

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS
LINGÜÍSTICOS

MÁRCIO DE REZENDE

AS RELAÇÕES IDENTITÁRIAS DOS PROFESSORES DE L2
(INGLÊS) EM INSTITUTOS DE ENSINO DE LÍNGUAS

BELO HORIZONTE

2006

MÁRCIO DE REZENDE

**AS RELAÇÕES IDENTITÁRIAS DOS PROFESSORES DE L2
(INGLÊS) EM INSTITUTOS DE ENSINO DE LÍNGUAS**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada da Faculdade de Letras da UFMG -- Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Lingüística Aplicada. Área de Concentração: Ensino/Aprendizagem de Língua Estrangeira
Orientadora: Profa. Dra. Maralice de Souza Neves

Belo Horizonte
Faculdade de Letras da UFMG
2006

Folha de Aprovação
Banca Examinadora

Profa. Dra. Maralice de Souza Neves - Orientadora (UFMG)

Profa. Dra. Maria Virgínia Borges Amaral - UFAL

Profa. Dra. Herzila Maria de Lima Bastos - UFMG

Profa. Dra. Carla Viana Coscarelli - UFMG

Belo Horizonte, 30 de Março de 2006.

À Juliana, carinho e presença constantes

Agradecimentos

Agradeço ao POSLIN (Programa de Pós-Graduação em Estudos Lingüísticos) da FALE (Faculdade de Letras) da UFMG pela oportunidade de desenvolver este trabalho

À minha orientadora Maralice de Souza Neves por todo o processo: pelas valiosas conversas e contribuições, pela paciência e tolerância, pela boa orientação em dias de vento e os muitos suspiros em dias de calmaria. E pelo respeito que ela teve por meu ritmo tão peculiar de desenvolver uma dissertação.

À Juliana, queridíssima companheira de cada e todas as horas, pela cumplicidade, incentivo, força, amor e enorme paciência pelas longas ausências.

Ao Tiago e Amanda, queridos eternos mais novos, pela paciente espera e compreensão pelas várias não saídas e ausências constantes.

Ao André, querido eterno mais antigo, pela atitude positiva ao meu trabalho.

A todos os meus respondentes, participantes diretos desta pesquisa, e a todos os outros participantes que indiretamente, de uma maneira ou de outra, me apoiaram e me incentivaram.

Agradeço especialmente a Profa. Dra. Carla Viana Coscarelli, pela força, valiosas colaborações e revisão deste trabalho.

Ao amigo Paulo Roberto Henrique pelo gatilho, acompanhamento, interesse e impressões desta dissertação.

A UFMG, Marcílio Moraes e a Climene Arruda pelo empréstimo dos equipamentos audiovisuais que utilizei na realização das entrevistas.

Ao caro amigo Gut, pelas filmagens realizadas na fase piloto desta pesquisa.

À Avany Pazzini Chiaretti, da PUC-MINAS, pelo apoio e valiosos comentários na fase piloto deste estudo.

À Profa. MS Denise Pimenta, da FUMEC, pelos cálculos estatísticos na determinação do tamanho da amostragem na primeira fase deste estudo.

Às diretorias dos institutos de línguas que me permitiram invadir seus espaços para minha coleta dos fatos lingüísticos.

Ao Ricardo Cury e em especial ao Maurício Câmara, meus prezados assistentes na FUMEC, pela transcrição das fitas de áudio e produção dos CDs, na primeira e segunda fases desta pesquisa, respectivamente.

Ao grande amigo Alvinho Sá Freire, pelo suporte e conversas sobre Psicanálise e Análise do Discurso.

À minha mãe, Diva, pela torcida, incentivo e carinho sempre.

Ao amigo maior, Deus, pela credibilidade e constância em minha vida.

O sentido de uma sentença é visto como constituído a partir das condições de verdade dos elementos que a compõem.

(Eduardo Guimarães)

Nenhuma palavra é neutra, mas inevitavelmente carregada, ocupada, habitada, atravessada pelos discursos nos quais viveu sua existência socialmente sustentada.

(Jacqueline Authier-Revuz)

[...] toda reflexão sobre o outro, os outros e a possibilidade de interpretar suas interpretações, é nada mais do que o reverso de uma interrogação sobre o que funda a categoria do mesmo.

(Marc Augé)

Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua 'política geral' de verdade; isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro.

(Michel de Foucault)

Resumo

E as línguas outras, as outras línguas, a língua dos outros, o outro da língua, o outro na língua? Este trabalho como o questionamento de Régine Robin (1993) a respeito dos lugares das várias línguas que nos habitam, pretende apresentar e discutir resultados com base em uma análise discursiva das formações imaginárias, das representações de professores de língua inglesa como L2 (Segunda Língua) ou LE (Língua Estrangeira), que lecionam em institutos especializados em ensino de línguas, em Belo Horizonte, a cerca da língua inglesa, sua ferramenta mesma de trabalho, suas relações identitárias com ela, com o mercado de trabalho, a escola onde leciona e o livro didático adotado. A perspectiva francesa para a Análise do Discurso, é a base estrutural adotada nesta pesquisa. A concepção das condições de produção do discurso e do sujeito clivado, fragmentado são os instrumentos essenciais dentro deste enfoque de trabalho com os aspectos levantados neste ponto de vista. O ensino da língua inglesa como língua estrangeira ou segunda língua é a referência para a prática pedagógica examinada. Para a formação do corpus coletei fatos lingüísticos trabalhando com questionários particularmente preparados para este fim, entrevistando e gravando em áudio as respostas dos colaboradores (professores e coordenadores e/ou diretores pedagógicos). Foram filmadas aulas de alguns dos respondentes que permitiram a intervenção em vídeo, com a anuência e consentimento das escolas. Na análise, pude observar os gestos de interpretação do que seja a língua inglesa como instrumento mesmo de trabalho de um professor de L2 (inglês), o ensinar esse idioma e o que sejam as relações com o mercado de trabalho. Isso constituiu-se essencialmente por ressonâncias de modos de dizer comparativo e modalizador deôntico. A configuração dos mecanismos enunciativos dos sujeitos nesses modos de dizer me permitiu detectar duas formações discursivas (doravante FDs) preponderantes, que denominei *FD da Ausência* e *FD da Completude*.

PALAVRAS-CHAVE: 1. Lingüística Aplicada. 2. Análise do Discurso. 3. Identidade. 4. Ensino/Aprendizagem de L2. 5. Formação de Professores.

Abstract

And the other languages inhabiting other languages, the language of others, the other of the language, the other in the language? [...] Regine Robin's point (1993) seems to be a proper way to start this abstract once it represents a concern about the many languages that inhabit us and the aim of this study, which is to examine the imaginary formations, the representations about the English Language of teachers of English as an L2 (Second Language) or FL (Foreign Language) working in renowned language schools in the city of Belo Horizonte interpreted in the light of the elements provided by Discourse Analysis. The French perspective to DA is the theoretical and methodological framework adopted by this research. The conception of the conditions of discourse production and of the fragmented, split subject are the essential tools of the approach for working with the aspects focused in this viewpoint. The teaching of the English Language as a Foreign or Second Language is the reference of the pedagogical practice examined. This study tries to investigate the teachers' identification processes, their deep, own relationship with the language itself, their *modus operandi* at work, the reference these professionals make of their labor market, the relationship they keep with their peers and with the institutions they work for. Concerning the formation of my corpus a questionnaire was specially compiled for this specific purpose and questions were made during an interview with the collaborators (teachers and coordinators and/or pedagogical staff) to this research. All the interviews were taped (audio Sony minicassettes) and some of the teachers allowed me to have their classes filmed for further consultation (SuperVHS). In the analysis, interpretation gestures of what the English Language might be as a labor tool itself, the way an L2 teacher might teach the idiom and his relationship with the labor market, were constituted by the resonance of comparative and deontic enunciating modes concurring to two main discursive formations which I denominated *Absence DF* and *Completeness DF*.

KEY WORDS: 1. Applied Linguistics. 2. Discourse Analysis. 3. Identity. 4. L2 Teaching/Learning Processes. 5. Teacher Formation

Lista das Abreviações Observadas Neste Estudo

(em ordem alfabética)

AD = Análise do Discurso

C = Coordenador(a)

DP = Diretor(a) Pedagógico(a)

DQT = Discurso da Qualidade Total (cunhada por Virginia Borges Amaral)

EP = Experiência Profissional

ET = Experiência Temporal

FD = Formação Discursiva

FId = Formação Ideológica

FIm = Formação Imaginária

FP = Formação Profissional

I = Idade

L1 = Primeira Língua, Língua Materna ou Língua-Mãe

L2 = Segunda Língua

LA = Lingüística Aplicada

LAL = Língua Alvo

LD = Livro Didático

LE = Língua Estrangeira

LF = Lugar de Fala

MD = Material Didático

P = Professor(a)

PE = Proprietário da Escola

Rp = Representação

SUMÁRIO

Folha de Aprovação (Banca Examinadora)	
Agradecimentos	
Resumo.....	9
Abstract.....	10
Lista das Abreviações Observadas Neste Estudo.....	11
Introdução.....	15
Formações Ideológicas e Formações Discursivas.....	19
Objetivos:	
Objetivo Geral.....	24
Objetivos Específicos.....	24
Justificativa.....	24
Capítulo 1: Uma Breve História do Ensino da Língua Inglesa no Brasil e no Mundo	
1.1 O Início do Processo.....	28
1.2 Tipos de Institutos de Línguas Existentes no Brasil.....	30
1.3 Sobre as Metodologias de Ensino de Línguas Estrangeiras (LEs) Criadas no Mundo a Partir do Século XIX.....	33
Capítulo 2: A Identidade do Professor de Língua Estrangeira no Brasil	
2.1 As Condições de Produção do Discurso.....	35
2.1.1 A Produção da Identidade Lingüística.....	36
2.2 Discurso e a Relação “Poder-Saber” em Foucault.....	41
2.3 Das Noções de Sujeito, Ideologia, Identidade, Identificação e Esquecimentos.....	42
2.3.1 Dos Esquecimentos de Pêcheux.....	44
2.3.2 Identidade e Identificação.....	46
2.3.3 A Construção das Representações e o Interdiscurso.....	50
2.3.4 O Conceito de Discurso em Foucault.....	51
2.4 A Língua Inglesa e suas Representações no Imaginário Brasileiro.....	53
2.5 A Relevância Do Papel Legado aos Institutos De Línguas no Brasil.....	56
2.5.1 A Construção das Identidades Estadunidense e Britânica nos Exames de TOEFL e de Cambridge.....	58

Capítulo 3: Metodologia

3.1. Dispositivos de Análise	
3.1.1 Da Interpretação, Silêncios e Silenciamentos.....	62
3.1.2 Modalidade e Modalização.....	65
3.1.3 Encontro e Representações das Não-Coincidências do Dizer (AUTHIER-REVUZ).....	67
3.1.4 Ressonâncias Discursivas (SERRANI-INFANTE).....	68
3.2 Constituição do Corpus.....	70
3.3 Quadro das Características Pessoais e Profissionais dos Sujeitos-Professores e Coordenadores Respondentes deste Estudo.....	73

Capítulo 4: Análise e Discussão dos Registros

4.1 O Saber a Língua.....	81
4.2 O Mito do Falante Nativo.....	92
4.3 A Língua Inglesa como Profissão e o Mercado de Trabalho.....	96
4.4 A(s) Escola(s) Que Representam e/ou Onde Lecionam.....	99
4.5 A Representação do Professor Ideal.....	102
4.6 O Processo de Captação e os Mecanismos de Seleção Usados pelos Institutos de Línguas.....	105

Conclusão da Análise dos Registros.....	112
------------------------------------------------	------------

Considerações Finais.....	115
----------------------------------	------------

Referências Bibliográficas.....	118
----------------------------------------	------------

Bibliografia.....	124
--------------------------	------------

ANEXOS:

Questionários das Entrevistas e Documento de Autorização Utilizados nesta Pesquisa

<u>A1</u> Questionário aos Participantes Respondentes como Coordenadores e/ou Diretores Pedagógicos.....	127
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

<u>A2</u> Questionário aos Participantes Respondentes como Professores de L2 nos .Institutos Especializados no Ensino de Línguas.....	129
<u>A3</u> Consentimento para Participação em Pesquisa Acadêmica (Documento Levado aos Institutos para a Autorização da Coleta dos Fatos Lingüísticos).....	132
<u>A4</u> Cálculo do Tamanho da Amostragem.....	134

(OBSERVAÇÃO: O áudio das entrevistas realizadas (registradas em mini-cassetes Sony) foi transcrito e se encontra disponível em CD, que acompanha esta dissertação.

Introdução

Uma maneira de começar uma dissertação é dizer de onde veio a idéia de desenvolvê-la. Qualquer tipo de reflexão nasce a partir de uma dúvida. Ao longo de tantos anos primeiramente como aprendente¹ e depois como professor de L2² trabalhando com a língua inglesa, constatei que junto com a língua inglesa tivemos também, de forma bem invasiva até, a presença marcante e freqüente de valores sociais e culturais das sociedades falantes nativas do idioma, especialmente a estadunidense³, convivendo e de certa maneira até se sobrepondo à nossa em dados momentos. Minha dúvida, ou talvez melhor colocando, meu questionamento e vontade de saber estavam em saber como cada profissional se expressava sobre sua própria interpretação e representação do que isso pudesse significar em seu processo de aprendizagem e que conseqüentemente determinaria de diferentes maneiras o seu modo de ensinar. Torna-se-ia crucial neste momento a observação das condições de produção do discurso, as quais compreendem fundamentalmente os sujeitos e a situação. Na formação das condições de produção do discurso relevo o papel da memória como parte integrante desse processo de produção, uma vez que ela resgata aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente, e por pertencer a uma dimensão do que vem antes, do sempre-lá, aqui chamada de memória discursiva ou interdiscurso. As condições de produção são marcadas sócio-historicamente. A possibilidade mesma de todo o dizer é sustentada por esse já-dito, esse já-presente antes. Isso é essencial para se compreender o funcionamento do discurso. Esses mecanismos de funcionamento do discurso repousam no que denominamos formações imaginárias (doravante Figs), que são as imagens que os sujeitos fazem do referente, por sua vez resultantes de projeções. Tais projeções significam em relação ao contexto sócio-histórico e a memória (o saber discursivo, o já-dito). Desta maneira, o processo de formação das condições de produção do discurso de cada professor respondente faz com que suas crenças, o seu ideário pedagógico -- assumo aqui o termo como usado por Pereira em seu estudo, (Pereira, 2001) -- fosse filtrado pelas dimensões criadas e

¹ A opção pelo termo "aprendente", e não "aprendiz", se deve ao fato de "aprendiz" contemplar também a idéia de se aprender um ofício, uma técnica de trabalho, ou ainda uma profissão, o que eu entendo não fazer jus à idéia em lingüística. E também "aluno" não é necessariamente, aquele que aprende. Em vista dessa dicotomia, optei por usar o termo "aprendente."

² Usarei no âmbito dessa pesquisa os dois termos intercambialmente, apesar das diferenças existentes no discurso da Lingüística Aplicada, entre se estudar uma língua como segunda língua (L2) ou como língua estrangeira (LE). Segundo Ellis (1994:11/2) uma segunda língua (L2), é toda aquela que não sendo a primeira falada por toda uma comunidade (L1), exerce um papel social ou institucional na sociedade em que se insere. É o caso do inglês, por exemplo, dentro dos Estados Unidos ou Reino Unido, ou ainda em vários países africanos como Gana, Nigéria ou Zâmbia. Em contraste, a aprendizagem de uma língua estrangeira (LE) se dá em ambientes onde a língua não exerce nenhum papel relevante na comunidade e primariamente é aprendida em sala de aula. É o caso do inglês aprendido no Brasil, França ou Japão, por exemplo. (tradução deste pesquisador)

³ Gostaria de deixar justificado aqui meu desconforto pela expressão "americano", ou "norte-americano" ou ainda "americano do norte" para designar quem nasça nos Estados Unidos. Acredito ser "estadunidense" um termo designativo mais coerente e justo para esta função.

proporcionadas para cada profissional. Pereira entende o ideário pedagógico como um corpo mais ou menos organizado de idéias, de princípios e de FIgs que procuram subsidiar e justificar a prática pedagógica. Éramos todos professores de inglês em institutos de línguas, com seus diferentes ideários⁴ pedagógicos e objetivos também muito diversos em relação à uma carreira como profissional no ensino de inglês. Minhas reflexões começaram talvez pela imagem que os profissionais de Língua Inglesa projetavam da sua ferramenta de trabalho, ou seja, o próprio idioma, que determinaria sua interpretação e percepção e influenciariam na instrução dada a seus aprendentes. Estas imagens ou representações, ou ainda formações imaginárias⁵, que levam o profissional a agir de um modo e não de outro foram observadas nessa pesquisa, tendo sido este o foco de meu estudo.

Desta maneira, o cerne dessa pesquisa é constituído exatamente destas formações imaginárias, representadas a partir de um determinado lugar ocupado pelo sujeito-falante, dentro da estrutura social a que ele pertence, a partir de seu discurso. Orlandi e Guimarães (1986) conforme Brandão (2002:67) distinguem três funções para o sujeito-falante:

- a) *a função de locutor: é aquele que se apresenta como eu no discurso,*
- b) *a função de enunciator: é a perspectiva que esse eu constrói,*
- c) *a função de autor: é a função social que esse eu assume enquanto produtor da linguagem. O autor é, dentre as dimensões enunciativas do sujeito, a que está mais determinada pela exterioridade (contexto sócio-histórico) e mais afetada pelas exigências de coerência, não-contradição e responsabilidade.*

Tratando-se, pois, este trabalho, de uma análise de discurso, que oferece vários recortes para sua interpretação, é importante nesse momento frisar que optei por trabalhar com a vertente francesa de Análise do Discurso (doravante AD) que centra sua interpretação a partir da aceitação de que o sujeito não é cartesiano, homogêneo, logocêntrico, uno, igual a si mesmo, mas exatamente o contrário: ele é cindido, clivado, heterogêneo, inconsciente de seu desejo e de sua interpelação pela ideologia. Embora

⁴ Acredito caber aqui uma nota sobre o termo "ideário," que significa o mesmo que "crença," ou ainda, "representação," no senso comum da Linguística Aplicada (doravante LA). Estes termos são usados para refletir o que os professores consideram (pelo que sabem e acreditam, dentro das condições de formação de seus discursos) a respeito de sua prática pedagógica.

⁵ Os conceitos e noções de imagens, representações ou ainda de formações imaginárias serão desenvolvidos no corpo da dissertação.

Schmitz em seu artigo para a Revista Brasileira de Linguística Aplicada (vol.5, no.1-2005) chama atenção para a segunda e terceira perspectivas sobre a AD, apontadas por Charaudeau, em que o sujeito de comunicação é definido por sua identidade psicológica e social, que se concretiza numa relação de intersubjetividade com outros sujeitos, entendendo a partir de Authier-Revuz, 1990, citada por Amarante (1998:34) que “uma vez que toda fala é determinada de fora da vontade do sujeito e que este “é mais falado do que fala”, o sujeito não é mais entendido como portador de um sentido, mas o sentido encontra-se exterior ao sujeito, como condição construtiva de sua existência. Nas palavras da autora:

“[...] nenhuma palavra é neutra, mas inevitavelmente “carregada”, “ocupada”, “habitada”, “atravessada” pelos discursos nos quais “viveu sua existência socialmente sustentada. Esta concepção de discurso atravessado pelo inconsciente se articula àquela do sujeito que não é uma entidade homogênea exterior à linguagem, mas o resultado de uma estrutura complexa, efeito da linguagem: sujeito descentrado, dividido, clivado, barrado... (AUTHIER-REVUZ, em AMARANTE, 1990)

Authier-Revuz conclui que “a exterioridade está no interior do sujeito e que o Outro está constitutivamente no sujeito e seu discurso: é a heterogeneidade constitutiva do discurso.” A autora também ressalta a heterogeneidade mostrada, que em seu entender remete a processos reais de representação, num discurso, de sua constituição. Sujeito e discurso se delimitam na pluralidade dos outros e afirmam a figura de um enunciador que é exterior ao seu discurso. Amarante (1998:35) acrescenta que à heterogeneidade constitutiva (“isso fala”) se responde através da heterogeneidade mostrada (“como diz o outro”, “se eu posso dizer”) e essas duas ordens de realidade são irredutíveis, mas articuláveis e até mesmo, necessariamente solidárias. Authier-Revuz (op.cit., em Amarante) salienta que

[...] as diversas formas da heterogeneidade mostrada em sua relação com a heterogeneidade constitutiva remetem ao corpo do discurso e à identidade do sujeito. No discurso, o sujeito cindido, descentrado busca apagar, homogeneizar tal heterogeneidade de forma a evitar a dissensão.

Coracini (2003:147/8) explica que “raramente pedagogos e lingüistas aplicados questionam a noção de sujeito para entenderem melhor o processo de ensinar e aprender línguas, o que vem emergindo dos estudos que assumem a perspectiva discursiva comprometida com a psicanálise, problematizando a relação entre as duas línguas , a partir da problematização da noção de sujeito.” Acredito ser possível somente através dessa reflexão sobre o sujeito e a aprendizagem de línguas, problematizar a questão da

identidade, considerada unitária, estável, e homogênea. Para Coracini (op. cit.) “quando se fala de busca de identidade de um povo ou de um grupo social, pretende-se encontrar características capazes de definir o indivíduo ou o grupo social por aquilo que ele tem de diferente com relação aos outros indivíduos; nesse sentido, guarda-se uma relação de homogeneidade. Julia Kristeva, 1991, citada por Coracini (2003:151), revela-nos a complexidade da identidade

[...] já que o outro, o estrangeiro, habita em nós, de modo que somos o que o outro pensa que somos, a imagem que fazemos de nós mesmos é construída, ao longo da vida, por aqueles com quem convivemos e estes vão provocando em nós deslocamentos, ressignificações, novas identificações pela linguagem.

Cabe aqui ainda resgatarmos a idéia de *polifonia*, que conforme Orlandi (1999) é a pluralidade de vozes constitutivas da linguagem e do sujeito, fragmentadas em tudo e todos aqueles que tiveram e têm participação na formação do sujeito, através de atitudes, textos (orais ou escritos), memória discursiva (o interdiscurso, formado por valores, estereótipos, posição e situação, lugar na história...). Se partirmos da condição em que toda língua estrangeira é “estranha”, é a língua do estranho, do outro, o grau de estranhamento que o sujeito pode sentir em relação à LE em seu processo de aprendizagem determina o grau de dificuldade ou facilidade em que ele se insere dentro de seu desenvolvimento lingüístico. Em determinadas circunstâncias, pode até bloquear a aprendizagem, impondo barreiras ao encontro com o outro, dificultando muito um processo de aprendizagem eficaz.

Para a AD, os enunciados produzidos se inserem em *formações discursivas* (doravante FDs) dentro de determinadas condições de produção. Para Foucault (1997:43) uma FD se caracteriza convencionalmente por um certo número de enunciados e suas relações, que apresentam um sistema semelhante de dispersão⁶, e entre os objetos é possível definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações). Dentro deste conceito foucauteano de FD esclarece ainda Ferreira, (2001) que:

As FDs são a manifestação, no discurso, de uma determinada formação ideológica (doravante FId) em uma situação de enunciação específica. A FD é a matriz de sentidos que regula o que o sujeito pode e deve dizer e, também, o que não pode e não deve ser dito, funcionando como lugar de articulação entre língua e discurso. As FDs são definidas a partir de seu

⁶ Nota deste pesquisador: coloco aqui o termo dispersão porque enquanto o discurso se materializa através da linguagem, ele está sujeito às flutuações causadas pelo caráter de indeterminação e instabilidade que a linguagem humana apresenta.

interdiscurso e, entre FDs distintas, podem ser estabelecidas tanto relações de conflito quanto de aliança.

Sempre que se puder definir, entre um certo número de enunciados, uma regularidade, se estará diante de uma FD. Na AD este conceito é reformulado e aparece associado à idéia de formação imaginária (FIg).

FORMAÇÕES IDEOLÓGICAS E FORMAÇÕES DISCURSIVAS

A ideologia foi objeto de numerosas definições por parte de autores tão diferentes como Marx e Engels, Aron, Althusser, Arendt, Boudon, Balibar, etc dentro da filosofia política e nas ciências sociais. Charadeau & Maingueneau (2004:267/8) ressaltam que o termo “ideologia” desde os anos 80 vem perdendo terreno para outras expressões como *doxa* (o sentido, o senso comum)⁷ ou representação. Afirmam que é uma “palavra esgotada pela vã espera de seu conceito”. Há o lado negativo do termo, o lado da dominação, da imposição de verdades ou vontades, das formas invasivas de significações. Na vertente francesa da análise do discurso dos anos 60-70 a ideologia é um conceito central. Segundo a teoria das ideologias desenvolvida por Althusser, conforme Charadeau & Maingueneau (op.cit.),

A ideologia representa uma relação imaginária dos indivíduos com sua existência, que se concretiza materialmente em aparelhos e práticas. A ideologia está ligada ao inconsciente pelo viés da interpelação dos indivíduos em sujeitos. [...] A evidência de que você e eu somos sujeitos – e que isso não é um problema – é um efeito ideológico, o efeito ideológico elementar.

A ideologia deve ser estudada em sua materialidade, e a linguagem se apresenta como o lugar privilegiado em que a ideologia se materializa. A linguagem se torna, desta maneira, uma via por meio da qual se pode depreender o funcionamento da ideologia. O conceito de FD foi reformulado por Michel Pêcheux,⁸ e é o dispositivo que desencadeia o processo de transformação na concepção do objeto de análise da Análise do Discurso.

⁷ Não é pertinente ao escopo desta pesquisa uma definição detalhada do termo *doxa*, que corresponde ao sentido comum, ou seja, a um conjunto de representações socialmente predominantes, cuja verdade é incerta. Cf. Charadeau & Maingueneau: *Dicionário de Análise do Discurso*, 2004:176.

⁸ Segundo Charadeau e Maingueneau (2004:240) o conceito de formação discursiva (FD) foi introduzido por Foucault e reformulado por Pêcheux. Em função dessa dupla origem, a noção conservou uma grande instabilidade. Para Foucault o discurso é um conjunto de enunciados na medida em que revelam a mesma formação discursiva. A noção de Pêcheux, acolhida pela AD, é a de que as formações ideológicas incluem uma ou várias FDs interligadas, que determinam o que deve e pode ser dito a partir de uma posição dada em uma conjuntura dada.

Apresenta-se a formação discursiva como um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço que definiriam em uma certa época e para uma área social, econômica, geográfica ou lingüística dada, as condições de exercício da função enunciativa.

Uma FD determina, desta maneira, o que pode e deve ser dito a partir de um determinado lugar social. Uma FD é marcada por regularidades, ou seja, regras de formação, concebidas como mecanismos de controle que determinam as dimensões interna e externa de uma formação discursiva, ou seja, o que pertence (interno) e o que não pertence à ela (externo). Ao definir-se uma FD em relação a um externo, em relação a outras FDs, ela não pode mais ser concebida como um espaço estrutural fechado. Ela será sempre permeada por elementos que vêm de lugares outros, isto é, de outras FDs. O espaço de uma FD é invadido, atravessado pelo pré-construído (o interdiscurso – discursos que vieram de outro lugar, de construções anteriores e exteriores), um sistema de paráfrases onde enunciados são retomados e reformulados constantemente e incorporados à FD em questão em uma relação de confronto ou aliança, ou seja, por relações de poder.

As chamadas *regras de formação* das FDs, ainda segundo Foucault (op. cit.) são:

[...] As condições a que estão submetidos os elementos dessa repartição (objetos, modalidade de enunciação, conceitos, escolhas temáticas). As regras de formação são condições de existência (mas também de coexistência, de manutenção, de modificação e de desaparecimento) em uma dada repartição discursiva.

Brandão, citando Pêcheux, (2002:39) explicita que as FDs envolvem dois tipos de funcionamento:

- a) **a paráfrase e a polissemia:** explica a autora que “uma FD constitui-se de um *sistema de paráfrase*, ou seja, enunciados são retomados e reformulados num esforço constante de fechamento de suas fronteiras em busca da preservação de sua identidade”. Orlandi, 1984, contrapõe a paráfrase à idéia de *polissemia*, que rompe essas fronteiras, abrindo (contrariamente ao fechamento contemplado pela paráfrase) novas FDs ao estabelecimento da pluralidade e multiplicidade de sentidos, estendendo os limites entre várias formações discursivas diferentes. Orlandi (1999:36) ainda explicita que

[...] *Em todo dizer há sempre algo que se mantém, isto é, o dizível, a memória. A paráfrase representa assim o retorno aos mesmos espaços do dizer. Produzem-se diferentes formulações do mesmo dizer sedimentado. A paráfrase está ao lado da estabilização, do mesmo.*

A autora define a paráfrase como a matriz do sentido, opondo-a a polissemia, que ela entende como a fonte da linguagem. A polissemia contempla os deslocamentos, as rupturas dos e nos processos de significação. Ela joga com o equívoco, com o diferente. Sujeitos e sentidos se constituem na relação tensa entre paráfrase e polissemia como condição mesmo de existência. Ao lidar com esses conceitos a AD, então, distingue o que é criatividade de produtividade. A criação, em sua dimensão técnica, é produtividade. Esclarece Orlandi (1999:37) que a produtividade é “regida por processos parafrásticos, é a reiteração de processos já cristalizados.” Desta maneira ela conduz o sujeito ao mesmo espaço dizível, mantendo retornos constantes a este espaço, fazendo com que o homem produza a “variedade do mesmo.”

Por outro lado, a criatividade implica em uma ruptura deste processo de retorno, implica em deslocar regras, chamar o diferente, fazer com que ele intervenha nos movimentos que formam o dizer, elementos pertinentes à polissemia. Novos sentidos são criados com esses movimentos deslocadores que desarranjam o mesmo e desnivelam sintaticamente a dimensão do espaço dizível do sujeito. O que observamos ocorrer na mídia, com mais frequência, é a produtividade e não a criatividade. Examinemos as novelas de televisão, por exemplo. É a mesma estória contada diversas e diversas vezes, onde as variações ocorrem em escalas muito pequenas. Ou ainda em certos tipos de roteiro para cinema, que não passam daqueles pontos de retorno à mesma fonte de argumentação. A criatividade requer um trabalho que quebre determinados modos de interpretar o sentido, gerando conflitos entre o já produzido e o que vai se instituir.

- b) **o pré-construído:** “o termo designa aquilo que remete a uma construção *anterior e exterior*, *independente* (grifo meu), por oposição ao que é “construído” pelo enunciado. É o elemento que irrompe na superfície discursiva como se estivesse “já-aí” (é o “*toujours déjà-là*”, de Pêcheux). A noção de pré-construído -- elaborada por Henry (1975) e desenvolvida posteriormente em Pêcheux (1975) – é uma reformulação das teorias da pressuposição de Ducrot (nas quais Ducrot sustenta que a pressuposição é o ato de pressupor, sendo os pressupostos tipos particulares de conteúdos

inscritos nos enunciados).⁹ O pré-construído pode ser entendido como a marca, no enunciado, de um discurso anterior; portanto, ele se opõe àquilo que é construído no momento da enunciação. Conforme Charaudeau e Maingueneau (2004:401) “um sentimento de evidência se associa ao pré-construído, porque ele ‘já foi dito’ e porque esquecemos quem foi seu enunciador.” Assim o pré-construído, considerado “objeto ideológico, representação, realidade” é assimilado pelo enunciador no processo de seu assujeitamento ideológico quando se realiza sua identificação, enquanto sujeito enunciador, com um “Sujeito Universal” da FD, que garante o que cada um conhece, pode ver ou compreender e determina também o que pode e deve ser dito.

Brandão (1999) acrescenta ainda sobre o conceito de FD que ela regula, dessa forma, a referência à “interpelação-assujeitamento do indivíduo em sujeito de seu discurso”. Essa afirmação é validada por Orlandi (1999:44) quando ela diz que a FD se define como aquilo que numa determinada formação ideológica (doravante FI), ou seja, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada, determina o que se pode dizer. Complementa a autora:

[...] As FDs podem ser vistas como regionalizações do interdiscurso (a memória discursiva), configurações específicas dos discursos em suas relações. São constituídas pela contradição, são heterogêneas nelas mesmas e suas fronteiras são fluidas, configurando-se e reconfigurando-se continuamente em suas relações. [...] Os sentidos não estão assim predeterminados por propriedades da língua. Dependem de relações constituídas nas e pelas formações discursivas.[...]

À noção do Pré-Construído, julgo ser necessário aqui traçarmos e acrescentarmos a definição de discurso transversal, seqüência anterior e exterior ao fio do discurso, que Pêcheux (1995:165/6 passim) desenvolveu como aquilo que “efetua um encadeamento ou articulação (processo de articulação) dos sentidos possíveis determinados pelo pré-construído, numa seqüência virtual anterior e exterior ao fio do discurso e construído pelo enunciado.” Serrani-Infante (1998b:158) complementa que “o discurso transversal são as possibilidades de substituição entre palavras, expressões, ou proposições que possuam “o mesmo sentido” (grifo da autora)”. O funcionamento do discurso transversal remete a ordens como as da metonímia, da relação causa-efeito, do sintoma com o que ele aponta.

⁹ Para detalhamento da teoria da pressuposição em Linguística, seguindo exemplo de Ducrot (1972) cf. Charaudeau, P. e Maingueneau, D.: *Dicionário de Análise do Discurso*, 2004:404

O objetivo deste trabalho é tentar traçar a construção das relações identitárias desse professor que leciona e/ou trabalha a Língua Inglesa profissionalmente em um instituto de língua. Investigam-se as práticas identitárias desse profissional com o instrumento mesmo de trabalho, a linguagem, pautada em movimentos discursivos que promovem sua ação se realizar de um modo e não de outro. Verifica-se quem é esse profissional que ensina a língua inglesa nos institutos especializados de ensino de línguas em BHZ, sua formação, e as condições de produção de sua prática discursiva, de sua organização em nível metaenunciativo, ou seja, em relação às formas de heterogeneidade mostrada e constitutiva. Conforme Charaudeau e Maingueneau (2004:261), a *heterogeneidade mostrada* corresponde à presença localizável de um discurso outro no fio do discurso. Explicam os autores que distinguem-se as formas não-marcadas dessa heterogeneidade (discurso indireto livre, alusões, ironia, pastiche, chistes...) e suas formas marcadas (ou explícitas). Estas formas marcadas são também assinaladas por glosas (justificativas) que indicam uma não-coincidência do enunciador com o que ele diz. Authier-Revuz, que introduziu essa noção, distingue quatro tipos de glosas (ou não-coincidências)¹⁰:

- (1) não-coincidência *do discurso com ele mesmo* ("como diz Fulano", "no sentido de Fulano"...);
- (2) não-coincidência *entre palavras e coisas* ("como eu diria?", "é a palavra que convém"...);
- (3) não-coincidência *das palavras com elas mesmas* ("em sentido figurado", "em todos os sentidos"...);
- (4) não-coincidência *entre enunciador e co-enunciador* ("como você diz", "se me permitem a expressão"...). (AUTHIER-REVUZ, 1998:14-26)

Assim, o enunciador negocia com a alteridade (o eu não pode tomar consciência do seu ser-eu a não ser porque existe um não-eu que é outro, que é diferente), procura preservar uma fronteira com o que não provém de seu discurso. Um discurso quase nunca é homogêneo: ele mistura diversos tipos de seqüências textuais, faz variar a modalização,¹¹ os registros de língua, os gêneros de discurso, etc. Ainda nas palavras de Charaudeau e Maingueneau (op.cit.) fala-se de *heterogeneidade constitutiva* quando o discurso é dominado pelo interdiscurso (memória discursiva): "o discurso não é somente um espaço no qual viria introduzir-se, do exterior, o discurso outro; ele se constitui através de um debate com a alteridade, independente de qualquer traço visível de citação, alusão, etc."

¹⁰ Cf. ibid. 3.1.3

¹¹ Cf. ibid. 3.1.2

OBJETIVOS

Objetivo Geral

Estudar como se constituem, no discurso, algumas representações de professores e coordenadores de cursos livres de línguas a cerca da língua inglesa, do ser professor dessa língua e das suas relações de trabalho com os institutos, de modo a se poder delinear FDs nas quais esses sujeitos se constituem em seus processos identitários.

Objetivos Específicos

- a) analisar as relações identitárias (identidade e identificação) dos professores de institutos especializados no ensino de línguas em relação às imagens da e do falante nativo
- b) investigar nas FlGs a importância dispensada ao fato de se ter ou não um título em Letras para se ministrar uma L2
- c) verificar as representações a cerca do professor idealizado
- d) examinar a relação dos professores participantes com as escolas onde lecionam e com o mercado de trabalho

JUSTIFICATIVA

A *pergunta de pesquisa* norteadora desse trabalho, ou o que me moveu a realizar esse estudo foi o desejo de saber como a língua inglesa entrou na vida desses profissionais que a lecionam nas escolas especializadas no ensino de línguas (denominadas institutos de línguas pelo MEC). Uma vez acreditando que língua(gem) mantém uma relação intrínseca com os processos identitários determinantes da estrutura do sujeito, quis saber como a língua inglesa faz parte da identidade dessas pessoas que trabalham com ela, enquanto sujeitos-falantes, falados pela língua. Sujeitos estes que tiveram o português brasileiro como língua-mãe ou primeira língua (doravante LM ou L1), que não necessariamente é a língua da mãe (ou do pai), mas aquela que constituiu o inconsciente. Para Rajagopalan o sujeito se re-significa ao falar uma língua estrangeira. Há um processo de re-significação de sua identidade trazido pelas identificações com a *outra* língua, a língua do *outro*. (grifos meus). Esclarece o autor que as línguas são a própria expressão das identidades de quem

delas se apropria. O autor ainda salienta que “quem transita entre diversos idiomas está redefinindo sua própria identidade, quem aprende uma nova língua está se redefinindo como uma nova pessoa (Rajagopalan, 2003:71).” Essas relações identitárias resultaram (e resultam) nas práticas pedagógicas usadas pelos professores dos institutos de línguas. Como *recortes da pergunta de pesquisa* e em função dos elementos esclarecedores que eles trouxeram a este estudo, investiguei as relações destes profissionais com a língua inglesa – como língua que os constitui e como instrumento de trabalho -- com os aprendentes, com o material didático usado, com a coordenação e/ou diretoria pedagógica das escolas, com os colegas de profissão e as representações do lugar que ocupam na estrutura social e com o mercado de trabalho.

Percebo nesta pesquisa a representação de que para se aprender uma LE no Brasil os interessados procuram quase sempre (salvo cursos particulares) um instituto especializado e ao fazê-lo se inserem em uma engrenagem discursiva de “é nos cursos livres (institutos especializados no ensino de línguas) que se aprende *mesmo* inglês (ou qualquer outra L2) no Brasil”, não considerando aqui uma outra representação, dentro do ideário das classes dominantes, de que é morando no país de origem da LE em questão que realmente se aprende a língua e a cultura. Este efeito de sentido é reflexo de uma verdade construída socialmente, onde há o lugar da contradição representada pela ineficiência da escola pública ao (não) ensinar LEs.

Pretendo contribuir para a Lingüística Aplicada com os objetivos traçados neste estudo, investigando como a língua inglesa entrou e faz parte da formação identitária desses profissionais enquanto sujeitos-falantes, falados pela língua. Procuo contribuir também ao verificar quem é o professor de inglês, discursivamente observado, que ensina o idioma inglês nos espaços legitimados (formação imaginária (FIg) socialmente construída) para tal, como vistos e entendidos neste estudo.

Em seguida à essa Introdução de meu estudo, procuramos no Capítulo 1 discorrer sobre a origem dos processos de ensino de inglês no Brasil e no mundo. Com base nos estudos de Howatt,¹² procuro traçar o início do processo e consultando Stevens e Cunha,¹³ dentre outras obras, procuro buscar as raízes do ensino de LEs (inglês e francês) no Brasil. Para melhor leitura o Capítulo 1 foi dividido em 4 partes, desta maneira: O Início do Processo, Os Tipos de Institutos de Línguas Existentes no Brasil, Um Olhar Sobre as Metodologias de Ensino de Línguas Estrangeiras Criadas no Mundo a Partir do Século XIX.

No capítulo 2, entramos com as noções norteadoras dessa dissertação, ou seja, as noções de sujeito, identidade, identificações, esquecimentos e mecanismos da AD. Procuo esboçar a mecânica de funcionamento da AD e traçar diretrizes para se compreender

¹² Cf. Howatt, *A History of English Language Teaching* (ver Referências Bibliográficas)

¹³ Cf. Stevens e Cunha (orgs), *Caminhos e Colheita* (ver Referências Bibliográficas)

como ela age na interpretação dos efeitos de sentido e construções de verdades dentro dos enunciados. Serão discutidas as partes relevantes no Capítulo 2, tais como as formações imaginárias em relação à língua inglesa, a essência do papel legado aos institutos de língua, assim como a questão da construção das identidades estadunidense e britânica nos exames de proficiência oferecidos pelas universidades desses países. Terminei o capítulo examinando as condições de produção do discurso de meus respondentes, baseando-me em Pêcheux e seus estudos com Fuchs, primordialmente já na terceira fase da AD.¹⁴

O Capítulo 3 foi dedicado à Metodologia utilizada nesta pesquisa para a coleta dos fatos lingüísticos. Incluímos nesse capítulo os meus dispositivos de análise que foram selecionados em Interpretação, Modalidade e Modalização, os Encontros e Representações das Não-Coincidências do Dizer e as Ressonâncias Discursivas. Explicitamos a formação do corpus e traço também o quadro das características pessoais e profissionais dos professores e coordenadores e/ou diretores pedagógicos envolvidos nesse estudo como respondentes.

No Capítulo 4 os fatos lingüísticos recolhidos nas entrevistas, isto é, os registros e dados desta investigação, são analisados e comentados à luz dos dispositivos da AD (explicitados no capítulo 3), lembrando ao leitor que trabalhamos nesta pesquisa com uma vertente francesa da AD, escola e escala norteadora de minhas análises numa interface com a lingüística da enunciação proposta por Authier-Revuz (1998). Ao dar início à análise em si, em um primeiro momento em que ocorre a de-superficialização do material lingüístico, surgiram elementos nos grupos de dizeres que ressoaram, ou seja, foram repetidos por vários colaboradores (em diferentes depoimentos) em resposta às indagações feitas no questionário realizado nas entrevistas. Esta de-superficialização conforme Orlandi (1999) ocorre a partir da análise da materialidade lingüística: o como se diz, o que se diz, em que circunstâncias, etc. Isto é, naquilo que se mostra em sua sintaxe e enquanto processo de enunciação (em que o sujeito se marca no que diz). Isto é observado em função das formações imaginárias (FIgs), isto é, a imagem que se tem do referente (®), de si e do outro em suas relações de força (hierarquização) e sentido (de que lugar fala "x", de que lugar fala "y", etc). Com o intuito de funcionar como um facilitador da análise dos registros, agrupei esses dizeres em 7 categorias derivadas das principais representações dos professores que permearam os depoimentos desses sujeitos respondentes. Esses grupos de dizeres foram ordenados de acordo com a seqüência das perguntas no questionário e concernem as formações imaginárias (FIgs) dos professores sobre o saber a língua e a importância de uma titulação em Letras em relação ao lugar

¹⁴ Cf. Gadet & Hak (orgs) *Por uma Análise Automática do Discurso: Uma Introdução à Obra de Michel Pêcheux (AAD 69)*.

que este saber ocupa e ao mercado de trabalho, o mito do falante nativo, a língua inglesa como ferramenta de trabalho e sua ligação com o mercado de trabalho, a(s) escola(s) onde leciona(m), a legitimação do lugar onde se aprendem LEs, o professor ideal, e finalmente o processo de captação e os mecanismos de seleção utilizados pelos institutos de línguas. Estas categorias de dizeres foram analisadas através de excertos extraídos das entrevistas e usados como exemplos a partir de seus pontos de deslize (ou deriva), que ocasionam desarranjos subjetivos, causando rupturas na seqüência enunciativa. Como ressalta Orlandi (1999) o procedimento de análise dentro da AD vai da superfície lingüística ao processo discursivo, ou seja, ele procura esclarecer as relações do discurso com as FDs, pensando por sua vez nas relações destas com a ideologia. Passa-se pela análise dos esquecimentos e chega-se mais perto do real dos sentidos na observação das posições dos sujeitos.

Em seguida às Análises dos Registros (cap. 4) dedicamos às Conclusões das Análises e às Considerações Finais a que cheguei neste estudo. Na seqüência, apresento minhas referências bibliográficas (os autores que citei em meu trabalho e as devidas obras consultadas) e a bibliografia (autores e obras que ajudaram a compor minha investigação, porém sem citação direta no corpo desta dissertação). Termino incluindo nos anexos os questionários aplicados aos colaboradores desta pesquisa (professores e coordenadores e/ou diretores pedagógicos) e o documento de consentimento para minha coleta dos fatos lingüísticos nas escolas visitadas.

Capítulo 1: Uma Breve História do Ensino da Língua Inglesa no Brasil e no Mundo

O Início do Processo

Remontando ao final da Idade Média para iniciar sua obra *A History of English Language Teaching*, Howatt (1984) levanta algumas datas e questões relevantes ao início do processo de ensino/aprendizagem do inglês em seu estudo, quando afirma, por exemplo, que o ensino de línguas vernáculas modernas começou na Inglaterra no final da Idade Média à medida que a língua francesa se tornava a segunda língua do reino. A língua inglesa se tornou obrigatória para todos os assuntos relativos à Justiça, em 1362, data primeira marcada por Howatt em seu trabalho como *início oficial do uso* da língua inglesa, quando houve um decreto rezando que todos os procedimentos da justiça seriam relatados em inglês a partir de então. Tal decisão abalou ainda mais a relevância e necessidade do francês, que já vinha caindo em desuso, como disse, a partir do final da Idade Média. O francês foi gradualmente se rendendo ao inglês e à irreversibilidade do fato de que a Inglaterra se tornaria uma nação monolíngüe. Em 29 de maio de 1396, um desconhecido autor lança um manual de expressões e diálogos usuais em francês destinado àqueles que viajassem para a França. Foi o primeiro de uma série de manuais similares, ou *manières de langage*, como eram chamados, e foram muito comuns nos séculos quinze e dezesseis. São também considerados os primeiros livros didáticos (doravante LD) para o ensino de LEs. Nesta época a Grã-Bretanha era uma grande comunidade feudal bilíngüe, administrada pela dinastia anglo-francesa dos Plantagenet¹⁵, que mais tarde cairia, cedendo lugar à Inglaterra *inglesa* sob o comando dos Tudor, que como já se sabia, era um fato irreversível, mera questão de tempo...

Um outro momento importante para a história do ensino da língua inglesa no mundo nesses primórdios foram os do desenvolvimento desses primeiros LDs, que começaram a contemplar o ensino de inglês centrados especificamente em falantes nativos diferenciados, ou seja, já havia uma tendência a instruir falantes de línguas diferentes de modo diferenciado, uma possível tendência ao ensino de LEs de uma maneira significativamente voltada às dificuldades específicas de falantes nativos de diversas L1s, oriundos de processos culturais diferentes, ao iniciar um processo de aprendizagem de L2.

Howatt (op.cit.) menciona 1580 como marco, de quando data o *English Schoolmaster* de Jacques Bellot, primeiro livro-texto existente, especificamente feito para o ensino de

¹⁵ Termo designativo para os membros da Casa Real que governou a Inglaterra da ascensão de Henrique II, em 1154, até a morte de Ricardo III em 1485 (cf. *Webster's Encyclopedic Unabridged Dictionary of the English Language*, 1989:1102) – tradução deste pesquisador

inglês para estrangeiros que recebeu o curioso nome, para um olhar moderno, de *The Englishe Scholemaister. Conteyning many profitable precepts for the naturall borne french men, and other straungers that haue their French tongue, to attayne the true pronouncing of the Englishe tongue*. Em 1687, Offelen escreve a gramática inglesa para falantes de alemão. Altieri em 1728 lança a gramática da língua inglesa para falantes de italiano e em 1731, surge a *First Grammar of English for Portuguese Speakers*, escrita por de Castro.

No Brasil, por volta de 1910, os colégios para o ensino elementar existentes já incluíam regularmente em seus currículos o ensino de inglês e francês, como contaram meus avós que cursaram as matérias na época, fato endossado por minha mãe alguns anos mais tarde, nos anos 20. Mas o marco inicial do processo de ensino/aprendizagem de Língua Inglesa (e Francesa) no Brasil data oficialmente de um século antes, com a chegada do Príncipe Regente de Portugal D. João VI ao Brasil, quando então assinou um decreto ordenando a criação de uma cadeira de inglês e outra de francês. Corria o dia 22 de junho de 1809. Os primeiros professores de francês e inglês foram indicados através de cartas de nomeação assinadas diretamente pelo próprio D. João VI, datadas respectivamente de 26 de agosto e 9 de setembro do mesmo ano de 1809. Quase todos os professores de latim na época eram escolhidos e indicados pelo clero, isto é, quase todos eram padres e não foi diferente com as cadeiras de inglês e francês. Foram nomeados o padre francês René Boiret como professor de Língua Francesa, que segundo o historiador Pires de Almeida, citado por Schütz¹⁶, viria de Portugal, onde lecionava a mesma matéria no Colégio Real dos Nobres. Para o cargo de professor de francês no Brasil, o clérigo receberia a quantia de 400 mil réis/ano, dobro de seu soldo em Lisboa que era de 200 mil réis/ano. Para a cadeira de língua inglesa foi nomeado o padre irlandês Jean Joyce. Dois anos mais tarde, em janeiro de 1811, a Carta Régia criava o cargo de intérprete de línguas na Secretaria de Governo da Bahia (cf. OLIVEIRA, 1999:21-35 passim). Quanto aos objetivos do ensino da língua inglesa no século XIX, escreveu Oliveira:

“O ensino de inglês, restrito aos seus objetivos mais imediatos, justificava-se apenas pelo aumento do tráfico e das relações comerciais da nação portuguesa com a inglesa – consequência da abertura dos portos ao comércio “estrangeiro”¹⁷ (inglês), em 28 de janeiro de 1808 –, constituindo, nas primeiras décadas do séc. XIX, uma disciplina complementar aos estudos primários, ou de “primeiras letras”¹⁸, já que seu conhecimento, ao contrário do francês, ainda não era exigido

¹⁶ Cf. English Made in Brazil <<http://www.sk.com.br/sk.como.html>>

¹⁷ Grifo do autor.

¹⁸ Grifo do autor.

para o ingresso nas academias do Império, sendo utilizado como uma nova opção no incipiente mercado de trabalho da época". (OLIVEIRA, op.cit.)

"A situação do ensino de inglês no país só iria se modificar com a reforma do ministro Francisco Campos – mais precisamente com a Portaria de 30 de junho de 1931, que especificou os objetivos, conteúdo e, pela primeira vez, a metodologia do ensino de cada disciplina do "curso fundamental". Com tal regulamento, começou a ser enfatizado o "sistema fonético estrangeiro" e a "leitura de textos fonética e ortograficamente escritos", o que fez com que o ensino das línguas vivas estrangeiras logo passasse a ter um método oficial: o "método direto intuitivo", segundo o qual a língua estrangeira deveria ser ensinada na própria língua estrangeira". (OLIVEIRA, op. cit.)

Sobre a dimensão que o processo ganhou no século 20, a partir da década de 30, Schütz (EMB, <<http://www.sk.com.br/sk.como.html>>on line) constatou que entre 1930 e 1940 houve um ganho muito grande no tocante à necessidade de se aprender inglês, assim descrito por ele:

"A década de 1930 representou um impulso no ensino de inglês no Brasil devido às tensões políticas no mundo que vieram a culminar na Segunda Guerra Mundial. A difusão da língua inglesa no Brasil passou a ser vista como uma necessidade estratégica para contrabalançar o prestígio internacional da Alemanha que encontrava eco no Brasil, particularmente devido à imigração ocorrida no século anterior.

Assim, em 1935 surgiu o primeiro acordo de cooperação entre a "Escola Paulista de Letras Inglesas" e o Consulado Britânico, dando origem à "Sociedade Brasileira de Cultura Inglesa", precursora da atual Cultura Inglesa. Em 1938 surgiu, também em São Paulo, o primeiro instituto binacional com o apoio do consulado norte-americano: o "Instituto Universitário Brasil-Estados Unidos" que mais tarde foi renomeado "União Cultural Brasil-Estados Unidos". Foi só a partir da década de 1960 que iniciou a proliferação dos cursos comerciais operando em redes de franquia." (SCHÜTZ, op.cit.)

Tipos de Institutos de Línguas Existentes no Brasil

Segundo Schütz, podemos agrupar os vários estabelecimentos especializados em ensino de línguas, denominados institutos de línguas pelo MEC (cf. MEC-PCNs, 1988 p27-8), em três grandes grupos dentro do Brasil atualmente:

a) Grupo dos institutos binacionais

São aqueles que se espalham pelas grandes cidades de todo o mundo. Possuem a tradição de se preocuparem mais com a qualidade e aparentam ter um objetivo menos mercantilista. Oferecem, em sua maioria, pacotes fechados em módulos para os alunos ainda atrelados a LDs e metodologias convencionais de ensino, não apresentando resultados surpreendentes. Os institutos binacionais são também procurados pelos serviços oferecidos em pacotes de imersão¹⁹, oferecidos por alguns deles.

b) Grupo dos institutos independentes

São os institutos abertos normalmente por iniciativa de pessoas que possuem alguma qualificação acadêmica em inglês ou qualificação oferecida através de certificados de proficiência para professores expedido por universidades estrangeiras, como Cambridge, por exemplo. São institutos que utilizam recursos e métodos próprios, recusando a receita didática de um franqueador.

c) Grupo dos institutos franqueados

São os cursos que operam sob o mesmo nome, sob o sistema de franquia, que investem maciçamente em publicidade. Como o foco está no LD adotado, essas escolas tendem a negligenciar o trabalho do instrutor por apresentarem a ele planos de aula prontos e quase sempre fixos, freqüentemente limitando a ação de um profissional mais qualificado e aberto.

Levanto neste momento a questão da nomeação do profissional atuante em uma sala de aula de língua inglesa como *instrutor* (grifo meu), independentemente do grupo a que pertença seu instituto, conforme classificação acima. Usando Schütz como exemplo, a partir da constatação de seu *site* ser muito visitado, se refere ao profissional de língua inglesa como instrutor na maioria das vezes em que trata as questões recebidas via *Web*. Observei que a ocorrência do termo “instrutor” é mais freqüente se a compararmos com o uso do termo “professor,” que às vezes aparece acompanhado de julgamento de valor baseado nas representações de Schütz sobre o lugar ocupado pelo profissional de língua inglesa na estrutura social como na resposta abaixo, dada a um procurador de justiça do

¹⁹ Os pacotes ou cursos de imersão para o ensino/aprendizagem de LE se referem, em sua maioria, à jornadas de uma a quatro semanas em regime de reclusão em uma área rural, por exemplo, ou outro local com infraestrutura montada para tal, onde se fala apenas a língua-alvo (doravante LAL) durante a estadia, com aulas e atividades pedagógicas e acompanhamento durante todo o período.

Distrito Federal que perguntara sobre como escolher um “bom” professor de inglês para um curso a ser montado em seu departamento. Em sua resposta, Schütz cita a página da *Web O que é um bom instrutor*, o que faz com muita frequência, dentro de seu site *English Made in Brazil* (EBM)²⁰, para consultas e detalhamento das perguntas feitas pela Internet. Examinemos a resposta:

[...] Todo professor é também um pouco de ator. Além de habilidade com a língua e conhecimento, as características de personalidade são um fator determinante. Leia [O que é um bom instrutor](#).²¹

Vejamos uma outra resposta dada a uma pessoa interessada em metodologias de ensino de L2:

[...] mas sim aquela que explora a habilidade do instrutor (grifo meu) em criar situações de comunicação autêntica, naturalmente voltadas aos interesses e necessidades de cada grupo e cada aluno...[...]

Essas representações de Schütz a cerca de professor e instrutor se misturam para valorizar talvez o uso do termo instrutor, que é aquele que não precisa ter formação acadêmica para ensinar.

Cabe observar também que o sentido de professor tem um efeito de uma avaliação social melhor ou superior ao de instrutor por ser etimologicamente associado ao professor universitário (lente ou leitor), enquanto que o sentido de instrutor não carrega o “valor” do professor universitário. No senso comum essa diferença de sentidos se mantém no esquecimento interdiscursivo.²² Afinal, ambos os termos tem em seus verbetes referências a ensinar. Um, porém ensina uma ciência e o outro instrui, transmite conhecimento, adestra. Confirmamos os sentidos construídos para os termos “professor” e “instrutor” segundo o Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa²³:

Professor: do Latim “professore”

- a) aquele que professa ou ensina uma ciência, uma arte, uma técnica, uma disciplina, mestre (ex. professor universitário, de ginástica)
- b) homem perito ou adestrado (fig.)
- c) aquele que professa publicamente as verdades religiosas

²⁰ Disponível em: < english@sk.com.br > online

²¹ Disponível em: < http://www.sk.com.br/sk-como.html >

²² Cf. ibid. 2.1

²³ Cf. *Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*, 2ª edição. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 1986 p 953 e 1398

Instrutor: do Latim “instructore”: aquele que instrui, que ensina, que adestra.

Instruir (V):

- a) transmitir conhecimentos a, ensinar
- b) adestrar, habilitar (um recruta, por ex.)
- c) transmitir instruções, informar

1.3 Sobre as Metodologias de Ensino de LEs Criadas no Mundo a Partir do Século XIX

*Changing Winds and Shifting Sands*²⁴. Com essa observação, Brown (1994:51) lança seu olhar sobre as metodologias e técnicas de ensino usadas no século XIX, em sua retrospectiva do multifacetado quadro de se interpretar qual(is) método(s) seria(m) ideais para o ensino de LEs. As escolas formais de pensamento – psicologia, lingüística, educação, por exemplo – sempre estabeleceram e estabelecem novos paradigmas que ao longo do tempo são tratados, por detratores e discípulos, declinam ou desenvolvem e com esse movimento as linhas epistemológicas defendidas por cada uma delas sofrem as mudanças. Os métodos de ensino seguem esse mesmo fluxo e apresentam variâncias significativas em sua popularidade, credibilidade e validade.

Em sua obra *A History of English Language Teaching*, Howatt explicita a época em que as línguas estrangeiras começaram a fazer parte dos currículos das escolas. Segundo o autor, por volta de 1800, muito poucas escolas ensinavam línguas estrangeiras, e mesmo aquelas que o faziam colocavam as LEs dentro dos chamados “extras opcionais” que ficavam à margem das línguas clássicas ensinadas normalmente. Observando o quadro educacional em termos de ensino de LEs um século depois, vemos que a maioria das escolas secundárias, as que eram denominadas *grammar schools* (as que ofereciam Latim e Grego como parte da formação do indivíduo para ingressar na universidade) já incorporavam uma ou duas LEs em seus currículos. O processo pelo qual as línguas modernas entraram, ou tomando por empréstimo as palavras do autor, se infiltraram, nos tradicionais currículos onde só as línguas clássicas encontravam respaldo, variava de escola para escola; mas houve resistência em todos os sentidos. O Latim dominava os currículos desde a Idade Média e compartilhava seu domínio com o Grego a partir da Renascença. A expansão do mercado se deu por volta da metade do século XIX, quando os países

²⁴ Os Ventos Varrem e as Areias Mudam de Lugar (tradução livre desse pesquisador) Cf. *Changing Winds and Shifting Sands*, sub-tópico do cap. 4 (Brown, 1997:51)

européus começaram a ficar mais próximos e a intensificar suas relações comerciais e culturais, não só dentro da própria Europa, mas também com outras nações do mundo.

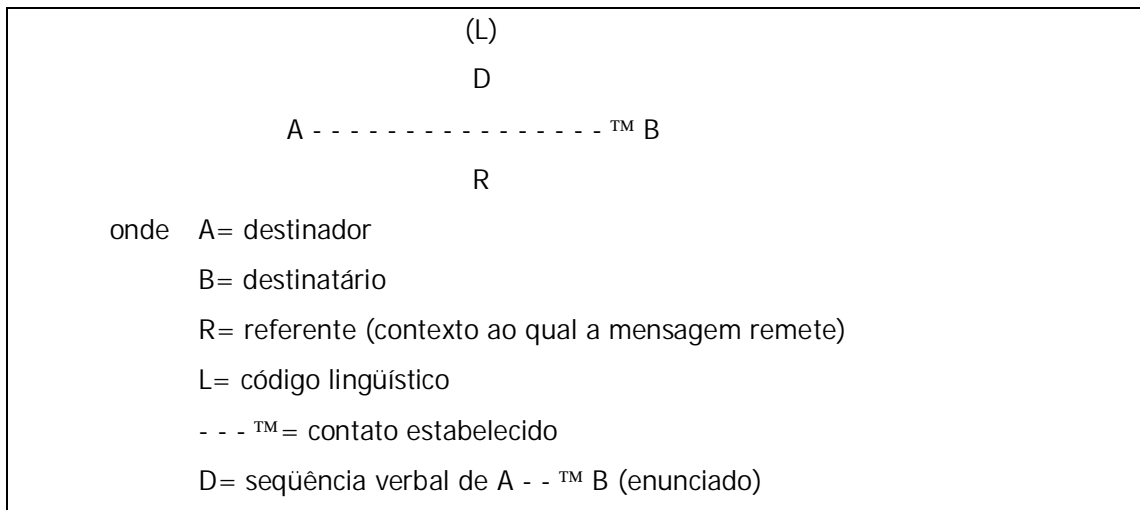
Howatt esclarece que há muito poucos dados sobre esta expansão, foi um período em que não houve documentação e registros adequados dos movimentos e tendências de ensino de LEs (Howatt, 1984:129).

Os diferentes métodos ou abordagens de ensino são, na verdade, efeitos de sentido que foram sendo trocados conforme os ventos sócio-histórico-econômicos (ideológicos) que marcaram ou não formas mais convenientes de se ensinar as línguas.

Capítulo 2: A Identidade do Professor de Língua Inglesa no Brasil

2.1 As Condições de Produção do Discurso

Os lugares ocupados na estrutura de formação social pelo par binário professor/aprendente e suas representações nos processos discursivos foram investigados para mostrar a série de formações imaginárias que designam o lugar que o professor atribui, a si e ao outro (no caso, o aprendente), a imagem que ele faz de seu próprio lugar e do lugar do outro. As regras de projeção estabelecem as relações entre as *situações* (objetivamente definíveis) e as *posições* (representações dessas situações). Diferenças de *situação* podem corresponder a uma mesma *posição*, e uma determinada *situação* pode ser representada como várias *posições*, dentro das várias condições de produção do discurso. Observemos a relação de produção do discurso, como descrita por Jakobson, citado por Gadet & Hak (1997) no diagrama abaixo:



Pechêux (2001:83) acrescenta que o "referente" (R, no esquema acima) é o contexto, a *situação* na qual aparece o discurso e pertence igualmente às condições de produção. Trata-se de um objeto imaginário (a saber, o ponto de vista do sujeito) e não da realidade física." A respeito de "D", o autor prefere usar o termo *discurso* para se referir aos enunciados que partem de A para B (e vice versa) por se tratarem de efeito de sentidos entre os pontos A e B e não necessariamente de uma *mensagem* como transmissão de informação que a teoria da informação, subjacente ao esquema acima, coloca. Partindo da idéia de que a materialidade específica da ideologia é o discurso e a materialidade específica do discurso é a língua, observei a relação

língua/discurso/ideologia dentro desse trinômio que se complementa. Segundo Pêcheux, não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia. Essa afirmação é complementada por Orlandi (2003:46) ao dizer que “o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia e é assim que a língua faz sentido.” A língua produz sentidos por e para os sujeitos. O indivíduo não fala a língua, mas sim é falado por ela. O discurso não é constituído de sentenças, mas sim realizado por elas. Orlandi (op. cit.:20) define que o sujeito da linguagem é descentrado, cindido, pois é afetado pelo real da língua: o indizível, o impossível da língua, aquilo que escapa à apreensão, que barra o dizer. O sujeito também é afetado pelo real da história, não tendo o controle sobre o modo como eles atravessam o dito, o texto e o permeiam. O sujeito discursivo funciona pelo inconsciente e pela ideologia. Isso nos remonta à idéia do interdiscurso, que é a memória discursiva, o já dito, aquilo que é definido como o que fala antes, em outro lugar, independentemente Coracini (2003:194) esclarece que:

[...] O interdiscurso constitui o domínio das formações discursivas, atravessadas por ideologias do momento histórico-social e pela memória discursiva, em que o passado se confunde com o presente, o incoerente se torna coerente, o disperso e heterogêneo se torna uno e homogêneo, pois é próprio de toda formação discursiva a dissimulação de sua dependência do interdiscurso, ou seja, a dissimulação de sua constituição heterogênea, como se todos os sentidos tivessem origem no momento mesmo da enunciação.

Essa ilusão de unidade e homogeneidade é realizada pelo efeito dos esquecimentos números 1 e 2, de Pêcheux, que explicitamos logo acima (cf. *ibid.*:2.1)

2.1.1 A Produção da Identidade Linguística

Orlandi (2001:204) reflete sobre quatro afirmações sobre identidade:

- a) a identidade é um movimento na história,*
- b) ao significar, o sujeito se significa,*
- c) identidade não se aprende, isto é, não resulta de processos de aprendizagem, mas refere, isso sim, a posições que se constituem em processos de memória afetados pelo inconsciente e pela ideologia,*
- d) todo processo de significação é constituído por uma "mexida" (deslize) em redes de filiações históricas (Pêcheux, 1983), sendo, desse modo, ao mesmo tempo, repetição e deslocamento.*

Para Salikoko Mufwene (1997), a noção de identidade lingüística está primariamente ligada àquela de comunidade lingüística. Ela é fluida, no que concerne as mudanças que ela sofre através da rede de sentidos do discurso na qual o falante está filiado em um dado momento específico. Em termos etnográficos, aponta a autora, a identidade sociolingüística de um falante está diretamente associada à seu lugar na estrutura social, sua classe socioeconômica, sua etnia (em sociedades multi-étnicas), seu sexo, seu nível de educação, sua profissão, etc. Em termos do contexto específico do discurso, a identidade é também determinada pela concordância ou discordância (relação harmônica - *rappor*t) do falante com seu interlocutor.

Segundo Pechêux (2001:82) "todo processo discursivo supõe a existência de formações imaginárias," designadas por ele da seguinte maneira:

Expressão que designa as formações imaginárias		Significação da expressão	Questão implícita cuja resposta subentende a formação imaginária (FIg) correspondente
para A	I A (A)	Imagem do lugar de A para o sujeito colocado em A	"Quem sou eu para lhe falar assim?"
	I A (B)	Imagem do lugar de B para o sujeito colocado em A	"Quem é ele para que eu lhe fale assim?"
para B	I B (B)	Imagem do lugar de B para o sujeito colocado em B	"Quem sou eu para que ele me fale assim? "
	I B (A)	Imagem do lugar de A para o sujeito colocado em B	"Quem é ele para que me fale assim?"

A fim de facilitar a compreensão desse quadro para o leitor, vou apresentá-lo dividindo-o em dois blocos:

- 1) A imagem que o sujeito, ao enunciar seu discurso, faz:
 - a) do lugar que ocupa;
 - b) do lugar que ocupa seu interlocutor;

- c) do próprio discurso ou do que é enunciado.
- 2) A imagem que o sujeito, ao enunciar seu discurso, faz da imagem que seu interlocutor faz:
- a) do lugar que ocupa o sujeito do discurso;
 - b) do lugar que ele (interlocutor) ocupa;
 - c) do discurso ou do que é enunciado.

É este saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, aquilo que está na base do dizível, sustentando cada tomada de palavra e a fazendo ter sentido. Para que as palavras tenham sentido, é preciso que elas já façam sentido antes. O sentido não começa em nós. Nós retomamos a palavra nos filiando a redes de sentido ao enunciarmos. Orlandi (1999:35) aponta que nos filiamos a essas redes de sentido determinados pela maneira como nos inscrevemos na língua e na história e é por isto que nossas palavras significam e não pela nossa vontade.

Pechêux aponta que existe um domínio " *n* "; em um estado " *x* " que contempla as condições de produção do discurso. No interior desse estado se embatem as relações de força que são exteriores à situação do discurso e as relações de sentido que se manifestam nessa situação. Isso coloca sistematicamente em evidência as variações de dominância. Um dos elementos pode se tornar dominante no interior das condições do estado. As imagens constituintes de um dado estado (os elementos formadores) não são justa e meramente postos, mas mantém entre si relações suscetíveis de variância, segundo a natureza dos elementos postos em jogo. Salienta ainda Pechêux (op.cit.) que "existem nos mecanismos de qualquer formação social regras de projeção (a hipótese de Pechêux é de que os lugares ocupados na estrutura social são projetados e representados dentro do processo discursivo), que estabelecem as relações entre as *situações* (objetivamente definíveis) e as *posições* (representações dessas situações). Acreditamos que esta correspondência não seja biunívoca, de modo que diferenças de situação podem ocorrer a uma mesma posição, e uma situação pode ser representada como várias posições, e isto não ao acaso." Nem todos os elementos dentro de um estado " *x* " tem uma eficácia necessariamente igual. Examinemos algumas variáveis possíveis desse deslocamento do elemento de dominância cotejando, por exemplo, discursos sobre "liberdade" em três momentos diversos de uma situação que podem contemplar diferentes posições:

- a) um professor de filosofia e seus alunos

- b) um diretor de presídio e seus detentos
- c) um terapeuta e seu paciente

Expressões que designam as formações imaginárias	Significação da expressão	Questão implícita cuja resposta subentende a formação imaginária (Fig) correspondente
$I_A [R]$	Ponto de vista de A sobre R (= referente)	"De que lhe falo assim?"
$I_B [R]$	Ponto de vista de B sobre R	"De que ele me fala assim?"

Segundo Pêcheux (op.cit.) todo processo discursivo supõe, por parte do emissor, uma *antecipação das representações do receptor*, sobre o qual se funda a estratégia do discurso. Esta concepção de Pêcheux é da primeira fase da AD, tendo sido revista mais tarde. Gostaria de ressaltar aqui este fato e lembrar que a perspectiva utilizada neste estudo é centrada na terceira e última fase. Usando a afirmação de Pêcheux colocada acima, podemos a título de ilustração e curiosidade, traçar as seguintes expressões para esboçarmos essa dinâmica de reciprocidade, onde A e B representam para si as representações do outro em um dado momento do discurso:

<u>Para A</u>	<u>Para B</u>
$I_A (I_B [A])$	$I_B (I_A [B])$
$I_A (I_B [B])$	$I_B (I_A [A])$
$I_A (I_B [R])$	$I_B (I_A [R])$

Observa ainda o autor que as diversas formações discursivas resultam de processos discursivos anteriores (do "já-ouvido" e "já-dito" provenientes de outras condições de produção) que deixaram de funcionar, mas que deram nascimento a tomadas de posição implícitas que asseguram a possibilidade do processo discursivo em foco.

No discurso, o real é um limite posto pelo real da língua e pelo real da história (esta tem uma materialidade e não outra). Tudo está em movimento contínuo. No jogo entre a formulação e a constituição do dizer e dos sentidos, que produz o efeito de exterioridade, o sentido-lá, está o real. O *real*, para Orlandi, (1998c:21) é "função das determinações históricas que constituem as condições de produção materiais". Na psicanálise (Milner, 1987), o real é um impossível próprio à língua, que a lingüística ou a gramática insistem em negar, sem, contudo, conseguir. Ao não conseguir, o amante da língua (lingüista,

gramático, aprendente) é arrebatado (pelo desejo) a buscar incessantemente desvendar seus mistérios.

Neves (2002:102) explica que:

A ligação do sujeito com a língua se dá, portanto, em três dimensões: simbólica, real e imaginária. Sujeito e sentido se encontram no enodamento dessas três dimensões. Nesse enodamento, a identificação é "a condição instauradora, a um só tempo, de um elo social e de um elo com o objeto de desejo do sujeito. Isso acontece nos planos tanto imaginário quanto simbólico. Além de ocorrer nas instâncias inconscientes do sujeito, o processo de identificação acontece também entre elementos do saber interdiscursivo. [...] E o que está sempre em questão é o agenciamento de significantes. O falar põe em questão a inserção do significante no real e o real não é da ordem da realidade (imaginária), mas da ordem do impossível, do indizível.

As palavras mudam de sentido ao passar de uma FD à outra. Os sentidos são essencialmente metonímicos (realizados em efeitos de paráfrases, substituições, formação de sinônimos) e metafóricos porque se referem a uma deriva, a um deslize no registro do simbólico, o que se dá através da interpretação, e aí o sentido pode sempre ser um outro possível que o constitui.

Orlandi (1999: 15-21 passim) esclarece que como para a AD, "a língua não é um código a ser decifrado, ela concebe a linguagem como mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social," mediação essa chamada discurso. Continua a autora (op.cit.) esclarecendo que para entender como a AD funciona, é importante ter em mente que:

- a) a língua não é um mero sistema de códigos fáceis de serem decifrados,
- b) a história tem seu real afetado pelo simbólico, ou seja, não se chega à essência da história posto ser a linguagem mediadora entre sujeito e história. O real é, portanto, inatingível porque o sujeito é constituído simbolicamente, sendo suas relações mediadas simbolicamente,
- c) o sujeito da linguagem é descentrado, pois não é a origem do que enuncia. Todas as palavras já chegam ao sujeito carregadas de sentidos que já significam nele e para ele; portanto o sujeito funciona pelo inconsciente e pela ideologia.

Em seguida a autora discorre sobre o modo como a AD utiliza os conceitos de língua, discurso e sujeito. Ressalta Orlandi (op.cit:26) que a AD procura compreender

como os objetos simbólicos produzem sentidos. Para tal, analisam-se os próprios métodos de interpretação, pois eles intervêm no real do sentido. Ao analisar a interpretação, a AD joga com seus limites, seus mecanismos, como parte dos processos de significação. Entretanto, não procura um verdadeiro sentido através e uma "chave mestra" de interpretação, posto que não há uma verdade oculta atrás do texto/enunciado; o que há são gestos de interpretação que o constituem. Completa Orlandi:

[...] *Em suma, a AD visa a compreensão de como um objeto simbólico produz sentidos, como ele está investido de significância para e por sujeitos. Essa compreensão, por sua vez, implica em explicitar como o texto organiza os gestos de interpretação que relacionam sujeito e sentido.* (ORLANDI, op.cit.:26/7)

2.2 Discurso e a Relação "Poder-Saber" em Foucault

Foucault, ao focalizar a ideologia como pensada sob a categoria do "saber" coloca-a como um sistema de relações estruturado hierarquicamente e investido em práticas dentro das instâncias sociais em funcionamento no jogo discursivo. Para Foucault, as relações de poder-saber demonstram a ideologia em funcionamento nas pequenas e cotidianas lutas pelos efeitos de verdade que são produzidos no interior de discursos que não são em si nem verdadeiros nem falsos. Os efeitos de verdade são construídos a partir de interesses dentro do jogo discursivo que os sustentam. Foucault considera que a verdade está circularmente ligada a sistemas de poder, que a produzem e a apóiam, e a efeitos de poder a que ela induz e que a reproduzem. A verdade não existe fora do poder ou sem poder. O autor desenvolve, a partir dessa observação, sua noção de regime de verdade:

"Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua 'política geral' de verdade; isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro." (FOUCAULT, 1997:12)

A criação e estabelecimento de verdades através dos efeitos de sentidos pertinentes e permitidos por cada sociedade refletem anseios, denegações, volições e as representações a cerca da língua inglesa como ferramenta de trabalho sob a ótica dos profissionais que a lecionam, no lugar onde se encontram, guardadas as condições mesmas de produção de

cada momento do discurso obviamente não se distanciam das palavras de Foucault. As proposições tomadas como verdades sobre o saber a língua, o professor ideal, o espelhamento do/no falante nativo, a experiência necessária no exterior, analisadas nesta investigação assumem papel de rigor científico como veremos mais à frente.

2.3 Das Noções de Sujeito, Ideologia, Identidade, Identificação e Esquecimentos

A língua é um fato social. O discurso é o ponto de articulação dos processos ideológicos e dos fenômenos lingüísticos. Partindo do pressuposto de que o discurso materializa o contato entre o ideológico e o lingüístico no sentido de que ele representa no interior da língua os efeitos das contradições ideológicas, a AD se apresenta como uma disciplina não acabada, em constante mudança.

Authier-Revuz, 1982, esclarece que “o sujeito não é uma entidade homogênea, exterior à língua, que lhe serviria para *traduzir* em palavras um sentido do qual seria a fonte consciente.” A consciência não é a face aparente de um subconsciente escondido, nem o inconsciente, a estrutura profunda, não revelada de um consciente manifesto. A relação não se estabelece nesses termos. É um percurso sem direito nem avesso, de onde o sujeito se enuncia sem saber o que diz em uma fala que diz muito sobre este saber. O homem se faz sujeito historicamente, tornando-se porta-voz de um amplo discurso social. A matéria lingüística é apenas uma parte do enunciado. Existe também uma outra parte, não-verbal, que corresponde ao contexto mesmo da enunciação.

No momento em que escreve *A Análise Automática do Discurso*, Pêcheux formula a idéia do ser-sujeito, e introduz o sujeito enquanto efeito ideológico elementar. Elementar segundo o autor porque este efeito não é a consequência de alguma coisa. Ninguém se torna sujeito, mas aquele que é interpelado é sempre já-sujeito. É enquanto sujeito que qualquer pessoa é levada a ocupar um lugar determinado no sistema de produção. Segundo Althusser, citado por Paul Henry (1997:30), “a ideologia não existe senão por e para os sujeitos. Não existe prática senão sob uma ideologia. Todo sujeito humano, isto é, social, só pode ser agente de uma prática social enquanto sujeito.”

Gostaria de remontar aos primórdios da dimensão “ideologia” para então passarmos por alguns outros conceitos que o termo recebeu. “Ideologia” foi um termo cunhado pelo filósofo Destutt de Tracy em 1810 em sua obra *Elements de Idéologie* e tinha como finalidade definir a atividade científica (ou ser sinônimo dela) que procurava analisar a faculdade de pensar, tratando as idéias, segundo Chauí (1983), “como fenômenos naturais que exprimem a relação do corpo humano, enquanto organismo vivo, com o meio ambiente”. Dentro da

concepção marxista, ideologia é a separação que se faz entre a produção das idéias e as condições sociais e históricas em que são produzidas. Ela é um instrumento de dominação de classe porque a classe dominante faz com que suas idéias passem a ser idéias de todos. Para isso são eliminadas as contradições entre força de produção, relações sociais e consciência, resultantes da divisão social do trabalho material e intelectual.

A ideologia é necessária à dominação de classe, e permanece sempre no campo ilusório, ou seja, é a abstração e a inversão da realidade. “Para criar na consciência dos homens essa visão ilusória da realidade como se fosse realidade, a ideologia organiza-se como um sistema lógico e coerente de representações (idéias e valores) e de normas ou regras (de conduta) que indicam e prescrevem aos membros da sociedade o que devem valorizar, o que devem sentir, o que devem pensar, o que devem fazer e como devem fazer” (CHAUÍ, op.cit.). Ou ainda nas palavras de Orlandi (2003:46/7) “o trabalho da ideologia é produzir evidências, colocando o homem na relação imaginária com suas condições materiais de existência. É a condição para a constituição do sujeito e dos sentidos. O indivíduo é interpelado pela ideologia para que se produza o dizer.” E o sentido deste dizer é assim uma relação determinada do sujeito afetado pela língua com a história.

Tomemos por exemplo, a ilustração feita por Orlandi (op.cit.), usando a palavra “terra”, que não significa a mesma coisa para um índio, um agricultor sem terra e para um grande proprietário rural, por exemplo, provocando deslizos que contemplam sentidos diferentes em cada um desses contextos. Ela ainda pode ter significados diferentes se escrevemos com letra maiúscula “Terra”, ou com minúscula “terra”. Esclarece a autora que todos esses usos se dão em condições da produção do discurso²⁵ e podem ser referidos a diferentes formações discursivas (doravante FDs, que detalharei adiante).

O analista do discurso consegue compreender o sentido do que está dito através da observação das condições de produção e do funcionamento da memória, que o faz remeter o dizer a uma determinada formação discursiva, e não a outra. As palavras têm sentidos diferentes em contextos diferentes. Falamos a mesma língua, mas falamos diferentemente. Orlandi (op. cit.) aponta: não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia. Ideologia e inconsciente estão materialmente ligados. Sua interpelação pela ideologia é que faz o sujeito ser chamado à existência. Todo dizer é ideologicamente marcado. A ideologia é a condição para a constituição do sujeito e dos sentidos. O indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia para que se produza o dizer. O sujeito é atravessado pela linguagem e pela história, sob o modo do imaginário, e só tem acesso à parte do que diz. Ele é materialmente dividido desde sua constituição: ele é sujeito de e sujeito à. Ele é sujeito à língua e à história, pois para se constituir, para produzir sentidos ele é afetado por elas. Se o sujeito não sofrer os efeitos do

²⁵ Cf. ibid. 2.4

simbólico, ou seja, se não se submeter à língua e à história ele não se constitui, não fala, não produz sentidos. Esclarece ainda Orlandi (op. cit.:46) que

“a evidência do sentido – o que faz com que uma palavra designe uma coisa – apaga o seu caráter material, isto é, faz ver como transparente aquilo que se constitui pela remissão a um conjunto de formações discursivas (FDs) que funcionam com uma dominante. As palavras recebem seus sentidos de formações discursivas em suas relações. Este é o efeito da determinação do interdiscurso (da memória). Por sua vez, a evidência do sujeito – a de que somos sempre já sujeitos – apaga o fato de que o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia. [...] São essas evidências que dão aos sujeitos a realidade como sistema de significações percebidas, experimentadas. Essas evidências funcionam pelos chamados ‘esquecimentos’.

2.3.1 Dos esquecimentos de Pêcheux

Os denominados esquecimentos números 1 e 2 que Michel Pêcheux, 1975, designou não são defeitos do discurso, nem têm qualquer conotação negativa que os denigra ou ainda que os faça ser considerados obstáculos na enunciação. Muito antes pelo contrário, os esquecimentos são uma necessidade para que a linguagem funcione nos sujeitos e na produção de sentidos. Eles são parte da constituição dos sujeitos e dos sentidos. O chamado esquecimento no. 1 é de ordem ideológica, por esta razão também conhecido por esquecimento ideológico, e resulta do modo pelo qual a ideologia nos afeta. Ele se encontra na dimensão do inconsciente em uma zona inacessível ao sujeito e aparece como constitutivo da subjetividade na língua. Segundo Orlandi (op.cit.:35/6) este esquecimento

[...] é de natureza inconsciente, no sentido em que a ideologia é constitutivamente inconsciente dela mesma. É a memória discursiva, o já-dito, o que volta na ordem do pré-construído. [...] Reflete o sonho adâmico: ser o primeiro, a origem. Para que as palavras tenham sentido, é preciso que elas já façam sentido.

O sentido não começa em nós, mas o sujeito tem a ilusão de que é a origem do sentido. Ele se esquece (conscientemente) que o discurso se funda na retomada da palavra, parafrasticamente (através da formação de famílias parafrásticas, na retomada do já-dito). Ao enunciarmos, retomamos a palavra nos filiando a redes de sentido na teia da memória, marcada sócio-historicamente. A novidade ou originalidade do/no dizer está na nova situação de enunciação. Os sentidos apenas se representam como originando-se em nós: eles são determinados pela maneira como nos inscrevemos na língua e na história e é por isto que significam e não pela nossa vontade. Neves (2002:93) complementa que:

[...] o sujeito esquece-se também que, enquanto sujeito, aparentemente uno, autônomo, se caracteriza pela dispersão de outros sujeitos (a heterogeneidade, tal qual formulada por Authier, 1984), e por isso mesmo, não tem controle total sobre seus atos.

O esquecimento no. 2 é da ordem da enunciação e desta forma também conhecido como esquecimento enunciativo. Ao falarmos, o fazemos de uma maneira e não de outra. O sujeito tem a ilusão de que o que ele diz tem um significado claro, transparente e será entendido do mesmo modo pelo(s) interlocutor(es). Explica Orlandi (op. cit.:35/6) que

[...] ao longo do nosso dizer, formam-se famílias parafrásticas que indicam que o dizer sempre podia ser outro. Ao falarmos "sem medo," por exemplo, podíamos dizer "com coragem," "livremente," ou ainda "sem barreiras," etc. Isto significa em nosso dizer e nem sempre temos consciência disso. Este esquecimento produz em nós a impressão, denominada ilusão referencial, da realidade do pensamento.

Esse esquecimento dá ao sujeito a impressão, a ilusão de realidade do pensamento, ou seja, o discurso se apresenta como reflexo de seu conhecimento objetivo da realidade. Nessa perspectiva, a escolha entre várias opções para construir o discurso (as paráfrases possíveis) é significativa. Através do viés da formação de famílias parafrásticas ao longo do dizer, as construções daquilo que não se disse, mas poderia ter sido dito naquela dada circunstância, são reveladas e integram o dizer, faz parte do que se diz.

Pêcheux, 1975, ressalta que o sujeito

pode penetrar conscientemente na zona do no. 2 e que ele o faz em realidade constantemente por um retorno de seu discurso sobre si, uma antecipação de seu efeito, e pela consideração da defasagem que aí introduz o discurso de um outro. Na medida em que o sujeito se corrige para explicitar a si próprio o que disse, para aprofundar 'o que pensa' e formulá-lo mais adequadamente, pode-se dizer que esta zona no. 2, que é a dos processos de enunciação, se caracteriza por um funcionamento do tipo pré-consciente/consciente.

Esses dois esquecimentos ou ilusões são os articuladores do discurso. São os dispositivos que contemplam e permitem mobilidade e flexibilidade, abrindo espaços para os deslizamentos, os desarranjos na seqüência discursiva. Essas rupturas no enunciado, por sua

vez, nos oferecem o viés da interpretação que é o nosso enfoque analítico preponderante. Como veremos.

2.3.2 Identidade e Identificação (Ideologia e Processos Identitários)

Para se compreender a relação entre ideologia e processos identitários, é necessário também passar pelo discurso. Como sujeitos de linguagem que somos e sujeitos constituídos por discursos, a assunção de posições identitárias é naturalmente perpassada pela nossa relação com as discursividades colocadas em jogo no processo sócio-histórico-ideológico de produção de sentidos e dos próprios sujeitos. Desta maneira a ligação entre discurso e identidade se mostra bastante estreita. Assumimos posições identitárias que são, na verdade, fruto de movimentos de identificação, sempre instáveis e incompletos, pelo trabalho de interpelação dos discursos sobre nós.

Conforme Rajagopalan (2003:69-72 passim) as identidades não se apresentam como prontas e acabadas. As identidades estão, todas elas, em permanente estado de transformação, de ebulição. Elas estão sendo constantemente reconstruídas. Acrescenta o autor que:

[...] Em qualquer momento dado, as identidades estão sendo adaptadas e adequadas às novas circunstâncias que vão surgindo. A única forma de definir uma identidade é em oposição a outras identidades em jogo. Ou seja, as identidades são definidas estruturalmente. Não se pode falar em identidade fora das relações estruturais que imperam em um momento dado.

Grigoletto complementa ainda que

[...] é em parte no discurso que nos fazemos representar como detentores de tal ou qual posição identitária, ou seja, é pelo discurso que nos mostramos com determinadas identidades 'evidentes em si mesmas' e resultantes não só de identificações à imagem do outro (identificações imaginárias), como também de identificações a um traço do outro (identificações simbólicas). (GRIGOLETTO, s/d)

Ao se tratar identidade e identificação, se torna importante distinguir como entendo os termos, uma vez que faço uso de ambos. Os conceitos básicos assumidos neste estudo nos remetem à psicanálise, principalmente no que concerne às noções de identificação desenvolvidas por Jacques Lacan. Na teoria lacaniana identificação é o nome que serve para designar o nascimento de uma nova instância psíquica, a produção de um novo sujeito. Conforme complementa Bertoldo (2003:92) essa definição “se distancia do

esquema de compreensão tradicionalmente imposto a esse conceito, qual seja, uma transformação entre dois termos previamente existente: *a que A se transforma em B*. De acordo com a perspectiva lacaniana, ao invés de A se transformar em B, é B que produz A, o que reverte totalmente a noção tradicional de identificação.” Na interpretação de Nasio (1991:111)

[...] *a identificação significa que a coisa com a qual o eu se identifica é a causa do eu, ou seja, o papel ativo anteriormente desempenhado pelo eu é, no momento, garantido pelo objeto [...], o agente da identificação é o objeto e não mais o eu.*

Dentre as categorias da identificação desenvolvidas por J. Lacan, citadas por Nasio (op.cit.:106), destacamos duas: a identificação *simbólica* do sujeito com um significante e a identificação *imaginária* do eu com a imagem do outro. Lacan aponta que a identificação simbólica está na origem do *sujeito do inconsciente*. Seus componentes são o *significante* e o *sujeito do inconsciente*. Explicando: um *significante* é uma entidade formal (pode ser uma palavra, um gesto, o detalhe de um relato, a inspiração de um poema, a criação de um quadro, um sonho, um sofrimento, um silêncio) e nunca existe sozinho (só é significante para outros significantes, ou só tem valor formal quando faz parte de um conjunto de unidades idênticas a ele). A outra categoria de identificação está na origem do eu e é chamada de identificação *imaginária*, ou seja, o eu é eu-imaginário – uma estratificação incessante de imagens continuamente inscritas em nosso inconsciente – e o mundo externo é fundamentalmente composto de imagens, e não de coisas e seres. Há ainda uma terceira e última modalidade identificatória proposta por Lacan, mais particular, que foge ao escopo desta pesquisa, mas cabe aqui também mencioná-la, que é a categoria da identificação *fantasística*. Esta categoria não concerne exatamente à produção de uma nova instância, mas à instituição de um complexo psíquico denominado fantasia. Este terceiro modo de identificação decide sobre a estrutura da fantasia inconsciente.

De acordo com Nasio (op.cit.:111), o conceito de identificação designa o nascimento de um lugar novo, a emergência de uma nova instância psíquica. Dependendo da natureza desse lugar, distinguem-se as três categorias de identificação propostas por Lacan (supracitadas).

Tomando a noção de identidade novamente, agora no âmbito dos Estudos Culturais, portanto social, Silva (2000:81), explica que a identidade é relacional, isto é, marcada pela diferença. É o que, em princípio, nos diferencia dos outros. Desta maneira identidade e diferença não convivem harmoniosamente. Elas são relações sociais que estão sujeitas a vetores de força, a relações de poder. São impostas hierarquicamente e

disputadas. Podemos dizer que onde existe diferenciação – ou seja, identidade e diferença – aí está presente o poder. O autor esclarece ainda que:

[...] *Não se trata, entretanto, apenas do fato de que a definição da identidade e da diferença seja objeto de disputa entre grupos sociais assimetricamente situados relativamente ao poder. A afirmação da identidade e a enunciação da diferença traduzem o desejo dos diferentes grupos sociais, assimetricamente situados, de garantir o acesso privilegiado aos bens sociais. A identidade e a diferença estão, pois em estreita conexão com relações de poder.*

O conceito de identidade nos Estudos Culturais faz referência ao que é conhecido como “identidade cultural” que só pode ser compreendida em sua conexão com a produção da diferença, concebida como um processo social discursivo. “Ser brasileiro” não faz sentido em termos absolutos. Depende de um processo de diferenciação lingüística que distingue o significado de “ser brasileiro” do significado de “ser italiano,” de “ser alemão,” etc²⁶.

Segundo Rajagopalan (2003:69/71) as línguas não são meros instrumentos de comunicação, como alardeiam os livros didáticos (LDs). As línguas são a própria expressão das identidades de quem delas se apropria. O autor ainda salienta que “quem transita entre diversos idiomas está redefinindo sua própria identidade, quem aprende uma nova língua está se redefinindo como uma nova pessoa.” O contato entre as pessoas, os povos e as culturas é uma das maneiras pela qual as identidades sofrem o processo de renegociação e realinhamento. As identidades se encontram em permanente estado de transformação, de ebulição. Elas se reconstróem constantemente, se adaptando e adequando às novas circunstâncias que vão surgindo. Rajagopalan ainda ressalta que “a única forma de definir uma identidade é em oposição a outras identidades em jogo, ou seja, elas são definidas estruturalmente. Não se fala em identidade fora das relações estruturais que imperam em um momento dado.”

Neves (2006), aponta que a questão da identificação é um processo de subjetivação que, por estar em construção, nunca é completado. O sujeito é atravessado por uma multiplicidade de vozes que tornam sua identidade complexa, heterogênea, e dinâmica (por estar em constante movimento), sendo somente possível distinguir nuances de identificação. A autora aponta ainda que “a descoberta freudiana do inconsciente trouxe-nos uma lógica que funciona na tensão entre desejos recalcados e a busca incessante e sempre adiada da realização desses desejos.” Citando Serrani-Infante (1997) e Coracini (1998), a autora completa:

²⁶ Cf. SILVA, T.T. *Teoria Cultural e Educação: um Vocabulário Crítico*. p69

se postulamos o sujeito cindido, heterogêneo, incapaz de se definir como uno, a não ser na dimensão das representações imaginárias enquanto eu (ego), na busca do desejo do outro, não podemos pensar numa identidade acabada, formada, mas sim postular momentos de identificação, em movimento constante e em constante modificação.

Por conceber a identificação como esse processo de subjetivação complexo, dinâmico e em constante movimento, ele contempla um caráter de incompletude, um processo que nunca será completado. Nestes momentos de identificação surgem as representações, que são constituídas no interdiscurso, e aparecem como elementos fluidos, vivenciando constantes mudanças em seu interior. Serrani-Infante (1998:248/52/3) atenta que ao se entender o processo de aquisição de segundas línguas como inscrição do sujeito pelo processo de tomada da palavra em discursividades dessas dadas línguas, focaliza-se a identificação "como a condição instauradora, a um só tempo, de um elo social e de um elo com o objeto de desejo do sujeito". Serrani-Infante aponta ainda, citando Mannoni, que "uma identificação é uma captura. Aquele que se identifica talvez creia que está capturando o outro, mas é ele que está sendo capturado." O conceito de *identificação*, descreve o processo pelo qual nos identificamos com os outros, seja pela ausência de uma consciência da diferença ou da separação, seja como resultado de supostas similaridades. Podem-se levantar questões sobre o poder da representação e sobre como e por que alguns significados são preferidos relativamente a outros. O sujeito dividido entre o consciente e o inconsciente não está no centro da interlocução, mas é efeito de uma heterogeneidade da linguagem estando inserido em formações discursivas (FDs) expressas pela nomeação dos objetos. Apoiando-se na teoria lacaniana, Neves (2002:90) explica que:

[...] é através da nomeação que dois sujeitos ao mesmo tempo concordam em reconhecer o mesmo objeto. O mundo é construído pelo dizer e a nomeação é sempre e simultaneamente operação de predicação. Na nomeação surge a dimensão do simbólico, a dimensão da linguagem que precede e faz o sujeito.

Ainda, segundo essa teoria, a função de nomeação é possível apenas pela relação simbólica, uma vez que o homem só pode perceber o que está dentro de uma zona de nomeação, ou seja, 'o nome é o tempo do objeto'. A produção do sentido é, então, feita através dos três registros que se entrelaçam: o real, o simbólico e o imaginário. O vínculo

entre o real e o imaginário é representado via identificação simbólica, ou seja, através das 'leis da língua', de modo que "todo discurso é ocultação do inconsciente" (Pêcheux, 1995:175) e que só irrompe via simbólico, ou seja, quando o sujeito fala. O real, por sua vez, é inominável, o *non-sens*, o sem-sentido, aquilo que não é possível de não ser assim. É um limite posto pelo real da língua e pelo real da história, pela contingência (esta tem uma materialidade e não outra).

Woodward (2000:18) salienta, na visão dos Estudos Culturais, que o conceito de identificação tem sido retomado na teoria do cinema, para explicar a forte ativação de desejos inconscientes relativamente a pessoas ou a imagens, fazendo com que seja possível nos vermos na imagem ou na personagem apresentada na tela. Woodward explica ainda que a identificação é um conceito central na compreensão que a criança tem, na fase edipiana, de sua própria situação como sujeito sexuado.

2.3.3 A Construção das Representações e o Interdiscurso

Antes de passarmos à conceituação das representações, caberia aqui esclarecermos os conceitos de crença e representação. Ambos se referem à mesma coisa. Comumente na LA, o termo "crença" (ou ainda, "ideário") é usado para refletir o que os professores consideram (pelo que sabem e acreditam, dentro das condições de formação de seus discursos) a respeito de sua prática pedagógica. Trazendo a definição de Barcelos (2004:129) para o ensino de L2s temos que "crença" é:

Conhecimento intuitivo implícito (ou explícito) dos professores (ou aprendizes) constituídos de crenças, mitos, pressupostos culturais e ideais sobre como ensinar (ou aprender) línguas. Esse conhecimento compatível com sua idade e nível sócio-econômico é baseado na sua experiência profissional (ou educacional) anterior, leituras prévias e contatos com pessoas influentes.

Neves (2002:87) aponta que essa visão de crença " envolve uma dimensão cognitiva e comportamental que entendemos ser insuficiente pela sua natureza exclusivamente empírica e cognitiva." Os indivíduos não produzem e nem controlam as convenções e os códigos que regem a existência social, mental e lingüística. Nessa concepção, o discurso funde a língua, o sujeito e a história. Nas palavras de Orlandi (1999:40) "em toda língua há regras de projeção que permitem ao sujeito passar da situação (empírica) para a posição (discursiva)." São essas posições que, em relação ao contexto sócio-histórico e à memória (interdiscurso), significam no discurso. E os mecanismos de funcionamento do discurso repousam nas Figs. São as imagens que

constituem as diferentes posições na relação discursiva. Nessa concepção de Flg é que toma-se aqui a noção de representação, na qual o imaginário tem sua eficácia nos processos de identificação dos sujeitos de discurso. Utilizaremos aqui os termos *representação* (Rp) ou *formação imaginária* (Flg).

Passando à construção das Rps, Authier-Revuz (1998), esclarece que se torna necessário considerar as relações entre a construção de representações e o interdiscurso. Esta é a perspectiva que tomamos aqui para estudar a constituição identitária do professor de LE. A autora afirma que "este (o interdiscurso) pode ser definido como sendo o domínio do que pode ser dito, constitutivo do discurso que resulta do entrecruzamento de vários outros discursos, território da heterogeneidade constitutiva." Authier-Revuz assinala ainda os quatro campos dessa heterogeneidade ou os campos de não-coincidência do dizer (termo cunhado por ela), onde o dizer se representa como localmente "confrontado" em pontos em que, assim "alterado", se desdobra. São, a saber:

- a) não-coincidência *interlocutiva* entre os dois co-enunciadores;
- b) não-coincidência *do discurso consigo mesmo*, afetado pela presença em si de outros discursos;
- c) não-coincidência *entre as palavras e as coisas*;
- d) não-coincidência *das palavras consigo mesmas*, afetadas por outros sentidos, por outras palavras, pelo jogo da polissemia, da homonímia, etc. (AUTHIER-REVUZ, 2001:20/1)²⁷

2.3.4 O Conceito de Discurso em Foucault

Foucault, 1969, citado por Brandão (2002:28), "concebe o discurso como uma dispersão, isto é, como sendo formado por elementos que não estão ligados por nenhum princípio de unidade." Essa dispersão é descrita buscando-se regras que estabeleçam regras de formação dos discursos. Tais regras, chamadas por Foucault de "regras de formação," possibilitam a determinação dos elementos que compõem o discurso, a saber:

- a) **os objetos**: aparecem, coexistem e se transformam num "espaço comum" discursivo; são os diferentes *tipos de enunciação* que podem permear o discurso,
- b) **os conceitos**: presentes em suas formas de aparecimento e transformação em um campo discursivo, relacionados em um sistema comum

²⁷ Cf. *ibid.* Metodologia (3.1.3) para detalhamento das não coincidências do dizer

- c) **os temas e teorias:** ou seja, o sistema de relações entre diversas estratégias capazes de dar conta de uma formação discursiva, permitindo ou excluindo certos temas ou teorias.

Essas regras que determinam, portanto, uma "formação discursiva" (FD) se apresentam sempre como um sistema de relações entre objetos, tipos enunciativos, conceitos e estratégias. São elas que caracterizam a FD, tem sua singularidade e possibilitam a passagem da dispersão para a regularidade. Regularidade que é atingida pela análise dos enunciados que constituem a formação discursiva.

Sobre a relação discursiva, Maingueneau, 1984, citado por Brandão (2002:72) afirma que "a unidade de análise pertinente não é o discurso, mas um espaço de trocas entre vários discursos convenientemente escolhidos." Brandão complementa esta afirmativa salientando que há duas possíveis interpretações:

- a) o estudo da especificidade de um discurso se faz colocando-o em relação com outros discursos;
- b) o interdiscurso passa a ser o espaço de regularidade pertinente, do qual os diversos discursos não seriam senão componentes. Esses discursos teriam a sua identidade estruturada a partir da relação interdiscursiva e não independentemente uns dos outros para depois serem colocados em relação.

Brandão (op.cit.) aponta ainda que como os discursos se fundam na relação interdiscursiva, o que se deve é construir um sistema no qual a definição de rede semântica que circunscreve a especificidade de um discurso coincide com a definição das relações deste discurso com seu Outro.

Coracini, citada por Amarante (1998:36), salienta que "todo discurso remete à uma prática que resulta de um conjunto de determinações reguladas em um dado momento histórico, sendo que essas regulações são efetuadas por um feixe complexo de relações com outras práticas, discursivas e não discursivas." Ainda explicita Coracini, em Amarante 1998, que esta concepção de discurso:

[...] contempla o entendimento de linguagem enquanto trabalho, atividade, processo de produção do sentido, numa dada formação discursiva (FD), em dadas condições histórico-político-sociais. Tal concepção permite-nos incorporar a exterioridade como constituinte da própria linguagem.

O professor de língua inglesa como L2, lecionando em institutos especializados no ensino de línguas em Belo Horizonte, sujeito do discurso, objeto de nossa análise, é, portanto, um ser desejante e marcado sócio-historicamente, pertencendo à dada formação discursiva (FD) que, por sua vez, decorre de uma formação ideológica.

2.4 A Língua Inglesa e suas Representações no Imaginário Brasileiro

Uma hierarquia das línguas

A expressão “línguas estrangeiras” (LEs) merece ser explorada. Ela parece muitas vezes referir-se a um conjunto uniforme, em que todas as línguas se equivalem. Isso, porém, não é verdade. Basta pensarmos na quantidade de línguas faladas, ainda hoje, no mundo, número já bastante inferior ao de alguns anos atrás e muitíssimo inferior ao de alguns séculos passados. O sócio-lingüista Louis-Jean Calvet (1999:10/1) afirma que temos apenas um conhecimento aproximativo do número de línguas no mundo – que ele, simplificando, estima em cinco mil – e dos lugares em que são faladas. O autor diz que é difícil avaliar a importância das línguas e hierarquizá-las. E lembra que a todas elas nós atribuímos um dado *valor*.

Alguns adjetivos mal definidos servem algumas vezes para dar uma idéia disto: línguas minoritárias, pequenas línguas, línguas menos faladas, línguas veiculares, grandes línguas, línguas internacionais... Mas estas classificações estão longe de ser unívocas e estão mais ligadas à ideologia e relações de força do que à ciência. Nós atribuímos intuitivamente valor às línguas, valor que levará os pais a escolher que seus filhos estudem na escola o inglês, o alemão, ou o chinês. Em que critérios se fundam estas escolhas? E em que critérios se baseia um país quando escolhe ensinar no seu sistema escolar tais ou tais línguas? [...] Sentimos, sem teorizar, entretanto, que este valor, de alguma forma comercial, faz com que as línguas sejam um capital, que o domínio de algumas dentre elas nos dê uma mais-valia, enquanto, ao contrário, outras não desfrutam de nenhum prestígio no mercado. E se vê imediatamente que as noções de “valor” ou de “prestígio” estão ligadas tanto a representações quanto a realidades, mas que estas representações alimentam as realidades, as reforçam. É porque nós atribuímos um “valor comercial” ao inglês que a grande maioria dos alunos o escolhe como primeira língua na escola e, dessa forma, ao mesmo tempo, aumenta o seu “valor”.

O valor atribuído às diferentes línguas já tinha sido abordado por Bourdieu, 1987:148, citado por Prado, em Prado (2002:) quando o autor mostra que o conhecimento de línguas pode ser considerado uma forma de capital. Considera o autor que:

É evidente que, em uma sociedade determinada, num determinado momento de tempo, o conhecimento de diferentes línguas propicia lucros materiais e simbólicos extremamente diversos para um investimento que pode ser suposto como equivalente. Assim, o conhecimento do inglês possui um valor de troca incomparavelmente maior do que o conhecimento do espanhol ou do italiano, sem falar do grego ou do berbere.

Como o peso das diferentes línguas pode variar no curso do tempo (e em particular, em seguida a mudanças políticas), os proprietários de um tipo determinado de capital lingüístico podem encontrar-se desapropriados devido à desvalorização daí resultante. Rajagopalan (2003:65) explicita a respeito da língua inglesa que “saber uma língua de prestígio como o inglês se insere na memória discursiva ou interdiscursividade do ‘acesso a um mundo melhor’, ser admirado como pessoa culta e distinta. Rajagopalan afirma, citando Philipson, 1994, que “esse valor carrega uma carga ideológica: a de legitimar, efetuar, e reproduzir uma divisão desigual de poder e recursos (tanto material como não material) entre grupos demarcados com base lingüística.” Se para os lingüistas, todas as línguas se equivalem, não podemos ignorar que, socialmente, elas são, de acordo com o que foi visto acima, fundamentalmente desiguais e que o valor atribuído a elas pode variar.

A língua inglesa assume já há muito tempo no Brasil um caráter de ser “necessária” para se alcançar um dado status intelectual. Segundo Paiva (1991)

[...] a língua inglesa, enquanto signo na cultura brasileira, é vista como signo de poder, prestígio e cultura e, ao mesmo tempo, de colonização, pedantismo e aculturação. [...] os signos em língua inglesa são instrumentos ideológicos que contribuem para acentuar as diferenças entre as classes sociais.”

O idioma inglês tornou-se símbolo de status em nossa cultura. Bastos (1991:31) salienta o “inegável valor instrumental da língua inglesa para o acesso à tecnologia”, o que parece validar o ensino do idioma nos países em desenvolvimento. Salienta ainda (op.cit.:31) que “o sistema educacional brasileiro tem restringido o ensino de línguas estrangeiras nas escolas à língua inglesa”. Moita Lopes (1996:50) reforça a afirmação citando Nebrija: “a língua sempre foi companheira do império,”²⁸ ao usá-la como ilustração da veiculação das línguas como portadoras de dominação cultural. A citação remonta ao Império Romano que impunha o latim como língua oficial em todos os territórios

²⁸ Citada por Asensio, E. em *La Lengua Compañera del Imperio*. Revista de Filología Española, (1960:406).

dominados e alcançados por Roma. Segundo Moita Lopes, a língua inglesa é a língua do imperialismo estadunidense que vigora no Brasil do século XX e do início deste século XXI. O autor comenta ainda que pesquisas revelam que se acredita, que para subir socialmente é preciso estudar a língua do colonizador. A decisão da Unicamp de retirar o exame de língua francesa de seus concursos vestibulares (FOLHA On-line)²⁹ parece legitimar o certo desprestígio vivido por outras LEs no Brasil, em detrimento da língua inglesa. Tal medida se deve, segundo a universidade, pelo baixo número de candidatos que optavam pelo idioma. De 52 mil inscritos em 2004, apenas 62 optaram pelo exame em língua francesa. Cabe também lembrar que já há muito tempo o Instituto Rio Branco, responsável pela formação de diplomatas neste país, aboliu os testes de proficiência em francês.

Em seu estudo, Rosa (2003:63/4) argumenta sobre a relação de dominar a língua inglesa, o saber a “língua do poder” e a empregabilidade no imaginário do Brasil de hoje dizendo que:

Defrontamo-nos aqui com a impossibilidade de nos inscrevermos no discurso segundo o qual a língua inglesa seria uma ‘senha de acesso’ ao ‘mundo globalizado’. Entretanto, na condição de objeto simbólico, é assim que ela nos é apresentada, sobretudo, pela mídia – através, por exemplo, de propagandas de escolas de inglês - no mundo marcado pelo discurso da mundialização do capital: a ‘chave mágica’, a varinha de condão.

E complementa argumentando sobre a construção dos efeitos de sentido:

E esse discurso produz efeitos de sentido que (re)significam a identidade do sujeito-aprendiz de línguas, marcando-o e significando-o a partir da posição ‘qualificado’ - o que fala inglês - ou ‘desqualificado’ para o mercado de trabalho - o que não fala a língua do poder. E o fracasso nessa tarefa de ‘dominar’ a língua estrangeira em questão não é atribuído à instituição escolar, acaba recaindo sobre o sujeito, assim como a ‘culpa’ por estar desempregado.

Dessa forma, entendo que o discurso da incapacidade do aluno silencia os discursos que poderiam estar questionando o papel da escola e o modelo econômico em vigor. E isso ocorre de maneira bastante eficiente discursivamente, através do funcionamento da ideologia, de tal forma que fica muito difícil – porém não impossível - trazer à tona discursos questionadores dessa situação e historicizá-los, sustentá-los.

Em seu estudo, Nogueira (2003:33) percebe uma relação de poder no uso da língua inglesa “que vem sendo usada como uma estratégia de classes privilegiadas para se

²⁹ <folha.uol.com.br/folha/educação/ult30Su17753.shtml> Acesso em: 31 ago.2005

diferenciar das classes populares.” Ainda segundo a autora as classes privilegiadas usam o inglês que adquirem graças às vantagens da posição social que ocupam para sinalizar os limites de seu espaço dentro desta estrutura social e demonstram sua força simbólica.

Nogueira cita também Kachru (2003:34) quando o autor aponta que “saber inglês é possuir a lâmpada de Aladim, que permite abrir os portões lingüísticos dos negócios internacionais, tecnologia, ciência e viagem.”

2.5 A Relevância do Papel Legado aos Institutos de Língua no Brasil

Com o advento do projeto neoliberal à cena política brasileira, a configuração do panorama educacional teve efeitos transformadores em todos os setores. Segundo Amarante (1998:53) para o Estado Neo-Liberal, o melhor Estado é o Estado mínimo. Amaral (2005:147) comenta que o neo-liberalismo surgiu logo após a Segunda Guerra como uma reação teórica e política ao modelo de desenvolvimento centrado no Estado, que aparece como interventor em todos os segmentos. Dessa forma, há uma crescente valorização do privado em detrimento do público, já que as atividades do setor público ou estatal passaram a ser vistas como ineficientes, improdutivoas, anti-econômicas em contraposição à eficiência, efetividade, produtividade do setor privado que, por sua natureza menos burocrática, responde de forma mais rápida às transformações do mundo moderno. Assim, manifesta-se uma total confiança na eficiência da competição, base do mercado livre, na livre iniciativa, no individualismo.

No campo educacional, o neo-liberalismo contemplou a “política educacional de qualidade”, que se funda na globalização do capitalismo. As classes média e alta brasileiras viram que o ensino de línguas (no caso deste estudo) nas escolas públicas não realizavam suas políticas de ensino/aprendizagem eficazmente e passaram a procurar e matricular-se (e seus filhos) em escolas especializadas no ensino de Língua Estrangeira (doravante L2 ou LE). Segundo Walker (2003:48/9) “tal fenômeno se acentuou sensivelmente durante o regime militar entre 1964 e 1985. Até então a rede pública era considerada muitas vezes superior ao ensino particular. Dentro dessa perspectiva, a crise da educação é “diagnosticada a partir da constatação da inadequação da formação escolar para uma atuação eficiente, isto é, competitiva, no mercado global.”

A instituição escolar de cunho privado, ao qual pertencem os nossos institutos especializados em ensino de línguas (com as exceções dos institutos que recebem apoio financeiro dos governos estadunidense e britânico)³⁰, está inserida no mercado dos bens

³⁰ Esse apoio tem sido gradualmente retirado, deixando esses institutos na mesma situação dos outros.

educacionais em que a concorrência pelo aluno/cliente e pelo mercado de trabalho/cliente os faz dependentes da venda de seus serviços educacionais (cursos).

Segundo Amarante (op. cit.), “para isso a instituição escolar terá de atrair e manter clientes (alunos e mercado de trabalho), em um volume de negócios compatível com a dimensão da própria empresa. É obter, ao longo do tempo, a contínua preferência dos clientes, ou seja, não perder clientes antigos e conquistar sempre clientes novos. Os produtos da empresa (serviços e bens) da empresa têm de satisfazer a esses clientes. “Em situações de grande competição, a empresa depende da atenção dispensada a ouvir a voz do cliente, interpretá-la e incorporá-la em seu discurso.”

Com o aumento do prestígio da língua inglesa e paradoxalmente com a exclusão pela LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) de 1961³¹, da obrigatoriedade do ensino de LEs das escolas de ensino médio, deixando a cargo de cada estado a opção de incluí-las ou não em seus currículos, houve um enorme crescimento da opção pelo inglês no país a partir de então. Testemunhamos o surgimento nos últimos trinta anos de uma miríade de escolas especializadas no ensino de inglês que teve como grande elemento desencadeador a representação de que não se aprende LEs nas escolas tradicionais (regulares, trabalhando com ensino médio).

Este senso comum também foi intensificado ao longo dos anos, fazendo com que o prestígio do ensino de LEs nas escolas públicas despencasse. E como o grande anseio das massas urbanas de falar o inglês necessitava de um ensino diferente e/ou diferenciado daquele oferecido sem custeio na escola pública, as classes média e alta brasileiras matricularam seus filhos nos vários institutos de línguas abertos pelo país, fora das instalações dos colégios regulares. As condições de formação dos professores para a escola pública estavam muito aquém de obter bons resultados. Em seu estudo, Walker (2003:35-52) constata o estado desolador da sala de aula de língua inglesa no Ensino Básico público ao citar recente avaliação realizada pelo University of Cambridge Local Examinations Syndicate (UCLES) no estado de Tocantins, com 125 professores de inglês do ensino médio, dos quais, 96 formados em Letras, 10 em outros cursos superiores e 12 cursando Letras ainda, sem graduação. Destes 125, apenas 2 conseguiram obter da entidade a graduação de Alto Intermediário, obtendo entre 31/40 pontos de um máximo de 40 pontos. A maioria deles, 66 professores, obteve Nível Elementar (16/23) e a 48 deles coube a graduação de Iniciante (0/15 pontos). Este fato (dentro de nossa proposta de análise discursiva, cabe aqui dizer que o referido *fato* parece ter sido absorvido pela autora para construir suas representações) tende a confirmar a teoria de Walker que parte

³¹ A LDB de 1971 também deixou aos estados a decisão de incluírem ou não as LEs em seus currículos. A resolução n. 58, de 1 de dezembro de 1976, resgata parcialmente o prestígio das LEs nas escolas públicas, tornando obrigatório o ensino para o segundo grau. Em dezembro de 1996 é promulgada a nova LDB, então incluindo nos currículos escolares o ensino de LE a partir da quinta série do ensino fundamental.

de um círculo vicioso a definição da situação da formação desses profissionais, das condições em que se promoveram esses processos de aprendizagem, que segundo ela se iniciam na própria escola pública, onde os sete anos de ensino de inglês que temos hoje são muito mal aproveitados (sic), com uso excessivo de foco na forma, sem programas de conversação, etc. e assumem papel fundamental na falta de domínio que o estudante possui e leva consigo ao entrar em alguma faculdade de Letras. Como a situação dentro de um grupo iniciante pode ser muito heterogênea (alunos sem base com alunos voltando de um programa no exterior, por exemplo), às vezes as universidades e institutos de nível superior não conseguem suprir tais deficiências e formam, desta maneira, profissionais fracos em seus cursos de licenciatura que não estão preparados para agirem em sala de aula. (WALKER, op.cit.)

Baghin-Spinelli aponta em seu estudo que “alguns espaços em contexto nacional são legitimados sócio-ideologicamente como lugares onde se aprende língua inglesa, onde há uma legitimação do *saber em língua inglesa* do sujeito: são os cursos de idiomas.” (BAGHIN-SPINELLI, 2002:122)

A autora salienta ainda através da análise discursiva das formulações de seu corpus que os sentidos que ressoam no funcionamento discursivo, dos institutos de língua construídos em comparação aos da escola pública, apontam os primeiros como sendo o lugar onde se aprende língua inglesa, e a segunda, onde não se aprende esse idioma. A universidade ganha sentidos de um lugar onde não se aprende, ou não se pratica língua inglesa e ressoa nas formulações como um lugar onde os aprendentes “não têm muita oportunidade de estar conversando em inglês, de estar usando a língua” (cf. BAGHIN-SPINELLI, op. cit.:127).

2.5.1 A Construção das Identidades Estadunidense e Britânica nos Exames de TOEFL e Cambridge

Considero relevante levantar a questão do papel que exercem dentro de toda a conjuntura discursiva discutida nesse trabalho, como caráter legitimador do saber do professor, os exames de proficiência de Língua Inglesa, dentre os quais o TOEFL (Test of English as a Foreign Language) e os FCE (First Certificate in English), CAE (Certificate of Advanced English) e CPE (Certificate of Proficiency in English) realizados mundialmente através de órgãos representativos dos governos estadunidense e britânico (normalmente via as escolas subsidiadas por eles como ICBEU e Cultura Inglesa) e as FDs que os interpelam, ou seja, os constitui. São exames internacionalmente oficializados e contemplam as representações do critério de avaliação do domínio que o professor tem do

idioma, exames estes considerados também fundamentais para o desenvolvimento acadêmico e profissional dos profissionais que lecionam L2 nos institutos de ensino em BHZ. Por unanimidade, estes institutos exigem os certificados como requisito à aceitação e à contratação pela escola, e aqueles que porventura ainda não tenham, mas sejam passíveis de serem contratados, é dado um prazo, normalmente de um semestre, para se prepararem e apresentarem o certificado à direção da escola.

Em seu trabalho publicado na Revista Crop (p85-104 passim), Leão de Castro analisa “a predominância dos temas que contemplam os Estados Unidos através de seus feitos, vistos sob o recorte da construção da identidade estadunidense representada nos exercícios.” Ainda segundo a autora, o que acontece é que:

[...] Esses enunciados, produzidos a partir de fatos que fazem parte do domínio da memória estadunidense (grifo meu) carregam no ato da enunciação a reatualização ou a rememoração dos mesmos, os quais passam a ser legitimados pelo próprio lugar do discurso que ocupam – conceituadas editoras de alcance internacional que se dirigem a um público acadêmico superior (no sentido de cursar a universidade).

Parte integrante do processo de formação de uma identidade nacional, os *mitos fundadores* das culturas estadunidense e britânica são exacerbados nos exames em seu material oral e escrito. O termo *mito fundador ou fundacional* foi cunhado por Silva (2000:85), que o explica:

[...] juntamente com a língua, é central a construção de símbolos nacionais: hinos, bandeiras, brasões. Entre esses símbolos, destacam-se os chamados mitos fundadores. Fundamentalmente, um mito fundador remete a um momento crucial do passado em algum gesto, algum acontecimento, em geral heróico, épico, monumental, em geral iniciado ou executado por alguma figura providencial, inaugurou as bases de uma suposta identidade nacional.

O caráter internacional assumido pelos exames, pois eles são elaborados e voltados à comunidade internacional, às diversas nacionalidades, parece ter sido esquecido pelos elaboradores. Não seria mais neutro ou imparcial o uso de textos ou assuntos (orais ou escritos) com motivação histórica, geográfica, econômica ou cultural que remeta a um conhecimento coletivo que englobe os candidatos desses exames pertencentes a tantas nacionalidades diferentes? O que necessariamente prova, em termos de proficiência em

uma LE, que o candidato ouve e entende tantas alusões a nomes próprios, lugares, feitos “heróicos” que encham de orgulho e massageia o ufanismo estadunidense?

O aluno que presta esses exames constantemente se queixa de ter ouvido e se concentrado em palavras irreconhecíveis (em detrimento de concentrar-se em palavras que realmente meçam sua competência auditiva na L2) e que geralmente se referem a nomes próprios desconhecidos. Acredito que tais fatos não se justificam devido à premissa dos exames assumirem caráter internacional e de estar em jogo uma avaliação de aptidão lingüística que deveria contemplar exatamente o inglês como *lingua franca* ou internacional (EIL – English as an International Language – tendência cada vez mais forte nos dias de hoje, mas que guiada pela força do mercado globalizado). Há um grande desequilíbrio entre a quantidade de assuntos que interessa ao povo estadunidense (que na realidade não presta os exames) e os que abordam outras culturas, que quando aparecem não gozam dos mesmos privilégios, como a profusão de adjetivos enaltecedores e os superlativos absolutos usados para falar da cultura local.

Lembra Leão de Castro (op. cit.) que os *loci* dessas enunciações não legitimam não só o discurso, o qual traduz toda uma cultura, mas “também o caráter ideológico do material, ao evocar a história enaltecadora da formação do povo estadunidense.” A relação binária, formadora da identidade pela diferença, trata o que é dos Estados Unidos e o que não é, é a vertente de quem é estadunidense e quem não é. Segundo Hall (2000:109) a construção de identidades é realizada “dentro e não fora do discurso, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas. Além disso, elas emergem no interior do jogo de modalidades específicas de poder e são, assim, mais o produto da marcação da diferença e da exclusão do que o signo de uma unidade idêntica [...]”

UM POUCO DA HISTÓRIA DO PROGRAMA TOEFL

Spolsky (1995:290) aponta 17 de fevereiro de 1964 como a data da primeira realização dos exames de TOEFL. Os exames foram realizados e administrados em 55 centros de exames em 34 países diferentes para 592 candidatos, a maioria deles esperando conseguir bolsas de estudo que seriam fornecidas pelo Departamento de Estado dos Estados Unidos. O teste constava então de 270 questões, com quatro opções cada, e deveria ser completado em 180 minutos. O autor comenta (op.cit.:313) que depois de sua implantação e primeiras realizações em 1964/1965 os exames de TOEFL foram se tornando um produto, um item suscetível a considerações mercadológicas e de lucratividade. As responsabilidades política, fiscal e operacional dos exames passaram para

o Colegiado de Exames de Princeton juntamente com um órgão denominado ETS (Educational Testing Service). E com isso efetivamente a autoridade, as decisões sobre os exames de TOEFL passaram a ser mais gerenciais do que acadêmicas. A grande mudança foi o projeto chamado TOEFL 2000 iniciado em 1993, quando o Conselho Deliberativo dos exames conseguiu permissão do ETS para “desenvolver um novo teste ou uma nova bateria de testes de proficiência lingüística, onde a ênfase estaria ainda em avaliar a capacidade dos candidatos que queriam ser admitidos nas universidades estadunidenses. O(s) novo(s) teste(s) deveria(m) ser uma medida de proficiência lingüístico-comunicativa que enfocasse(m) o jargão acadêmico e a linguagem usada na vida universitária”. (SPOLSKY,1995:332-3)

Uma vez terminada esta parte, em que esclarecemos os conceitos de sujeito, identidade, identificação, esquecimentos e mecanismos da AD, passaremos à Metodologia, na qual explicitarei os meus dispositivos de análise.

Capítulo 3: Metodologia

3.1 Dispositivos de Análise

3.1.1 Da Interpretação, Silêncios e Silenciamentos

A AD trabalha dentro do espaço da interpretação. Ela é o principal dispositivo de análise usado neste trabalho. Coracini (1999:23) ao comentar sobre a realidade, ressalta sua característica fundamental que é a de ser resultado de um ato de construção, de um gesto de interpretação. Diz a autora:

[...] sabe-se que toda realidade resulta de um ato de construção, de um gesto de interpretação, e que não há interpretação que não defenda, explícita ou implicitamente, consciente ou inconscientemente, uma certa postura que se poderia chamar de ideológica se assumirmos ideologia não no sentido negativo de manipulação e dominação (resultante de um certo jogo de interesses), mas no sentido positivo e produtivo de maneiras de ver e de nos relacionar com o mundo, maneiras de ser, valores e crenças que, por sua vez, constituem a ética de um grupo social.

Neves (2002:115) entende, a partir de Orlandi, 1999, que “não há sentido sem interpretação e a linguagem tem uma relação necessária com os sentidos. [...]”. A autora chama a atenção para o fato de que “o lugar da interpretação está nos pontos de deriva possíveis, uma vez que todo enunciado é suscetível de tornar-se outro, deslocando discursivamente de seu sentido para derivar para um outro.” Ainda Orlandi conforme Neves (op.cit.), completa afirmando que “uma vez que há sempre interpretação, então não há literalidade. Há sim a metáfora, ou seja, uma palavra por outra, ou o efeito de uma relação significativa.” Neves salienta que o lugar do sentido se tornar outro ou de ser outro é o lugar da interpretação, o lugar de manifestação do inconsciente, da ideologia na constituição dos sujeitos e na produção de sentidos. Nessa relação, são os atos no nível simbólico, os gestos de interpretação, aqueles que constituem um texto, ou um enunciado. Para que o analista possa compreender o texto ou o enunciado, não basta que seja inteligível e, portanto, ao se saber a língua, se sabe o que o sujeito disse.

Completa Orlandi (1999:26):

[...] Para compreendê-lo, faz-se necessário interpretá-lo pensando as suas condições de produção. E compreender é saber como um objeto simbólico (enunciado, texto, pintura, música) produz sentidos. Na compreensão podemos

explicitar os gestos de interpretação na organização do texto, na forma como sujeito e sentido estão relacionados. [...]

Para operar como categoria de análise, a interpretação tem como característica relacionar o dito com o não dito, o que se diz de um modo com o que se diz de outro, o lugar do qual se diz posto em relação com o que se diz de outro lugar, de modo a buscar escutar sentidos igualmente tanto no que foi dito quanto no que não foi dito. Neves diz que “esses dizeres são buscados numa alteridade discursiva, o interdiscurso, e nas relações sociais em redes de significantes, o inconsciente.” Citando Ducrot (1987) Neves argumenta que o posto (o dito) traz consigo necessariamente o pressuposto (não dito mas presente), e que na visão discursiva há noções que encampam o não dizer, traduzidas nas formas do silêncio conforme teorização de Orlandi (1997): o *silêncio fundador*, aquele que indica que o sentido pode sempre ser outro, é a própria condição da produção de sentido e o *silenciamento*, por sua vez subdividido em *silêncio constitutivo* (uma palavra apaga outras palavras) e o *silêncio local* (a interdição ao dizer, a censura). Complementa a autora (op.cit.:75-78 passim) que:

Com efeito, a política do silêncio se define pelo fato de que ao dizer algo apagamos necessariamente outros sentidos possíveis, mas indesejáveis, em uma situação discursiva dada. [...] A diferença entre o silêncio fundador e a política do silêncio é que a política do silêncio produz um recorte entre o que se diz e o que não se diz, enquanto o silêncio fundador não estabelece nenhuma divisão: ele significa em (por) si mesmo.

E com todo efeito, a linguagem é passagem incessante das palavras ao silêncio e do silêncio às palavras. Movimento dinâmico e constante que caracteriza a significação e que produz o sentido em sua pluralidade. Cabe aqui esclarecer que, evidentemente, dentro da ótica da AD, não falamos do silêncio em sua qualidade física, mas do silêncio como sentido, como história, como matéria significante. O silêncio de que fala a AD é o que instala o limiar do sentido. Aponta Orlandi (op.cit:73-76 passim) que o silêncio “trabalha os limites das formações discursivas determinando, conseqüentemente, os limites do dizer, significando. É nessa perspectiva que a AD considera a linguagem como categorização do silêncio, isto, é, ela é a gregaridade, a possibilidade de segmentação, o recorte da significação em unidades discretas.” Há formas organizadas e formas não-organizadas de manifestação do silêncio fundador: o lapso é uma forma não-organizada, comete um excesso (diz demais) e mostra uma falta (algo do que está em silêncio). A censura é uma

forma organizada. Ainda em Orlandi (op. cit. :53), citando Lyotard, 1983,³² temos uma distinção de quatro silêncios propostos pelo autor. Segundo Lyotard, a frase que substitui o silêncio seria uma negativa que se formularia assim:

- a) esse caso não é da sua conta;
- b) esse caso não existe;
- c) esse caso não é significável;
- d) esse caso não é da minha conta.

Tais categorizações, embora definidas negativamente, trazem alguma contribuição para a compreensão do silêncio e organizam o seu modo de significar. Mas, de certa forma, remetem ainda fortemente o silêncio ao dito, permanecendo na instância da frase.

Nas palavras de Le Bot,³³ também citado pela autora, e que são consoantes com a concepção do silêncio na visão da AD, o silêncio é mais ainda: ele significa por si mesmo

O silêncio não são as palavras silenciadas que se guardam no segredo, sem dizer. O silêncio guarda um outro segredo que o movimento das palavras não atinge.

Procuramos na análise e discussão dos dados levantados nessa investigação observar no dizer dos professores e diretores pedagógicos colaboradores as condições de produção do discurso nesse dizer, como foram estabelecidas as relações identitárias, ou seja, as experiências formadoras e que ainda operam na formação desses profissionais, uma vez que os processos da identidade e das identificações são e estão sempre incompletos e inacabados. Procuramos observar as formações imaginárias que cada um deles tem do lugar que ocupam como profissionais trabalhando com uma L2, no caso, o inglês, de seu instrumento mesmo de trabalho, de seu mercado; que relações de força, que dimensões permeiam o discurso dessas pessoas em suas representações acerca de ser *este* profissional e não *outro* (grifos meus) em outra área de atuação dentro da estrutura social.

Dentro deste quadro é também importante verificarmos a noção de *alteridade*, que deriva da filosofia, onde o ser é definido em uma relação fundada sobre a diferença: o *eu* não pode tomar consciência do seu *ser-eu* a não ser porque existe um *não-eu* que é outro, que é diferente. Conforme Charaudeau e Maingueneau (2004:34) essa noção se opõe ao próprio conceito de identidade, uma vez que este conceito concebe a relação identitária

³² Cf. Lyotard, F. *Le Different*. Paris:Minuit. 1983

³³ Cf. Le Bot, M. *Le Silence Dans Les Mots*. Corps Ecrits, Paris: P.U.F. 12, 1984

entre dois seres sob o modo do mesmo. O princípio de alteridade (ou algumas vezes, princípio de ilusão de interação)³⁴ designa o ato de linguagem como um ato de troca entre dois parceiros que são, no caso, o sujeito falante, comunicante (*eu*) e o sujeito interpretante (*tu*). Eles se encontram em uma relação interacional não-simétrica, já que cada um deles desempenha um papel diferente: um, o da produção do sentido do ato da linguagem, o outro, o da interpretação do sentido desse ato. Entretanto Pêcheux não é consoante com a concepção de Charaudeau e argumenta que a língua também serve para não comunicar, ou seja, produzimos sentidos constituídos no espaço do real da língua e da história.

O recorte nesse estudo é teórico-analítico e não apenas analítico. A teorização determina o procedimento metodológico, sendo que ambos levam à constituição do corpus. Como explica Mitmann (2005:1)³⁵

Por que recorte teórico-analítico? Porque a nossa análise parte, em primeiro lugar, de um olhar específico, determinado pelo quadro, em que se unem o histórico e o lingüístico numa teoria do discurso atravessada pela teoria psicanalítica. Porque a partir deste olhar, não fazemos uma descrição do texto, mas uma teorização sobre o discurso, ou seja, tomamos o texto como unidade lingüística para análise do funcionamento do discurso e suas condições históricas de produção/leitura.

3.1.2 Modalidade e Modalização (Dos conceitos de modalização, modalidades e enunciação)

Segundo Charaudeau e Maingueneau (2004: 334-337 passim) “as modalidades são facetas de um processo mais geral de *modalização*, de atribuição de modalidades ao enunciado, pelo qual o enunciador, em sua fala, exprime uma atitude em relação ao destinatário e ao conteúdo de seu enunciado.” A modalização se inscreve na problemática da enunciação. Dubois,³⁶ (citado por CHARAUDEAU e MAINGUENEAU, op. cit), aponta que “a enunciação é definida como a atitude do sujeito falante diante de seu enunciado e a modalização define a marca que o sujeito não para de imprimir em seu enunciado”. Charaudeau,³⁷ (citado por CHARAUDEAU e MAINGUENEAU, op. cit.) esclarece ainda que a modalização “designa a atitude do sujeito-falante em relação a seu próprio enunciado, atitude que deixa marcas de diversos tipos (morfemas, prosódias, mímicas...). [...] A

³⁴ Cf. Charaudeau & Maingueneau 2004:34

³⁵ Cf. Simpósio realizado no II SEAD, novembro 2005, Porto Alegre, UFRGS. Artigo disponível em <sol.mit.@bol.com.br>

³⁶ DUBOIS, J. 1969 *Énoncé et Énonciation*. Langages 13, p. 104-5

³⁷ CHARAUDEAU, P. 1992 *Grammaire du Sens et de l'Expression*. Paris: Hachette

modalização é uma das dimensões da enunciação e permite explicitar as posições do sujeito-falante em relação a seu interlocutor, a si mesmo e a seu propósito." Serrani-Infante (1998b:150) aponta que "o termo *enunciar* remete ao fato de que o que está em questão é produzir (e compreender/atribuir) efeitos de sentidos (portanto, muito mais do que informações referenciais). No ato de *nomear*, predicamos, estabelecemos posições ideológicas e subjetivas, relações e poder." Daí dizer que não comunicamos.

Ainda conforme Charaudeau & Maingueneau (op.cit.) a consideração de modalização permite identificar as modalidades em operação nas situações específicas entendidas como comunicação. Embora não se saiba ainda ser possível estabelecer uma lista estável de categorias de modalidades, estudos em semiótica chegaram a diferentes definições, que procuraram estabelecer metacategorias das modalidades: do *poder*, do *saber*, do *dever*, do *querer*, ou *aléticas* (necessidade, contingência, impossibilidade, possibilidade), *epistêmicas* (certeza, incerteza, improbabilidade, probabilidade), *deonticas* (prescrição, facultatividade, interdição, permissividade) *veridictórias* (ser/não ser, parecer/não parecer).

Observei, no funcionamento discursivo analisado em minha pesquisa, na fala dos professores, coordenadores e/ou diretores pedagógicos entrevistados o emprego profuso de modalidades e adjetivações deonticas que ressoam em todo o discurso, produzindo efeitos de verdade, construindo regras incontestáveis: *deve ser, deve haver, não pode ser, tem que ter, é fundamental, é importante, absolutamente, é (extremamente, altamente...) necessário*, etc. Estas construções de verdades (pois toda verdade é construída a partir de algum interesse específico) foram observadas quando nossos participantes da coordenação e/ou diretoria pedagógica abriram seu imaginário de representações a respeito de seus professores (funcionários da instituição) e das escolas nas quais trabalham (a instituição em si). Foi também observada a complexa trama de sentidos que Amaral (2005) denominou DQT (Discurso da Qualidade Total) dentro do processo discursivo em que inseriram os profissionais diretamente responsáveis pelos institutos; sejam eles coordenadores, diretores pedagógicos ou ocupantes de cargos com poder de decisão. No Discurso da Qualidade Total (doravante DQT) conforme Amaral (op.cit.) circulam processos discursivos heterogêneos e complexos que alardeiam na sociedade, com ou sem apoio midiático, enunciados como verdades inquestionáveis e se colocam como intérpretes dos sinais dos tempos, da necessidade de mudança. Complementa a autora (op.cit.:157) que:

[...] O DQT é produto de um trabalho entre vários discursos que veiculam na sociedade moderna uma ideologia voltada para o fortalecimento do capitalismo. Esse produto tem um espaço de significação próprio, um ponto de encontro dos

diversos discursos que o constituem: a Formação Discursiva de Mercado, espaço comum para os sujeitos que transitam entre um discurso e outro [...].

Os institutos justificam as mudanças de padrões organizacionais, metodológicos e de política de ação pela necessidade de competirem no mercado e se tornarem cada vez mais competitivos, visando uma maior lucratividade e reconhecimento social.

Termos como “[...] de uma forma muito rígida”, “seleção puxada”, “o(s) melhor(es) da cidade/que tem/no mercado”, “[...] se estão lá (em dado instituto) é por que são bons”, “primeira linha”, etc presentes nos enunciados do corpus desta pesquisa revelam a trama discursiva da competitividade atrás das fachadas das escolas.

3.1.3 Encontro e Representações das Não-Coincidências do Dizer (AUTHIER-REVUZ)

Authier-Revuz (2001:20) assinala quatro campos de “não-coincidência” ou de heterogeneidade onde o dizer se representa como *localmente* confrontado com pontos em que assim “alterado”, ele se desdobra. A autora descreve os comentários metaenunciativos - auto-representações do dizer se fazendo - no que eles dizem ao sujeito do dizer e não mais no plano de sua estrutura sintática. Torna-se necessário “à consideração da fala, do discurso abandonar um domínio homogêneo, fechado, onde a descrição é da ordem do *repetível*, do UM, por um campo duplamente marcado pelo NÃO-UM, pela *heterogeneidade teórica* que o atravessa, a língua associando-se ao caráter *não-repetível* da compreensão que dele se pode ter, inevitavelmente afetada pela subjetividade e pela incompletude.” Sobre essa incompletude, Hall (2004:38/9), no âmbito dos Estudos Culturais, esclarece que:

[...] deveríamos falar de identificação, e vê-la como um processo em andamento, ao invés de falarmos em identidade como coisa acabada. A identidade surge não tanto da plenitude, que já está dentro de nós como indivíduos, mas de uma falta de inteireza que é preenchida a partir de nosso exterior, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por outros. Continuamos buscando a “identidade” e construindo nossas biografias que tecem as diferentes partes de nossos eus divididos numa unidade, porque procuramos recapturar esse prazer fantasiado da plenitude. Assim, a identidade é realmente algo formado ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento. Existe sempre algo imaginário ou fantasiado sobre a unidade da identidade. Ela permanece sempre incompleta, está sempre em processo, sempre sendo formada.

Os quatro campos não-coincidentes do dizer observados por Authier-Revuz se colocam como:

- a) não-coincidência interlocutiva entre os dois co-enunciadores; a se entender os retornos em que o “você”, o “tu” são explicitamente convocados. Retornos do tipo “se você vê/entende o que quero dizer”, “como diz o outro”, “como agora dizem vocês”, etc.
- b) não-coincidência do discurso consigo mesmo, afetado pela presença em si de outros discursos; nos retornos em que X, encena o jogo de um discurso outro, como por exemplo em “[...] a linha política que ele exprime com freqüência: uma defesa mais áspera, *como se diz no rugby*, dos princípios comunistas [...]”
- c) não-coincidência entre as palavras e as coisas; em retornos que evocam a questão da nomeação, da propriedade, da adequação, como em: “[...] quando você vir alguém que faz dessas *eu falo/ tolices, não há outra palavra*, com tamanha desenvoltura [...], ou em: “[...] estava em um *albergue, se se pode chamar aquilo de um albergue, enfim um local.*”

- d) não-coincidência das palavras consigo mesmas, afetadas por outros sentidos, por outras palavras, pelo jogo da polissemia, da homonímia, dos trocadilhos, etc. Em glosas que fazem jogar em X os outros sentidos, as outras palavras, Como em: “[...] este teto a reformar, *é uma telha, é o caso de o dizer.*” Ou em: “Uma única cena *flutua (se se ousa escrever)*: aquela da piscina.” (AUTHIER-REVUZ, op.cit.)

3.1.4 Ressonâncias Discursivas (SERRANI-INFANTE)

A noção de ressonância discursiva foi desenvolvida por Serrani-Infante a partir de sua observação dos funcionamentos parafrásticos na constituição de um objeto de discurso – o espanhol riopratense – num estudo do fenômeno social da imigração européia na região do rio da Prata, Argentina (Serrani-Infante, 1997, citada por Neves, 2002). A autora define que “existe ressonância discursiva quando determinadas marcas lingüístico-discursivas se repetem, contribuindo para construir a representação de um sentido predominante”. (Serrani-Infante, 2001). A autora trabalha em seu projeto com o que ela denominou Proposta AREDA de observação, que significa Análise de Ressonâncias Discursivas em Depoimentos Abertos.

Assim, um enunciado possui um sentido particular e, simultaneamente, são possíveis outras interpretações, as quais, por sua vez podem coincidir de algum modo com

as de outros enunciados. A regularidade das ressonâncias está ligada à noção de FD, que, após passar por várias reformulações, na terceira fase da AD configura-se nas palavras de Neves, citando Orlandi e Pêcheux, 1990, como 'redes de memória e filiações histórico-discursivas de identificação, heterogêneas, contraditórias e de fronteiras fluidas' (Pêcheux, 1990, Orlandi, 1999), ou, na definição de Serrani-Infante (2001: 47), "condensações de regularidades enunciativas em processos constitutivamente heterogêneos e contraditórios de produção de sentidos em diferentes domínios do saber".

Segundo Neves (2002:121) "a análise de ressonâncias discursivas focaliza a construção da referência do objeto de discurso, como por exemplo, na construção de argumentações." Focalizaremos a análise dessas recorrências nos depoimentos dos professores e coordenadores dos institutos com o objetivo de estabelecer como se dá, por efeitos de vibração semântica mútua entre várias marcas específicas, a construção das representações de sentidos predominantes no seu discurso sobre a LE, os lugares onde trabalham, suas Rps a cerca do professor ideal, suas Flgs sobre o falante nativo, sinônimo de excelência lingüística na LAL, e as relações com o mercado de trabalho. Para isso, examina-se, por exemplo, a repetição de (Serrani-Infante, 2001:40):

- a) *itens lexicais de uma mesma família de palavras ou itens de diferentes raízes lexicais apresentados no discurso como semanticamente equivalentes.*
- b) *construções que funcionam parafrasticamente.*
- c) *modos de enunciar presentes no discurso (tais como o modo determinado e o modo indeterminado de enunciar; o modo de definir por negações, ou por afirmações modalizadas ou categóricas, modo de acréscimos contingentes através das incisivas, glosas etc.)*

Serrani-Infante salienta ainda (op.cit.) que "à noção de ressonância discursiva articula-se à noção de contradição." Uma vez que entendemos com Foucault (1997: 173/4 apud Neves) que a contradição funciona ao fio do discurso como o princípio de sua historicidade, cabe aqui explicitá-la nas palavras de Foucault (citadas por Neves e em Neves, 2002:122):

[...] O discurso é o caminho de uma contradição à outra: se dá lugar às que vemos, é que obedece à que oculta. Analisar o discurso é fazer com que desapareçam e reapareçam as contradições, é mostrar o jogo que nele elas desempenham; é manifestar como ele pode exprimi-las, dar-lhes corpo, ou emprestar-lhes uma fugidia aparência. [...] As contradições não são nem

aparências a transpor, nem princípios secretos que seria preciso destacar. São objetos a serem descritos por si mesmos.

Neves (op.cit.:122) explica a afirmação de Foucault de que certas contradições localizam-se apenas no plano das proposições ou das asserções, nascem no mesmo ponto, na mesma formação discursiva, não afetando o regime enunciativo que as tornou possíveis. São as *contradições derivadas*. Outras opõem teses que não se referem às mesmas condições de enunciação, pois se constituem em formações discursivas distintas e em oposição. São as *contradições extrínsecas*. Já as *contradições intrínsecas* se desenrolam na própria formação discursiva, nascendo num ponto do sistema, mas fazendo surgir subsistemas, assim formando duas maneiras de produzir enunciados em uma mesma formação discursiva.

3.2 Constituição do Corpus

Esta pesquisa caracteriza-se por ter sido feita de forma qualitativa, tendo como principal instrumento de coleta dos fatos lingüísticos que constituem o corpus desta investigação uma entrevista com os professores respondentes e também com os coordenadores e/ou diretores pedagógicos das escolas participantes. A minha escolha pelos profissionais que lecionam em institutos de línguas, assim denominadas as escolas especializadas em ensino de idiomas pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), como minha fonte de respondentes para a realização deste estudo se deveu ao fato da publicação nos Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCNs) para o Ensino Médio, pertinente colocação a respeito desses institutos constatando o fato de que a responsabilidade sobre o papel formador (cf. trecho transcrito abaixo) das aulas de LE está ainda atribuído a esses estabelecimentos de ensino. De acordo com os PCNs para o Ensino Médio (MEC, 1998:26/7) temos que:

[...] O que tem ocorrido ao longo do tempo é que a responsabilidade sobre o papel formador das aulas de Línguas Estrangeiras tem sido, tacitamente, retirado da escola regular e atribuído aos institutos especializados no ensino de línguas. Assim, quando alguém quer ou tem necessidade, de fato, de aprender uma língua estrangeira, inscreve-se em cursos extracurriculares, pois não se espera que a escola média cumpra essa função.

Esclareço que a posição do MEC é de constatação e não de concordância com o fato. Justifico também a escolha pelos institutos de línguas pela percepção de que nas

formações imaginárias dos aprendentes ou futuros aprendentes ao estabelecerem um lugar e legitimá-lo como o lugar de se aprender línguas, esta posição é ocupada pelas escolas especializadas no ensino de LEs. Tais escolas são denominadas institutos de línguas pelo MEC. No estudo de Baghin-Spinelli (2002:122) torna-se transparente e relevante como fato lingüístico a legitimação das escolas de idiomas como espaços do saber em LEs. Salienta a autora que “retomando nossos registros, alguns espaços em contexto nacional são legitimados sócio-ideologicamente, no entanto, como lugares ‘onde se aprende língua inglesa’, onde há uma legitimação do “saber em língua inglesa” do sujeito: são os cursos de idiomas.”

Mais à frente neste trabalho, esclareceremos essas situações e posições entre a escola média, os institutos e a própria academia no que concerne o ensino de L2s e sua legitimação.

Foram escolhidos 21 (vinte e um) representantes ou respondentes de 12 (doze) institutos especializados em ensino de línguas, selecionados a partir de dois critérios básicos: o tempo de mercado (existência do instituto) e renome, segundo o sub-critério de estar mais presente na memória (interdiscursiva), preferências e escolhas das pessoas. Alguns desses institutos têm projeção nacional e se encontram presentes em boa parte do território brasileiro. Dois deles, selecionados sob esses critérios e convidados a participar da pesquisa através de seus diretores de ensino (pedagógicos), não consumaram suas participações alegando, um deles, sobrecarga de trabalho com assinaturas de contratos (sic) e impossibilidade de receber este pesquisador, e o outro sumariamente não retornando os contatos feitos via telefone e os convites enviados via eletrônica (*e-mails*). Os nomes das instituições de ensino participantes e os dos professores colaboradores foram preservados como previamente assumido. Os respondentes receberam nomes fictícios escolhidos por eles próprios e os nomes das escolas foram omitidos. Nas transcrições das fitas de áudio (disponíveis no CD que acompanha esta dissertação), nos depoimentos em que os nomes dos institutos foram pronunciados, optamos por marcá-los com o ícone (*xxx*) e/ou apagar-mos o nome e acrescentarmos a legenda (*nome da escola*).

Foram utilizados, nesta pesquisa, como instrumentos de coleta dos fatos lingüísticos, questionários que foram levados aos respondentes participantes do estudo em uma entrevista oral e presencial. Estas entrevistas foram registradas em áudio e transcritas posteriormente.

Os questionários foram particularmente elaborados para este fim específico de entrevistar coordenadores e professores dos institutos de línguas participantes a respeito de suas construções e relações identitárias com o produto de trabalho, no caso a língua inglesa, o mercado e as posições que eles ocupam dentro da dimensão *ser* um

profissional que leciona e/ou administra o ensino de língua inglesa em Belo Horizonte (em oposição a *estar* este profissional) e como todo esse domínio foi construído. Cada questionário foi respondido pelo profissional em questão, coordenador, diretor pedagógico ou professor, em uma entrevista. Dessa forma, o conteúdo levantado pelo questionário foi complementado pela observação de aspectos suprasegmentais ou prosódicos, como tom, tonicidade e tonalidade³⁸, por exemplo, subsistemas operantes da entonação que se realizam no momento mesmo da enunciação revelados pelos e nos contornos entonativos, e ainda poder fazer uso do apoio que a significação de gestos, olhares, posturas, movimentos corporais (cinesia/cinestesia)³⁹-- maneiras várias de usar o corpo -- durante a entrevista para a interpretação e análise posterior dos dados. Entretanto, em alguns poucos casos, não foi possível a realização de um encontro presencial com os respondentes e estes, por conseguinte, ficaram limitados a responder o questionário por via eletrônica. Todas as entrevistas realizadas presencialmente tiveram seu conteúdo gravado em áudio (minicassetes).

Foi feito um estudo piloto na primeira fase dessa pesquisa, ainda não voltado à AD como ponto norteador, no qual, em alguns casos, quando não houve objeção por parte do respondente, as aulas também foram gravadas em vídeo (VHS). Os participantes filmados foram mantidos para a entrevista sobre suas representações a cerca do escopo definitivo de meu estudo (colocaria como segunda fase), com exceção de um deles que não seguiu por indisponibilidade de tempo. Todas as fitas (tanto áudio quanto vídeo) foram transcritas para maior segurança no armazenamento dos dados e para viabilizar maior rapidez e fluência na consulta ao corpus.⁴⁰ As transcrições das fitas de vídeo realizadas posteriormente não estão disponíveis no CD que acompanha esta dissertação por terem pertencido a uma fase piloto e depois abandonadas por entender que não teriam mais utilidade após a mudança da linha norteadora dessa investigação. Uma vez não tendo sido usadas para a análise, não vi necessidade em disponibilizá-las.

Os dois questionários dirigidos aos coordenadores ou diretores pedagógicos dos institutos participantes e aos professores destas instituições tiveram uma base única onde nos referimos à formação destes profissionais, suas relações e práticas identitárias

³⁸ HALLIDAY (1970) estabeleceu três subsistemas entonativos que entram em operação no momento mesmo da enunciação que são: a *tonalidade*, que se refere à maneira de segmentação, ou seja, a própria divisão das sílabas e palavras na fala, a *tonicidade*, que é a escolha da tônica, ou onde o falante naquele dado instante do dizer escolhe onde incidir a ênfase entonativa e o *tom*, que considera e expressa a melodia a ser usada pelo falante.

³⁹ Segundo o Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa, 2ª edição, 1986:407, *cinestesia* é o sentido pelo qual se percebem os movimentos musculares, o peso e a posição dos membros. Em inglês, existe o termo *Kinesics*, que designa a ciência que estuda os movimentos corporais, também chamada linguagem do corpo (*Body Language*) enquanto parte integrante da comunicação humana. O termo foi cunhado pelo antropologista Ray L. Birdwhistell, considerado o pai dessa nova ciência e quem escreveu *Introduction to Kinesics (Introdução à Linguagem do Corpo)*, em 1952 sobre o assunto. Ainda não há em português, até onde sabe este pesquisador, um termo que traduza satisfatoriamente o nome dado à ciência pelo seu pioneiro. O termo mais frequentemente usado é *cinesia* ou *cinestesia*. Prefiro então usar linguagem do corpo como opção melhor de tradução.

⁴⁰ As transcrições do áudio das entrevistas estão disponíveis em CD, que acompanha esta dissertação.

(distinção identidade e identificação) em relação ao seu próprio fazer dentro de se ensinar e/ou administrar o ensino da língua inglesa. Houve alguns questionamentos de minha parte sobre determinadas tomadas de posição, que diferenciaram os questionários em alguns quesitos. Procurei nestes momentos trabalhar com perguntas específicas para cada lugar devido a como eu imaginei que cada sujeito iria se posicionar, se do lugar de responsável como coordenador ou se do lugar de professor, ou ainda até mesmo de ambos. As perguntas dos questionários se referiram propriamente à dimensão de assumir uma posição como responsável pelo desenvolvimento pedagógico de uma escola ou como profissional responsável para atuar em sala de aula visando a lecionar uma LE.

As perguntas foram lidas e comentadas por ambas as partes (pesquisador e colaborador) para estender comentários, elucidar dúvidas sobre as questões e outros esclarecimentos. Para alguns institutos foram entregues cartas de apresentação com dados explicativos relevantes da pesquisa e pedidos de consentimento para filmagens⁴¹, gravações e realização de entrevistas no ambiente da escola. Nos casos em que o questionário foi respondido via eletrônica (e-mails), na impossibilidade do encontro presencial, uma carta de apresentação com os objetivos da pesquisa seguiu com as perguntas. As dúvidas foram esclarecidas também por meio de mensagens eletrônicas (e-mails) ou telefone. Porém foram guardadas as proporções das explicações pertinentes ao escopo do estudo no limite em que o pesquisador não ultrapassasse o que o colaborador precisasse saber para não haver manipulação ou influências na obtenção das respostas. Acredito que no desenrolar das entrevistas com comentários e perguntas de acompanhamento ou subseqüentes -- as *follow-up questions* -- assim denominadas por Rubin & Rubin (1995:150), tenha assegurado maior detalhamento das respostas em face do caráter propositalmente *subjetivo* das mesmas.⁴² À luz dessa não subjetividade o que necessariamente importa ao analista do discurso não é o que o enunciador diz, mas como ele o diz.

3.3 Quadro de Características Pessoais e Profissionais dos Sujeitos- Professores e Coordenadores Respondentes deste Estudo

Tomei como base para essa pesquisa professores respondentes com uma experiência mínima de 8 (oito) anos (uma exceção, com 7 anos) de carreira ligada ao ensino de línguas. Com raras exceções, os respondentes atingiram um patamar de mais de

⁴¹ Lembro ao leitor que as filmagens foram feitas em uma fase piloto dessa pesquisa e depois abandonadas por entender que não seriam mais necessárias. Lembro ainda que por esse motivo as transcrições feitas posteriormente não estão disponíveis no CD que acompanha essa dissertação.

⁴² Para Pêcheux essa subjetividade é enfim não subjetiva, pois o sentido das palavras não tem origem em quem as enuncia.

15 anos de experiência no ensino de inglês. Alguns participantes guardaram-se o direito de não fornecer a idade. Os professores receberam nomes fictícios para preservação de privacidade, escolhidos por eles próprios. Os nomes dos institutos também foram preservados e não constam dessa dissertação. Tracei um quadro das características pessoais e profissionais desses sujeitos--professores e coordenadores em função da noção de condições de produção de seu discurso para este estudo usando as seguintes informações:

- a) idade (alguns respondentes guardaram-se o direito de não fornecer esta informação), marcado **L** no quadro abaixo
- b) formação profissional: entendendo-se como tal o grau de escolaridade, formação e titulação em língua inglesa, ou se não titulados academicamente, como foi o processo de aprendizagem do idioma. Marcado **FP** no quadro abaixo
- d) a experiência no ensino da língua (caráter temporal): mensurado em anos de magistério, marcado **ET** no quadro abaixo
- d) a experiência no ensino da língua (caráter profissional): mensurado pelos diferentes níveis e estágios já lecionados pelo professor. Para tal usei a seguinte classificação para os cursos: Inglês Básico, Intermediário (Lower Intermediate e Higher Intermediate), Avançado, Pós-Avançado, Exames de Proficiência (Cambridge FCE/CAE/CPE, Michigan, TOEFL, IELTS, etc) detalhados no quesito. Também optei pela observação “todos os níveis” quando o professor dispunha de maior experiência e “todos os níveis a partir de e/ou até...” quando houve alguma restrição, marcado **EP** no quadro abaixo
- e) o lugar do qual fala o participante, Marcado **LF**, lugar de fala, no quadro abaixo. De qual lugar o respondente faz suas formulações? Categorizamos o lugar de Professor(a) **P**, o lugar de Coordenador(a) e/ou Diretor(a) Pedagógico(a) **C** e/ou **DP**, o lugar de proprietário(a) da escola **PE**. Houve alguns casos nos quais o profissional exercia duas atividades no instituto (ou até três, quando também era o proprietário e quem administrava) respondendo pela coordenação e lecionando, por exemplo. Nesses casos

o professor foi categorizado em ambos (ou os três) cargos no quadro de características.

Professores, Coordenadores e/ou Diretores Pedagógicos e Proprietários de Escolas Participantes desta Pesquisa

1) Maria:

© I: 41

© FP: terceiro grau concluído em Engenharia Civil pela FECI – Faculdade de Engenharia Civil de Itajubá, 1986. Em Língua Inglesa a profa. possui a certificação do Curso de Especialização em Ensino de Língua Estrangeira, pela UFMG, 2002 (maior titularidade)

© ET: 17 anos

© EP: todos os níveis até Advanced

© LF: P/C

2) João:

© I: 28

© FP: terceiro grau concluído em Letras, pela UFMG em 1998 (maior titularidade)

© ET: 9 anos

© EP: todos os níveis até Cambridge CAE (Certificate of Advanced English)

© LF: P

3) Ana:

© I: 41

© FP: terceiro grau concluído em Letras, pela UFBa, 1985 (maior titularidade), em Língua Inglesa concluiu Curso de Extensão em Second Language Instruction, pela George Washington University, Washington, DC, 2003

© ET: 22 anos

© EP: todos os níveis até Cambridge CAE

© LF: P

4) Letícia:

© I: 39

© FP: terceiro grau concluído em Ciências da Computação, pela UFMG, 1985. Em Língua Inglesa, a profa. possui a certificação Cambridge CULTE, Cambridge CPE, Oxford Higher (maior titularidade) e residiu por 4 anos em Sheffield, Inglaterra

- © ET: 9 anos
- © EP: todos os níveis
- © LF: P

5) Carolina:

- © I: 40
- © FP: terceiro grau concluído em Letras, UFMG (maior titularidade)
- © ET: 16 anos
- © EP: Inglês Básico e Intermediário
- © LF: C

6) Grace

- © I: 41
- © FP: graduada em Música pela Universidade da Califórnia (maior titularidade). A profa. não possui nenhum título em Língua Inglesa. Cidadania estadunidense, falante nativa, chegou ao Brasil em 1974 para lecionar música na Escola Americana. Depois começou a lecionar inglês em institutos especializados.
- © ET: 20 anos
- © EP: todos os níveis
- © LF: C

7) Lúcia

- © I: 40
- © FP: terceiro grau concluído em Comunicação Social/Jornalismo pela UFMG, 1980. Em Língua Inglesa a profa. possui a certificação Michigan Proficiency e Cambridge CPE.
- © ET: 18 anos
- © EP: todos os níveis
- © LF: DP

8) Patrícia

- © I: dado não fornecido
- © FP: terceiro grau concluído em Jornalismo, pela Uni-BH. Graduação incompleta (não concluiu) em Letras (UFMG)
- © ET: 29 anos
- © EP: todos os níveis

© LF: C/DP

9) Sérgio

© I: 50

© FP: terceiro grau concluído em Engenharia de Telecomunicações, pela PUC-Minas, em 1981. Em Língua Inglesa o prof. possui a certificação Cambridge FCE, Cambridge CPE

© ET: 31 anos

© EP: todos os níveis

© LF: P/C

10) Angela

© I: dado não fornecido

© FP: terceiro grau concluído em Letras, pela PUC-Minas, em 1978. Mestrado em Língua Aplicada, área de concentração: Oral Comprehensive Exam, pela Ohio University, 1981

© ET: 20 anos

© EP: todos os níveis, mas atualmente só administra a escola

©LF: C/DP/PE

11) Carolina

© I: 40

© FP: terceiro grau concluído em Letras (s/d), pela UFMG. A profa. possui a certificação Cambridge CPE.

© ET: 16 anos

© EP: Inglês Básico e Intermediário

©LF: DP

12) Alvino

© I: 35

© FP: terceiro grau concluído em Letras, pela UFMG, 1995

© ET: 10 anos

© EP: todos os níveis até Higher Intermediate

©LF: P

13) Júlia

© I: 31

© FP: terceiro grau concluído em Administração, UnA (s/d). A profa. possui MBA, em Negócios, pela Fundação D. Cabral (s/d), em Língua Inglesa possui a certificação Michigan, 2002.

© ET: 8 anos

© EP: Inglês Básico e Intermediário

©LF: C

14) Luísa

© I: 52 anos

© FP: a profa. possui a certificação Cambridge FCE e Illinois, 1971

© ET: 34 anos

© EP: todos os níveis até o primeiro nível de Inglês Avançado

©LF: C/P

15) Maria 2

© I: dado não fornecido

© FP: terceiro grau concluído em Psicologia, pela PUC-Minas, 1979. Em Língua Inglesa a profa. possui a certificação Cambridge FCE, 1995.

© ET: 18 anos

© EP: Inglês Básico e Intermediário

© LF: DP

16) Germano

© I: 48

© FP: terceiro grau concluído em Letras, Licenciatura Curta, pela UFMG (s/d).

© ET: 26 anos

© EP: todos os níveis

©LF: P/C

17) Lúcia 2

© I: dado não fornecido

© FP: terceiro grau concluído em Magistério (s/d). Em Língua Inglesa a profa. possui a certificação Cambridge FCE, 1971.

© ET: 34 anos

© EP: Inglês Básico e Intermediário, mas atualmente só administra a escola

© LF: DP

18) José Luiz

© I: 35

© FP: terceiro grau concluído em Letras, pela PUC-Minas (s/d). O prof. possui a certificação Cambridge FCE (s/d)

© ET: 15 anos

© EP: todos os níveis

© LF: P

19) Antônio

© I: 28

©FP: terceiro grau concluído em Letras, UFMG, 1998. O prof. concluiu sua Pós-Graduação Stricto Sensu em Lingüística, obtendo o grau de Mestre na área de concentração em Fonologia (Poslin, UFMG, 2005)

© ET: 10 anos

© EP: todos os níveis

© LF: P

20) Joana

© I: 56

© FP: terceiro grau concluído em Letras, UFMG, 1973. A profa. concluiu sua Pós-Graduação Lato Sensu (Especialização) em Língua Inglesa pela Universidade de Lancaster, Inglaterra, em 1990, reconhecida pela UFMG.

© ET: 36 anos

© EP: todos os níveis

© LF: PE

21) Victor Fabiano

© I: 28

©FP: terceiro grau concluído em Ciências Biológicas, pela PUC-Campinas, em 1995. Em Língua Inglesa o prof. concluiu sua Especialização (Pós-Graduação Lato Sensu) em Ensino de Inglês em Julho 2004, pela UFMG.

© ET: 7 anos

© EP: todos os níveis até Post-Advanced

© LF: P/C

Capítulo 4: Análise e Discussão dos Registros

A AD trabalha com os processos de constituição dos sujeitos e dos sentidos à diferença da análise lingüística e da análise de conteúdo que trabalham com produtos. A análise de conteúdo preocupa-se com o conteúdo das palavras. A análise lingüística com as marcas formais. Interessa ao analista do discurso a forma material, com sua memória (historicidade) e sua discursividade. Neste processo, entendido então como discursivo, pois não se trata de comunicação, mas produção de sentido, os sujeitos se ligam por imagens, selecionando (inconscientemente, ou seja, interdiscursivamente) as imagens em que se reconhecem. É por este motivo mesmo que não se fala em “comunicação” dentro das dimensões da AD. Conforme Eizirik (www.educacaoonline.pro.br/educacaoeproducao.asp) o que importa é analisar “o que *rege* os enunciados e a forma como estes se *regem* entre si” para construir um conjunto de proposições aceitáveis, gerando efeitos de poder que circulam dentro do próprio discurso.

Conforme Mitmann (2005), Courtine (1981) tem nos auxiliado a visualizar esta teia do discurso e cita o autor, quando ele aborda a relação entre enunciado (saberes de uma Formação Discursiva) e formulação (intradiscurso), entre o plano vertical dos processos históricos de formação, reprodução e transformação dos enunciados e o plano horizontal onde se dá o nó da rede. Complementa Mitmann (op.cit.) que:

Efetuamos nosso gesto de recortar seqüências discursivas, ou seja, nosso gesto arqueológico de relacionar seqüências lingüísticas a uma memória, num ir e vir entre a Formação Discursiva dominante, que foi por nós etiquetada, com outras Formações Discursivas do Interdiscurso. Investigamos onde se dão os pontos de enlace, de oposição, de atravessamento, onde estão os poros, os buracos, as falhas dessa rede de memória. E assim, relacionando formulação e enunciado, recorte e arquivo, vamos costurando os retalhos de nosso corpus, num ir e vir da linha, retraçando caminhos feitos, assim, de retalhos.⁴³

Para a análise dos registros deste estudo, por uma melhor organização analítica, optei por separá-los e agrupá-los em temas (grupos de dizeres) relativos a uma mesma categoria de enunciados formulados pelos participantes. Pude detectar através da configuração dos mecanismos enunciativos dos sujeitos nos modos de dizer analisados, duas formações discursivas (FDs) preponderantes que denominei *FD da Ausência* e *FD da*

⁴³Cf. Simpósio realizado no II SEAD, novembro 2005, Porto Alegre, UFRGS. Artigo disponível em <sol.mit.@bol.com.br>

Compleitude. A análise das condições de produção do discurso dos respondentes desta pesquisa nos contextos de formação nos mostrou que o professor de língua inglesa nos institutos de língua é marcado pela ausência, ou a falta de não se ter um título acadêmico em Letras, não se ter a fluência, o mesmo ritmo prosódico do nativo configurado nos contornos entonativos, ou ainda de se estar em processo de alcançar esse lugar do outro-nativo. Por outro lado, outras formulações nos remetem à uma formação discursiva (FD) onde equívocos, deslizes, falhas e contradições podem ser resolvidos e eliminados, onde, conforme Baghin-Spinelli (2002:169), procura-se eliminar o sujeito. É o lugar da compleitude, da autorização, da certeza, da ilusão da homogeneidade do sujeito e do dizer. Procuramos ver as identificações e representações que os professores e coordenadores e/ou diretores pedagógicos respondentes realizam a respeito de suas posições dentro de situações como:

- 4.1 o saber a língua (o ser falado por ela, diferentemente de conhecê-la)⁴⁴
 - 4.1.1 da importância de uma titulação em Letras (dentro deste saber e para o mercado de trabalho)
- 4.2 o mito do falante nativo
- 4.3 o inglês enquanto ferramenta de trabalho e as ligações com o mercado profissional
- 4.4 a(s) escola(s) que representam e/ou onde lecionam
- 4.5 a representação do professor ideal
- 4.6 o processo de captação e os mecanismos de seleção usados pelos institutos

Cabe aqui esclarecer que há variâncias nos dizeres dos participantes ao formular suas representações dependendo do lugar de fala de cada um ao abordar as diferentes questões do questionário. Isto vale para todas as Rps categorizadas acima de 4.1 a 4.6. Uma vez levantadas essas categorias ou diferentes grupos de dizeres optei por uma segunda classificação e agora separo todos os que se identificam com a FD da Ausência e todos os que se identificam com a FD da Compleitude, as duas grandes formações discursivas a que cheguei. Darei um pequeno exemplo de cada um, elucidando onde estão as marcas de funcionamento parafrástico (AREDA/Serrani-Infante, ressonâncias discursivas) e/ou o funcionamento das não-coincidências do dizer (Authier-Revuz). Mostrarei, em seguida, em que momentos a identificação se desestabiliza e ocorrem deslizes. Mostraremos as categorias analíticas propostas e suas identificações com as FDs

⁴⁴ Cf. Melman, C.. *Imigrantes - Incidências Subjetivas das Mudanças de Língua e País*. São Paulo: editora Escuta. 1992. Nesta perspectiva melmaniana, observo o caráter da autorização para o sujeito se permitir enunciar em uma outra língua que não seja sua L1. Conforme Revuz (1998) se trata da "autorização que o sujeito se dá para falar em primeira pessoa."

da Ausência e da Completude, guardados os lugares de onde falam os participantes. Utilizaremos as mesmas marcações que usamos para o quadro das características dos participantes, ou seja:

LF = Lugar de Fala (lugar de onde fala o respondente)

P = Professor(a)

C = Coordenador(a)

DP = Diretor(a) Pedagógico(a)

PE = Proprietário(a) da Escola

Em alguns casos entrevistei profissionais marcados C, DP e PE ao mesmo tempo, como Ângela. Torna-se dificultoso para a participante separar e delinear o que ela forma imaginariamente enquanto C, ou DP ou ainda como PE. Ao ter seu discurso permeado pela alteridade e dar vazão a que ela fale do lugar de P, os deslizamentos levam à contradição. Tais categorias aliadas contemplam um dizer totalmente inserido na FD da Completude, permeado por elementos do discurso transversal como incisas e glosas que incidem sobre o caráter contraditório do dito x não-dito, marcado sócio-historicamente, trazendo à tona julgamentos de valor que colocam o instituto em uma extremada posição de supremacia. Examinemos alguns elementos deste dizer de Ângela a respeito do desempenho de seu instituto e de seus professores. Observe-se que quando ela enuncia *o professor não precisa escrever uma frase...* parece dizer que o professor não precisa preparar a aula (uma representação que caracteriza o tipo de professor que assume a responsabilidade por suas aulas), pois esta já está pronta e ele só tem de cumprir o que a escola quer. Contradição: o que é o bom professor para essa respondente/escola: aquele que faz o que a escola espera dele – cumprir ordens? Ou o que assume a responsabilidade por suas aulas? Vejamos:

Pesquisador: Então, quantos bons professores você tem atualmente?

Ângela: *Todos.* (grifo meu, conforme contorno entonativo do interlocutor). *Eu considero que os meus professores são todos bons, são os melhores de Belo Horizonte, encho a bola deles mesmo* (grifo meu, conforme contorno entonativo do interlocutor) *Acho que eles são os melhores que tem, a escola dá a eles condições de material, condições de metodologia, pra eles serem bons professores. .O que eles têm aqui de material pedagógico é o melhor*

que tem. Eles não precisam de escrever uma frase, que já temos todos um material visual, slides, transparências, tudo já tá feito pro professor, Tudo de primeira aqui pra ele trabalhar, então se eles estão aqui é porque eles são bons.

Quando questionada a respeito da relação coordenação/professores, seu dizer desestabiliza as identificações que o professor possa ter com a escola ou mesmo com sua performance, para colocá-lo em um patamar de igualdade que satisfaça o quadro imposto pelo franqueador do instituto:

Ângela: Modéstia à parte, eu acho que o professor só engrandece estando aqui. A relação que nós temos aluno-professor e professor-coordenação na escola é muito boa. Como eu falei que a gente faz uma dinâmica de grupo, nós sabemos colocar o perfil/selecionar o professor dentro do perfil que a gente gosta. Então não temos problema de relação professor-aluno. Cada professor tem a sua maneira de ser, mas ele tá dentro de um perfil geral, então assim o relacionamento do professor com o aluno é sempre muito bom, aqui na escola.

Ângela: Comigo com os professores eu tento também ter um relacionamento muito bom com eles, embora eu seja a coordenadora, a diretora e a dona, isso eu acho que pode interferir em alguma coisa, mas (grifo meu, em conformidade com contorno entonativo usado pelo interlocutor) eu tento sempre separar muito as coisas, eu faço o que eu posso pra não estar envolvida com parte administrativa.

Falando do lugar de coordenadora, Maria 2, no excerto abaixo, demonstra a *não-coincidência das palavras consigo mesmas*, em um dizer permeado de contradições, quando perguntada sobre LDs. Observe-se a construção do discurso transversal em seu dizer quando ela cria a glosa *o que eu escuto muito dos professores...* Segundo ainda Authier-Revuz e suas não-coincidências do dizer, podemos interpretar este elemento discursivo como uma não-coincidência interlocutiva entre os dois co-enunciadores nesse retorno do *como diz o outro, como dizem os professores...*

Pesquisador: *O que faz um LD ser bom?*

Maria 2: *Um LD é o...*

Pesquisador: *Livro didático.*

Maria 2 *Ah, tá. Um livro didático. Eu acho que um livro didático, quando ele é bom, o que eu escuto muito dos professores, é quando a/ ele (sic) promove muito a conversação, ele tem mui/muito...é um input, não? Um input, output, como é que você classifica isso? Ele é um input, né? Quando por exemplo ele estimula o aluno, não é isso? A falar.*

A relação dito/não dito pode ser contextualizada sócio-historicamente. Como ressalta Orlandi (1997:75) “a política do silêncio se define pelo fato de que, ao dizer algo, apagamos necessariamente outros sentidos possíveis, mas indesejáveis em uma situação discursiva dada. O silenciamento constitutivo no dizer de Carolina, constitutivo pois pertence à própria ordem de produção do sentido, no excerto que se segue, também quando questionada em relação aos LDs, deixa claro que a noção de silêncio nos indica um procedimento analítico significativo. Note-se também o uso do operador lógico adversativo *mas*, que marca seu valor argumentativo na construção do efeito de sentido de que “todo bom produto deve ser caro”. Se é *caro* parece não se tornar acessível a todos. A respondente parece constatar a elitização, entretanto se desidentifica dela nessa escolha da ordem lexical (“bons, mas caros”). Apesar da ordem lexical escolhida, a participante nos remete à possibilidade, ainda que aparentemente desidentificada dela, de legitimação do trinômio ensino/aprendizagem/aquisição de L2s ser uma potencialidade das classes dominantes, podendo neste caso, o saber e ser fluente numa LE se tornar um fator social de exclusão e/ou elitizador.

Pesquisador: *O que você acha dos LD(s) que está(ão) sendo adotado(s) atualmente pelo seu instituto?*

Carolina: *Bons, mas caros.*

Em Antônio, abaixo, que construiu seu dizer com base na adverbialidade temporal *nunca* e na adjetivação de completude *perfeito*, a respeito do LD utilizado pelo instituto onde leciona, observe-se a *não-coincidência entre as palavras e as coisas*:

Antônio: [...] *Então, há um tempo atrás a gente utilizava um livro que era para uma faixa etária de 9 a 12 anos, que falava de cartão de crédito, falava bastante sobre cartão de crédito, como requisitar um, coisa que não interessava para um menino de 9 ou 10 anos, então um livro perfeito nunca vai existir [...].*

4.1 O SABER A LÍNGUA

Convém, neste momento, antes de falarmos sobre as representações dos professores a cerca do saber a língua, problematizarmos as expressões Língua Materna e Língua Estrangeira para entendermos melhor a relação intrínseca e complexa entre elas. Coracini (2003:148) esclarece que a LM é, via de regra, a língua que se sabe, que constrói a ilusão de nunca ter sido aprendida, independentemente de se ter tido uma educação formal ou não, é a língua que se fala, que todos *entendem*, aquela que esteve sempre ali. É a língua do já-dito, do já-ouvido. Em outra dimensão, é a primeira língua adquirida. A L2 é a segunda ou terceira língua não falada no dia-a-dia de um dado contexto geográfico.

[...] A língua materna é justamente aquela que abafa os desejos, é o lugar da interdição, carregando o peso da história do sujeito, e portanto, do imaginário resultante da ideologia que naturaliza o que foi construído. E constitui em nível consciente, a ilusão do sujeito completo, uno, origem do sentido, capaz de se auto-controlar e controlar o outro (interlocutor), já que se percebe capaz de controlar os efeitos de sentido do seu dizer.[...] A língua estrangeira parece, por outro lado, ser o lugar onde quase tudo é permitido, onde os desejos podem irromper mais livremente, ainda não moldada pelos interditos.

Cabe aqui também postular a diferença entre as zonas da interdição presentes na língua materna e na língua estrangeira. Na LM o interdito está no social, na lei. Em uma interpretação psicanalítica é a zona habitada pelo desejo da mãe, interdito pelo pai (social). O desejo da mãe pode ser explicado como “o desejo da completude, da totalidade que, recai, gera angústias e buscas constantes de resolução que se acha para sempre adiada.” (CORACINI, 2003:148). Esta área de interdição remonta ao interdiscurso da LM, (o já-dito) onde se tece o inconsciente no processo em que o sujeito nasce, cresce, constitui sua identidade, desenvolvendo sua aquisição da primeira língua nos modos de significação que carregam sua historicidade. Por ser a língua do desejo interdito, a LM resiste à expressão mesma desses desejos, que escapam pelas frestas (metáforas, metonímias, deslizes, lapsos, chistes...). Por outro lado, as zonas de interdição presentes na L2 (ou LE) contemplam a região das emoções, da afetividade, onde não há interditos. Por isso mesmo, é a língua que permite dar vazão a esses desejos recai, interditos, “criando a ilusão da liberdade e do gozo pleno” (em psicanálise, a fala). Desta maneira, no campo afetivo e em experiências que podem ser consideradas de foro íntimo, a LM permite dizer mais e melhor.

Coracini (op.cit.:149) nos lembra ainda que esse campo das emoções e dos sentimentos envolve também situações de desculpas, de agradecimento, de revolta, e ao depararmos com elas em uma L2, por mais desenvoltura que tenhamos, a língua estrangeira parece não ser capaz de dizer o que gostaríamos ou da maneira como seríamos

capazes de dizer em nossa língua materna. “Parece que isso ocorre justamente porque tais situações (a expressão da afetividade e da emoção) não se encontram interdidas em nossa língua”.

Este fenômeno, com bastante frequência, produz certas quebras de tabus na enunciação em uma LE, ao se abordar experiências de foro social, como por exemplo, o uso por um falante estrangeiro, todo comedido na sua própria língua, de palavras reconhecidas como de baixo calão por falantes nativos, ou quando o tema é sexo. Posso ilustrar aqui este fato questionando o por quê de um aluno meu, todo comedido, formal e tímido ao se expressar em português brasileiro (sua L1), ao usar a língua italiana no ambiente de trabalho (ou mesmo fora dele, também no ambiente de nossas aulas), fazer uso de expressões chulas em italiano exageradamente ao se inscrever e formular na L2. Parece uma necessidade de aproximação da proficiência do falante nativo tomado por ele como excelência de qualidade lingüística e padrão a se atingir, mas sua prática identitária na LM contradiz sua Rp a respeito do saber a língua na zona da interdição. O aluno em questão trabalha para uma grande empresa internacional italiana, ocupa uma posição de chefia na qual seus superiores diretos são italianos e a língua utilizada para a comunicação do dia-a-dia é a italiana. Este meu aluno é incapaz de usar expressões da mesma categoria em português (sua LM). Há uma mudança flagrante e transparente em sua enunciação em português e em italiano. Parece ocorrer o mesmo fenômeno no comentário do professor participante que segue no excerto abaixo. Parece que ele tb se preocupa a mostrar que ele não se identifica com essas diferenças; o que aponta para uma representação de identificação imaginária com o falante nativo ideal: falar a LM e a LE do mesmo modo, sem assumir traços diferenciados:

Alvino: [...] Não me vejo assumindo traços diferentes em quaisquer aspectos por estar me expressando em outra língua. No entanto conheço pessoas que são bastante diferentes quando estão no âmbito de outras línguas, o que considero muito engraçado até! São bem machos em uma expressão, mas se afeminam em outra, ou são calmos e falam devagar e outras vezes bem rápidos e imprecisos [...]

Nas representações construídas pelos respondentes, houve grande uso de elementos do discurso transversal como as incisivas, marca na construção de processos identificatórios no discurso. As incisivas não são apenas uma forma de desnível, um desarranjo sintático. Funcionam precisamente como cortes na seqüência enunciativa, abrindo passagem para o espaço onde a subjetividade se mostra. As glosas, ou seja, a explicação, a extensão, a justificativa, foi outro elemento usado nos processos discursivos.

Uma das questões levantadas por este pesquisador no questionário aos professores foi a de quais vozes preponderantes poderiam ser norteadoras na formação do perfil de um bom professor de línguas. As predicções construídas no intradiscurso (formulações, enunciados) permeiam o espaço da constante atualização, seja com leituras e filmes, cursos de extensão, cursos em nível particular, especializações, mas especialmente com viagens regulares ao exterior, que legitimam experiência e saber na língua inglesa. A respeito da captação e seleção de professores, notando o uso da expressão 'saber', como em Foucault (V. *ibid.* 2.2), um dos institutos visitados, na entrevista realizada com a diretora pedagógica, confirmou ser essa experiência no exterior um dos critérios de eliminação de candidatos ainda na pré-seleção de professores, como podemos observar no excerto abaixo. A enunciativa "funde" a sua Rp à suposta Rp da escola e se nega até mesmo a chamar um candidato sem este requisito para uma primeira entrevista individual.

Patrícia: [...] *Ali você faz uma primeira triagem e de 100 pessoas você tira, digamos 25, 30. Normalmente você tem um grande número de pessoas que não tem vivência no exterior, então nós não admitimos, só pessoas que tem no mínimo 6 meses de vivência no exterior (grifo meu conforme contorno entonativo do interlocutor), em países de língua inglesa, que naturalmente são chamadas para uma primeira entrevista individual.*

A segunda pergunta do questionário voltado aos professores⁴⁵ concerne o que Revuz, (1998) coloca como a "autorização que o sujeito se dá para falar em primeira pessoa" e se expressar em inglês, com a mesma desenvoltura de uma/da língua materna, que funda sua estrutura simbólica fundamental, que tece seu inconsciente. Nestes momentos onde comparece a naturalidade da enunciação em L2, também estão presentes marcas relevantes na construção de processos identificatórios no discurso que contemplam a dimensão linear, horizontal do discurso, o sistema da língua (intradiscurso) e a dimensão vertical, não-linear do dizer (interdiscurso). Neste saber a língua, procuramos ver como a língua inglesa, também constitutiva da identidade que forma o profissional brasileiro (portanto falante nativo de português brasileiro) que a ensina, entrou e se faz presente em sua vida. Ficou caracterizada dentro do jogo das FDs, o que Baghin-Spinelli (2002) denominou em seu trabalho de FD da falta, onde se percebe, predominantemente, dentro do imaginário representado pelos respondentes, a posição de futuridade assumida pela língua inglesa em relação ao momento presente no que concerne fluência e desempenho.

Alguns professores optaram por dissimular a falta, a ausência dessa autorização em respostas esquivas, silenciando-se quanto à sua própria legitimidade ao usar a língua em

⁴⁵ Cf. Entrevista com os Professores Respondentes Sobre a Carreira de Professor de Língua Inglesa, nos 'Anexos' desta dissertação.

situações de foro mais íntimo. Aparece também nessa vertente da investigação o mito do falante nativo, ainda assumido e colocado no pedestal do domínio completo e perfeito da língua (ainda longe de seu destronamento, tendência mencionada por Rajagopalan ⁴⁶). Alguns enunciados oferecem pontos de deriva abrindo espaços à interpretação de que o “tomar a palavra” em uma LE se situa em um campo suscetível ao real da língua e por isso afetado por ele. Lembro ao leitor que em nossa concepção o real da língua está na dimensão do indizível, do impossível da língua, aquilo que escapa à apreensão, que barra o dizer. Observemos os enunciados abaixo de professoras respondentes dessa pesquisa, que parecem explicitar tais deslocamentos discursivos para outro sentido.

Tais deslocamentos discursivos dentro do que é dito e do que é silenciado desestabiliza o modo de dizer e acarreta, no movimento dos sentidos no discurso, a dissimulação da falta (identificação com a FD da Completude) e a aceitação da falta (identificação com a FD da Ausência). Passemos aos excertos.

No primeiro deles, Luísa, em seu enunciado, revela seu efeito de sentido sobre a identificação com a língua, construindo seu dizer calcado na necessidade de se trabalhar, ter uma profissão ou ocupação, possivelmente para se manter economicamente, como a obrigação de ter que se identificar com o inglês para *estar* professor em um dado momento (nos remetendo à probabilidade de não chegar a *ser* professor). Se não houvesse essa desestabilização no modo de dizer em função da relevância do trabalho remunerado na motivação da identificação, provavelmente não haveria identificação. Parece ter havido um apagamento de uma possível identificação pela maneira como foi colocado o dizer. Observemos o excerto:

Luísa: *Eu acho que a partir do momento que eu preciso trabalhar... Então você vai passar aquilo muito melhor para o aluno..., mas tem que ter identificação com a língua mesmo, tem que ter, acho que se não o professor não consegue dar aula ele tem que se identificar sim.* (grifos meus)

Na formulação de Carolina, abaixo, transparece a identificação de autorização, a completude, a certeza, a ilusão da homogeneidade que a faz se comparar ao nativo. Seu dizer também mostra um silenciamento local (provocado pela censura, que interdita o dizer) no qual a resposta à pergunta se cala:

⁴⁶ Cf. Rajagopalan (2003:70) A atitude do destronamento do falante nativo contempla uma outra visão de ensino de L2s, no que concerne a aquisição de padrões fonéticos e prosódicos tendo como modelo a pronúncia de um falante nativo. Em detrimento de métodos tradicionais, o ensino hoje visa a capacidade de comunicação do aprendente.

Carolina: *Me sinto confortável em todas as pessoas e não só na primeira.* (sic)

Em outros momentos foram formulados enunciados do saber a língua em condições de aparente neutralidade em relação à LM, no tocante ao inglês como língua em uso pelo professor, embora não tenham sido produzidos dizeres nesses enunciados quanto à natureza identitária das línguas. Isso parece significar a certeza de que as falhas e deslizos que porventura aconteçam na LE podem ser resolvidos. Vejamos alguns excertos:

Alvino: *Sou quase sempre informal e cortês em qualquer língua que use. Me sinto muito à vontade quando falo, gosto muito de manipular a língua a meu favor e a favor da comunicação usando, portanto, todos os recursos fonéticos, visuais, faciais, mímicos e gestuais que posso, não importando qual a língua ou linguagem que esteja sendo usada no momento.*

Germano: *Bom, eu tenho milhões de atividades em inglês, pra te falar a verdade eu falo mais inglês, falo, leio, escrevo muito mais inglês no meu dia-a-dia do que português, um envolvimento total porque além de sala de aula, eu tenho outras atividades, correspondência diária, eu trabalho diretamente com empregadores americanos para este programa de intercâmbio para trabalho remunerado no exterior para alunos universitários, e minhas leituras são todas em inglês.*

A categoria que denominei *o saber a língua* contempla também a manutenção desse saber que se manifesta no imaginário de alguns respondentes como a necessidade de se manter visitas regulares a países de língua inglesa, idealmente, e evidencia a ótica discursiva – e ideológica – das viagens ao exterior (países onde o inglês é L1) como legitimação e manutenção do bem saber a língua. Essas reciclagens devem ocorrer frequentemente como sugerido em *no mínimo, no mínimo, de 3 em 3 anos, o professor deve estar passeando por um país de língua inglesa* (ver Sérgio, depoimento abaixo). Reciclar, para estes participantes, significa praticar, já que são viagens para se falar a língua, pois não há referência a buscar e/ou aprender (ou apreender) novas abordagens didáticas. O *estar passeando* em países onde a língua é falada ou onde se é obrigado a usar a língua para comunicar, se transforma em um ícone de garantia na pluralidade de formas de se manter *bem* o saber. Neste funcionamento discursivo analisado isso significa saber *falar* esse idioma, em primeira instância. Um saber que a experiência no exterior garante e legitima nesse imaginário discursivo.

Observemos os excertos abaixo, de Germano e João:

Germano: [...] *Eu vejo, na verdade, viajo muito, viajo muito para a Europa, viajo para a Ásia, já morei nestes lugares todos e o inglês para mim, a primeira coisa que vem na minha cabeça não é os EEUU ou a Inglaterra. A primeira coisa que vem na minha cabeça é quantas nacionalidades diferentes que já convivi, tanta, tanta, tantas nacionalidades (sic) e que eu não tive obstáculo nenhum. O melhor do inglês para mim é que não existe obstáculo em lugar nenhum do mundo, eu consegui falar inglês na Grécia, eu consegui falar inglês na Turquia, em Israel, eu consegui falar em qualquer lugar que fui, Síria, Iraque... e a presença do inglês americano mesmo para mim é filme, é cinema, que é uma das minhas grandes paixões. [...]*

João: [...] *E as minhas viagens de reciclagem, praticamente são todas para os Estados Unidos, para reciclar, para aprender, para morar.*

Sérgio, na seqüência seguinte, constrói seu enunciado se filiando a uma teia de memórias discursivas na produção de seus efeitos de sentido que contempla primeiramente o desejo do falante nativo e a manutenção periódica deste com as constantes viagens e os canais de televisão (a cabo). A crença de que só as viagens ao exterior legitimam o saber permeia seu dizer e o faz representar dessa maneira seu professor idealizado:

Sérgio: [...] *Eu estou sempre investindo em mim, estou sempre viajando, sempre comprando livros, sempre pegando traduções de matérias que não conheço...Acho que é mais importante, respondendo sua pergunta, acho que o professor ideal tem sempre que estar viajando, tem que estar indo lá, acho fundamental que a pessoa vá lá, acho fundamental que ele esteja ligado no inglês o mais possível...Mesmo que não possa sair, a gente hoje tem diversos canais de televisão...*

Nas técnicas sancionadas para a obtenção de seu efeito de verdade, Sérgio prevê uma *periodicidade mínima* para as reciclagens, e parece corroborar o fato de que existe o lugar em sua memória discursiva, sócio-historicamente marcado, do professor *brasileiro limitado*, do país em que vivemos que oferece recursos *limitados*, nos fazendo remontar ao confronto colonizador x colonizado, que ele tenta dissimular, apagar, com as viagens periódicas ao exterior. Desta maneira, ele chega mais perto do outro-nativo, de sua cultura e do *nativelike accent*, que o excluiria de ser *limitado*. Penso, então, ser esse o motivo de Sérgio acreditar que é *fundamental* o contato regular com esse Outro que o habita. Vejamos o excerto:

Sérgio: [...] *Agora, o professor nisto é muito limitado, o professor brasileiro nisso é muito limitado, porque ele precisaria no mínimo, no mínimo, de 3 em 3*

anos, estar passeando por um país de língua inglesa, tem muita coisa acontecendo de ano pra ano, tem muita coisa acontecendo, muitas expressões sendo incluídas, muitas gírias que estão sendo usadas, que já não são gírias, mas estão fazendo parte, você tem que ver isto acontecendo.

Grigoletto⁴⁷ nos lembra da “construção histórico-ideológica de um discurso de comparação entre o Brasil, os brasileiros e determinados aspectos da vida nacional com outros povos e nações.” Uma vez colocado o Brasil em comparação com *os povos de alta cultura e de civilização intensa das nações cultas européias*⁴⁸, contempla-se “um movimento discursivo que instala a comparação como mecanismo de subjetivação.” No depoimento de Júlia, abaixo, ela fala de seu desejo, da necessidade de se *conhecer* a língua inglesa, colocada como fator de *sobrevivência* e *fundamental para tudo que você fizer na vida*.

Júlia: O inglês entrou na minha vida por necessidade, sobrevivência, eu acho que hoje em dia é fundamental para tudo que você for fazer na vida, você tem que ter o conhecimento da língua, então a princípio foi por esse motivo. Mas eu me tornei professora por gostar muito de aprender línguas, eu sempre tive esse interesse, sempre gostei muito do estudo da língua.

4.2 O MITO DO FALANTE NATIVO

Cabe aqui salientar e problematizar a questão da identificação com o mito do falante nativo, que surge como o todo-poderoso que apresenta domínio completo e perfeito sobre sua língua. Esse mito faz o sujeito se inserir em nuances da *FD da Ausência* que contempla o depois, a futuridade da língua inglesa em relação ao momento presente, quando então, o sujeito ao se assemelhar ao nativo possa dizer que fala bem o idioma. Uma nuance, uma modulação que poderíamos denominar *FD do Adiamento, da Satisfação Parcial*. Rajagopalan (2003:67/8,70) argumenta que o conceito de falante nativo é algo ideologicamente suspeito. O domínio completo e perfeito, em termos do processo de ensino/aprendizagem de LEs, “marcado por um grau de veneração desmedida, só deu ampla vazão à ideologia neocolonialista que sempre pautou o empreendimento.” De alguns anos para cá, diríamos na última década, o processo de se ensinar e aprender uma LE vem

⁴⁷ GRIGOLETTO, MARISA *Ideologia e Processos Identitários: O Simbólico em Questão*. Este artigo faz parte do projeto de pesquisa da autora “A Presença Simbólica da Língua Inglesa no Brasil e na Construção da Identidade Nacional”, que, por sua vez, está inserido no projeto integrado CNPq “(Des)construindo Identidade(s): Formas de Representação de Si e do Outro nos Discursos Sobre Línguas (Materna e Estrangeira)”, sob a coordenação geral de Maria José Coracini.

⁴⁸ Grigoletto (artigo mencionado acima) cita Leão, A. Carneiro. *O Ensino das Línguas Vivas – seu valor, sua orientação científica*. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1935, p17.

sofrendo mudanças significativas. Rajagopalan, citando Davies, aponta o destronamento da famigerada figura do falante nativo, junto com sua suposta competência lingüística, como uma porta para a “possibilidade de pensar em metas mais razoáveis e exequíveis no ensino de LEs”. Argumenta Rajagopalan (op.cit.:68) que o que se viu até esta nova visão de interpretação das L2s como línguas francas foi uma “verdadeira apoteose do nativo”. O autor complementa:

Não é de estranhar que o ensino de língua estrangeira ainda leve muitos alunos a se sentirem envergonhados da sua própria condição lingüística. Pois o lado mais nocivo e macabro da ideologia que norteou, durante muito tempo, os programas de ensino de LEs é que, como resultado direto de determinadas práticas e posturas adotadas em sala de aula, os alunos menos precavidos se sentiam diminuídos em sua auto-estima, passando a experimentar um complexo de inferioridade. A língua estrangeira e a cultura que a sustenta sempre foram apresentadas como superiores às dos discentes.

Essa nova visão, porém, significa chegar mais perto do verdadeiro propósito do ensino de línguas estrangeiras que é formar indivíduos capazes de interagir com pessoas de outras culturas e modos de pensar e agir. Ainda segundo Rajagopalan, essa mudança de abordagem “tem a ver com a percepção de que as línguas naturais não são estanques, mas, pelo contrário, suscetíveis a toda sorte de influência externa.” A busca da perfeição se dará nas diversas formas de mobilização do sujeito partir de suas identificações imaginárias com seu ideário.

A falta é o que faz o desejo existir. E esse aperfeiçoar, aprimorar, melhorar – lembrando, carregados com adjetivações e modalizações deônticas – mantém a diferença, entre a possibilidade de assumir o lugar do outro e o momento agora, mantendo assim o desejo. Percebe-se uma condição de “sempre ainda não”, de quase lá, onde a tônica é o quase que favorece um não reconhecimento de si próprio ocupando o lugar de saber do nativo. Isso parece confirmar a posição de futuridade em que o saber a língua foi inserido. A fluência e o domínio das L2s são adiados para algum ponto futuro e quase sempre distante. Foi observado nestes momentos que alguns professores respondentes dificultam o uso oralizado da língua (sua expressão oral) ao se defrontarem com situações em que estejam presentes falantes nativos (fora de ambientação direta) ou falantes mais fluentes (dentro das representações imaginárias que cada um configura), outros se sentem mais próprios em um ambiente direto (ou seja, quando se encontram em um país onde se fala a língua, em presença de amigos). Em vários depoimentos, como no de Luísa, abaixo, é transparente a modalidade alética (cf. CHARAUDEAU & MAINGUENEAU, 2004:335) no recorte da contingência do “preciso trabalhar”, ou no da obrigatoriedade que implica em se

identificar com a língua ou se autorizar a ser falado por ela em função de um fator na estrutura social que é o trabalho, a profissão. Note-se o *resolvi e pronto* em seu depoimento como implicação de condição básica necessária para se enquadrar como profissional de ensino de uma L2. Examinemos o enunciado de Luísa, abaixo:

Luísa: *Quais os fatores que me levaram a ser uma professora de inglês? Aquela vontade de trabalhar quando cheguei dos EE.UU. É, exatamente. Como eu já falava inglês, estava ali bem pertinho de mim, e, naquela época não se exigia que tivesse curso de Letras pra dar aulas de inglês, então eu resolvi e pronto. Era outra realidade naquela época, então eu optei em dar aula de inglês por causa disso, estava fácil para mim no momento. Morei nos EE.UU., cheguei pronta para a escola, cursos livres, eles gostavam era disto...Quem tinha acabado de chegar dos EE.UU. Era a mentalidade, o pensamento da época.*

No excerto de Maria, abaixo, o mito do falante nativo aparece aqui nesta formulação precedido pelo operador lógico adversativo 'mas', que marca seu valor argumentativo, provocando um deslize que nos abre um viés de interpretação para mostrar que o *falar bem* a língua dependeria de seguir os padrões fonéticos e prosódicos de um falante nativo, medida de excelência máxima na língua estrangeira. Observe-se também que nesse depoimento, Maria lamenta o tempo no qual não teve aulas com um falante nativo, construindo um efeito de sentido da perda de tempo, por que atribui à ele sua "boa" pronúncia e *ela ainda tem que crescer*. Temos uma formulação pautada na FD que denominei de FD da Ausência, que surge em *tenho mais a crescer...*

Maria: [...].Ainda *tenho mais a crescer...*[...] *Eu consigo me expressar bem, consigo colocar meus sentimentos, eu acho que eu falo bem, mas eu acho que ainda eu tenho mais a crescer, principalmente que agora nesse último ano, eu parei de ter aulas com um professor nativo, então eu acho que eu preciso voltar. Eu gosto, eu adoro quando eu estou tendo aula com uma pessoa proficiente. Com um professor nativo, né? Então, eu acho que tenho que voltar. Acho que eu ainda tenho que melhorar.* (grifos meus)

Ou ainda, na mesma sequência discursiva, filiando-se a mesma rede de sentidos, no depoimento de Letícia, abaixo:

Letícia: Eu não tenho Letras, então tenho que buscar, tenho que crescer e depois estou buscando o mestrado, eu gosto muito de estar estudando. Então eu não posso parar nunca e sempre procurei também ter um professor nativo para ter um contato porque se você começa dar muitas aulas básicas, eu acho que você vai envelhecendo, você não tem contato mais, eu voltei outras vezes nos Estados Unidos depois que eu fiz intercâmbio, eu voltei mais 3 vezes nos EUA, foi bom também para eu manter o meu inglês, sempre com um professor nativo, sempre busquei.

E a língua inglesa também vista como oportunidade única de se conseguir emprego aos 18 anos de idade, parece confirmar o efeito dessa construção ideológica, aqui determinada pela marca deôntica do *necessário*, para que se possa equiparar aos países e culturas “avançados” que marca a formulação de Júlia, no excerto abaixo

Júlia: Porque eu acho que é uma excelente oportunidade de primeiro emprego, quando eu comecei eu tinha 18 anos e acho que não conseguiria qualquer outro trabalho.

No excerto seguinte, José Luiz demonstra seu procedimento para a obtenção dos seus efeitos de verdade se calcando na pronúncia perfeita e idealizada do nativo, a excelência de qualidade fonética e prosódica. Para tal, além de outras atividades que contemplam *accent training*, as opções passam por exercícios físicos para não *desajustar* a musculatura bucal. Isso parece legitimar, para este professor, a relevância do corpo como elemento essencial à fala. Segue o excerto:

José Luiz: [...] Além de não deixar os exercícios práticos de accent training, para não deixar a musculatura bucal ficar desajustada no exercício da conversação em língua estrangeira; sem falar das ferramentas naturais (sic) que hoje temos para o contato mais próximo com uma língua específica, como CDs, DVDs, etc.

Para Victor Fabiano, dentro da FD à qual ele se inseriu, o nativo se encontra idealizado em uma determinada *posição* e em uma determinada *situação* que podemos conhecer como “sempre-lá”. Explicando, uma *situação*, que é objetivamente definível, estabeleceu imaginariamente para ele que o nativo é o ponto a ser alcançado. A *posição*, que é a representação dessa situação, colocou o nativo como *vitrine*, isto é, tudo o que

deve e pode ser mostrado para que todos se mirem e sigam o exemplo. Na verdade, o termo aluno, usado por ele, provoca um deslize na seqüência discursiva que abre um viés de interpretação oferecendo-nos uma pluralidade que o inclui, como sempre admirador e sujeito desejante desse Outro:

Victor Fabiano: Ao longo da minha carreira como professor da língua inglesa, procurei através da informação uma maneira de chegar mais próximo das culturas. [...] Sou uma pessoa que está aprendendo diariamente partes da língua integrada aos aspectos culturais, trocando idéias com professores nativos ou com experiência no exterior, filmes, documentários, livros, revistas, músicas e Internet. Na minha opinião, o professor nativo é, até certo ponto, uma vitrine para o aluno.

A identificação com o outro-nativo, com sua língua e cultura, nos próximos enunciados, nos remete a algo metafísico, fora da dimensão vertical do interdiscurso, da lingüística ou da AD. A respondente se refere a uma provável *vida anterior* que ela teria tido como falante nativa de inglês, vivendo na Inglaterra, o que a propicia hoje muito conforto em relação ao uso da língua. Examinemos as duas formulações:

Joana: Como você definiria seu processo de identificação com a língua Inglesa? [...] Eu costumo falar que eu acho que eu tenho alguma vida anterior ou alguma coisa anterior na Inglaterra, porque quando eu cheguei em Londres a primeira vez eu senti uma coisa assim, que eu me sinto em casa. Chego na Inglaterra e me sinto em casa.

Joana: E eu me sinto muito à vontade c/com o Inglês, às vezes eu tenho mais facilidade de expressar, porque, por exemplo, se eu vou escrever coisas pra mim, eu escrevo às vezes/prefiro escrever em Inglês do que em Português.

As Flgs dos professores em relação ao falante nativo contemplam a idealização dele como excelência de qualidade e o objetivo a ser atingido em processos de ensino/aprendizagem de L2s. Quanto mais perto dele, melhor. Excetuando-se certos serviços diferenciados em língua inglesa, oferecido por algumas poucas escolas e institutos, esta é a visão da maioria de nossos respondentes.

4.3 A LÍNGUA INGLESA COMO PROFISSÃO E O MERCADO DE TRABALHO

No funcionamento discursivo observado notou-se nos depoimentos dos participantes uma inquietação, uma preocupação em relação ao mercado, que se configura para o professor de L2s nos institutos de línguas, representado como invasivo. Refiro-me ao que se configura como invasão de profissionais de outras áreas (ou de área nenhuma) que batem às portas das escolas procurando uma posição. São arquitetos, advogados, cientistas sociais, pedagogos, psicólogos, dentistas, etc que lecionam LEs nos institutos de línguas em caráter temporário (o denominado “bico”, informalmente), em detrimento daqueles que tem uma graduação em Letras e encontram uma concorrência maior. Dentro dessa discursividade de dimensão social, um professor de L2 dorme e acorda professor de L2, ao passo que, por exemplo, às vezes, um dentista pode dormir dentista e acordar professor de inglês...Aqueles profissionais graduados em Letras, com ou sem estudos continuados (níveis de Mestrado, Doutorado. Pós Doutorado, etc.) pareceram ser os mais inquietos com esta invasão de mercado, fazendo uso de elementos do discurso transversal como glosas, incisivas, metáforas e subterfúgios para reduzir essa tensão. Note-se em Antônio, abaixo, o uso de *até* como força argumentativa do enunciado provocando dentro do jogo de relação de forças a priorização do profissional com formação voltada para o ensino, o legitimando como apto a lecionar, em meio a heterogeneidade invasiva do mercado de trabalho, emergindo a não-aceitação do “bico” por ele:

Antônio: Penso que o mercado hoje em dia é o reflexo da falta de comprometimento de muitos institutos com o que deveria ser o maior objetivo de sua existência: a educação. Hoje temos todos os tipos de profissionais, desde adolescentes que voltam de intercâmbio e acham cool brincar de serem professores de inglês para garantirem o dinheiro da balada do fim de semana, passando por arquitetos, estudantes de tudo, até, acreditem ou não, profissionais da educação, formados e que fazem do ensinar o seu trabalho. Esse quadro vem se caracterizando ainda mais de uns anos para cá, onde o desemprego e a falta de oportunidades fazem com que “qualquer um” seja professor de inglês ou espanhol ou outra língua. Queria eu também poder fazer alguns bicos operando um apêndice, ou fazendo um cálculo estrutural de um prédio ou até mesmo fazendo inventários. Mas meu campo de atuação é outro.

Acredito ser oportuno neste momento do estudo, um esclarecimento ao leitor sobre a dicotomia instrutor x professor que ressoa nos dizeres dos participantes. Esclareceremos o ponto à luz da informação factual que obtive em duas entrevistas realizadas por telefone. A primeira para o Sindicato do Ensino de Idiomas do Estado de Minas Gerais, que não reconheceu o termo “instrutor”, mesmo tendo informado a eles que o termo é utilizado por algumas escolas na contratação. Fui informado por este órgão que existem 3 (três) tetos salariais distintos pertinentes ao escopo de pagamento de profissionais que lecionam nos institutos de línguas, dependendo de sua formação (ou não) em inglês⁴⁹. Mesmo percebendo seus salários diferentemente, são todos acatados como “professores.” Na segunda entrevista, que realizei no *Sinpro/MG* - Sindicato dos Professores de Minas Gerais, obtive a informação de que no entender do estatuto aprovado pelo órgão, não existe a categoria “instrutor”. Todos os profissionais registrados pelas escolas, para quaisquer efeitos para eles do *Sinpro* (mesmo não sendo sindicalizados), são considerados professores.

Mas em Germano, no excerto abaixo, o respondente chama a atenção para o fato de que em algumas escolas (a dele, inclusive), o professor vem sendo chamado (e tratado) de *instrutor* em detrimento de *professor*, por motivos econômicos: um instrutor *pode* perceber uma hora/aula mais baixa do que a do professor. Em função dessa dicotomia, chamo a atenção do leitor para a formulação de Germano *querem nos chamar de..., mas nos chamam de ...*no mesmo excerto abaixo. Esta frase carrega um equívoco interessante: *querem* nos chamar de uma coisa, mas (adversativa) nos chamam de outra. Quem são esses que *querem*, mas fazem outra coisa, para esse respondente? Uma vez que ambas as associações legitimadas socialmente para organizar, esclarecer e apoiar os dois lados desse binômio (escola (empresa) e professores) não acatam e nem contemplam essa dicotomia, Germano parece marcar sem perceber a contradição existente nos próprios sindicatos hoje em dia. Lembro ao leitor que cabe observar aqui como reverbera na formulação de Germano esse elemento discursivo: o sentido positivo de professor criando o efeito de uma avaliação social melhor ou superior dada ao sentido de instrutor, por ser etimologicamente associado ao professor universitário (cf. *ibid.* p32), enquanto que o sentido de instrutor não carrega o “valor” do professor universitário. No senso comum essa diferença de sentidos se mantém no esquecimento interdiscursivo. Germano parece não concordar em ser chamado de instrutor. A partir desta construção de verdade social,

⁴⁹ A informação que obtive foi a da existência de 3 (três) categorias: a) profissionais sem nenhuma titulação (envolvem os intercambistas e pessoas que simplesmente dominam o idioma), b) profissionais com alguma titulação formal não-acadêmica, como os exames de proficiência linguística oferecidos pelas universidades estadunidenses e britânicas e c) profissionais graduados ou pós-graduados m Letras. Constatei também que as diferenças entre um piso e outro são, entretanto, bem pequenas.

os sentidos positivo de professor e negativo de instrutor aparecem nos dizeres dos depoentes deste trabalho. Vejamos o excerto:

Germano: Este mercado mudou muito, antigamente a gente era professor. Hoje a gente nem é chamado de professor, não. Querem nos chamar de professor, mas nos chamam de instrutores e mudou definitivamente. O sindicato dos professores tem os patrões como inimigos e vice-versa, o sindicato patronal nos vê como inimigos, Tudo mudou neste ponto. Mudou também na concorrência: em cada esquina há uma escola nova que estão abrindo e tem um lance de preço aí que infelizmente a gente sabe que não é verdade. Promessas de curso: fale inglês fluentemente em três meses. Nós sabemos que isto não existe e também por problemas financeiros, muitos professores, fantásticos, fantásticos professores, muito bem treinados, estão buscando outros campos. Infelizmente esta é a mudança principal que eu acho. (grifos meus)

4.4 A(S) ESCOLA(S) QUE REPRESENTAM E/OU ONDE LECIONAM

As formações imaginárias dos participantes dessa pesquisa sobre os institutos de línguas oferecem dois recortes diferentes. Existe o recorte representação de P (professor) e o recorte representação de C, DP e PE que diferem em primeira instância na inserção e na filiação às redes de sentido. Os enunciados formulados pelos professores nos remetem à FD da Ausência, do que falta e os formulados pelos coordenadores, diretores pedagógicos e proprietários de escola à FD da Completude, da realização. Vejamos Alvino e João, abaixo:

Alvino: Acredito que vários cursos prometem muito e fazem pouco. Ensinar grupos e querer que todos tenham o mesmo desempenho é utópico. Portanto parece a mim que os sistemas avaliativos não podem ser iguais para todos os gregos e troianos. Cada um tem seu tempo e seu ritmo e as escolas de inglês no geral são massificantes e generalizam os processos de ensino e aprendizagem.(grifos meus)

João: A escola para a qual trabalho tem os cursos muito longos e assim subestima o aluno que acaba não indo para os semestres finais. Cursos que prometem em meses ou dias também devem ser criticados. (grifos meus)

Victor Fabiano, P e C do instituto onde trabalha, foi entrevistado como professor (P), mas seu dizer do lugar de professor está arraigado na sua posição de coordenador de cursos da escola e desliza livremente para se inserir na FD da Completude, na qual se inseriram coordenadores, diretores pedagógicos e proprietários de escolas. Examinemos seu depoimento:

Victor Fabiano: Escolas empenhadas na melhoria de aspectos como métodos, materiais, conduta do professor, avaliações, didática, objetivos, certificações, atividades extras, envolvimento, experiência, corpo docente, coordenação, espaço físico, salário do professor e localização, seguindo as tendências de mercado, seja no aspecto pedagógico, administrativo ou comercial. Escolas em evolução.

Ângela, que fala do lugar de PE, mostra nesta formulação, a escola idealizada onde o professor não *precisa* ter participação alguma na preparação do material. A adjetivação superlativa *melhor, de primeira*, e outros elementos que ressoam em todo o dizer nos remete à escola sem problemas com material didático, a escola realizada. Mas se pensamos na relação “bom professor” – aquele que recicla com viagens ao exterior para falar a língua cada vez mais parecido com o nativo – mas ao mesmo tempo, (pelo menos para os donos de escola e coordenadores) é aquele que não é autônomo nas preparações de suas aulas, já que dele se espera que somente cumpra as instruções do curso. Isso parece claro nessa formulação de Ângela, na qual o profissional em seu instituto parece estar, digamos, isento de pensar. Em suma, ele tem só que falar bem, não precisa ter formação de professor, somente receber treinamento de como trabalhar o LD adotado pelo instituto. Vejamos:

Ângela: o que eles têm aqui de material pedagógico é o melhor que tem, eles/o professor do (nome da escola) tem tudo na mão deles, eles não precisam de escrever (sic) uma frase, que já temos todo o material visual de slides, transparências, tudo já tá feito pro professor, então ele sabe disso, ele tem material de primeira aqui pra ele trabalhar, então se eles estão aqui é porque eles são bons.

Germano usa o discurso contrário, na próxima seqüência, para retratar um certo rompimento e insatisfação com o pensamento mercantilista que parece ser a tônica do instituto.

Germano: [...] *A instituição que eu trabalho, na verdade, ela concorre com ela mesmo, ela abriu várias outras escolas, então com isto diminuiu a carga horária, óbvio, dos professores e coordenadores, vai cortando isto, corta aquilo e corta isto, e corta aquilo, então acho que você tem que amar muito a profissão para você continuar nela.*

Falando do lugar de C e DP, Patrícia, no depoimento abaixo, deixa clara sua inserção na FD da Completude se filiando a uma rede de sentidos marcada sócio-historicamente pela relação do jogo de poder e interesses, dentro da dimensão que Amaral (2005) denominou DQT (Discurso da Qualidade Total), em que expressões como *bons ou excelentes, atingir o que a gente gostaria que ele (o professor) atingisse ou atingir o potencial máximo* fazem o efeito de sentido responsável pela qualidade que o instituto almeja. Note-se também a modalização deôntica *ter que*, no que se refere à dispensa do profissional. Vejamos:

Patrícia: *Na verdade eu acredito que todos meus professores são bons ou excelentes. A gente investe até um ano e meio na capacitação, no desenvolvimento do potencial do professor. Se depois de 1 ano e meio ele não se desenvolveu, não atingiu o que a gente gostaria que ele atingisse, o potencial máximo que a gente via que ele tem (sic), aí a gente tem que dispensá-lo e não ficar com um professor mais ou menos.*

De um modo geral, os coordenadores e/ou diretores pedagógicos ou ainda os proprietários dos institutos (C, DP e PE) são unânimes em aceitar o fato de que existe muita invasão no mercado das escolas especializadas e tal fato deixa o mercado à mercê de pessoas desqualificadas (quase que invariavelmente chamadas de “picaretas” pelos respondentes) que com abordagens marcadamente mercantilistas abrem suas portas ao “ensino” de L2s. São também notórios a política e o jogo de exclusão dos institutos em tela no momento dos depoimentos, dando vazão ao discurso transversal para a entrada de glosas e incisivas, se referindo às outras escolas como *os (as) outros (as), por aí, no mercado*, etc. No excerto que se segue, de Lúcia, vemos que o problema detectado atinge também o que se convencionou denominar de mercado informal do ensino de línguas, ou seja, os cursos e professores particulares. Este nicho de mercado não paga impostos,

sobre eles não incide nenhuma tributação e não há, como parece e foi ilustrado pela respondente, preocupação com o ensino em si. Vejamos a formulação:

Lúcia: Olha o que eu vejo hoje em dia é que existe muita picaretagem no ensino de inglês, existem hoje instituições cujo objetivo é puramente comercial, sem a menor preocupação com o grau de aprendizagem do aluno, a qualidade do ensino e com a metodologia, hoje você tem uma concorrência enorme de pessoas que acham que sabem dar aula de inglês, e então se estabelecem como professores particulares cobrando às vezes valores irrisórios, fazendo uma concorrência desleal porque não pagam impostos. Eu inclusive conheço uma pessoa que sabia 3 lições de inglês. Ela dava 3 aulas e na quarta ela falava que não ia dar mais porque tinha um compromisso qualquer e assim ia pegando outro aluno, mais três aulas. (grifos meus)

Antônio marca seu dizer com nuances do Discurso da Qualidade Total (que examinaremos em seguida, no próximo tópico deste trabalho) ao se referir ao instituto onde leciona atualmente como muito à frente dos concorrentes. Observe-se:

Antônio: Já passei por alguns institutos e vejo que a maioria dele possui muitos pontos a desejar, pois priorizam a parte comercial, ou seja, a educação vira uma espécie de "marca" e aulas são vendidas como um produto qualquer. Nesse aspecto, vejo a (nome da escola) muito à frente das concorrentes, pois se preocupa com o aspecto comercial sem deixar para trás a valorização do profissional e seu aperfeiçoamento acadêmico.

4.5 A REPRESENTAÇÃO DO PROFESSOR IDEAL

Nesse imaginário, o professor idealizado de língua inglesa é, em primeira instância, um professor fluente nessa língua estrangeira, e que se identifica com ela. Essa representação de professor ideal é construída pela ressonância de itens lexicais como cultura, visão de mundo, atualização, conhecimento, criatividade, motivação. Nota-se a modalização deôntica, a adjetivação superlativa absoluta (sintética e/ou analítica) no que concerne essa formação imaginária, preponderantemente presente nos depoimentos dos coordenadores dos mais renomados institutos de línguas em BHZ participantes desse estudo. Vejamos alguns excertos de professores e responsáveis pedagógicos. Neste primeiro depoimento, de Lúcia 2, abaixo, falando do lugar de diretora pedagógica, podemos observar também as

negações feitas em relação a comunicar-se *bem* (em oposição a má comunicação) e a criação de *bom* ambiente em sala de aula (em oposição a um ambiente ruim).

Lúcia 2: *O bom professor é aquele que se comunica bem, que seja um educador, ele tem que ter característica de liderança, isto é importantíssimo para nós, é claro que tem que ter uma habilidade lingüística... [...] Enfatiza o trabalho com a visão humanística, então é importantíssimo que ele crie um bom ambiente de aprendizado na sala de aula.* (grifos meus)

Na seqüência acima, neste depoimento de uma diretora pedagógica, o uso de modalização deôntica e adjetivação superlativa ressoam em todo o texto produzindo efeitos de verdade geral, isto é, efeitos de sentido onde as regras são incontestáveis.

Na formulação de José Luiz, abaixo, permeada pela metáfora das metodologias *impostas*, ressoa a condição da falta, da incompletude, que irrompe no dizer a incisa [...] *não torna perfeito, não porque eu estou sempre aprendendo, na verdade sempre aprendendo* [...]. Sua Rp do professor idealizado é calcada na credibilidade de que sua flexibilidade como *metodologia* o faz *acreditar* no que faz. O termo "cliente" para os aprendentes nos remete à uma dimensão mercantilista, construindo uma contradição no enunciado em relação ao que ele faz e acredita, efeito de sentido criado a partir da imagem do educador, e o aprendente enquanto cliente, entendido dentro de uma outra Flg (que limita sua FD e invade o espaço, imbricando os sentidos) como aquele que *paga* por um produto ou serviço prestado. Examinemos:

José Luiz: *Eu me considero um bom professor, porque eu acredito no que faço. Explicando...o que, o que é um bom professor... Um bom professor é aquele professor que se atualiza, é um professor aberto às mudanças, um professor que trabalhe com o que o aluno sabe, com o que o aluno se interessa, um professor que analise bastante o perfil do aluno. Se o aluno quer jogos de computador, é através dos jogos de computador que você vai tentar ensinar línguas, se ele é um adulto que não se interessa por nada de computador você tem que ter outras coisas, você tem que ser flexível, e outra coisa mais importante é o jogo de cintura, no sentido de que metodologia, não se pode se impor uma metodologia e você vai ser fiel a ela e seguir a risca, não existe isso. [...] E principalmente levar em conta as necessidades do*

aluno. [...] Isto me torna um bom professor, não torna perfeito não, porque eu estou sempre aprendendo, na verdade sempre aprendendo... É também uma condição para você ser um bom professor, é você deixar as portinhas abertas e saber, ter certeza que você tem que aprender mais e mais, preferencialmente com os alunos, com os clientes que é o mais importante aí dessa carreira, né?

No excerto examinado abaixo, o sujeito-respondente parece chegar a enunciar que o professor idealizado estaria em uma dimensão mercantilista (onde não podem faltar alunos, o que ressignifica em boa condição financeira e poder) onde não é necessário *anunciar* as aulas. O sujeito é interpelado pela ideologia de estar-se sempre buscando alguma coisa, *o sempre correndo atrás*, mas não se sabe exatamente do que. É o discurso da perfeição permeado pelo discurso da ausência, da constante incompletude. Percebe-se também na representação do professor ideal deste participante a “liberdade” de poder escolher onde e como trabalhar, no caso observado, em casa priorizando as aulas particulares em detrimento de se deslocar aos institutos para perceber uma hora/aula de menor valor.

Sérgio: O que eu considero como um bom professor...Eu acho que sou um bom professor, tanto que nunca precisei anunciar as minhas aulas, é tudo de um que conta para o outro, nunca coloquei anúncio, um pôster aonde quer que for. A quantidade de gente que me liga procurando aula, eu pelo menos tento ser um bom professor sempre correndo atrás. [...] Tenho tido muitas ofertas de outras escolas, mas pra mim não é conveniente. Fico na comodidade de minha casa dando aula aqui, ganhando mais. O que que (sic) vou fazer em escolas? Realmente não dá.

Ainda investigando o depoimento de Sérgio, acima, em sua formação imaginária do professor idealizado de língua inglesa, o participante baseia-se no fato de que o *bom* professor é aquele que não faz uso de nenhum apoio midiático para atrair alunos. O professor em questão, que aqui neste depoimento se refere às suas aulas particulares, é também professor de um dos institutos visitados. Ele formula seu enunciado concebendo a idealização da completude como um professor que tenha muitos alunos particulares e por isso, percebe melhor rendimento.

Em Maria 2, excerto seguinte, falando do lugar de coordenadora, observemos que a rede de sentidos à qual ela se filiou, para representar o que seria o professor ideal invade os limites da FD da Ausência, sendo seu discurso permeado pelo efeito de verdade

do carisma. O professor idealizado deve ser carismático o suficiente para que seus deslizes e desarranjos situados numa determinada conjuntura histórica em que o carisma tudo resolve, não adquiram voz quando entrar em sala de aula. É interessante também notar a inclusão da respondente em seu próprio dizer quando ela usa um *tô de cara fechada, e num dia tô de cara boa...* Esta opacidade pode concordar ou não sobre o sentido a dar as palavras. Vejamos:

Maria 2: Então é assim, não, já te falei, não é aquele que tem Licenciatura nem é aquele que tem Proficiency, nem é aquele que tem milhões de cursos acadêmicos. Não é. Pra mim não é essa pessoa. Tá? Então essa pessoa pra mim é aquela pessoa que tem carisma, que é um cara legal, que é um cara que tenha um humor legal, que não tenha essa variação de humor, num dia tô de cara fechada e num dia tô de cara boa, tá? Que saiba colocar os problemas pra fora de sala de aula na hora que ele entra na sala de aula, ou seja, não é aquela pessoa que tem um problema, então tudo, a vida dele acabou, a aula dele acabou, e tudo mais.

Os depoimentos a cerca da idealização do professor contemplam, em sua maioria, o profissional engajado com sua profissão, embora não necessariamente ele precise de uma educação formal em inglês ou uma titulação em Letras. Esta construção de efeito de verdade tem seu universo interdiscursivo, sua memória histórica, permeada por crenças como a de que a universidade não é o lugar legitimado pela sociedade como o *locus* do saber uma língua. Parece que a política de verdade criada e aceita para a Academia é a de ser a legitimação do *locus* de se estudar, pesquisar e conhecer línguas, porém não de sabê-las.

Mesmo os participantes graduados e/ou com outras titulações em Letras, com raras exceções, priorizam a experiência no exterior, a dedicação ao processo de ensinar para crescer na profissão, os cursos de especialização ou extensão que possam fazer, os DVDs, CDs, os canais de televisão de países onde o inglês é L1, as leituras de livros, revistas e periódicos em detrimento dos anos passados nos bancos das faculdades de Letras como fatores legitimadores e facilitadores do saber.

4.6 O PROCESSO DE CAPTAÇÃO E OS MECANISMOS DE SELEÇÃO USADOS PELOS INSTITUTOS

O processo de captação e os mecanismos de seleção realizados pelos institutos de língua em BHZ, por unanimidade nos institutos visitados, não contemplam nenhum envolvimento midiático para atrair professores. O critério primeiro de captação citado por todas as escolas seria via currículos deixados ao longo do ano, que ao serem entregues já sofrem uma imediata triagem. As escolas selecionam os currículos que observam os critérios de seleção adotados e convidam os candidatos posteriormente para uma primeira etapa eliminatória (de um modo geral, os registros obtidos nessa investigação apontam para somente uma prova escrita nesta fase).

Ângela: Eu falo demais, eu tô muito hoje... eh... no/no, dentro de, falando sobre mudanças no processo seletivo, não houve pra nós né do (nome da escola) nenhuma mudança significativa porque o nosso processo ele é/ele é muito completo, ele/ele acredito, né, posso estar errada, mas dentro da nossa visão ele é muito completo, então pra mudar seria acrescentar, e a gente ainda não chegou numa coisa que possa acrescentar nesse processo.

Observe-se a incisa no discurso transversal de Ângela, no excerto acima, *acredito, né, posso estar errada*, na qual percebe-se o deslocamento para a incerteza de ser assim tão "completa".

Maria 2: A nossa coordenadora olha isso, o que é este processo, eu tenho uma impressão que é uma análise do currículo. As pessoas deixam currículo e faz-se uma seleção por ano e no primeiro momento eu faço a seleção. Pessoa que me agrada, que tem certa experiência, dessa seleção agora, pra você ver, eu tenho 80 a 90 currículos e eu chamei 11 (sic), então, é muito pouco o que a gente aproveita pela quantidade de currículo que chega.

Em Ângela, passagem seguinte, constrói-se a verdade incontestável da experiência no exterior como condição *sine qua non* para se convidar um professor para uma primeira entrevista:

Ângela: [...] E marca-se uma entrevista pelo telefone com aquela pessoa, então você faz uma primeira entrevista em inglês por telefone, ali você faz uma primeira triagem e de 100 pessoas você tira uns 30, normalmente você tem um grande número de pessoas que não tem vivência no exterior, então nós não admitimos. Só admitimos pessoas que tem no mínimo 6 meses de vivência no exterior, em países de língua inglesa, e naturalmente aí,

ela é chamada para uma primeira entrevista individual. Nesta entrevista vou acabar de checar o inglês oral daquela pessoa [...].

É possível observar nos depoimentos, nos excertos que se seguem, por exemplo, uma comparação explícita que é construída em relação ao professor de inglês *com* e *sem* experiência no exterior ou ainda a necessidade de haver “reciclagens” regulares (visitas a países de língua inglesa).

A representação dos sujeitos desta pesquisa no que se refere à importância de ter um título acadêmico em Letras (habilitação em Inglês) reflete um mercado orientado pelo mercantilismo e pelo ecletismo que o parece caracterizar. Pude detectar que o mito do nativo, do domínio completo e perfeito, do bem falar o inglês não legitima o espaço academia como lugar para que isso possa acontecer. Em vários depoimentos dos participantes desta pesquisa sobre a legitimação do lugar representativo de se aprender línguas, vemos a universidade ganhar sentidos de ser um lugar onde não se aprende (ou não se pratica) língua inglesa. Tal fato nos remete a uma rede de memórias discursivas em que o enunciador não está pronto, e percebe que a universidade não oferece subsídios para um melhoramento substancial na performance, como se tornou claro em depoimentos abertos coletados no estudo de Baghin-Spinelli (2002:127/8), e, por exemplo, nos excertos abaixo, de José Luiz e João extraídos dos registros dos participantes:

José Luiz: [...] Os professores de língua estrangeira, que tentassem instituir aulas dadas em inglês, logo desistiam, já que o nível dos alunos não suportava tal arrojo pedagógico. O sistema era muito cartorial e às vezes eu periferia ficar na biblioteca para estudar sozinho a enfrentar aqueles longos debates e seminários formados por pessoas jovens com pouco conhecimento da matéria e, por isso mesmo, inaptas a chegar a qualquer idéia conclusiva sobre esse ou aquele assunto.

*João: Se eu considero importante ser graduado em Letras?
Não, não acho que é necessário, absolutamente não acho, não para ensinar inglês como segunda língua, o curso que eu fiz lá na UFMG foi de um ano e meio e é triste falar isto, mas eu acho que na sala de aula ele não me acrescentou nada.*

Ou ainda em:

Carolina: [...] Sou formada em Letras pela UFMG. Tenho certificado de Michigan Proficiency. Ser formada em Letras não acrescentou em nada em meu (sic) desempenho profissional.

No depoimento de Maria, abaixo, podemos observar a formação imaginária (FIg) que ela contemplava sobre o que era estar preparado para assumir o ensino de uma LE profissionalmente quando ela começou sua carreira. Observe-se também que já há bons anos (34, para ser mais exato, segundo o registro da respondente) a universidade não era a fonte legitimadora do saber de uma L2, mas sim ter tido a experiência de viver a língua e cultura *in loco*.

Maria: [...] É, exatamente, e como eu já falava inglês, estava ali bem pertinho de mim, e naquela época não exigia que tivesse curso de letras pra dar aulas de inglês. Então eu resolvi e pronto, era outra realidade naquela época, então eu optei em dar aula de inglês por causa disso, estava fácil para mim no momento. Morei nos EE.UU., cheguei pronta para a escola (grifo meu), cursos livres, eles gostavam era disto, eles pegavam quem tinha acabado de chegar dos EE.UU., era a mentalidade, o pensamento da época. [...]

Detecta-se uma formação discursiva de completude no dizer de certos professores quanto à representação imaginária de ser um bom professor de línguas, no que observei a definição do lugar social-histórico-cultural em suas dimensões interdiscursivas a que professores estão expostos. Examinemos o seguinte enunciado construído por um dos professores respondentes desta pesquisa:

Pedro: A postura de um professor deve ser a postura de modelo cultural, pessoal, intelectual, moral além de ser profissional em todas as áreas e ótimo amigo e ouvinte, calmo e vigoroso, apaixonado e extremamente focado.

A modalização deontica, adjetivação e adjunção adverbial utilizadas transparecem a negação do que se esconde, do que se silencia (o não-dito) em toda a formulação, no sentido de que se essas leis não são cumpridas, o professor faz surgir sentidos de incompetência, dúvida e possivelmente constrói-se a verdade de um não licenciamento para o exercício da profissão. A exclusão é também denotativa da falta de objetividade em assegurar uma flexibilidade metodológica que corresponda a momentos de inserção social e produção de discursos diferentes por parte de cada aprendente de L2, como visto neste depoimento de um participante da pesquisa:

Pedro: Acho que a responsabilidade deve ser transferida mais e mais para o aluno, pois ele assim querendo o ensino se faz. O ambiente ideal envolve professores qualificados e alunos desejosos. Ou seja, basta um saber e outro querer.

Observe-se o *saber (...basta um saber...)*, contemplando competência e o *querer (...e outro querer)*, contemplando vontade na formulação de Pedro, acima.

Observa-se, ainda, que a titulação em Letras parece não legitimar a competência (talvez mínima) necessária, nem um arcabouço intelectual de princípios básicos para se tornar um professor de LE. Tal visão contempla o âmbito da ocupação em detrimento do da profissão. Celani (2001:22/3) procura esclarecer e definir as diferenças entre as duas dimensões. Considera-se uma ocupação como ofício, trabalho, como uma atividade que se faz por prazer ou como parte da vida cotidiana, um serviço, ao passo que profissão requer treinamento especial, geralmente legitimado pela academia, e que confere um status alto, por se tratar de uma “ocupação” especializada e única em sua intimidade. Pude verificar que, para a maioria dos professores, as representações no que concerne titulação acadêmica em Letras para o exercício da profissão contemplam o não necessário. Mesmo aqueles profissionais que são graduados em alguma faculdade de Letras denegam a importância do conhecimento adquirido (ou tentado se adquirir) na academia como instrumento de apoio às atividades de ensino de LEs (com algumas exceções também observadas nos depoimentos). Essa visão reforça a concepção do mercado como aberto e informal, onde existe certa comodidade ao não se exigir uma educação formal para a língua a ser ensinada. Celani (op. cit.:32) salienta que

a profissão de ensinar línguas estrangeiras é invadida por todos os lados. Qualquer um pode ser professor. Chega-se ao absurdo de propostas das autoridades máximas da educação para que profissionais de outras áreas, ou de nenhuma, assumam o ensino de disciplinas (de línguas) com falta de professores”.

Um professor de L2 jamais dormirá e acordará engenheiro, arquiteto, médico ou qualquer outra coisa que não um professor de L2. Ao que parece a recíproca não é verdadeira, dado o grande número de profissionais de outras áreas (que normalmente não se deram bem ou tão bem nelas quanto desejaram) atuando como professores de L2. Isto aparece nos sentidos atribuídos aos termos “professor” e “instrutor”, discutidos anteriormente neste trabalho.

Celani (op.cit.:33) ainda cita Pedro Demo (2000:80)⁵⁰ e aponta o que ele denominou de seleção negativa, que se traduz na tendência de entrada na profissão de pessoas com desempenho acadêmico inferior e que se contentam com formação menos exigente (o que poderia ser chamado popularmente de “bico”). Podemos notar essas proporções nos excertos que se seguem, nos quais surgem contradições que marcam a aproximação ou distanciamento identificatório dos respondentes em relação à qualificação em Letras.

⁵⁰ Cf. DEMO, PEDRO *Ironias da Educação: Mudanças e Contos Sobre Mudanças*. DP & A Editora, 2000.

Germano: *Se eu considero importante ser graduado em Letras? Não, não acho que é necessário, absolutamente não acho. Não para ensinar inglês como segunda língua...O curso que eu fiz lá na UFMG. foi de um ano e meio e é triste falar isto, mas eu acho que na sala de aula ele não me acrescentou nada.* (grifos meus)

Note-se a incisa de Pedro, próxima seqüência, quando de sua formulação *se é que existe um profissional completo*, que faz reverberar no enunciado a lacuna da incompletude...

Pedro: *Hoje sou graduado em Letras pela UFMG. Considero o fato de ser graduado um fator decisivo para que possamos ensinar a língua. Conheço e trabalho com vários professores não graduados e que são ótimos em seu trabalho, mas não são completos, se é que existe um profissional completo, e que lhes falta uma visão mais ampla e detalhada do instrumento que têm nas mãos: a língua e todas as suas nuances.* (grifo meu)

No excerto seguinte, percebe-se o uso do dizer contrário. Em seu imaginário, a respondente filiou-se a uma rede de memória na qual a titulação se torna elemento preponderante para o exercício da profissão. Note-se também o discurso transversal, presente através da glosa antecedida pelo marcador adversativo *mas* (grifada):

Luísa: [...] *Nunca fiz Letras. E eu acho que seria um pouco incoerente eu dizer que é necessário, porque eu sempre me dei bem na profissão e não tinha Letras, mas eu acho também que é devido ao fato de eu ter sempre estudado, né?*

Júlia: *Então, como eu estava falando né, é devido ao fato de eu sempre procurar participar de congressos, ter que me inteirar todo ano, participar, fazer todos estes cursos, acho que já é uma forma de falar que faz falta sim, acho que o título acadêmico é importante sim.*

Ou ainda no depoimento de Maria, abaixo, quando a respondente faz uso de uma crença dos alunos universitários, ainda difundida nos dias de hoje, dos cursos "espera marido" ou dedicados a *alunos fracos* que não tinham (e até hoje, em alguns casos, não têm) esperança de alcançar titulação em cursos superiores legitimados pela sociedade como cursos para alunos "inteligentes" e de "projeção" tanto social quanto financeira.

Maria: [...] *Mas eu acabei não fazendo Letras porque havia uma crença na minha cidade assim: se você era uma boa aluna, tirava boas notas, era boa em matemática e se era inteligente, você teria que fazer Engenharia, eu gostava do inglês, então eu não fui fazer Letras porque essa crença era muito forte, era só aluno fraco que fazia Letras, então como eu era muito boa em inglês, matemática, eu fui fazer Engenharia mas quando estava fazendo Engenharia, fiz 1 ano, tranquei, fui fazer intercâmbio e amei. Fiquei lá nos Estados Unidos, quando voltei eu comecei a dar aula de inglês.* (grifos meus)

Para Sérgio, em seu enunciado abaixo, transparece a construção da verdade da legitimação do saber ligado à experiência no exterior. Há uma contradição em seu dizer quando ele menciona *estudar* a língua. Se há a condição *estudo* em uma língua, há também uma aceitação do fato de que para sabê-la, um curso de Letras é uma condição necessária, o que contradiz o que principiou dizendo. A contradição é um deslize na seqüência discursiva na formulação de Sérgio, abrindo um viés que nos permite enxergar que é importante para ele uma graduação em Letras, que o respondente não tem. Vejamos:

Sérgio: *Eu não considero o fato de ser graduado em Letras uma condição necessária porque o que depende é você dedicar e estudar, eu vejo muita gente que sabe muito e não fez estes anos de Letras. Não muda nada na minha opinião, eu acho que é dedicação, estudo, investimento, é viagens, eu acho que viajar é um processo muito importante pra você se desenvolver na língua e estudar, principalmente.*

Observe-se no excerto seguinte, de Júlia, outra contradição no reconhecimento da legitimação da profissão na titulação em Letras. Júlia cria seus efeitos de sentido usando o dizer contrário, isto é, ela não é graduada em Letras, mas se contradiz ao dizer *que é a condição que ela deveria ter* para ministrar suas aulas. A respondente fundada na idealização, na fantasia e na projeção do valor concedido socialmente a quem exerce profissionalmente o que foi “preparado” para exercer, afirma que se fosse “dona” (entra aqui, a meu ver, a idealização da autoridade máxima, do jogo de poder e interesses, o ideal do *eu*) de uma escola de ensino de L2, dificultaria a contratação (ou não contrataria) um profissional *sem* um certificado formal na língua que pretende lecionar, como garantia de qualidade.

Observemos também os vários desarranjos na seqüência enunciativa provocados pela profusa utilização do operador argumentativo 'mas'. A contradição operada pelo não ter a formação em Letras, e priorizá-la como *exclusividade*, que legitima a aptidão em lecionar o idioma nos remete a uma formação ideológica na qual o efeito de sentido se faz na ocupação do lugar social do professor de línguas com formação específica para realizar seu exercício profissional. Outro efeito de verdade se apresenta no fechamento do excerto em *na verdade não é o que acontece...* Observe-se também que o lecionar inglês se transforma nesta formulação numa *atividade*, efeito de sentido criado pela participante que contempla a ocupação de um indivíduo, em detrimento de uma profissão.

Júlia: Não tenho diploma em Letras, mas eu acho que o fato de ser graduado em Letras é uma condição que eu acho que deveria ser (sic), se eu fosse dona de uma escola de inglês eu dificultaria um pouco a contratação, eu exigiria mais para estar contratando (sic) um professor de inglês, apesar de não o ter, tenho alguns, mas não tenho outros, mas eu acho que a formação em Letras é muito importante e essa de certa forma dá uma de exclusividade de atividade principal pois o professor, ele é um professor de inglês, tudo que ele tem é o estudo de Letras, o que na verdade não é o que acontece, na maioria dos casos todo mundo tem uma atividade paralela, tem muita gente que exerce a atividade de lecionar inglês ou qualquer outra língua, como um quebra galho (grifo meu), então eu acho que se as exigências forem maiores na hora da contratação eu acho que o resultado de qualidade de profissional seria mais interessante.

Na formulação de Carolina, abaixo, a respondente cria um efeito de verdade ao contemplar o dizer contrário em seu enunciado. Há uma comparação contraditória entre uma formação acadêmica e um exame de proficiência estrangeiro, postos em um jogo de relação de forças.

Carolina: "Sou formada em Letras pela UFMG. Tenho certificado de Michigan Proficiency. Ser formada em Letras não acrescentou em nada em (sic) meu desempenho profissional."

Conclusão da Análise dos Registros

Pode-se depreender deste estudo que o processo de formação das relações identitárias dos professores de língua inglesa nos institutos de língua em BHZ se dá em relação ao outro-nativo primordialmente, tanto no âmbito dos professores com titulação em Letras quanto daqueles que não a possuem. Considero que a brasilidade que nos constitui enquanto sujeitos, falantes nativos de português brasileiro (ou brasileiro),⁵¹ com base nos depoimentos dos colaboradores desta pesquisa, não há de se apagar ou silenciar, apesar de que para ocupar o lugar idealizado do outro-nativo de língua inglesa, condição necessária nesse imaginário discursivo para atingir o lugar do saber dessa língua-alvo, os professores dos institutos de língua poderiam abafar ou velar essa brasilidade, uma vez entendido que nela também reside a falta, dentro da re-significação da ideologia do colonizado.

Nos depoimentos dos coordenadores e/ou diretores pedagógicos e mesmo dos professores a respeito da(s) escola(s) onde trabalham ou lecionam, houve unanimidade na exaltação dos serviços oferecidos e credibilidade na eficácia do ensino. Mas os depoentes caíram sempre em contradição, fazendo uso de elementos e dispositivos do discurso transversal, como incisivas, glosas, ou contemplando o dizer contrário. Eles vivem dos efeitos de sentido, das metáforas que imaginariamente formam da importância de *estarem* naquele instituto, e não em outro. Se ele, professor ou coordenador, está *ali* ocupando seu lugar enquanto profissional, aquele instituto é (quase que necessariamente) melhor que os outros. Todos são unânimes em afirmar que existe muita desonestidade *na concorrência*. As contradições pareceram aumentar à medida que aumentaram os juízos de valor dados aos professores, ao lugar que eles ocupam nessa dimensão discursiva – uma re-significação de caráter elitista uma vez que o saber a língua inglesa também contempla, dentro das formações imaginárias nessa pesquisa, um jogo de interesses e poder das classes dominantes. Dentro da denominada política da qualidade total, do mercado aberto e livre das iniciativas de concorrência e competição contidas na ideologia neo-liberal, observa-se que a inserção dos coordenadores e/ou diretores pedagógicos, proprietários de escolas ou ainda responsáveis diretos (financeiros) pelos institutos em formações discursivas que permeiam (ou são permeadas), podemos chamar, parafraseando Amaral (op.cit.:157), o

⁵¹ Se acreditamos que a língua(gem) é parte essencial e integrante na constituição da identidade do sujeito, já se torna imprescindível a pesquisa a cerca das diferenças entre as identificações e as condições de produção do discurso de brasileiros e portugueses. As línguas faladas por estes dois povos se encontram hoje em um grau elevado de distanciamento e estranhamento, a ponto de podermos começar a falar em uma língua brasileira. Marcos Bagno nos convida à pesquisa e à reflexão em seu livro *Português ou Brasileiro? Um convite à Pesquisa*. (Coleção Língua(gem) vol.1. Parábola Editorial, São Paulo)

(pelo) DQT (Discurso da Qualidade Total). Nesta formação discursiva nota-se a prática da gestão e controle do DQT em todos os processos da escola em formulações dentro dos enunciados como “[...] de uma forma muito rígida [...]”, “[...] o professor tem que ser um líder [...]” Onde liderar assume a representação de mobilizar esforços, atribuir responsabilidades, delegar competências, motivar, informar, ser “o melhor”.

Na discursividade da autorização para se falar em primeira pessoa em uma L2, inglês no nosso estudo, investigada nesta pesquisa, apaga-se, silencia-se que o professor é estrangeiro em relação à língua que leciona. Sua busca de um lugar do dizer nessa língua nesse contexto torna-se busca do lugar (idealizado) do dizer do outro-nativo. Dessas considerações, pode-se compreender, sob minha ótica, o por quê do sujeito-professor brasileiro de língua inglesa, de uma capital da região Sudeste, falante nativo de português brasileiro, resistir a essa autorização por não ter a oportunidade de historicizar na LE, nem de projetar os seus sentidos nesse idioma e projetar-se neles. Como observa Baghin-Spinelli (2002:172) em seu estudo, isso também pode ser decorrência de antecipações imaginárias do sujeito-professor em relação a um colega, imaginariamente superior, mais experiente, nessa relação com a L2. Há um depoimento de uma respondente que deixa clara esta relação quando ela foi questionada a respeito dessa autorização, ou diríamos, desse conforto ao se enunciar em inglês, e acredito caber aqui essa ilustração:

Pesquisador: Você se autoriza a falar em primeira pessoa em inglês? Você se sente à vontade, confortável?

Maria: Eu acredito que sim, mas eu acho que quando estou perto de alguém que fala muito bem inglês, acho que talvez vou ficar um pouco inibida, por exemplo, perto de (referência a dado colega professor). Porque eu sei que (ele, o colega professor) vai ficar me observando, mas entre as pessoas lá nos EUA eu não fico não, mas acho que eu ainda tenho que melhorar.

A meu ver, no funcionamento discursivo observado, ainda a respeito da autorização do sujeito para re-significar-se ao se deixar ser falado por uma L2, esboça-se uma certa resistência ao apagamento, ao abafamento da brasilidade que é constitutiva do sujeito-brasileiro. O silenciamento constitutivo do/no dizer de alguns participantes quanto a essa questão parece-me corroborar esse fato. Reitero a idéia do silêncio constitutivo como pertencente à própria ordem de produção do sentido, que preside qualquer produção de linguagem. Em outros depoimentos o silêncio local, a censura, realizado quando da entrada em zona interdita na L2, tendem também a mostrar que, em foros íntimos, essa brasilidade parece prevalecer. Reitero aqui o silêncio local como parte mais visível da política do silêncio: a interdição do dizer.

Um ponto importante elucidado neste estudo foi o de que mesmo aqueles respondentes que têm uma titulação em Letras não se sentem confortáveis para legitimar a universidade como lugar do aprender e do saber a língua. Legitimam o curso de Letras como fator facilitador de conhecimento teórico-lingüístico, mas não como lugar de construção de competência comunicativa. Não estamos em contexto de imersão no Brasil e, sendo assim, os cursos de Letras precisam abrir possibilidades ao sujeito de enunciar nas línguas estrangeiras que oferecem.

Vimos neste estudo que nossos respondentes, isto é, os professores que lecionam nos institutos de línguas, são, em sua maioria, filhos de intercâmbios culturais. Como formulado em vários enunciados, as escolas de línguas contratavam (e ainda tendem a contratar) intercambistas recém-chegados para preencher seu quadro de professores, o que, então, parece legitimar que o saber a língua implica em passar períodos em países onde a língua inglesa é L1 ou onde se tem a obrigatoriedade de falar o idioma para fins comunicacionais.

Apono também neste fechamento de estudo o que acredito ser um ponto relevante enquanto fato lingüístico, observado nessa investigação. Trata-se do silenciamento dos respondentes em relação a um desdobramento da segunda pergunta do questionário ao professor,⁵² que contempla a questão crucial desta investigação sobre a identificação com a língua inglesa, que é a relação entre identidade e língua (linguagem). Este silenciamento (não houve formulações a respeito disso em nenhum enunciado que compõem o *corpus*) pode nos levar a considerar a hipótese de que os professores de inglês nos institutos de língua trabalham inseridos em dadas FDs, filiados à uma memória discursiva cujo nível de identificação com a língua inglesa traz a brasilidade como elemento constituinte.

A respeito das representações a cerca das escolas que representam e/ou onde lecionam, a posição a que cheguei neste estudo foi a de que é preciso que os coordenadores (C), diretores pedagógicos (DP) e proprietários de escolas (PE) se desloquem do lugar do dizer da completude, da realização, da excelência para o lugar do dizer que permita promover deslocamentos que ofereçam possibilidades de interpretar e modular as necessidades da escola e dos profissionais que ela envolve.

⁵² Cf. *ibid.* Anexo 2, 2ª questão

Considerações Finais

Iniciei esta pesquisa a partir do seguinte objetivo geral que foi o de levantar as representações ou formações imaginárias, dentro da Análise do Discurso, dos professores de inglês como L2 nos institutos especializados no ensino de línguas, em Belo Horizonte, a cerca da língua que ensinam, de ser professor dessa língua, e das relações de trabalho. As relações identitárias (identidade e identificações); a autorização que o sujeito-falante se dá para falar em primeira pessoa em uma segunda língua (L2 ou LE), que determina a maneira pela qual ele se inscreve nessa língua; a relevância da titulação em Letras para exercer o papel social de professor de LE; e as representações desses profissionais em relação ao mercado de trabalho foram os objetivos específicos que nortearam esta pesquisa. A investigação desses objetivos permitiu-me delinear duas formações discursivas (FDs) preponderantes que denominei *FD da Ausência* e *FD da Completude*.

Os objetivos, tanto o geral quanto os específicos, foram cumpridos através do uso de questionários desenvolvidos para tal fim nessa pesquisa em entrevistas orais e presenciais. Algumas exceções foram abertas e 3 (três) questionários foram respondidos e aceitos via eletrônica. Pudemos depreender com nossos questionamentos que os professores calcam suas representações (Rps) a cerca da língua idealizando o falante nativo como nível de excelência e desempenho lingüísticos a ser atingido e formam suas imagens (Figs) elegendo modos de se aproximar dessa dimensão de competência, como ter aulas com falantes nativos, praticar atividades de *accent training* (treinamento de pronúncia), fazer exercícios físicos para musculatura bucal, além da profusa utilização de DVDs, CDs, canais de TV a cabo e programas via *Internet*.

Dentro dessa visão foi observada a inserção dos participantes em uma FD maior, permeada por outras FDs, que denominei *FD da Ausência*, que marca a falta, a incompletude, a imperfeição e implica na futuridade de uma realização, na qual o momento presente se distancia deixando margens ao ainda por vir. O saber a língua toma preponderantemente um ponto futuro como meta a se atingir e leva em consideração todo um processo de construção com foco no porvir. O sujeito se coloca em um ponto futuro ideal, no qual ele acredita, poderá haver a equiparação dos saber. A impossibilidade de se *tornar* um falante nativo cria diferenças entre as situações (empíricas, objetivamente definíveis) e as posições (as representações dessas situações), construindo ilusões subjetivas surgidas na contingência histórica de um país constituído por um processo de colonização.

A partir das Figs dos depoentes, as relações de trabalho ora parecem se inserir na *FD da Ausência*, ora na outra FD maior a qual cheguei, que denominei *FD da Completude*,

que marca a excelência, a perfeição, a não falta como seu ponto de visão. As escolas entram nesse processo identificatório na *FD da Ausência* como efeitos de construção de um dizer da imperfeição, no qual a competição da escola com ela própria (no caso das franquias, por exemplo) assume papel relevante. Por outro lado, nos dizeres filados à *FD da Completude*, as escolas contemplam o dizer da perfeição, no qual não há espaço para dúvidas, falhas ou deficiências.

Depreendemos das relações identitárias (identidade e identificações) dos respondentes, a partir da proposta de Christine Revuz, a autorização que o sujeito-falante se dá para e ao se inscrever numa L2 na primeira pessoa (o resgate do *eu*, na LE). A maioria dos participantes, entre construir um dizer no fio do discurso e silenciarem-se sobre a indagação, não se autoriza (ou permite) enunciar confortavelmente em momentos de foro mais íntimo na L2, no nosso estudo, o inglês.

A brasilidade que os constitui enquanto sujeitos-falantes, uma vez que são falantes nativos de português brasileiro, apaga, interrompe o lugar de falante de inglês, implicando em um viés comparativo de sua posição subjetiva (no sentido de uma posição aberta pelo discurso e que pode ser ocupada por outros e diferentes sujeitos, num processo identificatório).

No que concerne a formação acadêmica, os participantes, quase que por unanimidade, criaram suas Rps dentro da não legitimação da academia como lugar de aprender e saber a língua. Mesmo os graduados em Letras (com raras exceções) negam que a formação acadêmica lhes tenha trazido benefícios para sua atuação em ambiente direto (sala de aula), ou mesmo para seu conhecimentos da língua. Os depoentes se inserem, então, em Figs nas quais depreendemos a imperfeição e a falta.

O mercado de trabalho também foi visitado pelas Rps da imperfeição e pelo desejo de fidelidade profissional. Considerado muito aberto, no qual *qualquer um pode ser professor de inglês*, a relação dos participantes com o mercado de trabalho é permeada por mecanismos discursivos transversos, como o uso de incisivas, glosas e metáforas.

Admito que limitações foram impostas a esse estudo e a principal delas, no que concerne a validade e a confiabilidade dos fatos lingüísticos coletados e analisados, deu-se a partir dos poucos respondentes em função do número excessivo de institutos especializados no ensino de línguas. Seria necessário muito tempo, quase uma impossibilidade em termos prático-acadêmicos, dado o elevado número de institutos para cobrirmos uma confiabilidade de 95%, trabalhando com uma margem de erro de 5%, segundo cálculos da Profa. MS Denise Pimenta, de Estatística, da Universidade FUMEC (cálculo da amostragem disponível nos Anexos (A4)). Nossa opção para tornar essa pesquisa confiável e válida foi, então, convidar os 12 (doze) institutos de maior renome e

confiança (nas Rps dos alunos e da comunidade), dentre esses quase 200 (196, em números exatos) oficialmente registrados no Sindicato dos Professores de Minas Gerais (Sinpro/MG) como escolas de línguas. Houve dois desses institutos que não consumaram sua participação. A pouca disponibilidade de tempo para a pesquisa (entrevistas) argumentada pelos respondentes que efetivamente participaram se tornou também uma limitação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMARAL, MARIA VIRGÍNIA B. *Discurso e Relações de Trabalho*. Maceió, Alagoas: ed. UFAL. 2005
- AMARANTE, M. F. S., *Ideologia Neo-liberal no Discurso da Avaliação: a Excelência e o Averso da Excelência*. Tese de Doutorado, IEL, Unicamp, Campinas. 1998
- AUTHIER-REVUZ, JACQUELINE *Hétérogénéité Montréal et Hétérogénéité Constitutive: Elements pour une Approche de L'autre Dans le Discours*. In: DRLAV-*Revue de Linguistique*, 26. 1982 p91-151 passim
- _____. *Palavras Incertas: As Não-Coincidências do Dizer*. Reimpressão 2001. Campinas: ed. da Unicamp. 1998
- BAGHIN-SPINELLI, D. C. M., *Ser Professor (Brasileiro) de Língua Inglesa: Um Estudo dos Processos Identitários nas Práticas de Ensino*. 2002, Tese de Doutorado, IEL, Unicamp. 2002
- BARCELOS, ANA MARIA F. *Crenças Sobre Aprendizagem de Línguas, Lingüística Aplicada e Ensino de Línguas*. In *Linguagem & Ensino*, vol.7, no.1, Janeiro/Julho 2004 p123-156. Pelotas, RS.
- BASTOS, HERZILA M. L. Identidade Cultural e o Ensino de Línguas no Brasil. In: PAIVA, VERA L. M. O. (org.) *Ensino de Língua Inglesa: Reflexões e Experiências*, Belo Horizonte, Campinas: ed. da UFMG/Pontes. 1996 p. 31-40
- BERTOLDO, ERNESTO S. O Contato-Confronto com uma Língua Estrangeira: A Subjetividade do Sujeito Bilíngüe. In CORACINI, M. J. *Identidade e Discurso*. Campinas: ed. da Unicamp. 2003. p 83-118
- BOURDIEU, PIERRE *Pierre Bourdieu: Sociologia*. São Paulo: Perspectiva, 1987.
- BRANDÃO, HELENA H. N. *Introdução à Análise do Discurso*. Campinas:ed. da Unicamp. 2002
- BRASIL, *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) – Ensino Médio*. Brasília: MEC – SEF. 1998
- CALVET, JEAN-LOUIS *Pour une écologie des langues du monde*. Paris: Plon. 1999.
- CELANI, M. A. A. *Ensino de Línguas Estrangeiras: Ocupação ou Profissão*. In LEFFA, V. (org) *O Professor de Línguas Estrangeiras: Construindo a Profissão*. Pelotas: ALAB, Educat. 2001
- CHAUÍ, M. S. *O Que é Ideologia*. 12. ed. São Paulo: Brasiliense, 1983. 125 p. (Coleção Primeiros Passos, 13)
- CORACINI, M. J., BERTOLDO, E. S. (orgs.) *O Desejo da Teoria e a Contingência da Prática*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

CORACINI, M. J., *Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático: Língua Materna e Língua Estrangeira*. Campinas: Pontes.1999.

da Pedagogia Crítica no Ensino de Língua Inglesa. 2003 189 f Dissertação (Mestrado em Ensino/Aprendizagem de Segunda Língua) IEL/Unicamp, Campinas, 2003

_____, (org) *Identidade e Discurso*. Ed. da Unicamp, Campinas. 2003

_____, BERTOLDO, E. S. (orgs) *O Desejo da Teoria e a Contingência da Prática: Discursos sobre e na Sala de Aula (LM e LE)*. Mercado de Letras, Campinas. 2003b

_____, Língua Estrangeira e Língua Materna: Uma Questão de Sujeito e Identidade. In: CORACINI, M. J.(org) *Identidade e Discurso*. Campinas: ed. da Unicamp. 2003 p139-159

DEMO, PEDRO *Ironias da Educação: Mudanças e Contos Sobre Mudanças*. DP & A Editora, 2000.

EIZIRIK, MARISA FAERMANN *Educação e Produção de Verdade*. [on-line]

Disponível em <http://www.educacaonline.pro.br/educacao_e_producao.asp> Acesso em 24/03/2005

FERREIRA, M. C. LEANDRO (org). *Glossário de Termos do Discurso*. Porto Alegre: Instituto de Letras UFRGS, 2001. p16.

FOUCAULT, M., *A Arqueologia do Saber*. Ed. Forense Universitária (5ª. ed. brasileira), Rio de Janeiro. 1997

_____, *A Microfísica do Poder* Ed. Graal (5ª. ed. brasileira), Rio de Janeiro. 1993. 1ª ed.:1979

GADET, F., HAK, T. *Por uma Análise Automática do Discurso: uma Introdução à Obra de Michel Pêcheux*. Campinas: ed. da Unicamp. 1997. 319 p

GRIGOLETTO, M. Representação, Identidade e Aprendizagem de Língua Estrangeira. In: CORACINI, M. J. (org) *Identidade e Discurso*. Campinas: ed. da Unicamp. 2003 p223-238

_____, Ideologia e Processos Identitários: O Simbólico em Questão. In: GRIGOLETTO, M. A Presença Simbólica da Língua Inglesa no Brasil e na Construção da Identidade Nacional. In: CORACINI, M. J. F. (coordenadora): *(Des)construindo Identidade(s): Formas de Representação de Si e do Outro nos Discursos sobre Línguas (Materna e Estrangeira)*. Projeto Integrado CNPq. (s/d)

HALL, S. "Quem precisa da identidade?" In SILVA, T. T. (org). *Identidade e Diferença: a Perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes. 2000

- _____, *A Identidade Cultural na Pós-Modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A editora. 2004
- HALLIDAY, MICHAEL A. K. *A Course in Spoken English: Intonation*. London: OUP. 1970.
- HENRY, P. Os Fundamentos Teóricos da "Análise Automática do Discurso" de Michel Pêcheux (1969). In GADET, F. & HAK, T. (orgs) *Por Uma Análise Automática do Discurso: Uma Introdução à Obra de Michel Pêcheux*. 3. ed. Campinas: ed. da Unicamp. 1997. 319 p.
- HETEROGENEIDADE MOSTRADA/CONSTITUTIVA. In: CHARAUDEAU, P., MAINGUENEAU, D. *Dicionário de Análise do Discurso*. São Paulo: Contexto, 2004. p261.
- HOWATT, A. P. R. *A History of English Language Teaching*. Oxford: OUP. 1984
- JOHNSTON, B., PAWAN, F., MAHAN-TAYLOR, R. The Professional Development of Working ESL/EFL Teachers: A Pilot Study. In TEDICK, D. J. *Second Language Teacher Education: International Perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. 2005. p53-73
- INSTRUIR. In: FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*. 2ª edição, Rio de Janeiro: 1986. p 953
- INSTRUTOR. In: FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*. 2ª edição, Rio de Janeiro: 1986. p 953
- LACAN, J. *O Seminário, livro 2: O Eu na Teoria de Freud e na Técnica da Psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985a.
- LEÃO de CASTRO, R. A. *A Construção da Identidade Norte-Americana no Exame de TOEFL*. In: Revista Crop, vol.9, 2003, p 85-104. Humanitas, USP
- MELMAN, C. *Imigrantes - Incidências Subjetivas das Mudanças de Língua e País*. São Paulo: Editora Escuta. 1992.
- MITMANN, SOLANGE *Discurso e Texto: Na Pista de Uma Metodologia de Análise*. Simpósio realizado no II SEAD (II Seminário de Estudos em Análise do Discurso) Porto Alegre: UFRGS. Novembro 2005
- MODALIDADE/MODALIZAÇÃO. In: CHARAUDEAU, P., MAINGUENEAU, D. *Dicionário de Análise do Discurso*. São Paulo: Contexto, 2004. p334-37/555.
- MOITA LOPES, L. P. *Oficina de Linguística Aplicada: a Natureza Social e Educacional dos Processos de Ensino/Aprendizagem de Línguas*. Mercado de Letras: Campinas: 1996 p190
- MUFWENE, S. *Sociolinguistique: Concepts de Base*. organizado por Marie-Louise Moreau. 1997 (sem mais dados)

- NASIO, JUAN DAVID. *Lições Sobre os 7 Conceitos Cruciais da Psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1991. 2ª ed. em Língua Portuguesa
- NEVES, MARALICE S. *Processo Discursivo e Subjetividade: Vozes Preponderantes na Avaliação da Oralidade em Língua Estrangeira no Ensino Universitário*. 2002. 270 f. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada) – IEL, Unicamp, Campinas, 2002.
- _____. *O Processo Identificatório na Relação Professor-Aluno de Língua Estrangeira*. 2006. No prelo.
- NOBESCHI, A. *Unicamp Retira Francês do Vestibular*. Folha de São Paulo. 31 Ago. 2005. Disponível em: < folha.uol.com.br/folha/educacao/ult30Su17753.shtml >. Acesso em: 31 Ago. 2005
- NOGUEIRA, ALESSANDRA S. *Memória Discursiva: Um Desafio para a Prática da Pedagogia Crítica no Ensino de Língua Inglesa*. 2003 189 f Dissertação (Mestrado em Ensino/Aprendizagem de Segunda Língua) IEL/Unicamp, Campinas, 2003
- OLIVEIRA, L. E. M. *A Historiografia Brasileira da Literatura Inglesa: uma História do Ensino de Inglês no Brasil (1809-1951)*. 1999 IEL/Unicamp, dissertação de Mestrado. 1999
- ORLANDI, ENI PUCCINELLI. *Análise do Discurso: Princípios e Procedimentos*. Campinas: Pontes. 1999
- _____. *As Formas do Silêncio: No Movimento dos Sentidos*. Campinas: ed. da Unicamp, 4ª ed. 1997
- _____. Identidade Lingüística Escolar. In: SIGNORINI, INÊS (org) *Língua(gem) e Identidade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p203-212
- PAIVA, VERA L. M. O. A Língua Inglesa no Brasil e no Mundo. In: PAIVA, VERA L. M. O. (org) *Ensino de Língua Inglesa: Reflexões e Experiências*. Belo Horizonte, Campinas: ed. da UFMG/Pontes. 1996 p.9-29
- PÊCHEUX, MICHEL Análise Automática do Discurso (AAD-69). In: GADET, F. & HAK, T. *Por Uma Análise Automática do Discurso: Uma Introdução à Obra de Michel Pêcheux*. 3ª edição. Campinas: editora da Unicamp, 1997. p61-163
- _____. & FUCHS, C. A Propósito da Análise Automática do Discurso: Atualização e Perspectivas (1975). In: GADET, F. & HAK, T.(orgs) *Por Uma Análise Automática do Discurso: Uma Introdução à Obra de Michel Pêcheux*. 3ª edição. Campinas: editora da Unicamp, 1997. p163-252
- _____. *Semântica e Discurso*. Campinas: editora da Unicamp. 1995
- PEREIRA, BERNADETH M. *O Ideário Pedagógico do Professor de Inglês: Uma Contribuição ao Resgate de sua Identidade*. 223 f. Dissertação (Mestrado em

- Educação) Programa de Pós-Graduação da Universidad de La Habana, Havana, Cuba, 2001.
- PHILLIPSON, R. *Linguistic Imperialism*. Oxford: Oxford University Press. 1992.
- PRADO, CERES L., *Intercâmbios Culturais como Práticas Educativas em Famílias das Camadas Médias*. 2002 Tese de Doutorado, FaE, UFMG. 2002
- PROFESSOR. In: FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*. 2ª edição, Rio de Janeiro: 1986. p 1398
- RAJAGOPALAN, KANAVILLIL, *Por uma Lingüística Crítica: Linguagem, Identidade e a Questão Ética*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- _____, O Conceito de Identidade em Lingüística: É Chegada a Hora para uma Reconsideração Radical? In: SIGNORINI, INÉS (org.) *Língua(gem) e Identidade: Elementos para uma Discussão no Campo Aplicado*. Campinas: Mercado de Letras. 1998. p21-45
- REVISTA CROP: *Questões de Linguagem e Identidade*. São Paulo: Humanitas FFLCH/USP, no. 9, 2003. 330 p.
- REVUZ, CHRISTINE A Língua Estrangeira Entre o Desejo de um Outro Lugar e o Risco do Exílio. In: SIGNORINI, INÉS (org.) *Língua(gem) e Identidade: Elementos para uma Discussão no Campo Aplicado*. Campinas: Mercado de Letras. 1998. p213-230
- ROBIN, R. *Le Deuil de l'Origine. Une Langue en Trop, la Langue en Moins*. Saint-Denis. Presses Universitaires de Vincennes. 1993
- ROSA, MARLI A. *A Relação Entre Domínio da Língua Inglesa e Empregabilidade no Imaginário Brasileiro em Tempos de Mundialização do Capital (globalização)*. 2003 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) -- IEL, Unicamp, Campinas. 2003
- RUBIN, H. J.; RUBIN, I. S., 1995 *Qualitative Interviewing: The Art of Hearing Data*., Thousand Oaks: Sage Publications, California, USA. 1999.
- SCHERER, AMANDA E. A História e a Memória na Constituição do Discurso da Lingüística Aplicada no Brasil. In: CORACINI, M. J. & BERTOLDO, E. S. (orgs.) *O Desejo da Teoria e a Contingência da Prática*. Mercado das Letras: Campinas. 2003 p. 342
- SCHMITZ, J. R. *Uma Disputa no Contexto Brasileiro Entre Alguns Seguidores de um Modelo da Análise do Discurso (Linha Francesa) e os que Usam Metodologias de Pesquisa Interpretativa e/ou Quantitativa em Lingüística Aplicada*. Revista Brasileira de Lingüística Aplicada, vol.5 no.1, ALAB Ed. da UFMG, Belo Horizonte. 2005
- SCHÜTZ, R., Como escolher um programa de inglês. [English Made in Brazil](http://www.sk.com.br/sk.como.html) disponível em: <<http://www.sk.com.br/sk.como.html>> Online: 06/04/04

- _____, Fórum EMB de Discussões – English Made in Brazil
http://www.sk.com.br/forum/display_forum.asp?fid=1&pts=19
- SERRANI-INFANTE, S. M. Identidade e Segundas Línguas: As Identificações no Discurso. In: SIGNORINI, INÊS (org) *Lingua(gem) e Identidade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998a. p231-266
- _____, Abordagem Transdisciplinar da Enunciação em Segunda Língua: A Proposta Areda. In: SIGNORINI, INÊS & CAVALCANTI, MARILDA C. (orgs) *Lingüística Aplicada e Transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras. 1998b. p143-170
- _____, *Resonancias discursivas y cortesía en prácticas de lecto-escritura*. D.E.L.T.A., v. 17, n. 1, p. 31-58, 2001.
- SIGNORINI, INÊS, CAVALCANTI, MARILDA C. (orgs), *Lingüística Aplicada e Transdisciplinaridade: Questões e Perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras. 1998
- SILVA, TOMAZ TADEU (org) *Identidade e Diferença; A Perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes. 2000
- _____, *Teoria Cultural e Educação: Um Vocabulário Crítico*. Belo Horizonte: Autêntica. 2000b
- SPOLSKY, BERNARD *Measured Words: The Development of Objective Language Testing*. Oxford: Oxford University Press. 1995
- STEVENS, C. M. T., CUNHA, M. J. C. (orgs) *Caminhos e Colheita: Ensino e Pesquisa na Área de Inglês no Brasil*. Ed. da UnB: Brasília. 2003
- WALKER, S. Uma Visão Geral do Ensino de Inglês no Brasil. In: STEVENS, C. M. T. & CUNHA, M. J. C.(orgs.) *Caminhos e Colheita: Ensino e Pesquisa na Área de Inglês no Brasil*. Brasília: ed. da UnB. 2003. p35-52
- WOODWARD, K. 2000 Identidade e Diferença: Uma Introdução Teórica e Conceitual. In: SILVA, TOMAZ TADEU (org.) *Identidade e Diferença: A Perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: ed. Vozes. 2004. p7-72

BIBLIOGRAFIA

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. *O Professor de Língua Estrangeira em Formação*. Pontes: Campinas. 1999
- _____. *Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas*. Pontes: Campinas. 1999
- _____, SCHMITZ, J. R. *Glossário de Linguística Aplicada*. , Pontes: Campinas. 1998
- BROWN, J. D. RODGERS T. S *Doing Second Language Research*. OUP, Oxford. .2002
- BROWN, H. D. *Teaching by Principles*. Pearson Education, White Plains, NY
- _____, 2000 *Principles of Language Learning and Teaching*. Pearson Education, White Plains, NY. 1994
- BYBEE, J., PERKINS, R., PAGLIUCA, W. *The Evolution of Grammar: Tense, Aspect, and Modality in the Languages of the World*. University of Chicago Press, Chicago and London. 1994
- CELCE-MURCIA, M., FREEMAN, D. L. *The Grammar Book*. Heinle & Heinle, USA
- CHAUDRON, C., *Second Language Classrooms: Research on Teaching and Learning*. CUP, Cambridge. 1998
- DABÈNE, L. *ELA -- Les Etudes de Linguistique Appliquée*. no. 55, Paris. 1984
- DÖRNYEI, ZÓLTAN *Questionnaires in Second Language Research: Construction, Administration and Processing*. Mahwah, New Jersey: LEA Publishers. 2003
- DUCROT, O. *O Dizer e o Dito*. Pontes Editores: Campinas. 1984.
- DUTRA, D. P., MELLO, H. *Os Caminhos do Ensino de Gramática em Línguas Estrangeiras*. in A Gramática e o Vocabulário no Ensino de Inglês: Novas Perspectivas, Dutra & Mello (orgs.) UFMG, Belo Horizonte. 2004
- DUTRA, D. P. *A Metalinguagem e o Sistema Pedagógico do Professor*. in A Gramática e o Vocabulário no Ensino de Inglês: Novas Perspectivas, Dutra & Mello (orgs.). Ed. UFMG: Belo Horizonte. 2004
- ELLIS, R. *Understanding Second Language Acquisition*. OUP, Oxford. 1986
- _____. *The Study of Second Language Acquisition*. OUP, Oxford. 1994
- _____. *Second Language Acquisition*. OUP, Oxford. 2000
- FIGUEIREDO, F. J. Q. *Aprendendo com os Erros: Uma Perspectiva Comunicativa de Ensino de Línguas*. Goiânia: ed. da UFG. 2002
- FORMAÇÃO DISCURSIVA. In: FERREIRA, M. Cristina Leandro (org). *Glossário de Termos do Discurso*. Porto Alegre: Instituto de Letras da UFRGS, 2001. p16.

- FORTES, LÍVIA *A Formação de Professores de inglês em Cursos Livres: Como um Falante se Torna Professor*. 2004. 139 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.
- FRANÇA, JÚNIA L. & VASCONCELLOS, ANA C. *Manual Para Normalização de Publicações Técnico-Científicas*. 7ª. edição. Belo Horizonte: ed. da UFMG, 2004. 242p
- FRANZONI, P. H. *Nos Bastidores Da Comunicação Autêntica: Uma reflexão em Linguística Aplicada*. Ed. da Unicamp, Campinas. 1992
- GIVÓN, T. *English Grammar: A Function-Based Introduction*. John Benjamins Co., USA. 1994
- GUIMARÃES, E. *Os Limites do Sentido: Um Estudo Histórico e Enunciativo da Linguagem*. Pontes Editores: Campinas. 2002a
- _____ *Texto e Argumentação: Um Estudo de Conjunções do Português*. Pontes Editores: Campinas. 2002b
- GUIRADO, M. *Psicanálise e Análise do Discurso: Matrizes Institucionais do Sujeito Psíquico*. São Paulo: Summus Editorial. 1994
- ILARI, R. *A Expressão do Tempo em Português*. Contexto, São Paulo. 1997
- HALLIDAY, MICHAEL A. K. Language structure and language function. In LYONS, JOHN (editor) *New Horizons in Linguistics*. Harmondsworth: Penguin Books. 1970b
- HILL, J., LEWIS, M. (editors) *Dictionary of Selected Collocations*. Language Teaching Publications (LTP), Hove, England. 1997
- LEECH, G. *Meaning and the English Verb*. Longman, Essex. 1985
- LEFFA, V. J. *O Professor de Línguas Estrangeiras: Construindo a Profissão*. Pelotas: ALAB, Educat: 2001
- LESSA, JÚNIA F. VASCONCELLOS, ANA C. *Manual Para Normalização de Publicações Técnico- Científicas*. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 7ª edição. 2004
- LEWIS, M. *The English Verb*. Language Teaching Publications (LTP), Hove, England. 1986
- LIGHTBOWN, P. M., SPADA, N. *How Languages are Learned*. OUP, Oxford. 2002
- LOCK, G. *Functional English Grammar: an Introduction to Second Language Teachers*. CUP, Cambridge. 1996
- LONG, M. H., ROBINSON, P. *Focus on Form: Theory, Research and Practice in Focus on Form in Second Language Acquisition*. Doughty, C. & Williams J. (editors). CUP, Cambridge. 1998
- MUSSALIM, F., BENTES, A. C. (orgs) *Introdução à Linguística: Domínios e Fronteiras*. Cortez Editora, s/d, vol. 2, 2ª ed.

NEVES, MARALICE S. *Os Mitos Tradicionais e Estruturais Ainda Interferem na Prática em Sala de Aula*. In: PAIVA, VERA L. M. O. (org) *Ensino de Língua Inglesa: Reflexões e Experiências*. Belo Horizonte, Campinas: ed. da UFMG/Pontes. 1996 p 69-80

PALMER, F. R. *The English Verb*. Longman, Harlow. 1984

QUIRK, R. et al. *A Comprehensive Grammar of the English Language*. Longman: London. 1985

ANEXOS

QUESTIONÁRIOS DAS ENTREVISTAS, DOCUMENTO DE CONSENTIMENTO/AUTORIZAÇÃO e CÁLCULO DO TAMANHO DA AMOSTRA UTILIZADOS NESTA PESQUISA

ANEXO 1

ENTREVISTA COM OS COORDENADORES E/OU DIRETORES PEDAGÓGICOS E PROPRIETÁRIOS DAS ESCOLAS

- 1) Como o instituto que você representa vê o profissional que ele contrata para assumir as aulas? Como professor, instrutor, monitor, prestador de serviços...Que tipo de vínculo empregatício o professor mantém com a empresa-escola?
- 2) Como é feita a seleção de professores? A incluir:
 - a) Há um pré-teste? Uma pré-seleção? Há restrições, quanto à idade, ou a não cursar um curso superior de Letras, por exemplo?
 - b) São devidamente testadas as quatro habilidades da língua em um candidato? Como é o processo avaliativo utilizado pela escola e quem avalia? Quem decide sobre quem contratar?
 - c) Qual o domínio mínimo da língua (em titulação ou fluência) um candidato deve ter para que seja aceito pela escola?
 - d) Você acha que houve mudanças no processo seletivo de captação de professores, digamos, de 10 anos para cá? Se sim, o que mudou?
- 3) Após serem admitidos, como é feito o acompanhamento do trabalho dos professores? Por quem?
- 4) Há alguma continuidade no processo de formação desses profissionais que a escola ofereça, auxilie ou financie?
- 5) Em que circunstâncias os professores são admitidos? A incluir:
 - a) Se como estagiários (e quanto tempo dura o período) ou efetivados
 - b) Se professores mais experientes recebem mais, se há algum plano de salários
 - c) Se todos possuem CT e são regidos pela CLT

- d) Se a escola cumpre seus deveres empregatícios com o professor (FGTS, acertos legais, etc)
- 6) Qual é o universo dos professores atualmente lecionando no instituto? São pessoas envolvidas de algum modo direto com a língua inglesa (acadêmica ou profissionalmente) ou pessoas que estão professores de inglês (como estudantes e profissionais de outras áreas trabalhando com LE em caráter temporário)?
- 7) Quais critérios a escola usa para considerar um professor bom? A incluir:
- a) É importante ser graduado ou estar em andamento um curso superior de Letras?
 - b) Apresentar bom domínio da língua (não só em relação à gramática, mas também envolvendo aspectos culturais e pragmáticos)?
 - c) Ter empatia com os alunos?
 - d) Quantos bons professores você tem atualmente?
 - e) Como você definiria as relações professor-aluno e professor-coordenação nessa escola? Qual(is) é(são) o(s) nível(is) de atendimento da coordenação?
 - f) Em que grau de relevância a escola coloca o fato do professor ser um falante nativo da LE da qual ele se propõe a ser professor? Justifique.
- 8) Como você analisa o ensino de inglês hoje em dia nos institutos de línguas em BHZ? Há diferença entre ser um instituto binacional, um franqueado ou um independente na sua opinião? Justifique.
- 9) Como você vê o desempenho do instituto que você representa dentro desse panorama?
- 10) Você acha que o professor de inglês no Brasil deve ter que tipo de postura sócio-culturalmente falando em relação ao país e ao produto estrangeiro que ele está vendendo? De que maneira você acha que isso pode influenciar a performance do professor?
- 11) O que você, pessoalmente, considera ser um professor ideal de LE?

ANEXO 2

ENTREVISTA COM OS PROFESSORES PARTICIPANTES SOBRE A CARREIRA DE PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA

Caro(a) colega professor(a),

1) Como e porque o inglês entrou na sua vida? Como foi seu processo de aprendizagem da língua? Qual é sua formação acadêmica em língua inglesa? Qual é sua maior titulação? Você considera o fato de ser graduado em Letras uma condição necessária para se trabalhar uma LE profissionalmente? O que muda, na sua opinião, ter ou não um título acadêmico em Letras?

2) Como você definiria seu processo de identificação com a língua inglesa? Você se autoriza a falar em primeira pessoa em inglês (expressão usada dentro da AD (Análise do Discurso) para representar o processo automático e íntimo de se expressar em uma segunda língua) e poder ter toda a dimensão de sua personalidade tb na L2 (inglês)? Como você se sente intimamente ao falar a língua? Como você vê a relação língua(gem)/identidade? Você endossa a crença de muitos alunos que falantes nativos tendam a garantir uma melhor performance em sala de aula? Se sim, isso influenciou seu modo de ensinar?

3) Como você definiria o atual momento da língua inglesa no mundo? Que mudanças esse momento trouxe para seu modo de ensinar e trabalhar a língua? Há uma tendência hoje a se dizer que houve nos últimos anos um certo desprestígio do inglês. Você acredita nisso?

4) Você investe em você, enquanto profissional de língua inglesa, e estuda inglês ou matérias em áreas correlatas como educação, didática, filosofia e afins? Se sim, qual(is)?

5) Quais foram os fatores que o levaram a ser um(a) professor(a) de inglês?

6) Como você analisa o ensino de inglês hoje em dia nos institutos de línguas em BHZ? Há diferença entre lecionar em um instituto binacional, um franqueado ou um independente na sua opinião? Justifique.

7) Como você vê o desempenho do(s) instituto(s) onde você leciona dentro desse panorama?

8) Você acha que o professor de inglês no Brasil deve ter que tipo de postura sócio-culturalmente falando em relação ao país e ao produto estrangeiro que ele está vendendo? De que maneira você acha que isso pode influenciar a performance do professor?

- 9) O que você considera ser um professor ideal de LE? Como você se considera como professor? Porque?
- 10) O que você acha do(s) LD(s) que está(ão) sendo adotados atualmente?
- 11) O que você considera ser um tipo de ensino ideal para o inglês (e outras LEs)?
- 12) Como você julga o mercado de trabalho para os professores de institutos de línguas hoje em dia? Esse mercado mudou de uns 10 anos para cá, na sua opinião? Como você se sente em relação ao que você faz nesse mercado hoje em dia?

ANEXO 3

DOCUMENTO LEVADO AOS INSTITUTOS PARA AUTORIZAÇÃO DE COLETA DOS FATOS LINGÜÍSTICOS



U F M G

Universidade
Federal de
Minas Gerais

FALE -- FACULDADE DE LETRAS

POSLIN -- PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS:

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: ENSINO/APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Pesquisador: Márcio de Rezende

Consentimento para Participação em Pesquisa Acadêmica

Como aluno regular do Programa de Pós-Graduação em Estudos Lingüísticos (POSLIN), em nível de Mestrado (Strictu Sensu), da Faculdade de Letras (FALE), da UFMG, na área de concentração de Ensino e Aprendizagem de Línguas Estrangeiras, estou, neste momento de meu estudo, formando o corpus para a pesquisa de cunho qualitativo e interpretativista junto às escolas de ensino especializado de Língua Inglesa, denominadas institutos de línguas nesta investigação, sobre as relações e práticas identitárias dos professores que lecionam nesses estabelecimentos de ensino.

Sendo assim peço sua permissão para que:

- Os professores participantes da pesquisa sejam entrevistados pelo pesquisador
- Sejam assistidas aulas nas dependências de sua escola;
- Os registros – notas de campo, gravações, filmagens, entrevistas e questionários -- sejam utilizados em artigos e apresentações acadêmicas;
- Os fatos lingüísticos coletados sejam mantidos pelo pesquisador.

É de responsabilidade do pesquisador o sigilo do nome verdadeiro da escola, dos professores e dos alunos, bem como dos documentos e dados relacionados à pesquisa.

Sendo assim, serão utilizados nomes fictícios ou omitiremos nomes em artigos e apresentações acadêmicas para preservação da identidade.

Estando de acordo com o acima proposto e na condição de diretor dessa instituição particular de ensino, assino o presente documento consentindo a participação da Escola _____ no projeto acima descrito.

Diretor da escola (assinatura e carimbo)

Pesquisador

Local e Data:

ANEXO 4

DETERMINAÇÃO DO TAMANHO DA AMOSTRA

(Calculado pela Profa. MS Denise Pimenta, do Núcleo de Estatística da FEA-FUMEC)

- Para 90% de confiança e margem de erro de 5% :

$$n = 114$$

- Para 95% de confiança e margem de erro de 5% :

$$n = 131$$

$$n = 196$$

Obs. É muito comum usar margem de erro de 5% e uma confiança de 95%.