esquecem de que nem sempre os alunos se submetem a esse jogo de repetição, mas se posicionam discursivamente, mesmo que com recursos lingüísticos limitados, e como, portanto, os professores não conseguiriam prever tudo o que os alunos poderiam dizer, nem todas as intervenções destes podem ser ignoradas. No caso deste trabalho, algumas das intervenções levam o professor a reações interessantes, como perder o “jogo-de-cintura” em alguns momentos, ou ser obrigado a re-significar o discurso

do aluno, e o seu próprio, para retomar o controle. São esses acontecimentos que vimos chamando de deslocamentos em seu discurso.

Esperamos ter conseguido atingir os objetivos almejados, não apenas no tocante às discussões e respostas às perguntas de pesquisa, mas também quanto à possibilidade de contribuir, com este trabalho, ao nosso desenvolvimento profissional e, principalmente, ao de todos aqueles que lidam com ensino, na certeza de que, se ao menos uma linha de nossas reflexões puder servir ao seu aprimoramento, estaremos satisfeitos.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes, 1998, 2^a. ed. (1^a. ed. 1993).
- ALLRIGHT, D. & BAILEY, K. *Focus on the language classroom*. Cambridge: Cambridge University, 1991.
- ALTHUSSER, L. *Aparelhos Ideológicos de Estado*. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- AMADEU-SABINO, M. *O dizer e o fazer de um professor de língua estrangeira em curso de licenciatura: foco na abordagem declarada comunicativa*. Dissertação de Mestrado. Campinas: Unicamp, 1994. p. 34-70.
- ARD, J. & HOMBURG, T. "Verification of language transfer". In: GASS, S. & SELINKER, L. (eds.) *Language transfer in language learning*. Amsterdam: John Benjamins, 1992. p. 47-70.
- BENVENISTE, E. "A natureza dos pronomes". In: _____ *Problemas de Lingüística Geral I*. 4^a ed. Campinas: Pontes, 1995, p. 267-83.
- BENVENISTE, E. "Da subjetividade da linguagem". In: _____ *Problemas de Lingüística Geral I*. 4^a ed. Campinas: Pontes, 1995, p. 284-93.
- BOLOGNINI, C. Z. "Relações de contato conversacionais entre executivos brasileiros e executivos alemães - considerações a respeito da memória histórica de cada um a exemplo do uso de perguntas." In: *Projekt*. n. 27/28, dezembro, 1997, p. 42-5.
- BORDIEU, P. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 2001.
- BORDIEU, P. e PASSERON, J. *Reproduction in education, society and culture*. Londres: Sage, 1990. p. 108-14; 142-64; 194-210.

- CARVALHO, M.E.P., (1998). "A família enquanto objeto de política educacional: crítica ao modelo americano de envolvimento dos pais na escola." (21º Encontro Anual da ANPED, Caxambu) /meio eletrônico: <http://www.ced.ufsc.br/~nee0a6/tregalin.PDF>
- CORACINI, M. J. "A aula de línguas e as formas de silenciamento." In: _____. (Org.). *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 1995a. p. 67-74.
- CORACINI, M. J. "A consciência crítica nos discursos da Lingüística Aplicada e da sala de aula." In: Anais do GEL (1993-1995), p. 122-7.
- CORACINI, M. J. "A teoria e a prática: a questão da diferença no discurso sobre e da sala de aula". In: D.E.L.T.A., vol. 14, nº 1, 1998, p. 33-57.
- CORACINI, M. J. "Pergunta-resposta na aula de leitura: um jogo de imagens." In: _____. (Org.). *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 1995b. p. 75-84.
- CORDER, S. P. "A role for the mother tongue." In: GASS, S. & SELINKER, L. (eds.) *Language transfer in language learning*. Amsterdam: John Benjamins, 1992. p. 18-31.
- CORDER, S. P. *Error Analysis and interlanguage*. Oxford: Oxord University, 1981.
- EAGLETON, T. *Ideologia. Uma introdução*. (Trad. de *Ideology. An introduction*. Por Borges, L. C. e Vieira, S.). São Paulo: Unesp e Boitempo, 1997. p. 115-42; 171-92.
- EDGE, Julian. *Mistakes & correction*. Essex: Longman, 1992.

- EHLICH, K. "Análise da atividade verbal" (Trad. BOLOGNINI, C. Z.). In: *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, Campinas, Vol. 21, jan./jun. 1993, p. 79-93.
- FAIRCLOUGH, N. "Language and ideology". In: *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, Campinas, jan/jun 1991, vol. 17, p. 113-31.
- FIORIN, J. L. *Linguagem e Ideologia*. São Paulo: Ática, 1998.
- GALLO, S. L. *Discurso da escrita e ensino*. Campinas: Unicamp, 1992.
- GRIGOLETTO, M. "Interação em aula de leitura: a atuação do aluno nas margens e no centro da construção da significação." In: *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, Campinas, jan/jun 1997, vol. 29, p. 85-96.
- KLEIN, W. *Second language acquisition*. Cambridge: Cambridge, 1986. p. 1-32.
- KRASHEN, S. D. *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon, 1981. p. 64-9.
- MURCE FILHO, N. F. "A intervenção do aluno na aula de língua estrangeira (LE) e o deslocamento na relação de poder entre professor e aluno." In: *Revista Contexturas*. Vol. 1, 1998, p. 51-65.
- NASCIMENTO, M. C. F. Z. *Os discursos educacional e pedagógico da avaliação emancipatória: conflitos e contrapontos*. Dissertação de Mestrado. Campinas: Unicamp, 2001. p. 15-35; 49-54; 67-91.
- NORRISH, J. *Language learners and their errors*. Londres: Macmillan, 1990.
- ORLANDI, E. P. "A fala de muitos gumes (as formas do silêncio)." In: *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. Campinas: Pontes, 2001a. p. 263-76.

- ORLANDI, E. P. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 1999.
- ORLANDI, E. P. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. 4. ed. Campinas: Unicamp, 1997.
- ORLANDI, E. P. "Identidade lingüística escolar." In: *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, Campinas, 1996, p. 203-12.
- ORLANDI, E. P. *Interpretação. Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- ORLANDI, E. P. "O discurso pedagógico: a circularidade". In: _____. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. Campinas: Pontes, 2001b. p. 15-23.
- ORLANDI, E. P. "Para quem é o discurso pedagógico". In: _____. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. Campinas: Pontes, 2001c. p. 25-38.
- PEACOCK, M. "Exploring the gap between teachers' and learners' beliefs about 'useful' activities for EFL." In: *International Journal of Applied Linguistics*, vol. 8, nº 2, 1998, p. 233-250.
- PFEIFFER, C. C. *Bem dizer e retórica. Um lugar para o sujeito*. Tese de Doutorado, IEL – Unicamp, 2000. P. 10-38; 72-95.
- ROLIM, A. C. O. *A cultura de avaliar de professoras de língua estrangeira (inglês) no contexto da escola pública*. Dissertação de Mestrado. Campinas: Unicamp, 1998. p. 10-6; 35-65; 97-116.

- ROSA, M. A. “Se você saber o que é relevo, o que é clima, isso não vai dar emprego pra você. O inglês vai...” Dissertação de Mestrado (já qualificada). Campinas: Unicamp, 2003.
- SCHACHTER, J. “A new account of language transfer.” In: GASS, S. & SELINKER, L. (eds.) *Language transfer in language learning*. Amsterdam: John Benjamins, 1992. p. 32-46.
- SELINKER, L. & LAKSHMANAN. Language transfer and fossilization: the “Multiple Effects Principle”. In: GASS, S. & SELINKER, L. (eds.) *Language transfer in language learning*. Amsterdam: John Benjamins, 1992. p. 197-216.
- VIGIA-DIAS, L. *Um olhar sobre eventos de avaliação de linguagem oral em aula de língua estrangeira (inglês): abordagem de ensino x avaliação de aprendizagem*. Dissertação de Mestrado. Campinas: Unicamp, 1995. p. 9-76; 93-5; 106-33.
- VILLALTA, L. C. “O que se fala e o que se lê: língua, instrução e leitura.” In: *História da vida privada no Brasil*, vol. 1. São Paulo: Companhia das letras, 1997. p. 331-85.
- VIVACQUA, M. V. G. *My clean is dirty: erro ou lapso?* Dissertação de Mestrado. Campinas: Unicamp, 2002.

APÊNDICE

Apresentamos, neste item, todos os dados analisados, seguidos de sua tradução - aproximada, visto que muitos dos elementos que levaram aos gestos de interpretação nas análises não corresponderiam, em português, aos mesmos conflitos discursivos que parecem materializar em inglês.

DADOS

1.1

(15-42)

P: so/ give me (some:) examples about:// give examples

A₁: I have

P: I have:: what?/ I have a car?

A₂: yes

P: I have a car/ what about SHE?

AA: she – has – a car

P: that's perfect//

A: (inc.)

P: ok no no it's ok// and the question?/ how is the question?// F., can you help me?// how is the question?//

A₃: (do) you work?

P: no no no THE QUESTION for: she has a car/ do you KNOW// the question?/ so I will

A₁: (do) she have a car?

P: no

A₂: (she) does::

P: does she have a car?/ remember?/ the verb is normal:// the verb (inc.) is normal, remember this? yes? no?// and the negative? how is the negative?

A₃: doesn't she (have a car)

A₁: she doesn't?

P: she doesn't HAVE or she doesn't HAS?

AA: has

have

P: WHAT?/ she doesn't HAVE

A₁: have

P: a car

P: because: I have: DOES/ so I don't have to put the "s" (inc.) because I have (the) does/ ok?/ can you remember now? Yes?// OK/ so: open your books// let's/ continue working, people

2.1

(228-255)

P: more or less?/ dislike/ dislike is when you don't like ok?/ so you have, for example/ adore: one hundred percent/ that's the most – important – thing for you/ then you have LOVE – ninety percent/ like – when you: ahn:: eighty percent/ dislike – ten percent/ and

hate – zero percent/ something like this, ok?

P: so let's use these expressions/ peoPLE/ do you like STUDYING English?/// do you like studying English, F.?

A₁: yes, I like

P: you like it?/ what about you?

A₂: na hora de responder eu falo yes I like ou yes I do?

P: you can say yes I do

A₂: yes, I do

P: yes, you do? ok

P: do you like studying English?/ no?

A₃: I love

P: you LOVE studying English/ yes? (inc.)

P: you hate studying English?

(inc.)

P: it's ok/ what about you?

A₄: I don't like

P: you don't like

A₅: I like

P: you like

A₆: I HATE

P: you HATE

((risos))

P: yes/ ok if you/ if you don't you can tell me/ no, teacher I don't like studying English ok but you like it/ you like it very much (inc.) but you people/ you like it (ahn)/ what about cleaning the house?

3.1

(253 - 266)

P: yes/ ok if you/ if you don't you can tell me/ no, teacher I don't like studying English ok but you like it/ you like it very much (inc.) but you people/ you like it (ahn)/ what about cleaning the house?

A: ((em voz baixa)) ninguém gosta

P: oh/ probably/ ((tosses)) F., do you like cleaning the house?/ you LOVE it?/ so you can clean my house?/ what about you/ do you like cleaning the house?/

P: you/ you don't like?

A₁: I don't

P: no, you don't

A₂: I like

P: you like/ cleaning/ yeah (inc.)

A₃: no, I HATE it

P: no, I hate

A₃: I HATE it

3.2

(332 - 337)

P: so/ tell me/ ahn:/ U./ tell me/ do you like listening to pop music?

A₁: it's ok

P: it's ok? (inc.) what about you (inc.)

A₂: I HAT

P: you hate it? yeah?/ you don't like Back Street Boys::, you don't like N'Sync::, Five:/ Britney Spears::/ no?

3.3

(363 - 373)

P: that's perfect// what about you dear?/ do you like watching soccer games on TV?

A₁: I hat

P: you hate it yeah

A₁: I hate it

P: studying English/ do you like studying English? do you?

A₂: it's ok

P: it's ok/ do you like it?

A₃: I like very much

P: you like it very much ok/

A₄: I don't (inc.)

P: cooking// do you like cooking?

3.4

(393 - 420)

P: going out in the evening/ do you like people?/ going out in the evening?/ do you?

P: ok/ (let's see)/ do you like going out in the evening?

A₁: I don't like

P: you don't like it/ do you?

A₂: it's ok

P: it's ok

A₃: it's ok

P: it's ok

A₄: I (like) very much

P: you (like) it very much

((risos))

A₅: I hat

P: you HATE it

A₆: I love it

P: you love it

A₇: it's ok

P: it's ok//

P: ok staying home over the weekend/ do you like it?/ staying home over the weekend?

A₅: I hat it

P: you HATE it

A₅: you hate it

P: I hate it

A₅: I hate it

P: yes/ what about you, U.?/ staying home over the weekend

A₂: é:: ficar em casa?

P: yes

A₂: I love it

P: you LOVE it/ ok

4.1

(357-366)

P: no?// ok/ so people/ aahn:: F., can you tell me?// do you like watching soccer games on TV?/ Quinze de Piracicaba (versus) Bangu?

((risos))

A: it's ok, but – only – Palmeiras

((risos))

P: ok

P: that's perfect// what about you dear?// do you like watching soccer games on TV?

A: I hat

P: you hate it yeah

A: I hate it

TRADUÇÃO

1.1

(15-42)

P: então dêem alguns exemplos sobre:: dêem exemplos

A₁: eu tenho

P: eu tenho:: o quê? Eu tenho um carro?

A₂: sim

P: eu tenho um carro/ e quanto a ela?

AA: ela tem um carro

P: está perfeito

A: (inc.)

P: ok não não, está bem// e a pergunta? como é a pergunta? F., você pode me ajudar? como é a pergunta

A₃: você trabalha?

P: não não não a pergunta para ela tem um carro/ você sabe a pergunta? então eu vou

A₁: ela tens um carro?*

P: não

A₂: ela tem::

P: ela tem um carro?// lembram? o verbo é normal:: o verbo (inc.) é normal, lembram disso? sim? não?// e a negativa? como é a negativa?

A₃: não tem ela um carro

A₁: ela não?

P: ela não tem ou ela não tens?*

AA: tens

tem

P: o quê?/ela não tem

A₁: tem

P: um carro

P: porque: eu tenho *does*: / então eu não tenho que pôr o “s” (inc.) porque eu tenho o *does*/ ok?/ lembram-se agora? sim?// OK/ então abram seus livros/ vamos continuar trabalhando, pessoal

2.1

(228-255)

P: mais ou menos?/ desgostar/ desgostar é quando você não gosta ok?/ então você tem, por exemplo / adorar: cem por cento / essa é a coisa mais importante para você / então você tem amar - noventa por cento/ gostar - quando você: ahn:: oitenta por cento / desgostar - dez por cento/ e odiar - zero por cento/ algo assim, ok?

P: então vamos usar essas expressões, pessoal, você gosta de estudar inglês?///, F.?

A₁: sim, eu gosto

P: você gosta?/ e você?

A₂: na hora de responder eu falo yes I like ou yes I do?***

P: você pode dizer yes, I do

A₂: yes, I do

P: yes, you do? ok

P: você gosta de estudar inglês?/ não?

A₃: Eu amo

P: você ama estudar inglês/ sim? (inc.)

P: você detesta estudar inglês?

(inc.)

P: it's ok*** e você?

A₄: eu não gosto

P: você não gosta

A₅: eu gosto

P: você gosta

A₆: eu ODEIO

P: você ODEIA

((risos))

P: sim/ ok se vocês/ se vocês não vocês podem me dizer/ não, professor, eu não gosto de estudar inglês ok mas vocês gostam/ vocês gostam muito (inc.) mas vocês pessoal / vocês gostam (ahn)/ e quanto a limpar a casa?

3.1

(253 - 266)

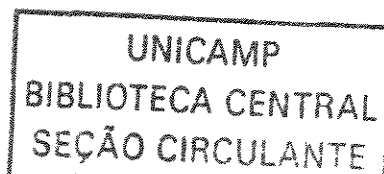
P: sim/ ok se vocês/ se vocês não vocês podem me dizer/ não, professor, eu não gosto de estudar inglês ok mas vocês gostam/ vocês gostam muito (inc.) mas vocês pessoal / vocês gostam (ahn)/ e quanto a limpar a casa?

A: ((em voz baixa)) ninguém gosta**

P: oh/ provavelmente/ ((tosses)) F., você gosta de limpar a casa?/ você AMA?/ então você pode limpar minha casa?/ e você / você gosta de limpar a casa?/

P: você/ você não gosta?

A₁: eu não



P: não, você não
 A₂: eu gosto
 P: você gosta de limpar/ yeah (inc.)
 A₃: não, eu ODIO*
 P: não, eu odeio
 A₃: eu ODEIO

3.2

(332 - 337)

P: então/ digam-me / ahn:/ U./ diga/ você gosta de ouvir música pop?
 A₁: tanto faz
 P: tanto faz? (inc.) e você (inc.)
 A₂: eu ODIO*
 P: você odeia? yeah?/ você não gosta de Back Street Boys::, você não gosta de N'Sync::,
 Five:/ Britney Spears::/ não?

3.3

(363 - 373)

P: está perfeito //e você, querida (o)?/ você gosta de assistir a jogos de futebol na TV?
 A₁: eu odio*
 P: você odeia yeah
 A₁: eu odeio
 P: estudar inglês / você gosta de estudar inglês? gosta?
 A₂: tanto faz
 P: tanto faz / você gosta?
 A₃: eu gosto muito
 P: você gosta muito ok/
 A₄: eu não (inc.)
 P: cozinhar// você gosta de cozinhar?

3.4

(393 - 420)

P: sair à noite / vocês gostam, gente?/ sair à noite?/ gostam?
 P: ok/ (vamos ver)/ você gosta de sair à noite?
 A₁: eu não gosto
 P: você não gosta / gosta?
 A₂: tanto faz
 P: tanto faz
 A₃: tanto faz
 P: tanto faz
 A₄: eu (gosto) muito
 P: você (gosta) muito
 ((risos))
 A₅: eu odio*
 P: você ODEIA
 A₆: eu adoro

P: você adora

A₇: tanto faz

P: tanto faz//

P: ok ficar em casa no fim de semana/ você gosta?/ ficar em casa no fim de semana?

A₅: eu odio*

P: você ODEIA

A₅: você odeia

P: eu odeio

A₅: eu odeio

P: sim/ e você, U.?/ ficar em casa no fim de semana

A₂: é:: ficar em casa?*

P: sim

A₂: eu amo

P: você ama/ ok

4.1

(357-366)

P: não?// ok/ então pessoal / aahn:: F., você pode me dizer?/ você gosta de assistir a jogos de futebol na TV?/ Quinze de Piracicaba (versus) Bangu?

((risos))

A: tudo bem, but – somente – Palmeiras

((risos))

P: ok

P: está perfeito // e você querida (o)?/ você gosta de assistir a jogos de futebol na TV?

A: eu odio*

P: você odeia yeah

A: eu odeio

OBSEVAÇÕES

* distinção criada apenas para efeito de tradução

** Enunciado dito em português

*** Conforme visto nas análises ao excerto 3.4, nestes dados, há ambigüidade no enunciado *it's ok* do professor devido às possíveis interpretações *está certo* (o enunciado do aluno) ou *tanto faz* (como resposta a pergunta sobre gostos pessoais). Acreditamos não existir tal dúvida no caso do *it's ok* dito por alunos, já que, por um lado, eles sempre estão respondendo a perguntas do professor e, por outro, não avaliam a correção dos enunciados de seus interlocutores.