

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

LAURA FORTES

**Sentidos de “erro” no dizer de professores de inglês/língua  
estrangeira: uma reflexão sobre representações e práticas  
pedagógicas**

São Paulo

2008

LAURA FORTES

**Sentidos de “erro” no dizer de professores de inglês/língua estrangeira: uma reflexão sobre representações e práticas pedagógicas**

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

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Marisa Grigoletto.

São Paulo

2008

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Serviço de Biblioteca e Documentação da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

---

F844 Fortes, Laura  
Sentidos de “erro” no dizer de professores de inglês/língua estrangeira: uma reflexão sobre representações e práticas pedagógicas / Laura Fortes; orientador: Marisa Grigoletto. – São Paulo, 2008.  
176 f.

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Estudos Lingüísticos e Literários em Inglês. Área de concentração: Lingüística e Língua Inglesa) -- Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.

1. Lingüística Aplicada – 2. Língua Inglesa (Estudo e Ensino) – 3. Análise do Discurso I. Título

CDD: 420.7

*À Vera, à Lucita e à  
Leila, amigas em todos  
os momentos.*

## **AGRADECIMENTOS**

À Marisa, pela orientação esmerada, pelo incentivo constante desde a Graduação, pela amizade e por compartilhar seus saberes com muito talento e respeito, provocando deslocamentos sem os quais teria sido impossível desenvolver este trabalho.

Aos professores que participaram da pesquisa, por terem dedicado seu precioso tempo para a realização das entrevistas e por terem compartilhado comigo suas experiências com a língua inglesa e com o ensino.

À Deusa Maria de Souza-Pinheiro Passos, que despertou em mim a paixão pelos estudos da linguagem logo nas primeiras aulas de Graduação; que esteve sempre presente neste percurso de aprendizagem, contribuindo para o aperfeiçoamento deste trabalho com suas observações preciosas no Exame de Qualificação.

À María Teresa Celada e Maria Onice Payer, que me aproximaram ainda mais dos fundamentos teóricos da Análise de Discurso e abriram meus olhos para novas interpretações do objeto discursivo que me propus a analisar.

À Neide T. Maia González, pelas perguntas instigantes no Exame de Qualificação, que me fizeram considerar o real que se impõe sobre o trabalho do professor e que me levaram a refletir sobre os limites do possível na língua.

Aos amigos de Graduação e de Pós-Graduação, por compartilhar angústias e vitórias: Renata Lúcia Moreira, Milca Nogueira, André Nogueira Xavier, Ariadne Olímpio, Marília Fatima Bandeira, Solange Almeida Grossi, Nubia Nascimento, Maria Dolores Wirts Braga, Wilson Chequi, Daniela Lima, Débora Baghin-Spinelli.

Aos funcionários da Biblioteca da FFLCH, especialmente ao Carlinhos, pela amizade e pela ajuda na busca de alguns livros “escondidos”.

Ao Tasso, pelo amor e cumplicidade em todos os momentos; pela compreensão e inspiração; pelas palavras de incentivo e por sua alegria; pelos momentos de descontração e pelas discussões teóricas intermináveis...

À minha mãe, Vera, que sempre me incentivou em meus estudos e em meus projetos, me ensinando o quanto é importante realizarmos nossos sonhos; pelo seu carinho, suas orações, sua atenção e sua paciência nos momentos difíceis.

À minha irmã, Leila, por seu carinho e seu senso de humor; pelas conversas antes de dormir; pelo incentivo e pela amizade de sempre.

E u diria que a crítica é o movimento pelo qual o sujeito se dá o direito de interrogar a verdade sobre seus efeitos de poder e o poder sobre seus discursos de verdade; pois bem, a crítica será a arte da insubmissão voluntária, aquela da indocilidade refletida. A crítica teria essencialmente por função a desassujeitamento no jogo do que se poderia chamar, em uma palavra, a política da verdade.

Michel Foucault

Só as palavras não foram castigadas com a ordem natural das coisas. As palavras continuam com seus deslimites.

Manoel de Barros

## RESUMO

FORTES, L. **Sentidos de “erro” no dizer de professores de inglês/língua estrangeira**: uma reflexão sobre representações e práticas pedagógicas. 2008. 176p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

Este trabalho tem como principal objetivo a análise de sentidos evocados pelo significante “erro” no discurso de sujeitos-professores de inglês/língua estrangeira atuando em dois contextos institucionais: uma escola pública e uma escola de idiomas. Partindo de uma perspectiva discursiva, que contempla a dimensão histórico-ideológico-social na compreensão dos processos de produção de sentidos, buscamos delinear as regiões do interdiscurso que constituem um espaço de memória ao qual os sentidos de “erro” se ancoram. Para tanto, fizemos um levantamento da literatura em Lingüística Aplicada sobre o “erro”, enfocando os principais modelos teóricos que abordaram essa questão no âmbito das teorias de ensino e aprendizagem de língua estrangeira. O estudo desse espaço de memória levou-nos à compreensão das regiões do interdiscurso mobilizadas no processo de constituição de saberes sobre a língua inglesa e sobre seu ensino, configurando um lugar de legitimação de determinadas práticas pedagógicas às quais sujeitos-professores e sujeitos-aprendizes estão submetidos e através das quais constituem suas subjetividades. A análise da materialidade lingüística dos enunciados produzidos pelos sujeitos-professores delineou duas representações predominantes no nível do imaginário: a representação da língua inglesa como gramática e a representação da língua como instrumento de comunicação. A primeira regula os sentidos em torno do significante “erro” a partir de uma redução do conceito de língua a um sistema fechado e regido por regras que não podem ser violadas, instaurando a dicotomia “certo” (gramatical) e “errado” (agramatical). Na segunda representação, ancorada no discurso do Inglês como Língua Internacional, os sentidos de “erro” evocam um julgamento do nível de comunicabilidade que o sujeito-aprendiz é capaz de alcançar, convocando o sujeito-professor a priorizar a oralidade em suas práticas em sala de aula, a fim de levar ao uso “adequado” da língua e à fluência “ideal” do falante nativo. Essas representações remetem à evidência da transparência da língua (ideal de completude do sentido) e à evidência da unidade do sujeito (ideal de controle sobre os processos de ensino e aprendizagem). Concluímos que o sujeito-professor ocupa um lugar de contradições, em que se enfatiza a aprendizagem através do “erro” e, ao mesmo tempo, busca-se minimizar sua ocorrência e seus efeitos. Buscamos, ao longo do trabalho, compreender como se configura esse lugar de contradições na relação com a constituição identitária do sujeito-professor no contato com a língua inglesa e com as formações ideológicas que sustentam suas práticas. Assim, essa compreensão permitiu a desconstrução da naturalização de certos sentidos produzidos pela enunciação do significante “erro”.

Palavras-chave: Erro, Lingüística Aplicada, Língua Inglesa, Professor de Língua Estrangeira, Análise de Discurso.

## ABSTRACT

FORTES, L. **Meanings of “error” in EFL teachers’ discourse:** a reflection about representations and pedagogical practices. 2008. 176p. Dissertation (Master’s Degree) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

This work aims at analyzing meanings evoked by the signifier “error” in EFL teachers’ discourse in two institutional contexts: a public school and a language institute. From a discursive perspective, which contemplates the historical-ideological-social dimension in the study of meaning production processes, we have attempted to delineate the interdiscourse that constitutes the space of memory to which the meanings of “error” are anchored. In order to accomplish this task, we have conducted a literature survey on Applied Linguistics, focusing on the main theoretical models which have approached the role of “errors” in the scope of ELT theories. The study of this space of memory has conducted to the understanding of the interdiscourse functioning in the process of constitution of knowledge about the English language and ELT. This process legitimates specific pedagogical practices to which teachers and learners are submitted, and through which they constitute their subjectivities. The analysis of the linguistic materiality of the enunciations produced by the teachers delineated two predominant representations in the imaginary level: the representation of the English language as grammar and the representation of the English language as a communication tool. The former regulates the meanings of the signifier “error” through the reduction of the concept of language to a closed system controlled by rules which cannot be infringed, establishing the dichotomy “right” (grammatical) and “wrong” (ungrammatical). In the latter, which is anchored to the English as an International Language (EIL) discourse, the meanings of “error” evoke a judgement of the level of communicability that the learner is able to reach, summoning the teacher to prioritize orality in their classroom practices, in order to induce the learner to the “adequate” use of language and to the “ideal” fluency of the native speaker. These representations allude to the evidence of language transparency (an ideal of completeness of meaning) and to the evidence of the unity of the subject (an ideal of control over teaching and learning processes). We have concluded that the teacher occupies a place of contradictions, where learning through “errors” is emphasized, whereas, at the same time, there is an attempt to minimize the occurrence of “errors” and their effects. We have searched, throughout this work, to understand how this place of contradictions is shaped in the relation with the identity constitution of EFL teachers through the contact with the English language and with the ideological formations that support their practices. This understanding has, thus, enabled the deconstruction of the naturalization of certain meanings produced by the enunciation of the signifier “error”.

Key-words: Error, Applied Linguistics, English Language, Foreign Language Teacher, Discourse Analysis.



## **LISTA DE ABREVIATURAS**

AD – Análise de Discurso

ILI – Inglês como Língua Internacional

LA – Lingüística Aplicada

LE – Língua Estrangeira

LI – Língua Inglesa

PEI – Professor de Escola de Idiomas

PEP – Professor de Escola Pública

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	9
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>1 DELINEANDO UM ESPAÇO DE MEMÓRIA</b> .....	23
1.1 LINGÜÍSTICA APLICADA .....	25
1.1.1 <b>Discursos de cientificização</b> .....	25
1.1.1.1 A dicotomia teoria x prática e suas implicações nos estudos de LA .....	29
1.1.2 <b>Discursos de divulgação científica e ressignificação de conceitos da LA</b> .....	33
1.2 MODELOS TEÓRICOS ANALISADOS .....	44
1.2.1 <b>Análise Contrastiva</b> .....	45
1.2.2 <b>Análise de Erro</b> .....	50
1.2.3 <b>Teoria da Interlíngua</b> .....	56
1.2.4 <b>Abordagem Comunicativa</b> .....	59
1.3 CONCLUSÕES PARCIAIS .....	64
<b>2 REPRESENTAÇÃO DA LÍNGUA COMO GRAMÁTICA</b> .....	66
2.1 A RELAÇÃO DO BRASILEIRO COM A(S) LÍNGUA(S) .....	69
2.1.1 <b>O sujeito (pragmático) da gramática: uma injunção à consciência</b> .....	75
2.2 CONSTITUINDO SABERES SOBRE A(S) LÍNGUA(S): ESPAÇOS DISCURSIVOS DE HOMOGENEIZAÇÃO .....	78
2.3 DICOTOMIA CERTO/ERRADO: A “LÍNGUA PERFEITA” .....	81
2.4 A REPRESENTAÇÃO DA LÍNGUA INGLESA COMO “MATÉRIA ESCOLAR” .....	84
2.4.1 <b>O livro didático</b> .....	89
2.4.2 <b>O exercício</b> .....	91
2.4.3 <b>A correção</b> .....	94
2.4.4 <b>A avaliação</b> .....	97
2.4.5 <b>Processos parafrásticos em torno do significante “erro”</b> .....	100
2.5 CONCLUSÕES PARCIAIS .....	108
<b>3 REPRESENTAÇÃO DA LÍNGUA COMO INSTRUMENTO DE COMUNICAÇÃO</b> .....	110
3.1 O INGLÊS COMO LÍNGUA INTERNACIONAL E O IDEAL DE UMA SUPER-COMUNICAÇÃO .....	115
3.2 “USO ADEQUADO” DA LÍNGUA-INSTRUMENTO PARA A COMUNICAÇÃO .....	122
3.2.1 <b>A formação discursiva do fonocentrismo e o ideal de oralidade/fluência</b> .....	129
3.3 O MITO DO “FALANTE NATIVO” .....	134
3.4 CONCLUSÕES PARCIAIS .....	141
<b>4 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	143
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	148
<b>ANEXOS</b> .....	158

# Apresentação

## Percurso(s) de pesquisa

---

A questão das concepções de “erro” nos contextos de ensino e aprendizagem de língua estrangeira (inglês) provocou inquietações desde os primeiros contatos da pesquisadora com teorias de aquisição de língua estrangeira (doravante LE) nas aulas de graduação em Letras e do curso de Licenciatura (Português/Inglês). Embora fossem inúmeras as discussões sobre os processos de aprendizagem de LE, questões relativas ao “erro” eram, muitas vezes, contraditórias: enunciados do tipo “o erro faz parte do processo de aprendizagem” conviviam com certas concepções de ensino em que “estratégias” de correção e avaliação deveriam ser adotadas pelo professor a fim de “minimizar” a ocorrência de “erros”, “sanando” eventuais “dificuldades” de aprendizagem.

Essa contradição também foi observada nas experiências pessoais – tanto de aprendizagem como de ensino de inglês em escolas de idiomas. Nesses contextos, o “erro” era visto como um elemento constituinte dos processos de aprendizagem, mas, ao mesmo tempo, estigmatizado, construindo um **lugar de constrangimento** tanto para sujeitos-professores como para sujeitos-aprendizes.

Instigados pelo espaço de contradição criado por esse discurso, elaboramos o projeto de Iniciação Científica intitulado *Um estudo sobre as concepções de erro no discurso de professores de língua estrangeira*, realizado em 2003 sob orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Marisa Grigoletto e com bolsa concedida pela FAPESP. O objetivo principal da pesquisa foi compreender os processos de produção de sentidos sobre o “erro” no dizer do sujeito-professor em dois contextos de ensino e aprendizagem de LE (inglês): escola pública e escola de idiomas.

Partindo de registros de entrevistas com professores atuando nesses dois contextos, desenvolvemos um percurso de análise que, pelo menos inicialmente, deu conta do objeto discursivo sob diversas perspectivas, levantando questões pertinentes quanto às concepções de língua e de ensino de LE produzidas pelos discursos que circulavam nas instituições escolares em questão.

Porém, sendo capturados ideologicamente pela ilusão de uma separação estanque entre os discursos que circulam na escola pública e os discursos que circulam na escola de idiomas, delineamos as formações discursivas seguindo a separação entre o discurso de professores da escola pública e o discurso de professores da escola de idiomas. Veremos, mais adiante, como essa interpretação do objeto discursivo tornou-se problemática do ponto de vista teórico.

Segue uma tabela com um resumo das características das Formações Discursivas analisadas em cada contexto:

Discurso de professores de escola pública	Discurso de professores de escola de idiomas
<p>- <i>Formação Discursiva da Língua como Disciplina</i>, trazendo reverberações dos discursos da pedagogia tradicional: ensino como <i>transmissão de conteúdos</i> e aprendizagem como <i>assimilação de conteúdos</i>.</p> <p>- <i>Formação Discursiva da Falta</i>, construindo representações da escola pública como o lugar da (quase) ausência de aprendizagem de língua estrangeira – esta é legitimada pelas escolas de idiomas, representadas como o lugar em que “realmente se aprende” a língua.</p> <p>- <i>Formação Discursiva da Língua como Sistema</i>, produzindo concepções de língua como <i>código</i>, como <i>sistema de regras</i>, implicando o ensino das “f(n)ormas corretas” da língua e, conseqüentemente, a estigmatização do erro.</p>	<p>- <i>Formação Discursiva da Língua como Sistema</i>, em que prevalecem sentidos estigmatizantes sobre o “erro”, tendo em vista a concepção de língua como um conjunto de regras.</p> <p>- <i>Formação Discursiva da Língua como Instrumento de Comunicação</i>, em que são produzidos sentidos “positivos” sobre o “erro”, uma vez que passa a ser visto como um elemento necessário aos processos de aprendizagem. A produção desses sentidos filia-se historicamente às metodologias desenvolvidas por estudos na Linguística Aplicada a partir da década de 1970, quando também surgiram os estudos de abordagens comunicativas.</p>

O estudo desenvolvido na pesquisa de Iniciação Científica também delineou a **Formação Discursiva da Aprendizagem como um Processo Consciente** funcionando tanto no discurso de professores da rede pública quanto no discurso de professores de escolas de idiomas. Constatamos que essa Formação Discursiva

construía um lugar específico para o sujeito-aprendiz, concebendo-o como um sujeito (somente) consciente, possuindo o controle de sua aprendizagem, reduzida a processos cognitivos e psicológicos. Observamos que essa concepção de sujeito (cartesiano) estava também presente nos discursos das práticas pedagógicas tradicionais, em linhas teóricas da Lingüística Aplicada (doravante LA) sobre aquisição de LE (mais ou menos explicitamente) e nas metodologias de ensino originadas dessas teorias lingüísticas.

Essa breve apresentação dos resultados da pesquisa realizada na Iniciação Científica teve por objetivo mostrar como se desenvolveram os primeiros passos do percurso desta pesquisa – desde as inquietações iniciais até a formação de um objeto discursivo que pudesse ser submetido à análise.

Ao fazer uma releitura desses resultados, porém, pudemos detectar alguns problemas teóricos que nos levaram a novos questionamentos e que nos apresentaram a um novo objeto discursivo, desta vez mais amadurecido e demandando uma análise mais apurada e teoricamente mais afinada dos processos discursivos em jogo.

Por isso nossa preocupação em problematizar a organização do *corpus* na pesquisa de Iniciação Científica. Ao fazermos uma separação estanque entre o “discurso do professor de escola pública” e o “discurso do professor de escola de idiomas”, caímos na ilusão da origem dos sentidos nos sujeitos ao invés de analisarmos **as condições de produção dos sentidos que constituem os sujeitos**. Tivemos uma conseqüência teórica e uma conseqüência política decorrentes desse percurso de análise. Como conseqüência teórica, acabamos interpretando as Formações Discursivas também como construtos estanques e, muitas vezes, confundindo esse conceito com o conceito de representação. Como conseqüência política, acabamos reduzindo (senão extinguindo) a chance de, por meio da pesquisa, criar um espaço de reflexão e de novas posições para sujeitos-professores.

Assim, a análise empreendida no presente projeto de pesquisa buscou uma nova aproximação com o sujeito-professor de LE na tentativa de aprofundar a compreensão do funcionamento discursivo que opera no dizer dos sujeitos-professores sobre o “erro” em diferentes contextos institucionais de ensino e aprendizagem de língua inglesa (doravante LI), contemplando algumas

representações produzidas por esse discurso e o modo como essas representações afetam os sujeitos em sua relação com a LE.

Para tanto, partimos da tentativa de produzir gestos de interpretação que viabilizassem a desconstrução e desnaturalização da concepção de “erro”, o que justifica a escolha das aspas sempre que utilizamos esse significante em nossa escrita. Se nos posicionamos teoricamente no campo da Análise de Discurso (doravante AD), não podemos excluir a **historicidade** que constitui as palavras, os sentidos, a língua. A ilusão da evidência do sentido, então, torna-se o lugar de trabalho do analista que, embora não se encontre fora da ideologia, busca posições que possam gerar **deslocamentos** – tanto de sentidos quanto de sujeitos.

## Introdução

---

Recentemente, a AD que se constituiu no Brasil a partir das teorizações de Michel Pêcheux, Eni P. Orlandi e Michel Foucault tem servido de parâmetro teórico-metodológico para muitos pesquisadores que desejam estudar os complexos jogos discursivos que ocorrem na sala de aula de LE, bem como as relações que se estabelecem entre os sujeitos e a(s) língua(s) que aprendem e/ou ensinam<sup>1</sup>.

Segundo essa linha teórica, “sujeito e sentido se constituem ao mesmo tempo, na articulação da língua com a história, em que entram o imaginário e a ideologia” (ORLANDI, 2001a, p. 99-100). Concebida como “mecanismo estruturante do processo de significação”, (ORLANDI, 2002a, p. 96), a ideologia produz o efeito de transparência da linguagem (como evidência do sentido) e de unidade do sujeito (como evidência de que ele é origem de seu dizer). Nas palavras de Althusser,

como todas as evidências, inclusive as que fazem com que uma palavra “designa uma coisa” ou “possua um significado” (portanto inclusive as evidências da ‘transparência’ da linguagem), a evidência de que vocês e eu somos sujeitos – e até aí que não há problema – é um efeito ideológico, o efeito ideológico elementar. Este é, aliás, o efeito característico da ideologia – impor (sem parecer fazê-lo, uma vez que se trata de “evidências”) as evidências como evidências, que não podemos deixar de **reconhecer** e diante das quais, inevitável e naturalmente, exclamamos (em voz alta, ou no “silêncio da consciência”): “É evidente! É exatamente isso! É verdade!” (ALTHUSSER, 1976/1985<sup>2</sup>, p. 94-95).

É a partir dessas evidências que o **sujeito** constitui-se na relação com o **simbólico** e com o **imaginário**, lugares em que são produzidas as **representações** a partir das quais é possível enunciar e posicionar-se subjetivamente (WOODWARD, 2000, p. 17). Esse posicionamento dá-se por meio de processos identificatórios complexos que pressupõem uma concepção de sujeito “clivado e heterogêneo na sua estrutura” (GRIGOLETTO, 2006, p. 18), perpassado pelo **inconsciente** e interpelado pela **ideologia**.

---

<sup>1</sup> Cf.: BAGHIN-SPINELLI, 2002; BERTOLDO, 2003; BOLOGNINI, 2003; CELADA, 2002; CORACINI, 1995; CORACINI, 1997a; CORACINI, 1997b; CORACINI, 1999; CORACINI; BERTOLDO, 2003; ECKERT-HOFF, 2004; GRIGOLETTO, 2003; GRIGOLETTO, 2004; SERRANI-INFANTE, 1997.

<sup>2</sup> Quando houver duas datas para uma obra, a primeira refere-se à edição original e a segunda, à edição consultada.

Acreditamos que seja importante nos determos no conceito de representação que será adotado nesta pesquisa, já que esse termo tem sido utilizado em diferentes campos do conhecimento, evocando, muitas vezes, sentidos distintos.

Hall (1997) aponta três abordagens diferentes de representação:

- a) a abordagem reflexiva ou mimética, segundo a qual “a língua funciona como um espelho, para **refletir** o sentido verdadeiro tal como ele realmente existe no mundo real”<sup>3</sup>. (HALL, 1997, p. 24);
- b) a abordagem intencional, que coloca o sujeito como a fonte do sentido, uma vez que “é o falante, o autor, que impõe seu sentido único sobre o mundo através da língua”. (HALL, 1997, p. 25);
- c) a abordagem construcionista, que “reconhece o caráter social e público da língua” e, portanto, não atribui nem ao sujeito nem à língua a univocidade do sentido. Assim, na abordagem construcionista, “as coisas não **significam**: nós **construímos** o sentido, usando sistemas de representação – conceitos e signos”. (HALL, 1997, p. 25)

Segundo os preceitos teóricos da AD, “procura-se compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história” (ORLANDI, 2002a, p. 15), ou seja, o sentido não está na língua, mas é construído na relação do sujeito com a língua e com as condições histórico-sociais em que está inserido. O sujeito, por sua vez, é concebido como descentrado, não sendo, portanto, a fonte do sentido. Assim, adotaremos o conceito de representação como construção por ser o que mais se aproxima do conceito de língua e de sujeito de que lançamos mão neste trabalho.

Voltemos, agora, para a discussão teórica que iniciamos sobre o **sujeito**. Em sua reflexão sobre ideologia e inconsciente, Pêcheux (1975/1988, p. 152-153) nos lembra que é justamente a partir do funcionamento dessas instâncias que são produzidas as “evidências subjetivas”, i.e., “do sujeito como único, insubstituível e idêntico a si mesmo” (ORLANDI, 2001a, p. 101) e que, tendo a ilusão de que é origem do que diz, imagina que tem o controle sobre a língua(gem), sobre o sentido.

---

<sup>3</sup> Esta e as demais traduções de excertos de textos em inglês ao longo do trabalho são de nossa responsabilidade.



O sujeito, duplamente interpelado, constitui-se a partir dos esquecimentos (PÊCHEUX; FUCHS, 1975/1997) que trabalham para apagar toda opacidade e heterogeneidade que revestem o tecido discursivo, cerzido pela historicidade do dizer materializada em outro lugar: no espaço do **interdiscurso**, ou, nas palavras de Orlandi, na “memória<sup>4</sup> discursiva: o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra” (ORLANDI, 2002a, p. 31).

Cada ato de enunciação, ao mobilizar certas regiões do interdiscurso, produz efeitos de sentido ancorados, por sua vez, em **formações discursivas** em articulação determinando “o que pode e deve ser dito” e interpelando os indivíduos em “sujeitos-falantes” (PÊCHEUX, 1975/1988, p. 160-161). Podemos aproximar dessa teorização a afirmação de Authier-Revuz de que o sujeito “só é sujeito quando fala” (AUTHIER-REVUZ, 1994/1998, p. 169), sendo produzido na/pela linguagem.

Esse pressuposto teórico permite-nos abordar a questão da **heterogeneidade**, uma vez que a linguagem (condição do inconsciente, sob uma perspectiva psicanalítica), ao constituir-se como o Outro para o sujeito (CHNAIDERMAN, 1998, p. 55; GRIGOLETTO, 2006, p. 18; PRASSE, 1997, p. 72; REVUZ, 1998, p. 227), convoca-o a significar-se. Essa entrada no simbólico – encontro com a língua – insere o sujeito em uma fala constitutivamente heterogênea, polifônica (AUTHIER-REVUZ, 1982/2004), produzida nas tramas sociais e históricas do funcionamento discursivo, onde entra também em jogo o **imaginário** criando as representações, cujo papel faz-se crucial nos processos identitários envolvidos nas práticas de linguagem enquanto elementos de constituição da **subjetividade**.

A noção de **discurso** que temos tentado definir na articulação necessária com o **sujeito** e com a **língua** encontra-se relacionada ao conceito de **poder** formulado por Michel Foucault: operando no corpo social por meio dos discursos, o exercício do poder dá-se capilarmente por meio de mecanismos que produzem saberes, engendrando os indivíduos em práticas de subjetivação e de objetivação

---

<sup>4</sup> Pêcheux (1983/1999, p. 52) define “memória como estruturação de materialidade discursiva complexa, estendida em uma dialética da repetição e da regularização: a memória discursiva seria aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os ‘implícitos’ (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos transversos, etc.) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível”. Podemos dizer então que é a memória discursiva que dá sustentação às formações discursivas, tornando possível o acontecimento de certos enunciados – e não outros – no fio do discurso. Daí a produção do efeito (ideológico) de transparência da linguagem, de univocidade do sentido.

(FOUCAULT, 1982). Ao ser instado a participar dessas práticas, o sujeito se auto-subjuga ao poder que, por sua vez, produz verdades sobre/para si: o indivíduo moderno acredita-se responsável por si mesmo e detentor do direito de liberdade. Mas essa condição é estabelecida por aparelhos jurídico-legais que, ao convocarem o sujeito a confessar uma verdade sobre si, o individualizam e o submetem a mecanismos de controle normalizadores:

o 'estado moderno' [desenvolveu-se] como uma estrutura muito sofisticada, na qual os indivíduos podem ser integrados sob uma condição: que esta individualidade seja moldada em uma nova forma, e submetida a um conjunto de padrões muito específicos. (FOUCAULT, 1982, p. 214).

A noção de poder centralizado, repressivo e homogêneo é substituída, na perspectiva foucaultiana, por uma noção de poder produtivo – produzindo sujeitos e saberes por meio dos discursos –, heterogêneo e disperso, permeando todas as relações entre os indivíduos na sociedade.

Deacon e Parker (1994/2002) adotam esse conceito de poder ao discutirem questões relativas à constituição do sujeito por meio das práticas pedagógicas produzidas pelos discursos que circulam nas instituições educacionais modernas:

As relações de poder são imanentes e não externas à educação e seus discursos; os professores e aprendizes são sujeitos de poder e saber, e suas ações estão sempre implicadas nas próprias relações sobre as quais (e no interior das quais) eles agem. (DEACON; PARKER, 1994/2002, p. 106).

Ao considerar as relações de poder em funcionamento nesses discursos, viabiliza-se a discussão e problematização das relações professor-aluno, professor-instituição e professor-conhecimento, relações essas que são, muitas vezes, naturalizadas e tratadas de modo homogêneo e livre de conflitos e de implicações ideológicas, políticas e sociais.

Foi justamente sobre esses espaços de “evidência” – tanto das práticas pedagógicas quanto dos sentidos que circulam nas instituições escolares – que nos debruçamos para discutir a complexa rede de discursos que constitui o dizer dos sujeitos-professores e a sua subjetividade.

## A CONSTITUIÇÃO DO *CORPUS*

A fim de analisar as condições de produção desse discurso e algumas das práticas identitárias imbricadas na constituição dos sujeitos na sua relação com a LE, a coleta do *corpus* deu-se em dois contextos diferentes de atuação profissional de nossos sujeitos de pesquisa<sup>5</sup>: uma escola pública e uma escola de idiomas, ambas localizadas em São Paulo. Tais escolhas justificam-se porque possibilitaram a análise das diferentes condições de produção que regem os sentidos (re)produzidos no dizer dos professores, sujeitos diretamente relacionados com os processos de ensino e aprendizagem da LE e com as práticas discursivas imbricadas nesses processos.

Após serem contatados e informados dos objetivos da pesquisa, os dois professores – que temos tratado na pesquisa como “sujeitos-professores” a fim de marcarmos uma **posição discursiva** – participaram de entrevistas semi-estruturadas guiadas pela pesquisadora, que se pautou em um questionário<sup>6</sup> previamente elaborado para a coleta de formulações a respeito da questão das concepções e do tratamento dado ao “erro” nos diferentes contextos de ensino e aprendizagem. As entrevistas foram gravadas em áudio e transcritas integralmente.

A pesquisadora solicitou que os professores relatassem experiências (formais e informais) vivenciadas em seu processo de aprendizagem da LE, focalizando o papel do (tratamento dado ao) “erro” nesse processo. Para a realização desta etapa, lançamos mão de uma abordagem metodológica autobiográfica que privilegia a análise do trabalho de rememoração do sujeito como uma narrativa de si (CATANI et al., 1997), cujos fios se tecem na estrutura social e na história. Os relatos autobiográficos foram gravados em áudio e transcritos integralmente.

É importante frisar que a análise do *corpus* – constituído de materiais de linguagem produzidos pelos sujeitos-professores nas entrevistas semi-estruturadas e nos relatos autobiográficos gravados em áudio e transcritos – privilegiou o arcabouço teórico-metodológico da AD. O tratamento dado ao *corpus* visou, portanto, à compreensão das regiões do interdiscurso em que se constituem os sentidos para os sujeitos-professores, inseridos num contexto histórico-social

---

<sup>5</sup> Vide Anexo IV (Perfil dos sujeitos de pesquisa).

<sup>6</sup> Vide Anexo II (Roteiro para entrevistas semi-estruturadas com os professores) e Anexo III (Roteiro para relatos autobiográficos dos professores).

específico determinante das relações que se estabelecem entre os sujeitos e a LE que ensinam.

## **OBJETIVOS**

Esta pesquisa tem como objetivos gerais:

1. Refletir sobre os processos de ensino e aprendizagem tomados como discursos sobre a língua e sobre os sujeitos;
2. Estudar as práticas pedagógicas enquanto práticas discursivas em que o sujeito-professor está inserido, visando à compreensão das complexas relações entre LE e subjetividade.

Ao focar a análise das concepções de “erro” no discurso de professores de LE, buscando delinear (possíveis) relações com as práticas pedagógicas em que os sujeitos estão inseridos, esta pesquisa tem como objetivos específicos:

1. Analisar como se constituem as representações de (ensino e aprendizagem de) LE na memória discursiva que atravessa o dizer do sujeito-professor, principalmente no que concerne às concepções e ao tratamento do “erro” na sala de aula de LE;
2. Analisar o funcionamento discursivo que se instaura nas relações entre os relatos das experiências de aprendizagem de LE e as concepções de “erro” que emergem no dizer dos sujeitos-professores;
3. Compreender os efeitos de sentido produzidos por meio de (possíveis) relações entre as concepções de “erro” engendradas pelos espaços discursivos recortados e as práticas pedagógicas evocadas pelo sujeito-professor de LE.

Tendo em vista os objetivos propostos, algumas perguntas de pesquisa foram levantadas para direcionar a análise do *corpus*:

1. Que representações o sujeito-professor constrói sobre o “erro” cometido pelo aprendiz de LI?
2. Que regiões do interdiscurso são mobilizadas pelo dizer do sujeito-professor ao enunciar sobre o (tratamento dado ao) “erro” nas aulas de LI?
3. Que relações podem ser feitas entre as representações construídas pelo sujeito-professor e a constituição identitária desse sujeito no contato com a LI em contextos formais de ensino e aprendizagem (escola pública e escola de idiomas)?

## ORGANIZAÇÃO DOS CAPÍTULOS

A partir da análise da materialidade discursiva dos enunciados produzidos por nossos sujeitos de pesquisa, algumas representações predominantes em torno da LI puderam ser delineadas. Buscamos analisar as concepções de “erro” que emergem no fio do discurso de nossos sujeitos de pesquisa partindo dessas representações, interpretadas em nosso trabalho como construtos sócio-históricos formulados no imaginário e assimilados (por processos identificatórios) pelos sujeitos por meio dos discursos que os constituem na relação com a LE e nas práticas em que estão inseridos em sua atuação profissional.

Uma vez que concebemos essas práticas como práticas discursivas, devemos considerar que são constituídas de uma **memória** que vem sustentando um imaginário sobre ensino e aprendizagem de LE. Portanto, não podemos descolar essa dimensão histórico-social dos processos de produção de sentidos que circulam nas instituições escolares e que constroem um lugar para os sujeitos-professores, tanto na sua relação com a LE quanto na sua relação com o conhecimento.

É essa rede complexa do interdiscurso que buscaremos explorar no Capítulo 1, tentando compreender como se configuram determinados sentidos que legitimam ou estigmatizam certas concepções de “erro” e, conseqüentemente, concepções de língua, de ensino e de aprendizagem. Para tanto, trazemos, na primeira parte do capítulo, a discussão sobre o estabelecimento da LA como uma ciência e as implicações político-ideológicas dessa configuração. Ainda nessa primeira parte, discutimos a questão da resignificação de conceitos da LA por meio da literatura de

divulgação científica no que diz respeito ao “erro” nos contextos de ensino e aprendizagem de LI.

Assim, constituindo a primeira parte do *corpus* de arquivo, selecionamos para análise sinopses publicadas no *site* da Livraria Disal sobre os seguintes títulos<sup>7</sup>:

CARVALHO, U. W. de. <b>Dicionário dos erros mais comuns em inglês</b> : um guia para falar e escrever corretamente. São Paulo: Campus, 2005
MARQUES, A. <b>Say it right!</b> Guia prático de pronúncia. São Paulo: Disal, 2007
RICARDO, J. <b>Pitfalls</b> : 500 armadilhas da língua inglesa. São Paulo: Disal, 2004

Na segunda parte desse capítulo, fizemos um levantamento da literatura em LA sobre o “erro”, partindo dos principais modelos teóricos que abordaram (direta ou indiretamente) a questão no âmbito das teorias de ensino e de aprendizagem de LE: Análise Contrastiva, Análise de Erros, Interlíngua e Abordagem Comunicativa.

O levantamento da literatura específica compôs, portanto, a segunda parte do *corpus* de arquivo utilizado em nossa análise e constitui-se dos seguintes textos, de acordo com a teoria de ensino e aprendizagem proposta, como mostra a tabela a seguir:

Teorias de ensino e aprendizagem	Textos selecionados para análise
Análise Contrastiva	LADO, Robert. <b>Linguistics across cultures</b> : applied linguistics for language teachers. Michigan: University of Michigan Press, 1957.
Análise de Erro	CORDER, S. P. The significance of learners' errors. In <b>International Review of Applied Linguistics (IRAL)</b> , vol. V, nº 4, 1967, p. 161-170. Artigo reimpresso em Richards, J. (ed) <b>Error analysis</b> : perspectives on second language acquisition. London and New York: Longman, 1974. (A edição consultada nesta pesquisa foi a de 1992).
Interlíngua	SELINKER, Larry. Interlanguage. In <b>International Applied Review of Applied Linguistics (IRAL)</b> , vol. 10, nº 3, 1972, p. 209-231. Artigo reimpresso em Richards, J. (ed) <b>Error analysis</b> : perspectives on second language acquisition. London and New York: Longman, 1974. (A edição consultada nesta pesquisa foi a de 1992).
Abordagem Comunicativa	BRUMFIT, C. J.; JOHNSON, K. (eds.). <b>The communicative approach to language teaching</b> . Oxford: Oxford University Press, 1979. Trata-se de uma compilação de textos de vários lingüistas aplicados que partilhavam princípios teórico-metodológicos embasados em uma abordagem comunicativa (ou funcional) ao ensino de línguas estrangeiras.

<sup>7</sup> Além das sinopses, serão analisados alguns trechos do livro **Inglês que não falha**: técnicas e exercícios de memorização, de Ben Parry Davies (8ª ed. São Paulo: Campus, 2004).

Os capítulos 2 e 3 dedicam-se à análise do *corpus* experimental<sup>8</sup>, cujo foco voltou-se para a compreensão do funcionamento discursivo das representações da LI predominantes no interdiscurso – o lugar de memória em que se ancoram os sentidos para os sujeitos. O estudo dessas representações foi um caminho viável para a análise das concepções de “erro” que emergiram no dizer dos sujeitos-professores e para a elaboração de reflexões importantes a respeito de sua constituição identitária na relação (necessariamente ideológica) com a língua e com as práticas pedagógicas.

No capítulo 2, analisamos a **representação da língua inglesa como gramática**, pensando nas especificidades da relação do brasileiro com a(s) língua(s), tendo em vista os processos político-ideológicos envolvidos na constituição de espaços discursivos de homogeneização que marcam nossa história de escolarização. Ainda nesse capítulo, discutimos a questão da “língua perfeita”, mito trazido pela dicotomia certo/errado, marcada pela redução da língua a um sistema de regras. Outro tema trazido no capítulo 2 é a representação da língua inglesa como matéria escolar, reforçada pelo livro didático, que, ao instaurar uma linearização nos processos de ensino e aprendizagem, convoca os sujeitos a assumirem uma posição não-dialógica com o saber e com o estranhamento causado pela LE.

No capítulo 3, analisamos a **representação da língua inglesa como instrumento de comunicação**, partindo da concepção de “língua internacional” e suas implicações ideológicas e políticas, principalmente nos contextos de ensino e aprendizagem da LI no Brasil na atualidade. Discutimos, também nesse capítulo, o mito do “falante nativo” e seu papel na constituição identitária dos sujeitos-professores na relação com a LE e com seu ensino.

As discussões trazidas no capítulo 2 e no capítulo 3 buscaram tratar a **prática pedagógica como prática discursiva**, construída histórica e socialmente e permeada de injunções político-ideológicas que interpelam os sujeitos e os colocam

---

<sup>8</sup> O *corpus* experimental (vide Anexo V) constitui-se como segue:

a) Transcrição de duas entrevistas semi-estruturadas realizadas em 2006: uma com um professor de inglês atuando em uma escola pública em São Paulo e outra com um professor de inglês atuando em uma escola de idiomas em São Paulo;

b) Transcrição dos relatos autobiográficos dos mesmos professores, também coletados em 2006.

As entrevistas e as narrativas foram conduzidas de modo a capturar as concepções de “erro” presentes no dizer dos professores, focando tanto suas práticas de ensino quanto suas experiências prévias de aprendizagem da língua estrangeira.

em redes de relações de poder funcionando nas instituições de ensino, nas suas relações com o conhecimento e nas suas relações com o próprio ensino.

Pensar a prática pedagógica por esse viés discursivo viabilizou a desnaturalização de certos procedimentos didáticos tidos como “evidentes” na sala de aula – tais como a aplicação de exercícios, a correção, a avaliação e a memorização –, bem como a problematização da concepção de sujeito que vigora nas práticas pedagógicas – um sujeito autônomo, responsável por seu processo de aprendizagem ou não-aprendizagem.

Esse espaço de discussão suscitou questionamentos e conflitos nas práticas da própria pesquisadora enquanto sujeito-professor, uma vez que passamos a ser instigados por um desejo de mudança ou de intervenção que, muitas vezes, não seria viável, pois há um real que se impõe sobre o trabalho do sujeito-professor e que constrói um lugar do qual é difícil se desvencilhar...

Desse modo, este trabalho busca compreender melhor esse lugar de contradições em que se constitui o sujeito-professor (e o sujeito-aprendiz) de LI. Só pudemos nos dar conta da dimensão dessas contradições ao nos depararmos com nossa própria posição de sujeito, constituída nas complexas redes discursivas às quais nosso dizer se dobra e desdobra, revelando, a cada momento, mais uma faceta de nossa identidade.



# Capítulo 1

## Delineando um espaço de memória

---

*A certeza que aparece, em todo caso, no fim desse debate, é que uma memória não poderia ser concebida como uma esfera plena, cujas bordas seriam transcendentais históricos e cujo conteúdo seria um sentido homogêneo, acumulado ao modo de um reservatório: é necessariamente um espaço móvel de divisões, de disjunções, de deslocamentos e de retomadas, de conflitos, de regularização... Um espaço de desdobramentos, réplicas, polêmicas e contra-discursos.*

*Michel Pêcheux*

Tomando o ensino e a aprendizagem de língua estrangeira como um *objeto discursivo*, devemos considerar as condições históricas de sua produção, os processos político-ideológicos envolvidos em sua apropriação pela sociedade, bem como as relações que estabelece com outros discursos – incluindo ou excluindo enunciados, estabilizando ou desestabilizando sentidos, legitimando ou deslegitimando conceitos e práticas.

Concordamos, portanto, com Foucault (1969/2004, p. 74) quando diz que precisamos “estudar a **economia da constelação discursiva** à qual ele [o discurso] pertence”, ou seja, é preciso que abordemos o objeto discursivo na sua relação necessária com regiões do **interdiscurso – memória discursiva** (ORLANDI, 2002a) – nas quais os sentidos que produz se ancoram.

Tomando como base esse pressuposto teórico, sabemos que, se nosso propósito é estudar as concepções de “erro” que emergem no discurso de professores de língua estrangeira, não basta analisar apenas seu dizer, mas também (e principalmente), como esse dizer se constitui historicamente na relação com outros dizeres que formam a rede de formações discursivas e de formações ideológicas que, por sua vez, regulam, sustentam, repetem, sedimentam,

reproduzem determinados sentidos e contradizem, transformam, deslocam outros sentidos.

Assim, buscando compreender esse complexo funcionamento discursivo, objetivamos delinear como se constitui o **espaço de memória** mobilizado pelos processos de significação que estão presentes no dizer dos sujeitos-professores. Para tanto, partimos da pergunta: como se configuraram (e ainda se configuram) historicamente as concepções de “erro” evocadas por esses sujeitos? Como essas concepções significam nas/pelas práticas pedagógicas em que os sujeitos estão inseridos na instituição escolar pública e privada, considerando-se as especificidades desses dois contextos?

Para responder a essas perguntas, foi necessário pensar sobre os modos de constituição e circulação dos discursos sobre processos de ensino e aprendizagem de língua estrangeira e, especificamente, sobre o papel do “erro” nesses processos.

Encontramos na LA um lugar privilegiado para a busca dessa resposta, uma vez que, ao se constituir como ciência<sup>9</sup>, tornou-se a base legitimadora de diversos modelos metodológicos, analíticos e teóricos sobre (ensino e aprendizagem de) línguas estrangeiras, estabelecendo paradigmas que compõem o espaço de memória que queremos delinear neste trabalho.

Desse modo, na primeira parte deste capítulo (1.1), nos dedicamos a uma discussão, mais geral, do funcionamento dos **discursos de cientificização** e dos **discursos de divulgação científica** presentes no processo de estabelecimento teórico-metodológico da LA e suas implicações ideológicas para a constituição identitária dos sujeitos na relação com a língua estrangeira. Na segunda parte (1.2), desenvolvemos uma reflexão mais específica sobre as concepções de “erro”, analisando quatro **modelos teóricos** representativos de **paradigmas** sobre o ensino e a aprendizagem de língua estrangeira: Análise Contrastiva, Análise de Erros, Teoria da Interlíngua e Abordagem Comunicativa.

---

<sup>9</sup> Não podemos tomar esse processo de legitimação da LA como ciência como um processo livre de relações de poder e de interpelações ideológicas, como veremos mais detidamente na discussão desenvolvida no item 1.1.1.

## 1.1 LINGÜÍSTICA APLICADA

Não seria possível olhar para os discursos teórico-metodológicos que serão analisados na próxima seção sem que antes atentássemos às suas filiações epistemológicas, histórico-sociais e discursivas à LA, uma área do conhecimento que se constituiu como ciência em meados da década de 1960.

O processo histórico do desenvolvimento epistemológico da LA interessa-nos por duas razões. Em primeiro lugar, ajuda-nos a compreender as condições de produção dos discursos colocados em circulação pelas diversas metodologias/teorias de ensino de língua estrangeira e, conseqüentemente, das concepções de “erro” que elas produzem. Em segundo lugar, levanta questões pertinentes ao estudo das formações discursivas e das formações ideológicas que sustentam determinados imaginários sobre a língua estrangeira (especialmente sobre a LI) e sobre os processos de ensino e aprendizagem nas instituições de ensino brasileiras na contemporaneidade.

Identificamos dois processos discursivos predominantes nesse contexto: a **cientificização**, que trouxe legitimidade aos estudos de LA nos primórdios de seu estabelecimento como disciplina; e a **divulgação científica**, um espaço de ressignificação que tem se manifestado mais explicitamente nos últimos anos por meio de uma filosofia espontânea e tem trazido dizeres “simplificadores” e “redutores” tanto sobre a língua estrangeira, quanto sobre aqueles envolvidos diretamente com os processos de ensino e aprendizagem.

São essas questões que abordaremos nas seções 1.1.1 e 1.1.2 a seguir.

### 1.1.1 Discursos de cientificização

Embora o termo “Lingüística Aplicada” tenha surgido na Universidade de Michigan, onde se constituiu como uma disciplina independente a partir de 1946 (ELS et al., 1986, p. 10), a área começou a ganhar maior reconhecimento acadêmico-científico com o surgimento das associações de LA a partir da década de 1960.

Focando o percurso histórico do estabelecimento da LA, Celani (1992) tece reflexões a respeito das principais concepções epistemológicas da disciplina entre as décadas de 70 e 80:

- LA entendida como ensino/aprendizagem de línguas, noção reducionista que foi difundida principalmente na década de 1970 (especificamente após a publicação de *Introducing Applied Linguistics*, em 1973, em que Corder define as bases teóricas da área e reforça a identificação da LA com o ensino de línguas);
- LA entendida como consumo de teorias, e não como produção de teorias<sup>10</sup>, ou seja, a LA seria uma mediadora entre as teorias lingüísticas e a prática de ensino de línguas;
- LA entendida como área interdisciplinar, noção que se difundiu na década de 1980, quando a LA começou a desenvolver sua autonomia na relação com as disciplinas com as quais dialogava na busca de solução de problemas relativos à linguagem.

Depreendemos, principalmente da segunda concepção, que, em sua gênese, a LA estava baseada em sua relação de dependência da Lingüística e seria esta a grande questão epistemológica da área durante muito tempo: como desconstruir a dicotomia que propõe uma hierarquia entre teoria e aplicação implicada nessa relação? Esse problema foi abordado mais detalhadamente por Kleiman:

A relação prevista entre a ciência teórica e a aplicação reproduzia o modelo corrente americano, que sustentava uma fé profunda na pertinência dos achados lingüísticos para a solução de problemas ligados ao ensino de língua. Essa fé, reafirmada no auge e otimismo do distribucionalismo behaviorista das décadas de 40, 50 e 60 começava a ser abalada pelo ceticismo dos gerativistas [...]. Assim, a Lingüística Aplicada era concebida com uma orientação exclusiva para a resolução de problemas práticos [...]. A dependência da Lingüística Aplicada em relação à ciência 'pura' deve-se, então, tanto a razões epistemológicas determinadas pela sua concepção do objeto de estudo, quanto a razões históricas conjunturais. (KLEIMAN, 1992, p. 26)

Tendo em vista essas complexas relações de poder-saber<sup>11</sup> envolvidas no processo histórico do estabelecimento da LA como área do conhecimento, podemos

<sup>10</sup> Corder (*Introducing applied linguistics*. Harmondsworth, 1973. p. 10) afirma que “a aplicação do conhecimento lingüístico a algum objeto – ou lingüística aplicada, como implica seu nome – é uma atividade. Não é um estudo teórico. O lingüista aplicado é um consumidor, ou usuário, não um produtor de teorias.” (*apud* Els et al., 1986, p. 8).

<sup>11</sup> Segundo Foucault (1976/2003), não existe produção de saber sem produção de poder. O conhecimento é produzido no contexto social e político e, portanto, constitui-se nas formações

afirmar que este foi marcado e sustentado pelo discurso positivista, que naturalizava a valorização “do conhecimento teórico em detrimento das possíveis aplicações do conhecimento” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 77). Esse discurso influenciou a tal ponto as pesquisas na área de LA que sua identidade acabou, durante um bom tempo, se restringindo aos estudos sobre ensino e aprendizagem de línguas segundo concepções de linguagem desenvolvidas pelas teorias lingüísticas vigentes que, por serem consideradas “de prestígio”, acabavam dando respaldo científico (ou “ares de cientificidade”) às descobertas predominantemente empíricas dos lingüistas aplicados.

Na década de 90, os estudos na área da LA começam a inserir-se no discurso da **interdisciplinaridade**, como Moita Lopes explica:

Contemporaneamente, defende-se uma visão interdisciplinar de LA. O lingüista aplicado, partindo de um problema com o qual as pessoas se deparam ao usar a linguagem na prática social e em um contexto de ação, procura subsídios em várias disciplinas que possam iluminar teoricamente a questão em jogo, ou seja, que possam ajudar a esclarecê-la [...]. Isso quer dizer que a pesquisa em si é aplicada, isto é, ocorre no contexto de aplicação, e não se faz aplicação em LA. Elabora-se, assim, uma compreensão teórica de natureza interdisciplinar [...]. (MOITA LOPES, 1998, p. 114)

Moita Lopes (1998) ressalva que, ao mesmo tempo em que os estudos em LA tentavam dar conta de questões sociais, a Lingüística Teórica ainda era a disciplina predominante nas investigações da área, o que acabava levando o lingüista aplicado a permanecer dentro do limite disciplinar e a considerar as questões sociais e políticas simplesmente como um “pano de fundo” para suas pesquisas. Dentre as dificuldades para a efetivação da interdisciplinaridade no campo da LA, Moita Lopes (1998, p. 115-116) destaca:

- a dificuldade que muitos lingüistas aplicados tinham em aceitar a integração de idéias de campos variados como sendo compatíveis;

---

ideológicas que são permeadas por relações de poder estrategicamente organizadas para sistematizar, classificar, estender, limitar, enfim, gerir as formas de conhecimento. Esse caráter histórico-político-ideológico dos sistemas epistemológicos é o que sustenta a noção de saber-poder defendida por Foucault.

- a dificuldade de aceitação institucional de práticas de pesquisa interdisciplinares;
- a crítica aos estudos interdisciplinares por serem considerados superficiais e desprovidos de critérios de cientificidade.

Tendo em vista essas dificuldades, uma outra postura tem sido defendida por muitos lingüistas aplicados<sup>12</sup> que têm mostrado um interesse maior pelas questões sociais e históricas envolvidas nas práticas languageiras: uma postura **transdisciplinar**.

Enquanto a interdisciplinaridade buscava a interação entre as disciplinas, a visão transdisciplinar busca gerar a interação dos conceitos das disciplinas, fazendo com que novos conceitos surjam para viabilizar a abordagem de aspectos específicos da problematização levantada pelo lingüista aplicado. Assim, é necessário que se elabore uma “filosofia epistemológica” (CELANI, 1998, p. 132) que constitua a base da pesquisa, contribuindo com a sociedade e, ao mesmo tempo, possibilitando a teorização:

A Lingüística Aplicada, em uma visão transdisciplinar, face à situação de pesquisa que se apresenta, e que tem a linguagem na sua base, olha para as disciplinas múltiplas que tem à sua volta e através delas vai além do âmbito de cada uma em particular. (CELANI, 1998, p. 135).

Embora essa postura transdisciplinar tenha se fortalecido em estudos realizados em LA, ainda há muitas divergências sobre suas implicações teóricas e metodológicas. Por outro lado, acreditamos que o apoio buscado em outras disciplinas funcione como um alicerce da cientificidade da área no meio acadêmico, possibilitando seu reconhecimento e sua legitimação.

Esse processo histórico de autonomização da LA que acabamos de delinear continua ecoando nos discursos contemporâneos sobre a “crise de identidade” da disciplina no que diz respeito a seu papel social, a sua representação científica e, principalmente, a suas relações com a Lingüística Teórica, como aponta Rajagopalan:

---

<sup>12</sup> Cf. os trabalhos dos lingüistas aplicados Alastair Pennycook, Lars Sigfred Evensen, Inês Signorini, Angela B. Kleiman, Luiz Paulo da Moita Lopes, Maria Antonieta Alba Celani, Silvana Serrani-Infante e Marilda C. Cavalcanti, entre outros, compilados em Signorini (1998).

A meu ver, as discussões aparentemente infundáveis e inconclusivas sobre a própria natureza de uma disciplina são sintomáticas de algo muito mais sério que clama atenção urgente. No caso da LA, uma dessas questões urgentes ainda é a sua situação face à Lingüística Teórica. Apesar de gozar de plena autonomia em relação à Lingüística, a questão de como demarcar as fronteiras em relação à disciplina "matriz" continua a preocupar muitos estudiosos ainda. (RAJAGOPALAN, 1999).

Partindo dessas reflexões, podemos levantar a hipótese de que existe uma formação ideológica funcionando e sustentando essa dependência epistemológica: os discursos científicos e acadêmicos, ao produzirem um efeito de inferioridade da LA em relação à Lingüística Teórica, reforçam determinados processos históricos de dicotomização entre prática e teoria, classificando a primeira como "não-científica" e a segunda como "científica". Temos aí um problema político, resultando na resistência encontrada pela disciplina para se estabelecer em contextos institucionais e acadêmicos de modo tão autônomo quanto a Lingüística e outras ciências.

#### 1.1.1.1 A dicotomia teoria x prática e suas implicações nos estudos em LA

Ao tratar da questão da dicotomia teoria/prática, Coracini (1998) analisa algumas conseqüências desse processo histórico de constituição das relações de poder-saber que perpassam os conflitos gerados pela emergência de um novo paradigma nos estudos de linguagem:

Nos estudos da ciência lingüística, a oposição teoria vs prática se confunde com a oposição pesquisa básica vs pesquisa aplicada, a primeira superior à segunda por lhe ser imputado caráter científico, e, portanto, neutro e objetivo. [...] É importante lembrar que, em nome dessa mesma oposição - teoria vs. prática ou pesquisa básica vs. pesquisa aplicada - a Lingüística Aplicada tem sido vista como a aplicação de teorias lingüísticas desenvolvidas por eminentes lingüistas que, a partir das análises e descrições, fornecem matéria-prima para pedagogos, lingüistas aplicados, professores, a quem, afinal, é atribuída tarefa secundária e, portanto, de menor prestígio. [...] É ainda em nome dessa mesma dicotomia que se tem presenciado, no meio acadêmico, uma certa crítica ao caráter reducionista da aplicação de uma teoria lingüística à sala de aula ou até mesmo à tradução. Fica evidente que a relação entre Lingüística "pura" e Lingüística Aplicada (portanto, "impura") é uma relação de mão única: não cabe a esta, secundária, subordinada à primeira, de quem é o suplemento imperfeito, a reprodução, teorizar e influir sobre aquela, o que deixa, evidentemente, emergir uma certa tendência ideológica. (CORACINI, 1998).

Tendo em vista essas considerações, podemos compreender um dos efeitos político-ideológicos presentes nas condições de produção do discurso fundador da LA: a exaltação da teoria em relação à prática. Esse efeito ideológico remete a um espaço de regularidades de sentidos que, por sua vez, regem os processos de constituição das áreas do conhecimento. Esse espaço mais ou menos estável de produção e reprodução de enunciados constitui a **formação discursiva da cientificidade**, que

coloca a ciência e o discurso científico fora (ou acima) de qualquer contexto social, argumentando que a garantia do conhecimento está exatamente aí, no fato de o conhecimento estar fora ou à parte do objeto a ser conhecido e, principalmente, fora do sujeito cognoscente, fora de toda atividade que leva ao conhecimento [...]. É isso que garante à ciência um caráter objetivo e, como decorrência, lhe confere confiabilidade inquestionável. (CORACINI, 2003a, p. 320)

Essa “confiabilidade inquestionável” foi conquistada pela Lingüística Teórica porque esta se ajustou ao modelo científico, o que lhe garantiu a objetividade legitimadora e, ao mesmo tempo, sacrificou seu papel social e político. Lembramos que a divisão *langue/parole* (formalismo/sociologismo) proposta por Saussure é evocada por Pêcheux (cf. MALDIDIER, 1990/2003; PÊCHEUX; GADET, 1981/2004) como um corte que marcou de modo irreversível a fundação da Lingüística como ciência, por meio da qual a língua transformou-se em um **objeto de estudo**: uma língua lógica, uma língua passível de observação científica, interpretada como um sistema de signos. A **exclusão do sujeito** desse objeto de estudo<sup>13</sup> fez com que a “fala [se tornasse] o outro da língua” (PÊCHEUX; GADET, 1981/2004, p. 56), instaurando uma nova relação entre a língua e o sentido, por um lado, e entre a língua e a sociedade, por outro, e apagando os equívocos, as falhas, os conflitos, as relações de poder e a historicidade – elementos constitutivos do funcionamento da linguagem.

---

<sup>13</sup> Ao falarmos em “exclusão do sujeito” não nos referimos aqui apenas ao sentido de “ausência do sujeito”, mas também à construção do “sujeito ideal” nos estudos lingüísticos, como argumenta Rajagopalan: “Quando dizemos que a lingüística carrega ainda hoje vestígios claros de suas origens no século XIX, aludimos ao fato (entre outros) de que a linguagem é – com raras exceções – pensada, tendo como fulcro um indivíduo auto-suficiente e completo em si. É o caso, por exemplo, do falante-ouvinte ideal da concepção chomskiana. Na figura do falante-ouvinte ideal, Chomsky consegue a proeza de fundir num só personagem as duas ‘cabeças falantes’ de Saussure. Não lhe falta nada. O fato de pertencer a uma sociedade, a uma comunidade de fala, é tratado como simplesmente um detalhe, um fato contingente.” (RAJAGOPALAN, 2006, p. 157)



Sendo classificada como uma “subárea da Lingüística”, a LA foi afetada por esse mesmo **processo de cientificização**. Seus esforços para se estabelecer como área do conhecimento resultaram numa adequação ao discurso da cientificidade, o que trouxe conseqüências sociais importantes para a manutenção desse regime de verdade, como aponta Pennycook:

[A] Lingüística Aplicada parece ter mantido, de forma descompromissada, sua fé na objetividade, nos modelos e nos métodos, no positivismo e na concepção apolítica e a-histórica de linguagem, na divisão clara entre sujeito e objeto, no pensamento e na experiência como sendo anteriores à linguagem, e na aplicabilidade das suas teorias para o resto do mundo. (PENNYCOOK, 1998, p. 39).

Seguindo os passos da “disciplina-mãe” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 79) rumo ao prestígio e à legitimidade oferecidos pela cientificidade, a LA filiou-se ao discurso positivista, relegando as questões sociais, políticas e históricas a segundo plano. Portanto, temos na LA uma busca constante pela **homogeneização**, gerando o apagamento/silenciamento de conflitos e contradições inerentes às práticas discursivas nas quais os sujeitos sociais estão engajados.

Voltemos à questão da dicotomia “teoria/prática” que julgamos ser o fio condutor desse eterno retorno da LA aos braços da ciência e da Lingüística. Concordamos com Coracini, que critica a atitude dos lingüistas aplicados nas duas principais acepções da área:

[...] a lingüística aplicada, tanto na acepção de aplicação de teorias lingüísticas quanto de ciência autônoma, marcada pela transdisciplinaridade, trabalha com a dicotomia teoria/prática, embora de modos diferentes; a primeira, de forma explícita: em posição secundária com relação aos lingüistas, os lingüistas aplicados estudam os modos de aplicação dessa mesma teoria; e a segunda, de forma camuflada: os lingüistas aplicados buscam transitar livremente de uma a outra. Em ambos os casos, o professor constitui um intermediário (por vezes, mero “aplicador”) entre as reflexões teóricas dos pesquisadores e os alunos, em quem recaem as “soluções” encontradas ou as ditas inovações pedagógicas. (CORACINI, 1998).

Ressaltamos a questão levantada por Coracini sobre o papel dado aos sujeitos envolvidos nas pesquisas: os professores são concebidos como “aplicadores” e os alunos, como “receptores” das “descobertas” ou das “soluções”.

Resta-nos refletir sobre as conseqüências dessas concepções para esses sujeitos e problematizar a determinação de certas posições para serem assumidas nos contextos de ensino e aprendizagem.

Poderíamos constatar que há uma tendência da LA para levantar e observar as questões sociais – na maioria das vezes tomando pontos de vista de outras áreas do conhecimento –, mas não para compreendê-las em suas complexas relações com as condições históricas, políticas e ideológicas que fazem parte dos processos de constituição dos sujeitos sociais.

Finalizamos nosso argumento evocando as palavras de Coracini, que fala sobre o discurso da homogeneização que predomina nos estudos da LA, a despeito de suas tendências humanistas:

Apesar de lingüistas aplicados declararem explicitamente preocupações com a diversidade, predomina, em ambos os discursos [da lingüística aplicada e da sala de aula], a homogeneidade, a unicidade, como forma de camuflar a heterogeneidade constitutiva de todo discurso, enquanto manifestação de relações de poder. (CORACINI, 1997a, p. 39).

Acreditamos que essas considerações possam contribuir para a proposta deste capítulo se pensarmos as relações entre as concepções de língua e de sujeito presentes nas teorias/metodologias a serem estudadas na seção 1.2<sup>14</sup> e o espaço do interdiscurso ideologicamente delineado pelos processos históricos envolvidos no estabelecimento da LA como área do conhecimento.

Pensando especificamente na questão que nos instiga nesta pesquisa, podemos refletir sobre as conseqüências desse **apagamento de conflitos** pelo discurso da LA no que tange ao tratamento dado ao “erro” nos processos de aprendizagem de LE. A homogeneização caracterizou, por muito tempo, a interpretação dos “erros” cometidos pelos sujeitos-aprendizes, nivelando-os a aspectos formais da língua, tais como a gramática normativa, a sintaxe e o léxico.

Desse modo, criou-se uma tradição de identificação e correção de “erros” sem levar em conta a natureza desses “erros”, nem as especificidades de contextos sociais em que os sujeitos-aprendizes se encontram. Embora muitos estudos na área de LA (principalmente a partir da década de 70) tenham priorizado um estudo mais detalhado da ocorrência de “erros” no processo de aprendizagem de LE, ainda

---

<sup>14</sup> Análise Contrastiva, Análise de Erro, Teoria da Interlíngua e Abordagem Comunicativa.

ecoa, no dizer dos sujeitos-professores, uma **concepção nivelada de “erro”**, ou seja, o significante “erro” evoca sentidos que remetem a um lugar de constrangimento e de não-aprendizagem, devendo, portanto, ser invariavelmente corrigido e, sempre que possível, evitado.

Assim, acreditamos que esse complexo espaço de memória nos ajudará a compreender como o discurso de cientificização da LA ecoa no dizer dos sujeitos-professores e de que modo sua relação com a língua e com o ensino é afetada pela história e pelas ideologias desse funcionamento discursivo.

### 1.1.2 Discursos de divulgação científica e ressignificação de conceitos da LA

Recentemente, temos visto um aumento significativo do número de publicações na área de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, especialmente de LI, no Brasil. Essas publicações englobam tanto materiais didáticos, tais como livros e dicionários utilizados em sala de aula por professores e alunos, quanto textos de **divulgação científica**, caracterizados por uma linguagem mais “informal” (em alguns casos até “descontraída”) sobre a língua e sobre os processos de ensino e aprendizagem, objetivando uma “aproximação” com o leitor, seja ele professor ou aluno.

Dedicaremos essa seção à análise do processo discursivo que chamaremos **ressignificação**, uma vez que é possível reconhecer nesses textos de divulgação muitos conceitos da LA “traduzidos” para uma linguagem que se distancia do discurso científico e se aproxima de uma linguagem “cotidiana”.

Para assumirmos esse processo discursivo, é preciso que pensemos na definição de **texto de divulgação** formulada por Coracini:

o texto segundo (divulgação) seria a reformulação, a tradução do texto original portador de um significado único. Este permanece, então, no texto, resguardado por uma linguagem literal, objetiva. À forma (significante) é concedido o poder mágico de transformar informações inacessíveis em compreensíveis para o público em geral. (CORACINI, 2003b, p. 83)

A pesquisadora usa um tom irônico para expor seu ponto de vista tanto em relação ao fato de se criar a ilusão de literalidade de um texto “primeiro” que daria origem a um texto “segundo”, quanto em relação à produção do texto de divulgação como um meio de proporcionar o acesso “do público em geral” ao conhecimento.

Coracini toca na questão ideológica mais importante desse processo discursivo de “simplificação”, de “redução” dos conceitos “científicos”: a **exclusão** do acesso ao conhecimento como exclusão do poder:

postular, *a priori* diferenças de competência entre os dois blocos de leitores – especialistas, de um lado, e leigos, do outro – significa defender como verdade inquestionável a inacessibilidade da ciência por alguns, mantendo-a como privilégio de uma minoria detentora do conhecimento e, portanto, do poder. (CORACINI, 2003b, 83)

Partilhando uma visão similar à de Coracini, Authier-Revuz (1998) analisa o funcionamento do discurso de divulgação como uma “atividade de disseminação” por meio da qual se instaura uma contradição pois, ao mesmo tempo em que o discurso científico parece fazer-se acessível ao “leigo”, mantém seus limites restritos a determinado grupo social:

A divulgação científica [...] é classicamente considerada como uma atividade de disseminação, em direção ao *exterior*, de conhecimentos científicos já produzidos e em circulação no *interior* de uma comunidade mais restrita; essa disseminação é feita fora da instituição escolar-universitária e não visa à formação de especialistas, isto é, não tem por objetivo estender a comunidade de origem. (AUTHIER-REVUZ, 1998, p. 107)

Esse processo discursivo trabalha para a manutenção de efeitos de sentido que evocam a superioridade do conhecimento científico em relação ao conhecimento empírico. Se refletirmos sobre o contexto de atuação profissional do professor, é possível relacionar essa injunção ideológica que opera em suas práticas com os complexos processos identitários constitutivos de sua relação com o ensino e com a língua estrangeira.

Sabemos que essa relação é construída por diversas concepções e representações que estão, por sua vez, ancoradas em formações discursivas diversas. Mas é importante destacar o fato de que as condições histórico-sociais de produção de sentido são determinantes do estabelecimento e legitimação de certos regimes de verdade e da interdição ou apagamento de outros.

Nesse sentido, acreditamos que os discursos de divulgação científica – ao ressignificarem conceitos da LA e ao se estabelecerem com muito êxito no mercado editorial – assumem um papel muito importante no que diz respeito às práticas dos

sujeitos-professores e às concepções de língua que se disseminam na sala de aula de diversas instituições escolares.

Lembremos que, ao utilizarmos o termo “ressignificação”, não buscamos reforçar aqui uma ilusão de hierarquia entre os dois discursos (o “científico” e o “cotidiano”), hierarquia esta já naturalizada em nossa sociedade por meio dos processos de legitimação do “discurso do cientista” em detrimento do “discurso do leigo”, como pudemos observar na discussão levantada na seção anterior sobre a dicotomização teoria/prática que dominou e tem dominado ainda muitos dos discursos que circulam na área de LA.

Interessa-nos justamente problematizar o funcionamento de alguns modos de dizer – sobre a LI, sobre os processos de ensino e aprendizagem, sobre o “erro” – que emergem da relação ideologicamente marcada entre os **discursos de cientificação** e os **discursos de divulgação científica**, instaurando posições subjetivas que muitas vezes excluem professores e aprendizes dos processos singulares e dos conflitos envolvidos no encontro com a língua estrangeira, tomando a transparência das línguas e de seu ensino como uma evidência para os sujeitos.

Esses sujeitos são, por sua vez, concebidos como indivíduos completamente responsáveis por sua aprendizagem, possuindo o controle sobre a língua e devendo sempre perseguir o ideal de uma língua “perfeita”, sem “falhas”. Os “erros”, portanto, ocupam um lugar que deve ser evitado a qualquer custo por aquele que quiser “dominar” a língua estrangeira.

Os enunciados a seguir constituem sinopses de alguns textos de divulgação científica<sup>15</sup> que selecionamos para esta análise, e ilustram o funcionamento discursivo que estamos descrevendo e procurando compreender:

---

<sup>15</sup> Essas sinopses foram publicadas no *site* da Editora Disal (<http://www.disal.com.br>), especializada na publicação e distribuição de livros para o ensino de idiomas. Os nomes dos autores dessas sinopses não são mencionados no *site*.

Disal - A Mega Distribuidora - Microsoft Internet Explorer

Arquivo Editar Exibir Favoritos Ferramentas Ajuda

Endereço <http://www.disal.com.br/detalhes/index.asp?A1=83934964203638&A2=C&A3=4&codigo=170908.9>

Editoras

Promomag

Lista Escolar

**Assuntos**

IDIOMAS

GERAL

**Vitrines Especiais**

Beleza e Estética

Cursos - Alemão

Cursos - Espanhol

Cursos - Francês

Cursos - Inglês

Dicionários

Direito

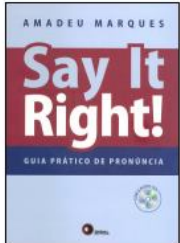
Economia

Engenharia Civil e Tecnologia

Esportes

Fotografia

Gastronomia



De: R\$ 42,50  
**Por: R\$ 28,00**  
 Econ.: R\$ 14,50

Qtde:  [comprar](#)

**Ficha Técnica:**

<b>Assuntos:</b>	MATERIAL DE INGLES, PRONÚNCIA
<b>Idioma:</b>	INGLÊS BRITÂNICO
<b>Idade:</b>	De JOVENS ADULTOS (15-21) até ADULTOS (+21)
<b>Componentes da Série:</b>	LIVRO DO ALUNO C/ CD AUDIO
<b>Método de Ensino:</b>	ESTUDO ORIENTADO E/OU INDIVIDUAL
<b>Dimensões:</b>	17 x 24 cm
<b>Peso:</b>	0.525 kg
<b>Páginas:</b>	296
<b>Ano da Edição:</b>	2007

**Sinopse:** Em inglês existem inúmeras armadilhas de pronúncia que causam dificuldades e levam a erros grosseiros e até cômicos. Say It Right trata dessas dificuldades de forma prática e destina-se a pessoas que aprenderam Inglês desenvolvendo e fixando vocabulário através da leitura. Say it Right! é o resultado de uma longa pesquisa das principais "armadilhas" de pronúncia e acentuação de língua inglesa. Em linguagem o mais descomplicada possível, o leitor é guiado à produção da forma correta. Mais de 3000 verbetes. Distinção entre a pronúncia britânica e a norte-americana. Uso de rimas e palavras mais conhecidas como referência. Explicações claras e objetivas. Uma seção de nomes próprios e outra de nomes geográficos. Os áudios CDs que acompanham este livro trazem, quando é o caso, a distinção entre as duas pronúncias: britânica e norte-americana

Concluído

2 Internet Explorer - Introdução.doc - Micro... - Windows Live Messen... 20:30

Figura 1: Fonte: Site da Livraria Disal (www.disal.com.br)

Disal - A Mega Distribuidora - Microsoft Internet Explorer

Arquivo Editar Exibir Favoritos Ferramentas Ajuda

Endereço <http://www.disal.com.br/detalhes/index.asp?A1=83934964203638&A2=C&A3=4&codigo=126118.5>

ISBN 10: 8585533131  
ISBN 13: 978589533132  
Estoque: Normalmente disponível

**Destaques**

- Editoras
- Promomag
- Lista Escolar

**Assuntos**

IDIOMAS  
GERAL

**Vitrines Especiais**

- Beleza e Estética
- Cursos - Alemão
- Cursos - Espanhol
- Cursos - Francês
- Cursos - Inglês
- Dicionários
- Direito
- Economia
- Engenharia Civil e Tecnologia

**Pitfalls 500**  
Armadilhas da Língua Inglesa  
Prof. José Ricardo

35% De: R\$ 36,50  
Por: R\$ 23,70  
Econ.: R\$ 12,80

Qtde:  [comprar](#)

Ficha Técnica:	
<b>Assuntos:</b>	VOCABULÁRIO
<b>Idioma:</b>	PORTUGUÊS
<b>Idade:</b>	JOVENS ADULTOS (15-21)
<b>Componentes da Série:</b>	LIVRO
<b>Método de Ensino:</b>	ESTUDO INDIVIDUAL ( SELF STUDY)
<b>Dimensões:</b>	16.2 x 23 cm
<b>Peso:</b>	0.38 kg
<b>Páginas:</b>	208
<b>Ano da Edição:</b>	2004

**Sinopse:** Se você pensa que working girl é simplesmente "garota que trabalha fora", que wet blanket é "cobertor molhado" (embora possa até ser), que welsh rabbit é "coelho à moda galesa", terá muito que procurar e se espantar com Pitfalls. Nele, estão listadas 500 armadilhas do inglês, acompanhadas da informação de como e por que esses termos e expressões surgiram no idioma. Valiosa fonte de consulta, este livro foi escrito para ser lido do começo ao fim. Para surpreender e divertir. E, principalmente, para enriquecer seu conhecimento de inglês e sua maneira de se expressar no idioma.

2 Internet Expl... 3 Microsoft Word 2 Messenger Capítulos 20:46

Figura 2: Fonte: Site da Livraria Disal (www.disal.com.br)

Disal - A Mega Distribuidora - Microsoft Internet Explorer

Arquivo Editar Exibir Favoritos Ferramentas Ajuda

Endereço <http://www.disal.com.br/detalhes/index.asp?A1=83934964203638&A2=C&A3=4&codigo=125383.2> Ir Links

Busca Avançada

**Destaques**

- Editoras
- Promomag
- Lista Escolar

**Assuntos**


IDIOMAS

GERAL

**Vitrines Especiais**

- Beleza e Estética
- Cursos - Alemão
- Cursos - Espanhol
- Cursos - Francês
- Cursos - Inglês
- Dicionários
- Direito
- Economia

**Editora:** CAM - CAMPUS  
**ISBN 10:** 8535213465  
**ISBN 13:** 9788535213461  
**Estoque:** Normalmente disponível


  
 De: R\$ 49,90  
 Por: R\$ 44,91  
 Econ.: R\$ 4,99  
 Qtde:

Ficha Técnica:	
<b>Assuntos:</b>	LINGUA INGLESA, TÉCNICAS
<b>Idioma:</b>	PORTUGUÊS
<b>Componentes da Série:</b>	LIVRO
<b>Dimensões:</b>	17 x 24 cm
<b>Peso:</b>	0.455 kg
<b>Páginas:</b>	288
<b>Ano da Edição:</b>	204

**Sinopse:** Inglês que não falha lida com a maior dificuldade de qualquer estudante de inglês: como lembrar das palavras certas e estruturas corretas na hora de usar o idioma. Através de princípios básicos de técnicas de memorização, o livro funciona como um atalho valioso na conquista das principais dificuldades de alunos brasileiros, contando com uma grande variedade de desenhos, diagramas, piadas, histórias e exemplos inesquecíveis. Ideal como um acompanhamento de curso, ou mesmo como uma ferramenta de atualização, é uma fonte de referência valiosa para estudantes e professores de inglês de qualquer nível.

Iniciar | 2 Internet Explorer | Documento5 - Micros... | Windows Live Messen... | 20:11

Figura 3: Fonte: Site da Livraria Disal (www.disal.com.br)



Disal - A Mega Distribuidora - Microsoft Internet Explorer

Arquivo Editar Exibir Favoritos Ferramentas Ajuda

Endereço <http://www.disal.com.br/detalhes/index.asp?A1=83934964203638&A2=C&A3=4&codigo=132480.2> Ir Links

**Destaque:** normalmente disponível

**Assuntos**

- Editoras
- Promomag
- Lista Escolar

**Assuntos**

IDIOMAS

GERAL

**Vitrines Especiais**

- Beleza e Estética
- Cursos - Alemão
- Cursos - Espanhol
- Cursos - Francês
- Cursos - Inglês
- Dicionários
- Direito
- Economia
- Engenharia Civil e Tecnologia
- Esportes
- Fotografia
- Gastronomia

**Dicionário**

De: R\$ 55,50  
**Por: R\$ 49,95**  
 Econ.: R\$ 5,55

Qtde:  [comprar](#)

**Ficha Técnica:**

<b>Assuntos:</b>	DICIONARIOS, LINGUA INGLES
<b>Idioma:</b>	INGLÊS
<b>Componentes da Série:</b>	LIVRO
<b>Dimensões:</b>	17 x 24 cm
<b>Peso:</b>	0.43 kg
<b>Páginas:</b>	272
<b>Ano da Edição:</b>	2005

**Sinopse:** Este livro é uma referência para leitores querendo evitar erros comuns causados quando se pensa em português e traduz para o inglês. Muitas vezes, partindo do português, cometemos erros de pronúncia, estrutura, ortografia ou até mesmo significado que prejudicam a comunicação em inglês. Com uma abordagem prática, linguagem leve e vários exemplos verídicos, o livro poderá ser usado tanto para profissionais do idioma (professores, tradutores, intérpretes) quanto para pessoas querendo melhorar o inglês. Organizado em formato de dicionário com índice remissivo em português e inglês, é um guia completo dos erros cometidos por brasileiros, podendo ser lido por extenso ou utilizado como referência para tirar uma dúvida momentânea. Como os erros relatados são comuns tanto no aluno iniciante quanto no avançado, o dicionário abrange leitores de todos os níveis de inglês.

[Clique aqui para voltar.](#)

Internet

Iniciar 2 Internet Explorer Microsoft Word Windows Live Messen... 20:20

Figura 4: Fonte: Site da Livraria Disal (www.disal.com.br)

Começaremos nossa análise destacando os títulos dos livros selecionados, seguidos de seu ano de publicação:

- 1) *Say it right!* (2007)
- 2) *Pitfalls: 500 armadilhas da língua inglesa* (2004)
- 3) *Inglês que não falha* (2004)
- 4) *Dicionário dos erros mais comuns em inglês: um guia para falar e escrever corretamente* (2005)

Os fragmentos “right”, “pitfalls”, “armadilhas”, “não falha”, “corretamente” revelam uma preocupação constante com a “língua perfeita”, uma língua que deverá ser “dominada” pelo sujeito para que ele tenha êxito em sua aprendizagem. O “erro” aparece de forma generalizante – entendido como “falha” e até mesmo como “armadilha” – e evoca um lugar de fracasso, devendo, portanto, ser evitado pelo aprendiz.

Essa concepção de “erro” lembra-nos a definição de Brooks em seu livro *Language and language learning: theory and practice*, publicado em 1960, que revela o funcionamento de uma formação ideológica que tem marcado os estudos sobre línguas estrangeiras em LA (desde sua fundação como área do conhecimento) e tem se propagado por meio dos discursos de divulgação científica sobre ensino e aprendizagem de línguas:

Uma discussão sobre a aprendizagem não é completa sem algumas considerações sobre o erro, cuja relação com a aprendizagem lembra a relação que o pecado mantém com a virtude. Como o pecado, o erro deve ser evitado e sua influência superada, mas sua presença deve ser esperada. (BROOKS, 1960/1964, p. 58)

A metáfora utilizada por Brooks relacionando o “erro” ao “pecado” interessa-nos aqui porque nos ajuda a delinear a formação de um pré-construído que tem sustentado os discursos sobre ensino e aprendizagem de línguas: o “erro” torna-se um lugar interdito para o sujeito, um lugar que não lhe é permitido; enfim, um **lugar de constrangimento** que deve, portanto, ser evitado.

Ao analisar o valor do “erro” numa perspectiva filosófica, Mendoza (2002) parte do sentido “comum” e “geral” associado a esse significante, “dotado de uma carga semântica fortemente negativa”. Ela continua sua reflexão, explicando que

este sentido geral de erro é decorrente da própria concepção de mundo da vida do homem, na grande maioria das culturas. [...] Em nossa sociedade ocidental, de base judaico-cristã, o erro é um mal a ser vencido, punido e eliminado, conforme mostra o texto bíblico em Gênesis. Sob a influência dessa filosofia nos constituímos como seres históricos e configuramos um sentido para nossa existência e nosso agir na sociedade. Como conseqüência, carregamos um sentimento de culpa que nos foi atribuído desde nosso nascimento, que nos faz submissos à aceitação do erro como um mal a ser eliminado. (MENDOZA, 2002, p. 51).

Esse **pré-construído**, constituindo sentidos produzidos historicamente e demarcando um espaço de memória discursiva (na dimensão do interdiscurso), tem sustentado conceitos sobre a aprendizagem de língua estrangeira e sobre as práticas dos professores, principalmente por meio do discurso de divulgação científica. O processo de resignificação de conceitos da LA produzido nesse discurso faz emergir os efeitos desse pré-construído, muitas vezes apagando, minimizando ou barrando os efeitos de discursos que enfatizam a importância do “erro” no processo de aprendizagem.

Os fragmentos das sinopses dos livros (vide figuras 1, 2, 3 e 4) constituem um exemplo desse funcionamento discursivo, que pressupõe um sujeito completamente consciente de sua relação com a língua, devendo, assim, “fugir” de suas “armadilhas”. Desse modo, a língua parece ser colocada na posição de uma “vilã”, personificando “alguém” que sempre trará dificuldades e empecilhos para o aprendiz:

Figura 1: Em inglês existem inúmeras armadilhas de pronúncia que causam dificuldades e levam a erros grosseiros e até cômicos.

Figura 2: Se você pensa que *working girl* é simplesmente "garota que trabalha fora", que *wet blanket* é "cobertor molhado" (embora possa até ser), que *welsh rabbit* é "coelho à moda galesa", terá muito que procurar e se espantar com *Pitfalls*. Nele, estão listadas 500 armadilhas do inglês, acompanhadas da informação de como e por que esses termos e expressões surgiram no idioma.

Figura 3: Inglês que não falha lida com a maior dificuldade de qualquer estudante de inglês: como lembrar das palavras certas e estruturas corretas na hora de usar o idioma.

Figura 4: Este livro é uma referência para leitores querendo evitar erros comuns causados quando se pensa em português e traduz para o inglês. Muitas vezes, partindo do português, cometemos erros de pronúncia, estrutura, ortografia ou até mesmo significado que prejudicam a comunicação em inglês.

O conceito de língua como um sistema **transparente** do qual o sujeito-aprendiz deverá apropriar-se (figuras 2 e 4) constitui uma ressonância dos discursos produzidos pela teoria da Análise Contrastiva, que, como veremos adiante (seção 1.2.1), postulava que os “erros” eram decorrentes das diferenças entre as estruturas das línguas.

Uma visão **utilitarista** da língua (figuras 3 e 4) remete-nos aos discursos da Abordagem Comunicativa (que analisaremos na seção 1.2.4) trazem uma concepção de língua como instrumento de comunicação que o sujeito deverá saber usar para expressar-se.

Nesses enunciados, emerge a concepção de sujeito predominante nos estudos sobre ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, caracterizada por uma certa pretensão de a-historicidade, apoliticidade e “imunidade” ideológica:

Infelizmente, os estudos sobre como as pessoas aprendem uma segunda língua são limitados pelo campo de ação dos trabalhos de aquisição de segunda língua (SLA). As discussões sobre a aprendizagem de línguas são voltadas para questões relacionadas à aquisição de morfemas, sintaxe e léxico, à pronúncia ou competência comunicativa, e o aprendiz é concebido como um aparelho de aquisição unidimensional. Dessa perspectiva, os aprendizes são vistos de acordo com uma metáfora mecanicista, como uma espécie de máquina de aquisição de línguas. (PENNYCOOK, 2001, p. 143).

Essa metáfora perpassa o trabalho do discurso de divulgação, o que pode ser delineado principalmente a partir da ênfase dada à “simplificação da linguagem” e à “praticidade das abordagens” apresentadas nos livros:

Figura 1: Say It Right trata dessas dificuldades de forma prática. [...] Em linguagem o mais descomplicada possível, o leitor é guiado à produção da forma correta. [...] Explicações claras e objetivas.

Figura 2: Valiosa fonte de consulta, este livro foi escrito para ser lido do começo ao fim. Para surpreender e divertir. E, principalmente, para enriquecer seu conhecimento de inglês e sua maneira de se expressar no idioma.

Figura 3: Através de princípios básicos de técnicas de memorização, o livro funciona como um atalho valioso na conquista das principais dificuldades de alunos brasileiros, contando com uma grande variedade de desenhos, diagramas, piadas, histórias e exemplos inesquecíveis.

Figura 4: Com uma abordagem prática, linguagem leve e vários exemplos verídicos, o livro poderá ser usado tanto para profissionais do idioma (professores, tradutores, intérpretes) quanto para pessoas querendo melhorar o inglês.

O leitor (tanto sujeito-aprendiz quanto sujeito-professor) é convocado a assumir a posição de “leigo” diante das técnicas e abordagens apresentadas. A dicotomia teoria/prática ecoa nesses enunciados, lembrando que o lugar do professor e do aprendiz da LI está bem distante daquele ocupado pelo cientista – o lingüista responsável pelo estudo sobre as línguas e sobre os processos de aprendizagem.

O discurso de divulgação traz essa voz do cientista “simplificada” na forma de “estratégias”, “técnicas” naturalizadas como verdades que deverão ser seguidas pelo professor e pelo aprendiz para que tenham sucesso em suas práticas de ensino e aprendizagem da língua estrangeira.

A fim de exemplificar esse modo de funcionamento do discurso de divulgação, extraímos um trecho do livro *Inglês que não falha* em que o autor expõe seus objetivos:

- Explorar uma grande variedade de técnicas estimulantes e práticas para ajudar o leitor a realmente fixar a língua inglesa na memória;
- Mostrar como o leitor pode aplicar as técnicas de memória às principais dificuldades com o objetivo de eliminar os erros mais comuns, dando ênfase à linguagem realmente usada na comunicação do dia-a-dia;
- Ajudar o leitor a desenvolver as suas estratégias pessoais de aprendizagem para ter mais sucesso a longo prazo.

(DAVIES, 2004, p. xiii)

Emerge nesses enunciados uma concepção utilitarista da língua, reduzindo o processo de aprendizagem à utilização de técnicas de memorização e à aquisição de um instrumento de comunicação por meio do qual o sujeito poderá expressar-se **sem falhas**, pois deverá eliminar os “erros”, tratados, neste discurso, de forma generalizada, sendo reduzidos a “desvios” da norma gramatical estabelecida como a padrão e, portanto, a única “correta”.

## 1.2 MODELOS TEÓRICOS ANALISADOS

Numa perspectiva discursiva, tomamos os modelos teóricos como regimes de verdade<sup>16</sup> que se constituem sob determinadas condições sócio-ideológicas em momentos históricos específicos, configurando espaços discursivos que regulam as práticas dos sujeitos envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem nas instituições escolares.

Partindo dessa concepção, procuramos selecionar os modelos teóricos que tiveram maior impacto nessas práticas pedagógicas:

### 1.2.1 Análise Contrastiva

### 1.2.2 Análise de Erro

### 1.2.3 Teoria da Interlíngua

### 1.2.4 Abordagem Comunicativa

Esses modelos geraram diferentes “paradigmas” (verdades) pelos quais os sujeitos-professores passaram a se guiar para **ensinar** a língua estrangeira e pelos quais os sujeitos-aprendizes passaram a se guiar para **aprender** a língua estrangeira.

Sabemos que muitos outros modelos<sup>17</sup> emergiram e sucumbiram concomitantemente aos modelos que selecionamos para nossa análise, também produzindo efeitos de sentido sobre o ensinar e o aprender línguas e afetando a relação dos sujeitos com elas.

Entretanto, acreditamos que nosso recorte constitua um objeto discursivo bastante representativo das formações ideológicas que sustentavam as concepções de língua (também de ensino, de aprendizagem e, conseqüentemente, de “erro”)

---

<sup>16</sup> Segundo Foucault, que cunhou o conceito **regime de verdade**, “[...] a ‘economia política’ da verdade tem cinco características historicamente importantes: a ‘verdade’ é centrada na forma do discurso científico e nas instituições que o produzem; está submetida a uma constante incitação econômica e política (necessidade de verdade tanto para a produção econômica, quanto para o poder político); é objeto, de várias formas, de uma imensa difusão e de um imenso consumo (circula nos aparelhos de educação ou de informação, cuja extensão no corpo social é relativamente grande, não obstante algumas limitações rigorosas); é produzida e transmitida sob o controle, não exclusivo, mas dominante, de alguns grandes aparelhos políticos ou econômicos (universidade, exército, escritura, meios de comunicação); enfim, é objeto de debate político e de confronto social (as lutas ‘ideológicas’)”. (FOUCAULT, 1976/2003, p.13).

<sup>17</sup> A título de exemplo, podemos citar modelos como o Método Audiolingual, a Suggestopedia, a Teoria das Inteligências Múltiplas e a Programação Neurolingüística (cf.: RICHARDS; RODGERS, 2004).

que vigoravam em determinadas condições sócio-históricas nas quais se constituíram diversas teorias sobre a aquisição de línguas estrangeiras.

Essas mesmas concepções – uma vez produzidas pelos regimes de verdade que analisaremos a seguir – são evocadas todos os dias nas práticas discursivas e não-discursivas das salas de aula de língua estrangeira no mundo contemporâneo. Daí a importância de lançarmos um olhar criterioso sobre sua constituição e seus efeitos sobre os sujeitos em sua relação complexa com o saber e com as línguas.

### 1.2.1 Análise Contrastiva

Nos primórdios do desenvolvimento da Lingüística como disciplina no século XIX, a comparação entre as línguas havia se tornado uma tradição que teve papel primordial no estabelecimento de determinadas perspectivas teóricas e abordagens científicas sobre as línguas<sup>18</sup>, dentre as quais destacamos a **gramática comparada**, que

concerne tanto a um domínio de estudos quanto a uma orientação da lingüística que consistiu em estabelecer as ligações de parentesco existentes entre dois ou vários idiomas separados no tempo e, mais freqüentemente, no espaço (PAVEAU; SARFATI, 2006, p. 9).

O termo **gramática comparada** é atribuído ao filósofo alemão Friedrich von Schlegel<sup>19</sup>, que interpretava as línguas como “expressão de culturas” (PAVEAU; SARFATI, 2006, p. 12), o que, numa época em que discursos nacionalistas se difundiam (início do século XIX), acabou alimentando uma visão eurocêntrica das línguas, segundo a qual as línguas européias haviam atingido “um grau mais acabado de constituição”, o que levava à crença de que “tinham maior aptidão expressiva” (PAVEAU; SARFATI, 2006, p. 13).

<sup>18</sup> “Embora a análise de semelhanças (sânscrito/grego/latim) tenha sido decisiva para a abertura de um setor científico imenso – o domínio de estudos indo-europeus –, convém lembrar que o tipo de curiosidade intelectual suscitado por esse domínio não foi nem o único nem o primeiro em seu gênero. No decorrer dos séculos XVII e XVIII, com efeito, várias iniciativas tão notáveis quanto ambiciosas já haviam sido concebidas e lograram resultados consideráveis. A perspectiva comparatista despertara a atenção de certos gramáticos [...]”. (PAVEAU; SARFATI, 2006, p. 9, 10).

<sup>19</sup> “O termo ‘gramática comparativa’ (vergleichende Grammatik) foi designado por Friedrich Schlegel em 1808 e canonizou-se como disciplina na metade do século XIX por meio da obra de mesmo título de Franz Bopp. [...] A Gramática Comparativa diferenciava-se da filologia da era anterior tanto no escopo quanto no método: ela não lidava apenas com as línguas clássicas (grego, latim e hebraico), mas também com as línguas modernas européias e algumas línguas não-européias; essa nova filologia não focava uma língua de cada vez, mas comparava duas ou mais línguas, buscando diferenças e semelhanças que pudessem revelar sua genealogia.” (MOMMA, 1999).

Os estudos comparatistas dominaram as pesquisas lingüísticas até os anos 60-70 do século XIX quando o positivismo<sup>20</sup> de Auguste Comte (1798-1857) e o método experimental de Claude Bernard (1813-1878) criaram um novo paradigma de cientificidade, influenciando também os estudos da linguagem (PAVEAU; SARFATI, 2006).

Porém, como não interpretamos as correntes teóricas como discursos estanques, que possuem começo, meio e fim – não sendo, portanto, processos históricos lineares –, sabemos que as abordagens comparatistas não deixaram de existir: como vários outros, esse regime de verdade<sup>21</sup> continuou atuando no encaminhamento de diversos estudos lingüísticos e algumas de suas **ressonâncias de significação**<sup>22</sup> chegam até nossos dias, constituindo nossas identidades e nossas práticas como sujeitos-professores, bem como “novas” abordagens teórico-metodológicas ao ensino e aprendizagem de língua estrangeira.

Essa reflexão ajuda-nos a compreender melhor por que foi possível que Robert Lado publicasse – mais de um século após os estudos comparatistas entrarem em decadência – o livro *Linguistics across cultures: applied linguistics for language teachers* (1957)<sup>23</sup>, tornando-se um dos representantes da **Análise Contrastiva**<sup>24</sup>.

Como o próprio título indica, o autor mostrava uma preocupação com o uso de teorias da LA pelo professor de língua estrangeira e enfatizava que o estudo das

<sup>20</sup> Segundo Mascia (2002, p. 49), “com a revolução industrial em franca expansão e em pleno florescimento das ciências experimentais, Augusto Comte tentou a síntese geral dos conhecimentos do seu tempo, passando a conceber o Positivismo como a filosofia geral das diversas ciências particulares. Para o filósofo, a tarefa do seu tempo consistia em tornar positiva (no sentido de científica) a ciência social, completando a evolução natural de cientificidade de todas as ciências.”

<sup>21</sup> Ao estudar esse conceito de Michel Foucault em articulação com as metodologias que vingaram em cada época, Mascia explica que os regimes de verdade são “discursos veiculados e aceitos em um determinado momento sócio-histórico a partir dos quais construímos nossa consciência de mundo” (2002, p. 70). Assim, os regimes de verdade não podem ser desvinculados dos discursos científicos e das instituições por meio das quais os sentidos que constituem esses regimes são produzidos, regulamentados, classificados, disseminados e reproduzidos, afetando a relação dos sujeitos com o conhecimento em determinado contexto histórico-social.

<sup>22</sup> Serrani (2001) elaborou o conceito de **ressonância de significação** para compreender o funcionamento da paráfrase nos processos discursivos. Segundo a pesquisadora, o processo parafrástico de construção de sentidos é constituído de ressonâncias (interpretadas como “efeito de vibração semântica mútua”) que emergem de determinadas regiões do interdiscurso e produzem certos efeitos para os/nos sujeitos, tanto na dimensão das projeções das formações imaginárias (sujeitos *qua* interlocutores empíricos) quanto na dimensão discursiva (sujeitos *qua* posições enunciativas assumidas em determinada formação discursiva). (Cf. SERRANI, 2001, p. 119-120).

<sup>23</sup> Utilizamos a edição de 1971 neste trabalho.

<sup>24</sup> “Quanto à análise contrastiva [...] podemos usar a seguinte definição geral: comparação sistemática de características lingüísticas específicas de duas ou mais línguas.” (ELS *et al.* 1986, p. 38). Vemos nessa definição uma aproximação com a **gramática comparada**, o que nos ajuda a compreender a não-linearidade histórica que está presente no estabelecimento de qualquer paradigma teórico.



diferenças e semelhanças entre as línguas e as culturas devia ser priorizado nos processos de ensino e aprendizagem. No prefácio à obra, Lado resume seus pressupostos teóricos:

Este livro apresenta um campo relativamente novo da lingüística aplicada e da análise de cultura, especificamente a comparação de quaisquer duas línguas e culturas para descobrir e descrever os problemas que os falantes de uma das línguas terá ao aprender a outra. Os resultados de tais comparações provaram ter valor fundamental para a preparação de materiais de ensino, testes e experimentos de aprendizagem de línguas. Os professores de língua estrangeira que entendem esse campo de estudos irão adquirir procedimentos e instrumentos para avaliar os conteúdos de língua e cultura de livros didáticos e de testes, suplementar os materiais em uso, preparar novos materiais e testes, e diagnosticar as dificuldades dos alunos de modo preciso. Este livro baseia-se no pressuposto de que podemos prever e descrever as estruturas [patterns] que causarão dificuldades de aprendizagem, e aquelas que não causarão dificuldades, ao compararmos sistematicamente a língua e cultura a ser aprendida com a língua nativa e a cultura do aluno. Do nosso ponto de vista, a preparação de materiais pedagógicos e experimentais atuais deve ser baseada nesse tipo de comparação. (LADO, 1957/1971, p. vii).

Nesse trecho, podemos observar que o autor enfatiza a comparação sistemática entre a língua e a cultura do aprendiz e a língua e a cultura estrangeira tendo por finalidade “prever” (“diagnosticar”, “descrever”) os “problemas” (“dificuldades”) que poderiam ser enfrentados pelo aluno no processo de aprendizagem.

Diferentemente da gramática comparada, a abordagem de Lado não se restringia ao sistema lingüístico, mas tinha um caráter prescritivo que demandava um posicionamento específico do professor na sua relação com o ensino da língua estrangeira e com o aprendiz.

Segundo Els et al (1986), eram três os objetivos principais da Análise Contrastiva:

- 1) Promover a compreensão das semelhanças e diferenças entre as línguas;
- 2) Explicar e prever problemas na aprendizagem da segunda língua;
- 3) Desenvolver materiais para o ensino de línguas.

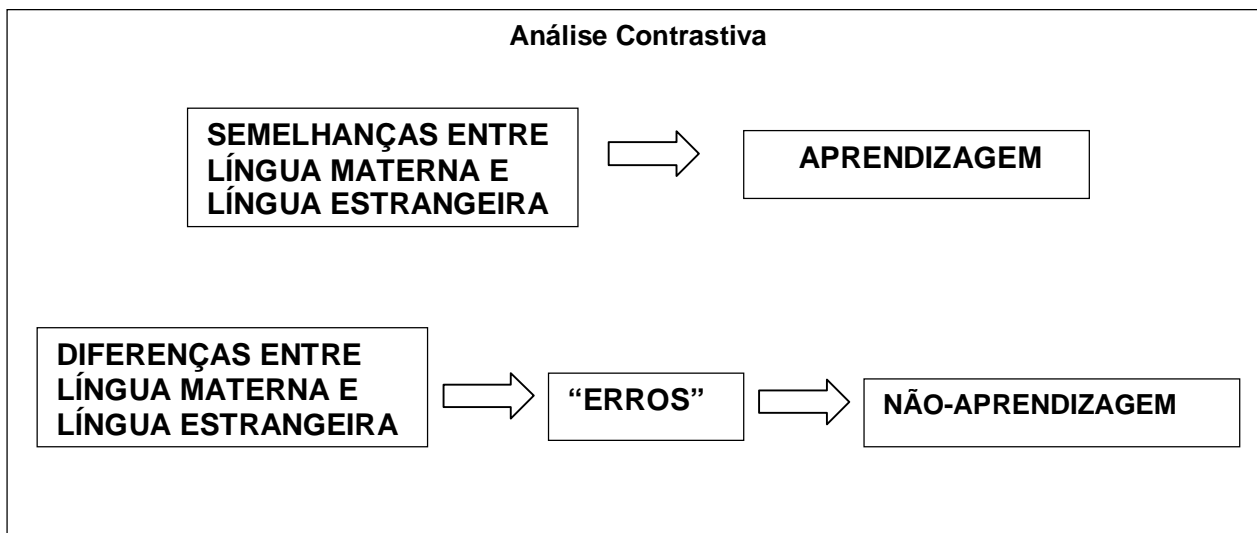
Por compreender os processos de aquisição de língua estrangeira a partir da comparação (contraste) com a língua materna, essa teoria interpretava os “erros” como resultado da **interferência** da língua materna sobre a língua estrangeira:

Originalmente, a Hipótese da Análise Contrastiva (CAH), melhor expressa nos trabalhos de Robert Lado, explicava a aprendizagem da segunda língua como o desenvolvimento de um novo conjunto de hábitos. Lado supunha que quase todos os erros seriam explicáveis pela interferência da primeira língua. A facilidade na aprendizagem seria garantida onde os hábitos da primeira língua levassem à produção correta da segunda língua. (SMITH, 1994, p. 85).

Desse modo, temos a predominância de uma visão behaviorista sobre aprendizagem de línguas, já que o “desenvolvimento de um novo conjunto de hábitos” deveria ocorrer no contato com a língua estrangeira. A **Análise Contrastiva** caracterizava-se, também, por uma **perspectiva estruturalista**, que compreendia a língua como um código, um sistema fechado e completo de regras que deveriam ser assimiladas pelo aprendiz:

Essencialmente, a análise contrastiva trabalhava em um modelo estrutural; ela assumia (antes de Chomsky) um tipo de modelo de competência no qual um conjunto de conhecimentos (a primeira língua do aprendiz) entrava em contato, através do processo de aprendizagem, com um segundo conjunto de conhecimentos (a língua alvo). Onde as duas estruturas combinavam, a aprendizagem era fácil; onde elas diferiam (na forma ou no uso), surgia uma dificuldade que precisaria ser superada. (SPOLSKY, 1989, p. 117).

Assim, a comparação entre a língua materna e a língua estrangeira constituía um fator decisivo no sucesso (ou insucesso) na aprendizagem. Enquanto as semelhanças eram tidas como elementos que geravam a aprendizagem (transferência positiva), as diferenças eram tidas como elementos que geravam os “erros” e, conseqüentemente, a não-aprendizagem (transferência negativa). Assim, temos:



A relação de causa e efeito que observamos no esquema acima indica que os preceitos da Análise Contrastiva excluíaam processos subjetivos complexos presentes na relação do sujeito com a língua estrangeira, além de trazerem a concepção de transparência da linguagem implícita em seus fundamentos teóricos.

Assim, tomava-se a língua materna como **base**, como algo imprescindível para o aprendizado da língua estrangeira. Era por meio da comparação com sua língua materna que o aluno começava a absorver as estruturas da língua estrangeira. Temos essa mesma perspectiva de aprendizagem no discurso da metodologia tradicional (gramática e tradução)<sup>25</sup> em que

a língua materna era o ponto de referência: como o objetivo era ensinar a ler e a escrever, a aula era toda ministrada em língua materna. Além disso, acreditava-se na transparência da linguagem e, conseqüentemente, na transposição entre as línguas, de modo que ler significava traduzir na sua língua o texto escrito em outra. Entretanto, esse ponto de referência se limitava à gramática e às semelhanças e diferenças entre os idiomas. (CORACINI, 1997b, p. 154).

Porém, o fim da década de 60 e a década de 70 foram marcados por estudos que demonstravam que as diferenças entre as línguas não poderiam prever, por si só, as dificuldades que o aprendiz teria na aquisição da língua estrangeira, uma vez que

a interferência ou transferência da língua materna é apenas parte do problema, já que um grande número de erros cometidos por aprendizes de línguas não parecem estar relacionados à língua materna dos aprendizes. (SPOLSKY, 1989, p. 120).

Assim, discursos sobre os tipos de “erros” cometidos pelos aprendizes e sua influência nos processos de aprendizagem começaram a ganhar força nos estudos sobre ensino e aprendizagem de língua estrangeira, que passaram a enfatizar a importância da descrição e explicação da ocorrência de “erros” na produção lingüística dos aprendizes. Esse conjunto de estudos denominou-se **Análise de Erro**, que discutiremos na seção 1.2.2.

O surgimento dessa nova teoria de aquisição de língua estrangeira não pode ser pensado como um processo que “extinguiu” os conceitos produzidos pela Análise Contrastiva, uma vez que esses conceitos tem se articulado às práticas

---

<sup>25</sup> Metodologia de ensino de línguas estrangeiras que predominou no Brasil até meados da década de 60. (cf.: CORACINI 1997b, p. 154)

pedagógicas no decorrer da história e ecoam no dizer e no fazer dos sujeitos-professores até hoje.

Ao analisar concepções de “erro” em sua dissertação de Mestrado sobre a avaliação de desempenho oral, Mendoza (2002) menciona uma das heranças didáticas deixadas pela Análise Contrastiva ao professor de LE:

Ainda hoje é bastante comum encontrar procedimentos em que o erro é visto dentro dos moldes traçados pela AC. No caso de correção de produção escrita, é comum que o professor assinale com destaque erros gramaticais e indique a forma correta ao lado (uma prática, aliás, que atravessa gerações). Em produções orais, o professor fica à espera de que apareça uma falta, para imediatamente efetuar a correção, através de inúmeras estratégias. Não corrigir pode gerar nele, muitas vezes, um sentimento de insatisfação, de incômodo e de “dever não cumprido”. [...] Todos estes procedimentos, entre outros, nada mais representam que uma visão bastante negativa do erro, na qual ele é tido como um elemento indesejável que precisa ser eliminado. Sua presença na produção dos alunos é sinal de que os esforços, do professor e do aluno, fracassaram. (MENDOZA, 2002, p. 59)

Assim, essa visão negativa do “erro” reforçada pela Análise Contrastiva nos primórdios de seu desenvolvimento teórico constitui um dos espaços de memória que serão evocados pelos sujeitos-professores que participaram de nossa pesquisa. As especificidades desse funcionamento discursivo serão analisadas e discutidas no capítulo 2.

### 1.2.2 Análise de Erro

No fim dos anos 60, questionamentos começaram a ser levantados sobre alguns objetivos da Análise Contrastiva, especialmente sobre a explicação e a previsão de problemas de aprendizagem da língua estrangeira sem considerar o próprio aprendiz (Els et al, 1986).

A idéia disseminada pela Análise Contrastiva de que os “erros” eram gerados pela interferência da língua materna começou a ser suplantada pela Análise de Erro<sup>26</sup>, que buscava investigar as características da língua estrangeira em processo

---

<sup>26</sup> Ellis (1994) lembra-nos que estudos voltados para a investigação do papel do “erro” no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira já haviam sido realizados anteriormente, citando French (**Common errors in English**. London: Oxford University Press, 1949) como exemplo. Porém, enfatiza que tais estudos, por não serem dotados de um rigor metodológico, não chegaram a constituir um arcabouço teórico que pudesse explicar as complexas relações entre os “erros” e a aquisição da língua pelos aprendizes.

de aquisição pelo aprendiz, tratando os “erros” como elementos significativos nesse processo.

Esse novo enfoque acabou criando espaço para a circulação de discursos que colocavam o aluno de língua estrangeira no centro dos processos de aprendizagem. A comparação entre as línguas materna e estrangeira começou a dar lugar para a **observação da língua produzida pelo aprendiz** com a finalidade de identificar, descrever, explicar e avaliar (para, finalmente, corrigir) os “erros” (ELS et al, 1986, p. 47).

É importante, a fim de que avancemos na análise da constituição epistemológica e metodológica da Análise de Erro, que entendamos como o “erro” era concebido nessa teoria – noção que, a partir de estudos desenvolvidos pela Análise de Erro, ganhou maior importância nos estudos de ensino e aprendizagem de língua estrangeira.

Para tanto, basearemos nossa análise em conceitos desenvolvidos pelo principal representante dessa linha teórica: o lingüista Stephen Pit Corder, que analisou a significância dos “erros” produzidos pelo aprendiz em seu artigo *The significance of learner’s errors*, em 1967, inaugurando, assim, o campo de estudos que posteriormente denominou-se **Análise de Erro**.

A emergência desse novo paradigma pode ser associada ao desenvolvimento do mentalismo de Noam Chomsky, teoria que se difundiu amplamente nas décadas de 1960 e 1970. No artigo *Novos horizontes no estudo da linguagem*, Chomsky (2000/2005) revisita os preceitos teóricos desenvolvidos no momento da “revolução cognitiva” da qual fez parte nos anos 50:

Seja apropriado ou não o termo “revolução”, houve uma importante mudança de perspectiva: do estudo do comportamento e de seus produtos (como os textos) para os mecanismos internos envolvidos em pensamento e ação. A perspectiva cognitiva toma o comportamento e seus produtos não como objeto de pesquisa, mas como um dado que pode fornecer evidências sobre os mecanismos internos da mente e sobre os modos como esses mecanismos operam ao executar as ações e ao interpretar a experiência. [...] A abordagem é “mentalística”, o que não deve ser entendido num sentido controvertido. Ela está preocupada com “aspectos mentais do mundo”, que se apresentam junto com seus aspectos mecânico, químico, óptico e outros. Isso corresponde a estudar um objeto real no mundo natural – o cérebro, seus estados e suas funções – e, assim, a conduzir o estudo da mente em direção a uma eventual integração com as ciências biológicas. (CHOMSKY, 2000/2005, p. 33)

Ao lermos o artigo de Corder (1967/1992), verificamos que suas investigações e seus conceitos a respeito da aprendizagem da língua estrangeira estão permeados por esse discurso mentalista, o que pode ser constatado especialmente em sua crítica ao behaviorismo e em seu tom ora de “defesa” ora de “desafio” às hipóteses recém-difundidas do inatismo:

Se as hipóteses sobre a aprendizagem de línguas estão sendo questionadas e novas hipóteses estão sendo levantadas para esclarecer o processo de aquisição da linguagem pela criança, pareceria razoável ver o quanto elas também podem ser aplicadas à aprendizagem da língua estrangeira. Nesse novo contexto, o estudo dos erros adquire uma nova importância e irá, acredito, contribuir para uma verificação ou rejeição da nova hipótese. Essa hipótese afirma que uma criança humana nasce com uma predisposição inata para adquirir a linguagem; que ela deve ser exposta à língua para que o processo de aquisição comece; que ela possui um mecanismo interno de natureza desconhecida que a capacita a construir, a partir de dados limitados disponíveis a ela, uma gramática de uma língua particular. (CORDER, 1967/1992, p. 21).

Corder parte do modelo de aquisição da língua materna proposto por Chomsky para teorizar sobre o processo de aquisição da língua estrangeira. Segundo a hipótese do lingüista, ao aprender a língua estrangeira, o aprendiz lança mão de estratégias muito similares àquelas utilizadas na aquisição da primeira língua, sendo capaz de controlar o “input” fornecido pelo professor e de transformá-lo em “intake” (uma apropriação particular das estruturas da língua segundo seu próprio mecanismo de aquisição).

Assim, o aprendiz constrói seu próprio “curso de estudo” (*built-in syllabus*) e, ao cometer “erros”, deixa pistas do sistema lingüístico que está em desenvolvimento. Por isso, segundo Corder:

A oposição entre erros sistemáticos e não-sistemáticos é importante. Nós todos estamos cientes de que na fala normal adulta em nossa língua nativa estamos continuamente cometendo erros de um tipo ou de outro. Eles, como temos sido lembrados com tanta freqüência recentemente, são devidos a lapsos de memória, estados físicos como o cansaço, e condições psicológicas como uma forte comoção. Esses são artefatos acidentais do desempenho lingüístico e não refletem um defeito em nosso conhecimento de nossa própria língua. [...] Devemos, portanto, fazer uma distinção entre aqueles erros que são produto de tais circunstâncias do acaso e aqueles que revelam seu [do aluno] conhecimento subjacente da língua até o momento, ou, como podemos denominar, sua competência transicional. Os erros de desempenho serão caracteristicamente não-sistemáticos e os erros de competência, sistemáticos. (CORDER, 1967/1992, p. 24-25).

Essa distinção entre “erros sistemáticos” e “erros não-sistemáticos” mostramos, mais uma vez, o quanto o discurso mentalista estava presente na teoria de Análise de Erro. Partindo dessa distinção, Corder faz a seguinte classificação:

“Tipos” de erro	Definição	Denominação
Erros de desempenho (slips of the tongue)	Erros não-sistemáticos. Ocorrem devido a condições internas (lapsos de memória, estados psicológicos específicos) ou externas (cansaço).	Mistakes
Erros de competência transicional	Erros sistemáticos. Revelam o conhecimento do aprendiz em relação à língua estrangeira, mostrando o estágio de aprendizagem em que ele se encontra.	Errors

Distinção entre “mistakes” e “errors” elaborada por Corder (1967/1992)

Esse quadro ajuda-nos a compreender melhor por que o interesse de Corder estava no estudo dos “errors” e não dos “mistakes”. Essa escolha justifica-se numa época em que vigorava a teoria chomskyniana sobre a “competência inata” (ideal, portanto) do humano para a aquisição da linguagem – interpretada como um sistema fechado (principalmente a gramática, já que se baseava na análise da estrutura sintática), sem relação com a semântica ou com os sentidos – em oposição ao “desempenho” (performance) do falante<sup>27</sup>.

A distinção entre “errors” e “mistakes” pode ser relacionada à distinção proposta pela teoria gerativa-transformacional de Chomsky entre **gramaticalidade** e **aceitabilidade**, respectivamente. Segundo Greenbaum (2000, p. 18), “a gramaticalidade refere-se à competência (conhecimento subjacente da língua), enquanto a aceitabilidade refere-se ao desempenho (conhecimento da língua colocado em uso).” Assim, discutindo essa questão especificamente no âmbito do inglês/língua estrangeira, Celce-Murcia e Larsen-Freeman (1983), argumentam que dois pontos de vista devem ser considerados no critério da aceitabilidade: o ponto de vista do dialeto padrão, segundo o qual as formas não-padrão são inaceitáveis; e o

<sup>27</sup> Paveau e Sarfti lembram que “o par **competência/desempenho** tem analogias com a distinção saussureana **língua/fala**: como Saussure, Chomsky afasta os trabalhos sobre os enunciados produzidos (domínio da fala) para ir em direção à gramática (estrutura sintática), enquanto Saussure constrói uma lingüística da língua (sistema da língua).” (PAVEAU; SARFATI, 2006, p. 170, grifos dos autores).

ponto de vista de qualquer falante nativo, para quem as formas agramaticais são inaceitáveis. As autoras citam dois exemplos:

a) Forma não-padrão inaceitável do ponto de vista do dialeto padrão:

*He didn't do nothing.*

b) Forma agramatical inaceitável para qualquer falante nativo:

*I no say that.*

Celce-Murcia e Larsen-Freeman (1983, p. 7) afirmam que “as formas agramaticais são geralmente produzidas por aprendizes de inglês como segunda língua/inglês língua estrangeira”. Essa é a razão pela qual Corder fundamentava suas análises sobre os “errors” cometidos pelos aprendizes, uma vez que seu objetivo era compreender o processo de aquisição da competência do aprendiz na produção da língua estrangeira:

Os erros de um aluno, então, fornecem a evidência do sistema da língua que ele está usando (i.e. que aprendeu) em um momento particular do curso (e deve-se repetir que ele está usando algum sistema, embora não seja ainda o sistema correto). Eles são significantes de três modos diferentes. Primeiro, para o professor, já que eles lhe dizem, se fizer uma análise sistemática, o quanto o aluno progrediu em direção ao objetivo final e, conseqüentemente, o que lhe resta para aprender. Segundo, eles fornecem ao pesquisador evidências de como a língua é aprendida ou adquirida, que estratégias ou procedimentos o aprendiz está empregando em sua descoberta da língua. Terceiro, (e, de certo modo, este é seu aspecto mais importante) eles são indispensáveis para o próprio aprendiz, porque podemos considerar o cometimento de erros como um dispositivo que o aprendiz usa a fim de aprender. É um método que o aprendiz tem para testar suas hipóteses sobre a natureza da língua que está aprendendo. (CORDER, 1967/1992, p. 25).

A aprendizagem é interpretada como um processo no qual os sujeitos se apropriam das estruturas lingüísticas de modo essencialmente cognitivo e linear e se tornam, sob o olhar do lingüista aplicado, um instrumento de análise dos processos de aquisição da língua estrangeira<sup>28</sup>.

---

<sup>28</sup> Rod Ellis (1994) critica algumas linhas de Análise de Erro, uma vez que elas não davam a devida atenção a certos fatores que influenciavam na produção do “erro”, tais como: os contextos de produção da língua (escrita, fala), o gênero textual, o conteúdo e a experiência lingüística do aluno. Segundo o autor, a variabilidade e a instabilidade inerentes ao processo de aprendizagem de língua estrangeira não eram considerados.



A língua, por sua vez, é concebida como um **sistema**, que deverá ser adquirido em sua **totalidade**. O sistema do aprendiz “ainda não é correto”, o que implica a idéia de que **não há falhas na língua do falante nativo** e que, quando chegar ao fim da aprendizagem, o aprendiz terá adquirido um (utópico) sistema **completo e correto** da língua.

De qualquer modo, as questões trazidas pelos estudos da Análise de Erro contribuíram para um crescente interesse de pesquisadores não apenas sobre os “erros”, mas sobre os processos envolvidos no desenvolvimento da língua estrangeira no aprendiz. Essa língua não era mais vista como um sistema “pronto” (como na Análise Contrastiva), mas passou a ser descrita como um sistema em desenvolvimento, como uma “série de gramáticas transicionais” (Els et al, 1986, p. 68) em funcionamento no sistema cognitivo do aprendiz.

Enquanto a AC comparava pares de línguas procurando prever, com certa exatidão, os possíveis erros dos aprendizes na língua meta, a AE centrará sua atenção na observação dos erros produzidos, procurando interpretá-los. Esta mudança de postura permite recuperar o fenômeno do erro dentro de uma nova perspectiva, na qual ele ganha *status* de **informante**. De um elemento indesejável ele passa a ser um importante aliado do professor, aluno e pesquisador. De um signo negativo, ele passa a ser visto como um índice de que a aprendizagem está se efetivando com sucesso. Pelo menos na teoria, ele poderá ser mais tolerado que antes. Resta-nos saber até que ponto, na prática, isso passou a acontecer. (MENDOZA, 2002, p. 63, grifo da autora).

A reflexão de Mendoza (2002) sobre a Análise de Erros mostra que essa teoria colocou o “erro” no centro da discussão sobre o processo de aprendizagem de língua estrangeira, produzindo **novos sentidos em torno do papel do “erro”** na língua do aprendiz, que passou a ser interpretada como um sistema lingüístico de transição para a língua alvo.

Uma das teorias mais conhecidas sobre esse fenômeno de aquisição da língua estrangeira foi a **Teoria da Interlíngua**, que discutiremos mais detalhadamente na próxima seção.

### 1.2.3 Teoria da Interlíngua

O termo “interlíngua”<sup>29</sup> foi utilizado pela primeira vez por Larry Selinker em 1969, porém, só veio a consagrar-se em 1972 no célebre artigo *Interlanguage*, cujas reflexões sobre a existência de uma **estrutura psicológica latente**<sup>30</sup> vieram influenciar vários estudos sobre a aprendizagem de língua estrangeira, principalmente nas décadas de 1970 e 1980<sup>31</sup>. Segundo Ellis (1992, p. 50), “o artigo de Selinker de 1972 foi seminal” pois “forneceu as bases teóricas para interpretar a aquisição da língua estrangeira como um processo mentalista e para a investigação empírica da língua do aprendiz”.

Nesse momento histórico, a Psicolingüística estava no auge de seu desenvolvimento enquanto teoria da linguagem<sup>32</sup>, fazendo-se presente principalmente nos estudos de aquisição de língua materna. Assim, centrado na **língua do aprendiz**, Selinker buscava aproximar os preceitos teóricos da Psicolingüística aos fenômenos lingüísticos e cognitivos envolvidos no contexto da aprendizagem da língua estrangeira (SELINKER, 1972/1992).

O conceito de **interlíngua** pode ser definido como um sistema individual que o aprendiz construiria a partir de uma “gramática interna” tendo como base as

<sup>29</sup> Segundo Els et al. (1986, p. 68), os conceitos de *dialeto idiossincrático*, desenvolvido por Corder em 1971, e de *sistemas aproximativos*, desenvolvido por Nemser (*Approximative systems of foreign language learners. International Review of Applied Linguistics*. IX, p. 115-123, 1971), aproximavam-se muito do conceito de interlíngua, uma vez que também consideravam a língua do aprendiz como um sistema instável, dinâmico e sistemático por meio do qual o aprendiz testava suas hipóteses sobre a língua estrangeira. Porém, nossa análise concentrou-se no conceito de interlíngua, pois foi o que acabou se difundindo mais amplamente nos estudos sobre ensino e aprendizagem de língua estrangeira.

<sup>30</sup> Nas palavras de Selinker (1972/1992, p. 33), “compreendemos que existe uma **estrutura psicológica** e que ela está **latente** no cérebro, ativada quando uma pessoa tenta aprender uma língua estrangeira”. (grifos do autor)

<sup>31</sup> Os títulos de alguns trabalhos recentes mostram que a noção de “interlíngua” foi amplamente difundida e está, ainda hoje, bastante presente nas pesquisas em LA sobre ensino e aprendizagem de língua estrangeira. Cf.: ÁLVAREZ, 2002; AZEVEDO, 2001; BARDOVI-HARLIG, 2006; CRUZ, 2001; KASPER; SCHMIDT, 1996.

<sup>32</sup> Ao falar sobre as pesquisas em aquisição da linguagem, Del Ré (2006) explica o percurso histórico do estabelecimento teórico da Psicolingüística: “Logo que surgiu, no final dos anos 1950, ela [Psicolingüística] não tinha objeto e método próprios e se viu obrigada a se posicionar com relação à Psicologia e à Lingüística: afinal, a quem ela pertencia ou estava ligada? Tinha-se, assim, de um lado, os psicólogos querendo entender o funcionamento da linguagem para compreender a mente humana; de outro, os lingüistas discutindo a relação pensamento-linguagem ou ainda a ligação entre a ação de falar e a ação de pensar, se essas ações poderiam ser separadas, se a linguagem era necessária ou não ao pensamento. [...] Nos anos 1960, ela foi influenciada pela [...] teoria gerativa de Chomsky, a partir do qual se abriu o debate sobre o caráter inato das estruturas gramaticais; na década de 1970 [...] a Psicolingüística reclama sua autonomia e propõe que se recue o foco de investigação para a gênese da linguagem [...]. Ainda nos anos 1980, a referida área passa pelo que se chamou de período cognitivo: dominadas pelas ciências cognitivas, as estruturas lingüísticas continuam a ser importantes, mas não exclusivas [...]”. (DEL RÉ, 2006, p. 14-15)

estruturas da língua estrangeira às quais estivesse exposto. Essa gramática interna seria sistematicamente reconstruída a partir de variedades de dimensão sincrônica e diacrônica, aproximando-se cada vez mais das estruturas da língua estrangeira (ELS et al, 1986).

Segundo Selinker (1972/1992), toda vez que o aprendiz tentasse produzir uma sentença na língua estrangeira (i.e., expressar sentidos na língua estrangeira), ele ativaria a estrutura psicológica latente em que ocorreriam “identificações interlíngües” entre três “eventos comportamentais” (SELINKER, 1972/1992, p. 35):

1. produção lingüística do aprendiz em sua língua nativa (NL);
2. produção interlíngüe (IL) do aprendiz;
3. produção lingüística de falantes nativos da língua-alvo (TL)<sup>33</sup>.

Para Selinker, esses três eventos comportamentais constituiriam os dados relevantes para o estudo da língua do aprendiz, uma vez que os três sistemas lingüísticos – a língua nativa do aprendiz, a interlíngua e a língua-alvo – estariam unidos psicologicamente pelas identificações interlíngües, i.e., o “sucesso” na aprendizagem da língua estrangeira estaria relacionado à “reorganização de material lingüístico de uma interlíngua a fim de identificá-lo com uma língua-alvo particular”. (SELINKER, 1972/1992, p. 48).

Ao focalizar o “comportamento lingüístico sistemático dos aprendizes da língua estrangeira” (SMITH, 1994, p. 7), a noção de interlíngua, embora não esteja inserida no contexto teórico da Análise Contrastiva, parafraseia o discurso do **estruturalismo**, em que a língua é um objeto compartimentarizado: a aprendizagem se dá a partir da assimilação progressiva e sistemática das estruturas da língua pelo aprendiz por meio de processos cognitivos/psicológicos, principalmente “testes de hipóteses” que o aprendiz começaria a fazer no contato com a língua estrangeira, colocando em funcionamento cinco “passos” da aquisição da língua:

- 1) Identificar as características de um conceito particular ou observar a relação entre uma nova forma e uma já aprendida;
- 2) Formar uma hipótese tomando como base aquela identificação ou observação;

---

<sup>33</sup> As siglas NL, IL e TL são utilizadas para referência aos termos “native language”, “interlanguage” e “target language”, respectivamente.

- 3) Testar a hipótese por meio da produção lingüística ou da compreensão de um exemplo similar;
- 4) Receber feedback da hipótese;
- 5) Decidir se continua aceitando essa hipótese ou se a rejeita, baseando-se no feedback.

(SELIGER, 1988, p. 22).

Esses “passos” enfocam o aprendiz como centro dos processos de aprendizagem e colocam-no como objeto de estudo desses próprios processos, ou seja, a cada hipótese testada pelo aprendiz, o pesquisador poderia identificar um “passo” de sua aprendizagem ou, pelo menos, uma característica de seu sistema interlíngüe.

A concepção de “erro”, assim, estaria atrelada às hipóteses testadas pelo aprendiz e constituiria **fenômenos lingüísticos (estruturas) fossilizáveis**, que Selinker define como

[...] itens lingüísticos, regras e subsistemas que falantes de uma língua nativa particular tenderão a manter em sua interlíngua relativa a uma língua-alvo particular, não importando a idade do aprendiz ou a quantidade de explicação e instrução que ele receba na língua-alvo. Concebo tais estruturas fossilizáveis como os bem conhecidos “erros”. [...] É importante observar que as estruturas fossilizáveis tendem a permanecer como uma performance potencial, re-emergindo na performance produtiva de uma interlíngua, mesmo quando aparentemente erradicadas. (SELINKER, 1972/1992, p. 36).

Ao afirmar que os falantes “tenderão a manter” algumas estruturas de sua língua materna e que essas estruturas fossilizáveis constituiriam justamente os “erros” cometidos pelo aprendiz, Selinker remete-nos ao processo de **transferência** teorizado pela Análise Contrastiva, em que a língua materna era vista como um “entrave” à aprendizagem da língua estrangeira. Cabe aqui a reflexão de Mascia (2002) sobre o surgimento de “novas” metodologias que, na verdade, sempre estão filiadas histórica e discursivamente a antigas práticas:

[...] o surgimento de uma nova metodologia, que geralmente visa reagir contra outra(s) existente(s), deve ser entendido dentro de seu contexto social, pois, ao contrapor-se ao que existe, traz em sua constituição a voz daquele ao qual se opõe. Nesse sentido, entendemos que nada é tão novo e original como imaginamos. Dentro da visão discursiva à qual nos filiamos, isso se explica pela dupla ilusão: ilusão de que o sujeito é origem do significado e de que este, por sua vez, é literal. (MASCIA, 2002, p. 131-132).

Entendemos que essa afirmação não se aplica somente às metodologias, mas também às teorias de linguagem que as antecederam ou, muitas vezes, com as quais conviveram. Conceitos tidos como “novos” muitas vezes remontam a antigas visões sobre a língua, sobre o aprendiz e sobre o ensino.

Analisaremos, na próxima seção, o percurso histórico da Abordagem Comunicativa e algumas de suas implicações político-ideológicas nos discursos sobre a língua estrangeira (especialmente a LI) e sobre os processos de ensino e aprendizagem.

#### 1.2.4 Abordagem Comunicativa

Segundo Richards e Rodgers (2004), os primeiros teóricos da Abordagem Comunicativa foram Christopher Candlin, Henry Widdowson e D. A. Wilkins, cujos textos – entre outros considerados fundadores da Abordagem Comunicativa – foram compilados por C. J. Brumfit e K. Johnson em 1979 no livro *The communicative approach to language teaching*<sup>34</sup>. A análise a seguir dos conceitos principais desenvolvidos por esses teóricos foi feita a partir dos textos de Candlin (1973/1991), Widdowson (1972/1991) e Wilkins (1974/1991), respectivamente.

Candlin adotou o conceito de **gramática pedagógica** para refutar a gramática formal difundida pelas teorias empiristas/racionalistas. A gramática pedagógica deveria “lidar não só com a gramaticalidade e aceitabilidade das sentenças, mas com a pragmática do uso da língua” (CANDLIN, 1973/1991, p. 75). A produção de materiais para o ensino de línguas estrangeiras e as práticas de sala de aula deveriam ter, então, um caráter mais eclético, pois utilizariam não só modelos de produção lingüística fornecidos pela gramática formal, mas também lançariam mão da observação da produção lingüística dos aprendizes em relação com a gramática formal e do desenvolvimento de sua **competência comunicativa** (HYMES, 1971/1991)<sup>35</sup>.

<sup>34</sup> Utilizamos a edição de 1991 desse livro neste trabalho.

<sup>35</sup> Segundo Richards e Rodgers (2004), o conceito de **competência comunicativa** do sociolinguista Hymes opunha-se ao conceito de **competência lingüística** proposto por Chomsky, para quem “o foco da teoria lingüística era caracterizar as habilidades abstratas que os falantes possuem e que os capacitam a produzir sentenças gramaticalmente corretas em uma língua” (RICHARDS; RODGERS, 2004, p. 159). Hymes (1971/1991) não concordava com essa visão, defendendo a idéia de que a teoria lingüística deveria incorporar a comunicação e a cultura, concebendo o uso da língua como uma habilidade primordial a ser desenvolvida no aprendiz.

Para dar conta da dimensão pragmática da abordagem ao ensino da língua estrangeira que defendia, Candlin enfatizava a concentração dos lingüistas aplicados nas *utterances* – “unidades de discurso caracterizadas por seu uso-valor na comunicação” – e não nas *sentences* – “termo teórico referente a cadeias bem formadas produzidas na gramática” (CANDLIN, 1973/1991, p. 74).

Widdowson criticava a metodologia audiovisual em que, segundo o lingüista, a aprendizagem ocorria por meio da apresentação de situações seguida de práticas estruturais da língua, reduzindo a aprendizagem à “habilidade de compor sentenças corretas” (WIDDOWSON, 1972/1991, p. 118), habilidade que, segundo Widdowson, não era a única necessária para a comunicação, uma vez que “a comunicação acontece somente quando usamos sentenças para desempenhar uma variedade de atos diferentes de caráter essencialmente social.” (WIDDOWSON, 1972/1991, p. 118).

O lingüista distinguia **significação** de **valor**, afirmando que a significação estaria no nível do sistema lingüístico e o valor estaria no nível do uso da língua em atos de comunicação. Ele defendia a idéia de que o ensino da língua estrangeira deveria incorporar a noção de “valor comunicativo”, criando condições para o aprendiz desenvolver sua competência comunicativa e aprender a colocar a língua em uso<sup>36</sup>.

Wilkins propôs uma **definição funcional ou comunicativa de língua** que poderia servir como uma base para desenvolver cursos de estudo (*syllabuses*) comunicativos para o ensino de línguas (RICHARDS; RODGERS, 2004). O lingüista defendia uma visão nocional e funcional do conteúdo a ser ensinado pelo professor

---

<sup>36</sup> Chamou nossa atenção o segundo parágrafo do artigo, em que o lingüista aborda o problema da “deficiência” comunicativa dos alunos, principalmente de “países em desenvolvimento”, que, naquela época, migravam para a Europa (especialmente Inglaterra) em busca de “oportunidades educacionais” cujas exigências incluem a leitura “eficiente” de textos em língua inglesa. Observamos que esse enunciado ancora-se num discurso pedagógico autoritário que homogeneiza os processos de aprendizagem e a constituição identitária dos sujeitos, apagando injunções ideológicas presentes no contexto histórico-social do aparecimento das metodologias do ensino de língua inglesa. Nas palavras de Widdowson, “[o] problema é que os alunos, e especialmente alunos nos países em desenvolvimento, que receberam vários anos de ensino formal de inglês, freqüentemente permanecem deficientes na habilidade de usar realmente a língua, e compreender seu uso em comunicação normal, seja na oralidade ou na escrita. O problema tornou-se proeminente nos últimos anos porque, como resultado de um crescimento enorme das oportunidades educativas, um grande número de estudantes de países em desenvolvimento estão entrando nas universidades e nas instituições técnicas para fazer disciplinas que só podem ser estudadas satisfatoriamente se os estudantes forem capazes de ler livros em inglês de modo eficiente. A leitura eficiente envolve a compreensão de como a língua opera na comunicação, e é precisamente essa compreensão que os alunos parecem não adquirir durante os anos em que estudam a língua inglesa nas escolas secundárias.” (WIDDOWSON, 1972/1991, p. 117).

na aula de língua estrangeira. Essa perspectiva nocional/funcional seria adicionada ao parâmetro gramatical/estrutural que havia dominado as práticas de ensino até então:

Devia-se dar maior importância ao fato de que o que é aprendido tem valor comunicativo, e que o que tem valor comunicativo é aprendido, quer ocupe ou não um lugar importante no sistema gramatical. [...] Uma abordagem nocional pode fornecer um meio de desenvolver comunicativamente o que já é conhecido, enquanto, ao mesmo tempo, permite ao professor que preencha as lacunas do conhecimento do aprendiz sobre a língua. (WILKINS, 1974/1991, p. 92).

O objetivo maior de Wilkins era refletir sobre a organização de cursos que viabilizassem a aprendizagem de categorias funcionais por meio de situações de ensino de valor prático, i.e, situações em que “o aprendiz terá meios de expressar os elementos mais fundamentais do conteúdo proposto e poderá desempenhar algumas das funções sociais mais urgentes da língua.” (WILKINS, 1974/1991, p. 97).

Wilkins propõe o conceito de uma **Gramática Adequada Mínima** (*Minimum Adequate Grammar*) para viabilizar a elaboração de cursos sob uma perspectiva nocional/funcional. A gramática adequada mínima constituiria o conhecimento do sistema gramatical da língua minimamente para alcançar as necessidades comunicativas fundamentais do aprendiz – ele mesmo seria responsável pela identificação de tais necessidades.

Antes de avançarmos na análise das contribuições que alguns conceitos da Abordagem Comunicativa trouxeram aos estudos sobre ensino e aprendizagem de língua estrangeira, interessa-nos refletir sobre o fato de que a emergência desses conceitos (e de outros que não nos propusemos a abordar nesta pesquisa) não pode ser compreendida sem que pensemos nas condições político-ideológicas e histórico-sociais que permitiram e/ou incentivaram tal processo:

O Movimento Comunicativo aparece na década de 70, na Europa, com o objetivo de suprir as novas necessidades sociais emergentes: ensinar língua aos adultos imigrantes que surgem com a abertura do Mercado Comum Europeu. O Conselho da Europa, por razões políticas, encomendou uma pesquisa de que resultaram as obras *The Threshold Level English* (1975) e *Um Niveau Seuil* (1976), dirigidas ao ensino de inglês e francês, respectivamente, como línguas estrangeiras no contexto europeu. (MASCIA, 2002, p. 132).<sup>37</sup>

<sup>37</sup> Podemos comparar essa afirmação de Mascia à de Widdowson (vide nota 36, p.60). Enquanto Mascia lança um olhar crítico ao surgimento da Abordagem Comunicativa, levantando questões relativas ao processo histórico-social da imigração à Europa na época, o dizer de Widdowson (1972/1991) “apaga” as implicações ideológicas desse processo, sendo perpassado pelo discurso da **necessidade** se aprender a LI da maneira mais “eficiente” possível. Assim, estava implícita a ideia de

Rajagopalan (2003), discutindo a necessidade de uma abordagem mais crítica nos estudos da LA, também tece reflexões a respeito do momento histórico e político em que houve um maior avanço nos estudos da linguagem, especialmente no período em que a Abordagem Comunicativa se estabelece teoricamente:

Hoje, com a visão retrospectiva da qual dispomos, fica evidente que as vultosas somas investidas em pesquisas lingüísticas nas décadas de 1960 e 1970, sobretudo nos EUA, tinham por trás a esperança de que elas, de alguma forma, contribuíssem com os interesses estratégico-militares do país. Basta consultar os nomes que costumavam figurar na lista de agradecimentos dos livros da época: era comum autores de livros deixarem registrados agradecimentos, quem diria, à Marinha dos Estados Unidos e a outros órgãos governamentais que pouco ou nada têm a ver com a lingüística em si. Quem confessa estranhar tais relações entre o progresso da ciência e os interesses do Estado está apenas se revelando um tanto ingênuo a respeito do trabalho científico e dos motivos que levam os órgãos financiadores de pesquisa a apoiarem este e não aquele projeto. (RAJAGOPALAN, 2003, p. 78).

Acreditamos que tais reflexões sejam relevantes para o presente estudo, pois sabemos que as condições (históricas, sociais, políticas e ideológicas) de produção dos discursos sobre ensino e aprendizagem de línguas são determinantes das práticas que serão postas como regimes de verdade a ser seguidos pelos sujeitos-professores e sujeitos-aprendizes nas instituições educacionais às quais pertencem.

Retomando a discussão levantada pelos teóricos apresentados sucintamente nesta seção, podemos dizer que a Abordagem Comunicativa trouxe uma contribuição importante para os estudos desenvolvidos na área da Análise de Erro, que passou a analisar não apenas a competência gramatical do aprendiz de língua estrangeira, mas também como se processava sua competência comunicativa. Assim, “o conceito de “erro” **renasce**, não só dentro de uma nova concepção teórica de aprendizagem, mas dentro de novas estratégias de ensino.” (MENDOZA, 2002, p. 68, grifo da autora).

Com o novo enfoque comunicativo dado ao estudo do ensino e da aprendizagem de língua estrangeira, o “erro” é interpretado numa perspectiva sociolingüística, contemplando a **língua em uso** em diversos contextos sociais e culturais e não apenas seu aspecto formal (geralmente reduzido à gramática).

---

que os imigrantes dos “países em desenvolvimento” seriam intimidados, convocados a desenvolver suas “habilidades comunicativas” para satisfazer as necessidades políticas e sociais do país que os recebia com “oportunidades educacionais”.



O objeto de estudo principal da Sociolingüística era a **diversidade lingüística**, considerando “a relação entre língua e contexto social” (MENDOZA, 2002, p. 73). Assim, “linguisticamente, não há formas melhores ou piores, certas ou erradas, esses valores são atribuídos por posturas ideológicas” (MENDOZA, 2002, p. 74) que estabelecem uma norma padrão como a de prestígio em determinada sociedade.

Pensando na especificidade do enfoque comunicativo, cuja base teórica está principalmente na Sociolingüística, como vimos, em articulação com as práticas de ensino de língua estrangeira, a definição de “erro” pode ser sintetizada como “qualquer desvio que interfira na comunicação da mensagem, representando um obstáculo para sua efetivação” (MENDOZA, 2002, p. 68).

A essa definição, que focava a comunicação propriamente dita, (sendo atravessada pelo discurso da Sociolingüística) articula-se a concepção de “erro” da Teoria da Interlíngua. Assim, na Abordagem Comunicativa, o processo de aprendizagem é interpretado como a aquisição das estruturas da língua, que se dá por meio da interlíngua, aliada ao desenvolvimento da competência comunicativa do aprendiz, ou seja, sua capacidade de usar a língua estrangeira em diversos contextos sociais. Desse modo,

[o] erro deixa de ser um problema ou alvo de punição para ser considerado como um estágio provisório de interlíngua, isto é, momento de aprendizagem em que ocorre sobreposição de duas línguas (a língua de partida e a língua-alvo), É o erro, então, que permite aos alunos testar continuamente as hipóteses que fazem sobre a língua e, assim, o erro passa a fazer parte do processo de ensino-aprendizagem. Ao professor não cabe julgar, mas selecionar o material de acordo com as necessidades dos alunos e facilitar a aprendizagem que, em última instância, é de responsabilidade do aluno. (MASCIA, 2002, p.135)<sup>38</sup>

---

<sup>38</sup> Para analisar as filiações filosóficas da Abordagem Comunicativa, Mascia (2002) parte da tipologia de sistemas filosóficos postulada por Clark (**Curriculum renewal in school foreign language learning**. Oxford: Oxford University Press, 1987): “o Humanismo Clássico, o Reconstrucionismo e o Progressismo. O primeiro estaria relacionado com as características básicas de promoção das capacidades intelectuais (métodos com ênfase na transmissão cultural); o segundo implicaria mudança social através da educação planejada (métodos com ênfase no behaviorismo) e o terceiro, o Progressismo, caracterizar-se-ia pela visão do indivíduo como um todo (métodos com ênfase no desenvolvimento individual, como o comunicativo). Segundo esse mesmo autor, o professor ocuparia diferentes papéis nos diferentes sistemas: o de instrutor, no Humanismo Clássico, o de modelo de falante nativo, no Reconstrucionismo, e o de facilitador, no Progressismo.” (MASCIA, 2002, p. 128). Assim, se pensarmos na filiação filosófica da Abordagem Comunicativa ao Progressismo, podemos compreender melhor sua concepção de sujeito, já que o Progressismo “tem como ênfase o progresso do sujeito, supostamente in-diviso, supostamente capaz de controlar os próprios processos de aprendizagem em busca dos modelos idealizados”. (MASCIA, 2002, p. 136). Concluímos que a Abordagem Comunicativa, ao considerar o aprendiz como um sujeito centrado – assumindo o controle de sua aprendizagem, construindo e testando hipóteses (conscientemente) sobre a língua-

Na análise de nosso *corpus*, desenvolvida no capítulo 2, veremos que o dizer dos sujeitos-professores encontra-se perpassado pelas vozes dos modelos que temos analisado, evocando determinados sentidos sobre o “erro” e explicitando conflitos, os quais constituem sua identidade profissional. Assim, ora o “erro” é visto como um **elemento negativo**, que precisa ser eliminado; ora o “erro” é visto como um **fenômeno positivo** e inerente ao aprendiz da língua estrangeira, uma vez que faz parte do processo de aquisição da língua.

Esse **espaço de contradição** criado no interdiscurso ao qual os dizeres dos sujeitos se ancoram constitui as práticas pedagógicas e estabelece relações de saber-poder entre os sujeitos e a língua estrangeira. Não estamos aqui defendendo uma concepção de aprendizagem que contemple a inscrição do sujeito na nova língua sem interdições do sistema da língua que, segundo Pêcheux (1975/1988, p. 92), possui uma “autonomia relativa”. Desse modo, numa perspectiva discursiva, podemos dizer que há um limite do possível a ser alcançado pelo sujeito-aprendiz a fim de que possa se inserir na materialidade da língua estrangeira e (se) significar nela<sup>39</sup>.

Esse processo de inscrição na língua encontra-se permeado de discursos sobre o ensino e a aprendizagem e é esse espaço discursivo que tentamos delinear a partir das concepções de “erro” que emergem de determinados enunciados em contextos histórico-sociais específicos.

### 1.3 CONCLUSÕES PARCIAIS

Somos diariamente perpassados por esse espaço de memória em nossas práticas como professores e incorporamos/reproduzimos essas verdades (ideologias) produzidas e disseminadas tanto por discursos científicos da LA, englobando as concepções produzidas pelos diversos modelos teóricos, quanto por

---

alvo, desenvolvendo sua competência comunicativa para usar a língua de acordo com suas necessidades pessoais – tende a apagar os conflitos envolvidos nos processos de aquisição e de ensino-aprendizagem, bem como a complexidade dos processos identitários experienciados pelo sujeito.

<sup>39</sup> Segundo Deleuze e Guattari (1975/1977, p. 30), “rica ou pobre, uma linguagem qualquer implica sempre em uma desterritorialização da boca, da língua e dos dentes”. Associamos essa “deterritorialização” à materialidade da língua, à qual o sujeito deverá submeter-se para poder (se) significar. Esse processo torna-se ainda mais complexo no caso da aprendizagem da língua estrangeira, uma vez que “o que pode ser dito em uma língua não pode ser dito em outra, e o conjunto do que pode ser dito e do que não pode ser varia necessariamente segundo cada língua e as relações entre essas línguas.” (DELEUZE; GUATTARI, 1975/1977, p. 37).

discursos de divulgação, constituindo sentidos que remetem ao cotidiano (ao “senso comum”) sobre o ensino e a aprendizagem da LI.

Esse espaço complexo de produção de sentidos – o espaço de funcionamento de pré-construídos e de formações discursivas em determinadas regiões do interdiscurso – é onde nos inserimos e nos constituímos como sujeitos-professores brasileiros, é onde nos identificamos e des-identificamos com a língua e com os sujeitos-aprendizes.

Daí a importância de delinear seus contornos, compreendermos seus modos de funcionamento e problematizarmos seus efeitos ideológicos e suas conseqüências políticas para os (nos) sujeitos inseridos em contextos de ensino e aprendizagem nas instituições escolares. Ao ouvirmos os dizeres dos sujeitos-professores, deparamo-nos com esse espaço de memória (construído discursivamente) e com os diversos conflitos sócio-ideológicos que ele implica.

## Capítulo 2

# Representação da língua como gramática

---

*Existe, de fato, uma verdadeira teoria do sujeito na gramática, ou, em todo caso, do “comportamento” lingüístico do sujeito na gramática, teoria que contribui para manter à distância todo componente social, histórico, ideológico.*

*Claudine Haroche*

Em seu livro *Fazer dizer, querer dizer*, Claudine Haroche faz uma análise da história dos mecanismos político-ideológicos envolvidos na passagem da forma-sujeito religiosa para a forma-sujeito jurídica, entre os séculos XIII e XVIII.

Partindo da hipótese de que a gramática constitui um espaço discursivo privilegiado para o trabalho coercitivo desses processos de subjetivação, especialmente o de individualização, Haroche faz um levantamento histórico das práticas sociais e pedagógicas por meio das quais os sujeitos se relacionam com a língua e com o(s) saber(es).

A análise minuciosa dessas práticas constitui um panorama histórico dos complexos funcionamentos discursivos que viabilizaram o surgimento da forma-sujeito de direito.

O século XIII é marcado pela “crise da dupla verdade”, que vem à tona com as transformações econômicas advindas do sistema feudal cuja influência contribui significativamente para o enfraquecimento da Igreja. A subordinação completa do indivíduo à verdade (dogma) da religião passa a ser desafiada pelas ambigüidades trazidas pelas contradições (fé x razão; divino x humano) que começam a ser questionadas nas universidades francesas por meio de discussões impulsionadas por alguns textos aristotélicos em que havia uma exaltação à autonomia do sujeito. Além disso, as reivindicações dos camponeses e dos artesãos, decorrentes do processo de urbanização, possuíam um caráter jurídico essencial para o início do processo de “autonomização” do sujeito, que começava a se constituir como sujeito-de-direito:

O próprio mecanismo de dominação do sujeito pelo religioso fica assim abalado em profundidade com o progresso do Direito e sua laicização. Atribui-se maior importância ao sujeito em si mesmo, a suas intenções, à sua vontade: uma concepção absolutamente nova de sujeito então aparece, aliando obrigação econômica à liberdade jurídica; o sujeito torna-se, assim, “livre para se obrigar”. (HAROCHE, 1984/1992, p. 69).

O processo de constituição do sujeito jurídico continua no século XVI, marcado pelo fortalecimento da linguagem das leis e pela caracterização da ambigüidade como hermetismo. O discurso da clareza, assim, impõe sobre o sujeito a necessidade de melhorar a comunicação e evitar a ambigüidade, uma vez que “a letra se pretende inteligível, ao menos em aparência, no aparelho jurídico.” (HAROCHE, 1984/1992, p. 84).

O século XVII é denominado “o século da literalidade” por Haroche. É nesse momento histórico que surge a questão da determinação (desambigüização) na elaboração da língua clássica pelos gramáticos, que trabalharam para tornar a língua “pura”:

Os gramáticos procuram, assim, determinar o mais possível o discurso, com um trabalho incessante sobre a precisão do vocabulário e sobre as construções. Determinação do léxico e determinação das construções se inscrevem, neles, em uma concepção geral da língua: esta deve refletir o pensamento com precisão, o que exige uma verdadeira teoria da desambigüização.” (HAROCHE, 1984/1992, p. 101).

Desse modo, o discurso da gramática ganha força e instaura uma demanda pela logicidade e pela clareza na relação do sujeito com a língua. O sujeito-de-direito torna-se cada vez mais autônomo e responsável por sua linguagem, pelo uso “correto” da língua, a qual deve estar livre de ambigüidades, principalmente no nível sintático e semântico.

O século XVIII, marcado pelo desenvolvimento técnico e científico, é denominado por Haroche como o “século do neologismo”. O sujeito está totalmente separado da linguagem e tem a ilusão de controle sobre ela, sendo o único capaz de assegurar a determinação – ou a indeterminação – de seu discurso. O sujeito encontra-se “livre” para se assujeitar ao formalismo imposto pelo discurso jurídico à Lingüística, cuja exigência de transparência e de linearidade filia-se à formação ideológica da objetividade e da homogeneidade.

A fim de mostrar que essa formação ideológica constitui, assim, a base das Ciências Humanas em geral, Haroche concentra-se na análise dos mecanismos de

subjetivação presentes nas práticas discursivas e não-discursivas da Lingüística, da Gramática, da Filosofia e da Psicologia. O processo de cientificização pelo qual essas áreas do conhecimento passaram fez com que se produzisse um sujeito não mais submetido à religião, mas às leis do Estado, que se interpuseram entre o sujeito e o poder, entre o sujeito e o saber.

Esse **sujeito-de-direito** é interpelado pela ideologia da autonomia, da liberdade, da unicidade. É, ao mesmo tempo, individualizado, particularizado, tornando-se responsável por si mesmo e por seu dizer, fazendo funcionar “uma forma de poder que classifica os indivíduos em categorias, identifica-os, amarra-os, aprisiona-os em sua identidade” (HAROCHE, 1984/1992, p. 21).

Partindo das reflexões de Haroche e procurando aproximar esta discussão do campo teórico da AD, podemos dizer que a gramática é uma das regiões do interdiscurso mobilizadas por essa forma de poder (jurídico) e que é sustentada pela ideologia da transparência e da normalização, pressupondo um sujeito cognoscente, fonte de seu discurso e responsável, portanto, pela inteligibilidade e completude de seu dizer:

As práticas jurídicas funcionam assim silenciosamente na história da gramática. Uma figura específica da subjetividade se desenha sob sua influência: o sujeito é **individualizado, isolado, responsabilizado** na gramática e no discurso. [...] Muitos dos funcionamentos na gramática parecem assim responder aos imperativos de um poder que, procurando fazer do homem uma entidade homogênea e transparente, faz do explícito, da exigência de dizer tudo e da “completude” as regras que contribuem para uma forma de assujeitamento paradoxal. (HAROCHE, 1984/1992, p. 23, grifos da autora).

O paradoxo desse mecanismo de subjetivação encontra-se justamente na **ilusão de controle** que o sujeito tem sobre a língua, “esquecendo-se” – necessariamente, pela interpelação ideológica – da sua submissão às regras, ao dizer “correto”, “completo”, “claro”, enfim, à expressão “objetiva” e “perfeita”, evitando, portanto o “desvio”, a “obscuridade”, a “incerteza”, a “falha”, o “erro”.

Essa reflexão ajuda-nos a discutir um dos pontos cruciais de nossa pesquisa: o estudo da **representação da língua inglesa como gramática** a partir de dizeres de sujeitos-professores sobre o “erro” nos processos de ensino e aprendizagem da língua estrangeira.

Essa representação viabiliza o trabalho de regulação de determinados efeitos de sentido e ancora-se a um pré-construído que, se instaurando na relação do

brasileiro com a(s) língua(s) na história, produz formações imaginárias em articulação com discursos que remetem aos processos de ensino e de aprendizagem: a escola, o livro didático e certas áreas da Lingüística, da LA e da Pedagogia – regiões do interdiscurso mobilizadas pelos dizeres do sujeito-professor de língua estrangeira e que constituem a sua subjetividade.

Teceremos a análise desse pré-construído que se encontra na base da representação da língua como gramática partindo de quatro questões, que serão tratadas em diferentes seções:

2.1 A relação do brasileiro com a(s) língua(s), que se constitui historicamente pelos processos de escolarização;

2.2 A mobilização de espaços do interdiscurso que legitimam saberes homogeneizantes sobre a(s) língua(s);

2.3 A formação ideológica da “língua perfeita” produzindo a dicotomia certo/errado;

2.4 A representação da língua inglesa como “matéria escolar”, colocando em funcionamento a ilusão da linearidade dos processos de ensino e aprendizagem e práticas pedagógicas como a mecânica do exercício, a correção e a avaliação.

Essas questões – tidas como gestos de interpretação de que lançaremos mão na análise – poderão levar à compreensão de alguns aspectos da complexa constituição identitária do sujeito-professor na sua relação com a língua estrangeira e com seu ensino, relação essa perpassada pelo discurso normalizador da gramática.

## **2.1 A RELAÇÃO DO BRASILEIRO COM A(S) LÍNGUA(S)**

Para sustentarmos a hipótese de que a representação da língua inglesa como gramática é um dos elementos discursivos que ancoram a produção de sentidos na constituição e no funcionamento dos enunciados presentes em nosso *corpus*, é necessário compreendermos os processos de formação do “imaginário social

brasileiro que se constituiu ao longo de uma complexa história que produziu processos de identificação do brasileiro” (ORLANDI, 2001b, p. 10).

Buscaremos levantar questões a respeito das relações que podem ser estabelecidas entre esses processos de identificação, o(s) imaginário(s) constituído(s) nesses processos e o ensino e a aprendizagem da língua estrangeira.

Partindo do conceito de **discurso fundador** – “discursos que funcionam como referência básica no imaginário constitutivo [do] país” (ORLANDI, 2001c, p. 7) – podemos afirmar que esse imaginário sobre a(s) língua(s) configura-se a partir de processos de **discursivização do saber** instaurados, prioritariamente, por instituições escolares estabelecidas no Brasil durante o Regime Imperial.

Ao analisar as discursividades funcionando em determinada instituição escolar brasileira – o Colégio Caraça, fundado em 1821 –, Silva (2002) tece reflexões importantes concernentes aos processos envolvidos na **disciplinarização** da língua (portuguesa) e dos indivíduos. Partindo da análise da pesquisadora, podemos dizer que esses processos estão imbricados na história da escolarização no Brasil e constituem uma ordem discursiva que convoca o brasileiro a ocupar a posição de “aprendiz” de uma língua, a qual se configura “como objeto de conhecimento e como elemento estruturante da individualização do sujeito” (SILVA, 2002, p. 87).

Vale ressaltar que essa nova posição-sujeito engendra processos identificatórios que se filiam a formações imaginárias da(s) língua(s) constituídas via discurso, em articulação complexa com a constituição de um **saber metalingüístico** produzido por um processo de **gramatização** que, segundo Aouroux (1992, p. 65, grifos do autor), “conduz a **descrever** e **instrumentar** uma língua na base de duas tecnologias, que são ainda hoje os pilares de nosso saber metalingüístico: a gramática e o dicionário”.

Depreendemos que esses instrumentos lingüísticos constituem espaços de representação da relação do sujeito com a língua e se institucionalizam por meio da escola que, ao centralizar e legitimar o conhecimento sobre a língua, filia-se a uma formação ideológica que trabalha na construção do imaginário da unidade e uniformidade da língua (cf. ORLANDI, 2002b, passim).

Esse imaginário vem instaurar a censura à alteridade, homogeneizando a identidade do sujeito na sua relação com a língua e com as práticas pedagógicas envolvidas nos processos de ensino e aprendizagem, em que



[...] não há mera transposição de saberes sobre a língua para a escola ou uma pedagogia alheia às determinações históricas, mas a criação de um imaginário sobre a língua e os conhecimentos sobre ela elaborados, produzindo sentidos e efeitos-sujeito que irão constituir e colocar em movimento práticas científicas, sociais e políticas. (SILVA, 2002, p. 87).

Portanto, esse espaço de produção e circulação de sentidos sobre a(s) língua(s) constitui a base do **pré-construído** que sustenta a representação da língua como gramática. Ancorada em formações ideológicas e discursivas, tal representação, ao mesmo tempo em que garante ao brasileiro o domínio de sua língua, apresenta-a de forma “normatizada”, o que alimenta “o imaginário de que o brasileiro não sabe sua língua” (GUIMARÃES, 2004, p. 43).

Considerando o escopo de nossa análise, levantamos a hipótese de que esse imaginário produz efeitos sobre o sujeito (brasileiro), não só em sua relação com a língua materna, mas também em sua relação com a língua estrangeira<sup>40</sup>, já que esse encontro (com a língua “estranha”) vem suscitar sentidos sustentados pelas formações discursivas constituintes de sua subjetividade.

Ao ocupar a posição discursiva **professor de inglês**, o sujeito é convocado a legitimar e reproduzir o enunciado “o brasileiro sabe sua língua” por meio de uma relação de causa e efeito entre a aprendizagem da gramática da língua materna e o sucesso na aprendizagem da língua estrangeira. É o que podemos observar na formulação a seguir:

---

<sup>40</sup> Coracini problematiza a naturalização das expressões “língua materna” e “língua estrangeira” em discursos de sala de aula e da LA. Segundo a pesquisadora, essa distinção é bastante complexa e não deve ser tratada como uma evidência. Em suas palavras, “língua materna significa etimologicamente língua da mãe, ensinada pela mãe. Se tomarmos a definição ao pé da letra, diremos que há sociedades em que a língua ensinada é a língua do pai ou em que a criança é educada por outra mulher a quem cabe ensinar a “sua” língua. Na escola, tem-se assumido como língua materna aquela em que a criança foi alfabetizada, língua que coincide, em muitos casos, embora nem sempre, com o registro oficial – padrão – do país em questão; outras vezes, com a língua nacional, sem levar em conta a primeira língua em que a criança aprendeu a falar. Em qualquer caso, a prevalência de um falar sobre outro se dá por exclusão e resulta de um processo de marginalização. ‘Língua materna’ indica também a primeira língua adquirida, mas há casos – e são inúmeros – em que a criança aprende duas ao mesmo tempo (situações de bilingüismo).” (CORACINI, 1997b, p. 157-158). A definição de “língua materna” deve, então, ser tomada em sua heterogeneidade, como analisou Coracini. Dadas as limitações e os objetivos específicos de nosso trabalho, não será possível abordar a “língua materna” em toda sua complexidade; desse modo, toda vez que usarmos a expressão “língua materna” estaremos nos referindo à língua em que a criança é alfabetizada, ou seja, o português, que é ensinado oficialmente na rede de ensino em São Paulo.

(1PEP) Se você não tiver uma boa orientação né?... de gramática em PORTUGUÊS, como é que você vai conseguir entender outras gramáticas?... se você não entende a sua? Certo? Você primeiro precisa conhecer a nossa gramática, tá? [...] como eu estou trabalhando diretamente com a GRAMÁTICA, eles têm que ter realmente o CONHECIMENTO de gramática

Essa necessidade de “conhecer a gramática” das línguas para “entendê-las” é sustentada pela representação da língua como gramática – que emerge no dizer do professor como uma “verdade” – e implica uma concepção de sujeito que possui o **controle sobre sua aprendizagem** e uma concepção de língua que se reduz à **gramática** (sistema de regras).

O “erro” constitui um elemento que deve, assim, ser **evitado** pelo sujeito-aprendiz e, caso ocorra, deverá ser corrigido pelo sujeito-professor. Assim, “o sujeito é, sem o saber, o lugar de coerções na gramática e na língua” (HAROCHE, 1984/1992, p. 22) e a correção parece ser uma **evidência**, uma prática pedagógica naturalizada na instituição escolar. Porém, essa prática constitui um instrumento coercitivo pelo qual a gramática exerce seu controle sobre os sujeitos, como vemos na formulação a seguir:

(2PEI) eu acho que... eh... a gramática BÁSICA ela/ela tem um PESO na correção do erro... eu acho que é o que mais GRITA pra gente... como professor... então o aluno que chega no *Higher* e ele insiste no/no... ele insiste no... *he are... he have...* e a gente sabe que a gente tem muitos assim... é complicado... é um/ é uma gramática CHATA mas que você é obrigada a corrigir e MUITO

Essa formulação revela o funcionamento discursivo da autonomia do sistema da língua por meio da gramática, cujas regras capturam o sujeito justamente no momento da “falha”, não do sistema – pois este é tido como “perfeito” e “completo” em si mesmo, independente do sujeito –, mas do próprio sujeito, que “insiste” em cometer “erros”, constituindo-se na interpelação ideológica que lhe incute a responsabilidade por sua aprendizagem.

É interessante destacar o significativo “chata”, que caracteriza a gramática no dizer do sujeito-professor, e o fragmento “obrigada a corrigir”, que mostra a injunção de uma prática pedagógica (correção) tida como “evidente”. Esses fragmentos revelam uma relação contraditória do sujeito com a autonomia (autoritária) do

sistema da língua, uma vez que deve se submeter à gramática e, ao mesmo tempo, ser seu guardião<sup>41</sup>.

Nas formulações (3PEP), (4PEP) e (5PEI) a seguir, é possível detectar movimentos de significação que trabalham a aquisição da língua estrangeira como um conjunto de estruturas gramaticais que devem ser assimiladas. Esse funcionamento discursivo estabelece uma relação entre a aprendizagem dessas estruturas gramaticais da língua “materna” e a aprendizagem dessas mesmas estruturas da língua estrangeira:

(3PEP) Agora o que que eles não conseguem visu/ visualizar mesmo é a oração sujeito verbo e complemento.....”professora, onde é está o verbo?”... ué? “onde está o verbo?”... Eles não conseguem identificar... eu não sei o que está acontecendo aí com as aulas de português que eles estão tendo aí ((risos))... que não ta/ está... não está dando pra eles... isso, ou dá e eles não conseguem identificar em inglês... né?... e no começo do ano você tem que explicar ... oh gente... tudo o que vem antes do verbo é sujeito... né? ((risos))

(4PEP) Como eu to pegando mais no pé deles em relação à gramática... porque eles têm uma deficiência muito grande em relação à gramática... o MAIOR erro que eles cometem, ou que eles já cometeram foi no primeiro bimestre... foi no simple present... não tem jeito das terceiras pessoas do singular e das regras que eles NÃO memorizam de maneira nenhuma!

(5PEI) há uma COMPARAÇÃO... e muitas vezes eles tentam eh... quando você caminha mais eh... uma gramática um pouco mais... eh... intermediária sei lá... eles tentam COMPARAR a estrutura do português com a estrutura do inglês... [...] no *writing* eu percebo muito isso... é muito claro muito ( )... eles/eles TRANSFEREM é/é a coisa da tradução... né? [...] então é AÍ que o aluno não sabe usar o *present perfect* o *past perfect*... ele/ele não usa por exemplo *state verbs*... ele usa *state verbs* com *ing*... porque aí ele não consegue mas por que que no português eu posso falar *eu estou pensando?*... e no inglês o sentido é outro?... então a influência da língua materna é complicada... [...] agora se ele na língua materna já está com esse/essa...eh (linha) de problemas no instante que ele transfere... pra uma segunda língua... a coisa complica né?... eu acho que tem muita interferência

Ao produzir uma relação entre a aprendizagem da língua estrangeira e a aprendizagem da língua “materna”, o funcionamento discursivo vem assegurar a unidade das línguas e a homogeneização das identidades.

<sup>41</sup> Podemos apontar, porém, nesse dizer, um deslizamento de sentido que aparece na materialidade lingüística e que constitui um lugar de subversão do poder da gramática pelo sujeito-de-direito: o enunciado “é uma gramática chata mas que você é obrigada a corrigir” evoca um equívoco da correção da própria gramática e não do “erro”.

Cria-se, assim, um efeito de **transparência** entre as estruturas das línguas, que se faz evidente para o sujeito-professor por meio do trabalho da ideologia operando na instituição escolar e nas práticas pedagógicas disponibilizadas ao sujeito-professor em sua atuação profissional.

Destaquemos alguns elementos importantes para a análise da materialidade lingüística dos enunciados. Os termos “oração”, “sujeito”, “verbo”, “simple present”, “terceiras pessoas do singular”, “regras”, “present perfect”, “past perfect” e “state verbs” estão ancorados em formações discursivas específicas, mobilizando regiões do interdiscurso que produzem saberes sobre a(s) língua(s)<sup>42</sup>.

Esses termos emergem no fio do discurso como “pedaços” da língua que, uma vez assimilados pelos aprendizes, viabilizarão a compreensão do sistema da língua e, nesse processo, extinguirão a possibilidade da ocorrência de “erros” na aprendizagem.

O funcionamento desse discurso reduz os processos de aprendizagem à racionalidade e ao controle de uma nomenclatura específica. Assim, “uma teoria da restrição ‘objetiva’ que estaria atuando na gramática” (HAROCHE, 1984/1992, p. 50) é internalizada pelo sujeito por meio do discurso pedagógico e das práticas pedagógicas, afetando sua relação com a língua estrangeira.

Essa “teoria da restrição” instaura **exclusões** que acabam “por deixar a sua marca nesta pertença ou não-pertença **da** língua, nesta filiação **à** língua, nesta ordenação ao que tranqüilamente se chama uma língua” (DERRIDA, 1996/2001, p. 30, grifos do autor).

Tais exclusões podem materializar-se num **discurso de impossibilidade de aprendizagem** que circula predominantemente na escola pública, envolvendo os sujeitos num imaginário de fracasso. Chamamos a atenção à recorrência das negativas para analisar esse funcionamento discursivo:

Eles <u>não</u> conseguem visualizar (3PEP)
Eles <u>não</u> conseguem identificar (3PEP)
<u>Não</u> tem jeito (4PEP)
Regras que eles <u>não</u> memorizam de maneira nenhuma (4PEP)
O aluno <u>não</u> sabe usar o <i>present perfect</i> o <i>past perfect</i> (5PEI)

<sup>42</sup> Fazemos referência aos discursos da maioria das abordagens teóricas da Lingüística e da LA (cf. capítulo 1) que, por constituírem lugares legitimados de constituição de saberes sobre as línguas, são tidos como “verdades” que circulam e são (re)produzidas na instituição escolar.

Depreendemos que o discurso da impossibilidade da aprendizagem funciona para instaurar um lugar de **falta** na relação do sujeito brasileiro com a língua ao operar sua exclusão da unidade (perfeita) da língua: “aprendem” a língua aqueles que “dominam” sua estrutura gramatical e, deste modo, não cometem “erros”.

### 2.1.1 O sujeito (pragmático) da gramática: uma injunção à consciência

Como vimos, o sujeito-aprendiz é convocado a julgar se o que diz é “gramatical” ou “agramatical”, é “certo” ou “errado” e, neste julgamento, deverá sempre se aproximar do sistema a fim de evitar/prevenir os “erros”, tidos como ocorrências *desviantes*, que se afastam do sistema regularizado da língua e que “impedem” ou “prejudicam” a comunicação. Daí a (auto)correção constituir uma estratégia pedagógica que põe em funcionamento no aprendiz um mecanismo de subjetivação, em que ele aprende a **(se) julgar**<sup>43</sup>.

Desse modo, o discurso pedagógico moderno coloca sobre o sujeito a **responsabilidade por sua aprendizagem**, já que ele deverá “conseguir identificar”, “conseguir visualizar”, “memorizar” as estruturas da língua e utilizá-las corretamente:

O discurso pedagógico moderno projetou um e só um ideal-tipo moral, o do estudante **independente-responsável**. Aquele que, medindo muito bem tanto os seus atos como as formas de comportamento, saberia sempre encontrar a melhor forma de se **adaptar espontaneamente** à vida escolar. (RAMOS DO Ó, 2007, p. 40, grifos do autor).

Articulando os conceitos de **governamentalidade** e de **tecnologias do eu** desenvolvidos por Foucault (1978/2003) à análise do tipo de sujeito que se configurou na modernidade pelos discursos educacionais, Ramos do Ó (2007) tece reflexões importantes a respeito das **técnicas de subjetivação** produzidas na instituição escolar. A internalização da disciplina pelo sujeito faz com que uma “adaptação espontânea” a uma ordem de discurso específica apresente-se ao sujeito como um ideal a ser desejado.

Assim, esse **sujeito independente-responsável** assume uma posição de controle total sobre sua aprendizagem, devendo buscar uma língua sem “falhas”.

---

<sup>43</sup> Segundo Larrosa (2002), “aprender a julgar é racionalizar o juízo, conferir-lhe uma *ratio*, estabilizar sua fragilidade, absorver sua indeterminação, prevenir seus erros. É estabilizar os critérios de verdadeiro e falso, de bom e mau, de obediência e transgressão, de normal e anormal, de belo e feio”. (LARROSA, 2002, p. 81).

Esse “caráter jurídico do sujeito na gramática” (HAROCHE, 1984/1992, p. 48) trabalha a exclusão de sentidos que desestabilizem esse imaginário da “excelência”, colocando-os à margem dos espaços de legitimidade: o “erro” constitui um desses sentidos e representa um lugar de constrangimento para o sujeito-aprendiz e para o sujeito-professor – sujeitos-de-direito – em sua relação com a língua estrangeira.

Analisemos as formulações a seguir:

(6PEI) o aluno VAI porque ELE quer aprender... [...] você MOSTRA o seu erro porque você quer com ele CRESCER... você quer entender o PORQUÊ que ta errado né?

(7PEI) eu acho que o interesse individual é muito mais pelo CRESCIMENTO por um/ pelo PROGRESSO uma EVOLUÇÃO... então um ou outro erro fazem parte desse processo

Nesses dizeres, o “erro” constitui um **elemento inerente ao processo de aprendizagem**, um fenômeno que auxiliará o sujeito-aprendiz a “progredir”, a “crescer” em sua aprendizagem, uma vez que poderá analisar os motivos que o levaram a errar. Ressoam, nesse dizer, os discursos da Análise de Erro e da Teoria da Interlíngua, que concebiam o “erro” como constitutivo do processo de aquisição da língua estrangeira, como mostramos no capítulo 1.

Outro ponto que julgamos importante destacar é a **concepção de aprendizagem** e de sujeito que perpassa esses dizeres. Destaquemos o significante “querer” e o fragmento “entender o porquê” do “erro”. Vemos emergir no dizer do sujeito-professor a concepção de aprendizagem como um **processo consciente**, controlado pelo aprendiz. O movimento de significação ocorre aqui a partir da mobilização do (inter)discurso de certas regiões da LA que, como vimos no capítulo 1, concebem “a linguagem [...] como transparente, e o sujeito tem a ilusão de poder fazer coincidir seu dizer, sendo, portanto, concebido como sujeito consciente, capaz de controlar seu processo de aprendizagem.” (BAGHIN-SPINELLI, 2002, p. 34).

Detectamos esse gesto de controle sobre a aprendizagem nas formulações (6PEI) e (7PEI), em que emergem representações de aprendizes como sujeitos centrados, cujo sucesso na aquisição depende de seu “interesse individual” e de sua “vontade” (“**quer** aprender”, “**quer** crescer”, “**quer** entender”), conceitos filiados a discursos sobre *motivação* produzidos por certas regiões da LA e por escolas de

idiomas brasileiras<sup>44</sup>. Nesses discursos, a **motivação** encontra-se relacionada às tomadas de **decisão (escolhas)** do aprendiz<sup>45</sup> objetivando cumprir metas estabelecidas por ele mesmo no processo de aprendizagem.

Tais concepções preconizam o **sujeito cartesiano**<sup>46</sup>, senhor de suas ações, podendo controlá-las e decidi-las: o aprendiz da língua estrangeira deve “esforçar-se” para aprender, buscando **alcançar um ideal** – o da excelência. Para isso, o aprendiz deve **querer aprender** (formulação 6PEI).

Esse ideal de controle do sujeito-aprendiz sobre a aprendizagem da língua estrangeira funciona na estabilização de sentidos sobre esse processo, apagando, muitas vezes, sua complexidade. Franzoni (1992) define o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira como “uma apropriação da palavra alheia” e enfatiza que essa “apropriação” constitui-se não apenas de “espaços **controláveis**”, mas também de “espaços **fugidios**” (FRANZONI, 1992, p. 20) ocupados pelo sujeito-professor e pelo sujeito-aprendiz na instituição escolar por meio do funcionamento de um

ritual [...] que vai instaurando os diferentes modos de **interação**, que vai gerando os movimentos pelos quais professor e aprendiz vão traçando o percurso em direção ao saber, na tentativa de alcançar o controle sobre o processo de ensino/aprendizagem bem como o controle sobre a língua-alvo. (FRANZONI, 1992, p. 36-37).

Segundo a pesquisadora, as práticas pedagógicas presentes na sala de aula de língua estrangeira tendem a desconsiderar os “aspectos **fugidios** do processo de

<sup>44</sup> Não podemos deixar de considerar a propagação dos discursos sobre **motivação** e **auto-estima** também pela mídia, que produz subjetividades individualizantes marcadas pela auto-suficiência e satisfação pessoal prometidas pela aprendizagem da LI.

<sup>45</sup> Ao considerarem a importância da **motivação** no processo de aquisição da LE, Williams e Burden afirmam que “na perspectiva cognitiva, o fator de importância central é o da **escolha**, isto é, as pessoas podem **escolher** sobre o modo como se comportam e, portanto, têm o **controle sobre suas ações**. [...] Assim, na perspectiva cognitiva, a motivação concerne questões que envolvem os motivos pelos quais as pessoas **decidem agir de determinadas maneiras** e os fatores que influenciam suas **escolhas**. Isso também envolve **decisões** quanto à quantidade de **esforço** que as pessoas estão preparadas para despendar na tentativa de atingir seus objetivos” (WILLIAMS; BURDEN, 1997, p. 119, grifos nossos).

<sup>46</sup> Coracini (1997a) problematiza essa noção de sujeito concebida por certas regiões da LA. A pesquisadora interpreta os processos de ensino e aprendizagem como práticas discursivas que homogeneizam o sujeito “cindido, clivado, heterogêneo, perpassado pelo inconsciente” (CORACINI, 1997a, p. 160). Essa noção pode ser relacionada ao conceito de “sujeito pragmático” (PÊCHEUX, 1983/2002, p. 33) – aquele que possui “um pensamento dirigido a concretizar suas intenções e a encaminhar suas necessidades” (CELADA, 2002, p. 123) diante da língua. Essa representação do sujeito-aprendiz perpassa o dizer dos sujeitos-professores, constituindo um mecanismo de subjetivação presente na instituição escolar.

ensino/aprendizagem”, gerando a ilusão de possibilidade de apropriação da “palavra alheia” (FRANZONI, 1992, p. 38).

Essa reflexão ajuda-nos a compreender como essa ilusão de controle se constitui e significa no dizer do sujeito-professor na formulação 6E1: ao compreender o motivo de seu “erro”, controlando sua aprendizagem, o sujeito-aprendiz poderia se “apropriar” da língua estrangeira. Mas essa “apropriação” constitui, ao mesmo tempo, um **lugar impossível** para esse sujeito.

## 2.2 CONSTITUINDO SABERES SOBRE A(S) LÍNGUA(S): ESPAÇOS DISCURSIVOS DE HOMOGENEIZAÇÃO

Os efeitos de sentido produzidos pela representação da língua inglesa como gramática ancoram-se, como vimos, no pré-construído da formação discursiva da **escolarização** que, ao legitimar uma redução da concepção de língua, convoca o sujeito-professor a assumir a posição de transmissor de normas (tanto da língua “materna” quanto da língua estrangeira).

Os complexos movimentos identitários envolvidos na relação sujeito-língua são colocados em jogo no funcionamento desse discurso, que opera a partir de uma **formação ideológica** que produz e sustenta o imaginário da unidade da(s) língua(s) que emerge no fio do discurso dos sujeitos-professores.

Esse imaginário encontra-se na base da **constituição de saberes sobre a(s) língua(s)** e podemos detectar sua materialidade nos discursos que circulam no contexto escolar, dos quais destacamos: discursos científicos – produzidos por certas áreas da Lingüística, da LA e da Pedagogia – e discursos da sala de aula – produzidos pelo livro didático e pelas práticas pedagógicas. Esse espaço do interdiscurso engendra uma arregimentação de sentidos sustentada pela formação ideológica da **homogeneização**, em que a língua

[...] deve ser encarada como uma instância onde prevaleceria completa homogeneidade – pois, sem tal artifício de idealização, seria impossível trabalhar cientificamente o fenômeno que chamamos de “a linguagem”. O uso do “rolo compressor” de homogeneização, de uniformização, da linguagem é, dessa forma, legitimado em nome da ciência. (RAJAGOPALAN, 1997a, p. 21).



Esses **espaços discursivos de homogeneização** instauram um regime de enunciação que controla os sentidos sobre a(s) língua(s) e sobre os processos de ensino e aprendizagem na instituição escolar, cerceando a relação do sujeito com um objeto de conhecimento.

A posição de sujeito-professor pressupõe um domínio completo desse “objeto-língua” que, construído pela representação da língua como gramática e legitimado pelo discurso da ciência, viabiliza o estabelecimento de oposições metafísicas<sup>47</sup> das quais destacamos: certo/errado, perfeito/imperfeito e nativo/não-nativo.

Essas oposições vêm regular e controlar os sentidos, barrando os equívocos dos movimentos de significação envolvidos nos jogos discursivos da sala de aula de língua estrangeira, em nome da manutenção do imaginário da homogeneidade e da unidade (da língua e dos sujeitos) no interior da instituição escolar.

Segundo Orlandi (1998), o cotidiano da vida escolar – engendrado pelo discurso da escolaridade – produz uma “identidade lingüística” particular que se constitui nas relações sujeito-sentido e língua-história, implicando um trabalho (necessário) da ideologia na estabilização dos sentidos e na identidade dos sujeitos, inserindo-os em um conjunto de saberes: “na escola, quando o professor corrige o aluno, ele intervém nos sentidos que este aluno está produzindo e, ao mesmo tempo, está interferindo na constituição de sua identidade” (ORLANDI, 1998, p. 209).

Ao fazer uma distinção entre “a repetição empírica” (memorização) e “a repetição formal” (produção de exercícios), Orlandi (1998, p. 208-209) remete-nos à exclusão do sujeito nessas práticas pedagógicas, que apenas reproduzem um imaginário de escolaridade, de homogeneização do conhecimento e dos próprios sujeitos.

Chamando a atenção para uma possível ruptura dessas práticas por uma terceira – a da “repetição histórica”, que possibilitaria a inscrição do sujeito no

---

<sup>47</sup> Derrida (1972/2001, p. 35-36) define as oposições metafísicas como pontos de presença do “significado transcendental”, conceitualizado como “a presença de um valor ou de um **sentido** que seria anterior à diferença, mais originário que ela e que, em última instância, a excederia e a comandaria”. Assim, ao restringir conceitos a essas oposições – significante/significado; escrita/fala; fala/língua, para citar exemplos de Derrida –, o discurso da metafísica cria a ilusão de controle sobre o sentido e sobre o sujeito, tomando a língua como transparente. Podemos aproximar o exercício de desconstrução das oposições metafísicas feito por Derrida ao conceito de “espaços discursivos logicamente estabilizados” de Pêcheux (1983/2002, p. 31), em que “supõe-se que todo sujeito sabe do que se fala, porque todo enunciado produzido nesses espaços reflete propriedades estruturais independentes de sua enunciação: essas propriedades se inscrevem, transparentemente, em uma descrição adequada do universo (tal que esse universo é tomado nesses espaços).”

processo de aprendizagem em relação com regiões da memória discursiva – Orlandi afirma que, na escola, se deve

[...] atravessar o imaginário e trabalhar a repetição histórica, [...] [em que] não se trabalharia o erro, mas o equívoco constitutivo da relação língua/história, em seus processos de significação. Desse modo o sujeito estaria trabalhando o acontecimento da língua nele e não a língua como um instrumento. (ORLANDI, 1998, p. 209).

Embora não se refira especificamente aos contextos de ensino e aprendizagem de língua estrangeira, acreditamos que a distinção entre “erro” e “equivoco” feita por Orlandi vem suscitar questões importantes para nosso trabalho, uma vez que temos tentado analisar as concepções de “erro” que emergem no discurso de professores de LI em **contextos formais de aprendizagem**, e são justamente esses contextos que constituem o objeto de estudo de Orlandi no artigo referido.

Depreendemos que essas concepções são sustentadas pelo imaginário da **língua gramatical** – ideal e sem falhas – que se arraigou na instituição escolar e barrou o “acontecimento da língua” no sujeito, como afirmou Orlandi, excluindo-o dos processos de aprendizagem e apresentando um objeto que deverá ser “dominado” em sua “totalidade”, a fim de garantir a ordem discursiva da homogeneidade e da unidade.

Podemos dizer que o “erro” constitui, nesse discurso, um elemento necessário para a manutenção desse espaço de estabilização de sentidos (PÊCHEUX, 1983/2002) ideologicamente determinado: impõe-se ao sujeito a necessidade de racionalizar sua aprendizagem e apropriar-se do “correto” e negar o “incorreto”.

Nesse discurso, busca-se a anulação de um lugar para a língua em sua relação com a história (língua como “acontecimento no sujeito” de que fala Orlandi) produzindo sentidos; busca-se a anulação de um lugar para a irrupção do equívoco constitutivo desses processos na relação (singular) do sujeito com a língua. Os efeitos dos equívocos – contradições, conflitos, deslizamentos e emersão de heterogeneidades – parecem ser insuportáveis para um discurso que trabalha para avalizar a fixidez de sentidos sobre a(s) língua(s) e sobre a(s) identidade(s) dos sujeitos na instituição escolar.

### 2.3 DICOTOMIA CERTO/ERRADO: A “LÍNGUA PERFEITA”

Também presente na representação da língua como gramática, o imaginário da “**língua perfeita**” é sustentado por uma formação ideológica que produz um efeito de evidência para o sujeito-professor de que a LI que deve ser ensinada na escola é uma **língua “sem falhas”**. O “erro” funciona como o “anverso da perfeição” e torna-se um elemento que deve ser excluído dos contextos de ensino e aprendizagem, em que se privilegia o “aspecto gramatical”.

A análise do *corpus* de pesquisa vem viabilizar a compreensão do funcionamento discursivo em jogo no movimento de significação operando na formulação (8PEP), em que o sujeito-professor é constituído por um imaginário de “língua perfeita”:

(8PEP) eles [alunos do Ensino Médio] só gostam daquelas músicas que o inglês não é perfeito... que têm muita coisa errada... né?... e a gente não está trabalhando com o aspecto gramatical ... então eu nem to esquentando muito a minha cabeça em trazer música pra sala

Interessa-nos a questão da identificação dos aprendizes com “músicas que o inglês não é perfeito, que têm muita coisa errada” (formulação 8PEP). Podemos dizer que essa identificação decorre principalmente da influência cultural americana no Brasil, cujos efeitos ideológicos podem ser vistos na exaltação de ídolos da *pop music* que constituem “representantes” de línguas inglesas – rotuladas “variantes” por algumas correntes sociolingüísticas – que, deliberadamente ou não, fogem à normatização.

A resistência à utilização dessas músicas como instrumentos pedagógicos para uma possível viabilização do contato com outras “línguas inglesas”, i.e., outras variantes, – em contraste com uma língua-gramática, que implica o domínio da norma culta – funciona discursivamente no dizer do sujeito-professor para reforçar a naturalização da estigmatização do “erro” na sala de aula e interditar um (possível) espaço de inscrição dos sujeitos na língua, fora da dicotomia certo/errado.

Um movimento de significação semelhante ocorre na formulação (9PEI), em que o sujeito-professor reproduz a fala do sujeito-aluno, revelando o mesmo tipo de identificação e o mesmo estigma que emergiu na formulação 8PEP:

(9PEI) existe muito aquele/principalmente no... eh... o adolescente... o adulto também tem um pouco... ah mas no filme ele fala he have... a música fala he don't ((reproduzindo a fala de um aluno))... então vamos aprender o CERTO e daí depois você decide se você quer falar o certo ou o errado

O fio do discurso evoca, assim, uma associação da gramática normativa com o “certo” e a caracterização de outros modos de dizer na língua estrangeira (“he have”, “he don’t”) como “errados”. Esse dizer evoca uma concepção de aprendizagem da língua restrita à norma padrão, tida como a única variante legítima (“certa”), implicando a negação da aprendizagem ou da consideração de outras variantes da língua, tidas como ilegítimas (“erradas”). Como conseqüência dessa concepção, o sujeito-professor vê-se na função de ensinar apenas o padrão, pois está convocado a fazer com que o aluno aprenda o “correto”. O fragmento “você decide se você quer falar o certo ou o errado” leva-nos a interpretar o lugar atribuído ao sujeito-aprendiz como uma posição em que ele se responsabiliza pela sua aprendizagem da língua “correta” ou “errada”.

Assim, a norma padrão ocupa um lugar de legitimação para a aprendizagem e constrói um imaginário de **língua perfeita**. A perfeição atribuída a essa norma constitui-se na relação que geralmente se estabelece entre a o uso da norma padrão e o bom conhecimento da gramática da língua. Podemos dizer, então, que esse imaginário é sustentado pela representação da língua como gramática, que torna possível o controle da evidência da dicotomia certo/errado para o sujeito-professor.

Na formulação (10PEP) observemos que, ao enunciar a respeito de sua formação, o sujeito-professor mostra-se atravessado por esse imaginário da língua perfeita:

(10PEP) depois de... três anos de banco... eu falei vou fazer outra universidade... porque parece que eu não vou conseguir emprego só com Pedagogia... aí eu falei vou fazer Inglês Português... certo?... que eu já tenho o inglês... o português a gente já tem... é só aprimorar um pouquinho... a parte gramatical.

O significante “aprimorar” engendra um movimento de significação ancorado num imaginário de perfeição na aquisição da língua estrangeira, que produz uma concepção de aprendizagem linear e controlada pelo sujeito.

Essa busca pelo “aprimoramento” constitui o objeto de desejo do sujeito-professor e opera discursivamente uma “higienização da língua” (LEMOS, 1982<sup>48</sup> *apud* RAJAGOPALAN, 1997a, p. 22), relegando os chamados “erros” a um lugar de ilegitimidade.

Rajagopalan (1997a) utiliza-se do termo “higienização” para analisar o tratamento dado à linguagem pelas teorias lingüísticas em geral que, ao olharem para a língua como um sistema homogêneo, produzem idealizações para servir a interesses teóricos específicos.

A apropriação do termo em nossa análise sofre um deslocamento necessário ao contexto de ensino e aprendizagem na instituição escolar que, perpassada pelo interdiscurso das ciências, torna-se lugar privilegiado de circulação de sentidos e produção de saberes sobre a(s) língua(s). Assim, essa língua “higienizada” configura um objeto de conhecimento aceito pela instituição escolar como um ideal passível de ser ensinado e difundido como “verdade”.

Depreendemos que os efeitos de transparência da linguagem e de evidência de sentidos sobre a(s) língua(s) funcionam discursivamente pelo trabalho da ideologia, atuando sobre os sujeitos principalmente por meio das **práticas pedagógicas**.

A enunciação dos fragmentos “eu já tenho o inglês” e “o português a gente já tem” constitui um efeito ideológico produzido pelo imaginário da **apropriação da língua**, concebida como “objeto total comunicacional” (AUTHIER-REVUZ, 1994/1998, p. 168). O sujeito é perpassado pela ilusão de possuir esse objeto em sua totalidade e é instado a alcançar um ideal de perfeição em sua “aquisição”.

O termo “aquisição” implica essa apropriação, muitas vezes perpassada por fragmentações naturalizadas pelos discursos de sala de aula e da LA ao ensino e aprendizagem de línguas: o desenvolvimento das quatro “habilidades” (*skills*) – idéia difundida principalmente pelo discurso da Abordagem Comunicativa – constitui um referente marcante especialmente no dizer do sujeito-professor atuante em escola de idiomas, como observamos na formulação a seguir:

---

<sup>48</sup> LEMOS, C. de. Sobre a aquisição da linguagem e seu dilema (pecado) original. **Boletim da ABRALIN**, 3, p. 97-126, 1982.

(11PEI) se você está aprendendo uma LÍNGUA... você está aprendendo... ler escrever falar... e entender

Paradoxalmente, essas fragmentações engendram uma idéia de unidade da língua, que pode ser apreendida em sua **totalidade**, em sua *completude* se as quatro habilidades forem desenvolvidas pelo/no sujeito.

Podemos compreender os efeitos desse movimento de significação se os interpretarmos como produtos do **discurso da normatização** que, visando à unidade da língua, trabalha para regular o real e a constituição das identidades dos sujeitos:

A unidade do Estado se materializa em várias instâncias institucionais. Entre essas, a construção da unidade da língua, de um saber sobre ela e os meios de seu ensino (criação das escolas e seus programas), ocupa posição primordial. A gramática, como um objeto histórico disponível para a sociedade brasileira, é assim lugar de construção e representação dessa unidade e dessa identidade (Língua/Nação/Estado). (ORLANDI, 2002b, p. 157).

Embora Orlandi trate da questão da unidade da língua portuguesa no Brasil, sua análise pode ser associada ao nosso trabalho no que tange à representação da LI como gramática na instituição escolar.

A análise de nosso *corpus* permite inferir que o **discurso da normatização**, ao sustentar o imaginário da LI como um **objeto total** passível de apropriação pelo sujeito, produz o apagamento das contradições, dos conflitos e da heterogeneidade constitutiva das relações estabelecidas entre o sujeito e a língua.

## 2.4 A REPRESENTAÇÃO DA LÍNGUA INGLESA COMO “MATÉRIA ESCOLAR”

Ao analisar formulações produzidas por alunos de escola pública sobre a aprendizagem da língua estrangeira, Grigoletto (2003) delinea três enunciados do interdiscurso:

- a) “saber bem inglês é saber a matéria escolar”;
- b) “saber bem inglês é utilizar a língua de maneira eficaz na comunicação”;
- c) “saber bem inglês significa ter o domínio completo e perfeito sobre essa língua”.

Partindo desses enunciados, Grigoletto analisa processos identitários e formações imaginárias que funcionam no dizer dos sujeitos-aprendizes na relação com a língua estrangeira ensinada na escola pública.

Segundo a pesquisadora, o primeiro enunciado (“saber bem inglês é saber a matéria escolar”)

faz parte do discurso tipicamente escolar, que iguala todo processo de transmissão e aquisição de conhecimento à assimilação de uma matéria escolar. [...] Na verdade, o sentido desse enunciado [...] está na redução da formação escolar a determinados conteúdos (por exemplo, fatos, regras ou definições) que devem ser apreendidos (muitas vezes, memorizados), pois é sobre eles que recaem as avaliações formais às quais os alunos são submetidos. (GRIGOLETTO, 2003, p. 226).

Baseamo-nos na análise desse enunciado para designar uma das representações sobre a LI que emergiu no dizer de nossos sujeitos de pesquisa, cuja atuação profissional é muitas vezes significada na forma de transmissão de conteúdos específicos aos alunos e pela avaliação da assimilação desses conteúdos.

Ressalvamos que, como essa representação parece estar relacionada à redução do conceito de língua a um sistema de regras, entendemos essa representação como um **desdobramento da representação da língua como gramática**, produzindo práticas pedagógicas em que o sujeito-professor é convocado a “definir”, “explicar a matéria”, “passar exercícios”, “cumprir o conteúdo” e “avaliar”, enquanto o sujeito-aluno é convocado a “entender a matéria”, “fazer exercícios” e “tirar (boas) notas”.

Vale lembrar que essa representação não emerge apenas no discurso do professor da escola pública, mas também no discurso do professor de escola de idiomas, uma vez que muitas dessas práticas pedagógicas mencionadas são comuns à atuação dos professores nas diferentes instituições.

Podemos dizer que um dos efeitos ideológicos dessa representação é a **linearização dos processos de ensino e aprendizagem**, uma homogeneização implicada na própria organização da instituição escolar, que divide, classifica os indivíduos nos diferentes grupos e séries, **disciplinarizando-os**.

Ao falar sobre os processos de disciplinarização para tornar os **corpos dóceis**, Foucault (1975/1991, p. 125-199) analisa alguns espaços institucionais que propiciaram o exercício do poder disciplinar a partir do século XIX: os quartéis, os

hospitais, as prisões, as escolas etc., em que os indivíduos eram mantidos sob controle e vigilância constante, e levados a internalizar essa **microfísica do poder**<sup>49</sup>.

No âmbito da instituição escolar, nosso foco de interesse, podemos destacar os seguintes aspectos estudados por Foucault (1975/1991):

- a) a distribuição dos alunos na sala de aula: “cada indivíduo no seu lugar; e em cada lugar, um indivíduo” (FOUCAULT, 1975/1991, p.131), distribuição que Foucault chamou de **quadriculamento**, facilitando a observação do professor e garantido a obediência dos alunos;
- b) o sistema classificatório e a aplicação de provas: “a qualificação dos comportamentos e dos desempenhos a partir de dois valores opostos do bem e do mal [...]; todo o comportamento cai no campo das boas notas e das más notas, dos bons e dos maus pontos” (FOUCAULT, 1975/1991, p.161);
- c) a divisão do tempo, que “penetra no corpo, e com ele todos os controles minuciosos de poder” (FOUCAULT, 1975/1991, p. 138), o que podemos observar na prática de exercícios por parte dos alunos na sala de aula: há uma ênfase na (re)produção quantitativa de conteúdos;
- d) a homogeneização dos indivíduos, que devem submeter-se “todos ao mesmo modelo, para que sejam obrigados todos juntos ‘à subordinação, à docilidade, à atenção nos estudos e nos exercícios, e à exata prática dos deveres e de todas as partes da disciplina’. Para que, todos, se pareçam.” (FOUCAULT, 1975/1991, p. 163).

Selecionamos de nosso *corpus* de pesquisa algumas formulações que contribuíram para nossa reflexão sobre o funcionamento da microfísica do poder de que trata Foucault e sobre suas relações com a constituição do sujeito-professor em articulação com a construção de saberes sobre a língua estrangeira, sobretudo sobre o “erro” na língua estrangeira, via discurso:

---

<sup>49</sup> A teorização de Michel Foucault sobre o funcionamento do poder por meio de uma **microfísica** evoca uma concepção de poder como um conjunto de práticas e de discursos que constituem os sujeitos, bem como suas relações com o saber. Assim, a microfísica do poder está presente em todas as relações sociais, atuando tanto na esfera privada – “microscópica”, como a família e a sexualidade – quanto na esfera pública – “macroscópica”, como as instituições, dentre as quais destacamos a escola.



(12PEP) No primeiro dia você vê. Tem salas que são assim. MUITO ruins... não têm nada de inglês... praticamente zero... né?... agora tem salas que são boas... e tem salas que são meio a meio... aí no meio a meio... sinceramente aquele que tá mais atrasado vai ter que se esforçar um pouquinho... que eu não vou poder voltar tudo por causa deles

O sujeito-professor constitui-se a partir do imaginário da classificação dicotômica “salas boas”/“salas ruins” em relação à aprendizagem da língua estrangeira. A ênfase dada às “salas muito ruins” pode ser compreendida como um efeito de sentido produzido por uma formação discursiva do fracasso, que sustenta os dizeres e as práticas sobre a (na) escola pública. Dessa formação discursiva podemos depreender o enunciado “não se aprende na escola pública”, ou seja, a escola pública constitui-se como o lugar da não-aprendizagem.

O retorno desse enunciado na formulação (13PEP) aparece nos fragmentos “vieram com uma carga baixíssima de inglês” e “não sabiam nada”. Porém, notamos um gesto de negação desse imaginário que se materializa no dizer do sujeito-professor por meio do enunciado “a escola pública é o lugar da aprendizagem”:

(13EP) No começo... quando eu comecei ( ) nos primeiros anos... né?... que a gente nota isso bem nos primeiros anos né?... vieram com uma carga baixíssima de inglês... não sabiam nada...né?... o que que eu estou vendo agora... já no terceiro bimestre... que eles evoluíram ... eles estão conseguindo ENTENDER o processo de formação da gramática... né?

Interessa-nos, contudo, analisar como essa aprendizagem é concebida, como ela é **construída discursivamente**. Retomando nossa reflexão sobre a representação da língua inglesa como matéria escolar, duas observações podem ser feitas a esse respeito: a idéia de que a aprendizagem é um processo linear, o que pode ser observado pelo significante “evoluíram”, implicando um **progresso**; a idéia de que a aprendizagem da língua consiste (unicamente) no entendimento da gramática, materializada no fragmento “estão conseguindo entender o processo de formação da gramática”.

O dizer do sujeito-professor atuante na escola de idiomas mostra-nos o quanto ele, assim como o sujeito-professor da escola pública, é perpassado pelo discurso da aprendizagem linear. A classificação dos “níveis” é incorporada às práticas pedagógicas dos professores e é tida como uma seqüência “natural” de aprendizagem. Desse modo, o ensino também é tido como um processo linear, com

começo, meio e fim definidos tanto pelo livro didático quanto pela organização dos “níveis”.

(14PEI) o aluno conforme ele vai evoluindo de níveis eh... deveria eh... evoluir eh... de uma forma mais ou menos... eh... por igual... então se ele está indo para o *Higher 2*... o que que isso significa né?... não rotulando mas... em termos de evolução... significa que indo pra esse próximo nível esse aluno ele CONSEGUIU... em todos os *skills* um certo BALANÇO... que de uma forma geral é um balanço PRODUTIVO e que está progredindo e por isso ele está mudando de nível...

Destaquemos os termos “evoluindo”, “evoluir”, “evolução”, “produtivo” e “progredindo”, que constituem a materialidade lingüística da formulação (14PEI). Esses termos aludem a uma **lógica da linearidade**, que aparece como uma característica **inerente** aos processos de aprendizagem, constituindo o conjunto de práticas pedagógicas que regem a – e ao mesmo tempo são regidas pela – organização dos conteúdos nos “níveis”.

O sujeito-professor encontra-se perpassado por essa formação ideológica e sua relação com o ensino da língua estrangeira configura-se nessa fragmentação – ilusão necessária para a organização dos saberes sobre a língua, de acordo com um imaginário de completude e totalidade que constitui suas práticas, via discurso.

(15PEI) eu costumo ser meio... crica... com os *Advanced*... num *speaking* em sala... quando o aluno insiste no... *He have... she have...* e a gente oh ((estalando os dedos)) hãh? hãh?... eu to sempre ((como se estivesse falando com o aluno, estala os dedos e diz)) e?... sabe? Porque ... é um NÍVEL que eles já não podem estar fazendo isso... assim no arroz e feijão... né?... pelo menos é o que a gente eh... espera como profissional e o que eles esperam chegando nesse nível

Assim, ao analisarmos a formulação (15PEI), podemos observar que a ocorrência de “erros” parece estar diretamente relacionada com as “expectativas” a serem cumpridas pelos alunos em cada nível, de acordo com sua **produção lingüística**, ou seja, a aprendizagem é medida segundo uma lógica seqüencial e hierárquica, partindo do “simples” da língua em direção ao “complexo” da língua.

Desse modo, a partir dessa lógica, estabelece-se que “erros” o aluno “pode” ou “não pode” cometer. A produção lingüística do aluno deve ser sempre equiparada com o padrão esperado para cada nível – o conhecimento é compartimentarizado através de um mecanismo de exercício do poder disciplinar (presente também na

escola pública) pautado no estabelecimento de séries, de estágios “determinando programas, que devem desenrolar-se cada um durante uma determinada fase, e que comportam exercícios de dificuldade crescente; qualificando os indivíduos de acordo com a maneira como percorrem essas séries.” (FOUCAULT, 1975/1991, p. 144).

Essas questões levantadas e desenvolvidas por Foucault constituem os mecanismos através dos quais o **poder disciplinar** é exercido na escola, inserindo sujeitos (professores e alunos) na ordem do discurso, lugar em que assumirão **posições identitárias** construídas histórica e ideologicamente. É também o lugar da constituição do **interdiscurso**, em que concepções – de ensino, de aprendizagem, de prática pedagógica, de avaliação, de conteúdo – serão (re)formuladas e apropriadas pelos sujeitos (professores e alunos) em suas atuações na sala de aula.

Se considerarmos as **condições de produção** desses discursos, pensando na especificidade do ensino de língua estrangeira, podemos fazer referência à discussão desenvolvida no capítulo 1, em que delineamos esse espaço complexo de memória que se constituiu principalmente pelos discursos de legitimação da LA em seu percurso de cientificização.

Portanto, vale lembrar que não estamos aqui simplesmente aludindo a uma “falha” na organização sistemática da aprendizagem, mas analisando suas **implicações histórico-ideológicas** por meio dos discursos que perpassam as práticas pedagógicas, bem como seus efeitos principalmente no que tange aos processos identitários do sujeito-professor e do sujeito-aprendiz em sua relação com a língua estrangeira e com os “erros”.

#### 2.4.1 O livro didático

Ao falar sobre a preparação de suas aulas na formulação (16PEP), o sujeito-professor atuante na escola pública faz referência à “revisão da matéria”, que geralmente constitui um elemento de averiguação do que os alunos sabem e não sabem do conteúdo a ser dado.

(16PEP) você faz uma revisão da matéria pode ser o verbo *to be*... qual seja que ano que for... a primeira revisão que você faz é com o verbo *to be* porque eles não lembram de nada, certo?... então aí aí eu vou ver a sala... se dá pra começar aquela matéria que está estipulada no currículo eu vou começar... que a gente colocou no planejamento... se não dá eu volto pra trás... a gente volta pra trás

O “famigerado” verbo *to be* emerge no dizer do sujeito-professor como um ponto de partida para o início do ano letivo, quando os alunos “não lembram de nada” dado no ano anterior. Podemos formular a hipótese de que os fragmentos “verbo *to be*” e “não lembram de nada” funcionam (metonimicamente) na enunciação como efeitos de um **pré-construído** – o “sempre-já-aí” da interpelação ideológica que fornece-impõe a ‘realidade’ e seu ‘sentido’ sob a forma da universalidade” (PÉCHEUX, 1975/1988, p. 164).

Esse pré-construído pode ser relacionado ao **discurso do livro didático**, mobilizando uma região do interdiscurso em que são produzidos sentidos sobre a LI na escola pública. A repetição do referente “verbo *to be*” nesse funcionamento discursivo alude a um reducionismo do ensino da língua a uma de suas estruturas, que passa a simbolizar um conjunto de práticas e de saberes marcados por um processo de banalização do espaço institucional público. Convém retomar aqui o enunciado “a escola pública é o lugar em que não se aprende” (segundo a análise que fizemos das formulações 12PEP e 13PEP), que emerge no dizer do professor na materialidade lingüística: “eles não lembram de nada”, “se não dá eu volto pra trás”, “a gente volta pra trás”.

Por seu caráter homogeneizante, o livro didático constitui-se como um “lugar de estabilização” (CORACINI, 1999, p. 12) em que os sentidos são regulados por um mecanismo de uniformização do sujeito-aprendiz, do sujeito-professor e da língua. Esta é representada como um **objeto**, sendo fragmentada em unidades a serem ensinadas numa ordem linear e progressiva – na memória discursiva evocada pelo livro didático, o “verbo *to be*” constitui-se como uma das primeiras “unidades” a serem apresentadas.

Torna-se, assim, **evidente** para o sujeito (por meio da operação da ideologia) iniciar o ano letivo ensinando o “verbo *to be*”. Torna-se também uma **evidência** para o sujeito o fato de os alunos “não lembrarem nada” no início do ano, já que estão inseridos em discursos em que a aprendizagem é reduzida à **memorização** de regras, definições e explicações sobre a língua.

Depreendemos, assim, que esse discurso constitui seus sentidos em regiões do interdiscurso que produzem saberes sobre a língua estrangeira e que circulam no espaço da instituição escolar, tais como o discurso do livro didático e o discurso de algumas áreas da LA que concebem a língua como um sistema de regras, tais como a Análise Contrastiva e a Teoria da Interlíngua, analisadas no capítulo 1.

Ressaltamos também o funcionamento do discurso da escolarização como uma região do interdiscurso em que se ancoram as formulações analisadas, já que seu caráter normatizador contribui para o funcionamento do imaginário sustentado pela representação da língua como matéria escolar.

### 2.4.2 O exercício

Nas formulações (17PEP), (18PEP) e (19PEP) a seguir, a representação da língua inglesa como “matéria escolar” emerge nos significantes “matéria”, “entenderam”, “exemplo”, “exercícios”, “explicações”, “definições”:

(17PEP) você pergunta pra sala quando você explica a matéria... vocês entenderam né?... dei um monte de exemplo... vocês entenderam?... coloca exercícios coloca exercícios... deixa eles fazerem, né?

(18PEP) Eu prefiro trabalhar com lousa direto porque dá menos dor de cabeça... então exercícios... explicações definições vai tudo pra lousa

(19PEP) eu trabalho eu vou um por um né? eu faço questão de fazer isso... é a maneira que eu achei também de você obrigá-los a fazer o EXERCÍCIO né?

Emergem no fio do discurso algumas práticas pedagógicas em que podemos observar o funcionamento do poder disciplinar por meio do “exercício”, que se estabelece como um instrumento útil tanto no cumprimento do planejamento escolar como no controle do trabalho realizado por cada indivíduo.

Tal **controle** exercido pelo professor pode ser melhor analisado a partir de uma **relação de fiscalização** (FOUCAULT, 1975/1991) engendrada no ambiente escolar por meio de

uma observação recíproca e hierarquizada. Uma relação de fiscalização, definida e regulada, está inserida na essência da prática de ensino: não como uma peça trazida ou adjacente, mas como um mecanismo que lhe é inerente, e multiplica sua eficiência. A vigilância hierarquizada, contínua e funcional não é, sem dúvida, uma das grandes “invenções” técnicas do século XVIII, mas sua insidiosa extensão deve sua importância às novas mecânicas de poder, que traz consigo. (FOUCAULT, 1975/1991, p.158)

Esse controle constitui, portanto, um mecanismo de subjetivação que funciona pelas práticas pedagógicas em que sujeitos-professores e sujeitos-alunos estão inseridos na instituição escolar. É por meio desse mecanismo que o poder e o saber são produzidos, apropriados, naturalizados e legitimados, sempre sustentados por formações ideológicas que tornam possíveis determinados dizeres e conceitos organizados nas formações discursivas. Dentre elas, destacamos a formação discursiva da escolarização e a formação discursiva da gramatização, que justificam e legitimam o “exercício” como uma prática “natural” e “necessária” à aprendizagem.

Porém, importa lembrar que, ao analisar essa prática como um elemento do poder disciplinar, Foucault define o “exercício” como

[...] a técnica pela qual se impõe aos corpos tarefas ao mesmo tempo repetitivas e diferentes, mas sempre graduadas. Dirigindo o comportamento para um estado terminal, o exercício permite uma perpétua caracterização do indivíduo seja em relação a esse termo, seja em relação aos outros indivíduos, seja em relação a um tipo de percurso. Assim, realiza, na forma da continuidade e da coerção, um crescimento, uma observação, uma qualificação. [...] O exercício, transformado em elemento de uma tecnologia política do corpo e da duração, não culmina num mundo além; mas tende para uma sujeição que nunca terminou de se completar. (FOUCAULT, 1975/2004, p. 136-137).

Assim, essas práticas engendram um dispositivo de subjetivação em que o sujeito-aluno deverá “fazer exercícios” para se inserir nos processos de aprendizagem.

Pensando no contexto específico do ensino e aprendizagem da LI, podemos tecer relações entre a definição de Foucault e algumas práticas pedagógicas comuns que funcionam não apenas na escola pública, mas também na escola de idiomas. Exemplificando, podemos citar a predominância dos exercícios gramaticais escritos na escola pública e a recorrência dos *drills* orais e dos exercícios de *controlled practice* na escola de idiomas.

Assim, a partir desse dispositivo de subjetivação, o sujeito-aluno é convocado a realizar determinadas tarefas para alcançar um objetivo final: a “nota”. A formulação (20PEP) ilustra o funcionamento desse mecanismo (produzido via discurso) gerando saberes sobre a aprendizagem da língua:

(20PEP) eles estão preocupados com a estrutura somente... em fazer o exercício e... para mim... dar o visto e a nota porque eles estão muito contentes... acabaram o exercício e fizeram certo... mas... preocupar/ entender realmente a FRASE... eu não vejo isso neles... por enquanto não... talvez estejam MEMORIZANDO alguma COISA... alguma coisa deve ficar aí no subconsciente ( ) não sei né?

Nessa formulação é possível detectar um dos efeitos do **dispositivo disciplinar subjetivante** operando nesse discurso: constituindo o imaginário do sujeito-professor, as práticas pedagógicas incitam ao desejo de uma avaliação, uma qualificação, mensurada matematicamente e materializada pela nota. O desejo por um encontro com o estranhamento causado pela língua estrangeira (REVUZ, 1998) – em que os “erros” não acarretariam uma classificação dos indivíduos e de suas aprendizagens – é, assim, apagado, interdito.

Vale lembrar, porém, que o funcionamento desse dispositivo não constitui um assujeitamento absoluto e sem falhas. Sempre há lugar para o equívoco pelos deslizamentos de sentido que podem irromper no fio discursivo e na materialidade lingüística do que é enunciado pelo/no sujeito.

Assim, não podemos deixar de observar que o dizer do sujeito-professor em (20PEP) provoca um deslizamento de sentido do sintagma “exercício”, como esquematizamos a seguir:

eles estão preocupados com a estrutura somente (...) => “exercício para fixação de estruturas”

MAS=> (deslizamento)

entender realmente a frase... eu não vejo isso neles...=> “exercício para compreensão da língua”

Esse deslizamento pode nos dizer muito da relação do sujeito-professor com a língua estrangeira ensinada na escola pública. A **mecanização** dos processos de ensino e aprendizagem captura o sujeito num funcionamento discursivo que o exclui da compreensão da língua e exige o domínio de estruturas. O deslizamento vem mostrar uma falha (constitutiva do funcionamento discursivo) e provocar um momento de ruptura com o pré-construído e com o espaço de memória que ancoram e regulam os efeitos de sentido produzidos pelos dizeres que temos analisado.

Deslizamento similar pode ser analisado na formulação (21PEI), em que o dizer do sujeito-professor atuante na escola de idiomas mostra o conflito do sujeito-aprendiz em sua relação com o “exercício”, que ora significa “aprendizagem” e ora significa “não-aprendizagem”:

(21PEI) muitos têm capacidade de absorção no exercício MECÂNICO... então ele te RESPONDE aquilo que é preciso no *present perfect* no/no *simple past* num exercício de *relative clause*... mas ele não é CAPAZ de construir isso... num/num/num momento de *speaking*... ele só é capaz de fazer quando ele está... GUIADO

O dizer do sujeito-professor mostra uma contradição similar àquela que analisamos na formulação (20PEP), em que observamos uma fragmentação do sentido da prática do exercício (finalidade de fixação de estruturas e finalidade de compreensão da língua).

A formulação (21PEI) revela o funcionamento da mecanização da aprendizagem na própria materialidade discursiva do sintagma "mecânico" – relacionado à prática do exercício estrutural – em contraste com o fragmento “capaz de construir” – relacionado à produção verbal, tida como o resultado da compreensão “real” da língua.

A análise discursiva desses dizeres leva-nos a refletir sobre a complexa rede de sentidos que constituem o fazer e o saber dos sujeitos-professores e dos sujeitos-aprendizes, configurando uma organização imaginária que funciona como mediadora entre a língua estrangeira e os sujeitos.

É importante salientar que essa configuração não existe independentemente das condições históricas, sociais e institucionais a que estamos submetidos. Ensinamos e aprendemos a língua estrangeira por formações discursivas que produzem a ilusão da necessidade de uma aprendizagem (e de um ensino) mecanicista e linear, que fundamenta nossas práticas e sustenta nossa relação com a língua estrangeira.

### 2.4.3 A correção

Como vimos na seção anterior, a aprendizagem da LI é muitas vezes representada por uma **mecânica do exercício**, regulando e caracterizando os



indivíduos continuamente e produzindo poder e saber (normalizadores) sobre a língua e sobre os sujeitos.

Assim, os efeitos de sentido produzidos pelo significante “erro” remetem a um **desvio do “saber fazer”** que se estabelece nas relações entre os sujeitos no espaço escolar. O sujeito-professor é, então, convocado a apontar esses “desvios” para que a norma seja mantida e para que o sujeito-aluno esteja sob controle constante. As formulações (22PEP), (23PEP) e (24PEI) ilustram mecanismos de **correção** que operam nas práticas pedagógicas – **práticas discursivas** – para garantir o funcionamento desse poder disciplinar (FOUCAULT, 1975/2004):

(22PEP) Então geralmente, quando o aluno fez e eu vi que ta errado... eu já paro... olha você fez isso aqui errado, né?... como é pra fazer? Vamos fazer de novo... então eu ajudo o aluno a refazer aquela e ele vai REcorrigir aquelas outras que ele fez errado também... então geralmente a correção eu faço individual... eu não faço coletiva... é uma maneira de você PEGAR firme... pra eles fazerem o exercício na sala... porque se você coloca o exercício na lousa e corrige na lousa... ninguém faz nada.

(23PEP) eu volto para a frente [da sala] se o erro for COLETIVO... se for UM erro de UM indivíduo é individual é pra ele somente... agora se o erro tá sendo coletivo e todo mundo ta cometendo o mesmo erro eu volto pra frente [da sala]... explico de novo, né? até faço o exercício em questão não é?... pra eles prestarem atenção no erro... porque tudo que tá na lousa né? vai pra prova... certo?... então eu não dou nada além disso...certo?

(24PEI) porque eu acho que se a sala está apresentando [erros]... a gente tem por obrigação eh... SANAR... medicar... porque não é um problema individual... os problemas individuais nos *writings* eu costumo ATACAR individualmente... na própria composição... eu... questiono o aluno e coloco pra ele *olha eh... car red... what is the order?...((como se estivesse falando com um aluno))*

Destaquemos alguns fragmentos dessas formulações para analisar a materialidade lingüística do dizer dos sujeitos-professores: “fazer de novo”, “refazer”, “recorrer”, “correção”, “prestar atenção”, “sanar”, “medicar”, “atacar”. Esses fragmentos colocam em funcionamento um mecanismo de **sanção** em relação ao “erro”, ou seja, uma tentativa constante de evitação e de reparação de um problema que não deverá se repetir. “Sanar” e “medicar” aludem a uma concepção de “erro” como uma “doença” que deve ser “curada” pelo sujeito-professor.

Dessa forma, a correção, assim como o exercício, constitui um mecanismo de subjetivação pelo qual o sujeito-aprendiz é convocado a assumir a posição do

“sujeito pragmático” que, nas palavras de Pêcheux (1983/2002, p. 33), é definido como “cada um de nós, simples particulares, [que] tem por si mesmo uma imperiosa necessidade de homogeneidade lógica”. Deste modo, o aprendiz é instado a buscar essa “homogeneidade lógica” na “forma correta de fazer o exercício”, o que exigirá sua “atenção” e seu “raciocínio” ao olhar para a língua estrangeira<sup>50</sup>.

Depreendemos dessa análise que a noção de sujeito que emerge nesse discurso – e que é, ao mesmo tempo, produzida pelos mecanismos de subjetivação implicados nas práticas pedagógicas em jogo no contexto de ensino e aprendizagem da LI na escola pública e na escola de idiomas – fundamenta-se na “concepção moderna do sujeito unitário e autônomo” (DEACON; PARKER, 1994/2002, p. 100), que se responsabiliza por sua aprendizagem, uma vez que (acredita que) tem o controle **racional** sobre ela. Segundo os autores, essa concepção é produzida por uma ilusão de “poder da razão humana moderna” que permeia os discursos educacionais, podendo ser

[...] caracterizado como uma série de grades interconectadas de relações de saber e poder, nos interstícios das quais são constituídos sujeitos que são simultaneamente ambas as coisas: tanto os alvos de discursos (seus objetos e invenções) quanto os veículos de discursos (seus sujeitos e agentes). (DEACON; PARKER, 1994/2002, p. 101).

Qual seria o lugar do professor nesse contexto? Ele é, assim como o aluno, um **sujeito da educação** (TADEU DA SILVA, 1994/2002), perpassado por discursos e práticas que constituem sua(s) identidade(s). Porém, por assumir uma posição institucional e social que lhe garante determinados poderes e que dá ao seu dizer legitimidade, ocupa um lugar de disseminador (“veículo”) de conceitos sobre os processos de ensino e aprendizagem e sobre os sujeitos-alunos.

Esses concepções – mobilizadas por diferentes regiões do interdiscurso (tais como o discurso do livro didático, o discurso de algumas áreas da LA e o discurso da escolarização) às quais os discursos pedagógicos se filiam – pressupõem um sujeito cognoscente, noção que se opõe ao conceito de sujeito cindido, clivado, perpassado pelo inconsciente e constituído na relação com a língua(gem) e com a história, via discurso.

---

<sup>50</sup> Devemos a Celada (2002, p. 37) a reflexão sobre o “sujeito pragmático” e sua relação com a aprendizagem de uma língua estrangeira. Para a autora, o aprendiz – sendo constituído por essa busca de “homogeneidade lógica” – enfrenta a língua como “um conjunto de coisas-a-saber que expressa um mundo semanticamente estabilizado”.

Ao adotarmos essa concepção de sujeito, podemos contemplar alguns aspectos dos processos identitários em jogo nos contextos de ensino e aprendizagem, já que o sujeito é tido como

[...] materialmente dividido desde sua constituição: ele é sujeito de e é sujeito à. Ele é sujeito à língua e à história, pois para se constituir, para (se) produzir sentidos ele é afetado por elas. Ele é assim determinado, pois se não sofrer os efeitos do simbólico, ou seja, se ele não se submeter à língua e à história ele não se constitui, ele não fala, não produz sentidos. (ORLANDI, 2002a, p. 48-49).

Se trouxermos a reflexão de Orlandi (2002a) sobre o sujeito e a língua materna para a discussão específica que desenvolvemos nesta pesquisa, podemos contemplar a complexidade da relação que se estabelece entre o sujeito e a língua estrangeira: ele se constitui nessa rede discursiva, cuja materialidade lingüística deixa traços de formações ideológicas que sustentam o seu dizer. Está assujeitado a uma língua estranha e sua relação com ela está mediada pela instituição escolar – por suas práticas, seus discursos, suas ideologias – da qual depende para “produzir sentidos”.

Entretanto, os discursos que circulam na instituição escolar e que constituem o dizer dos sujeitos-professores trabalham no apagamento dessas relações complexas que se estabelecem entre sujeito, língua(s) e história, favorecendo processos de homogeneização que funcionam para promover a regularização de sentidos e a exclusão dos sujeitos de possíveis espaços de singularidade no contato com a língua estrangeira.

#### **2.4.4 A avaliação**

A avaliação constitui um dos aspectos mais importantes das práticas pedagógicas nas quais o sujeito-professor está inserido, uma vez que é a partir da avaliação que se pode observar o desempenho e as habilidades específicas dos sujeitos-aprendizes em seu processo de aprendizagem. É também por meio da avaliação que são atribuídas notas aos sujeitos-aprendizes, de acordo com os critérios definidos pelo professor e/ou estabelecidos pela instituição escolar. Esses critérios são concebidos em torno de um “ideal” de “nível de aprendizagem” (XAVIER, 1998/1999, p. 99) e, portanto, estão relacionados com as expectativas do

sujeito-professor e da instituição em relação ao desenvolvimento dos sujeitos-aprendizes.

Xavier (1998/1999) analisa três aspectos da avaliação: o aspecto ideológico, o aspecto somativo e o aspecto formativo. O aspecto ideológico está relacionado à aparente objetividade atribuída ao ato de avaliar, o que apaga as “intenções, ideologias, crenças e concepções de ensino e aprendizagem do professor” (XAVIER, 1998/1999, p. 99) e reforça a sua posição de autoridade.

O aspecto somativo da avaliação constitui uma redução do processo de aprendizagem à classificação dos sujeitos-aprendizes de acordo com suas notas. Esse aspecto da prática da avaliação é, geralmente, o que se destaca como um elemento significativo tanto para os sujeitos-professores e a instituição escolar, quanto para os sujeitos-aprendizes e seus pais. Desse modo, “a supervalorização de notas em detrimento da verdadeira concepção de aprendizagem é um fenômeno que reforça as práticas avaliativas classificatórias e acentua uma cultura de ensinar e aprender para a nota”. (XAVIER, 1998/1999, p. 101).

Finalmente, o aspecto formativo da avaliação constitui o propósito diagnosticador da avaliação. É por meio da avaliação que o sujeito-professor pode “retro-informar e mapear o crescimento dos alunos dentro de um processo que visa ao desenvolvimento de cada um com relação ao conhecimento ensinado.” (XAVIER, 1998/1999, p. 102). Assim, ainda segundo Xavier (1998/1999), a prova constitui um dos principais instrumentos formativos, uma vez que viabiliza a observação das dificuldades e dos “erros” específicos cometidos pelos sujeitos-aprendizes em relação ao que foi ensinado, produzindo, portanto, um diagnóstico a partir do qual o sujeito-professor poderá redirecionar sua ação pedagógica a fim de promover o desenvolvimento do sujeito-aprendiz em seu processo de aprendizagem.

Tendo em vista essas caracterizações do ato de avaliar, depreendemos que constitui um ato complexo, que deve estar baseado em critérios bem fundamentados tanto para o sujeito-professor quanto para o sujeito-aprendiz, a fim de que possam encaminhar suas práticas para efetivar a aprendizagem e estabelecer verdadeiras relações com o conhecimento.

Embora essa concepção formativa de avaliação seja a que se destaca no discurso educacional atualmente, a concepção somativa é a que predomina no discurso e nas práticas de sujeitos-professores e sujeitos-aprendizes na instituição escolar.

Ao tratar especificamente da avaliação no contexto de ensino de LE, Scaramucci argumenta que a avaliação constitui um lugar de contradição devido à redução do ato de avaliar a “dar nota”:

Podemos dizer que a avaliação, em nosso contexto educacional em geral e, mais especificamente, no contexto de ensino de LE, é vista de forma contraditória. Rejeitada, detestada, vista com descaso por alunos e professores, é, ao mesmo tempo, tremendamente valorizada por esses mesmos professores e pela escola em geral como instrumento promocional, índice de status do aluno e até mesmo controle disciplinar (SCARAMUCCI, 1993<sup>51</sup>). Avaliar, nesse contexto, tem uma única função: dar nota. Quando digo nota, não me refiro apenas a números, mas também a conceitos, ou seja, a parâmetros que, embora qualitativos, têm uma função promocional. [...] Esta situação, em que a avaliação tem mera função de instrumento promocional, autoritário e disciplinador, é conhecida por todos nós. Permeada de desencontros, conflitos e contradições, gera atitudes negativas com relação à própria avaliação, ao ensino, à escola. (SCARAMUCCI, 1998/1999, p. 116-117).

Scaramucci (1998/1999) problematiza, nessa concepção de avaliação, a posição de passividade em que o sujeito-aluno é colocado, uma vez que a responsabilidade da avaliação cabe unicamente ao sujeito-professor. O sujeito-aprendiz “é colocado à margem do processo [avaliativo], ou seja, ainda é visto como um mero objeto.” (SCARAMUCCI, 1998/1999, p. 117).

Esse discurso vigente sobre a avaliação em nossas escolas ecoa nos dizeres de nossos sujeitos de pesquisa ao enunciarem sobre seus procedimentos de avaliação, como podemos observar nas formulações 25PEP e 26PEI a seguir:

(25PEP) O caderno vale nota... a prova... não dispense a prova gramatical INDIVIDUAL... não dou prova em grupo (de) gramatical... não existe pra mim... é um trabalho individual... mas você pode usar o seu caderno pra consulta?... pode usar um livro de gramática?... pode usar um dicionário? Pode... aí eu deixo livre porque mesmo usando o caderno eles erram eles não sabem consultar o próprio caderno... por quê? (Porque) não estudam

<sup>51</sup> SCARAMUCCI, M. V. R. Dúvidas e questionamentos sobre a avaliação em um contexto de ensino de línguas. **Outras palavras – Anais da V Semana de Letras**. Universidade Estadual de Maringá, 1993. p. 91-98.

(26PEI) a gente tem uma... maneira de pensar... eh assim a respeito da avaliação eh que a gente está usando aqui na escola... eu contesto um pouquinho... eh... porque eu vejo assim... que no final acaba sendo... eh... acaba tendo muito peso... a prova ((escrita))... e se nós partimos do princípio que eh... nós ensinamos o *communicative English*... eu acho que eh... o peso tem que ser dado da mesma forma... na parte de *speaking*... então eu vejo assim... muitos alunos chegando a *Higher* e *Advanced* sem condições de *speaking*... produzindo somente... o que é exercício... eh... *tasks compositions*... e esse NÃO É o objetivo maior... eh... nós fazemos uma SOMATÓRIA no nosso trabalho... a gente desenvolve *reading writing speaking* e *listening*... [...] EMBORA nós tenhamos essa divisão de eh notas pra eh... provas e notas pra parte de *speaking*... o *speaking* NÃO eh se coloca como uma forma de impedimento de promoção de aluno ainda

Tanto a escola pública quanto a escola de idiomas colocam à disposição do professor diversos “instrumentos de avaliação” dos quais poderá se utilizar para acompanhar o desempenho dos alunos no decorrer do ano letivo. A “prova” é um instrumento obrigatório e constitui um elemento primordial no processo de aprendizagem. Destacamos a preocupação do sujeito-professor atuante na escola de idiomas com a avaliação mais rigorosa do “*speaking*” dos alunos para que eles se enquadrem nos “níveis” e sejam “impedidos” de passar para o próximo nível (“promoção”) caso não alcancem um padrão esperado – “satisfatório”.

A análise desse dizer retoma nossa discussão inicial a respeito da redução da avaliação à aplicação de provas para classificar os alunos, ou seja, a redução da avaliação a uma “função promocional” (SCARAMUCCI, 1998/1999, p. 116). Essa concepção implica uma dissociação entre a avaliação e a aprendizagem, sendo tratada “como produto e não como processo” (XAVIER, 1998/1999, p. 102), constituindo um instrumento de “exclusão e não de inserção do aluno na escola” (SCARAMUCCI, 1998/1999, p. 117).

Assim, podemos dizer que o discurso da avaliação tradicional (somativa) ecoa no dizer dos sujeitos-professores, constituindo uma maneira (um gesto) de **juízo** do “erro” produzido pelo sujeito-aprendiz de língua estrangeira.

#### 2.4.5 Processos parafrásticos em torno do significante “erro”

Para compreender como se dá o funcionamento discursivo que é objeto de nosso estudo, interessa-nos discutir os **efeitos de sentido** produzidos pelo

significante “erro” nos discursos pedagógicos em circulação nas instituições escolares em diferentes contextos histórico-sociais.

Pensando especificamente no contexto do ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, podemos partir das regiões do interdiscurso (espaço de memória) que delineamos e analisamos no capítulo 1 para compreender parte do funcionamento discursivo da concepção de “erro”: no discurso da Análise Contrastiva (sustentado, inicialmente, pelo behaviorismo e pelo estruturalismo), o “erro” significa o resultado da interferência da língua materna na aprendizagem da língua estrangeira; no discurso da Análise de Erro (fundamentado no mentalismo de Chomsky), o “erro” constitui um elemento importante na aprendizagem, uma vez que é por meio dele que o aprendiz tem acesso ao seu processo de aquisição da língua estrangeira, concebida como um sistema completo em si mesmo; no discurso da Teoria da Interlíngua (sustentado pelo mentalismo e pela Psicolinguística), o “erro” é interpretado como uma “estrutura fossilizável” da interlíngua; no discurso da Abordagem Comunicativa (sustentado pelo Progressismo), o “erro” constitui um fenômeno que faz parte do processo de desenvolvimento de sua competência comunicativa por meio da interlíngua, que deverá aproximar-se cada vez mais da língua (da comunicação total) do falante nativo.<sup>52</sup>

Esse percurso de significação do “erro” mostrou-nos que, embora tenha sido estudado e compreendido como um fenômeno “natural” da aprendizagem da língua estrangeira, o “erro” constitui um elemento “temporário” e não deve, portanto, permanecer na produção linguística do aprendiz, devendo ser corrigido pelo professor.

Nossa análise discursiva da representação da língua inglesa como matéria escolar – que funciona a partir da representação da língua inglesa como gramática – tem mostrado que o “erro” é geralmente significado num espaço de interdição para o sujeito, ou seja, significa um “desvio” pelo qual a norma é definida e reforçada e passa a ser desejada pelo sujeito como o ideal a ser alcançado.

Para refletirmos sobre esse efeito discursivo-ideológico, lançaremos mão dos conceitos de **paráfrase** e **polissemia** desenvolvidos pela teoria da AD. Segundo Orlandi (2002a, p. 36):

---

<sup>52</sup> É importante ressaltar que, embora as teorias analisadas constituam espaços de estabilização de sentidos, não devem ser interpretadas como funcionamentos discursivos isolados, mas como uma rede de sentidos que foi se configurando e se reconfigurando em suas diferentes condições históricas e sociais de produção.

Quando pensamos discursivamente a linguagem, é difícil traçar limites estritos entre o mesmo e o diferente. Daí considerarmos que todo o funcionamento da linguagem se assenta na tensão entre processos parafrásticos e processos polissêmicos. Os processos parafrásticos são aqueles pelos quais 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. Ao passo que, na polissemia, o que temos é deslocamento, ruptura de processos de significação. Ela joga com o equívoco. (ORLANDI, 2002a, p. 36).

O estudo do interdiscurso que sustenta os enunciados delineados nesta pesquisa sobre concepções de “erro” no dizer de sujeitos-professores levou-nos à compreensão dos processos de significação dessas concepções nessa tensão entre paráfrase e polissemia. Paráfrase porque, nas diferentes teorias – espaços discursivos de legitimação dos saberes sobre a língua –, o “erro” é sempre significado como uma negação do processo de aprendizagem da língua; polissemia porque essas mesmas teorias buscaram, em algum momento, incluir o “erro” nos processos de aprendizagem, rompendo com a estabilização de sentidos.

A contradição que emerge nesse espaço discursivo produz efeitos que se materializam na linguagem, uma vez que o processo de estigmatização do “erro” provocou o aparecimento de “novos” referentes para significá-lo. Esses referentes, porém, produzem os mesmos efeitos de sentido, uma vez que são produzidos por processos parafrásticos que estabilizam os sentidos e remetem a um mesmo espaço de memória.

Podemos compreender o funcionamento da paráfrase em uma das formulações do dizer do sujeito-professor atuante na escola pública, ao responder à questão: “como você define ‘erro’?”. Esse sujeito encontra-se perpassado pelo estigma do “erro” e esse significante é negado em seu dizer, como mostra a formulação (27PEP):



(27PEP) O erro pra mim não seria propriamente ERRO... seria a dificuldade que o aluno tem em resolver alguma coisa ta?... Então eu acho que não é erro... seria uma DIFICULDADE dele... porque cada aluno vai ter uma dificuldade SEPARADA... cada um vai ter uma dificuldade DIFERENTE... como eu não corrijo geral... eu corrijo individual... CADA UM tem uma dificuldade diferente... certo?... aquele que faz/ que faz todo dia o exercício que eu dou tem uma dificuldade muito menor pra fazer o exercício... agora aquele que faz de vez em quando tem uma dificuldade muito maior pra fazer o exercício né?... pra pensar... colocar... vou auxi/ usar o auxiliar... não vou usar o auxiliar... certo? né?...agora aquele que faz freqüentemente tem uma dificuldade menor... então o erro pra mim não é o erro assim... é a dificuldade dele em ENTENDER e FAZER o exercício por falta da prática que ele NÃO ESTÁ fazendo o exercício como deveria.

A questão dos “erros” na aprendizagem emerge no dizer do sujeito-professor relacionada a uma representação de aprendizagem como “realização de tarefas”<sup>53</sup>. O significante “dificuldade” sobrepõe-se ao significante “erro”, o que poderíamos interpretar inicialmente como um deslizamento de sentido (polissemia) que se distanciaria de um conceito estigmatizante do “erro”.

Porém, um olhar mais atento poderá levar-nos a outra conclusão a respeito dessa formulação. O verbo “corrigir”, embora apareça acompanhando o significante “dificuldade”, remete a “erro”:

cada um vai ter uma **dificuldade** diferente  
 como eu não **corrijo** geral, eu **corrijo** individual  
 cada um tem uma **dificuldade** diferente

Não se “corrige” uma “dificuldade”, mas sim um “erro”. Assim, ocorre uma reprodução de sentidos de “erro” no significante “dificuldade”, que é tida como um resultado negativo de aprendizagem.

Como nesse dizer a aprendizagem equipara-se a “fazer exercícios”, os sentidos produzidos em torno da “dificuldade” – que, no funcionamento discursivo remete ao significante “erro” – criam uma relação de causa e efeito ideologicamente determinada entre “fazer exercícios” e “ter (maior ou menor) dificuldade”, como podemos ver nos seguintes trechos da formulação (27PEP):

<sup>53</sup> Segundo Ryle (*The concept of mind*, London: Hutchinson, 1949), citado no verbete “Aprendizagem” do *Dicionário de Filosofia da Educação* (WINCH; GINGELL, 2007), a aprendizagem pode ser concebida de duas formas: aprendizagem como “tarefa” e como “realização”. Enquanto o sujeito não chegou ao domínio completo do objeto a ser aprendido, está no processo da aprendizagem como tarefa. Quando o sujeito chega ao fim desse processo, encontra-se na “realização” uma vez que foi bem-sucedido em sua aprendizagem. Essas concepções estão perpassadas pela **lógica da linearidade**, como pudemos mostrar em seções anteriores deste capítulo.

	Causa x	Efeito y
<b>A</b>	aquele que faz todo dia o exercício que eu dou	tem uma dificuldade muito menor pra fazer o exercício
<b>B</b>	aquele que faz de vez em quando	tem uma dificuldade muito maior pra fazer o exercício

Quadro 1

Em sua tese de doutoramento, Insaurrealde (2005) estuda o funcionamento discursivo do condicional hipotético e, para tanto, mobiliza o dispositivo teórico-metodológico da AD para dar conta da “relação de simulação de funcionamento de implicação lógica articulando os enunciados hipotéticos do político” (INSAURREALDE, 2005, p. 126) presentes em seu *corpus* de pesquisa.

Ao abordar a discussão de Pêcheux (1975/1988, p. 105 e ss.) sobre o problema da determinação, a pesquisadora citou um enunciado analisado pelo teórico que nos chamou a atenção por assemelhar-se à operação discursiva identificada nos trechos do Quadro 1: “**Aquele que x, y**, sendo que a variável ‘x’ corresponde a um sentido, a um modo de apresentação de um objeto no mundo” (INSAURREALDE, 2005, p. 125). Ainda apresentando o raciocínio de Pêcheux, a pesquisadora demonstra que esse enunciado pode ser desdobrado num **silogismo**, criando uma “simulação de verdade” para o sujeito.

Se partirmos da hipótese de que os enunciados selecionados da formulação (27PEP) constituem um enunciado similar ao analisado por Pêcheux (*apud* INSAURREALDE, 2005), podemos interpretá-los como elementos de um silogismo que simula a evidência de uma implicação lógica:

Silogismo	
<b>A</b>	Aquele que faz todo dia o exercício que eu dou tem uma dificuldade muito menor pra fazer o exercício. X faz todo dia o exercício que eu dou. Logo, X tem uma dificuldade muito menor pra fazer o exercício.
<b>B</b>	Aquele que faz de vez em quando [o exercício] tem uma dificuldade muito maior pra fazer o exercício. X faz de vem em quando [o exercício]. Logo, X tem uma dificuldade muito maior pra fazer o exercício.

Quadro 2

Podemos ir além, seguindo a análise de Insaurrealde (2005), se reduzirmos o termo maior do silogismo para “a forma do condicional hipotético de proposição particular afirmativa” que, de acordo com a pesquisadora, produz uma “simulação de funcionamento de implicação lógica” (INSAURREALDE, 2005, p.126) cuja sustentação ideológica deve ser investigada e desconstruída pelo dispositivo analítico. Observemos o Quadro 3 para compreendermos alguns processos parafrásticos de nossos enunciados na forma do segundo silogismo:

<b>Silogismo Hipotético</b>	
<b>A</b>	<p><b>Se alguém</b> fizesse todo dia o exercício que eu dou teria uma dificuldade muito menor pra fazer o exercício.</p> <p>Ora, X faz todo dia o exercício que eu dou.</p> <p>Logo, X terá uma dificuldade muito menor pra fazer o exercício.</p>
<b>B</b>	<p><b>Se alguém</b> fizesse de vez em quando [o exercício] teria uma dificuldade muito maior pra fazer o exercício.</p> <p>Ora, X faz de vez em quando [o exercício].</p> <p>Logo, X terá uma dificuldade muito maior pra fazer o exercício.</p>

Quadro 3

Reduzindo o **silogismo hipotético** a um **silogismo categórico** (INSAURREALDE, 2005, p. 126), chegamos a outros processos parafrásticos que poderão contribuir para a compreensão das operações discursivas que funcionam em nossos enunciados:

<b>Silogismo Categórico</b>	
<b>A</b>	<p><b>Todo aquele que</b> faz todo dia o exercício que eu dou tem uma dificuldade muito menor pra fazer o exercício.</p> <p>Ora, X faz todo dia o exercício que eu dou.</p> <p>Logo, X terá uma dificuldade muito menor pra fazer o exercício.</p>
<b>B</b>	<p><b>Todo aquele que</b> faz de vez em quando [o exercício] terá uma dificuldade muito maior pra fazer o exercício.</p> <p>Ora, X faz de vez em quando [o exercício].</p> <p>Logo, X terá uma dificuldade muito maior pra fazer o exercício.</p>

Quadro 4

Observe-se que a força da generalização dos enunciados instaura um dizer a-histórico, uma “relação ideologicamente simulada de causalidade necessária” (INSAURRALDE, 2005, p. 127), funcionando no imaginário do sujeito-professor como uma “verdade” – uma evidência, um saber – sobre o processo de aprendizagem do sujeito-aluno.

Ao definir “erro”, o sujeito-professor atuante na escola de idiomas também se mostra perpassado por sentidos contraditórios e pelo funcionamento parafrástico que analisamos na formulação (27PEP):

(28PEI) Olha... eu acho tão complicado definir o que que é o erro... eu/eu vejo muito por aquele lado eh... quando eu faço treinamento pros professores... quando participam do treinamento... a gente tem/sempe tem uns/uns textos lá que colocam muito eh... assim ERRO é uma coisa que o aluno comete porque DESCONHECE... aí tem a *slip*... o que que é a *slip*?... é um... um momento de erro que o aluno FAZ não porque ele desconheça mas porque ele ainda não DOMINA... eh... eu acho complicado definir erro porque no NOSSO CASO muitas vezes em situação de aula... num *pair work* por exemplo... o aluno comete um erro porque ele desconhece... ele QUER produzir... mas às vezes ele desconhece uma determinada expressão uma determinada palavra... [...] agora no processo do dia-a-dia o erro que eles fazem é o erro que eles já foram expostos eles já viram... eles muitas vezes já trabalharam muito mas eles não/não fixaram... então eu acho que o que mais o nosso aluno comete seria esta... *slip*

Ao falar do “erro” cometido pelos sujeitos-aprendizes, o sujeito-professor faz uma distinção entre “erro” e “*slip*”. O “erro” estaria relacionado ao desconhecimento de alguma estrutura da língua estrangeira. O “*slip*” estaria relacionado a alguma estrutura já conhecida, mas não “fixada” ou “dominada” pelo aluno.

Essa distinção remete-nos aos conceitos de “*error*” e “*mistake*” teorizados por Corder (Análise de Erro) e estudados no capítulo 1: os “*errors*” são sistemáticos e estão relacionados à competência transicional do aprendiz; os “*mistakes*” (*slips of the tongue*) são não-sistemáticos e estão relacionados ao desempenho (*performance*) do aprendiz<sup>54</sup>.

A distinção proposta por Corder e que emerge no dizer do sujeito-professor propõe uma reflexão importante a respeito do imaginário de aprendizagem e de língua que se configura via discurso.

<sup>54</sup> Para uma discussão mais detalhada sobre a Análise de Erro, vide seção 1.1.2 do capítulo 1.

A aprendizagem constitui um processo que começa no “conhecimento da língua” e termina no “domínio da língua” pelo sujeito-aprendiz. A língua é concebida, assim, como um objeto que pode ser adquirido em sua “completude”. Nessa ilusão de completude, o “desconhecimento” constitui o lugar do “erro” e o “não-domínio” constitui o lugar do “*slip*”.

Podemos dizer que, no dizer do sujeito-professor atuante na escola de idiomas, a tensão entre os significantes “erro” e “*slip*” – em que se enfatiza a ocorrência do segundo termo em relação ao primeiro<sup>55</sup> – revela um movimento de significação semelhante àquele presente no dizer do sujeito-professor atuante na escola pública, em que analisamos o processo parafrástico em funcionamento na materialidade lingüística dos significantes “erro” e “dificuldade”. Tanto o significante “dificuldade” quanto o significante “*slip*” aludem a uma “amenização” dos sentidos produzidos pelo significante “erro”.

Assim, o dizer dos sujeitos-professores encontra-se perpassado por uma tentativa de **apagamento** do significante “erro”. Podemos interpretar esse movimento de significação de apagamento ao processo histórico de estigmatização do “erro”:

Um dos enfoques mais difundidos e generalizados sobre o erro ao longo da história do homem é a sua consideração como um efeito ou um resultado negativo, inclusive punível. Foi considerado pelas diferentes sociedades como **indicador de fracasso e obstáculo para o progresso**. Desde que as culturas primitivas do Oriente criaram a escola para assegurar a transmissão dos valores até nossos dias, a sanção do erro tem sido uma constante estreitamente ligada ao ensino. Do mesmo modo que o código penal é inseparável de um código civil, sem o qual este carece de valor, a sanção do erro na aprendizagem acompanhou o ensino na escola em sua prolongada e larga história. Isto é, a sanção pelos equívocos na aprendizagem era como que um instrumento de poder e uma estratégia do ensino, como as sanções penais garantiam a ordem pública e o poder estabelecido. O erro na aprendizagem foi perseguido sistematicamente nas culturas suméria, oriental, egípcia e latina, chegando inclusive até nossos dias apesar das repetidas vozes de supressão. (DE LA TORRE, 2007, p. 59, grifos do autor)

Esse pré-construído sobre o “erro” é evocado pelas práticas pedagógicas às quais os sujeitos-professores estão submetidos e constitui sua subjetividade. A tentativa de apagamento que detectamos nos processos parafrásticos analisados

---

<sup>55</sup> É o que podemos observar no seguinte trecho da formulação (23EI): “eu acho que o que **mais** o nosso aluno comete seria esta... *slip*”. (grifo nosso).

pode ser interpretada como um **funcionamento discursivo de negação da estigmatização histórica do “erro”**, isto é, da refutação desse lugar de constrangimento, de punição, de sanção, evocado pelo sujeito ao enunciar o significante “erro”. Porém, contraditoriamente, esse lugar retorna, como efeito do pré-construído, reproduzindo os mesmos sentidos – de “falha”, de “desvio” – em outros significantes – “dificuldade”, “*slip*” – e reconfigurando sua memória por meio das práticas pedagógicas/discursivas nas quais os sujeitos estão inseridos.

## 2.5 CONCLUSÕES PARCIAIS

Partindo da representação da língua inglesa como gramática, a análise buscou compreender alguns dos efeitos de sentido produzidos pelo discurso do sujeito-professor sobre o “erro” nos contextos de ensino e aprendizagem da LI na escola pública e na escola de idiomas.

No decorrer da análise, observamos que, ao funcionar no imaginário do sujeito-professor, essa representação opera na regulação dos sentidos e dos processos identitários produzidos em sua relação com a língua, com as práticas pedagógicas e com o sujeito-aprendiz.

Uma vez implicada em práticas pedagógicas, a constituição identitária do sujeito-professor dá-se nas relações de poder-saber (FOUCAULT, 1977/2003) que produzem, por meio de mecanismos discursivos, subjetividades forjadas na univocidade e na individualização.

Assim, “o saber entra como elemento condutor do poder, como correia transmissora e naturalizadora do poder” (VEIGA-NETO, 2005, p. 143) que, atuando como dispositivo de subjetivação e objetivação nos discursos, molda um sujeito que é sempre convocado a se responsabilizar por sua aprendizagem, a direcioná-la para a assimilação de conteúdos, a “saber fazer” *sem falhas* (i.e., “erros”) na busca de uma (evidente e, por isso mesmo, ilusória) estabilidade de sentidos; enfim, um sujeito que ocupe a posição do “sujeito pragmático” de que fala Pêcheux (1983/2002, p. 33).

A esse sujeito é apresentada uma língua fragmentada e disseminada por processos de ensino e aprendizagem, cujo funcionamento pelas práticas pedagógicas emerge no fio do discurso na forma de determinados procedimentos: a

memorização de regras, a mecânica do exercício, a injunção à correção, a incitação à avaliação.

A especificidade da relação do brasileiro com a(s) língua(s) mostra um trabalho histórico de construção de subjetividades marcado pelo discurso da **normatização** que instaura uma dicotomização certo/errado e estabelece para os sujeitos inseridos nos contextos de ensino e aprendizagem um lugar de responsabilização pela aprendizagem “completa” de uma língua “perfeita” – um lugar impossível que se configura como objeto de desejo e, ao mesmo tempo, de frustração produzida pelo imaginário do descrédito da instituição escolar pública.

O percurso da análise encaminhou-nos a gestos de interpretação a partir dos quais pudemos ressignificar todas essas práticas, enxergando-as – através das lentes deslocadoras do dispositivo analítico – como pontos de interpelação ideológica do sujeito-professor e do sujeito-aprendiz, unindo-os a (uma logicidade de) sentidos (“verdades”) e apagando a heterogeneidade de sua constituição identitária na relação com a língua estrangeira.

É importante ressaltar que não estamos aqui fazendo uma apologia do “erro”. Nosso objetivo tem sido o de analisar como os sentidos em torno desse significante se constituem na ordem do discurso e ecoam no dizer dos sujeitos-professores, configurando espaços de regularização e de evidências para esses sujeitos.

## Capítulo 3

### Representação da língua como instrumento de comunicação

---

*O leitor já deve ter compreendido que a questão da divisão discursiva por detrás da unidade da língua é, na realidade, por intermédio da comunicação/não-comunicação, o que toma a aparência do par lógica/retórica, através das diversas “funções” que essa divisão preenche na formação social capitalista [...].*

*Michel Pêcheux*

Iniciaremos a reflexão proposta neste capítulo a partir da discussão empreendida por Michel Pêcheux em diversos textos (1975/1988, 1969/1997, 1981/2004) a respeito de uma das “evidências” relativas à natureza e à função da linguagem: a “evidência” da comunicação, produzida pela lingüística moderna (século XX), cujo maior representante foi o Círculo de Praga. Antes de avançarmos em nossa reflexão, porém, é preciso compreender as noções de língua produzidas pela teoria lingüística criticada por Pêcheux.

Segundo Paveau e Sarfati (2006, p. 116-123), o Círculo de Praga foi fundado em 1926 por Mathesius, mas teve como figuras dominantes os russos Troubetskoï e Jakobson, e buscava combinar o estruturalismo com o funcionalismo. Das três teses elaboradas pelo Círculo de Praga, interessa-nos o primeiro ponto da Terceira Tese, que trata justamente das funções lingüísticas, que explicitamos no quadro 1 a seguir (elaborado segundo definições de Paveau e Sarfati, 2006, p. 121-122):



Terceira Tese: As funções lingüísticas			
Sobre as funções da língua			
“A natureza das funções lingüísticas determina a estrutura da língua”.			
A importância da estrutura da língua	Função social da linguagem	Função de comunicação e função poética	Modo de manifestação escrito e oral
Distinção entre “linguagem interna” (única e generalizável) e “linguagem manifesta” (emprego das formas lingüísticas pelo indivíduo).	“A linguagem intelectual manifesta tem, sobretudo, uma destinação social”	“No seu papel social, é preciso distinguir a linguagem, segundo a relação que existe entre ela e a realidade extralingüística. Ela tem uma função de comunicação, isto é, dirigida para um significado, e uma função poética, isto é, dirigida para o próprio signo.”	Distinção entre dois modos de manifestações lingüísticas: “a manifestação oral” e a “manifestação escrita”.

Descrição da Terceira Tese elaborada pelo Círculo de Praga (1928), segundo Paveau e Sarfati (2006, p. 121-122)

Essas funções lingüísticas estão relacionadas à descrição da língua como instrumento/sistema de comunicação, por meio do qual o sujeito poderá expressar-se “livremente” (“linguagem manifesta”). Pêcheux problematiza a evidência da liberdade do sujeito pela fala, que “aparece como **um caminho da liberdade humana**” (1969/1997, p. 71, grifos do autor) nos discursos da lingüística. Segundo o autor, nesse discurso, a relação do sujeito com a fala pode ser interpretada como um processo gradativo, passando da “necessidade do sistema à contingência da liberdade” (PÊCHEUX, 1969/1997, p. 72). Para sustentar essa reflexão, Pêcheux cita Jakobson:

Assim, existe na combinação das unidades lingüísticas uma escala ascendente de liberdade. Na combinação dos traços distintivos em fonemas, a liberdade do locutor individual é nula; o código já estabeleceu todas as possibilidades que podem ser utilizadas na língua em questão. A liberdade de combinar os fonemas em palavras é circunscrita, é limitada à situação marginal da criação de palavras. Na formação das frases a partir de palavras, a coerção que o locutor sofre é menor. Enfim, na combinação das frases em enunciados, a ação das regras coercitivas da sintaxe pára e a liberdade de todo locutor particular aumenta substancialmente, ainda que seja preciso não subestimar o número dos enunciados estereotipados. (JAKOBSON, 1963, p. 47<sup>56</sup> *apud* PÊCHEUX, 1969/1997, p. 72).

<sup>56</sup> JAKOBSON, R. *Essais de linguistique générale I*. Paris: Éditions de Minuit, 1963. Edição em português: **Lingüística e comunicação**. Trad. Izidoro Blikstein e José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, s/d.

No capítulo 2, ao resenhar o texto de Haroche (1984/1992), refletimos sobre a questão da determinação imposta pela logicidade da gramática nos discursos da lingüística e sua injunção sobre o sujeito, que tem a “ilusão” de autonomia, de “liberdade” para usar a língua e expressar-se por meio dela. Nessa formação ideológica, o sujeito constitui a fonte da linguagem e tem a ilusão do controle sobre o sentido, uma vez que concebe a língua como um **instrumento** do qual deverá se apropriar para “expressar o que desejar”.

Podemos fazer uma analogia dessa perspectiva com o modelo de comunicação de Jakobson, seguindo a argumentação de De Brum (2005):

O esquema da comunicação postulado por Jakobson em 1959 [...], nos moldes do circuito matemático da comunicação, é um [...] caso representativo de proposta teórica que retoma a língua a serviço da comunicação, portanto, a língua como instrumento. Esse esquema da comunicação implica em uma concepção de língua, em que um dos elementos básicos desse esquema, a mensagem, se traduz em transmissão de informação, estabelecendo o processo da comunicação como linear, qual seja, alguém (emissor) diz alguma coisa (mensagem) a alguém (receptor). (DE BRUM, 2005, p. 2)

Essa noção de língua como “instrumento” é problematizada por Pêcheux (1975/1988, p. 26), quando afirma que há uma “divisão discursiva por detrás da unidade da língua”, ou seja, há a aparência da unidade da língua que se materializa na comunicação e, ao mesmo tempo, há a não-comunicação. Portanto, a comunicação está do lado de uma formação ideológica que constitui o sujeito como origem do que diz (esquecimento nº 1) e concebe a língua como transparente, com sentidos unívocos (esquecimento nº 2). A não-comunicação está do lado dos processos discursivos, incluindo, portanto, as condições de produção e a exterioridade histórico-social presente nos efeitos de sentidos e nos deslizamentos, nos equívocos da opacidade da língua.

A fim de compreendermos essa problematização proposta por Pêcheux (1975/1988), é importante que analisemos como o conceito de comunicação se constituiu por meio de diversas correntes de estudos da linguagem. Para tanto, cabe apresentarmos aqui a discussão de Franzoni (1992) sobre quatro conceitos constitutivos da conceitualização de “comunicação” em LA:

- a) Comunicação como **função**: remetendo ao funcionalismo e à pragmática, esse conceito limita a língua ao estatuto de instrumento, “um objeto externo ao sujeito, do qual este pode se servir para determinados fins.” (FRANZONI, 1992, p. 63-64). Segundo a pesquisadora, desse conceito surge a dicotomia aquisição do sistema lingüístico / aquisição da competência comunicativa, em que a segunda constitui um “acréscimo” à primeira, implicando a concepção de aprendizagem como apropriação de um sistema fechado (língua) a ser colocado em uso;
- b) Comunicação como **intenção**: evocando as abordagens enunciativas da linguagem, esse conceito de comunicação pressupõe um sujeito que tem o controle sobre o que diz, ou seja, um sujeito que tem “a capacidade de uso do sistema lingüístico para realizar as suas próprias intenções.” (FRANZONI, 1992, p. 69). Essa concepção implica não apenas um sujeito centrado, “onipotente” em relação ao sentido, mas também uma concepção de sentido como unívoco, uma vez que pressupõe a transparência entre o sentido que o sujeito teve a intenção de expressar e o sentido que foi interpretado;
- c) Comunicação como **cooperação**: esse conceito remete-nos ao “princípio de cooperação sobre o qual Grice (1975)<sup>57</sup> sustenta sua teoria sobre a conversação.” (FRANZONI, 1992, p. 74). Segundo esse princípio, os falantes e ouvintes devem cooperar mutuamente para promover a “intercompreensão, apagando-se assim o processo de construção de significados na interlocução” (FRANZONI, 1992, p. 76).
- d) Comunicação como **negociação**: ligado ao princípio da cooperação, este conceito implica “chegar a um acordo” (FRANZONI, 1992, p. 78) sobre os sentidos para que haja a compreensão entre os interlocutores. Busca-se, assim, “a redução da incerteza” (SAJAVAARA, 1987<sup>58</sup>, p. 7 *apud* FRANZONI, 1992, p. 78), ou seja, busca-se a desambigüização (HAROCHE, 1984/1992) provocada pela produção de sentidos entre os falantes.

Como vimos, a “comunicação” não pode ser vista como um elemento que, por si só, caracterize a língua, colocando os sujeitos-aprendizes em uma posição de

<sup>57</sup> GRICE, P. Logic and conversation. In: COLE, P.; MORAGAN, J. L. (eds.). **Syntax and semantics 3**: speech acts. New York: Academic Press, 1975, p. 41-58.

<sup>58</sup> SAJAVAARA, K. Cross-linguistic and cross-cultural intelligibility. Trabalho apresentado em mesa redonda: **Language and linguistics** na Universidade de Georgetown, 1987.

**usuários** para se expressarem e se fazerem compreender na língua estrangeira. Não estamos negando a existência desse aspecto da linguagem, mas chamando a atenção para o caráter muitas vezes redutor da teorização presente nas teorias lingüísticas, especialmente as referentes ao ensino de línguas estrangeiras.

Pêcheux e Gadet discutem os processos discursivos em funcionamento das teorias lingüísticas que, na tentativa incansável de barrar a ambigüidade (a não-comunicação), produzem uma formação ideológica que convoca os sujeitos a serem “sujeitos falantes” que se comunicam autonomamente. Ressaltamos que essa formação ideológica não está desvinculada das implicações político-sociais das condições de produção desse discurso.

As finalidades últimas da lingüística, longe de visar a uma solução teórica, parecem manter uma relação estreita com o desejo político de terminar de uma vez por todas com os obstáculos que entravam a “comunicação” entre os homens. Do esperanto às línguas lógicas, os lingüistas não param de procurar a nova língua universal capaz de reproduzir o milagre de uma Pentecostes científica: Babel reencontrada. (PÊCHEUX; GADET, 1981/2004, p. 21).

Esse “desejo político” tem se concretizado na “formação social capitalista”, como afirmou Pêcheux (1975/1988), em que o discurso utilitarista sobre a linguagem e suas funções tem produzido efeitos de sentido que têm afetado a relação dos sujeitos com a língua, a favor de uma comunicação “total” no “mundo globalizado”.

Assim, podemos sintetizar essa formação discursiva como o espaço (de certa regularização) do interdiscurso que sustenta a representação da língua como instrumento de comunicação. A lingüística, ao se eximir da teorização sobre a relação língua/comunicação, abriu espaço para a emergência de uma filosofia espontânea que fundamentou uma evidência entre língua e comunicação.

Essa noção de comunicação entra como ponto cego da lingüística, ou seja, como um elemento que não é trabalhado do ponto de vista teórico. Funciona, assim, como uma evidência, como algo que é sabido ou conhecido de todos e que, portanto, não precisaria ser levado a adotar um estatuto teórico. Não duvidamos de que esse conceito, próprio do senso comum, causaria graves problemas, se tivesse de ser definido teoricamente. Se nos situarmos, aliás, do ponto de vista do senso comum, seria pelo menos polêmico afirmar que a língua não é instrumento de comunicação ou que a função principal da língua não é a comunicação (DE BRUM, 2005, p. 1).

Tendo apresentado reflexões sobre o problema dessa “evidência”, importa-nos delinear melhor o funcionamento discursivo engendrado por essa representação nos contextos de ensino e aprendizagem da língua inglesa, pensando especificamente sobre o papel que essa língua assume na **sociedade de Mercado**, vigente na maioria dos países do Ocidente, inclusive o Brasil, na atualidade.

A partir dessa discussão, buscaremos analisar os efeitos dos discursos da língua inglesa sobre os sujeitos no espaço institucional escolar (público e privado), sempre partindo das concepções de “erro” que emergem no dizer dos sujeitos-professores. Acreditamos que as relações entre os sujeitos e os “erros” possam dizer muito sobre o modo de funcionamento da representação da língua como instrumento de comunicação nos contextos de ensino e aprendizagem, uma vez que os sentidos sobre “erro” são constituídos pelos processos ideológicos que sustentam essa representação de língua, especialmente do inglês/língua estrangeira.

Para tanto, analisaremos, na seção 3.1, efeitos de sentido que emergem da **formação discursiva do inglês como língua internacional**, que sustenta o ideal de uma “comunicação com o mundo” por meio da língua inglesa.

Partindo dessa discussão mais geral, na seção 3.2 analisaremos algumas das conseqüências dessa formação discursiva na constituição de sentidos sobre “erro” para os sujeitos-professores. O “**uso adequado**” da língua inglesa (representado principalmente pelo ideal da **fluência** e da **oralidade**) é o que garante a “supercomunicação” no imaginário dos sujeitos. Na subseção 3.2.1, analisamos o **fonocentrismo** como uma formação discursiva que reduz a língua inglesa à oralidade.

Finalmente, na seção 3.3, analisamos as implicações ideológicas do **mito do falante nativo**, uma “evidência” que permeia o dizer dos sujeitos-professores sobre a língua inglesa. Esse ideal do falante nativo constitui uma representação sustentada pelo discurso da língua como comunicação, uma vez que legitima o lugar do sujeito-falante como origem do sentido “correto” e do “uso adequado” da língua.

### **3.1 O INGLÊS COMO LÍNGUA INTERNACIONAL E O IDEAL DE UMA SUPER-COMUNICAÇÃO**

O estudo das concepções de “erro” no discurso de nossos sujeitos de pesquisa não poderia deixar de considerar uma discussão sobre os discursos que

sustentam o imaginário evocado pela língua inglesa em nossa sociedade e, principalmente, seus efeitos nos contextos de ensino e aprendizagem dessa língua.

Acreditamos que muitos dos processos identitários desses sujeitos-professores estão estruturados a partir de sua relação com esse imaginário que se configura em suas práticas e se materializa em seu dizer sobre o “erro”.

Partiremos da análise da formação discursiva do **inglês como língua internacional** (doravante ILI), que tem sido objeto de estudo de alguns pesquisadores pós-modernos na área de educação e linguagem, tais como Phillipson (1993), Pennycook (1994) e Rajagopalan (2003, 2006), entre outros.

A importância desses estudos encontra-se na possibilidade de criação de um espaço de reflexão sobre as implicações ideológicas, políticas, sociais e culturais envolvidas nos sentidos de universalização, homogeneização e neutralidade que os discursos sobre a língua inglesa – especialmente o discurso do ILI – evocam.

A fim de analisar esse imaginário de uma língua “universal” e “necessária”, lançamos mão da segunda parte do *corpus* de nossa pesquisa: relatos autobiográficos dos sujeitos-professores sobre sua história de aprendizagem da língua inglesa e de sua formação profissional como professores dessa língua. Além das entrevistas semi-estruturadas realizadas com os sujeitos, esses relatos constituem um registro importante para a análise da materialidade lingüística dos enunciados que são sustentados pela formação discursiva do ILI.

Essa formação discursiva produz o imaginário de uma “comunicação com o mundo” e, conseqüentemente, uma “compreensão total” entre falantes de diferentes línguas, como podemos observar na formulação 1PEI, em que o sujeito-professor fala sobre os primeiros contatos que teve com a língua inglesa:

1PEI: aí meu pai tinha uma firma e no boom da cidade de São Paulo começou a mexer com importação e exportação de máquinas... [...] na época que o comércio começou a pegar força tudo e ele recebia muitas pessoas de fora... e o INGLÊS era a língua que... o pessoal se virava... ele recebia muita gente da China gente da... Europa... [...] e como o meu pai era um dos/dos sócios da firma... quando vinha esse pessoal ele sempre gostou de... eh fazer o social né? Então assim receber pra jantar... [...] e aí começou a coisa do inglês a coisa do ouvir muito inglês... eu era pequena ainda mas eu achava BÁRBARO eu achava LINDO o que aquelas pessoas falavam né? Mais lindo ainda eu achava quando meu pai falava assim *olha o Fulano vem da China* e me mostrava no mapa... *Sicrano ele veio aí ele mora na Itália* e aí eu via que todo mundo conseguia conversar... eu achava aquilo meu Deus o cara mora na China o outro mora na Itália e eles estão CONVERSANDO! Como é que pode?

Destaquemos os seguintes trechos:

- (a) o inglês era a língua que o pessoal **se virava**
- (b) eu via que **todo mundo conseguia conversar**
- (c) o cara mora na China o outro mora na Itália e eles estão **conversando!**

Nesses fragmentos, o sujeito mostra-se perpassado pela idéia de uma língua que poderia ocupar o lugar de um código comum a todos, um meio de expressão universal, por meio do qual seria possível uma comunicação perfeita entre pessoas de diferentes países e diferentes línguas.

Os sintagmas “bárbaro” e “lindo” remetem a uma memória **positiva** da língua inglesa, sustentada por argumentos do **discurso lingüístico imperialista** (linguistic imperialist discourse), segundo analisou Phillipson (1993), mostrando que esses argumentos são usados para promover a língua inglesa por meio de sua articulação com discursos acadêmicos e políticos. Phillipson (1993, p. 271-272) classificou esses argumentos em três grupos, relacionados (a) às capacidades – argumentos intrínsecos ao inglês; (b) aos recursos – argumentos extrínsecos ao inglês; (c) aos usos – argumentos funcionais do inglês:

Os argumentos intrínsecos ao inglês descrevem a língua como rica, variada, nobre, bem adaptada a mudanças, interessante, etc. Os argumentos extrínsecos ao inglês referem-se a livros didáticos, dicionários, gramáticas, uma literatura rica, professores treinados, especialistas, etc. Os argumentos funcionais do inglês creditam à língua: o acesso real ou potencial à modernização, à ciência, à tecnologia, etc; a capacidade de unir as pessoas dentro de um país e através das nações; ou, ainda, a promoção de uma compreensão internacional. (PHILLIPSON, 1993, p. 271-272)

Assim, segundo Phillipson (1993), os argumentos intrínsecos referem-se a o que o inglês **é**; os argumentos extrínsecos referem-se a o que o inglês **tem**; e os argumentos funcionais referem-se a o que o inglês **faz**.

Voltando à análise dos sintagmas “bárbaro” e “lindo” referentes à língua inglesa, podemos relacioná-los a argumentos intrínsecos que determinam, portanto, **o que o inglês é**, atribuindo características positivas a essa língua. Vale lembrar que essa caracterização implica uma posição de **poder** assumida pela língua inglesa em nossa sociedade, sendo também um efeito do discurso do ILI:

Há um risco de que o LI se enquadre no modelo de termos que glorificam o inglês e implicitamente desvalorizam outras línguas [...]. Termos como o Inglês como Língua Internacional ou como Língua Transnacional podem obscurecer os processos pelos quais a hegemonia global do inglês é criada e mantida [...]. (PHILLIPSON, 1993, p. 244).

Se aproximarmos a reflexão de Phillipson dos pressupostos teóricos da AD, podemos relacionar a nominalização **Inglês como Língua Internacional** advinda da LA ao funcionamento de uma formação ideológica que sustenta os sentidos produzidos pelo imaginário da necessidade/obrigatoriedade da língua inglesa em relação às outras línguas, associando-a à prosperidade e ao progresso na sociedade do Capitalismo Mundial Integrado<sup>59</sup> em que vivemos:

A LI se apresenta, portanto, como uma língua obrigatória para o sujeito que pretende circular nos sentidos do espaço de globalização. Esse sentido atribuído à LI, o de língua obrigatória, é efeito do funcionamento de um pré-construído segundo o qual a “LI é a língua da comunicação no mundo globalizado”. Nesse pré-construído a língua é um código comum que prevê [...] uma comunicação entre os sujeitos desprendidos de sentidos regionais, que se configuram como figuras desse mundo globalizado [...]. (SOUSA, 2007, p. 53-54).

Ao estudar as imagens da língua espanhola e da língua inglesa no dizer de aprendizes dessas duas línguas, Sousa (2007) identificou a “obrigatoriedade e a necessidade como constitutivas da relação aprendiz/LI” (SOUSA, 2007, p. 52). Segundo a pesquisadora, constituem essas imagens pré-construídos que podem ser sintetizados nos seguintes enunciados (SOUSA, 2007, p. 62):

- “A LI é a língua de comunicação no mundo globalizado.”
- “A LI dá acesso ao mundo do trabalho.”
- “A LI garante sucesso.”

A partir do funcionamento dessa ideologia vemos operar a **demand** do **Outro**<sup>60</sup> sobre o sujeito-aprendiz, que é convocado a apre(e)nder a língua

<sup>59</sup> Guattari (1977/1985) denomina o capitalismo contemporâneo como “mundial e integrado porque potencialmente colonizou o conjunto do planeta, porque atualmente vive em simbiose com países que historicamente pareciam ter escapado dele (os países do bloco soviético, a China) e porque tende a fazer com que nenhuma atividade humana, nenhum setor de produção fique fora do seu controle.” (GUATTARI, 1977/1985, p. 211). O filósofo caracteriza o capitalismo mundial integrado como um “processo geral de desterritorialização”, constituindo um sistema pelo qual a organização social se homogeneiza “a partir de sua própria axiomática” (GUATTARI, 1977/1985, p. 211), ou seja, a partir de um conjunto de evidências e verdades geradas pelo próprio sistema.

<sup>60</sup> O Outro constitui imaginários sociais que convocam o sujeito a conquistar objetos como se esses fossem o seu próprio desejo. Porém, “esses objetos são objetos da demanda do Outro. Eles desempenham um papel nas demandas feitas pelo Outro ao sujeito, por exemplo, pelos pais aos filhos e, com frequência envolvem o alcance de posições valorizadas socialmente [...]. Esses são



estrangeira para satisfazer exigências criadas por imaginários sociais construídos na história: ao ser concebida como uma **necessidade** para o sujeito que é levado a buscar ascensão social e sucesso profissional, a língua inglesa constitui-se como seu objeto de desejo.

Os enunciados destacados acima funcionam não apenas na constituição identitária do sujeito-aprendiz de inglês, mas também na constituição identitária do sujeito-professor dessa língua, cujo desejo pela aquisição/ensino da língua explica-se pelo processo discursivo de “glorificação” (PHILLIPSON, 1993, p. 282) que tem construído sentidos sobre língua desde o século XIX, aliado às políticas lingüísticas adotadas em vários países para promover o ensino e a aprendizagem do inglês em grande escala.

O sujeito-professor atuante na escola pública, ao falar de sua história de aprendizagem da língua inglesa, remete-nos ao momento em que o francês foi substituído pelo inglês no ensino oficial:

2PEP – quando saiu o francês da escola do Estado e veio o inglês... então houve aquele... interesse... aquele tumulto em aprender outra língua... sem ser o francês... né?... [...] E eu/ mas eu sempre tive interesse em aprender outra língua... aí eu fui aprender um pouco de francês em casa com a minha mãe... né?... mas o francês realmente É uma língua bonita eu gosto... gostaria de no futuro estudar o francês né?... mas o que eu sempre quis era o INGLÊS... não sei por causa da propaganda né?... que vinha muita propaganda DE FORA... os filmes também né?... (isso daí eu nunca esqueci) quando eu fui pra Disney ((risos)) a gente tem um objetivo né?... um sonho... vamos dizer na vida da gente né?... e eu sempre quis ir pra Disneylândia entendeu?... queria aprender inglês... porque a gente quer falar... a gente quer se/ passear sozinha... né?... não precisa depender de outras pessoas né?... então a língua inglesa sempre foi o meu maior OBJETIVO né?...

Destaquemos, inicialmente, o trecho:

houve aquele... **interesse**... aquele **tumulto** em aprender outra língua

---

objetos a serem conseguidos, conquistados ou obtidos como [...] objetos valorizados pelo Outro, associados com a aprovação ou desaprovação do Outro. [...] Se nos referirmos a eles como objetos de desejo, de maneira alguma os mesmos provocam desejo, mas com bastante freqüência, medo ou angústia. O desejo do sujeito por eles lhe é estranho, não lhe pertence”. (FINK, 1995/1998, p. 226). Emprestamos esse conceito da Psicanálise para compreender como se dá a relação do sujeito com uma língua estrangeira que é significada sócio-historicamente como uma necessidade, como o imprescindível, enfim, como um objeto que deve ser conquistado para suprir a **demand** do Outro e não o seu próprio desejo.

O sintagma “interesse” remete-nos a um desejo “individual” do sujeito, algo que o captura de modo singular e o move para a aprendizagem da língua. Esse sintagma desliza para “tumulto”, que evoca sentidos relacionados a uma busca coletiva “desordenada”, “desesperada” pela aprendizagem devido a uma necessidade emergente.

A questão do desejo e da motivação da aprendizagem da língua inglesa emergiu em alguns trechos da formulação 2PEP. Esquematizamos alguns sintagmas para analisar esse espaço contraditório de sentidos sobre a língua que se configura para o sujeito-professor:

DESEJO DE APRENDER A LI	CAUSA/MOTIVAÇÃO PARA APRENDER A LI
o que eu sempre quis era o inglês	por causa da propaganda
queria aprender inglês	porque a gente quer falar
a língua inglesa sempre foi o meu maior objetivo	[porque] a gente quer passear sozinha

O desejo de aprender a língua inglesa configura-se no imaginário do sujeito-professor como uma “vontade”, um “interesse” do “próprio” sujeito pela língua (“inglês = **meu** querer”, “inglês = **meu** objetivo”). Na tentativa de justificar o seu desejo, o sujeito-professor entra num espaço de conflitos de sentidos: a “propaganda” da língua inglesa – ou seja, sua divulgação e expansão por meio do ensino do inglês na escola pública (substituindo o francês), do discurso publicitário sobre a língua na mídia e da criação de um novo nicho de mercado para o ensino de inglês (a escola de idiomas) – constitui uma causa/motivação para aprender a língua, o que mostra um sujeito perpassado pela ideologia do **prestígio da aquisição da língua estrangeira**; ao mesmo tempo, uma motivação mais “particular” do sujeito pode ser detectada nos trechos “a gente quer falar” e “a gente quer passear sozinha”, constituindo uma ilusão de **autonomia comunicacional** proporcionada ao sujeito pela aquisição da língua, o que é reforçado pelo sintagma “não precisa depender das outras pessoas”.

Esse dizer pode nos ajudar a compreender um dos modos de funcionamento da **formação discursiva da ideologia comunicativista** (DE BRUM, 2005, p. 6) que estamos buscando analisar nesta seção: a evidência da necessidade de aprender a língua inglesa – de tê-la como “objetivo”, “alvo” – constitui a identidade do sujeito-professor como um **desejo de comunicação que tem sua origem no próprio**

**sujeito**, apagando as relações que esse desejo possa possuir com a historicidade dessa língua, ou seja, com as formações ideológicas, sociais, políticas e culturais que constituem os espaços institucionais dos quais o sujeito participa – bem como as posições de sujeito que lhe são apresentadas – no contato com a língua estrangeira.

Para o sujeito-professor atuante numa escola de idiomas que adota a Abordagem Comunicativa, esse **desejo**, que configura, ao mesmo tempo, uma **demanda**, perpassa seu dizer produzindo sentidos que evocam o espaço das práticas pedagógicas, mais especificamente um critério de avaliação que, segundo o sujeito-professor, deveria “funcionar”:

3PEI: Eu acho que/que o peso do *speaking* do *communicative*... eh... deveria FUNCIONAR... embora ele exista ele não funciona... eu acho que pra mim em termos de avaliação eu acho complicado isso... eu já me peguei várias vezes em situações eh... conversando com as outras colegas... olha esse aluno aqui ele é... a prova dele é oito nove mas ele não abre a boca... ( ) a deficiência é grande... [...] o aluno pega aquele certificado e ele sai daqui e ele vai pra uma entrevista de emprego... ele vai pra uma outra coisa... e ele fala assim olha eu tenho um certificado de *Advanced 3* do XXX ((nome da escola))... e aí... num momento de entrevista ele não é capaz de produzir... e aí to indo MAIS além... é o nome da escola é a qualidade daquilo que você promove... é a sua qualidade profissional é a sua CONSCIÊNCIA profissional... eu acho que tem muitas coisas envolvidas

O dizer que constitui a formulação 3PEI está perpassado por um ideal de **super-comunicação** na língua inglesa que deverá ser alcançado pelo sujeito-aprendiz para que ele “seja capaz de produzir” a língua em situações de fala, especialmente aquelas relacionadas com o mundo do mercado de trabalho. O sujeito-professor constitui sua identidade profissional por meio desse ideal, relacionando a “qualidade” de seu trabalho à “produção oral”, à “competência comunicativa”<sup>61</sup> alcançada pelo sujeito-aprendiz.

Cria-se, nesse funcionamento discursivo, uma necessidade de aprender a língua para poder “inserir-se no Mercado” (cf. PAYER, 2005) para poder “comunicar-se com o mundo”.

Desse modo, segundo o modelo tetralingüístico de Gobard (DELEUZE; GUATTARI, 1977), poderíamos dizer que a língua inglesa constitui, na conjuntura

<sup>61</sup> Cf. a discussão que desenvolvemos a respeito do conceito de competência comunicativa no capítulo 1, seção 1.2.4 Abordagem Comunicativa.

atual, uma “língua veicular” (cf. CELADA, 2002, p. 86), ou seja, “urbana, estatal ou mesmo mundial, língua de sociedade, de troca comercial”, encontrando-se “em toda parte” (DELEUZE; GUATTARI, 1977, p. 36-37).

Assim, como já discutimos anteriormente<sup>62</sup>, é uma língua que convoca o aprendiz a assumir a posição do “sujeito pragmático” (PÊCHEUX, 1983/2002, p. 33), prometendo a ele o “sucesso” (PAYER, 2005) e garantindo a “plenitude” cujo desejo “se manifesta numa tensão entre a procura do ‘todo’ e a busca do singular que cada língua, em seu funcionamento, promete a um sujeito” (CELADA, 2002, p. 30).

Vale lembrar que os sentidos produzidos pelo processo de “aquisição” – em que **o sujeito é convocado a apropriar-se da língua para atingir determinados objetivos** – estão sustentados pela formação discursiva do ILI, engendrando o apagamento de processos/deslocamentos subjetivos produzidos a partir do encontro com a língua estrangeira.

Desse modo, encerramos a discussão desta seção com a reflexão de Pennycook (1994) sobre o discurso do ILI, que, segundo ele, significa a expansão do inglês como um processo natural, neutro e benéfico:

[A expansão do inglês é] considerada natural porque, embora possa haver alguma referência crítica à imposição colonial do inglês, sua expansão subsequente é vista como o resultado de forças globais inevitáveis. É vista como neutra porque pressupõe-se que, uma vez que o inglês tornou-se de certo modo desvinculado de seus contextos culturais originais (particularmente Inglaterra e Estados Unidos), é agora um meio de comunicação neutro e transparente. E é considerada benéfica porque uma visão otimista da comunicação internacional pressupõe que isso ocorre sobre uma base cooperativa e equitativa. (PENNYCOOK, 1994, p. 9)

### 3.2. “USO ADEQUADO” DA LÍNGUA-INSTRUMENTO PARA A COMUNICAÇÃO

A reflexão que desenvolvemos sobre o discurso do ILI levou-nos à compreensão da formação ideológica que sustenta a representação da língua inglesa como instrumento de comunicação no imaginário dos sujeitos-professores. A análise da materialidade lingüística dos dizeres desses sujeitos revelou que sua constituição identitária configura-se no deslizamento de sentido **desejo de comunicação na língua inglesa/demanda de comunicação na língua inglesa**.

<sup>6262</sup> Cf. a discussão desenvolvida sobre a correção de “erros” no capítulo 2, seção 2.4.3 (nota 50, p. 96) em que lançamos mão das relações feitas por Celada (2002) entre o conceito de “sujeito pragmático” de Pêcheux (1983/2002) e a aprendizagem da língua inglesa.

Nesta seção, continuaremos analisando o trabalho da ideologia que se dá a partir da representação da língua inglesa como instrumento de comunicação. Porém, focaremos a questão do “uso adequado” da língua que perpassa o ideal de oralidade, analisando os sentidos evocados pelos sintagmas “instrumento” e “comunicação”, a fim de compreender como esses sentidos constroem um espaço interdiscursivo em que as concepções de “erro” (que emergem no dizer do sujeito-professor) estão ancoradas, remetendo a outras formações discursivas e ideológicas.

Iniciaremos nossa discussão com a reflexão de Phillipson (1993) sobre a noção de língua como instrumento:

O “produto” cultural, a “mercadoria” a ser vendida (o inglês) é tecnicizada e profissionalizada. O que é vendido é apresentado como um instrumento técnico (como um trator), não como uma ordem mundial [world order]. O instrumento, a ferramenta pode ser usada para o melhor ou para o pior, e o comprador é quem decide sobre seu uso. Uma vez que o vendedor entregou o produto, este não guarda nenhum traço do contexto em que foi desenvolvido. Como um instrumento, é apresentado como completamente neutro em relação aos usos que se podem fazer dele. (PHILLIPSON, 1993, p. 287).

As imagens de um “produto”, de uma “mercadoria” e de um “trator” parecem-nos bastante concretas para a compreensão do argumento de Phillipson. A referência à língua como um instrumento/ferramenta (“trator”) está atrelada a um processo de “coisificação”, de “reificação” pelo qual se reforça seu propósito (HAUGEN, 1971, p. 283<sup>63</sup> *apud* PHILLIPSON, 1993, p. 287).

Esse propósito constitui uma redução da língua a uma “função”. Temos visto, por meio das análises realizadas neste capítulo, a predominância de uma redução da língua a sua “função” de comunicação.

Pensando no contexto específico do inglês/língua estrangeira, podemos dizer que essa comunicação, por sua vez, está reduzida à **oralidade**, à **fluência oral**. Esse “afunilamento”, “estreitamento” de sentidos afeta a relação do sujeito com a língua e com os “erros” que ele comete nessa língua, uma vez que é **convocado a**

---

<sup>63</sup> HAUGEN, E. Instrumentalism in language planning. In RUBIN, J.; JERNUDD, B. (eds.) **Can language be planned?** Hawaii: University Press of Harwaii, 1971.

**se fazer entender ao falar essa língua**, ou seja, deverá dominar os “usos adequados” da língua para expressar-se fluentemente<sup>64</sup>.

Voltando nosso olhar para o *corpus* desta pesquisa, constatamos que a noção de língua como um instrumento emerge no dizer do sujeito-professor em vários momentos. Destacamos a formulação 4PEI a seguir, em que há uma referência à dificuldade do sujeito-aprendiz em “usar” a língua:

4PEI: ele/ele ACHA que ele/ele/ele SABE... no mecânico GUIADO... mas na hora que ele/eh/que é dada a liberdade dele CRIAR... ele tem todos os instrumentos mas ele não consegue... fazer USO desses instrumentos... é meio que/ é a mesma coisa que você dar todos os ingredientes pra uma pessoa fazer uma receita... mas ela não... não consegue DOSAR as coisas... misturar e ter um... né?... se você der a banana e a aveia ela vai... não vai saber quanto põe de aveia na banana que fique mais ou menos... eh... ou se corta a banana em rodela ou se amassa... né?... é meio que/ que nem na culinária eu acho/ que às vezes você TEM todos os instrumentos ALI na sua frente mas você não consegue MANIPULAR... eu comparo muito ((risos)) [...] E isso ( ) vem da prática que o aluno vai ter de USAR aquilo de ser EXPOSTO e obrigado a usar pra ele ir ELE mesmo tomando consciência não isso aqui eu to falando ERRADO isso não é assim entendeu?... vamos lá vamos/ vamos MELHORAR... né? Você dá todos os instrumentos... mas se você não souber como usar NÃO ADIANTA

O dizer do sujeito-professor ancora-se na formação discursiva reducionista da língua como instrumento que o sujeito-aprendiz deverá “manipular”, “fazer uso”, “usar” a fim de alcançar a “plenitude” da comunicação. A comparação feita com a culinária de modo bastante descontraído reforça o **imaginário da instrumentalização da língua**, como se a aprendizagem fosse uma “receita” com começo, meio e fim definidos que resultaria num produto final perfeito **se** o sujeito-aprendiz **conseguisse** manipular seus “ingredientes”.

Assim, as condições que se instauram no fio do discurso podem ser interpretadas da seguinte maneira:

- 1) Se o sujeito-aprendiz souber manipular o instrumento-língua, ele conseguirá comunicar-se.

<sup>64</sup> Vale lembrar que não se pode escapar da materialidade da língua ao considerarmos a “autonomia relativa do sistema lingüístico” (Pêcheux, 1975/1988, p. 92) que se busca apre(e)nder. É necessário que, nesse processo de aprendizagem, o sujeito se submeta a novos modos de dizer, à nova morfossintaxe, ao novo léxico nos quais a língua estrangeira vem se apresentar. Estamos aqui discutindo os efeitos de uma formação discursiva que **reduz** os processos de ensino e de aprendizagem à mera aquisição de uma competência comunicativa, desvinculada da ideologia que constitui a língua e das subjetividades que ela produz.

2) Se o sujeito-aprendiz não souber manipular o instrumento-língua, ele não conseguirá comunicar-se.

Essa condição implica uma concepção de aprendizagem como **domínio da manipulação adequada da língua** para alcançar um fim determinado, que é a comunicação. A comunicação, por sua vez, está reduzida à produção oral na língua estrangeira, constituindo, no imaginário do sujeito-professor, um critério de autocorreção para o sujeito-aprendiz, como vemos no trecho da formulação 4PEI a seguir, em que três posições-sujeito<sup>65</sup> emergem no fio do discurso:

<p><b>Posição-sujeito 1</b></p> <p>Sujeito-professor entrevistado, falando sobre suas práticas para a pesquisadora.</p>	<p>vem da prática que o aluno vai ter de USAR aquilo de ser EXPOSTO e obrigado a usar pra ele ir ELE mesmo tomando consciência</p>
<p><b>Posição-sujeito 2</b></p> <p>Sujeito-aprendiz, falando sobre sua produção em LE</p>	<p>não isso aqui <b>eu</b> [sujeito-aprendiz] to falando ERRADO isso não é assim</p>
<p><b>Posição-sujeito 3</b></p> <p>Sujeito-professor, reproduzindo um diálogo com o aluno. O significante “você” oscila entre a posição de sujeito do professor e a posição de sujeito do aprendiz.</p>	<p>entendeu?... vamos lá vamos/ vamos MELHORAR... né? <b>Você</b> [= sujeito-professor] dá todos os instrumentos mas se <b>você</b> [= sujeito-aprendiz] não souber como usar NÃO ADIANTA</p>

A análise das três posições que emergem no dizer do sujeito-professor permite compreender a posição de sujeito que deverá ser ocupada pelo sujeito-aprendiz no processo de aprendizagem da língua estrangeira: uma posição que

<sup>65</sup> O conceito de posição-sujeito foi formulado por Foucault (1969/2004) em seu estudo do enunciado. Segundo o pensador, “um único e mesmo indivíduo pode ocupar, alternadamente, em uma série de enunciados, diferentes posições e assumir o papel de diferentes sujeitos.” (FOUCAULT, 1969/2004, p. 105). O sujeito do enunciado é concebido como “um lugar determinado e vazio que pode ser efetivamente ocupado por indivíduos diferentes; mas esse lugar, em vez de ser definido de uma vez por todas e de se manter uniforme ao longo de um texto, de um livro ou de uma obra, varia – ou melhor, é variável o bastante para poder continuar, idêntico a si mesmo, através de várias frases, bem como para se modificar a cada uma. [...] Uma proposição, uma frase, um conjunto de signos podem ser considerados ‘enunciados’ [...] na medida em que pode ser assinalada a posição do sujeito. Descrever uma formulação enquanto enunciado [...] [consiste] em determinar qual é a posição que pode e deve ocupar todo o indivíduo para ser seu sujeito.” (FOUCAULT, 1969/2004, p. 107-108). Assim, podemos dizer que o indivíduo entrevistado em nossa pesquisa ocupa posições-sujeito diversas. Destacamos, na formulação 4PEI, a oscilação entre as posições de professor, de aluno e de entrevistado.

demanda o **reconhecimento do seu “erro”** como algo que não pertence à língua (“to falando errado, isso não é assim”), concebida em sua aparente transparência no ideal da comunicação fluente.

É importante destacar que a posição sujeito-aprendiz constitui a posição sujeito-aluno<sup>66</sup>, cuja demanda pelo **controle da aprendizagem** instaura uma injunção à auto-avaliação para “melhorar”, chegar mais perto da “perfeição”. Esse imaginário do aperfeiçoamento da comunicação constitui, para o sujeito-aprendiz/sujeito-aluno, um desejo (e uma demanda) necessário em sua relação com a aprendizagem da língua e, principalmente, com o sucesso que buscará ao comunicar-se nessa língua.

Na formulação 4PEI, vimos que uma preocupação com a produção oral e com a comunicação pelo uso da língua perpassa o dizer do sujeito-professor. Isso se deve ao fato de que está inserido numa instituição que adota abordagens comunicativas ao ensino da língua estrangeira. Portanto, a **autocorreção** constitui uma “estratégia” de aprendizagem (prática pedagógica) que deverá ser desenvolvida pelo sujeito-aprendiz enquanto se comunica, ou seja, durante sua produção oral.

A formulação 5PEI a seguir traz novamente a voz do sujeito-aprendiz perpassada pela imagem que o sujeito-professor tem desse sujeito-aprendiz:

---

<sup>66</sup> A ocupação dessa posição-sujeito envolve muitos processos discursivos e não-discursivos – tais como a identificação ou não-identificação do sujeito com a língua, a relação do sujeito com a instituição escolar, a relação do sujeito com o professor, sua história de escolarização, entre muitos outros – mas focaremos os processos subjetivantes produzidos pelas **práticas pedagógicas**, que constituem práticas discursivas. Assim, concebemos, nesta análise, as práticas pedagógicas como um mecanismo de subjetivação, concordando com Larrosa, para quem “a produção pedagógica do sujeito, já não é analisada apenas do ponto de vista da ‘objetivação’, mas também e fundamentalmente do ponto de vista da ‘subjetivação’”. Isto é, do ponto de vista de como as práticas pedagógicas constituem e medeiam certas relações determinadas da pessoa consigo mesma. Aqui os sujeitos não são posicionados como objetos silenciosos, mas como sujeitos falantes; não como objetos examinados, mas como sujeitos confessantes; não em relação a uma verdade sobre si mesmos que lhes é imposta de fora, mas em relação a uma verdade sobre si mesmos que eles mesmos devem contribuir ativamente para produzir”. (LARROSA, 2002, p. 54-55). Observamos, no decorrer da análise dos enunciados, um lugar de produção de saberes sobre a língua estrangeira a que essas práticas discursivas estão relacionadas: o discurso de certas áreas da Linguística e a LA – lugares do “trabalho da metalinguagem” (AUROUX, 1992, p. 16) que, ao conceberem a língua como “objeto de saber”, um “objeto de uma aprendizagem raciocinada” (REVUZ, 1998, p. 215), inserem o sujeito-aprendiz numa verdade regida pela dicotomia certo/errado, que escamoteia os conflitos gerados pelo encontro com a língua estrangeira e busca uma homogeneização do processo de aprendizagem.



5PEI: muitos [alunos] querem somente... o RÁPIDO o GLOBAL... o *speaking* eles não querem que vá pro lado da gramática... eles querem ah como é que fala isso? então eles querem aprender as *chunks*... eles querem MEMORIZAR perguntas respostas ( ) *collocations* mas o que é/ ah não isso não usa... o resto esquece... aí então a gente che/ a gente chega naquele famoso ponto por que ensinamos o *present perfect*? ((risos, com entonação diferente)) não é? ((risos))... por quê? Pra quê? ((risos)) quando? Né? Porque se você entra na Internet... e só se são textos de/de/de... escritores ou textos mais formais você acha... no dia-a-dia ninguém USA... então pra que que eu vou aprender o *present perfect* se eu vou viajar pra Disney e o cara fala assim *he didn't*?

O desejo desse sujeito por uma comunicação imediata constitui um desejo também do sujeito-professor, como vimos na formulação 4EI. Porém, como o sujeito não é fonte de sentido e não controla o que diz, emergem em seu dizer sentidos contraditórios, produzidos em diferentes formações discursivas.

Esse dizer constitui-se na formação discursiva da língua como instrumento de comunicação, à qual o sujeito-professor estava identificado na formulação 4PEI. Na formulação 5PEI, porém, o sujeito-professor critica a postura dos sujeitos-aprendizes com relação à língua, que é a de aprender a se comunicar (“eles querem aprender as *chunks*”, “eles querem memorizar perguntas e respostas”). O questionamento com relação ao *present perfect* mostra um sujeito ocupando uma **posição conflituosa** em relação ao ensino da língua: ele está constituído por um ideal de ensino, ou seja, sua imagem do que é necessário que os alunos aprendam, tais como aspectos gramaticais do sistema lingüístico, bem como usos da língua em situações de comunicação. Ao mesmo tempo, ele ocupa a posição-sujeito-aprendiz no final da formulação 5PEI, explicitando esse **lugar de contradições** entre o que deve ser ensinado e o que o sujeito-aprendiz espera aprender numa escola de inglês, ou seja, o uso da língua para uma comunicação “autêntica” (FRANZONI, 1992).

Continuemos analisando esse espaço de contradição. Na formulação 6PEI, o sujeito-professor encontra-se identificado com a representação da língua como gramática ao descrever uma prática pedagógica que incita ao reconhecimento do “erro” e à autocorreção:

6PEI: às vezes o aluno ta debatendo um assunto e você marca dois ou três tópicos pra no fechamento de aula você falar assim olha quando foi dito isso assim assim assim aqui a estrutura precisa ser desse jeito... ou como é que teria que ser essa estrutura?... e de tanto em tanto tempo eu uso uns cinco minutinhos de aula pra fazer um/ um... sabe? Eu agrego esses erros pra fazer com que eles mesmos pensem sobre aquilo que eles JÁ aprenderam mas não estão usando

A associação entre “aprender a língua” e “usar a língua” aparece no fio do discurso gerando sentidos sobre a aprendizagem que devem se completar: aprender e usar a língua constituem os objetivos a serem buscados pelo sujeito-aprendiz; constituem também os princípios que guiarão o sujeito-professor em suas práticas pedagógicas, que tenderão a criar contextos propícios para o **uso da língua**, interpretado nesse dizer como **comunicação oral por meio da língua**.

O deslizamento de sentidos que se instaura entre os sintagmas “estrutura da língua” e “uso da língua” permite inferir que o imaginário do sujeito-professor encontra-se perpassado ela representação da língua como gramática e pela representação da língua como comunicação.

Interessa-nos analisar os sentidos de “erro” que emergem dessa contradição. Esses sentidos que podem ser sintetizados, por paráfrase, nos seguintes enunciados, que estão na base do dizer do sujeito-professor:

<p><b>1º enunciado por paráfrase:</b></p> <p>O “erro” constitui uma “falha” gerada na manipulação do sistema lingüístico (ou seja, das “estruturas” da língua) para se comunicar.</p>	<p><b>2º enunciado por paráfrase:</b></p> <p>O “erro” constitui uma “falha” gerada no “descompasso” entre o que o sujeito-aprendiz aprendeu e o que o sujeito-aprendiz “usa” para se comunicar.</p>
<p><b>Exemplos tirados das formulações:</b></p> <p>você <b>não</b> consegue <b>manipular</b> (4PEI)</p> <p>quando foi dito isso assim assim assim aqui a <b>estrutura</b> precisa ser desse jeito... ou como é que teria que ser essa <b>estrutura</b>? (6PEI)</p>	<p><b>Exemplos tirados das formulações:</b></p> <p>ele <b>tem</b> todos os instrumentos mas ele <b>não consegue fazer uso</b> desses instrumentos (4PEI)</p> <p>eu agrego esses erros pra fazer com que eles mesmos pensem sobre aquilo que eles <b>JÁ aprenderam mas não estão usando</b> (6PEI)</p>

Esses enunciados evocam um **lugar de conflitos** que configura o espaço discursivo em que os sujeitos-professores se constituem e se posicionam, (se) significando.

A correção do “erro” na busca da “comunicação genuína” tão almejada e tão reverenciada constitui uma contradição, uma vez que essa demanda da comunicação constitui uma “exigência impossível e insensata” (CASTAÑOS, 1993, p. 77) se atentarmos para o fato de que esse ideal apaga as injunções institucionais e sociais implicadas nas posições ocupadas por sujeitos-professores e sujeitos-aprendizes.

### 3.2.1 A formação discursiva do fonocentrismo e o ideal de oralidade/fluência

Além da injunção institucional (escola de idiomas) à preocupação com o desenvolvimento das habilidades comunicativas dos aprendizes, podemos dizer que o dizer do sujeito-professor está ancorado na **formação discursiva do fonocentrismo**<sup>67</sup>. Podemos dizer que a própria injunção institucional que mencionamos está ancorada nessa formação discursiva.

Pennycook (1994) utiliza-se do conceito de Derrida para argumentar sobre a relação entre o discurso da Lingüística e da LA e a propagação do primado da língua falada sobre a língua escrita. Segundo o pesquisador, a LA adotou da Lingüística esse princípio e, assim,

[...] neste século, a lingüística aplicada, seja na forma do Método Direto, com ênfase na explicação oral, na forma do Audiolinguismo, com a prática oral repetitiva [*oral drilling*], ou ainda na forma das mais recentes “abordagens comunicativas”, com ênfase em atividades “humanísticas” ou comunicativas, tendeu a enfatizar a língua oral como mais importante e como anterior à língua escrita. [...] A obsessão da lingüística aplicada pela língua oral [...] constitui um apelo a uma visão essencialista do sentido, um apelo à verdade imaculada da língua oral como uma expressão de nossos desejos interiores. (PENNYCOOK, 1994, p. 136).

Esse lugar de regularização de sentidos que prioriza a oralidade tem constituído saberes sobre a língua inglesa e sobre a aprendizagem dessa língua, como apontou Pennycook em sua análise das diversas abordagens que se

<sup>67</sup> O conceito de **fonocentrismo** é de autoria de Derrida (1967/2004), que criticava o privilégio da fala sobre a escrita no mundo ocidental. Essa designação decorre de sua crítica à unicidade de sentido (promovido pela relação transparente significado/significante) e ao controle do sujeito sobre o que diz, que interpretava como efeitos do discurso da filosofia metafísica.

estabeleceram cientificamente por meio da LA, cuja “obsessão” pela língua falada coloca em funcionamento um **discurso de simplificação/redução da língua inglesa**. Um dos efeitos desse discurso é o apagamento das complexas implicações sociais, políticas, culturais e ideológicas envolvidas nos processos de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira.

A redução da língua inglesa à oralidade traz conseqüências também para as concepções de ensino e de aprendizagem que constituem o imaginário do sujeito-professor, afetando sua relação com a língua e moldando suas práticas pedagógicas, especialmente às referentes à avaliação do desempenho dos sujeitos-aprendizes, como observamos na formulação 7PEI:

7PEI: e a prova não é a realidade do aluno... por conta eh... de nós termos vários [alunos] capazes de mecanicamente produzirem um exercício... mesmo de nível de gramática mais avançada... mas não capazes de desenvolver um pensamento na parte de *speaking* com FLUÊNCIA... e de uma forma acurada... então eh... eu contesto um pouco isso.. EMBORA nós tenhamos essa divisão de eh notas pra eh... provas e notas pra parte de *speaking*... o *speaking* NÃO eh se coloca como uma forma de impedimento de promoção de aluno ainda

O dizer do sujeito-professor sobre o sistema de avaliação da escola de idiomas evoca a contradição que analisamos na formulação 6PEI: o conhecimento gramatical do sujeito-aprendiz constitui um saber que muitas vezes não está relacionado com a capacidade de usar a língua para a comunicação (competência comunicativa).

Ao mesmo tempo, busca-se uma comunicação perfeita – a **fluência** enfatizada no dizer do sujeito-professor – que evoca uma produção lingüística sem “erros” de ordem gramatical (“de forma acurada”).

Destacamos abaixo o efeito de contradição produzido nesse dizer:

Conhecimento gramatical	Competência comunicativa
[alunos] capazes de mecanicamente produzirem um exercício mesmo de nível de gramática mais avançada	mas não capazes de desenvolver um pensamento na parte de <i>speaking</i> com fluência e de uma forma acurada

A contradição entre conhecimento gramatical e competência comunicativa no imaginário de aprendizagem da LI

O conhecimento gramatical está relacionado a um processo mecânico e a competência comunicativa está relacionada à expressão do “pensamento” do sujeito-aprendiz. Essa expressão oral, porém, deve ser “fluente” e “acurada”, ou seja, deve ser “adequada” e “correta” para garantir a comunicação total na língua estrangeira.

Essa contradição produz efeitos de sentido que configuram o imaginário de ensino e aprendizagem da língua inglesa e constituem as práticas pedagógicas a partir das quais os sujeitos constituirão saberes sobre a língua.

A formulação 8PEI a seguir ilustra bem esse espaço de conflitos em que sujeito-professor e sujeito-aprendiz constituem suas subjetividades:

8PEI: a gente pensa eu acho que eh em erros de/de *accuracy*... que acontece bastante quando você pega *Higher* pra frente... eh... a gente tenta até trabalhar isso... os alunos de LÍNGUA eles/eles na grande maioria... eles... eh... têm um vocabulário BASTANTE restrito... que aí eu atrelo isso à falta da LEITURA... sabe? Eu acho que isso é uma coisa que ajuda bastante mas o aluno brasileiro não tem esse hábito... e são poucos os que têm e... eu acho que a Internet muitas vezes... ela funciona como uma faca de dois gumes porque... no mesmo instante que o aluno ESTÁ praticando muitas vezes ele ESTÁ praticando o erro

Ao falar sobre os “erros” mais freqüentes que seus alunos cometem, o sujeito-professor enfatiza os “erros de *accuracy*”, ou seja, aqueles relacionados ao “bom uso da gramática”. Essa designação (*accuracy*) vem do discurso da LA, especialmente da área de estudos sobre a aquisição de segunda língua, e foi incorporado ao discurso da Abordagem Comunicativa para mensurar a “qualidade” da produção oral do sujeito-aprendiz.

No fio do discurso do sujeito-professor emerge uma generalização que se materializa no sintagma “os alunos de língua” e está modalizada pelo sintagma “na grande maioria”. Essa generalização evoca uma “deficiência” que aparece nesse dizer como algo comum ou inerente ao sujeito-aprendiz de uma língua estrangeira: a “restrição do vocabulário”.

É interessante notar que no dizer do sujeito-professor essa “deficiência” é atribuída à “falta do hábito da leitura”, ou seja, essa “deficiência” decorre de uma questão cultural – algo “inerente” ao aluno brasileiro –, constituindo mais uma generalização. Esse funcionamento discursivo coloca o sujeito num lugar da “falta”,

apagando sua constituição como sujeito de linguagem e suas relações com a primeira língua no processo de aprendizagem da língua estrangeira<sup>68</sup>.

Mesmo ao evocar a leitura como um elemento constitutivo da aprendizagem da língua, o sujeito-professor mostra-se identificado à formação discursiva do fonocentrismo, uma vez que a leitura está relacionada a uma prática que levará o sujeito-aprendiz a “adquirir mais vocabulário” e, conseqüentemente, à produção oral “mais acurada”, a fim de alcançar a fluência.

Ao mencionar os “textos da Internet”, outra generalização se instaura: a “informalidade” de muitos textos aos quais os sujeitos-aprendizes se identificam é caracterizada como “erro”, como algo que não deve ser praticado pelo sujeito-aprendiz. Assim, a **dicotomia certo/errado**<sup>69</sup> emerge na representação da língua inglesa como instrumento de comunicação a partir do enunciado: “o sucesso da aprendizagem decorre do uso adequado da língua na comunicação”.

Analisemos ainda a formulação 9PEP, que constitui um trecho do relato autobiográfico do sujeito-professor de uma escola pública. Seu dizer configura-se a partir de uma posição-sujeito diferente das posições-sujeito analisadas nas formulações 7PEI e 8PEI:

9PEP – [...] se a gente nunca for falar... mesmo errado... a gente nunca vai aprender... então... tem que TENTAR... né?... isso que a professora também sempre falava... sempre falava isso sempre estimulava... vocês vão falar errado... mas se vocês não começarem um dia vocês nunca vão falar... de ficar com medo de falar errado... né?... a gente não pode ter medo do erro não... ( ) todo mundo comete... né?

O dizer do sujeito-professor, como vemos, formula-se a partir da **posição-sujeito aprendiz** e evoca sua relação com os “erros”. A formação discursiva do fonocentrismo sustenta esse dizer, limitando os sentidos da aprendizagem da língua inglesa à fala. Os “erros” fazem parte do processo de aprendizagem, mas estão circunscritos à produção oral, como notamos na materialidade lingüística do

<sup>68</sup> O apagamento dessas relações com a língua materna constitui um efeito discursivo que funciona na maioria das metodologias de ensino de línguas, cujos princípios “ignoram o fato de que a maioria das pessoas que está aprendendo inglês como segunda língua são geralmente já alfabetizadas em uma primeira língua e, portanto, capazes de operações sobre e através da língua muito diferentes de alguém que está aprendendo sua primeira língua oralmente [...]”. (PENNYCOOK, 1994, p. 136).

<sup>69</sup> Cf. discussão a respeito da dicotomia certo/errado na seção 2.3 do capítulo 2 (p. 81).

sintagma “se a gente nunca falar mesmo errado a gente nunca vai aprender”, que constitui uma condição que pode ser enunciada da seguinte maneira:

Se a gente falar, mesmo errado, a gente vai aprender.

Destaquemos a incisa “mesmo errado” desse enunciado. Ela constitui um “acréscimo” que aponta para o não-dito – outros dizeres que são silenciados pela evidência do dizer (esquecimento nº 2) – que tentamos recuperar por paráfrase:

Se a gente falar, mesmo errado, a gente vai aprender.

Se a gente falar, ainda que errado, a gente vai aprender.

Se a gente falar, até errado, a gente vai aprender.

Se a gente falar, inclusive errado, a gente vai aprender.

Se a gente falar, também errado, a gente vai aprender.

Haroche (1984/1992) mostra que o conceito de **incisa** na gramática tradicional era o de “excesso” que quebrava a linearidade do dizer e tornava a linguagem menos clara. Esse conceito implica um sujeito que controla o que diz e aborda a língua como transparente. A análise de Haroche (1984/1992) sobre a incisa contempla a **historicidade** e as **formações ideológicas** que constituem o sujeito em sua relação com a linguagem. Assim, segundo a pesquisadora, a incisa constitui um **espaço de indeterminação** (do dizer) por meio do qual emergem as subjetividades.

Desse modo, podemos interpretar a incisa “mesmo errado” da formulação 9PEP como um traço material de sua relação com os “erros” na aprendizagem da língua estrangeira. Essa relação constitui-se na formação ideológica do “erro” como uma não-adequação do sujeito-aprendiz às formas da língua para a comunicação, já que a aprendizagem da língua está reduzida à fala. Esse lugar construído para o sujeito-aprendiz configura, assim, um lugar inalcançável e desejado, que o sujeito-aprendiz deverá “tentar” conquistar na “adversidade” evocada pelo “erro”, que constitui, ao mesmo tempo, um elemento inerente ao sujeito-aprendiz de uma língua estrangeira, ou seja, um elemento que sempre vai emergir em sua fala. O fragmento

“todo mundo comete” da formulação 9PEP reforça esse sentido de “erro” como um elemento inerente ao sujeito-aprendiz.

Essa formação ideológica reforça a formação discursiva da natividade, que atribui ao falante nativo o conhecimento total e sem falhas de sua língua materna. Assim, enquanto o sujeito-aprendiz constitui-se na relação necessária com o “erro” – algo que sempre vai ser evocado em seu processo de aprendizagem –, o falante nativo não evoca essa relação, uma vez que se atribui a ele o conhecimento “total” de sua língua.

### 3.3 O MITO DO “FALANTE NATIVO”

Rajagopalan (1997b) discute o conceito de **natividade** como um dos mitos da Lingüística Moderna, considerando um mito uma visão de mundo composta por diversas crenças inquestionáveis. No caso do mito da natividade, essa visão de mundo encontra-se legitimada pelo discurso científico, seja na área da Lingüística ou na área da LA.

O conceito de natividade pode ser definido como a

crença na existência do falante nativo da língua, alguém que sabe sua língua e a conhece perfeitamente bem – e que pode, portanto, ser invocado como autoridade máxima e árbitro nas questões de julgamento sobre gramaticalidade etc. (RAJAGOPALAN, 1997b, p. 226).

Segundo Rajagopalan (1997b), esse mito cientificizou-se por meio do discurso da Teoria Gerativa, que concebe o falante nativo como o falante ideal, pois conhece sua língua e é, portanto, capaz de julgar o “certo” e o “errado” nesta língua. Rajagopalan (1997b, p. 227) critica essa concepção em que se reverencia o falante nativo com “atributos sobre-humanos”.

Podemos dizer que um dos efeitos ideológicos produzidos por esse “mito” – que interpretamos como uma representação que constitui o imaginário dos sujeitos-aprendizes de língua estrangeira – é a concepção de língua como um “meio transparente de comunicação” (RAJAGOPALAN, 1997b, p. 228), uma vez que implica o apagamento da historicidade da língua, ou seja, o apagamento de conflitos e contradições ideológicas, sociais, políticas e culturais na relação dos sujeitos com a língua e com a comunicação/não-comunicação.



Assim, os discursos que circulam nas instituições escolares com relação à língua estrangeira, ao produzirem sentidos sobre o “falante nativo”, produzem sentidos sobre o sujeito-aprendiz, cujo sucesso na produção lingüística torna-se quase uma impossibilidade.

Como as práticas pedagógicas também constituem efeitos desses discursos,

sempre se fixou como meta para os esforços didáticos nada mais nada menos que a aquisição de uma competência perfeita, entendendo-se por competência perfeita o domínio que o falante nativo supostamente possui da sua língua. Aliás, a partir da chamada revolução chomskiana na lingüística, tornou-se redundante qualificar a competência como perfeita. A competência do falante nativo de um idioma dado, segundo a visão teórica de Chomsky, é perfeita. O falante nativo sabe sua língua e pronto. De acordo com essa cartilha, cabe ao aprendiz da língua estrangeira fazer o possível para se aproximar da competência do nativo. No entanto, havia também o corolário da premissa inicial – não explicitado como tal, mas sempre tomado como um pressuposto no campo do ensino de línguas: nenhum falante não-nativo pode sonhar em adquirir um domínio perfeito do idioma. (RAJAGOPALAN, 1997b, p. 69).

A análise de Rajagopalan traz contribuições à reflexão que desenvolveremos nesta seção ao instigar-nos com a seguinte questão: quais são as implicações ideológicas do mito (representação) do falante nativo como fonte única do uso perfeito da língua?

Em primeiro lugar, essa concepção implica uma **homogeneização da língua**, uma vez que apaga suas variações dialetais e idiossincráticas sob a designação generalizante “falante nativo” – como se qualquer pessoa que tivesse a língua como primeiro idioma estivesse inscrito nessa língua da mesma forma, como se o sujeito não fosse afetado de modo singular na relação com a língua<sup>70</sup>.

Em segundo lugar, o mito do falante nativo implica um **sujeito que tem o controle da linguagem**, uma vez que domina o sistema lingüístico em sua totalidade. Como suas competências lingüística e comunicativa são “perfeitas”, ele ocupa o lugar (idealizado) daquele que “nunca erra” (RAJAGOPALAN, 1997b, p. 227). Assim, o sujeito-aprendiz constitui sua identidade nessa busca pelo ideal da perfeição representado pela imagem do falante nativo. O “erro” do sujeito-aprendiz constitui um lugar de afirmação do ideal promovido pela “falácia do falante nativo”<sup>71</sup>.

<sup>70</sup> Sobre as relações complexas envolvidas entre o sujeito e as línguas, cf.: Revuz (1998) e Serrani-Infante (1997).

<sup>71</sup> Segundo Phillipson (1993, p. 195), “a falácia do falante nativo vem de uma época em que o ensino de línguas era indistinguível do ensino de cultura, e em que todos os alunos de inglês teriam que se familiarizar com a cultura da qual o inglês se origina”. Segundo o pesquisador, essa “falácia”

A terceira implicação ideológica dessa representação é a da **homogeneização e unificação das identidades** ou, nas palavras de Rajagopalan (1997b, p. 230), “a pureza das identidades” garantida pelo **imaginário da unidade da língua nacional**. Desse modo, assim como o ideal de unidade da língua portuguesa engendra uma unidade identitária (“povo brasileiro”), o ideal de unidade da língua inglesa produz representações sobre a identidade do “povo estrangeiro” (geralmente relacionada ao “povo americano”) – representações essas que circulam nos discursos produzidos na instituição escolar.

Portanto, concordamos com Rajagopalan (1997b, p. 230) quando afirma que o mito do “falante nativo é, em última análise, uma questão de política de identidade”.

Dentro do contexto específico da sala de aula de língua inglesa, dedicamos atenção especial a essa representação, que produz uma “verdade” tanto para o sujeito-professor quanto para o sujeito-aprendiz da língua estrangeira: ao sujeito-aprendiz é atribuído “o domínio incompleto e imperfeito da língua”. (RAJAGOPALAN, 1997b, p. 33).

Assim, a construção de um espaço para o sujeito-aprendiz dá-se, fundamentalmente, com base em uma interdição à perfeição – justamente (e contraditoriamente) ao ideal de perfeição que o aprendiz deverá sempre almejar. Assim, o lugar de aprendizagem torna-se um lugar impossível (inalcançável), já que quem “detém” o conhecimento “completo” da língua é o (idealizado) “falante nativo”. Podemos depreender que o país em que se fala a língua representa o lugar de legitimação da aprendizagem: lugar de idealização em que não há falhas. Podemos observar o funcionamento discursivo dessa representação na formulação 10PEP:

10PEP: a Prefeitura era excelente escola... como se fosse escola PARTICULAR... com todos os professores de ALTO NÍVEL... alto PADRÃO e essa professora... a professora que dava INGLÊS... ela VIAJAVA todo ANO... pra fora pros Estados Unidos... então ela FALAVA mesmo né?

---

encontra-se ainda hoje nos discursos de ensino de língua inglesa (ELT), constituindo um lugar em que a hegemonia dos países de língua inglesa se estabelece por meio da legitimação de uma língua inglesa “padrão” (“língua-modelo”). Ainda segundo Phillipson, uma das conseqüências que advém do pressuposto de que o falante nativo é o único capaz de dominar a língua completamente é o apagamento das necessidades específicas do ensino e aprendizagem da língua inglesa nas condições sócio-históricas e culturais em que professores e aprendizes se encontram; e a desconsideração dessas questões implica a instauração de práticas educacionais antidemocráticas que ferem os princípios dos direitos humanos lingüísticos.

O sujeito-professor mostra-se perpassado por esse imaginário ao enunciar a respeito de uma professora de inglês considerada de “alto nível” porque “viajava todo ano pra fora”. A legitimação de sua atuação profissional encontra-se balizada pela relação entre estar no país em que se fala a língua e aprender a falar a língua:

A professora viajava todo ano pra fora pros EUA => **ENTÃO** => ela falava mesmo

O enunciado “x, então y” estabelece uma relação conclusiva entre um enunciado e outro, implicando uma condição “verdadeira” entre “estar no país em que se fala a língua” e “falar a língua”.

O fato de um professor viajar para o país em que o inglês é a língua oficial evoca essa representação, como vemos na formulação 11PEP a seguir:

11PEP: na aula de/ de línguas/ na escola de línguas tem mais essa liberdade... o professor parece que tá mais próximo... porque a sala é MENOR... só tem quinze alunos às vezes nós/ nós pegamos um horário/ eu peguei um horário à tarde... que só tinha OITO alunos dentro da sala... NOSSA SENHORA foi uma MARAVILHA... oito alunos dentro da sala uma professora JOVEM... SUPER simpática... tinha morado CINCO anos nos Estados Unidos... ela explicava tudo...

O fato de a professora ter morado “cinco anos nos Estados Unidos” constitui um **lugar de legitimação** para o sujeito, uma vez que evoca sentidos que mobilizam a representação do falante nativo, que se comunica “fluentemente” e de “modo acurado” em sua língua. Assim, a convivência com falantes nativos em seu país de origem levaria o sujeito-aprendiz a alcançar aquela mesma fluência na comunicação (a do falante nativo). Cria-se, nesse discurso, um **lugar impossível para o sujeito-aprendiz**, pois, ao mesmo tempo que projeta a possibilidade do alcance da “perfeição” no uso da língua, atribui-se essa “perfeição” unicamente ao falante nativo, i.e., o sujeito-aprendiz é excluído dessa “apropriação” da língua, lugar que só o falante nativo poderá ocupar.

Ao comparar as condições em que realiza seu trabalho na escola pública e as condições em que aprendeu a língua inglesa numa escola de idiomas, o sujeito-professor encontra-se perpassado pelo **discurso da impossibilidade de aprendizagem da língua inglesa na escola pública**. Podemos dizer que, na medida em que as condições de ensino na escola pública (número de alunos e falta

de recursos, por exemplo) muitas vezes inviabilizam o desenvolvimento da produção oral, conclui-se – a partir de uma concepção que reduz a aprendizagem da língua à comunicação – que a escola pública não constitui um espaço de aprendizagem, embora os alunos tenham contato com a língua inglesa e a estudem, ou seja, embora a escola pública deva constituir, sim, um espaço de aprendizagem da língua.

Portanto, essa relação do sujeito-professor com o ensino e a aprendizagem do inglês na escola pública constitui-se numa **formação discursiva do fracasso**, como ilustra a formulação 12PEP a seguir:

12PEP: então a professora do colegial também era EXCELENTE... né? E ela sempre incentivava o aluno... olha quem tá interessado... não fique se prendendo ao inglês daqui da escola do Estado... que não vai levar... a NADA né?

O lugar ocupado pelo “inglês da escola do Estado” é um lugar de desprestígio e de ilegitimidade, um “inglês que não vai levar a nada”. Esse dizer constitui um indício das implicações ideológicas e políticas que constituem a relação do sujeito-professor com os saberes sobre a língua estrangeira e que, conseqüentemente, afetam sua relação com a instituição em que suas subjetividades profissionais se configuram.

Ao referir-se a uma professora que teve quando estudava a língua inglesa, o sujeito-professor evoca um lugar de legitimação e de credibilidade a essa professora, o que verificamos pela caracterização “excelente”. Porém, ao reproduzir a fala dessa professora (“o inglês da escola do Estado não vai levar a nada”), nega sua própria atuação, anula seu trabalho: o ensino da língua inglesa na escola pública. Podemos esquematizar esse movimento de significação:

“A professora do colegial era excelente”

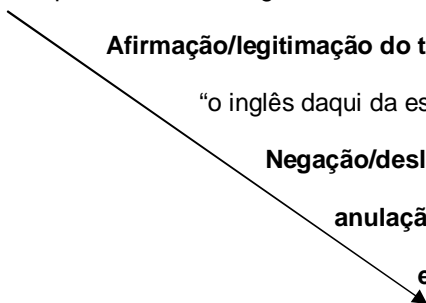
**Afirmção/legitimação do trabalho do professor**

“o inglês daqui da escola do Estado não vai levar a nada”

**Negação/deslegitimação do trabalho do professor (“não se aprende”)**

**anulação da atuação do professor (“eu –professor– não ensino”)**

**escola pública = lugar onde não se aprende a língua inglesa**



O funcionamento discursivo que produz a evidência de que “na escola pública não se aprende inglês” afeta o sujeito-professor em sua constituição identitária na relação com sua atuação profissional, que é colocada em um lugar de deslegitimação, sendo, finalmente, anulada.

Que efeitos esse discurso pode trazer para os sujeitos-aprendizes? Que imagens são construídas sobre o ensino de inglês na escola pública e que o anulam? Poderíamos pensar na hipótese de que os discursos sobre ensino e aprendizagem da língua inglesa têm sido predominantemente sustentados pela representação da língua como instrumento de comunicação, reforçando a idéia da aprendizagem da língua como a aprendizagem da oralidade (i.e., produção lingüística oral) desta língua. Assim, o corolário desta concepção constitui-se sobre a idéia de que a aprendizagem da língua por meio de textos e exercícios gramaticais – práticas pedagógicas geralmente predominantes nas aulas de língua inglesa na escola pública – é uma aprendizagem sem validade, uma vez que a “verdadeira” aprendizagem é aquela em que o sujeito-aprendiz se expressa oralmente, como vimos na seção anterior em que discutimos a formação discursiva do fonocentrismo.

Podemos observar o funcionamento dessa formação discursiva, articulada à representação do falante nativo, na formulação 13PEI a seguir:

13PEI: eu/eu eh... sou muito crica na parte de pronúncia... e ainda hoje eu me cobro assim eu não consegui ter um *accent*... eu ainda tenho um de *Atlantic*... e eu não gosto ((risos))... eu não gosto... eu não gosto de jeito nenhum! não era isso que eu queria pra mim... e ainda estou em busca da perfeição! ((risos)) Mas como eu já sou *lady* vai ser difícil ((risos))... mas eu/eu sem/eu gos/eu sempre gostei MUITO da parte de pronúncia da parte de fonética... sempre gostei bastante... e sempre procurei trabalhar muito pra evoluir nisso... eh... ainda me acho MUITO mas MUITO defasagem com *phrasal verbs* com *collocations*... eu sinto que eu preciso trabalhar MUITO isso... eh principalmente porque a gente não USA muito... eu acho que você acaba esquecendo... misturando... e então você ta tudo/toda hora que... dá uma checada... eu acho que na situação nossa hoje toda hora ter que dar uma checada NÃO é o que deveria ser... eu acho que isso tinha que vir pra mim assim ((estalando os dedos))... porque é o meu trabalho é o que eu sempre fiz é o que eu sempre estudei... ( ) infelizmente... abafa o caso... e... eu ainda me sinto eh... na necessidade de ESTUDAR bastante

O dizer do sujeito-professor está sustentado pela representação da língua como instrumento de comunicação e perpassado, portanto, pela formação discursiva

do fonocentrismo, como podemos observar nos sintagmas: “pronúncia”, “accent”, “fonética”.

Sua relação com a língua estrangeira constitui-se no lugar inalcançável da comunicação “perfeita”, ou seja, o lugar idealizado ocupado pelo falante nativo que, por sua vez, constitui, no imaginário do sujeito-aprendiz, “aquela pessoa idealizada com uma competência completa e possivelmente inata da língua”. (PENNYCOOK, 1994, p. 175).

Destaquemos os sintagmas de um dos trechos da formulação 13PEI:

eu não consegui ter um *accent*  
 eu ainda tenho um de *Atlantic*  
 e eu não gosto  
 eu não gosto  
 eu não gosto de jeito nenhum!  
 não era isso que eu queria pra mim  
 eu ainda estou em busca da perfeição!

Trabalhando na materialidade lingüística desse dizer, podemos dizer que os sentidos evocados pelos sintagmas “não consegui”, “não era isso que eu queria pra mim” e “estou em busca da perfeição” estão relacionados à interpelação ideológica da **responsabilidade pela aprendizagem**. Nessa interpelação, o sujeito-aprendiz encontra-se perpassado pela necessidade de controle sobre sua aprendizagem, que deverá ser total e perfeita. Ao enunciar sobre o “sotaque”, portanto, o sujeito toma para si a responsabilidade de adquirir um *accent* de um falante nativo, mostrando uma não-identificação com seu “*Atlantic accent*”, que revelaria sua nacionalidade/brasilidade. Essa não-identificação desliza para uma rejeição desse sotaque por meio da repetição do sintagma “eu não gosto, eu não gosto, eu não gosto de jeito nenhum!”.

Assim, o fracasso na aquisição do sotaque do falante nativo constitui um espaço de dizer que evoca a **culpa** sobre o sujeito-aprendiz. Essa “culpa” constitui também sua identidade profissional, ou seja, sua posição-sujeito professor, que instaura uma relação de **completude com o saber**: o sujeito-professor deveria ocupar um lugar de conhecimento total e, portanto, sem falhas.

A materialidade lingüística dos sintagmas “defasagem”, “preciso trabalhar muito isso”, “tinha que vir pra mim assim” e “necessidade de estudar bastante” (formulação 13PEI) mostra um sujeito interpelado por uma demanda que aquele lugar impõe ao sujeito: uma busca incessante pelo conhecimento e pelo aperfeiçoamento, tendo como modelo o falante nativo.

### 3.4 CONCLUSÕES PARCIAIS

A análise do funcionamento discursivo da representação da língua como instrumento de comunicação tem nos ajudado a compreender melhor as relações que se estabelecem entre os sujeitos e a língua que ensinam, procurando criar um espaço de reflexão sobre essas relações e a questão do “erro”.

Ao serem capturados por um discurso que concebe a língua estrangeira como um conjunto de “recursos lingüísticos a serem aprendidos, conforme gradações gramaticais, para depois ‘serem aplicados’ em tarefas de comunicação” (SERRANI-INFANTE, 1998, p. 147), o sujeito-professor e o sujeito-aprendiz deparam-se com um **código-objeto fragmentado** de que deverão apropriar-se a fim de falar o que **querem dizer**, i.e., os sujeitos são convocados a fazer uso **racional** desse **instrumento** (Cf. HENRY, 1977/1992). Essa ilusão constitui um efeito ideológico de transparência da linguagem e do controle do sujeito sobre o sentido – as práticas discursivas imbricadas na aprendizagem da língua estrangeira convocam os sujeitos a **dominá-la**. Mas como dominar uma “ferramenta imperfeita”<sup>72</sup>?

A análise dos discursos de certas regiões da Lingüística e da LA – saberes sobre a língua sustentando as formações discursivas e representações delineadas e que perpassam (regulam) as concepções de “erro” nos dizeres do sujeito-professor de língua estrangeira – viabilizou uma aproximação a este lugar de contradição.

Partindo desta análise, podemos dizer que o sujeito-aprendiz e o sujeito-professor constituem-se, então, num espaço de tensão: o encontro com a língua estrangeira coloca diante deles **um outro recorte do real** (REVUZ, 1998, p. 223), um lugar de **desterritorialização** (DELEUZE; GUATTARI, 1977, p. 36), um convite a deslocamentos necessários para sua **inscrição** em novas discursividades (cf.

---

<sup>72</sup> Inspirou-nos o termo utilizado por Paul Henry para problematizar a concepção de língua nos estudos de linguagem. Questionando a noção de pressuposição, o autor tece reflexões a respeito do fato de a língua ser constituída de um impossível que lhe escapa. (HENRY, 1977/1992).

SERRANI-INFANTE, 1997); ao mesmo tempo, esse encontro, uma vez perpassado por (disputas ideológicas, históricas de) saberes e poderes sobre a língua, insere os sujeitos em “espaços discursivos logicamente estabilizados” (PÊCHEUX, 1983/2002, p. 31) que homogeneízam suas relações com a língua estrangeira, colocando sobre eles a responsabilidade de aprendê-la – efeito ideológico que os submete à ilusão de dominar uma língua-sistema para comunicar-se através dela.



## Considerações Finais

---

O percurso de nossa pesquisa foi delineado por questionamentos sobre a complexidade dos processos discursivos envolvidos na produção de sentidos evocados pela enunciação do significante “erro” no dizer de dois sujeitos-professores de língua inglesa atuando numa escola pública e numa escola de idiomas.

A análise desses sentidos levou-nos a refletir sobre como reverberam as concepções de “erro” no dizer dos sujeitos, bem como nas práticas pedagógicas às quais estão submetidos, apontando para determinadas regiões do **interdiscurso** mobilizadas por esse funcionamento discursivo.

Como vimos, muitas dessas concepções constituem-se a partir de uma **memória discursiva** sustentada pela legitimidade do discurso científico sobre o ensino e a aprendizagem de LE, especificamente o **discurso da LA**, cuja análise levou-nos a compreender como se construíram historicamente os saberes sobre a língua e, principalmente, sobre o “erro”.

Assim, da Análise Contrastiva à Abordagem Comunicativa, o significante “erro” foi significado e ressignificado, funcionando a partir de uma **historicidade** que se configurou pelas diversas interpretações dadas a esse fenômeno lingüístico: ora visto como um entrave à aprendizagem, devendo ser eliminado, ora visto como um elemento importante no processo de aprendizagem; ora visto de forma nivelada e generalizante, ora visto como um fenômeno relativo a determinados estágios de aprendizagem, com suas especificidades.

Buscamos compreender essas diversas interpretações não através de uma linearidade cronológica, mas através de um **espaço de configuração de possibilidades de dizer**, i.e., um espaço daquilo “que pode e deve ser dito” (PÊCHEUX, 1975/1988, p. 160) sobre o “erro” no processo de aprendizagem de LE, “entendido [numa perspectiva discursiva] como processo de **inscrição** do sujeito de enunciação em discursividades da língua alvo”. (SERRANI-INFANTE, 1997, p. 66).

Procuramos analisar como esse pré-construído sobre o “erro” na produção de LE configura um lugar de **constituição identitária** do sujeito-professor, contemplando esse lugar como uma **posição-sujeito**, ou seja, uma posição social delineada pela identificação ou desidentificação do sujeito com determinadas

formações discursivas em determinadas condições de produção. Procuramos também contemplar a constituição identitária desses sujeitos na dimensão da **forma-sujeito** (PÉCHEUX, 1975/1988) que, na sociedade da globalização em que vivemos, está constituída não mais pelo Texto Religioso, mas pelo Jurídico, e, mais predominantemente, pelo Texto do **Mercado**, cujo “enunciado do sucesso” funciona como “lugar máximo da interpelação ideológica” (PAYER, 2005, p. 18) que nos faz sujeitos **responsáveis** pela aprendizagem da língua inglesa – um “código comum” (SOUSA, 2007) – para alcançar esse “sucesso”.

Para compreender a rede de **formações ideológicas** que sustentam esse enunciado, não poderíamos deixar de analisar as especificidades do papel assumido pela língua inglesa e pelas imagens que ela evoca, tendo em vista esse contexto histórico-social em que o sujeito-professor brasileiro se constitui tanto na relação com a língua, quanto na relação com as práticas pedagógicas envolvidas em sua atuação profissional. Embora essa atuação se configure em espaços institucionais distintos, a análise dos dizeres dos sujeitos-professores permite inferir que o discurso da **necessidade da aprendizagem de língua inglesa** circula em ambos os contextos.

A análise da **materialidade discursiva** dos enunciados produzidos pelos sujeitos-professores direcionou-nos à interpretação das concepções de “erro” por meio de duas **representações** predominantes nesse **imaginário** da língua inglesa: a representação da língua como **gramática** e a representação da língua como **instrumento de comunicação**.

A partir do estudo dos materiais de linguagem produzidos pelos sujeitos-professores, constatamos que a representação da língua como gramática regula os sentidos em torno do significante “erro” a partir de uma **redução** do conceito de língua a um sistema fechado de regras. Essa redução implica uma **dicotomização** que separa a língua em “certo” (gramatical) e “errado” (agramatical). O sujeito-professor está perpassado por essa dicotomia e as **práticas de avaliação** a que está submetido assumem um papel importante na constituição dessa representação, uma vez que o objetivo final dessas práticas é, na maioria das vezes, contabilizado em notas atribuídas a “acertos” e “erros” de ordem gramatical cometidos pelo sujeito-aprendiz, que ocupa sempre uma posição de **falta**, pois ainda não alcançou o **ideal** de **domínio** “completo” e “perfeito” da língua produzido pelo discurso da **escolarização**.

Operando também no imaginário dos sujeitos-professores está a representação da língua como instrumento de comunicação. Essa representação funciona a partir dos sentidos que o enunciado “o inglês é uma língua internacional” evoca, produzindo um efeito de evidência de que se pode comunicar com o mundo através dessa língua. Os sentidos em torno do significante “erro” deslocam-se do julgamento de gramaticalidade para o julgamento de **comunicabilidade** produzido pela “formação discursiva da ideologia comunicativista” (DE BRUM, 2005, p. 6), que convoca o sujeito-professor a priorizar a **oralidade** e a **fluência** ao avaliar a produção do sujeito-aprendiz na língua estrangeira. O ideal de uma comunicação **sem falhas** se instaura nessa representação, produzindo sentidos em torno do significante “erro” que remetem à **não-adequação de determinadas formas lingüísticas** e à **influência negativa do sotaque** na comunicação através da língua estrangeira, implicando uma busca constante pela “perfeição” do **falante nativo**, que, por **saber** a sua língua, está isento de cometer “erros”.

Tanto a representação da língua como gramática quanto a representação da língua como instrumento de comunicação remetem à evidência de **transparência** da língua e de **unidade** do sujeito. Assim, o desejo de **controle sobre o sentido** e de **completude da aprendizagem** perpassa as formações discursivas que sustentam os sentidos produzidos em torno do significante “erro”, evocando um ideal de aquisição total da língua estrangeira e de expressão perfeita através dela.

Após essa retomada dos pontos principais discutidos em nosso trabalho, resta-nos tecer algumas reflexões a respeito desse lugar de contradições ocupado pelo sujeito-professor de língua inglesa na sociedade atual. Devemos considerar que há um **real** que se impõe sobre o trabalho do sujeito-professor, que é o ensino da língua em diferentes contextos institucionais que requerem uma avaliação da aprendizagem e que impõem determinados critérios e práticas às quais, muitas vezes, o sujeito-professor deverá submeter-se, tais como a correção e a atribuição de notas.

A análise dos dizeres dos sujeitos-professores mostrou que certas injunções ideológicas perpassam seu fazer e colocam em funcionamento diversos sentidos sobre o “erro” e sobre o ensino e a aprendizagem de língua inglesa. Como vimos, não é possível demarcar de modo definitivo e estanque funcionamentos discursivos distintos nos contextos institucionais estudados. Os sentidos evocados pelos sujeitos não estão necessariamente atrelados às instituições nas quais trabalham. Isso não

nos impede, entretanto, de apontar alguns funcionamentos discursivos mais **predominantes** numa instituição do que na outra. No contexto institucional da escola pública, por exemplo, temos a predominância do discurso da escolarização e a priorização do ensino e da correção gramatical, principalmente através de exercícios. Esse espaço institucional encontra-se, ao mesmo tempo, perpassado pelo funcionamento do discurso da não-aprendizagem da língua estrangeira, **deslegitimando** seu ensino e, muitas vezes, apagando a própria atuação do sujeito-professor. No contexto institucional da escola de idiomas, por exemplo, predomina um discurso que prioriza a comunicação e a oralidade, na busca de atender às demandas do Mercado com relação à língua inglesa. Como corolário da não-aprendizagem da língua inglesa na escola pública, a escola de idiomas representa “o lugar em que realmente se aprende a língua”, ocupando, portanto, um espaço de **legitimidade** do ensino e da atuação dos sujeitos-professores.

Nosso objetivo não foi detectar esses sentidos e julgar as práticas adotadas nas escolas, ou propor uma nova abordagem do “erro” em língua estrangeira, mas, sim, analisar **como esses sentidos trabalham na constituição identitária do sujeito-professor na relação com o inglês/língua estrangeira e com o ensino.**

Devemos, para tanto, considerar também a relação que esse sujeito estabelece com a **materialidade** da língua estrangeira, ou seja, com a sua constituição enquanto um sistema lingüístico relativamente autônomo (PÊCHEUX, 1975/1988, p. 92), caracterizado por especificidades lexicais, fonéticas, morfológicas, sintáticas, semânticas e pragmáticas.

Nesse sentido, por constituir essas dimensões – da “sistematicidade” e do “controlável” da língua (FRANZONI, 1992) –, o conceito de “erro” não pode ser pensado apenas como um lugar de interdição ou constrangimento construído discursivamente e que devemos, portanto, “combater”. Se assim fosse, estaríamos pressupondo que seria possível uma aprendizagem sem correção e, portanto, sem delimitações do que é **possível** e do que é **impossível** na língua, o que seria inviável tanto para o trabalho do sujeito-professor quanto para o envolvimento do sujeito-aluno com a aprendizagem.

O “erro” pode ser interpretado também como um momento de **não-inscrição** do sujeito nesse espaço de **estranhamento** das especificidades da materialidade da língua que se impõem num processo de aprendizagem – e, conseqüentemente, de

ensino – caracterizado pelo trabalho da **metalinguagem** (AUROUX, 1992). Nessa perspectiva, podemos interpretar a língua como passível de equívoco:

A fuga dos enunciados, as brechas e deslizes que eles manifestam não devem ser imputados a enganos dos locutores, ou a falhas de desempenho no domínio da língua; mas, sim, a um traço próprio à organização singular da língua, que não exclui nem rejeita o que escapa a suas próprias leis de formação. Em outros termos: o que falta e o que excede são constitutivos da estrutura, como fatos lingüísticos incontornáveis. (FERREIRA, 2000, p. 94-95)

Assim, o “erro” pode ser compreendido como um elemento constitutivo do encontro do sujeito com a língua do outro, com o estranhamento das novas formas de dizer que essa língua lhe impõe, enquanto estrutura (PÊCHEUX, 1983/2002).

Ao mesmo tempo, a língua pode ser concebida enquanto “lugar de materialização da ideologia” (PÊCHEUX, 1975/1988), cuja dimensão podemos interpretar como “acontecimento” (PÊCHEUX, 1983/2002). Para dar conta desse lugar discursivo, devemos considerar o significante “erro” como uma rede complexa de sentidos evocados por formações discursivas e ideológicas que regulam os enunciados sobre a língua inglesa e seu ensino, como pudemos analisar detalhadamente ao longo deste trabalho.

Assim, ao refletir sobre as concepções de “erro” que emergem no dizer do sujeito-professor de língua inglesa, pudemos desconstruir esse lugar naturalizado que se coloca entre o sujeito e o ensino dessa língua. Esperamos que esse espaço de reflexão possa contribuir para a compreensão desse lugar de conflitos e de embates travados entre os sentidos, criando possíveis deslocamentos do lugar da “necessidade de homogeneidade lógica” (PÊCHEUX, 1983/2002) imposta na relação do sujeito-professor com a língua e com o ensino.

## Referências<sup>73</sup>

---

ALTHUSSER, L. (1983) **Aparelhos ideológicos de Estado**. Trad. Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. 4.ed. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

ÁLVAREZ, M. A. G. **La oblicuidad, construções de dativos na interlíngua de estudantes brasileiros de ELE**. 2002. 134 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

AUROUX, S. **A revolução tecnológica da gramatização**. Trad. Eni Puccinelli Orlandi. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1992.

AUTHIER-REVUZ, J. (1982) “Heterogeneidade mostrada e heterogeneidade constitutiva: elementos para uma abordagem do outro no discurso”. Trad. Alda Scher e Elsa Maria Nitsche Ortiz. In AUTHIER-REVUZ, J. **Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 11-80.

AUTHIER-REVUZ, J. (1994) Duas ou três coisas sobre as relações da língua com o que não é ela... Trad. Suzy Lagazzi-Rodrigues. In: **Palavras incertas: as não coincidências do dizer**. Campinas: Editora da Unicamp, 1998. p. 165-173.

AUTHIER-REVUZ, J. A encenação da comunicação no discurso de divulgação científica. In: **Palavras incertas: as não-coincidências do dizer**. Campinas: Editora da Unicamp, 1998. p. 107-131.

AZEVEDO, A. M. T. de. A estrutura da informação no discurso e alguns aspectos da interlíngua de aprendizes de língua inglesa como L2. **Linguagem & Ensino**, Pelotas: EDUCAT, v. 4, n. 2, p. 11-34, 2001.

BAGHIN-SPINELLI, D. C. M. **Ser professor (brasileiro) de língua inglesa: um estudo dos processos identitários nas práticas de ensino**. 2002. 210 f. Tese (Doutorado) – Instituto de Estudos Lingüísticos, Unicamp, Campinas, 2002.

BARDOVI-HARLIG, K. Interlanguage development: main routes and individual paths. **AILA Review**. v. 19, n. 1, p. 69-82, 2006.

BERTOLDO, E. S. O contato-confronto com uma língua estrangeira: a subjetividade do sujeito bilíngüe. In: CORACINI, M. J. R. F. (Org.) **Identidade e discurso: (des)construindo subjetividades**. Campinas: Editora da UNICAMP; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003. p. 83-118.

---

<sup>73</sup> De acordo com: ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6023: informação e documentação: referências: elaboração**. Rio de Janeiro, 2002.

BOLOGNINI, C. Z. A língua estrangeira como refúgio. In: CORACINI, M. J. R. F. (Org.) **Identidade e discurso: (des)construindo subjetividades**. Campinas: Editora da UNICAMP; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003. p. 187-195.

BROOKS, N. (1960) **Language and language learning: theory and practice**. 2. ed. New York: Harcourt, Brace & World, Inc., 1964.

BRUMFIT, C. J.; JOHNSON, K. (eds.). (1979) **The communicative approach to language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1991.

CANDLIN, C. N. (1973) The status of pedagogical grammar. In BRUMFIT, C. J.; JOHNSON, K. (eds.). (1979) **The communicative approach to language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1991.

CASTAÑOS, F. Dez contradições do enfoque comunicativo. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, v. 21, p. 65-78, 1993.

CATANI, D. B.; BUENO, B. O.; SOUSA, C. P. de; SOUZA, M. C. C. de. História, memória e autobiografia na pesquisa educacional e na formação. In: CATANI, D. B. (Org.) **Docência, Memória e Gênero: Estudos sobre Formação**. São Paulo: Escrituras, 1997.

CELADA, M. T. **O espanhol para o brasileiro: uma língua singularmente estrangeira**. Campinas. 2002. 278 f. Tese (Doutorado) – Instituto de Estudos Lingüísticos, Unicamp, Campinas, 2002.

CELANI, M. A. A. Afinal, o que é Lingüística Aplicada? In: PASCHOAL, M. S. Z. de; CELANI, M. A. A. **Lingüística Aplicada: da aplicação da lingüística à lingüística transdisciplinar**. São Paulo: EDUC, 1992. p. 15-23.

CELANI, M. A. A. Transdisciplinaridade na Lingüística Aplicada no Brasil. In: SIGNORINI, I. e CAVALCANTI, M. C. (Orgs.) **Lingüística aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

CELCE-MURCIA, M.; LARSEN-FREEMAN, D. **The grammar book: an ESL/EFL teacher's course**. Rowley; London; Tokyo: Newbury House Publishers, 1983.

CHNAIDERMAN, M. Língua(s) – linguagem(ns) – identidade(s) – movimento(s): uma abordagem psicanalítica. In: SIGNORINI, I. (Org.) **Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. São Paulo: Mercado de Letras, 1998. p. 47-67.

CHOMSKY, N. (2000) Novos horizontes no estudo da linguagem. In CHOMSKY, N. **Novos horizontes no estudo da linguagem e da mente**. Tradução de Marco Antônio Sant'Ana. São Paulo: Editora UNESP, 2005. p. 29-52.

CORACINI, M. J. R. F. **O jogo discursivo na aula de leitura**. Campinas: Pontes, 1995.

CORACINI, M. J. R. F. A Escamoteação da Heterogeneidade nos Discursos da Lingüística Aplicada e da Sala de Aula. **Revista LETRAS – Revista do Mestrado em Letras da UFSM/RS**. Santa Maria: UFSM. n. 14, p. 39-63, jan./jun. 1997(a).

CORACINI, M. J. R. F. **Língua Estrangeira e Língua Materna**: uma questão de sujeito e identidade. *Letras & Letras*, Uberlândia, v. 14, n. 1, p. 153-169, 1997(b).

CORACINI, M. J. R. F. A teoria e a prática: a questão da diferença no discurso sobre e da sala de aula. **DELTA**. v. 14, n. 1. São Paulo. Fev. 1998. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-44501998000100003](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44501998000100003)>. Acesso em 02/03/08.

CORACINI, M. J. R. F. (Org.) **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas: Pontes, 1999.

CORACINI, M. J. R. F. As representações do saber científico na constituição da identidade do sujeito-professor e do discurso de sala de aula. In: CORACINI, M. J. R. F. (Org.) **Identidade e discurso**: (des)construindo subjetividades. Campinas: Editora da UNICAMP; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003a. p. 319-336.

CORACINI, M. J. R. F. Desconstruindo o discurso de divulgação: as questões do significado e da autoria. In: ARROJO, R. (Org.) **O signo desconstruído**. 2. ed. Campinas: Pontes, 2003b. p. 81-86.

CORACINI, M. J. R. F.; BERTOLDO, E. S. (Orgs.) **O desejo da teoria e a contingência da prática**: discursos sobre a sala de aula (língua materna e língua estrangeira). Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2003.

CORDER, S. P. (1967) The significance of learners' errors. In: RICHARDS, J. (ed.) **Error analysis**: perspectives on second language acquisition. London; New York: Longman, 1992.

CRUZ, M. L. O. B. **Estágios de interlíngua: estudo longitudinal centrado na oralidade de sujeitos brasileiros aprendizes de espanhol**. 2001. Tese (Doutorado) – Instituto de Estudos Lingüísticos, Unicamp, Campinas, 2001.

DAVIES, B. P. **Inglês que não falha**: técnicas e exercícios de memorização. 8. ed. São Paulo: Campus, 2004.

DEACON, R.; PARKER, B. (1994) Educação como sujeição e como recusa. In: TADEU DA SILVA, T. (Org.) **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 97-110.

DE BRUM, A. M. Da língua como instrumento de comunicação ao discurso: um deslocamento necessário no trabalho de português língua estrangeira. Texto apresentado no **II Seminário de Estudos em Análise de Discurso (II SEAD)**. Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005. Disponível em <<http://www.discurso.ufrgs.br/sead2/doc/discurso/brum.pdf>>. Acesso em 04/07/08.



DE LA TORRE, S. **Aprender com os erros:** o erro como estratégia de mudança. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. (1975) O que é uma literatura menor? In: DELEUZE, G.; GUATTARI, F. (1975) **Kafka:** por uma literatura menor. Trad. Júlio Castañon Guimarães. Rio de Janeiro: Imago, 1977. p. 25-42.

DEL RÉ, A. A pesquisa em aquisição da linguagem: teoria e prática. In: DEL RÉ, A. (Org.) **Aquisição da linguagem:** uma abordagem psicolinguística. São Paulo: Editora Contexto, 2006. p. 13-44.

DERRIDA, J. (1972) **Posições:** Jacques Derrida. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

DERRIDA, J. (1996) **O monolingüismo do outro:** ou a prótese da origem. Trad. Fernanda Bernardo. Porto: Campo das Letras, 2001.

DERRIDA, J. (1967) **Gramatologia.** Trad. Miriam Chnaiderman e Renato Janine Ribeiro. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.

ECKERT-HOFF, B. M. **O falar de si como (des)construção de identidades e subjetividades no processo de formação sujeito-professor.** 2004. 177 f. Tese (Doutorado) – Instituto de Estudos Lingüísticos, Unicamp, Campinas, 2004.

ELLIS, R. **Understanding second language acquisition.** Oxford: Oxford University Press, 1992.

ELLIS, R. **The study of second language acquisition.** Oxford: Oxford University Press, 1994.

ELS, T. van.; BONGAERTS, T.; EXTRA, G.; OS, C. van; DIETEN, A. J. **Applied Linguistics and the Learning and Teaching of Foreign Languages.** Translated by R.R. van Oirsouw. London; Baltimore, Md.: Edward Arnold, 1986.

FERREIRA, M. C. L. **Da ambigüidade ao equívoco:** a resistência da língua nos limites da sintaxe e do discurso. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000.

FINK, B. (1995). **O sujeito lacaniano:** entre a linguagem e o gozo. Trad. Maria de Lourdes Sette Câmara. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

FOUCAULT, M. (1969) **Arqueologia do saber.** Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

FOUCAULT, M. (1975) **Vigiar e Punir:** Nascimento da prisão. Trad. Ligia M. Ponde Vassallo. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991.

FOUCAULT, M. (1975) **Vigiar e punir:** Nascimento da prisão. Trad. Raquel Ramalheite. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

FOUCAULT, M. (1976) **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque e J.A. Guilhon Albuquerque. 15. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2003.

FOUCAULT, M. (1977) Verdade e poder. In: MACHADO, R (Org.) **Microfísica do poder**. 18 ed. Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2003. p. 01-14.

FOUCAULT, M. (1978). A governamentalidade. In: MACHADO, R (Org.) **Microfísica do poder**. 18 ed. Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2003. p. 277-293.

FOUCAULT, M. The subject and power. In DREYFUS, H. L.; RABINOW, P. **Michel Foucault: beyond structuralism and hermeneutics**. New York, London, Toronto, Sydney, Tokyo: Harvester Wheatsheaf, 1982. p. 208 -226.

FRANZONI, P. H. **Nos bastidores da comunicação autêntica: uma reflexão em lingüística aplicada**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1992.

GREENBAUM, S. **The Oxford reference grammar**. (Edited by Edmund Weiner). Oxford; New York: Oxford University Press, 2000.

GRIGOLETTO, M. Representação, identidade e aprendizagem de língua estrangeira. In: CORACINI, M. J. R. F. (Org.) **Identidade e discurso: (des)construindo subjetividades**. Campinas: Editora da UNICAMP; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003. p. 223-235.

GRIGOLETTO, M. Um saber sobre os sujeitos: práticas de subjetivação no discurso político-educacional sobre línguas estrangeiras. **Anais do Seminário Internacional Michel Foucault: Perspectivas**. p.453-459. set. 2004.

GRIGOLETTO, M. Leituras sobre a identidade: contingência, negatividade e invenção. In MAGALHÃES, I.; GRIGOLETTO, M.; CORACINI, M. J. (Orgs.) **Práticas identitárias: língua e discurso**. São Carlos: Claraluz, 2006. p. 15-26.

GUATTARI, F. (1977) O capitalismo mundial integrado e a revolução molecular. In: GUATTARI, F. **Revolução molecular: pulsações políticas do desejo**. Trad. Suely Belinha Rolnik. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

GUIMARÃES, E. **História da semântica: sujeito, sentido e gramática no Brasil**. Campinas, SP: Pontes, 2004.

HALL, S. The work of representation. In: HALL, S. (ed.) **Representation: cultural representations and signifying practices**. London; Thousand Oaks; Delhi: Sage Publications/The Open University Press, 1997.

HAROCHE, C. (1984) **Fazer dizer, querer dizer**. Trad. Eni Pulcinelli Orlandi. São Paulo: Hucitec, 1992.

HENRY, P. (1977) **A ferramenta imperfeita: Língua, sujeito e discurso**. Trad. Maria Fausta P. de Castro. Campinas: Editora da Unicamp, 1992.

HYMES, D. (1971) On communicative competence. In: BRUMFIT, C. J.; JOHNSON, K. (eds.). **The communicative approach to language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1979. p. 5-26.

INSAURRALDE, L. R. I. **O sujeito subversivo: uma leitura da tragicidade**. 2005. 324 f. Tese (Doutorado). ) – Instituto de Estudos Lingüísticos, Unicamp, Campinas, 2005. Disponível em <<http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000349644>>. Acesso em 12/02/07.

KASPER, G.; SCHMIDT, R. Developmental issues in interlanguage pragmatics. In: **Studies in second language acquisition**, v. 18, n. 2, p. 149-169. Jun. 1996.

KLEIMAN, A. B. O ensino de línguas no Brasil. In: PASCHOAL, M. S. Z. de; CELANI, M. A. A. **Lingüística Aplicada: da aplicação da lingüística à lingüística transdisciplinar**. São Paulo: EDUC, 1992. p. 25-36.

LADO, R. (1957) **Linguistics across cultures: applied linguistics for language teachers**. Michigan: University of Michigan Press, 1971.

LARROSA, J. Tecnologias do eu e educação. In: TADEU DA SILVA, T. (Org.) **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MALDIDIER, D. (1990) **A inquietação do discurso: (Re)ler Michel Pêcheux hoje**. Trad. Eni Puccinelli Orlandi. Campinas: Pontes, 2003.

MASCIA, M. A. A. Os regimes de verdade. In: MASCIA, M. A. A. **Investigações discursivas na pós-modernidade: uma análise das relações de poder-saber do discurso político educacional de língua estrangeira**. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 2002. p. 127-162.

MENDOZA, M. A. C. L. **Avaliação de desempenho oral: uma reflexão sobre a oralidade e sobre o valor do erro no processo de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira**. 2002. 293 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

MOITA LOPES, L. P. da. A transdisciplinaridade é possível em lingüística aplicada? In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Orgs.) **Lingüística aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

MOMMA, H. A man on the cusp: Sir William Jones's "philology" and "oriental studies". **Texas Studies in Literature and Language**, Jun. 1999. Disponível em: <[http://www.accessmylibrary.com/coms2/summary\\_0286-6654151\\_ITM](http://www.accessmylibrary.com/coms2/summary_0286-6654151_ITM)>. Acesso em 21/03/08.

ORLANDI, E. P. Identidade lingüística escolar. In: SIGNORINI, I. (Org.) **Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. São Paulo: Mercado de Letras, 1998. p. 203-212.

ORLANDI, E. P. **Discurso e texto**: formação e circulação de sentidos. Campinas: Pontes, 2001a.

ORLANDI, E. P. Apresentação. In: ORLANDI, E. P. (Org.) **História das idéias lingüísticas**: construção do saber metalingüístico e constituição da língua nacional. Campinas, SP: Pontes; Cáceres, MT: Unemat Editora, 2001b. p. 7-20.

ORLANDI, E. P. Prefácio. In: ORLANDI, E. P. (Org.) **Discurso fundador**: a formação do país e a construção da identidade nacional. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2001c. p. 11-25.

ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. 4. ed. Campinas: Pontes, 2002a.

ORLANDI, E. P. **Língua e conhecimento lingüístico**: para uma história das idéias no Brasil. São Paulo: Cortez, 2002b.

PAVEAU, M.; SARFATI, G. **As grandes Teorias da Lingüística**: da Gramática Comparada à Pragmática. Trad. Rosário Gregolin, Vanice Sargentini, Claudemar Fernandes, Carlos Piovezani Filho, Luzmara Cursino, Nilton Milanez. São Carlos, Clara Luz, 2006.

PAYER, M. O. Linguagem e sociedade contemporânea: sujeito, mídia, mercado. **Revista Rua**, Núcleo de Desenvolvimento da Criatividade da Unicamp, n. 11, p. 9-25, mar. 2005.

PÊCHEUX, M. (1969) Análise automática do discurso (AAD 69). Trad. Eni Pulcinelli Orlandi. In: GADET, F.; HAK, T. (Orgs.) **Por uma Análise Automática do Discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 3. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997. p. 61-151.

PÊCHEUX, M. (1975) **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Trad. Eni Pulcinelli Orlandi, Lourenço Chacon Jurado Filho, Manoel Luiz Gonçalves Corrêa, Silvana Mabel Serrani. Campinas: Editora da UNICAMP, 1988.

PÊCHEUX, M. (1983) Papel da memória. In: **Papel da memória**. ACHARD P. et al. Trad. José Horta Nunes. São Paulo: Pontes, 1999. p. 49-57.

PÊCHEUX, M. (1983) **O Discurso**: estrutura ou acontecimento? Trad. Eni Pulcinelli Orlandi. 3. ed. Campinas: Pontes, 2002.

PÊCHEUX, M.; FUCHS, C. (1975) A propósito da Análise Automática do Discurso: atualização e perspectivas. Trad. Péricles Cunha. In: GADET, F.; HAK, T. (Orgs.) **Por uma Análise Automática do Discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 3. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997. p. 163-235.

PÊCHEUX, M.; GADET, F. (1981) **A língua inatingível**: o discurso na história da lingüística. Trad. Bethania Mariani e Maria Elizabeth Chaves de Mello. Campinas: Pontes, 2004.

PENNYCOOK, A. **The cultural politics of English as an International Language**. London; New York: Longman, 1994.

PENNYCOOK, A. A Lingüística Aplicada dos Anos 90: Em Defesa de uma Abordagem Crítica. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Orgs.) **Lingüística Aplicada e Transdisciplinaridade: Questões e Perspectivas**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 1998. p. 23-49.

PENNYCOOK, A. **Critical applied linguistics: A critical introduction**. Mahwah; New Jersey; London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 2001.

PHILLIPSON, R. **Linguistic Imperialism**. Oxford; New York: Oxford University Press, 1993.

PRASSE, J. (1997) O desejo das línguas estrangeiras. **A Clínica Lacaniana Revista Internacional**. Rio de Janeiro: Companhia de Freud. Ano 1, n. 1, p. 63-73. 1997.

PRETTI, D. (org.). **Análise de Textos Oraís**. 4ª ed. São Paulo: Humanitas Publicações FFLCH/USP, 1999.

RAJAGOPALAN, K. A ideologia de homogeneização: reflexões concernentes à questão da heterogeneidade na lingüística. **LETRAS – Revista do Mestrado em Letras da UFSM**. Santa Maria: UFSM. p. 21-37. jan/jun. 1997a,

RAJAGOPALAN, K. Linguistics and the myth of nativity: comments on the controversy over 'new/non-native' Englishes. **Journal of Pragmatics**, v. 27, p. 225-231. 1997b.

RAJAGOPALAN, K. Lingüística aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas. **DELTA**, São Paulo, v. 15, n. 2, 1999. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-44501999000200007&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44501999000200007&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 16/04/08.

RAJAGOPALAN, K. A lingüística aplicada e a necessidade de uma nova abordagem. In: **Por uma lingüística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

RAJAGOPALAN, K. Repensar o papel da lingüística aplicada. In: MOITA LOPES, L. P. da. (Org.) **Por uma lingüística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

RAMOS DO Ó, J. O governo do aluno na modernidade. **Revista Educação Especial: Biblioteca do professor nº 3: Foucault pensa a educação**. ISSN 1415-5486. São Paulo: Editora Segmento, p.36-45, 2007.

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, I. (Org.) **Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. São Paulo: Mercado de Letras, 1998. p. 213-230.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. **Approaches and methods in language teaching**. 2. ed. Cambridge University Press: Cambridge, 2004.

SCARAMUCCI, M. V. R. Avaliação: mecanismo propulsor de mudanças no ensino/aprendizagem de língua estrangeira? **Contexturas**: ensino crítico de língua inglesa. APLIESP. nº 4. p. 99-114. 1998/1999.

SELIGER, H. Psycholinguistic issues in second language acquisition. In BEEBE, L. M. (ed.) **Issues in second language acquisition**: multiple perspectives. Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1988. p. 17-40.

SELINKER, (1972) L. Interlanguage. In: RICHARDS, J. (ed.) **Error analysis**: perspectives on second language acquisition. London; New York: Longman, 1992.

SERRANI-INFANTE, S. M. Formações discursivas e processos identificatórios na aquisição de línguas. **DELTA**. v.13, n.1, p. 63-81. Fev. 1997.

SERRANI-INFANTE, S. M. Abordagem transdisciplinar da enunciação em segunda língua. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Orgs.) **Linguística aplicada e transdisciplinaridade**: questões e perspectivas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. p. 143-167.

SERRANI, S. M. Ressonâncias fundadoras e imaginário de língua. In: ORLANDI, E. P. (Org.) **Discurso fundador**: a formação do país e a construção da identidade nacional. 2ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2001. p. 113-125.

SIGNORINI, I. (Org.) **Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. São Paulo: Mercado de Letras, 1998.

SILVA, M. V. da. Colégios do Brasil: o Caraça. In ORLANDI, E. P.; GUIMARÃES, E. (Orgs.) **Institucionalização dos estudos da linguagem**: a disciplinarização das idéias lingüísticas. Campinas: Pontes, 2002. p. 87-99.

SMITH, M. S. **Second Language Learning**: theoretical foundations. London; New York: Longman, 1994.

SOUSA, G. de N. e. **Entre línguas de negócios e de cultura**: sentidos que permeiam a relação do brasileiro com a língua inglesa e a espanhola. 2007. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

SPOLSKY, B. **Conditions for Second Language Learning**: introduction to a general theory. Oxford: Oxford University Press, 1989.

TADEU DA SILVA, T. (Org.) (1994) **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VEIGA-NETO, A. **Foucault & a educação**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

WIDDOWSON, H. G. (1972) The teaching of English as communication. In: BRUMFIT, C. J.; JOHNSON, K. (eds.) (1979) **The communicative approach to language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1991. p. 117-121.

WILKINS, A. D. (1974) Notional syllabuses and the concept of a minimum adequate grammar. In: BRUMFIT, C. J.; JOHNSON, K. (eds.) (1979) **The communicative approach to language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1991. p. 91-98.

WILLIAMS, M.; BURDEN, R.L. **Psychology for language teachers: A social constructivist approach**. Cambridge; New York: Cambridge University Press, 1997.

WINCH, C.; GINGELL, J. Aprendizagem. In: **Dicionário de Filosofia da Educação**. Trad. Renato Marques de Oliveira. São Paulo: Contexto, 2007.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. In: TADEU DA SILVA, T. (Org.) **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 7-72.

XAVIER, R. P. Avaliação diagnóstica e aprendizagem. **Contexturas: ensino crítico de língua inglesa**. APLIESP. nº 4. p. 99-114. 1998/1999.

# **ANEXOS**



**Anexo I**  
**Normas para transcrição do *corpus*<sup>74</sup>**

<b>Sinais</b>	<b>Ocorrências</b>
( )	incompreensão de palavras ou segmentos
(hipótese)	hipótese do que se ouviu
...	qualquer pausa
/	truncamento
maiúscula	entonação enfática
((minúscula))	comentários descritivos do transcritor
?	interrogação

<sup>74</sup> Para a transcrição da entrevista e do relato autobiográfico, baseamo-nos nas normas prescritas por PRETTI (1999, p. 11).

## ANEXO II

### Roteiro para entrevistas semi-estruturadas com professores

- 1) Como você prepara uma aula? Quais são suas preocupações primordiais? E suas dificuldades?
- 2) E na sala de aula, que dificuldades você enfrenta?
- 3) Que dificuldades você geralmente percebe no processo de aprendizagem dos alunos?
- 4) Ao identificar o erro de um aluno, o que você faz?
- 5) Que mecanismos de avaliação você utiliza?
  - tipos de exercícios
  - critérios para atribuição de notas
- 6) Quais são os seus procedimentos de correção?
  - como se dá o processo de correção: diagnóstico do erro + atuação do professor
- 7) Existe uma ocorrência maior de determinados tipos de erro? Quais deles você destacaria?
- 8) Como você definiria o erro?
- 9) O que o erro indica no aprendizado do aluno?
- 10) Na sua opinião, há causas para a ocorrência de erros? / o que leva o aluno a errar?
- 11) Existem relações entre a língua materna e o processo de aprendizagem de LE? Se sim, quais são? Se não, justifique.

### ANEXO III

#### Roteiro para relatos autobiográficos dos professores

- 1) Vida familiar e conhecimento: a) profissão dos pais; b) hábitos de leitura/ escrita/ contato com línguas em casa.
- 2) Conte sobre seu ingresso na escola. Como foi a experiência?
- 3) Qual era a sua relação com os professores? Algum professor foi seu ídolo ou inspirou você a assumir alguma conduta pessoal? (Mencione situações marcantes).
- 4) Fale sobre suas experiências de aprendizagem da LE. Como você se relacionava com os erros que cometia? Por quê?
- 5) Relate algumas de suas experiências marcantes de ocorrência de erros. Algumas dessas experiências marcaram ou ainda marcam sua posição em sala de aula, hoje, como professora de LI?
- 6) Por que você se tornou professora de LI?
- 7) Como transcorreu sua formação?
- 8) Você se sentiu preparada para atuar como professora quando se formou?
- 9) Fale sobre sua primeira experiência como professora. (Relação com o conhecimento/ relação com alunos/ relação com a profissão).
- 10) Que instrumentos formais de julgamento da competência do professor existiam nas escolas em que você trabalhou/ trabalha? Como eles influenciaram a sua atuação profissional?
- 11) Fale sobre os cursos de atualização profissional dos quais você participou. De que modo eles influenciaram suas práticas em sala de aula?

## **ANEXO IV**

### **Perfil dos sujeitos de pesquisa**

#### **PEP – Professor de Escola Pública**

Idade: 42

Sexo: feminino

Formação: Bacharelado/Licenciatura em Letras Inglês/Português (Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Moema – atual UNIBAN)

Experiência e atuação profissional: Atuou 20 anos como professora particular de inglês (empresas); ingressou em 2002 na escola pública, onde tem atuado no Ensino Médio como professora de inglês.

#### **PEI – Professor de Escola de Idiomas**

Idade: 48

Sexo: feminino

Formação: Bacharelado em Língua e Literatura Inglesa (PUC-SãoPaulo)

Experiência e atuação profissional: atua há 26 anos em escolas de idiomas.

ANEXO V<sup>75</sup>

## TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTAS

## 1) SUJEITO-PROFESSOR ATUANTE EM UMA ESCOLA DE IDIOMAS (11/07/06)

P – A primeira pergunta tem a ver com a preparação de aula... como é que você prepara uma aula e quais são as suas preocupações primordiais... quando você está preparando a aula?... e as suas dificuldades... as suas preocupações e as suas dificuldades.

PEI – Bom... antes de preparar a aula... normalmente a gente tem um/um *syllabus* a seguir... né? Antes/quando eu começo o... semestre eu... olhe/olho o que vai ser o *syllabus* e eu procuro preparar eh... as aulas eh... fechando cada aula e fechando unidade... então assim... quando eu preparo a aula eu nunca tenho em mente só aquilo... eu sinto a necessidade de saber o que vem depois... para estar sempre... o/o/o ir e vir... porque numa/ numa aula eh... mais pra frente você vai ter que... fazer aquilo que você já fez... e exis/ e em LÍNGUA existe essa INTERDEPENDÊNCIA né? nos tópicos né? Você sempre precisa de alguma coisa anterior... não tem como você ISOLAR... não é como você estudar uma fórmula matemática hoje a gente vai ver o triângulo retângulo... não é bem assim né? Eu procuro sempre estruturar a aula sabendo o que vai vir depois... e... procurando sempre fazer uma aula assim com começo meio e fim... nem sempre você consegue e pra MIM isso é frustrante... quando eu não consigo fazer uma parte da aula eu acho muito ruim... muitas vezes isso não acontece por conta de/ de N fatores porque você fica preocupado em CUMPRIR determinada coisa porque é PRECISO porque vai/a prova tai e você precisa de determinado conteúdo... ou às vezes você TEM a necessidade de fazer um monte de jogo porque o pessoal tá cobrando e você tem que BRECAR e não dá tempo de dar... quando isso acontece normalmente na aula seguinte eu procuro... mesmo que seja eh... tempo que você vai consumir eu procuro retomar... fechar e continuar... eu acho horrível ficar ( ) eu como ALUNA eu sempre senti muito falta disso então eu acho que é ruim pra você ficar eh... com uma pendência... com uma/ sabe aquele *cliffhanger* lá... da novela? É meio esquisito isso no aluno né? Ele sai assim será que eu aprendi isso hoje ou ainda falta?... eu tenho essa sensação então eu/ pra preparar aula eu preciso saber o que vai antes e o que vai depois... eu preciso de tempo eu sou uma pessoa que precisa de tempo... eu/mesmo depois de todos esses anos eu acho muito ruim se eu tenho que entrar em sala... eh... de repente assim... então aí! Eu vou substituir... aconteceu pra mim por exemplo de substituir um livro que eu NUNCA tinha usado e que eu NUNCA eh... não tive TEMPO eh... de abrir o livro e dizer não... olha como esse livro é organizado assim assim e assado... ISSO pra mim é ruim... porque por mais que você domine aquilo que você vai eh... passar... eh... eu acho que você eh... é todo um trabalho... é você... o livro... você e o livro na preparação de aula... a expansão que você faz pra fora do livro entendeu? Então... é meio complicado... eu tenho pra mim que às vezes o aluno quando acontece essas coisas ele ele se sente assim nossa ela caiu de pára-quebras aqui né? Não tá nem sabendo o que que tá acontecendo... às vezes o aluno não percebe isso... mas pra MIM como profissional eu acho ruim.

P: E suas dificuldades em sala de aula ou na preparação?

PEI: eh... bom... às vezes na preparação eu sinto dificuldade em selecionar o que seria bom praquele tipo de aula praquele tópico que você tem que desenvolver... eh... por conta também das diferenças que a gente tem nos grupos... que às vezes até você tem o mesmo nível... mas... eh... sei lá... o *Higher 1* das 14:00 é diferente do *Higher 1* das 17:00... são outras pessoas com outras necessidades... que respondem de uma forma diferente na/ à aula... às vezes mais rápido às vezes mais lentamente... e... você... então TEM QUE de uma forma ou de outra... preparar um esqueleto de aula mas que aquele esqueleto possa ser expandido pro *Higher 1* das 14:00 E pro *Higher 1* das 17:00... atingindo cada um de uma forma diferente... você pode usar o mesmo jogo... às vezes com uma abordagem diferente... você pode fazer a mesma atividade de *speaking* mas a resposta não vai ser a mesma... né?... muitas vezes você cria uma série/uma expectativa porque você diz puxa naquilo/naquele/nas 14:00 isso aqui funcionou tão bem... aqui... não foi proveitoso... então então isso aí é meio complicado né? Pra mim toma tempo pra conseguir eh... separar o que que eu acho que vai funcionar aqui... e ali... o que que vai mudar... eu/eu PRECISO de tempo pra preparar aula... sempre precisei e vou morrer assim né?

<sup>75</sup> Este anexo constitui a transcrição, na íntegra, das entrevistas realizadas com os sujeitos-professores, a fim de que o leitor possa ver outros efeitos de sentido funcionando nesse dizer. Não disponibilizamos a transcrição de todo o corpus experimental por dois motivos. Em primeiro lugar, a maioria dos enunciados selecionados para análise foram produzidos nas entrevistas, em que foram abordadas as questões centrais que nos propusemos a discutir no decorrer do trabalho. Em segundo lugar, seria inviável, por limitações de espaço, anexar a transcrição dos relatos autobiográficos, embora tenham sido também utilizados em nossas análises.

P: E na sala de aula quando você está dando aula eh... as dificuldades que você tem assim...

PEI: eh... AINDA sinto... às vezes dificuldade de ter que mudar de estrada... porque às vezes já deve ter acontecido pra você durante a aula você fica obrigada a descer do ônibus e mudar de estrada... não é?

P: Com certeza

PEI: você tem... às vezes você vem com uma aula preparada e o aluno... logo no *warm up* ele mostra pra você que ele tem uma dúvida que é muito lá TRÁS... e que você não vai de jeito nenhum conseguir chegar naquele X do plano de aula... porque ele precisa de uma retomada... então NÃO adianta você insistir... porque você vai ter que ter uma DUPLA retomada posterior... né?... então isso é... uma coisa eh... assim que ( ) é o jogo de cintura... eu acho que isso é uma dificuldade que o professor enfrenta... no dia-a-dia porque... de um modo geral a gente tem visto não só aqui ((mas)) em outras escolas... que o aprendizado VEM muito (truncado)... ele VEM com muita falha o aluno VEM com muita dúvida o aluno PASSA de semestre principalmente na escola de línguas eu AINDA acho com muitas dúvidas com muitas eh... coisas que precisam ter um trabalho mais eficaz e... pra você dar continuidade pra não... pra mim isso é uma dificuldade em sala.

P: Você acha que tem alguma coisa que causa essas dificuldades pro aluno e que... ele vai levando essas dúvidas? Por que que não são solucionadas?

PEI: Olha... eh... é uma coisa meio complexa... nem/nem sempre a dúvida que o aluno tem é... culpa vamos dizer entre aspas do professor anterior ou dos professores anteriores ou da metodologia da escola... alguns alunos não se posicionam... então... eles dão uma resposta muito automática... positiva porém automática... e só quando eles se vêem em uma situação onde eles estão eh... mais livres pra usar aquilo que foram... aprendendo... é que eles passam a perceber... que aquilo não está dominado... então eh... a resposta positiva que você tem de um aluno num TESTE numa PROVA nem sempre é a verdade dele... na parte de LÍNGUA... é a verdade dele é a realidade dele... porque... muitos têm capacidade de absorção no exercício MECÂNICO... então ele te RESPONDE aquilo que é preciso no *present perfect* no/no *simple past* num exercício de *relative clause*... mas ele não é CAPAZ de construir isso... num/num/num momento de *speaking*... ele só é capaz de fazer quando ele está... GUIADO... porque ele estudou o *present perfect* então é o *present perfect* então ele responde o *present perfect*... ele não consegue tirar o *present perfect* do contexto do exercício pro contexto da prova...

P: E ele acredita que ta dominando aquela estrutura/

PEI: Porque ele responde... isso... mas na hora que ele precisa usar a estrutura verbalmente... ele fala meu Deus como é que é mesmo?... eu não sei se você tem esse *feeling* também Laura mas é uma coisa que pra mim acontece muito em sala... eh/ eu tenho... pego muito o pessoal do intermediário e... *upper intermediate* e você VÊ muito nessa seqüência como eles VÊM ali... pros próximos níveis com deficiências SÉRIAS... a gente até pode falar são deficiências SÉRIAS... porque eles pensam que estão dominando... então isso eu acho que é uma coisa que em sala exige do professor uma... percepção grande... porque às vezes você ta colocando num *pair work* você ta colocando num jogo você ta colocando em outra coisa e o aluno NÃO TA CAPAZ de fazer isso... e ele não vai se posicionar... dizendo eu não sei... eu não entendo... eu não lembro... pouquíssimos alunos falam isso... porque aí tem todo... o... problema da/ da... adolescência... da exposição... *mas COMO? você não sabe? Faz dez anos que você estuda no XXXX... NOSSA! A gente estuda na mesma classe há não sei quanto tempo ((reproduzindo a fala de um aluno))... isso.. pega né?... eu acho que o/o problema do aluno não se posicionar não QUESTIONAR o professor e falar olha eu não entendi dá pra você começar do zero? ((reproduzindo a fala de um aluno))... é/é uma das coisas que/que... complica...*

P: pela exposição/pela exposição perante a sala?

PEI: PRINCIPALMENTE... não pela exposição aluno-professor... que eu já tive muitos casos de alunos que me procuraram DEPOIS da aula pra falar assim *olha dá pra você me explicar isso daqui que eu não entendo direito? ((reproduzindo a fala de um aluno))... só que no momento de sala que você fala/pergunta ta tudo bem gente? Ta claro até aqui? Como é que ta indo?... é o silêncio do inocente... sabe? Que você não sabe bem... se é um silêncio... eh... afirmativo negativo ou INTERROGATIVO ((risos))... você não sabe bem... e muitas vezes é... muitas mães procuram às vezes a gente (e diz assim) *olha... o fulano ou a fulana... ele não é de perguntar... então se ta indo pro plantão de dúvidas porque não entende... mas ele não pergunta em sala... então isso daí é meio ( )... é tricky eu acho eh... você tem que ter/ e às vezes ta vendo que a coisa não ta andando e você chega no aluno e fala olha vamos tentar por aqui vamos fazer um reforço vamos fazer assim e o aluno diz *imagina! Eu não preciso de reforço ((reproduzindo a fala do aluno))... então tem essa parte também né? Eu acho que isso daí interfere né?***

P: E eh... com relação ao erro que os alunos produzem em sala... que acontecem que/eles cometem? Como que você/ como é que você trata?

PEI: ah... eu acho ( ) eu acho que depende muito do nível que eles estão... depende da situação... depende... do/do/da atividade que você na hora está desenvolvendo... eh... eu costumo ser meio... crica... com os *Advanced*... num *speaking* em sala... quando o aluno insiste no... *He have... she have...* e a gente oh ((estalando os dedos)) hãh? hãh?... eu to sempre ((como se estivesse falando com o aluno, estala os dedos e diz)) e?... sabe? Porque ... é um NÍVEL que eles já não podem estar fazendo isso... assim no arroz e feijão... né?... pelo menos é o que a gente eh... espera como profissional e o que eles esperam chegando nesse nível... e se você não ((estala os dedos)) chama a atenção eu acho que passa batido e... existe muito aquele/principalmente no... eh... o adolescente... o adulto também tem um pouco... *ah mas no filme ele fala he have... a música fala he don't* ((reproduzindo a fala de um aluno))... então vamos aprender o CERTO e daí depois você decide se você quer falar o certo ou o errado... eu parto desse princípio... muitas vezes eu tenho que me policiar pra não interromper o pensamento... porque às vezes o aluno ta num momento de/ta/ta elaborando um/uma idéia... e você num ((estalando os dedos)) você CORTA o fluxo da idéia... então eu tento ficar assim atenta pra não... ADOTEI até uma época e pretendo estar voltando agora porque eu achei que funcionou muito... um *post-it* grande na/na mesa... aonde eu escuto... daqui a pouco dou uma paradinha escrevo duas três coisinhas e no final da aula eu retomo *olha gente lembra aquela frasezinha assim assim? Oh aqui...* ((como se estivesse falando com os alunos)) isso num *Advanced* num *Higher*... eh... às vezes você tem que corrigir na hora... porque senão a coisa vai se protelar... eh... na parte de/de *writing* eu procuro fazer... assim um apanhado... então... quando eu pego os primeiros *writings* eu faço uma... um apanhado das coisas mais GRITANTES... quando eu percebo que é uma coisa assim... vamos dizer 40% da sala 50% da sala ta fazendo... eu acho que é hora de você trabalhar com a sala... então aí você faz um joguinho de... (não)... descubra o erro... eh... como é que ficaria o certo?

P: usando exemplos das próprias redações?

PEI: tirados das redações... porque eu acho que se a sala está apresentando [erros]... a gente tem por obrigação eh... SANAR... medicar... porque não é um problema individual... os problemas individuais nos *writings* eu costumo ATACAR individualmente... na própria composição... eu... questiono o aluno e coloco pra ele *olha eh... car red... what is the order?...*((como se estivesse falando com um aluno)).

P: Aí na segunda vez que ele escreve já... é possível que faça a correção.

PEI: Porque muitas vezes... eu não trabalho só com código ((fazendo referência ao sistema de correção escrita da escola)) principalmente no *writing*... porque às vezes o código não é suficiente pra mostrar pro aluno qual é o tipo de erro que ele tem... entendeu?... um erro de/de *wrong form*... ele às vezes é mal-interpretado pelo aluno... você grava eh/eh *underline*/ por exemplo *he had...* ta certo... *he have* tá errado... você *underline* o *have*... *wrong form*... ele interpreta apesar de saber o código... que é o tempo verbal... isso é assim 80%... quando ele vai corrigir... ou ele muda o *have* pra *is*... ou ele muda o tempo verbal... então ele/ele não... apesar de você bater ele não grava... então às vezes eu/eu coloco uma sentença... e faço a pergunta... agora existe assim alguns alunos que pegam a *composition*... e do jeito que eles pegam... eles trocam duas três coisas não LÊEM o que você escreve e fica por isso mesmo... TEM o aluno que... por aquilo que você escreve... na próxima... ele já tem um/uma pequena diminuição baseado naquilo... e quando chega no final do semestre eu/eh/eu falo assim... de devolutiva que eu tive de aluno *ah teacher eu/eh ta vendo eu não faço mais aquilo porque lembra na primeira composition você escreveu isso assim assim aí eu/ eu gravei aquele exemplo* ((reproduzindo a fala do aluno))... então... pra gente isso é uma GLÓRIA... só que em uma sala de dez UM faz isso.

P: Por que você acha que acontece isso?

PEI: eh é também uma soma de coisas da mesma forma que o aluno não questiona você oralmente em sala e não se posiciona... ele muitas vezes na hora que ele vai corrigir a redação ele não ta interessado em EXPANDIR aquilo... ele quer resolver o problema... eh... o problema de... entregar... a versão final e... rapidinho... *ih eu tenho que entregar isso aqui* ((reproduzindo a fala do aluno)) pronto... ele não quer perder o tempo de pensar em cima daquilo que ele escreveu.

P: Como uma produção dele mesmo né?

PEI: É... e isso não se aplica ao inglês... eu vejo isso MUITO aplicado ao Português à História à Geografia... eh... eu via isso nos meus filhos na época que faziam eh... segundo grau... quando recebiam eh... trabalhos... escritos... e com comentários e que precisava refazer e tudo... isso é uma postura acho que do aluno brasileiro... e que... com o tempo tem que ser mudado... você não vê ( )... mas aí envolve o hábito da leitura... a quantidade de/do que você lê... a QUALIDADE do que você lê... então é meio que... é CULTURAL eu acho que é isso... eh... eu acho que o governo até tenta MUDAR dando o enfoque um pouco da escola pública tudo mais... mas mas também não vai da casa/ se a/ na casa se as pessoas têm hábito de leitura... se elas lêem e conversam sobre o que lêem... é tudo isso.

P: É um hábito mesmo que vai sendo construído desde pequeno né?

PEI: Agora a parte de/de erro ORAL... eu acho muito... DELICADA de ser trabalhada... muitas vezes o aluno... principalmente se for mais novo... ele eh... às vezes toma pra/prá si uma correção... ele não entende que você ta corrigindo um/um erro de LÍNGUA e não a postura dele em sala ou/ou qualquer coisa do gênero... e às vezes você pode na correção de um erro ABAFAR todo um progresso que um aluno pode fazer... eu acho assim... eu tento me POLICIAR muito porque...

P: Pra não corrigir na hora...

PEI: Eu acho muito DELICADO... eh... e também assim... não tentar/falar assim *olha lembra aquilo que FULANO falou?* ((como se estivesse falando com a sala))... eu acho que *é* muito delicado é complicado porque esse FULANO que você ta se reportando ele pode ser um cara super bacana aberto que vai dar risada disso e vai dizer *puxa olha lembra quando eu falei isso?* ((reproduzindo a fala de um aluno))... e pode ser uma pessoa que vai se retrair de uma FORMA tão grande... eh... pode até... ocasionar um/uma... falta de empatia com o professor depois ou mesmo com o grupo... e tudo mais... então eu acho isso... corrigir o oral eu acho MUITO delicado MUITO complicado... pra MIM... é... um ponto em que/ me preocupa... muitas vezes... às vezes eu saio de sala pensando *ah eu não devia ter falado aquilo naquela hora eu devia ter ficado quieta...* mas às vezes você também não... às vezes FOGE do controle eu acho... muitas vezes você ta no/no calor da aula você ta no envolvimento e você fala *hãh? Como? Ah que feio!* ((como se estivesse falando com a sala)) entendeu?... *é* natural do ser humano... então eu acho isso meio complicado... eh... TRATAR do erro do outro é complicado em qualquer situação em qualquer eh... matéria na escola... em qualquer situação de trabalho... eu acho que a pessoa precisa ter muito TATO... não é só ( ) precisa ter muito tato e precisa muitas vezes calçar o sapato do outro pra poder ver como ele vai se sentir se você falar X ou Y.

P: Então o modo de correção seu geralmente é no final da aula você retoma ou no momento de uma forma...

PEI: É se eu vejo que aquela hora não vai ser propícia porque o ambiente ta meio carregado eu deixo pra próxima... eu procuro... eh... não personalizar o erro... embora às vezes eles também por conta da idade eh... o adolescente é cruel a gente sabe... eles falam *ah ela ta falando isso porque olha lembra que o Fulano falou isso na aula passada* ((reproduzindo a fala de um aluno)) eles mesmos... retomam com a crueldade... entendeu? Mas aí você tenta dar uma...

P: E acontece de um corrigir o outro?

PEI: Acontece... acontece... dependendo da faixa etária acontece MUITO... por exemplo naquela sala que você chegou a assistir de *Progress 2* né? Eles acham BÁRBARO achar o/ o que o outro fez de errado... eh... eles estão ANTENADOS pra isso... e... às vezes até você tem que dar o *the finit* pra que a coisa não/não tome corpo e não retraiam a pessoa que... que aconteceu de/de/de fazer o... cometer o erro... eh... nessa faixa de 12 13 14 anos é MUITO complicado porque eles são MUITO exigentes consigo mesmos em questão de aparência com questão de né? O desenvolvimento do corpo tudo isso... eles se cobram nas coisas e... têm dificuldade de entender limite... eh... eles não se vêem invadindo o limite do outro no instante em que eles chamam o outro de burro de (bobo) e estúpido você não sabe e a professora falou vinte vezes... eles não sentem não percebem a invasão... mas QUANDO são invadidos... a coisa fica muito grande... então às vezes você tem uma situação em sala... eh... complicada... nem tanto pela correção QUE o professor fez... mas... com o colega... nessa faixa etária é uma situação muito complicada.

P: E nessa situação você tenta intervir conversando com a pessoa e...

PEI: A gente tem que/ eu acho que eles têm também ver que em sala... mesmo que você não seja o professor do século XIX... não MAIS... você ainda É a PESSOA que está mais capacitada pra coordenar aquele momento... por uma série de razões... e... também você tem que tentar minimizar os bloqueios que eles podem criar especialmente acho que no ensino de língua porque... é uma das coisas mais complicadas eh... um aluno que se/se autobloqueia ele/ele já se autobloqueia por ser muitas vezes eh... como chama? *Shy*...

P: Tímido.

PEI: TÍMIDO retraído... eh... o mais quietão... aquele que não gosta de se expor o que não faz parte de nenhum grupo... então isso já é um ponto imagina se ele se vê então corrigido por um colega toda hora? Todo esse processo de você fazer o aluno se soltar você dar uma motivação e dar um reforço positivo cai por água abaixo... então às vezes UM ERRINHO corrigido aí na/na aula seguinte vem a mãe lá na frente ((secretaria da escola)) *ah porque o Fulano não ta querendo mais vir... não ta se adaptando... ele não ta gostando ele ta querendo desistir* ((reproduzindo a fala de uma mãe de aluno)) NUNCA ninguém vai falar que é porque ele é já retraído e o Fulano



corrigiu e ele não se sentiu bem ele se sentiu... diminuído... ninguém vai colocar isso... mas a gente sabe que acontece e acontece MUITO Laura... não é pouco não... já houve casos aqui na escola até de ADULTOS que se sentiram retraídos porque o colega... eh... chamou... a atenção de alguém na sala... então é complicado.

P: Você já passou por uma experiência em que aconteceu isso mas... foi positivo pros alunos? Alguém corrigiu...

PEI: Ah sim algumas... algumas...

P: Um *pair work* um...

PEI: É... algumas em *pair work*... algumas mesmo assim em *group discussion*... eh... que/eles até imitam a gente muito né então... eh... o teu trejeito em sala o teu tom de voz o teu jeito ((risos)) eu tenho muita... mania de dizer *lift the chair* e eles *don't push lift the chair*... ((risos)) e eles/aquele grupo direto né? Tanto que você vê que se você pegar aluno que fala isso você já sabe por onde passou né? ((risos)) *Ah gente pelo amor de Deus don't push LIFT LIFT the chair* ((risos)) e até assim... de pegar a cadeira com delicadeza e levantar então... eles mesmos eles me imitam *Oh pair work* ((como se estivesse falando com a classe)) um olha pro outro e diz *don't push lift* ((risos)) eles imitam então... e outras coisas né que a gente usa em sala já (muito) da gente mesmo né?

P: Bom... eh... ainda com relação ao erro né?... você comentou de erros eh... da parte oral... então você/ você tem uma classificação de erros assim tipos de erros? Ou você acha que eh... você só pensa nessa diferença mesmo dos *skills da/da/ writing speaking*...

PEI: Não eu acho que eh a gente tenta eh... não que a gente tenha uma classificação assim em mente toda aula não mas a gente pensa eu acho que eh em erros de/ de *accuracy*... que acontece bastante quando você pega *Higher* pra frente... eh... a gente tenta até trabalhar isso... os alunos de LINGUA eles/ eles na grande maioria... eles... eh... têm um vocabulário BASTANTE restrito... que aí eu atrelo isso à falta da LEITURA... sabe? Eu acho que isso é uma coisa que ajuda bastante mas o aluno brasileiro não tem esse hábito... e são poucos os que têm e... eu acho que a Internet muitas vezes... ela funciona como uma faca de dois gumes porque... no mesmo instante que o aluno ESTÁ praticando muitas vezes ele ESTÁ praticando o erro... eu não sei se você já teve a oportunidade de pegar textos na Internet com...

P: De *blogs*... de coisas mais informais mesmo né?

PEI: É... e aí... e É o que eles mais procuram né? Que é a coisa mais é... é o dia-a-dia né?... eu acho que/ a gente pensa sim/ eu penso (e me angustia) ( ) eu acho que... eh... a gramática BÁSICA ela/ela tem um PESO na correção do erro... eu acho que é o que mais GRITA pra gente... como professor... então o aluno que chega no *Higher* e ele insiste no/no... ele insiste no... *he are... he have*... e a gente sabe que a gente tem muitos assim... é complicado... é um/ é uma gramática CHATA mas que você é obrigada a corrigir e MUITO... por/por mais que você vai achar isso em/em canção... em texto em revista... eu/eu acho que eh é a mesma coisa eh que você eh... tentar mostrar pro aluno que ele pode optar por um... eh... *accent*... eu acho que pra ele optar ele tem que... pelo menos ter ouvido um pouco de cada... é óbvio que ele vai ( ) com uma influência de algum... eu mesmo que/ eu comparo isso ao/ao corrigir a gramática por exemplo nesta parte eh... erros mais gritantes... você tem que MOSTRAR pro aluno o que é o CERTO... quando ele atingir um determinado nível... e ele for FLUENTE... se ele for eh trabalhar em Chicago ele no dia-a-dia na RUA ele vai ouvir *he don't*... e ele vai... como EU... ele vai dizer "dé real" ((dez reais))... porque eu faço MIL erros de português diariamente... mas ele SABE... que aquilo não é o certo... eu acho isso importante.

P: Você acha que é o CONTEXTO? Que o professor tem que mostrar o contexto?

PEI: Eu acho que você tem que mostrar o contexto porque eh... não é porque se/se coloquialmente se diz *he don't*... você tem que saber que *he don't* é coloquial... mas que o/ não é o CERTO... porque uma hora você vai estar usando ALI... e numa outra hora você vai ter uma entrevista de trabalho... você não vai poder falar *he don't*... eu acho importante que eles vejam isso... eh... não sei se o grau de importância que eu dou é/não deve ser o mesmo que eles dão... porque muitos querem somente... o RÁPIDO o GLOBAL... o *speaking* eles não querem que vá pro lado da gramática... eles querem *ah como é que fala isso?* ((reproduzindo a fala de um aluno)) então eles querem aprender as *chunks*... eles querem MEMORIZAR perguntas respostas ( ) *collocations* mas o que é/ *ah não isso não usa* ((reproduzindo a fala de um aluno))... o resto esquece... aí então a gente che/ a gente chega naquele famoso ponto *por que ensinamos o present perfect?* ((risos, com entonação diferente)) não é? ((risos))... por quê? Pra quê? ((risos)) quando? Né? Porque se você entra na Internet... e só se são textos de/de/de... escritores ou textos mais formais você acha... no dia-a-dia ninguém USA... então pra que que eu vou aprender o *present perfect* se eu vou viajar pra Disney e o cara fala assim *he didn't?*... e... acaba aí.

P: Existe pra você um *gap* aí na... do que é ensinado e...?

PEI: Existe... eu acho que na cabeça de todo professor de língua existe esse *gap*... eh... por mais antenado que você esteja... eh... acompanhando filmes vídeos músicas Internet e tudo mais eu acho que existe um *gap*... no fundo eu acho que/ eu vou falar por MIM... eu acho que até a gente se sente um pouco assim... *old-fashioned*...e um pouco... saudosista de dizer poxa mas... se a língua tem isso... né? Ta certo que... não é muito usado...eh... não tem aplicação no dia-a-dia... porque se TEM aplicação no dia-a-dia por que que eu não vou ensinar? Eu não entendo isso... minha cabeça ta vendo? Claro... não é... eu acho assim... o aluno TEM que passar pelo *present perfect* SIM... mesmo que... ele não vá usar... mas se ele TA estudando a língua eu acho que sim... agora se ele está aprendendo a REPETIR a língua... que a gente sabe que tem muitos cursos que ensinam você a falar em oito semanas... você FALA... muitas vezes você não sabe o que ta falando... você ta repetindo estruturas que você escuta... que te mostra um áudio-visual... né? E que são situações do cotidiano EMERGENTE... então na hora que você chegar no aeroporto a hora que você tiver que alugar um carro... fazer um/uma ligação telefônica... reclamar alguma coisa num restaurante pedir uma comida... o BÁSICO do BÁSICO... né? Então isso não é CURSO de língua... né? Isso eu acho... é complicado... porque hoje o que o aluno vem em busca ele vem em busca dessa EMERGÊNCIA... ele quer tudo pra ontem... e ele não quer pensar no por quê... ele quer receber PRONTO... pra ontem... eu não sei se você vê isso dessa mesma forma Laura mas eu acho que a grande maioria dos nossos alunos... por conta dessa eh/eh quantidade de informação diária que eles recebem... o uso da Internet eh o computador o celular o *i-pod* tudo isso eh... eles/ eles têm a PRESSA... de saber como funciona... mas é o mínimo... eles não querem CO-NHE-CER.

P: E a aquisição desse conhecimento levaria muito mais tempo e... a concentração do aluno e tudo isso...

PEI: É ÓBVIO... e envolve todo um aspecto de CULTURA... de contexto... né?... por que que você pode falar *he don't* e ali você não pode falar?... eu acho que FAZ PARTE do ensino... o nosso desempenho em sala de aula o contexto... MUITOS não querem ver... eles querem só aquele... o da HORA... então APRENDIZADO de língua nesse sentido é bastante complicado porque eu vejo mais como/ como uma MEMORIZAÇÃO e repetição... né?... aí é... ESTUDAR é diferente... estudar a língua é diferente.

P: É... bom... então assim vamos pensar numa definição de erro... como que você definiria o erro?... vamos pensar assim... de forma... mais geral né?

PEI: De uma forma geral?

P: De uma forma geral o que que é o erro do aluno? Uma definição... o que que indica no aprendizado?

PEI: Olha... eu acho tão complicado definir o que que é o erro... eu/eu vejo muito por aquele lado eh... quando eu faço treinamento pros professores... quando participam do treinamento... a gente tem/sempe tem uns/uns textos lá que colocam muito eh... assim ERRO é uma coisa que o aluno comete porque DESCONHECE... aí tem a *slip*... o que que é a *slip*?... é um... um momento de erro que o aluno FAZ não porque ele desconheça mas porque ele ainda não DOMINA... eh... eu acho complicado definir erro porque no NOSSO CASO muitas vezes em situação de aula... num *pair work* por exemplo... o aluno comete um erro porque ele desconhece... ele QUER produzir... mas às vezes ele desconhece uma determinada expressão uma determinada palavra... um aluno de nível mais básico ele desconhece às vezes... um/uma estrutura... de um condicional por exemplo... e aí ele PÁRA naquele... ÁPICE do que ele ta produzindo ele olha pra você e fala *e teacher como é que eu falo mesmo "se eu fosse" lá?* ((reproduzindo a fala de um aluno))... então é o erro porque ele desconhece... agora no processo do dia-a-dia o erro que eles fazem é o erro que eles já foram expostos eles já viram... eles muitas vezes já trabalharam muito mas eles não/não fixaram... então eu acho que o que mais o nosso aluno comete seria esta... *slip*.

P: Isso é aquilo que você comentou no começo até né? Algo que... eles viram mas que não conseguiram na hora de um *speaking* por exemplo produzir né? Aquelas estruturas... eles pensam que dominam mas chega num momento de produção.

PEI: Eu acho que é mais ou menos por aí... ele/ele ACHA que ele/ele/ele SABE... no mecânico GUIADO... mas na hora que ele/eh/que é dada a liberdade dele CRIAR... ele tem todos os instrumentos mas ele não consegue... fazer USO desses instrumentos... é meio que/ é a mesma coisa que você dar todos os ingredientes pra uma pessoa fazer uma receita... mas ela não... não consegue DOSAR as coisas... misturar e ter um... né?... se você der a banana e a aveia ela vai... não vai saber quanto põe de aveia na banana que fique mais ou menos... eh... ou se corta a banana em rodela ou se amassa... né?... é meio que/ que nem na culinária eu acho/ que às vezes você TEM todos os instrumentos ALI na sua frente mas você não consegue MANIPULAR... eu comparo muito ((risos)) ( ) porque é assim... eu já me peguei em situações de explicar pra um aluno uma determinada estrutura... um aluno já em nível AVANÇADO... e um/ e eu vejo que o aluno vai arregalando o olho e vai arregalando/ e quando você termina assim numa conversa informal pós aula... ele fala assim *puxa teacher se eu soubesse que era assim eu desde o Higher 1 que eu venho com esse negócio meio assim não ENTENDIA por causa disso aqui porque nunca ninguém falou isso assim* ((reproduzindo a fala de um aluno))... então é assim

né? É a mesma coisa assim... a moça casa... nunca mexeu na cozinha... ela sabe que tem a batata e que a batata pode ser frita cozida etc mas ninguém nunca falou pra ela... olha não joga a batata no óleo quente a batata gelada ou molhada que você se queima hein?... entendeu? E isso ( ) vem da prática que o aluno vai ter de USAR aquilo de ser EXPOSTO e obrigado a usar pra ele ir ELE mesmo tomando consciência *não isso aqui eu to falando ERRADO isso não é assim* ((reproduzindo a fala de um aluno)) entendeu?... vamos lá vamos/ vamos MELHORAR... né? Você dá todos os instrumentos... mas se você não souber como usar NÃO ADIANTA... não adianta ter a Internet o vídeo a música...

P: todos esses aparatos né?

PEI: e até te falo uma coisa Laura... eu sou muito a favor... em alguns casos... do uso do/da/do português pra você explicar alguma coisa... porque às vezes você não consegue que o aluno um raciocínio que ele não consegue te acompanhar.

P: Eh... isso... geralmente mais voltado pra gramática?

PEI: Sim... mais voltado pra gramática.

P: Alguma estrutura que eles não consigam.

PEI: Por mais que você use do intuitivo... às vezes ele PRECISA de tradução... e o pé no chão é ali com a matéria... ele precisa se CERTIFICAR de que aquilo que ele entendeu é AQUILO MESMO... tem muitos alunos que às vezes depois da aula vêm pra mim e falam *ah teacher fala isso em português... explica em português*.

P: É eu ia perguntar justamente isso né? Que relações que existem/ SE existem relações entre a língua materna e o processo de aprendizagem?

PEI: Ah existe é lógico... porque eles COMPARAM... eles comparam eh... *então por que que eu posso falar/ por que que eu NÃO POSSO falar carro azul? Se no português eu posso?... por que que eu tenho que pôr obrigatoriamente o adjetivo na frente do substantivo se em português eu posso pôr atrás?* ((reproduzindo a fala de um aluno))... isso é o BÁSICO é o básico... entendeu?...

P: É uma... há uma resistência até... na/ na aprendizagem.

PEI: Há uma resistência... há uma COMPARAÇÃO... e muitas vezes eles tentam eh... quando você caminha mais eh... uma gramática um pouco mais... eh... intermediária sei lá... eles tentam COMPARAR a estrutura do português com a estrutura do inglês... muitas vezes eles aprendem a estrutura... em aula... eles são capazes de produzir a estrutura num exercício... que você dê em seguida... eles produzem a estrutura num *speaking* ali porque você tá ALI... e aí eles vão pra casa... e aí no final daquela unidade você passa um *writing* eh ( ) pensamento deles e produzir a estrutura... eles voltam pra estrutura do português... no *writing* eu percebo muito isso... é muito claro muito ( )... eles/eles TRANSFEREM é/é a coisa da tradução... né? Eles transferem... não mas eh muitas vezes você LÊ e você não entende aí você pára e lê de novo... se você vai traduzindo assim... você pega ele quis falar *nós fugimos e conseguimos escalar uma árvore*... então é Aí que o aluno não sabe usar o *present perfect* o *past perfect*... ele/ele não usa por exemplo *state verbs*... ele usa *state verbs* com *ing*... porque aí ele não consegue mas por que que no português eu posso falar *eu estou pensando?... e no inglês o sentido é outro?...* então a influência da língua materna é complicada... e eu ainda vou mais longe Laura eu acho que pros nossos alunos no momento em que o ensino (tá caindo o nível) eu acho que é mais complicado ainda... porque eu VEJO eu tenho pego muita meninada naquela fase de segundo grau pegando vestibular e... vejo coisas CHOCANTES... no português... então eu vejo aluno chegando no vestibular que não consegue... fazer uma redação com começo meio e fim desenvolver um pensamento... e às vezes ele não consegue eh... ORTOGRAFIA... agora se ele na língua materna já está com esse/essa...eh malinha de problemas no instante que ele transfere... pra uma segunda língua... a coisa complica né?... eu acho que tem muita interferência.

P: Então pra parte de explicação talvez ajude.

PEI: Em alguns CASOS eu acho necessário... eu defendo a idéia da escola não dessa escola só... outras... que você tem que criar um *English speaking zone*... óbvio... porque quanto maior o tempo de exposição... é o melhor pra eles... mas existem MOMENTOS em que a língua MÃE pode ajudar a evitar um problema maior.

P: E na produção do aluno talvez tenha uma interferência mais negativa geralmente? Pelo que você vê?

PEI: Sim sim.

P: Eles tentam fazer as comparações e...

PEI: Tentam... tentam e/ muitos você vê é evidente no *writing* muitos no *speaking*... eles eh... principalmente no uso ( ) e... mesmo na/na ordem de palavras na frase... eu acho que tem muito sim... eu vejo muita interferência.

P: Eh... e só pra fechar falando um pouquinho dos mecanismos de avaliação... você acha que os mecanismos de avaliação que você utiliza seja pela escola ou/ você fala um pouquinho dos mecanismos da escola e o seus que você adota pessoalmente... e se você acha que dá conta... da produção dos alunos... o que você acha sobre a avaliação?

PEI: Olha... eu vim conversando isso/ outro dia a gente até conversou muito ( ) eu troquei uma idéia com a N. (outra professora) a respeito disso... que a gente tem uma... maneira de pensar... eh assim a respeito da avaliação eh que a gente está usando aqui na escola... eu contesto um pouquinho... eh... porque eu vejo assim... que no final acaba sendo... eh... acaba tendo muito peso... a prova... e se nós partimos do princípio que eh... nós ensinamos o *communicative English*... eu acho que eh... o peso tem que ser dado da mesma forma... na parte de *speaking*... então eu vejo assim... muitos alunos chegando a *Higher e Advanced* sem condições de *speaking*... produzindo somente... o que é exercício... eh... *tasks compositions*... e esse NÃO É o objetivo maior... eh... nós fazemos uma SOMATÓRIA no nosso trabalho... a gente desenvolve *reading writing speaking e listening*... eh o que eu entendo é assim... o aluno conforme ele vai evoluindo de níveis eh... deveria eh... evoluir eh... de uma forma mais ou menos... eh... por igual... então se ele está indo para o *Higher 2*... o que que isso significa né?... não rotulando mas... em termos de evolução... significa que indo pra esse próximo nível esse aluno ele CONSEGUIU... em todos os *skills* um certo BALANÇO... que de uma forma geral é um balanço PRODUTIVO e que está progredindo e por isso ele está mudando de nível... então eh... eu/eu penso muito que nós estamos ainda aqui e não só aqui e várias escolas eu acho que na GRANDE maioria de escola de língua... ainda PRESOS ao que a PROVA mostra... e a prova não é a realidade do aluno... por conta eh... de nós termos vários capazes de mecanicamente produzirem um exercício... mesmo de nível de gramática mais avançada... mas não capazes de desenvolver um pensamento na parte de *speaking* com FLUÊNCIA... e de uma forma acurada... então eh... eu contesto um pouco isso.. EMBORA nós tenhamos essa divisão de eh notas pra eh... provas e notas pra parte de *speaking*... o *speaking* NÃO eh se coloca como uma forma de impedimento de promoção de aluno ainda.

P: É uma nota que sempre pode ser... modificada pra poder às vezes alcançar uma média...

PEI: Então e já existe até aquela... a prática deles de dizer *não... eu tirei cinco no speaking mas na prova eu tirei nove*... entendeu? E... se você está aprendendo uma LÍNGUA... você está aprendendo... ler escrever falar... e entender... então você não pode/ eu/eu eh... não concordo com essas promoções... eh no sentido de que você promove um aluno... que tem uma... um desempenho de prova MUITO BOM... mas um desempenho de *speaking* AQUÉM... porque não está havendo ( )

P: É porque muitas vezes o que ta na prova são aqueles exercícios que ele já fez mecanicamente como você falou.

PEI: Não reflete... não reflete... você tem aluno com MUITA GRANDE eh facilidade de memorização... e ele é capaz de memorizar... *não essa estrutura funciona assim assim então quando tiver sentença assim eu faço assim assado* ((reproduzindo a fala de um aluno))... e acabou... agora na hora de USAR isso eh... de uma forma LIVRE que é o que a gente fa/ na TRANSFER... aí que eu digo que tem que ter esse balanço que o aluno tem que... sabe? Tem que ter um balanço... não adianta você ter um aluno nove de prova se ele não consegue eh (conversar)... ele é nove de prova ele é nove de exercício... muito ( ) onde ele estudou o *present perfect* o *first conditional* eh *will going to* agora na HORA do *speaking* é diferente... se você se baseia num/num projeto onde o COMUNICATIVO é o seu *aim*... pra você ter o comunicativo você te que trabalhar os quatro... às vezes você pode até abandonar um pouco o *writing*... mas... eu acho que COMPROMETE muito quando o aluno chega num/num nível *upper intermediate* com deficiência de *speaking*... porque daí você não tem mais como demovê-lo... você não deveria tê-lo promovido.

P: E a solução seria o trabalho mesmo em sala de aula desde o começo...

PEI: E até acho que no caso por exemplo como é o nosso... escola de LÍNGUA ESTRANGEIRA... eh.. poderia até ser feito um trabalho de ter vamos dizer... um *oral test*... porque a gente sabe que o *speaking* deles é avaliado num processo... mas por que não de quando em quando... ter uma *interview*? Até feita por uma outra *teacher*... e ter um *cross check*... você não acha que esse aluno ta... um pouquinho além? ((reproduzindo a fala de outro professor)).

P: ( ) poder ser encaixado em outra turma em que ele possa produzir ainda mais né?

PEI: Eu acho que/que o peso do *speaking* do *communicative*... eh... deveria FUNCIONAR... embora ele exista ele não funciona... eu acho que pra mim em termos de avaliação eu acho complicado isso... eu já me peguei várias vezes em situações eh... conversando com as outras colegas... olha esse aluno aqui ele é... a prova dele é oito nove mas ele não abra a boca... ( ) a deficiência é grande... então ele não é ( ) e aí quando você recebe de tanto em tanto tempo os certificados pra você assinar Laura eu acho que a gente como profissional se questiona muito isso... eu tenho/eh/ a gente até já colocou isso pra S. ((diretora da escola))... eh... muitas vezes a gente recebe os certificados de *Advanced 3* pra assinar e você sabe que você está assinando uma coisa que não é verdade... ainda vou além... o aluno pega aquele certificado e ele sai daqui e ele vai pra uma entrevista de emprego... ele vai pra uma outra coisa... e ele fala assim olha eu tenho um certificado de *Advanced 3* do XXX ((nome da escola))... e aí... num momento de entrevista ele não é capaz de produzir... e aí to indo MAIS além... é o nome da escola é a qualidade daquilo que você promove... é a sua qualidade profissional é a sua CONSCIÊNCIA profissional... eu acho que tem muitas coisas envolvidas... eu acho muito complicado... e... a questão da avaliação... ela envolve muitas coisas... tem gente que acha que avaliação é só (na escola)... mas infelizmente... no mundo que nós vivemos tudo é avaliado e cada vez mais constantemente avaliado... nada é pra sempre né?... então a gente pode pegar o exemplo da quebra dos *records*... nas áreas de esporte aí... se tudo fosse ESTÁTICO... né? Então... não tem... você perde aquele VIGOR... aquela vontade de IR ALÉM... eu vejo assim... então eu acho que a avaliação ela serve também como... motivação muitas vezes... ah vamos fazer isso aí e a gente vê como a gente ta né?... onde que a gente pode melhorar mais... né? Agora depende do enfoque... eu particularmente nunca gostei de ser avaliada... mas é uma coisa que a gente eh... tem que se acostumar na vida... porque você é avaliado eh... do momento que você nasce... o teste do pezinho.. não é?... até o seu/ a sua certidão de óbito... infelizmente...

## 2) SUJEITO-PROFESSOR ATUANTE EM UMA ESCOLA PÚBLICA (30/08/06)

PEP – ((risos)) se der uma coisa ruim ai cê corta ((risos))

P – tá bom... então ((risos)) pode falar assim da preparação de aula como é que

PEP – Isso... olha a preparação de aula primeiramente né? no começo do ano nós temos aquele currículo obrigatório do governo... nós temos que fazer planejamento aqui... realmente nós não conhecemos a sala ainda... então nós montamos um planejamento de acordo com aquilo que o governo estipula certo? pra cada série...tá? Aí bom... o primeiro dia de aula vai ser o teste definitivo... dá pra você dar aquilo que você planejou? Então você vai fazer um teste com a sala... né?...cê faz uma revisão da matéria pode ser o verbo to be... qual seja que ano que for... a primeira revisão que você faz é com o verbo to be porque eles não lembram de nada... certo?... então aí aí eu vou ver a sala. Se dá pra começar aquela matéria que está estipulada no currículo eu vou começar... que a gente colocou no planejamento... se não dá eu volto pra trás... a gente volta pra trás. Aí... tem que correr atrás de livro então cada professor ai tem que ter o seu material... os seus livros de inglês e exercício... xerox... é um problema porque depende da escola você tem essa liberdade de pedir dinheiro pro aluno pro tal do xerox. Aí cê/ no começo do ano cê pede aí R\$ 0...10; R\$ 0...05 pra cada xerox do texto que você vai trabalhar ou então trabalha com lousa direto. Eu prefiro trabalhar com lousa direto porque dá menos dor de cabeça. Então exercícios... explicações definições vai tudo pra lousa. Agora trabalho em grupo... aí eu já trabalho com xerox. Os textos também são de acordo com as salas... não adianta cê trazer um texto difícil se a sala não vai conseguir fazer. Então... às vezes eu pego livro até da 5ª série... 6ª série... aqueles textinhos curtos com aqueles exercícios... só colocar SIM ou Não né?... escolha a alternativa correta... eles gostam de fazer... eles fazem e conseguem fazer o primeiro ano... porque se der coisa mais difícil eles não vão conseguir fazer. Às vezes você se surpreende... cê dá um trabalho... um texto mais complicado... e o grupo até no segundo terceiro ano conseguem fazer ultrapassando sua expectativa... mas depende da sala... né?... então a sala aí é um termômetro... né?...

P – Você acha que alguma coisa determina essa sala ser mais... sei lá... conseguir ser melhor... ir melhor que a outra?

PEP – Olha é pelo nível do que o pessoal vê... Ahhh o ano passado professora na escola que eu estava não tivemos professora de inglês... quatro professoras num ano... é aquela que chegava e só dava tradução... Tradução pra mim... não leva a nada... eu não trabalho com tradução. Né?... Então... depende... se eles vieram daqui... da própria escola... eu já sei que tinha professora que/ então... eles vieram com uma carga melhor né?... agora se eles vêm de outra área de outras escolas que que eles vêem? O quê?

P – Por isso você faz esse primeiro dia... essa primeira semana de aula um termômetro...né?

PEP – Isso! No primeiro dia você vê. Tem salas que são assim. MUITO ruins... não têm nada de inglês... praticamente zero... né?... agora tem salas que são boas... e tem salas que são meio a meio... aí no meio a meio... sinceramente aquele que tá mais atrasado vai ter que se esforçar um pouquinho... que eu não vou poder voltar tudo por causa deles. Mas eles conseguem... porque... é o trabalho em grupo... né? é trabalho com caderno... né? o caderno é um material que eu trabalho... porque não temos outro material aqui... né? nesta escola principalmente já foi avisado que não poderia se pedir livro. Então depende de que escola que você trabalha... tem escola que dá essa abertura pro professor... olha você pode pedir livro... mas também pedir livro é uma coisa assim... muito interessante... cê tem 40 numa sala... 8 compram o livro... 8 alunos. Que que eu vou fazer com 40 com 8 livros? É ridículo... então seria melhor... não pedir livro nenhum tá? ninguém tem livro eu passo na lousa tiro xerox e aí eu não fico com aquele aluno que tem livro “ah professora não vamos fazer o livro?” “Pra que que eu comprei?” Não fico com isso dentro da sala...

P – Acaba criando uma diferença na sala né?...

PEP – Não não... coitado... aqueles que são 8... somente 8 alunos né?... ficam aqui... *ah professora eu não devia ter comprado* e xinga e fala... eu falo oh é impossível trabalhar... 8 você vai fazer o exercício que eu dou... você num precisa tirar xerox os outros vão ter que tirar xerox... é isso que eu falo né?... ce vai ter a lista de verbos aí atrás os outros vão ter que comprar... a gente dá uma escapatória mas é um pouco complicado... cê tem que ter seu material... né? tem que correr atrás.

P – Na sala de aula... é... assim... dificuldades maiores que você enfrenta assim na sala de aula?

PEP – Sala de aula? Olha acho que a maior dificuldade na sala de aula são os próprios alunos... não é nem ter/você não ter o material pra usar... são os próprios alunos que atrapalham você a dar aula. Eles não ajudam o professor muitas vezes ta.. em relação ao desrespeito... o desrespeito deles não é ficar te xingando é conversar o tempo inteiro junto com você... esse que é o desrespeito que a gente enfrenta e o desdém...quer dizer..”ah inglês”...então num tão nem aí pra aula de inglês. Entrou professor de matemática a sala já tem outra postura... entrou professor de português a sala já fica de outro jeito... então nós enfrentamos isso também por causa da nossa matéria né? e o inglês que não é valorizado... até a professora de artes enfrenta a mesma situação... porque a matéria dela também não é valorizada... então a sala tem uma postura diferente pra cada professor... tá...

P – E por que você acha que não é valorizada?

PEP – Não é valorizada pelo próprio sistema... o governo não valoriza a própria língua estrangeira... o governo não tem valor pelo ensino... pela educação... ele pode falar... fazer muitas propagandas aí... mas é TUDO...nós sabemos que não não é verdade...dentro da sala de aula... nós sentimos aquilo que o aluno vê todo dia aí fora... certo?... agora quem tem mais condições monetárias sabe que o inglês é importante...mas dentro da escola do Estado o aluno não está preocupado com o inglês. A gente enfrenta o que? “*ahhh professora essa matéria...num vou fazer nada com ela... que que eu vô fazer... não vou usar inglês*”... Eles fazem isso na tua cara... a gente já ouve isso... já há uns dois anos que eu ouço isso... na primeira vez eu fiquei sentida... hoje nem ligo mais... né?... mas é isso que eles não vão usar... o inglês... tá?... agora aquele que vai usar... aquele que já está estudando fora... que são dois ou três dentro de uma sala... ta?...que sabe... que ele vai precisar do inglês... aí ele já tem outra postura dentro da sala... mas aqueles que não tem nenhuma perspectiva... assim... de alcançar uma universidade ou de fazer um curso fora de inglês... não estão nem aí... Então a (própria) dificuldade nossa são os alunos mesmo... e a maioria da sala... que não é um ou dois... são aí uns trinta e cinco... que nós temos quarenta por sala... mais ou menos...né?..

P – No processo de aprendizagem deles assim... você percebe algumas dificuldades... ou assim... o que eles tem mais facilidade pra acompanhar ou o que que você percebe no processo de aprendizagem deles?

PEP – Olha... No começo... quando eu comecei ( ) nos primeiros anos... né?... que a gente nota isso bem nos primeiros anos né?... vieram com uma carga baixíssima de inglês... não sabiam nada...né?... o que que eu estou vendo agora... já no terceiro bimestre... que eles evoluíram ... eles estão conseguindo ENTENDER o processo de formação da gramática... né?... de passar pro negativo... pro interrogativo... de procurar na lista... ver o verbo... trabalhar com o passado... trabalhar com o presente... eu sei que o presente é muito difícil... né?... o simple present tem que decorrar/ decorar regras... eles não decoram nada... ((risos)) então no começo do ano... primeiro segundo bimestre que a gente ficou mais no presente... né? a gente/ eu senti essa dificuldade deles... de trabalhar com o presente... né?... tem que mudar o verbo na terceira pessoa... ta?... é ESSA dificuldade eles têm de ver a estrutura.. mas... começou... com o passado... né?... o simple/ né? o past simple... ele já ficou simples... a estrutura ficou mais simples eles já conseguiram ver e acompanhar... então se você complica muito a estrutura eles não conseguem VER... né?...mas agora no terceiro bimestre eles estão indo melhor

P- Que estratégias você usa pra eles conseguirem acompanhar melhor?

PEP – Olha... geralmente a sala... ce pergunta pra sala quando você explica a matéria... “você entenderam?” né?... Dei um monte de exemplo... “você entenderam?” coloca exercícios... coloca exercícios... deixa eles fazerem... né?... e eu... eu uso assim muita estratégia... eu NÃO corrijo na lousa... não existe correção na lousa pra mim... eu corrijo individualmente... se o aluno NÃO ENTENDEU... que eu vou passando vou olhando... me pergunta que eu explico. Então geralmente... quando o aluno fez e eu vi que ta errado... eu já paro... olha você fez isso aqui errado... né?... como é pra fazer? Vamos fazer de novo..... então eu ajudo o aluno a refazer aquela e ele vai REcorrigir aquelas outras que ele fez errado também. Então... geralmente... a correção eu faço individual...eu não faço coletiva... é uma maneira de você PEGAR firme... pra eles fazerem o exercício na sala... porque se você coloca o exercício na lousa e corrige na lousa... ninguém faz nada.. então...é uma maneira...

P – Eles só esperam você colocar na lousa... e copiam respostas..

PEP – Não... é... copiam e não vai valer a pena... quer dizer... estão copiando... mas lá na hora que eu corrijo caderno por caderno... e o caderno vale nota e o exercício ta valendo nota... é um jeito deles fazerem o exercício então eles fazem o exercício INDIVIDUALMENTE... e a correção é feita INDIVIDUAL... não no coletivo... né?... é a única maneira de se vê também e acompanhar os erros da sala...quando os erros estão muito estridentes... e num ponto só.. eu volto lá pra frente e explico de novo..”Olha gente cês tão todo mundo errando a mesma coisa aí... que que eu já falei aqui? presta atenção... tem que fazer dessa maneira...então quem ta fazendo errado... presta atenção..” Então quando um erro... se passa a ser muito coletivo... e todo mundo ta cometendo o MESMO erro... eu volto pra frente... explico de novo...né?

P – Era essa pergunta a próxima... ao identificar o erro do aluno... o que você faz? É justamente isso...

PEP – Isto... eu volto para a frente... se o erro for COLETIVO... se for UM erro de UM indivíduo é individual... é pra ele somente... agora se o erro tá sendo coletivo... e todo mundo ta cometendo o mesmo erro... eu volto pra frente... explico de novo... né? até faço o exercício em questão não é? ... pra eles prestarem atenção no erro... porque tudo que tá na lousa né? vai pra prova... certo?... então eu não dou nada além disso...certo?

P – E mecanismos de avaliação... você já falou do caderno que vale nota... quais são os outros mecanismos?

PEP – O caderno vale nota... a prova... não dispense a prova gramatical INDIVIDUAL... não dou prova em grupo (de) gramatical... não existe pra mim... é um trabalho individual. Mas você pode usar o seu caderno pra consulta? Pode usar um livro de gramática? Pode usar um dicionário? Pode... ai eu deixo livre... porque mesmo usando o caderno... eles erram... eles não sabem consultar o próprio caderno... por quê? (Porque) não estudam... Então na primeira prova que eu dei no primeiro bimestre eu dei aquele SERMÃO porque eu/ eu não dou explicação na hora da prova... a explicação é feita durante a aula... durante o exercício... na hora da prova eu NÃO ajudo ninguém... cada um vai se ajudar com seu próprio caderno... então tem que estudar... mas eles não estudam mesmo... isso você não precisa NEM esquentar sua cabeça... não existe estudo...

P – É só uma prova bimestral ou tem a mensal e a bimestral?

PEP – Não... não... é a prova... eu dou geralmente duas provas por bimestre gramatical... porque eu tenho que separar a gramática... senão fica muito pesado... vai ficar uma prova longa... e só tem mais ou menos 50 minutos... não dá nem isso... pra colocar a sala em ordem... e eles começam a fazer... e se eles tem que copiar da lousa... já é um drama..né?...”ai professora tem muito...para... chega... não vai dar tempo...” Então... eu subdivido a prova.

P – Então você costuma fazer duas provas gramaticais.... ta...

PEP – Duas provas... avaliações gramaticais... e dois trabalhos e um trabalho em grupo ou dois trabalhos em grupo e o caderno. Pode ter até cinco né? maneiras de avaliar o aluno... né? Certo?... mas ele tem que tirar nota... eu não vou dar nota pra ninguém.

P – é... a parte oral você falou que você não ( )

PEP – Não... a parte oral realmente... NÃO existe numa sala com QUARENTA alunos... é impossível tá...a gen/ se tra/ se trazer/ traz eh... trouxe música... aí tem um problema que você vai enfrentar com a sala...a música eles não gostam...”Al que coisa chata... Al que música boba” né? ... cê tem/ com/ com a 5ª... 6ª... 7ª e 8ª séries... dá pra você levar... agora quando cê chega no Ensino Médio... eles têm uma forte RESISTÊNCIA a você trazer música de que eles não gostam... né?... eles só gostam daquelas músicas que o inglês não é perfeito...

que tem muita coisa errada... né?... e a gente não está trabalhando com o aspecto gramatical. Então eu nem to esquentando muito a minha cabeça em trazer música pra sala...

P – E eles pedem ou não? Eles chegam a pedir? Ou eles já sabem que...

PEP – Não... não..... NEM pedem nem nada..porque depende da escola... cê tem livre acesso a gravador... a rádio... tem escola que não... cê não tem esse livre acesso... e eu tenho que trazer da minha casa... como é que eu vou trazer no ônibus? com o estéreo pendurado do lado? Não... não dá é complicado.... né?...mas não chega... eu acho que não chega a atrapalhar muito... mesmo porque... eles estão sempre com o *walk man* no ouvido... mas não aprendem nada do mesmo jeito.... ((risos))

P – E procedimentos de correção... você já falou em sala de aula individual... né? com relação assim... provas que eles fazem... correção... como é que você faz essa correção?

PEP – A correção eu faço prova por prova... eu não faço correção na lousa... é perda de tempo ...eles NÃO prestam atenção... NÃO têm interesse... então geralmente eu corrijo na própria prova e devolvo... né?

P – Tá... e como é prova gramatical... então nunca tem problema de ambigüidade... por exemplo..ahh eu coloquei aqui... eu li o texto e entendi isso... então geralmente você não faz um exercício de texto na prova alguma coisa assim... sempre gramatical... né?... e as vezes...

PEP – Não..não...não...não dou... só a prova gramatical separado/ o texto é um trabalho em grupo... sempre em grupo...

P – Certo... daí você faz em grupo pra eles juntos conversarem... um ( ) o do outro

PEP – é trabalhar... né? ... eles vão...integram com OUTRO grupo... cê também não pode ficar muito nervosa aí sobre isso... porque não adianta ficar nervosa...

P – E você tem assim... eh... algum/ eh... tipos de erro assim... que eles cometem... você consegue distinguir... assim alguns tipos de erro específicos... ou você vê por exemplo... só erros relacionados a gramática mesmo... quando você ta corrigindo..

PEP – Como eu to pegando mais no pé deles em relação à gramática... porque eles tem uma deficiência muito grande em relação à gramática... o MAIOR erro que eles cometem... ou que eles já cometeram foi no primeiro bimestre... foi no simple present... não tem jeito das terceiras pessoas do singular e das regras que eles NÃO memorizam de maneira nenhuma....

P – Ta...colocar o “s” né?... [ ...] na frente da pessoa....

PEP - isso... [.....] “s”... “es”... trocar o “y” na hora que tem que trocar...

Agora eles tiveram/ descobriram... né?... que não precisa fazer isso no passado... tem umas situações é claro no passado que eu vou ter que trocar o “t” pra colocar o “ed” certo? Mas eles conseguiram ver isso... distinguir isso e resolveram o problema... então eu NÃO vi um problema MUITO grave muito grande no past simple... eu achei a parte mais fácil que eles estão trabalhando... e eles estão evoluindo... até de passar uma sentença do presente pro passado né?... Agora o que que eles não conseguem visu/ visualizar mesmo é a oração... sujeito verbo e complemento.....”professora... onde é está o verbo?”... ué? “onde está o verbo?”... Eles não conseguem identificar... eu não sei o que está acontecendo aí com as aulas de português que eles estão tendo aí ((risos))... que não ta/ está... não está dando pra eles... isso... ou dá e eles não conseguem identificar em inglês... né?... e no começo do ano você tem que explicar ... oh gente... tudo o que vem antes do verbo é sujeito... né? ((risos))

P – E como que você definiria o erro? Alguém pergunta assim Ana Lúcia o erro é isso.... como você definiria assim o erro?

PEP – O erro pra mim não seria propriamente ERRO... seria a dificuldade que o aluno tem em resolver alguma coisa... ta? Então eu acho que não é erro... seria uma DIFICULDADE dele... porque cada aluno vai ter uma dificuldade SEPARADA... cada um vai ter uma dificuldade DIFERENTE... como eu não corrijo geral... eu corrijo individual... CADA UM tem uma dificuldade diferente. Certo? Aquele que faz/ que faz todo dia o exercício que eu dou tem uma dificuldade muito menor pra fazer o exercício... agora aquele que faz de vez em quando... tem uma dificuldade muito maior pra fazer o exercício... né? pra pensar... colocar... vou auxi/ usar o auxiliar... não vou usar o auxiliar... certo... né?...agora aquele que faz frequentemente... tem uma dificuldade menor... então o erro



pra mim não é o erro assim... é a dificuldade dele em ENTENDER e FAZER o exercício por falta da pratica... que ele NÃO ESTÁ fazendo o exercício como deveria. .

P – Então o erro seria/ indicaria... o erro ou essa dificuldade indicaria mesmo/ o erro indicaria uma dificuldade do aluno né?

PEP – ISTO...né? porque não/ eu/ certo/ tá certo que eu não dou uma aula particular ((risos)) eu já falei pra eles que eu não dou aula particular isso é uma aula em grupo... realmente a gente acaba dando uma aula particular né?... porque como eu trabalho com a dificuldade deles individualmente... acaba sendo uma aula particular... né? então eu trabalho eu vou um por um né? eu faço questão de fazer isso... é a maneira que eu achei também de você obrigá-los a fazer o EXERCÍCIO né?... Você também não pode encher a lousa... não adianta você querer por mil coisas na lousa... diferentes coisas... você tem que se concentrar num objetivo... cê tá trabalhando com esse tipo... cê coloca este tipo na lousa... esse exercício... não adianta você colocar três... quatro exercícios diferentes na lousa... que olha... é perda de tempo... eles não vão conseguir fazer e NÃO vão fazer. Então você coloca umas dez questões de uma atividade só... e deixa eles resolverem... deixa eles trabalharem... vai corrigindo um por um... e dá tempo... com certeza ((risos))

P – Na sua opinião... há causas para a ocorrência dos erros?

PEP – É a falta de estudo. Falta de estudo... falta de atenção... não ouviu... não quis ouvir... não está nem um pouco preocupado em olhar a explicação que você deu antes de fazer o exercício... porque... “olha lá como se forma” “olha lá”... expliquei... passei na lousa... você não está seguindo a explicação. Então... o problema deles é a falta de atenção mesmo... né?... não tô preocupado em ler o que ela falou... eu vou querer fazer o exercício... então é isso... é a falta de atenção mesmo....

P – Na sua opinião... existem relações entre a língua materna... o português no caso... e o processo de aprendizagem da língua estrangeira?

PEP – Tem... tem... tem com certeza. Se você não tiver uma boa orientação né?... de gramática em PORTUGUÊS... como é que você vai conseguir entender outras gramáticas?... se você não entende a sua? Certo? Você primeiro precisa conhecer a nossa gramática... tá? porque aí eu tô trabalhando no sentido gramatical... não tô dando uma aula de conversação... certo?... se eu tivesse dando uma aula de conversação... seria uma MARAVILHA... com cinco alunos na sala ((risos)) ou quinze... seria uma maravilha... né?... é um trabalho diferente que aí eu/ às vezes eu não necessito do RESPALDO da gramática em português... mas como eu estou trabalhando diretamente com a GRAMÁTICA... eles têm que ter realmente o CONHECIMENTO de gramática. Se eles não sabem onde está o verbo... “oh gente... isso é sujeito... pronome... que é?”

P - É o que você mencionou anteriormente né?...com relação....

PEP – Isso... eles não sabem o que é pronome... eles não sabem o nome/ nome... é *he* professora? É *he* ou *she*? *He* é o nome de quem? De homem ou mulher? É homem... então...então eles não têm essa correlação... entendeu? é muito difícil levá-los a pensar em cima disso... tá?... Eu/ talvez a GRAMÁTICA... as aulas de gramática em português estão ... sendo falhas ou eles também não estão estudando não tão ouvindo o professor como eles também fazem na minha matéria... certo?... porque a gente EXPLICA... a gente FALA... mas às vezes eles não OUVEM... eles não tão muito aí pra prestar atenção. Certo? Mas eu acho que como no Estado/ o sistema do Estado é dessa maneira... né? você não tem muita ESCAPATÓRIA... certo?... né?... você dar uma (aula) de conversação é zero mesmo... então parte pra área (de) gramatical que pelo menos sai sabendo gramática... porque esta é a prova do vestibular. Né?

P – É... também tem isso né? no vestibular vai ser cobrado isso né?...

PEP – O/ o vestibular TÁ direcionado à gramática... ele NÃO está direcionado à conversação... certo? Então QUEM quer realmente APRENDER a falar... vai ter que procurar realmente... uma escola particular de línguas... né?... porque dentro de uma sala de QUARENTA... eu acho impossível. Se agora se a sala fosse subdividida em vinte (e) vinte... se a sala COOPERASSE com o professor... ô gente vamos OUVIR o *tape*... ficar em SILÊNCIO... vamos REPETIR depois de mim... agora você fala vamos ouvir... gente... não dá né? SILÊNCIO... com quarenta... né? vamos repetir... um repete... outro repete aqui... outro repete ali... porque num quer repetir... você também num pode obrigar... certo?... então já fica um trabalho MUITO DIFÍCIL trabalhar com uma conversação... agora trabalhar com texto NÃO... trabalhar com texto NÃO é difícil... você pode passar o texto em xerox... pode passar o texto na lousa... tá?... eu NÃO trabalho com a TRADUÇÃO do texto... eu quero que eles LEIAM o texto ENTENDAM e respondam às perguntas. Porque tradução... (porque se eles) ficaram tendo aula aí com professor que só deu texto e tradução não aprenderam NADA... ((risos)) porque o vocabulário deles é MÍNIMO... e eles também NÃO PERGUNTAM... “*Ah professora o que significa isso?*” ... também você não traduz... se eles perguntarem você responde. Porque o processo deles é AUTOMÁTICO... né?... eles pegam a

frase... tem a frase... sabem o que fazer com a frase... e fazem a parte gramatical... né?... mas eles não têm o INTERESSE... de perguntar... o que significa. Tá?... tem UM ou OUTRO que me pergunta isso num processo individual... certo?... "professora posso pegar seu dicionário?" pode...tá lá em cima da mesa pode usar... tá?... mas o interesse deles ir ALÉM... disso.... não chega.

P – Eles estão preocupados também com a estrutura... da ( )

PEP – ENTÃO... eles estão preocupados com a estrutura somente... em fazer o exercício e... para mim... dar o visto e a nota... porque eles estão muito contentes... acabaram o exercício e fizeram certo... mas... preocupar/ entender realmente a FRASE... eu não vejo isso neles... por enquanto não... talvez estejam MEMORIZANDO alguma COISA... alguma coisa deve ficar aí no subconsciente ( ) não sei né? ((risos))... a gente espera... mas de eles se preocuparem... "oh professora o que significa aquilo? qual é aquela palavra? qual é a tradução?"... tem aluno que PERGUNTA... e eu respondo... agora tem aluno que não pergunta... aí depende do/ do exercício se for preposição às vezes eu coloco a tradução... de algumas palavrinhas né? que eu sei que eles NÃO sabem... né?... mas senão eu também não chego a colocar a tradução na lousa não... né? Agora...

P – Depende do aluno se vai perguntar...

PEP – vai perguntar ou não... a iniciativa tem que ser DELE... você dar TUDO também... pra eles de mão beijada... eles NUNCA vão perguntar nada... ah a professora dá... (isso) ela passa na lousa... (não vão ter) o interesse em perguntar... né?... porque se já ta um texto que cê coloca/ o texto às vezes vem com um vocabulário pequenininho... eles NEM lêem... eles nem lêem... olha/ uê mas ta no vocabulário olha a tradução aqui embaixo... ah é mesmo ((risos))... então ta vendo? Você às vezes dá o vocabulário pra eles... mas eles NEM TÊM a INICIATIVA... olha essa palavra aqui ta no texto olha ta aqui no vocabulário significa isso... claro que não é todos os alunos né?... mas tem sempre um né? Que levanta ah professora o que significa aquilo? Ó... ta aqui no vocabulário... não sabe ler?... a gente fala bem assim né? Certo?

P – É isso então... por hoje ((risos))

PEP – Ta bom então... ta certo ((risos))