

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ARAGUAÍNA  
PPGL – PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS  
MELL – MESTRADO EM ENSINO DE LÍNGUA E LITERATURA

**GILBERTO ALVES ARAÚJO**

**REPRESENTAÇÕES SOBRE O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA  
INGLESA: ENTRE OS DOCUMENTOS OFICIAIS E A FALA DO PROFESSOR DA  
ESCOLA PÚBLICA.**

ARAGUAÍNA

2014

**GILBERTO ALVES ARAÚJO**

**REPRESENTAÇÕES SOBRE O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA  
INGLESA: ENTRE OS DOCUMENTOS OFICIAIS E A FALA DO PROFESSOR DA  
ESCOLA PÚBLICA.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, Mestrado em Língua e Literatura da Universidade Federal do Tocantins, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

ORIENTADORA: Janete Silva dos Santos

COORIENTADORA: Valéria da Silva Medeiros

Araguaína

2014

A663 Araújo, Gilberto Alves

Representações sobre o ensino-aprendizagem de língua inglesa: entre os documentos oficiais e a fala do professor da escola pública / Gilberto Alves Araújo. -- Araguaína: [s. n], 2014.

181f. il.

Orientadora: Profa. Dra. Janete Silva dos Santos

Dissertação (Mestrado em Ensino de Língua e Literatura)

GILBERTO ALVES ARAÚJO

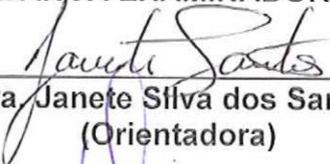
REPRESENTAÇÕES SOBRE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA  
INGLESA: ENTRE O DISCURSO OFICIAL E A FALA DO PROFESSOR DA  
ESCOLA PÚBLICA

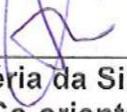
Dissertação apresentada ao  
Programa de Pós-Graduação em  
Letras da Universidade Federal do  
Tocantins como requisito para a  
obtenção do Título de Mestre em  
Ensino de Língua e Literatura.

Orientador: Profa. Dra. Janete  
Silva dos Santos.  
Co-Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dra. Valéria  
da Silva Medeiros

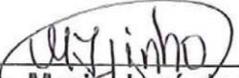
Aprovada em 24/02/2014

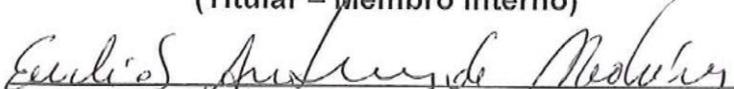
BANCA EXAMINADORA

  
\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Janete Silva dos Santos (UFT)  
(Orientadora)

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dra. Valéria da Silva Medeiros (UFT)  
(Co-orientadora)

  
\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Cristiane Carvalho de Paula Brito (UFU)  
(Titular – Membro Externo)

  
\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Maria José de Pinho (UFT)  
(Titular – Membro Interno)

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Euclides Antunes de Medeiros (UFT)  
(Suplência)

## DEDICATÓRIA

*A Jesus, meu amigo, meu Salvador e Rei,*

por me iluminar os pés quando já não parece mais haver luz,

por expor a minha mediocridade e me alcançar com a sua graça incomparável,

por me ensinar que o temor ao Senhor e a dedicação à ciência são perfeitamente compatíveis.

## AGRADECIMENTOS

Aos nossos sujeitos de pesquisa, pela coragem de aceitar o desafio deste trabalho.

À Profa. Dra. Janete Silva Santos, pela orientação paciente e criteriosa.

À Profa. Dra. Valéria da Silva Medeiros, pela coorientação instigante e cautelosa.

Às Coordenadoras Cristiane Laudaes e Joelma, pela compreensão e apoio.

À Prof. Márcia, amiga de todas as horas e incentivadora incondicional.

Ao Diretor José Ricardo, por enfrentar tantos obstáculos para defender a continuidade deste trabalho.

À minha mãe e ao meu pai, pelo auxílio imensurável e pelas orações.

À minha vizinha, Dona Angelina Martins, por dobrar seus joelhos cansados, todos os dias, intercedendo ao Senhor por amor a mim.

À Igreja Batista Monte Horebe, pela intercessão carinhosa diante de nosso Pai Celestial.

Aos Profs. Drs. Cristiane Brito, Maria José de Pinho e Euclides Antunes, pela disposição de analisar nossos escritos e, principalmente, pelos questionamentos e sugestões que tanto nos tem sido úteis.

À Eliene Rodrigues, criatura preciosa, pelos debates e conselhos.

Aos meus amigos do PPGL-MELL, pelas discussões e incentivo.

Aos docentes do MELL, pelos tantos direcionamentos.

Ao Aluísio, secretário do MELL, por acreditar em mim e me compreender.

À Comissão Fulbright no Brasil, pelas oportunidades de crescimento intelectual que me concedeu e haverá de conceder.

Ao Prof. Michael Fields, da University of Delaware, por me mostrar que linguística e arte são inseparáveis.

*If you talk to a man in a language he understands, that goes to his head. If you talk to him in his language, that goes to his heart.*

*Se você fala com um homem em uma língua que ele entende, atinge sua mente. Se você fala com ele em sua própria língua, alcança o seu coração*

***Nelson Mandela***

## RESUMO

Esta investigação analisa o discurso de professores e da proposta curricular a partir da Análise do Discurso, com base em Pêcheux (1995, 1997a, 1997b, 2006) e Orlandi (1998, 1999, 2004), levando em conta as noções de esquecimento, assujeitamento, inter e intradiscurso. Serão também consideradas concepções de outros autores a respeito de identidade, complexidade e letramento. Os dados analisados envolvem recortes de diferentes materialidades: excertos de entrevistas de três professores de inglês, do interior de Tocantins (Araguaína), bem como excertos da proposta curricular estadual para o ensino de língua estrangeira no ensino médio, subscrito por técnicos e professores locais e de outras regiões do país. Esse documento apresenta orientações regionais aos docentes no implemento do ensino do idioma estrangeiro. O objetivo principal deste trabalho é identificar representações discursivas sobre o ensino escolarizado de língua inglesa, quer do ponto de vista docente, quer do oficial, confrontando consonâncias e dissonâncias. Os resultados apontam que o discurso docente constrói o ensino de língua inglesa como batalha travada no *hic et nunc* enquanto, no silêncio de referências explícitas aos documentos curriculares, projeta esse mesmo ensino em um extenso horizonte de expectativas com relação a significância do ensino; o discurso do documento oficial tende a sobrelevar o discurso científico e literário na medida em que tende a reservar o silêncio à voz do docente em sua prática cotidiana.

**Palavras-chave:** Discurso. Língua inglesa. Tocantins.

## ABSTRACT

This research analyzes the teachers' and a curricular proposal's discourse under Discourse Analysis theory based on Pêcheux's (1995, 1997a, 1997b, 2006) and Orlandi's works (1998, 1999, 2004), taking into account the notions of *forgetting*, *subjecting*, *interdiscourse* and *intradiscourse*. Other authors' conceptions regarding to identity, *complexity* and literacy will also be taken into consideration. The analyzed data comprises selections inside of different materialities: excerpts from three English teachers' interviews who works in Tocantins hinterland (Araguaína), as well as excerpts from state curricular proposal for foreign language teaching in high school, being the same proposal signed by technicians, teachers and professors from the state and other Brazilian regions. This document presents local orientations to teachers concerning the implementation of foreign language teaching. The main objective of this study is to identify discursive representations about English language teaching in school, whether from teachers' or official discourse's point of view, comparing consonances and dissonances. The results point out that teacher's discourse builds English language teaching as a battle fought in *hic et nunc* while, in the silence of explicit references to curricular documents, it projects this same teaching in an extensive horizon of expectations with regard to teaching significancy; the official document discourse tends to overestimate the scientific and literary discourse in so far as it tends to consign the silence to teacher's voice in his/her daily practice.

**Keywords:** Discourse. English language. Tocantins.

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>9</b>
1.1 A insatisfação é o que nos move.....	9
1.2 Aonde queremos chegar.....	13
1.3 Estrutura da dissertação .....	13
<b>2. CAPÍTULO I – HISTÓRICO E PERSPECTIVAS NO ENSINO DE LI .....</b>	<b>14</b>
2.1 Capitalismo: a roda que move o mundo .....	17
2.2 Modos de conceber o ensino de LE .....	20
2.3 Letramento e suas implicações no espaço escolar .....	28
<b>3. CAPÍTULO II – PRESSUPOSTOS TEÓRICOS.....</b>	<b>40</b>
3.1 O crescente e inevitável Paradigma da Complexidade .....	44
3.2 Concepções de língua(gem), sujeito e discurso para a AD na linha de Pêcheux .....	52
3.3 Identidade docente.....	59
<b>4. CAPÍTULO III – METODOLOGIA.....</b>	<b>65</b>
4.1 Recorte dos dados.....	66
4.2 Procedimentos de análise.....	70
a) Caracterização do documento.....	74
b) Caracterização dos sujeitos da pesquisa.....	80
c) Justificativas para o uso da entrevista e dos questionários.....	81
d) Geração dos dados.....	84
<b>5. CAPÍTULO – IV ANÁLISE DOS DADOS.....</b>	<b>86</b>
5.1 Os documentos oficiais: imagens de si, do docente, e da disciplina de LI.....	86
a) Imagens de si.....	87
b) Imagens do docente e do ensino-aprendizagem de LI.....	100
5.2 O professor: imagens de si e da disciplina de LI.....	120
<b>6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>140</b>
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	155
ANEXO I.....	161
ANEXO II .....	166
ANEXO III.....	170
ANEXO IV .....	171

## 1. INTRODUÇÃO

Nosso interesse por este trabalho surgiu durante a graduação, a partir da divulgação dos resultados do ENEM de 2005 a 2009, sendo este ano o último do nosso curso de letras (português/inglês), e o mesmo de publicação da PC (Proposta Curricular) aqui selecionada.

Nessa época pudemos observar a mobilidade dos discursos midiáticos, acadêmicos e político-partidários em torno da qualidade da educação no Tocantins, e mais especificamente da sensação de fracasso no ensino de LI (Língua Inglesa) nas escolas públicas desse mesmo Estado, uma das possíveis razões pelas quais os cursinhos privados desse idioma (sob condições peculiares e aparentes determinações capitalistas) obtêm imagem de maior sucesso.

Mas nosso intuito se tornou mais concreto quando fomos aprovado em concurso público para docentes de inglês/português da rede estadual de ensino, experienciamos, para além das lentes acadêmica e midiática (mas sem nos livrarmos dela, visto que também somos por elas determinados), a dinâmica empírica do ensino-aprendizagem desse idioma. Observamos parcialmente debates informais, depoimentos, ditados, expressões típicas de pais, professores, diretores e coordenadores a respeito da disciplina de LI; e notamos também como cada um desses elementos às vezes pareciam contrastar-se com os pressupostos dos documentos oficiais e os textos pedagógicos e motivacionais (re)lidos por formadores nos programas de capacitação. Nesses embates, um especial chamou nossa atenção: aquele ocorrido no âmbito das relações docente-disciplina e documento-disciplina, e vice-versa.

### 1.1 A insatisfação é o que nos move

Como apontamos nos parágrafos anteriores, os últimos resultados do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) apontaram que o Tocantins possui um dos piores sistemas educacionais públicos do país. Em 2007, os alunos tocantinenses da rede pública de ensino ficaram na última colocação no exame (41,98 pontos na média geral de uma escala que vai de 0 a 100). O fato gerou inúmeros debates na câmara legislativa estadual e a comoção geral dos profissionais da educação e da comunidade docente secundarista; a então Secretária da Educação foi convocada a prestar esclarecimentos no plenário da Assembleia e os órgãos de imprensa repercutiram os números alcançados pelo mais jovem estado do país. A partir disso, o Governo do Estado diligenciou-se em providenciar plano de cargos, carreiras e salários aos profissionais da área e a remuneração do professor da rede pública passou a ser uma das mais

altas do país. No ano de 2008 e 2010 o Estado ficou respectivamente em antepenúltimo e penúltimo lugar no referido exame.

O ENEM só incluiu a língua estrangeira (LE) como seu objeto de avaliação 10 anos após sua criação (2009) e a justificativa dada pela coordenadora do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), Maria Inês Fini, é a de que “o ensino médio não ensina pra valer as línguas estrangeiras” (FOLHA ONLINE, 2001).

Um pouco antes dessa fala, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, publicados para complementar a LDB de 1996 – reconhecem o estado de deterioração do ensino de língua estrangeira (1998, p. 24):

A primeira observação a ser feita é que o ensino de Língua Estrangeira não é visto como elemento importante na formação do aluno, como um direito que lhe deve ser assegurado. Ao contrário, frequentemente, essa disciplina não tem lugar privilegiado no currículo, sendo ministrada, em algumas regiões, em apenas uma ou duas séries do ensino fundamental. Em outras, tem o status de simples atividade, sem caráter de promoção ou reprovação. Em alguns estados, ainda a Língua Estrangeira é colocada fora da grade curricular, em Centros de Línguas, fora do horário regular e fora da escola. Fora, portanto, do contexto da educação global do aluno.

Contudo, esses mesmos documentos propõem restaurar sua qualidade, confirmam a escola pública como local para o aprendizado de línguas estrangeiras, embora reconheçam também a existência do ensino privado das mesmas. Os documentos não fazem imposição sobre quais línguas devem ser ensinadas, mas, ao mencionar os critérios para inclusão, fornecem pistas e apontam três tipos de fatores a serem considerados como orientação na escolha.

Os primeiros são fatores históricos e posicionam o inglês como: a língua mais usada no mundo dos negócios e de domínio praticamente universal nas universidades. O espanhol também é considerado pelo aumento das trocas econômicas entre as nações que integram o Mercado das Nações do Cone Sul (Mercosul). Em segundo lugar, estão os fatores relativos às comunidades locais: reconhece-se que a língua portuguesa pode ser ensinada como segunda língua em comunidades indígenas ou de surdos. Por último, há o fator cultural relacionado ao francês.

Em relação à justificativa para sua inclusão os PCN também dizem (1998, p. 20):

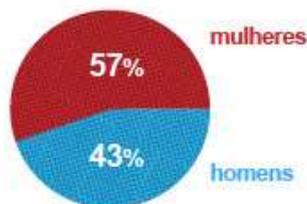
A inclusão de uma área no currículo deve ser determinada, entre outros fatores, pela função que desempenha na sociedade. Em relação a uma língua estrangeira, isso requer uma reflexão sobre o seu uso efetivo pela população. No Brasil, tomando-se como exceção o caso do espanhol, principalmente das fronteiras nacionais, e o de algumas línguas nos espaços das comunidades de imigrantes (polonês, alemão, italiano, etc.) e de grupos nativos, somente uma pequena parcela da população tem a oportunidade de usar línguas estrangeiras como um instrumento de comunicação oral, dentro ou fora do país. Mesmo nos grandes centros, o número de pessoas que

utilizam o conhecimento das habilidades orais de uma língua estrangeira em situação de trabalho é relativamente pequeno.

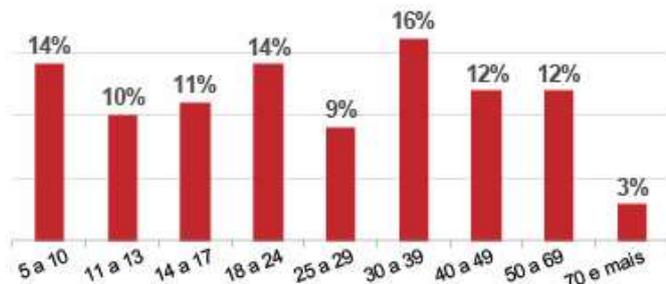
Nesse sentido, nos PCN percebemos que a escolha da LE baseada no “uso efetivo” e a ênfase na “habilidade de leitura” atraem para esse ensino fragilizado na escola uma série de outros obstáculos que, por sua vez, requerem mais medidas atenuantes. A saber, contra o “uso efetivo” pesam os fatos de que apenas 5% dos brasileiros são fluentes em inglês, de acordo com o British Council, e que apenas 36% dos trabalhadores formais são considerados avançados ou fluentes no mesmo idioma (AMORIM, 2012).

Ao foco na “habilidade de leitura” sobrevém o fato de que, conforme dados do CERLALC (Centro Regional para o Fomento do Livro na América Latina e no Caribe), mais da metade dos leitores latino americanos não realizam suas leituras por obrigação – com exceção da Argentina onde 70% dos leitores declaram fazê-lo por prazer (TERRA, 2012). Além disso, apenas 24% da população brasileira (dados da Fundação Pró-Livro e do Ibope – Instituto Brasileiro de opinião Pública e Estatística) tem hábito de leitura, ou seja, lê ao menos uma vez por dia. Enquanto entre as pessoas acima de 5 anos cerca de 50% lê ao menos um livro a cada três meses, entre os adolescentes de 14 a 17 anos (faixa etária do ensino médio) os percentuais são ainda mais preocupantes (O GLOBO, 2012):

Variação no número de leitores



Quantos anos têm



Fonte: Ibope Inteligência/Fundação Pró-livro

Se por um lado essas duas alternativas dos PCN apresentam-se como viáveis à revitalização, por outro, elas requerem, para muito além do âmbito escolar, numerosas ações coordenadas não apenas com aspectos da vida sociocultural e econômica dos educadores e educandos, mas também com outras disciplinas e seus programas.

Assim sendo, no âmbito do discurso, seria possível atribuir ao ensino de LE na rede pública estadual de ensino do Tocantins o mesmo insucesso admitido pelos PCN e apontado pelas avaliações do INEP quanto às demais disciplinas? Ou o ensino de LE, mais

especificamente o de Língua Inglesa, tem sido uma exceção a esses diagnósticos? Que imagens discursivas a respeito de LI guiam ou refratam a implementação de seu ensino nos discursos oficiais? É possível visualizar aquele pessimismo nos discursos docente e oficial? Pelas vias do discurso como é tratado e conduzido o ensino de LI? Como as abordagens discursivas sobre a disciplina LI são mais ou menos propícias ao seu efetivo ensino-aprendizagem?

Sob uma perspectiva sócio-histórica, entende-se que a construção das práticas sociais é permeada por inúmeros discursos que, muitas vezes, não só a refletem, mas acabam, também, por instituí-la. Assim, convém questionar de que forma o discurso político das esferas governamentais – o veiculado pelos documentos oficiais – e o discurso dos próprios professores constituem a disciplina de LI. É possível constatar, na dinâmica discursiva entre docente e instituições oficiais, indícios de que, no Ensino Médio, não se ensina LE “pra valer”, como afirmou a coordenadora do INEP? Que representações discursivas são construídas a respeito dessa disciplina?

O presente trabalho de pesquisa se justifica enquanto meio para investigar e compreender melhor a problemática seguinte: como o ensino de LI no Tocantins é visto através do discurso oficial e o do professor do ensino médio na rede pública estadual de educação, e como cada umas dessas instâncias (professor e documento) representam a si e ao outro?

Outrossim, visualizar como a escolarização da LI se constitui no discurso oficial talvez seja útil para compreender como seu ensino imerge em tão notório fracasso, como o discurso das instituições retrata a (dis)associação de certos significantes (prestígio, sucesso, *status* social) no direcionamento da disciplina de LI e, por fim, como na relação com tais órgãos o professor em seu discurso posiciona essa matéria escolar.

Com base em imaginários do senso comum, poderíamos supor (mas não afirmar), de antemão, que a LI, além de relegada à posição de disciplina subalterna, é considerada um enxerto cuja validade e relevância são praticamente imperceptíveis aos olhos docentes. Se por um lado podemos imaginar que o Estado, por seus incontáveis lapsos e dificuldades, cerceia o desenvolvimento das multi-habilidades e multicompetências de uso da língua estrangeira, o docente por sua vez parece tratar a LI de forma ainda mais limitada, seja pela ausência de perspectivas de uso do idioma ensinado, seja pelos embaraços que se engendraram ao longo de sua história de formação e relação com essa língua.

## 1.2 Aonde queremos chegar

Em geral, nosso propósito com esse trabalho é investigar como o ensino escolarizado de LI é representado no discurso docente e oficial confrontando consonâncias e dissonâncias.

Nossos objetivos específicos são:

- (i) Delinear algumas relações de sentido na interface discurso docente e oficial quanto ao tratamento da disciplina de LI;
- (ii) Reconstruir valores atribuídos ao ensino-aprendizagem de LI na dispersão de enunciados nos documentos oficiais e na fala do professor;
- (iii) Mapear algumas representações discursivas acerca da relevância e do papel da disciplina de LI para a educação básica sob uma perspectiva histórica recente em âmbito local;
- (iv) Identificar alguns deslocamentos de posição e espaço/formação discursiva apreensíveis no discurso oficial e docente, e procurar entender como eles se processam para fazer emergir a LI enquanto disciplina.
- (v) Problematizar a incidência dessas representações para os processos de ensino-aprendizagem de LI, articulando-as às noções de letramento

## 1.3 Estrutura da dissertação

Nosso trabalho está organizado em cinco partes principais. A primeira é esta (Capítulo I), na qual fazemos a introdução do nosso objeto de pesquisa, delimitamo-lo e estabelecemos nossos escopos de investigação.

A segunda (Capítulo II) vem logo a seguir. Nela apresentamos nossos fundamentos teóricos e, como se trata de Análise do Discurso, também metodológicos como veremos em Orlandi.

A terceira parte (Capítulo III) explica mais profundamente os procedimentos metodológicos, os instrumentos e geração de dados, bem como exhibe um panorama de características dos dados, sujeitos de pesquisa e documento selecionado para análise.

No Capítulo IV temos a análise, reflexão e discussão de amostras de nossos dados e logo a seguir nossas considerações finais a respeito das relações conseguimos estabelecer entre eles até aqui.

## 2. CAPÍTULO I – ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA: HISTÓRICO E PERSPECTIVAS

Antes de pensar o inglês enquanto objeto de ensino-aprendizagem sob a perspectiva da análise do discurso (AD), é necessário visualizá-lo enquanto a língua mais disseminada internacionalmente nos nossos dias e, de uma maneira muitíssimo breve, mover-se na reconstrução do trajeto histórico e teórico-metodológico de seu ensino-aprendizagem no Brasil.

Para tanto, introduzimos a seguir um retrato histórico, depois fazemos um adendo para conceituar o capitalismo pós-moderno (que tanto contribuiu para potencializar o alcance do idioma da maior economia do mundo, EUA), e na sequência aduzimos algumas concepções que guiaram o ensino de LE até este século. Por fim, apresentamos uma noção que emerge para se tornar uma das prováveis alternativas para a reestruturação da aprendizagem de línguas, conforme nos deixam entrever relatórios e publicações da UNESCO (*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*).

Iniciamos nossa empreitada notando que as representações construídas a respeito do idioma inglês no ambiente escolar não podem deixar de ser repercussões históricas do status e/ou papel mundial dessa língua, como nos indicam os recentes trabalhos de muitos pesquisadores brasileiros em análise do discurso (ver.: SOUZA, 2005; SILVA, 1999; BARICHELLO, 2007; MOSCHIM-GIANINI, 2009; SANTOS, 2011; ZACCHI, 2003),

Pois bem, alguns fatos históricos relativamente recentes podem ajudar nesse percurso de compreensão panorâmica. O primeiro deles é a influência econômica da Inglaterra nos séculos XVIII, XIX e XX, potencializada pela Revolução Industrial, e, com efeito, a expansão do colonialismo britânico. Seu poder perdurou até 1950 aproximadamente, com uma expansão territorial que chegou a controlar 1/5 das terras do planeta. O British Empire (Império Britânico) tornou-se célebre pelo mote *the empire where the sun never sets* em virtude de sua vasta abrangência geográfica, o que propiciou também uma vasta disseminação de seu idioma oficial (IANNI, 1997).

Foi nesse período mais precisamente no início século XIX, que se deu a inserção do inglês como disciplina na escola brasileira, sendo promovida por D. João VI, que havia fugido de Portugal com escolta naval inglesa, e se estabelecido no Rio de Janeiro (RAJAGOPALAN, 2006, p.151).

Em virtude das relações econômicas e políticas entre Brasil e Inglaterra inicialmente, o ensino de inglês teve no país finalidade eminentemente prática, visando a capacitar os profissionais brasileiros para a demanda do mercado de trabalho da época e responder às necessidades de desenvolvimento do país, incentivadas pelas relações comerciais com nações estrangeiras.

Outro fato de considerável impacto é o poder político-militar do EUA a partir da Segunda Guerra Mundial e a marcante influência econômica e cultural resultante disso, quadros que acabaram por mover o francês do centro do universo diplomático e estabelecer o inglês como idioma franco no cenário internacional (IANNI, 1997, p. 58-59). Notadamente, o repentino desenvolvimento do transporte aéreo, das tecnologias de telecomunicação e os movimentos de globalização também funcionaram como propulsores dessa expansão.

Impulsionados por um capitalismo globalizado (cujo conceito será explicitado logo adiante) e pelo poder de influência cultural norte-americana, os institutos e escolas de inglês têm-se proliferado indiscriminadamente desde a segunda metade do séc. XX e têm gozado de maior prestígio social atrelado à imagem de maior eficiência, ao passo em que o ensino de língua inglesa (LI) na escola pública regular adquire representações de evidente fracasso.

Desde o decreto de 22 de junho de 1809, que estabeleceu o inglês como objeto de ensino na escola pública, a carga horária de línguas estrangeiras no currículo foi sendo gradativamente reduzida, em função da maior ênfase dada às ciências, e acabaram por alcançar uma situação de relativo e insuficiente equilíbrio com a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 – de 76 horas semanais/anuais em 1892 para menos de 2 horas semanais em 1996. Tal dispositivo legal delegou às escolas o poder de escolherem sua LEM, decisão que na prática coube ao Governo do Estado, ao menos no caso de Tocantins, que em 2013 reduziu as horas semanais de estudo de LI para 1 hora apenas.

Considere-se através de tudo isso que a predominância da LI na comunicação mundial é indiscutível. Segundo Bryson (1990, p. 181) nenhum outro idioma é tão usado como língua oficial em número de países, que somados perfariam aproximadamente 1/3 da população mundial. É fato também que ela, atualmente, é utilizada por quase todos os países como a língua do comércio, dos negócios, das transações financeiras, do turismo, dos estudos, das pesquisas, das publicações. Segundo Le Breton (2005, p. 18), chegou-se a um ponto em que “tudo ocorre como se pensar em inglês se tornasse necessário para entender o mundo”.

Há que se lembrar ainda de que a LI é utilizada pelo universo digital e virtual, bem como em quase todo aparato tecnológico, abarcando uma enorme fatia das páginas

disponibilizadas pela Internet e seus mais variados dispositivos. Conforme Kanavilil Rajagopalan (2005, p. 135) - citando a revista britânica *The Economist*, “a língua inglesa encontra-se profundamente estabelecida como a língua-padrão do mundo, como parte intrínseca da revolução global das comunicações”.

Estima-se que, atualmente, nada menos do que dois terços dos usuários desta língua sejam aqueles considerados “não-nativos” (RAJAGOPALAN, 2005). Ou seja, a LI é utilizada, hoje, como uma língua “de todos”, desterritorializada, atuando como mediadora entre as mais distintas comunidades ao redor do mundo, visando possibilitar, deste modo, uma “perfeita” comunicação entre os homens. Configura-se, assim, como uma língua franca.

O ensino da LI ainda se encontra em plena expansão. Uma grande quantidade de escolas e vários métodos estão disponíveis para um aprendizado rápido e dito eficaz:

Hoje qualquer pessoa pode aprender inglês com a maior facilidade: há institutos e cursos especializados, livros que dispensam professor, aulas pelo rádio e pela televisão, métodos tão modernos que nem me atrevo a descrever, com medo de me sentir inatual. Mas houve um tempo em que não era bem assim: os professores de inglês eram difíceis de encontrar, os alunos também não pareciam muito numerosos, a literatura francesa dominava com uma encantadora prepotência, e parece que todo brasileiro educado devia saber, em matéria de idiomas, apenas português e francês. (MEIRELLES, 1982: 92).

Todos precisam aprender inglês, esse é o sentido que o percurso sócio-político desse idioma acabou por suscitar nas escolas públicas brasileiras – a despeito do espaço que nos últimos 10 anos outras LEM (línguas estrangeiras modernas) como o espanhol, por exemplo, vem conquistando nos ambientes de ensino oficial. Com efeito, à promessa de saber esta língua, de falá-la, atrelam-se significantes como realização, prestígio, mobilidade, status social, emprego, oportunidades, conquistas, independência, dinheiro, dentre outros tantos.

Por outro lado a falha do sistema público de educação em efetivar o ensino-aprendizagem de LI contrasta-se com o aparente êxito dos cursos livres de idiomas, bem como com as multipossibilidades de uso ofertadas por tal idioma. É claro que deve haver uma série de fatores demasiadamente intrincados que colaboram para esse insucesso, dentre elas citamos as concepções de ensino-aprendizagem empenhadas (in)conscientemente pelo professor e que serão em breve mencionadas.

Mas antes, conforme informado no início do capítulo, retomaremos os sentidos que pretendemos atribuir aqui ao termo capitalismo. Para muitos pode parecer desnecessário introduzir esse conceito, mas em virtude da possibilidade de equívocos no tratamento da mesmo, do caráter ideológico fundamental que ocupa no seio da AD, de seu papel na

expansão da língua inglesa nos últimos séculos e no intuito de marcar bem o que muitos analistas do discurso pretendem dizer quando o utilizam, resolvemos expô-lo a seguir.

## 2.1 Capitalismo: a roda que move o mundo

Para além de um sistema econômico, modo de produção, ou sistema de práticas e ideias, ou mero efeito de um processo histórico natural (ver. CARVALHO, 2013), a partir de Pêcheux entendemos que o capitalismo pode ser tomado por composto ideológico, uma superestrutura de significação que orienta os sujeitos na suscitação de sentidos e, portanto, relações com o outro e com o mundo.

Como nos permite entrever o filósofo francês essas e outras ideologias não são gratuitamente percebidas, tampouco são fortuitas, mas são naturalizadas de tal modo que não as enxergamos como pertencentes à realidade capitalista; em última instância elas se tornam uma verdade do senso comum cuja gênese e funcionamento é difícil apreender – acabamos de mencionar ideologias capitalistas (no plural), mas doravante quando utilizarmos a expressão no singular, fá-lo-emos por uma questão metodológica, já que cremos facilitar a leitura, embora continuemos a admitir que o capitalismo enquanto instância ideológica ergue-se extremamente metamórfico, receptivo e adaptável a outras ideologias, podendo até mesmo abrigá-las sob sua égide universalista e pretensamente “democrática”.

Ideias e ideais de que o trabalho dignifica o homem, “ser alguém” e “vencer na vida” são carregados de indícios materiais do imaginário capitalista, mas são tomados como projetos naturais de vida, destino de todo homem pós-moderno no pleno gozo de sua liberdade, de seus ‘direitos’ e ‘deveres’. A priori, isso é possível porque as configurações internas de qualquer modo de produção econômico implicam em reorganização das estruturas e relações dos agrupamentos humanos e, por conseguinte, do homem com ele mesmo. Ao menos é essa a visão que Karl Marx (2010b: p. 601) nos permite capturar em *Capital: The Process of Capitalist Production as a Whole (Volume III)*: “o modo capitalista de produção, como qualquer outro, não reproduz mera e constantemente o produto material, mas também as relações [...] sociais, as formas [...] características de sua criação”.

Parece evidente que nenhum sistema econômico como esse subsistiria sem um aparato ideológico que o sustentasse. Um conjunto de dispositivos pouco tangíveis que arregimenta os sujeitos, submete-os, oferece-lhes a constituição de projetos de vida, ao passo em que (no caso do Capitalismo) os segmenta, possibilita o redimensionamento da exploração de uns pelos

outros e o exacerbado aumento da produtividade/consumo:

[...] [esta é] a lei pela qual uma quantidade constantemente crescente de meios de produção, graças ao avanço na produtividade do trabalho social, pode ser colocada em movimento através da diminuição do poder humano; esta lei, em uma sociedade capitalista – onde o operário não emprega os meios de produção, mas os meios de produção empregam o trabalhador – sofre uma completa inversão e é assim expressa: quanto maior a produtividade do trabalhador, maior é a pressão dos trabalhadores por postos de trabalho, mais precária, portanto, torna-se sua condição de existência (MARX, 2010a, p. 445) (tradução nossa)<sup>1</sup>.

Para além disso, Pêcheux (1995) acrescenta que na sociedade capitalista as ideologias dos segmentos nos quais se dividem os sujeitos – a saber, classe dominante e proletariado (por exemplo) – faz com que suas ideologias reproduzam indiscriminadamente efeitos de significação. Obviamente as ideologias dos grupos dominantes procuram invisibilizar/naturalizar as ligações entre essa reprodução e os conhecimentos/valores constituídos, tomando-os por universais, fato que leva as massa proletárias à alienação ou à sensação de impotência.

Por outro lado, como sugerimos ao discorrer sobre a terceira modalidade de subjetivação (de Pêcheux), ao contrário dessas, as ideologias proletárias operam de maneira explícita perante o sujeito universal, isto é, a forma-sujeito. Nesse processo, denominado posteriormente de desidentificação, os interesses do proletariado não são atendidos pelos da classe dominante, tampouco o conhecimento produzido por essa última satisfaz a necessidade de saber de todos os sujeitos.

Assim como Pêcheux nos mostra que não há modo de produção de conhecimento independente dos interesses de classe, Marx nos ensina que não há modo de produção socioeconômica que esteja alheio a esses mesmos anseios. O primeiro modo também está ligado às formas de organização do processo de trabalho e às condições de reprodução da força laboral, enquanto o segundo é determinado, dentro outros fatores, pela história, pela:

[...] quantidade média de habilidades dos trabalhadores, a situação da ciência, o grau de sua aplicação prática, a organização social de produção a amplitude e capacidades dos meios de produção, e das condições físicas (MARX, 2010a, p. 28) (tradução nossa)<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> [...] the law by which a constantly increasing quantity of means of production, thanks to the advance in the productiveness of social labour, may be set in movement by a progressively diminishing expenditure of human power; this law, in a capitalist society – where the labourer does not employ the means of production, but the means of production employ the labourer – undergoes a complete inversion and is expressed thus: the higher the productiveness of labour, the greater is the pressure of the labourers on the means of employment, the more precarious, therefore, becomes their condition of existence [...].

<sup>2</sup> [...] average amount of skill of the workmen, the state of science, and the degree of its practical application, the social organisation of production, the extent and capabilities of the means of production, and by physical conditions.

Notamos que, na luta de classes, motor da história do mundo (PÊCHEUX, 1995), as instituições e aparelhos ideológicos capitalistas encontram no Estado-nação uma estrutura robusta para interpelar o sujeito de modo cada vez mais eficaz, oferecendo-lhe paulatinamente menos condições de resistir ou de experimentar um assujeitamento mais ativo, conforme defende Janete Santos em sua tese *Discurso sobre e de professores de língua materna no estado do Tocantins : modos de posicionamento do e em relação ao discurso oficial*(2010).

A ideologia capitalista faz emergir na forma-sujeito o “indivíduo” jurídico, pretensamente livre, responsável, consciente, autônomo, ético e democrático; um “indivíduo” que para constituir sua liberdade imaginária deve-se deixar reger por leis e decretos perante a máquina estatal e a outros sujeitos.

Leis que, aliás, apregoam que somos todos iguais e manifestam, assim, o espírito capitalista homogeneizante em meio à diversidade; leis que emergem da revolução burguesa cuja uma das tendências é anular as diferenças e denegar barreiras, normatizando, naturalizando, circunscrevendo: “[a burguesia] universalizou as relações jurídicas no momento em que se universalizava a circulação do dinheiro, das mercadorias [...] e dos trabalhadores livres” (PÊCHEUX, 1990, p. 10).

Tentando reler Lacan (*apud* CARVALHO, 2008) concluímos que o imaginário capitalista constitui-se sob o sinete do bem comum, do interesse coletivo, para promover a ideia de aumento exponencial dos lucros e, em última instância, para intensificar a dialética de distanciamento entre o sujeito e o Outro. Ora, sob esse aparato ideológico o sujeito sempre almeja transformar-se em Outro, procura sempre chegar lá, deixar de ser ‘ninguém’ para ser ‘alguém’ na vida que não a si mesmo. Nesse percurso acredita ter toda a igualdade de condições para escrever sua própria narrativa de *self-made man*<sup>3</sup>, o homem que constrói a si mesmo, que tem suas próprias opiniões/projetos, apesar de toda a adversidade que o envolve, e das forças que o subjugam, enclausuram-no.

Como sugerido no parágrafo anterior, a noção de capitalismo pode contribuir na compreensão do sujeito do ponto de vista ideológico ao passo em que as abordagens sobre o

---

<sup>3</sup> Self-made men are the men who, under peculiar difficulties and without the ordinary helps of favoring circumstances, have attained knowledge, usefulness, power and position and have learned from themselves the best uses to which life can be put in this world, and in the exercises of these uses to build up worthy character. They are the men who owe little or nothing to birth, relationship, friendly surroundings; to wealth inherited or to early approved means of education; who are what they are, without the aid of any favoring conditions by which other men usually rise in the world and achieve great results. [...] They are in a peculiar sense, indebted to themselves for themselves. If they have traveled far, they have made the road on which they have travelled. If they have ascended high, they have built their own ladder. From the depths of poverty [...]; from hunger, rags and destitution [...] they have bravely buffeted the frowning billows and have risen in safety and life where others, supplied with the best appliances for safety and success, have fainted, despaired and gone down forever (DOUGLASS, 2004: 4).

ensino-aprendizagem (que apresentamos a seguir) nos ajudam a não apenas entrever a ideia de sujeito que subjaz a educação em LE, mas também, em última instância, a visualizar como esse sujeito representa o mundo, a linguagem o outro e a si mesmo.

## 2.2 Modos de conceber o ensino de LE

Reiteramos que essa breve visita ao conjunto de dispositivos teóricos sobre ensino de LE faz-se necessária porque, dentre outras razões, os docentes de nossa pesquisa eventualmente se apropriarão dessas noções presentes no interdiscurso. Ademais, essas concepções dos professores, expostas em seu discurso ou atitudes, podem conduzi-los a diferentes práticas pedagógicas na sala de aula.

Parece-nos evidente que, ao longo da história, o ensino-aprendizagem de LE sofreu diversas substituições quanto às concepções teóricas. Se por um lado nós podemos perceber essas mudanças como alterações mais concretas no nível das FDs, por outro, podemos enxergá-las como descolamentos dos sujeitos discursivos, tanto assujeitados por FIs macro-contextuais, quanto submetidos a fatores mais imediatos, como as condições de produção (sociedade e história).

Resultado disso é que, nos últimos 20 anos, temos presenciado um vertiginoso aumento no número de *abordagens*<sup>4</sup> com o objetivo de adaptar o ensino às necessidades dos aprendizes, dos educadores, bem como às limitações que se lhe impõem (RICHARDS & ROGERS, 1996).

Ora, as transformações nas abordagens de LI podem ser um reflexo de novos achados científicos e mudanças outras nas concepções teóricas sobre o que é a linguagem e como esta é adquirida pelos aprendizes. Em virtude dessa relação de correspondência entre conceitos teóricos e abordagens, é através dessa categoria que pretendemos aduzir aqui as formas pelas quais, ao longo do tempo, educadores têm imaginado o ensino-aprendizagem de uma língua adicional.

---

<sup>4</sup> Abordagem é o termo mais abrangente e engloba os pressupostos teóricos acerca da língua e da aprendizagem. As abordagens variam na medida em que variam esses pressupostos. O pressuposto, por exemplo, de que a língua é uma resposta automática a um estímulo e de que a aprendizagem se dá pela automatização dessas respostas vai gerar uma determinada abordagem para o ensino de línguas - que será diferente da abordagem gerada pela crença de que a língua é uma atividade cognitiva e de que a aprendizagem se dá pela internalização das regras que geram essa atividade. O método tem uma abrangência mais restrita e pode estar contido dentro de uma abordagem. Não trata dos pressupostos teóricos da aprendizagem de línguas, mas de normas de aplicação desses pressupostos. O método, por exemplo, pode envolver regras para a seleção, ordenação e apresentação dos itens linguísticos, bem como normas de avaliação para a elaboração de um determinado curso (LEFFA, 1988: 212).

Reconhecendo, então, que, de uma maneira ou de outra, esses dispositivos teóricos sobre LE descendem de uma compreensão maior acerca da linguagem, pretendemos também usar os três pilares conceptuais básicos de língua(gem) como delineamento dos alcances desta exposição. A saber, essas três ideias são: língua como expressão do pensamento, como instrumento de comunicação e como processo sócio-interacional.

Cronológica e formalmente um das primeiras e mais conhecidas abordagens para o ensino de LE é a Abordagem da Gramática e da Tradução (AGT) cuja origem provavelmente se encontra no ensino do Latim durante a Idade Média. Na versão primitiva dessa abordagem os estudantes aprendiam a ler o idioma por meio de um processo de soletração, indo das letras às sílabas, depois às palavras e finalmente às frases e textos, sendo estes expedientes de estudo gramatical. O vocabulário, por sua vez, era adquirido na memorização facilitada por rústicos dicionários bilíngues (RICHÉ *apud* CESTARO, 2013).

Com o fim do período medievo a AGT obteve sua configuração formal, segundo a qual a LE deve ser ensinada através da língua materna (LM). Na prática essa abordagem consistia em tradução e versão de escritos literários, cujos conteúdos enfocavam a cultura dos povos nativos daquele idioma (HOWATT, 2000; LARSEN-FREEMAN, 2000). Tratava-se de um trabalho comparativo entre as similaridades da LM e da LE objetivando, dentre outras coisas, um saber mais denso sobre a LM e uma racionalidade mais apurada:

Os três passos essenciais para a aprendizagem da língua são: (a) memorização prévia de uma lista de palavras, (b) conhecimento das regras necessárias para juntar essas palavras em frases e (c) exercícios de tradução e versão (tema) [LEFFA, 1988, p. 214].

O objetivo primeiro da AGT não era aprender exatamente a língua, mas sobre a língua. Neste ponto identificamos também uma preocupação com o metalinguístico e a assunção de um papel central por parte da gramática normativa ao invés da prescritiva. Por conseguinte, eram abundantes atividades privilegiando a memória, bem como o reconhecimento e utilização de estruturas.

Como sinalizam Leffa (1988) e Penny Ur (2002), o princípio da dedução é que dirige a prática: parte-se da regra para o exemplo e uso. Para Ur este sequenciamento foi incorporado ao ensino de LI através do PPP, ou seja, Presentation, Practice and Production.

A comunicação oral não era o escopo maior da AGT, conquanto a leitura e a produção textual escrita se faziam preciosas aos praticantes dessa abordagem (LARSEN-FREEMAN, 2000). O foco da prática didática era o professor que, tendo toda a autoridade e controle da sala da aula, podia corrigir abertamente os educandos, bem como premiá-los na hipótese de fornecerem a resposta esperada. O primeiro detém o saber e deve sempre iniciar a interação,

enquanto os últimos apenas executam as ordens que lhes são dadas e recebem o conhecimento que lhes é transmitido.

Nessa abordagem a ideia de língua como expressão do pensamento reflete-se nas exigências do falar e escrever corretamente, na negligência do outro e do contexto, na assunção de que o pensamento humano é lógico e mecânico assim como a linguagem seria imagem externa e precisa do próprio raciocínio (TRAVAGLIA, 1996). Saber utilizar bem as regras de uma gramática normativa da língua equivaleria a saber pensar de maneira ordenada e clara.

Como resposta ao aparente insucesso da AGT, surge, provavelmente, no século XVI (LEFFA, 1988) a Abordagem Direta (ADIR), cuja ênfase é agora a língua alvo. Os estudantes precisam “imersão” na LE e evitar ao máximo a tradução. Embora a leitura continue prestigiada, a habilidade oral obtém um considerável espaço; ao invés de regras gramaticais como o princípio motor dos estudos, surgem então as situações e textos, meios pelos quais também se adquiria vocabulário.

Para além da cultura, os conteúdos abordados envolvem história, geografia e aspectos atitudinais e comportamentais. Aprender LE significa também aprender como seus falantes nativos se relacionam e se portam (LARSEN-FREEMAN, 2000, p. 28).

Ao invés da sequência dedutiva a ADIR apresenta justamente o oposto: o sequenciamento indutivo. De acordo com essa ideia, o professor deve orientar os alunos a uma percepção indireta das regras linguísticas. Trata-se de uma tarefa que parte da substância linguística real para o ordenamento sistêmico que a subjaz, de modo que os alunos possam fazer suas próprias generalizações.

A abordagem conseguiu prestígio primeiramente nos EUA, onde uma escola de grande sucesso comercial foi inaugurada em 1878. A seguir, na passagem do século XIX para o XX, tornou-se notória na Bélgica, França e Alemanha. No Brasil a ADIR foi adotada, em 1932, pelo Colégio Dom Pedro II em meio a uma reforma que prometia ser radical, seja pela redução do número de alunos nas turmas para 15/20, seja pelo processo seletivo rígido para os docentes, ou mesmo pela escolha de material didático apropriado (LEFFA, 1988, p. 215).

Essa abordagem mostra-se parcialmente um efeito da ideia de língua como instrumento de comunicação, isto é, de uma visão estruturalista. Os achados da fonética, e o Curso de Linguística Geral de Saussure tornam o ensino de LE uma prática de base mais oral, e concebem a língua como sistema de signos, cuja natureza é formal. Assim, a ADIR, embora conceda ao aprendiz um papel mais ativo e colaborativo em relação à AGT, continua

privilegiando as relações de significado e significante, administrando as noções de certo e errado (CELCE-MURCIA, 2000).

Ainda tratando a língua como instrumento, mas mesclando esta noção com a ideia de língua enquanto expressão do pensamento, surge a Abordagem para a Leitura (AL), resultado de um extenso estudo estatístico iniciado em 1923 nos EUA e finalizado em 1927, no Canadá (LEFFA, 1988, p. 218).

O estudo apontou um aparente fracasso da AGT em orientar aprendizes a atingir o domínio pleno de uma LE (fala, escrita, compreensão auditiva e leitura) e sugeriu que o ensino fosse absolutamente prático. Para tanto os analistas americanos propuseram um combinação entre a AGT e a ADIR, que viria a originar a AL. Desta admitia-se a exposição direta do educando ao idioma alvo, e daquela mantinha-se a ênfase na escrita e a reformulação de regras gramaticais.

Devido à impossibilidade operacional de proporcionar aos estudantes da escola secundária a aquisição daquelas quatro habilidades, as autoridades americanas apresentaram um novo plano, no qual o ensino de LE deveria enfatizar a leitura e a compreensão textual, apesar de haver certo trabalho com a compreensão auditiva e com a pronúncia. O objetivo final era aperfeiçoar apenas uma habilidade para fins bastante específicos e pontuais: a leitura.

Por um lado trabalhavam-se as regras gramaticais como emersão de uma organização cognitiva exatamente correspondente a elas, por outro a língua era tratada como substância instrumental que se impregna de significado, que por sua vez é retirado do texto pelos leitores.

O resultado do trabalho com AL foi um aparente fracasso, pelo menos de acordo com Chagas (*apud* Leffa, 1988, p. 221):

Há uma interdependência tão íntima dos quatro aspectos instrumentais do ensino dos idiomas – ouvir, falar, ler e escrever – que nenhum deles poderá ser atingido isoladamente, sem que se dê justo relevo aos demais. Treinados exclusivamente para a leitura, os escolares americanos terminaram por não aprender nem mesmo a ler. Não se altera impunemente a ordem natural das coisas.

Após essa infrutífera experiência, durante a segunda guerra mundial (1939-1945), o governo estadunidense precisou intervir novamente no campo pedagógico do ensino de LE. Em face das multinacionalidades e, claro, das muitas línguas exigidas para participar desse conflito, as autoridades militares daquela nação solicitaram às universidades do país que desenvolvessem um programa especial voltado à aquisição eficaz de LE, que veio a ser chamado de ASTP, *Army Specialized Training Program* (RICHARDS & ROGERS, 1996).

Para produzir falantes competentes, e com propósitos bélicos, a partir de 1943 (CESTARO, 2013) a administração do presidente Franklin Roosevelt (1882-1945), e

posteriormente a de Harry Truman (1884-1972), diligenciou a contratação de especialistas da linguagem, assistentes nativos da língua alvo, bem como a redução significativa do número de alunos por classe e o aumento exponencial do tempo de estudo para 9 horas diárias. Seu relativo sucesso causou tão forte impressão que o chamado “Método do Exército” foi adotado em larga escala por universidades e escolas não apenas nos EUA, mas também na Europa e, claro, no Brasil (LEFFA, 1988). Antes de se tornar notória essa abordagem foi modificada pela comunidade acadêmica, que mais tarde a denominou de Abordagem Audiolingual (AAL) ou Abordagem Audio-Oral (AAO) (RICHARDS & ROGERS, 1996).

Richards & Rogers (1996) sugerem que a AAL ainda é fruto indireto de um entendimento estruturalista, aliado ao Behaviorismo do americano Skinner (1904-1990), ao Neo-Behaviorismo de seu compatriota, Leonard Bloomfield (1887-1949), bem como à Teoria Gerativo-Transformacional de Noam Chomsky (1928-presente).

Muitos argumentariam que Chomsky não se submeteu ao estruturalismo ou ao comportamentalismo. Porém, outros, como nós, concordariam que apesar de recusar o estruturalismo, este teórico continua tratando a linguagem como instrumento de comunicação tal qual o fazem os estudiosos que imediatamente o antecederam.

Assim, enquanto teórico colaborador dos pressupostos da AAL, Chomsky parece manifestar uma preocupação com a formação das sentenças, bem como com o desenvolvimento da competência gramatical. Valores como comunicabilidade, enunciação, interação e a subjetividade sócio-histórica ainda são postos de lado, quer por Chomsky, quer pela abordagem que também se originou sob os auspícios de suas hipóteses.

Os preceitos elementares da AAL defendem que: a língua não é escrita e sim fala; a língua se constitui como composto de hábitos condicionados adquiridos mediante trabalho mecânico de estímulo e resposta. Como complemento de seu psicologismo na AAL, a obtenção dos comportamentos esperados deve ser reforçada de alguma maneira (CESTARO, 2013).

Dentre as implicações desses princípios apontamos: se a escrita é uma reprodução imprecisa da fala, ensinar leitura é improfícuo porque esta não é língua de verdade; o falante deve imitar o nativo; ouvir e falar são essenciais, enquanto outras habilidades estão à margem, podendo até mesmo serem ignoradas; pela relação estímulo-resposta o aprendiz é considerado suficientemente competente quando as respostas estão nele automatizadas; a metalinguagem deve ser ignorada enquanto o aprendiz é orientado a perceber o funcionamento do sistema subjacente aos fatos da língua através da analogia indutiva; os padrões da gramática

prescritiva (certo/errado) são substituídos por outros baseados na aceitabilidade dos falantes nativos; através da análise contrastiva o professor deve prever as falhas discentes no processo de ensino-aprendizagem ajudando-os a desviar delas ou anulá-las (CESTARO, 2013; LEFFA, 1988).

Na práxis cotidiana os mesmos problemas das abordagens anteriores pareciam se repetir na AAL. Os discentes não conseguiam se comunicar com tanta fluência quando em situação de comunicação real, pois, em virtude de diversas variantes, o automatismo não se manifestava em performance.

Além disso, o aspecto mecanicista dos exercícios e atividades, e também a priorização da forma ao invés do sentido, tornavam enfadonha a vida em sala de aula. Essas e outras razões levaram o audiolinguismo a um relativo declínio, embora ainda haja muitos de seus preceitos afetando os modos de se ensinar LE nos dias de hoje (LEFFA, 1988). O que não parece ser muito diferente no caso das demais abordagens.

Após ou simultaneamente ao insucesso de todas essas abordagens sobre as quais discorreremos até agora, – sejam aquelas que tratam a língua como exteriorização do pensamento, sejam as que a entendem como meio de transmissão de informações – surgem na Europa da primeira metade do século XX novos estudos que compreendem a língua enquanto discurso<sup>5</sup>, como um conjunto de eventos comunicativos (LEFFA *apud* CESTARO, 2013). Em outras palavras a língua passa ser abordada como processo social e interativo.

Como fruto dessa nova visão, surge, então (década de 70 aproximadamente), a Abordagem Comunicativa (AC). Tendo o aprendiz por centro de seus processos, seu objetivo maior é conduzir o aprendiz a aquisição de competência em comunicação na língua alvo, considerando as condições de produção e interpretação do texto.

Sob a égide da AC e sua noção sócio-interacional de linguagem agregam-se as ideias de competência e desempenho advindas da teoria de Chomsky, cujos adeptos haviam falhado anteriormente em se comprometer com uma metodologia eficaz para o ensino de LE. Porém, observamos que essa manobra só é possível porque, em 1972, Hymes (*apud* CESTARO, 2013) debruçou-se sobre essas ideias e as ressignificou criticamente, valorizando o uso contextual e adequado da língua em eventos de interação social.

---

<sup>5</sup> Aqui o discurso é pensado enquanto maneira de agir das pessoas em relação às outras e ao mundo em contextos abrangentes e sobrepostos nos quais linguagem, sendo manifestação da enunciação, instância, está sempre ligada à estrutura social, à semelhança do que na época (1929) define o teórico Mikhail Bakhtin (ver. BAKHTIN, 1992).

Ao discutir questões de linguagem, bem como ao integrá-la aos âmbitos psicológico, social e cultural dos falantes, Hymes aponta que os participantes de um grupo linguístico detêm dois tipos de competência, a saber, aquela relativa ao conhecimento linguístico e outra relacionada ao sociolinguístico. Em outras palavras, diríamos que os membros de uma comunidade falante interconectam a consciência do sistema da língua com as normas para seu uso real (HYMES *apud* CESTARO, 2013).

Com efeito, comunicar-se é poder produzir enunciados apropriados às necessidades do falante e ajustados à situação de comunicação, bem como ao papel de cada um dos interagentes.

As implicações da AC são diversas. Primeiro, as habilidades ouvir, falar, ler e escrever são entendidas como atividades colaborativas entre si, e partes integrantes da competência gramatical, sociolinguística, estratégica e discursiva. Por isso, o professor precisa sempre ajudar o aluno a se preparar para eventos reais de uso da língua e suas variantes, seja através de materiais autênticos, seja por anular ao máximo a atmosfera de artificialidade de exercícios e atividades, ou mesmo usando-se a própria LE como meio para ensiná-la (ALMEIDA FILHO, 1999).

Ao passo que a sistematização de situações e estruturas é desprezada, as tarefas e afazeres escolares são apenas meios que implementam o processo de aprendizagem. Assim, os elementos que compõe essas ações precisam apontar para algo maior, mais interessante e relevante, como temas e assuntos significativos na vida dos educandos (ALMEIDA FILHO, 1999).

Não há eleição de métodos ou técnicas corretos, mas tão somente adequados aos propósitos da AC. O professor é visto como facilitador que sempre incentiva e favorece a proficiência gradual de seus alunos, jamais enfocando a explanação gramatical, exceto se esta for solicitada pelo aluno ou se lhe apresentar como uma necessidade (ALMEIDA FILHO, 1999).

Neste ponto a AC parece assemelhar-se bastante a outra abordagem que lhe é cronologicamente posterior, a Abordagem Natural (AN). Esta é uma tentativa de implementação da teoria do Modelo Monitor ou Modelo do Input de Stephen Krashen (2009).

No início dos anos 80 Krashen manifesta nessa hipótese seu entendimento de que o objetivo do ensino-aprendizagem de língua adicional deve desenvolver o uso inconsciente dos princípios sistêmicos da língua, e não a aprendizagem, processo consciente e impositivo. Pois o linguista considera que a aquisição é responsável pela fluência, isto é, faz-se indispensável e

previamente necessária para que se desenvolvam a competência e o desempenho do falante na língua alvo:

O conhecimento consciente de regras, portanto, não é responsável por nossa fluência, não inicia enunciados [...], não “se transforma em” aquisição [...]. Não há necessidade de conhecimento consciente prévio de uma regra [...] [Evidentemente] a aprendizagem às vezes precede a aquisição no tempo real. [...] Isso certamente ocorre, mas de maneira nenhuma estabelece a necessidade de que haja uma aprendizagem antecedente à aquisição. Só porque o evento A precede o evento B não demonstra que A causou B. Nós vemos muitos casos de aquisição sem aprendizagem, aprendizagem que (mesmo sendo muito boa e bem praticada) não se torna em aquisição, e conhecimento adquirido de regras precedendo a aprendizagem. (KRASHEN, 2009, p. 83-4, 88-9)<sup>6</sup>.

Além disso, para Krashen o processo de ensino deve dar-se mediante a exposição paulatina a certo *input* compreensível em sua maior parte. Mas o professor deve sempre fornecer um contato com a língua alvo que se mostre progressivo. Isso significa que os níveis de complexidade dos fatos linguísticos tende a aumentar no incurso do ensino, embora em hipótese alguma o aluno deva ser compelido a exercitar a língua alvo. Esta é uma decisão livre e que cabe unicamente a ele.

Tanto a AGT, ADIR, AL, AAL, quanto AC e AN parecem manter uma trajetória de constituição e declínio em comum. O ciclo dessas abordagens inicia-se como uma reação aos princípios ou indeterminações do arcabouço anterior, assunção da ideia de que a melhor alternativa para o ensino foi encontrada, intento prescritivo, inexatidão da terminologia, ausência de evidências factuais e finalmente o surgimento da próxima (LEFFA, 1988). Como a AC e a AN são as mais recentes poderíamos dizer que elas podem se localizar entre a imprecisão de seus termos e a ausência de experimentos que indiquem seu sucesso.

Assim como nas distintas abordagens supramencionadas os papéis do professor e do aluno são ponto de disputa e desentendimento teórico, eles também parecem sê-lo no âmbito do letramento, concepção fundamental para visualizarmos saídas mais satisfatórias para o aparente insucesso do ensino capturado (por exemplo) através do discurso midiático – já mencionado na abertura desta dissertação.

Reconhecendo, então, como essa noção é indispensável para entendermos os processos de ensino-aprendizagem ou a atmosfera discursiva que os envolve, apresentamos abaixo

---

<sup>6</sup> Conscious knowledge of rules is therefore not responsible for our fluency, it does not initiate utterances [...], does not "turn into" acquisition [...]. There is no necessity for previous conscious knowledge of a rule [...]. [Evidently] learning sometimes precedes acquisition in real time. [...] This certainly does occur, but by no means establishes the necessity of prior learning for acquisition. Just because event A preceded event B does not demonstrate that A caused B. We see many cases of acquisition without learning, learning (even very good learning that is well practiced) that does not become acquisition, and acquired knowledge of rules preceding learning. (KRASHEN, 2009: 83-4, 88-9).

noções de letramento relativas à posição docente. Desse modo, poderemos ser capazes de, em nossas considerações finais, discutir algumas possíveis implicações do letramento para o ensino-aprendizagem de LI.

### 2.3 Letramento e suas implicações no espaço escolar.

O termo letramento é na verdade a tradução do vocábulo *litteracy* em inglês, cuja origem primeira é a palavra latina *littera*, isto é, letra. *Litteracy* poderia designar mais concretamente o estado ou a condição de ser letrado.

No entanto, há um problema quanto ao sentido do adjetivo letrado, que possui no Brasil um emprego relativamente distinto daquele que há em países de língua inglesa. Enquanto no primeiro esse qualificativo quer dizer erudito, versado em letras ou intelectual literário, nos demais o mesmo léxico designa uma pessoa educada, instruída, capaz de ler e escrever (SOARES, 2009, p. 35). Se em inglês *litteracy* primeiro se assemelha à alfabetização, em português brasileiro ele se relaciona a certa habilidade e deleite intelectual superior.

Porém, notamos que nenhum desses sentidos é suficientemente capaz de explicar a noção coetânea que se tem acerca de letramento, embora eles tenham sido possivelmente pontos de partida para que essa ideia se desenvolvesse.

A saber, a adoção desse termo, que era primariamente usado como sinônimo para Alfabetismo/Alfabetização, iniciou-se, de fato, na década de 80, após a extinção de um dos maiores programas de alfabetização em massa do país, o MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização, mantido pela ditadura militar desde 1967, objetivava elevar o número de alfabetizados no país como parte de seu acordo com organismos internacionais, em troca de apoio e empréstimos (SOARES, 2009).

Porém, a mera ideia de alfabetização não era suficiente para atender as necessidades da sociedade por mobilidade, liberdade, conscientização e, conseqüentemente, melhores condições da vida em comunidade. Esse entendimento é observado até mesmo pela própria UNESCO que admitiu não enxergar nessa prática, per si, resultados promissores:

Contrárias a sua intenção, tais campanhas – cuja influência é sentida ainda – revelaram que o letramento não pode ser sustentado por operações de curto prazo ou por ações descendentes e unissetoriais fundamentalmente dirigidas à aquisição de habilidades técnicas que não dão a devida atenção aos contextos e motivações dos

aprendizes e procuram persistentemente a realização de feitos (UNESCO, 2004, p. 8) (tradução nossa)<sup>7</sup>.

Sob a crise econômica, a aparente ineficiência do MOBRAL (e do sistema educacional do país) e a instabilidade política, surgiram nos anos 80 debates acerca dos altos índices de reprovação escolar e das implicações do analfabetismo. Ao mesmo tempo, a expansão e massificação dos alcances da ciência e da tecnologia, bem como a evidenciação mais intensa das mudanças nas relações comerciais, de trabalho e nas estruturas sócio-econômicas ajudaram a propiciar um ambiente ideal para a discussão acerca da concepção de letramento.

Mais tarde, na década de 90, através da disseminação da ideia de que o mero domínio do código linguístico (ou alfabetização) não era suficiente para garantir ao sujeito participação nas práticas sociais, ou incorporação de uma competência e performance cidadã, o conceito de letramento obtém espaço no cenário educacional. Isso ocorreu, sobretudo, pelas mãos de Ângela Kleiman, primeira organizadora de um livro a discutir a questão de modo mais abrangente: “Os significados do letramento”, publicado em 1995.

Todavia, Kleiman não foi pioneira em discutir o letramento em si. Na verdade, ela admite que bem antes, durante a década de 70, outro teórico, Paulo Freire (1921-1997), foi o primeiro a introduzir no Brasil essa noção atual, apesar de não usar exatamente o termo:

[...] [Ele] utilizou o termo alfabetização com um sentido próximo ao que hoje tem o termo letramento, para designar uma prática sociocultural de uso da língua escrita que vai se transformando ao longo do tempo, segundo as épocas e as pessoas que a usam e que pode vir a ser libertadora, embora, à época, fosse mecanicista (KLEIMAN, 2005, p. 19-20).

De fato, em termos de conteúdo, não há outro autor que possa ser denominado pioneiro em termos de reflexão e promoção dessa essência conceptual. A própria UNESCO reconhece o papel de Freire para o avanço na abordagem da nova ideia de *litteracy* universal:

Ele desenvolveu um método para o ensino de letramento em termos de ação cultural imediatamente relevantes para o aprendiz. O mais conhecido de seus métodos é o da conscientização, que encoraja o aprendiz a questionar por que as coisas são do jeito que são e a empenhar-se em mudá-las para melhor (Freire, 1972). Esta abordagem levou o letramento para além das estritas fronteiras socioeconômicas [...] e o localizou justamente na arena política, enfatizando as conexões entre letramento e participação politicamente ativa na transformação social e econômica (UNESCO, 2004, p. 9) (tradução nossa)<sup>8</sup>.

---

<sup>7</sup> Contrary to their intention, such campaigns – whose influence is still felt – revealed that literacy cannot be sustained by short-term operations or by top-down and unisectoral actions primarily directed towards the acquisition of technical skills that do not give due consideration to the contexts and motivations of learners and follow up closely on accomplishments [...]

<sup>8</sup> He developed a method for teaching literacy in terms of cultural actions immediately relevant to the learner. Best known is his method of “conscientization”, which encourages the learner to question why things are the way they are and to undertake changing them for the better (Freire, 1972). This approach moved literacy beyond

Para efeitos de compreensão, poderíamos começar dizendo que o letramento envolve “[...] as habilidades de identificar, entender, interpretar, criar, comunicar e computar, usando materiais impressos e escritos associados a variados contextos”<sup>9</sup>, bem como se baseia no “[...] continuum da aprendizagem dos indivíduos em alcançar seus objetivos, para desenvolver seu conhecimento e potencial, e para participar plenamente de sua comunidade e da sociedade em geral”<sup>10</sup> (UNESCO, 2004, p. 13) (tradução nossa).

Mas o letramento não se restringe a isso. Ele não se constitui em método, ou habilidade, tampouco se equipara à alfabetização, embora essa atividade possa ser seu ponto de início. Trata-se de um fenômeno mais amplo e que excede, e muito, as fronteiras da escola. Pode ser definido como um composto de práticas empenhadas por membros do grupo social que, em situações e com fins específicos, utilizam-se da leitura-escrita (a priori), seja como sistema simbólico ou tecnologia (KLEIMAN, 2008, p. 18).

Ora, observamos que se o letramento ultrapassa exponencialmente a noção de alfabetização, poderíamos concluir que há diversas dimensões (e.g.: letramento digital, letramento numérico) nas quais suas práticas ocorrem e pelas quais sua existência torna-se múltipla:

A pluralidade de letramento refere-se às muitas formas pelas quais o letramento é empregado e às muitas coisas às quais está associado em uma comunidade ou sociedade e na da vida do indivíduo. As pessoas adquirem e aplicam o letramento para diferentes propósitos em distintas situações, todas moldadas pela cultura, história, língua, religião e condições socioeconômicas (UNESCO, 2004: 13) (tradução nossa)<sup>11</sup>.

Considerando também que a configuração conceptual de letramento está inevitavelmente relacionada à leitura-escrita, somos compelidos a admitir que em todas as sociedades onde há grafia, seus membros jamais poderiam apresentar grau zero de letramento. Enquanto articuladores da linguagem esses sujeitos, ainda que analfabetos, não podem ser automaticamente tomados por ‘iletrados’, pois possuem um vultoso sistema de saberes

---

the narrow socio-economic confines [...] and located it squarely in the political arena, emphasizing connections between literacy and politically active participation in social and economic transformation.

<sup>9</sup> [...] abilities to identify, understand, interpret, create, communicate and compute, using printed and written materials associated with varying contexts.

<sup>10</sup> [...] continuum of learning in enabling individuals to achieve their goals, to develop their knowledge and potential, and to participate fully in their community and wider society.

<sup>11</sup> The plurality of literacy refers to the many ways in which literacy is employed and the many things with which it is associated in a community or society and throughout the life of an individual. People acquire and apply literacy for different purposes in different situations, all of which are shaped by culture, history, language, religion and socio-economic conditions.

valores mediados pela língua falada e de algum modo afetados pelo contato que mantêm com a leitura-escrita ao seu redor. Analfabetos, portanto, podem se engajar em eventos de letramento (SOARES, 2009; KLEIMAN, 2008).

Esse processo modifica o sujeito em seu aspecto não apenas linguístico e sócio-cultural, mas também político, econômico e cognitivo. Do mesmo modo, essa prática tem potencial para transformar o papel social das pessoas, sua maneira de viver em sociedade e experimentar a cultura (SOARES, 2009).

Em nosso tempo há novas demandas sociais por sujeitos que consigam apropriar-se da leitura e da escrita enquanto práticas que os permitam instruir-se, acessar novos mundos e identificar-se com outras formações discursivas. Diante disso, ensinar-aprender ou vivenciar essas práticas pode lhes oportunizar um assujeitamento mais resistente e um deslocamento de seus papéis.

Basta recordar os protestos que se disseminaram por todo o país a partir do fim do mês de junho deste ano (2013) para notarmos a relevância dos múltiplos letramentos. O que parecia ser apenas uma insatisfação com as más condições do transporte público, mas precisamente com o preço da passagem de ônibus, eclodiu em um inédito movimento a favor de transformações políticas e administrativas. Insatisfações coletivas emergiram em forma de revolta social organizada através de redes sociais, nas mídias e em passeatas públicas.

Podemos ir além e sugerir que isso só foi possível porque os sujeitos se utilizaram de práticas de leitura e escrita presentes em dimensões plurais que se combinaram mediante um objetivo maior. Independente de seu (in)sucesso ou da abrangência que tiveram, parece evidente que esses protestos possuem razões e efeitos do âmbito social e histórico, por isso mesmo são potencialmente capazes de alterar os papéis dos sujeitos por eles afetados.

Por sua vez, o letramento, que possibilita movimentos como esses, também envolve configurações sociais e históricas adquiridas pela sociedade mediante a escrita. Isso nos permite entender que alterações no processo de letramento podem ser decorrentes de transformações na organização social (por causa de um evento histórico como guerra ou revolta), na ordem econômica, nos meios de comunicação ou nos meios de produção.

Toda essa compreensão acerca de letramento não parece se sustentar da mesma forma quando enxergamos esse conceito na vida cotidiana da escola. Um dos fatores que permite que isso ocorra é a alta complexidade e diversidades de estudos que se dão sob a égide desse termo, o que, em última instância causa resistências/dificuldades dos educadores em aceitar e exercitar o conceito. Nem para nós é tarefa fácil tentar defini-lo, por isso preferimos nos deter

somente aos autores que acreditamos fornecer uma perspectiva mais adequada dessa concepção para os propósitos desta pesquisa.

Outro fator, é que há uma tendência por parte dos educadores de associarem letramento com a escolarização. Signorini (2001, p. 161) afirma que a hierarquização sedimentada na socioeconomia brasileira reflete as desigualdades no acesso à cultura letrada e à escrita. Isso faz com que o letramento – aquele valorizado porque é oferecido pela escola – seja visto como prática ‘civilizada’/‘legitimada’ de linguagem que rende exercício de certo poder, prestígio e controle. O resultado dessa equação é que o letramento passa a ser tomado como garantia de êxito do sujeito em sua atuação social.

A esta altura, cabe-nos observar que, como acima sugerido, a escolarização é realmente um ponto problemático e, mais do que isso, um tópico de discórdia. É também em relação a esse ponto que podemos visualizar como a concepção de letramento se divide em duas vertentes ou modelos: o *autônomo* e o *ideológico* (STREET *apud* Kleiman, 2008).

No *modelo autônomo* quase sempre a escolarização é assumida como um processo grafocêntrico, essencial e simultâneo ao letramento, já que nas sociedades modernas/pós-modernas a escola é a principal agência dessa última prática (KLEIMAN, 2008).

Quando a escola toma para si a responsabilidade de promover a aquisição da escrita alfabética nos grupos sociais, inicia-se um matiz ideológico entre capacidades do agente social, escolaridade e letramento. Um composto que é difícil de ser seccionado para análise.

Nessa visão autônoma de letramento, a escrita, tomada em sua superioridade em relação à fala, é entendida como um produto pleno e fechado em si mesmo, não importando o trajeto de produção que se percorreu para obtê-la. Isolado por sua natureza técnica e neutra, esse modelo é dedicado ao aprimoramento gradativo do pensamento abstrato e da lógica, o que pode conduzir a um ensino-aprendizagem conservador e enaltecido da erudição, tanto quanto da cognição. Em consequência, no âmbito cognitivo surge uma separação absoluta entre sujeitos letrados (sabem ler) e iletrados (não sabem ler/escrever).

Negligenciando o fato de que leitura-escrita sejam constituições sociais, históricas e culturais carentes de interpretação, esse modelo pode produzir sujeitos que mesmo compreendendo o que leem não estão aptos a inquirir e criticar os textos aos quais têm acesso. Da mesma forma, prestigia-se a escrita, a formalidade, a habilidade de expor verbalmente o raciocínio/saber, bem como se acaba por tornar o conhecimento um privilégio dos escolarizados.

Observamos que esse tipo de abordagem e os valores que prestigia são muito semelhantes àqueles enaltecidos pela ciência iluminista, ápice do paradigma epistemológico clássico. De certo modo, podemos até enxergá-los como efeito do exercício desse mesmo paradigma.

Pois bem, apesar de notarmos que o modelo autônomo é inadequado e insuficiente para as necessidades do corpo social de nosso tempo, temos a impressão de que sua implementação nas escolas de nosso campo de trabalho é ainda precário, o que torna difícil a transição para outro modelo mais apropriado às nossas demandas, considerando que nossas escolas dificilmente conseguem exercitar a proposta mais elementar de letramento.

Já o *modelo ideológico* em muito se opõe e ultrapassa ao anteriormente mencionado. Nele admitem-se diversificadas práticas de letramento informais e formais, em ambientes escolares e principalmente fora deles, nas ações da vida cotidiana, nos textos de toda espécie e linguagem. Assim, é a natureza de eventos e práticas de letramento nas quais nos engajamos nas mais diversas situações de nossa vida que vão formando nossos níveis de letramento (ROJO, 2009, p. 98) – por exemplo, letramento literário e digital.

Fundamentando-se em Street, Kleiman (2008) explica que o modelo ideológico não deve ser relacionado às ideias de progresso, avanço, civilização ou mobilidade socioeconômica, porque essa abordagem consiste em tomar o letramento em sua pluralidade e em suas configurações locais, orientadas pela cultura e pela distribuição dos sujeitos na comunidade a que integram.

O que queremos dizer é que esse modelo não prevê que o letramento possua necessariamente a função ou a potência de transformar a posição concreta do sujeito no mundo, seus rendimentos ou seu prestígio social, senão seu papel discursivo e seu modo de entender e agir no universo que o cerca; isso signifique que eventualmente ele o possa fazê-lo.

Os eventos de letramento ideológico ocorrem de modo a proporcionar ao sujeito a aquisição e o exercício saberes/valores que o permitam interpretar, compreender o mundo ao seu redor, outros sujeitos, e a assumir seu papel de agente numa visão de resistência ativa ou desidentificação no assujeitamento que sofre – já que a contraidentificação, por si só, apenas gera manutenção da FI (como veremos mais adiante).

Em sua flexibilidade esse letramento projeta-se além da simples transmissão de conhecimento, para promover os sujeitos em suas práticas, suas capacidades de interagir e construir aprendizagens contextualizadas ao seu tempo e cultura.

Ao contrário da perspectiva autônoma, nesse modelo entende-se que oralidade não é inferior à escrita, mas interfere nesta, bem como a aquisição da segunda tende a moldar mais intensamente a primeira.

Em essência o modelo ideológico de Street estabelece que o letramento jamais se compõe de práticas neutras, mas situadas na cultura, nas relações de poder, classe e autoridade. Isso significa que em contextos onde as desigualdades sociais e econômicas são muito grandes – como a realidade de nosso campo de pesquisa – a relevância e os efeitos dessa visão de letramento parecem ser mais evidenciados por aqueles que o exercitam.

Ao mesmo tempo em que dependem dos sujeitos em sua coletividade, essas práticas relativas à leitura-escrita também são determinadas pelas ideologias que circulam nos grupos sociais. Estas, por sua vez, tanto constroem o ser-fazer dos sujeitos quanto ajudam a perceber suas relações de assujeitamento – diante disso, fica evidente nossa escolha por esse último modelo, afinal, é a ideologia, a história e a sociedade com sua cultura que se constituem na/pela linguagem, ou nela se tornam materialidade perceptível, substância discursiva apreensível.

Ora, se compreendermos a escola como a principal agência de letramento nas sociedades atuais (KLEIMAN, 2008), somos também levados a concluir que o professor se constitui principal agente de letramento ideológico nesse mesmo contexto.

De fato, Kleiman aponta para o fato de que a escola é relevante enquanto ambiente propício à aprendizagem de resolução de problemas, a aquisição de conhecimentos diversos, bem como à experimentação dos mesmos de forma sistêmica e em espaços especialmente controlados.

É bem verdade que podemos nos apropriar de saberes tanto mediante a experiência pura e aparentemente assistemática – isto é, sem a presença da escola, – quanto através das metalinguagens e suas organizações sistêmicas. Porém, principalmente nas sociedades capitalistas, atribuiu-se a esta última maneira um maior prestígio social e econômico, razão pela qual a escolarização é sinônimo de tecnicismo e legitimação. Pois, como já sugerimos, o modo de produção capitalista gera uma hierarquização sócio-econômica que se reflete no acesso aos distintos letramentos, priorizando-se e reconhecendo-se aqueles que são escolarizados ao invés dos que não o são.

Simultaneamente, e sob uma perspectiva muito técnica, o sistema capitalista tem forçado a escola a reconhecer e admitir novas práticas de letramentos necessárias ao bom

funcionamento da ordem econômica e da manutenção do mercado de geração e comercialização de bens, produtos e serviços.

O problema, porém, é que diante disso a escola, mesmo tentando, muitas vezes não tem conseguido ao menos atender a essas demandas do mercado do capital. Essas exigências são externas, integram o mundo do educando, e tem-se tornado cada vez mais prementes. Por isso, ainda que sob uma perspectiva tecnicista e de valorização do capital, elas poderiam atribuir algum sentido relevante ao processo ensino-aprendizagem.

Porém, em direção oposta a esse quadro a escola, em geral, desvaloriza as práticas de letramento que se são exteriores a ela. Assim, em virtude desse e outros fatores, a escola parece se constituir numa espécie de redoma na qual as realidades dos educandos, bem como seus prévios saberes, tendem a ser negligenciados. Enquanto isso o advento da globalização, o simultâneo desenvolvimento das mídias de comunicação em massa e o impulso capitalista que os acompanha alteraram profundamente os modos de interação social e, por conseguinte, geraram novas práticas de letramento. Perante esse quadro a escola e seus professores deveriam ajudar aprendentes a desenvolver e valorizar essas tais práticas como parte do mundo discente (ROJO, 2009; KELIMAN, 2008).

De fato, promover a valorização do universo dos aprendizes, bem como o relacionamento deste com o processo educacional, são ações elementares ao exercício do letramento ideológico, conforme já indicava Paulo Freire (2000, p. 11-12).

A partir desse estudioso, entendemos que as leituras do mundo e da palavra recobram-se mutuamente, isto é, em um processo no qual linguagem e acontecimentos/fatos também se constituem por reciprocidade.

Como consequência dessa admissão somos levados a entender também que as relações de sentido estão além do texto, e são geradas pelo trajeto do leitor-escritor (em *latu senso*) entre esse texto, contexto e mundo factual.

Reconhecer isso implica em atribuir a escola outro papel, que excede a vivência de práticas de letramento exteriores/desprestigiadas, mas envolve também estabelecer relações dessas com outras prestigiadas/‘legitimadas’. Tal atitude poderia ancorar o processo educacional à vida do aprendiz e atribuir relevância ao ensino-aprendizagem escolarizado (FREIRE, 2000; ROJO, 2009).

Além de oportunizar aos educandos a vivência de práticas sociais de leitura e escrita, nessa visão de letramento ideológico, escola e professores precisam ajudar esses aprendizes a experimentar essas práticas de modo ético, democrático e crítico (ROJO, 2009), ou seja,

precisam ajudar os cidadãos a adquirirem uma maior conscientização e resistência em relação às ideologias que os assujeitam.

Em outras palavras, a escola e os professores também teriam o papel de auxiliar o sujeito em seu trabalho de percepção das FDs/FIs que o determinam ou a ele se relacionam. Acreditamos que não se trata de ajudar o sujeito a ser livre, conquanto reinterpretemos a proposição Freiriana acerca da educação libertadora, valendo-nos da concepção de uma educação relativamente conscientizadora (noção que, na AD, poderíamos [re]interpretar, a fim de adequá-la a esta perspectiva, como *desestabilizadora* de discursos já cristalizados ou *instauradora* de discursos provocadores) que colabora com os sujeitos para ajudá-los a resistir estrategicamente, deslocando seus papéis, ainda que seu assujeitamento seja bastante incisivo.

Nesse caso resistência seria entendida na oposição à ideologia das classes dominantes, bem como uma

[...] luta por mudanças [ou contra elas] [...], possibilidade de mudança nas relações marcadas pela individualização, um lugar para o dizer inserido em uma memória discursiva em que ‘cada um’ e ‘todo aquele’ possam ser ressignificados no deslocamento da responsabilidade intercambiável da sociedade capitalista (LAGAZZI, 1998, p. 77-78).

O que está em disputa são os sentidos e a apropriação dos discursos. Esse embate é fruto de uma contradição “entre a sujeição ao poder e a luta contra” o mesmo (LAGAZZI, 1998, p. 78).

Professor e escola, então, tornam-se respectivamente, agentes e agência de letramento que colaboram com os educandos no intuito de lhes possibilitar um ser-agir em sociedade de maneira relativamente mais autônoma. Assim, aprendizes podem se expandir de sob um assujeitamento apenas passivo para outro mais ativo.

Para que isso ocorra, instituições de ensino e seus docentes precisam promover/incentivar a criticidade, o debate, a reflexão, a relativização do saber e sua experimentação, o questionamento, a solidariedade, a democracia, o bem-estar coletivo, a curiosidade e a dúvida enquanto princípios motores do conhecimento, a conscientização da ecologia que rege o universo, bem como a conscientização sócio-política (ROJO, 2009; MORIN, 2008; FREIRE, 2000).

Esse trabalho de letramento ideológico procura superar fronteiras disciplinares e de linguagem. Isso implica em dizer que essa é uma prática interdisciplinar, portanto, evita a fragmentação do saber em seus diversos aspectos, tenta reorganizar o modo de produção e circulação do conhecimento, reintegrando este último aos fatos e ao mundo, e privilegiando a interação social, cultural, e a mediação do professor.

Sabemos que a responsabilidade interdisciplinar, após tantos anos de compartimentação do saber, torna-se um trabalho árduo. Ainda mais quando o trabalho se compõe de tarefas múltiplas e simultâneas: ampliar a visão restrita de mundo; promover o diálogo intenso da disciplina com outros saberes, inclusive não-disciplinares; debruçar-se sobre a complexidade da realidade, ao passo em que se recompreende o homem como sujeito determinante e determinado (MORIN, 2008; LUCK, 1999; MORAES, 1997).

A interdisciplinaridade e a concepção de múltiplos letramentos, a que nos referimos anteriormente, têm por escopo maior superar concepção linear do mundo, anulando a segmentação de um racionalismo nocivo e exacerbado que subjuga o homem e o priva de uma realidade mais integral, das possibilidades oferecidas por sua própria natureza subjetiva.

O letramento ideológico e interdisciplinar – porque este último traço também o define – não elimina a existência das disciplinas, o que seria um prejuízo e desconsideração a todas as conquistas alcançadas por meio da especialização ao longo da história das ciências. Ao invés disso, em seu aspecto interdisciplinar, ele estima a dinamicidade das realidades cognoscíveis e o poder que o método tem de determinar sujeitos e objetos. Seu programa inclui também a reintegração das diversas áreas de saber, a colaboração, o intercâmbio, o empréstimo, enfim, a interação cooperativa e solidária entre profissionais e os campos epistêmicos de que são representantes.

Além disso, no âmbito escolar, a promoção de competências e habilidades passa a ser central, enquanto a metalinguagem e o conteudismo ocupam a margem do processo ensino-aprendizagem. Nesse sentido professores são facilitadores, e seu papel sobrepuja a mera instrução de educandos que os leve apenas a obter conhecimentos, a saber compartilhá-los e usá-los em atividades que só existem na escola. Antes, um de seus papéis é ajudar o educando a aprender a ser, a agir, a adquirir conhecimentos, bem como produzi-los e utilizá-los no mundo real.

Em termos mais específicos poderíamos esboçar algumas implicações da visão de letramento para o ensino de LE, que a partir da mesma torna-se a apropriação de práticas culturais mediadas pelo técnico e o semiótico, imersas e sobrepostas em diversas atividades histórico-culturalmente definidas.

Os aprendizes de LI são ativos no movimento negociado e coletivo de sentidos quando se engajam em atividades não apenas em contato com o inglês uma hora por semana, na sala de aula, mas primordialmente fora da escola. É na interação uns com os outros em situações específicas e reais, que os educandos criam propósitos relevantes a sua própria aprendizagem

e geram sentidos aos textos (escritos, falados, desenhados, cantados, dançados ou pintados) que eles estão compartilhando.

Diante do letramento cessa a tentativa de censura aos sentidos e significações produzidos em língua materna, pelo contrário, eles são considerados valiosos pontos de partida, pois já não há a ânsia de silenciar a língua nativa em troca da exclusividade da LE. Como e quando usar português nas aulas de inglês são fatores altamente relativos e que devem ser respondidos através de um espírito mais reflexivo.

No mesmo sentido, ensinar e aprender línguas apontam para o uso potencial do novo idioma, muito mais do que para o “uso efetivo”. A aquisição de LE implica também na ampliação de nossas lentes sobre o mundo, na percepção de nossa própria cultura e da do outro, na conjugação com novas FDs, no acesso a bens culturais, nas práticas sociais diversas que podem ser empregadas não somente para o amadurecimento intelectual, bem como para exercer direitos e deveres na própria sociedade em que se vive ou mesmo para resistir ao assujeitamento que a todo homem acomete antes mesmo que este veja a luz do dia.

Por outro lado, o letramento ideológico não elimina as discrepâncias entre classes sociais, ou outros efeitos nocivos do capitalismo atual, tampouco liberta o sujeito, mas pode inseri-lo na busca por uma compreensão do mundo e maior conscientização perante os poderes, saberes, valores verdades e ideologias que não somente o determinam, mas constroem sua identidade.

De fato, nas práticas de letramento, professores, alunos, pesquisadores, não diferentes de quaisquer outros interlocutores, representam a si ao outro de acordo com a posição/papel social que desempenham nas interações. Sob a perspectiva da AD de Pêcheux, fica evidente que as identidades são construídas no discurso e, portanto, são efeitos de realização ideológica.

Assim, no propósito de explicitar melhor não apenas a concepção de identidade que adotamos nesta dissertação, bem como a visão geral acerca de nossos princípios teóricos (a Análise do Discurso e a Teoria da Complexidade), introduzimos o capítulo a seguir, no qual também pretendemos relacionar a noção identitária ao que entendemos por professor e disciplina escolar.



### 3. CAPÍTULO II – PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Há algumas décadas, possivelmente, poderia parecer arriscado ou ousado instrumentalizar uma análise de dissertação usando-se a chamada AD (Análise do Discurso), sobretudo a de linha francesa, em virtude das possibilidades de percepção da linguagem enquanto substância de fenômenos [discursivos] mais abertos e intrincados, ao invés de mais sobrepostos e fechados.

Surpreendentemente esse estranhamento diante da AD parece ser ainda um resquício do Positivismo de Augusto Comte (1798-1895) e Immanuel Kant (1724-1804), isto é, do paradigma da simplicidade. Segundo esses teóricos, as ciências exatas e da natureza são superiores e devem assim subjugar as ciências humanas (o que inclui as sociais e da linguagem) em virtude de seus rigorosos métodos e expressões quantitativas, e seus experimentos reprodutíveis. Para eles, e aparentemente para alguns de nossos colegas hoje, quando as ciências humanas se submetem às ciências exatas anula-se a anarquia intelectual, obtém-se uma exatidão muito mais evidente, e se ergue um novo sistema institucional ordenado e estável, graças à promoção de um consenso maior na comunidade científica (BOTTMORE, 1997).

A influência desse princípio paradigmático dentro da Linguística fez surgir certa rivalidade ou crítica recíproca entre a parte Hard/Pura dessa ciência (mais próxima do quantificável) e a parte Aplicada (relativamente mais distante do quantificável). Por sua vez, na Linguística Aplicada se criou outro embate, entre os pesquisadores que se utilizam mais da Linguística Pura e os demais, que recorrem a outros ramos/teorias científicas não tão ortodoxas ou que se não aproximam daquele conceito de exatidão, pureza e *hardness*. Observemos que até mesmo o uso do termo “Pura” pode revelar a discriminação para com os ramos discursivos, mais qualitativos e menos quantificadores da ciência da linguagem. Isso porque se depreende que fora da “Pureza” deve haver “impureza”, “imperfeição”, “sujidade”, “miscigenação” – substantivos que de um modo geral têm carga semântica bastante negativa.

Grosso modo, pode-se dizer que na medida em que a *magia dos números* (KUHN, 2007) ainda tem certa influência/prestígio nas ciências humanas, as ramificações “mestiças” de cada campo científico (dentre as quais localizamos a AD) acabam por sofrer implícita resistência por parte daqueles que, dado ao contexto de crescente prestígio do Paradigma da Complexidade, dificilmente manifestariam sua insatisfação em público ou por escrito, porque temem ser acusados de intolerância, tradicionalismo investigativo, inflexibilidade. Ora,

colocar-se contra teorias/sistemas que estão em alta, não parece ser uma boa estratégia de carreira para pesquisadores que procuram sucesso e aceitação na comunidade científica.

O fato é que a AD, enquanto fruto da Complexidade, mostra-se uma teoria-método bastante miscigenada e intrincada. Com efeito, para além da hermenêutica, da análise de conteúdo, da semiótica, da semântica ou da semiologia, mas sem ignorar, no entanto, nenhuma delas, a AD projetou-se como campo de maior integração entre a ciência da linguagem e outras ciências humanas e/ou sociais, como a filosofia, a história e a psicanálise; o que não parece ser um movimento muito simples e plenamente aceito na ciência da linguagem, mesmo nos dias de hoje. Indicativo desse quadro são as críticas que recebemos de alguns professores da universidade sobre o uso da AD como aparato teórico-metodológico. Somos acusados de extrema imprecisão, e se nos imputam uma pesquisa sem procedimentos padronizados. Podemos considerar, também, que essas críticas pouco construtivas sejam apenas exceções da atualidade.

No entanto, de um modo geral, e felizmente, essa parte da linguística tem deixado a margem dos estudos de sua grande área para passar a ocupar um lugar de maior prestígio – muitos até creem que ela não está mais em fase de transição entre esses dois lados. Isso ocorre tanto a partir da reconsideração de objetos de uma Linguística mais estruturalista e cartesiana – afinal, foi esse tipo de estudo que possibilitou a legitimação de uma ciência da língua perante as demais –, quanto a partir da superação dos questionamentos desse mesmo campo.

Para compreendermos melhor esse quadro, basta recordarmos que as dicotomias Saussurianas e o modelo fonológico, que tanto garantiram à Linguística um lugar junto às demais ciências, foram colocados sob julgamento pela AD a fim de que matérias antes ignoradas por essa linguística tradicional fossem outra vez introduzidas no estudo científico: o domínio da fala, a história (diacronia), a memória, a ideologia, a subjetividade.

Relativamente tarde – e assim o entendemos porque a Linguística é uma área mais recente se comparada a outras ciências como a física, por exemplo –, sobretudo a partir da década de 1960, os teóricos fundadores da AD não perceberam mais o proveito que se obtinha pela separação entre uma linguística da *langue* e outra da *parole*, como sugeriu Saussure. Expandindo as concepções desse estudioso francês, os precursores da AD (como Michael Pêcheux, Foucault e Dubuois) visualizaram na concretude da fala uma substância básica e fértil à compreensão do homem e seus atos de relação e significação.

Então, a partir desse modelo, obtém-se o reingresso científico da atividade de criação subjetiva e coletiva dos grupos humanos que, sendo anterior à linguagem, mostra-se capaz de

alterar ou ressignificar, de algum modo, o sistema linguístico. A indecisão e o debate em torno do dualismo entre língua e fala oferece lugar a uma perspectiva mais ampla, ou seja, mais compreensiva. Dessa forma, aceita-se que essa dualidade é constitutiva da língua. Em outras palavras, admite-se que, ao lado de uma concepção de língua enquanto forma sistematizável e categorizável, sejam igualmente relevantes as variáveis históricas, subjetivas e sociais (MAINGUENEAU, 1989).

Essas alterações conceptuais são melhor compreendidas se recordarmos que um dos estopins para o surgimento da AD foi o movimento revolucionário francês de maio de 68. Essa comoção ‘popular’ constitui-se basicamente como uma insurgência sócio-política contra (dentre outras coisas) o racionalismo cego, a extrema simplificação, e em prol de direitos/liberdades subjetivas e coletivas. Na AD essa comoção se traduz em desejo por transformação e combate, tanto em relação ao excessivo formalismo linguístico da época, quanto ao exercício do estruturalismo como um partido teórico burguês. Por essa razão a AD se deteve inicialmente à análise de discursos políticos e institucionais, embora, hoje, sua área de abrangência seja bastante diversificada.

À medida que entendemos a AD como expansão ou complexificação de parte da Linguística, também inferimos que o surgimento daquela é, em última instância, efeito do aparecimento do paradigma científico emergente, posteriormente mencionado no capítulo sobre metodologia.

Observemos, por exemplo, as tão criticadas dicotomias de Saussure que, excluindo um de seus pares da abordagem, elege o outro como único objeto de estudo. Ora, a partir do paradigma da complexidade, mais especificamente do *principio dialógico* (MORIN, 2003: 69), entendemos que a aparente contraposição e exclusão desses pares nocionais caracteriza-se pela perspectiva do paradigma clássico, cujo intento é sempre reduzir, simplificar e dissociar.

O que a AD, dentre outros fatores, proporcionou, no âmago da ciência da língua, foi a percepção de que: o uno e o múltiplo são, na verdade, integrantes, sem, no entanto, deixar de serem contrários; a relação de princípios opostos é basicamente complementar, já que não é possível abordar um fenômeno complexo ignorando suas contradições internas ou contextuais; o trabalho colaborativo e interdisciplinar entre diversas ciências é indispensável para abordar objetos intrincados (MORIN, 2008); sujeito e objeto são reflexos um do outro (KUHN, 2007; SCHRODINGER *apud* MORIN, 2008).

Assim, paulatinamente, a AD supera as dicotomias Saussurianas porque as reconhece como necessárias e não auto excludentes. Devido a outras implicações do paradigma emergente, esse mesmo conjunto teórico, por exemplo, trata o sujeito como construído pela linguagem, e esta como construída pela ação coletiva daquele (*princípio recursivo organizacional*<sup>12</sup>); e através do discurso compreende o sujeito como elemento presente na sociedade, ao mesmo em que a sociedade faz-se presente nele (*princípio hologramático*<sup>13</sup>).

Tão proveitoso quanto a conexão interdependente entre princípio hologramático, recursivo organizacional e dialético, são as relações integrantes entre sujeito, sociedade, linguagem e seus muitos outros desdobramentos, como a história, a memória, a ideologia e o inconsciente.

Ser efeito de um paradigma emergente fez com que a AD fosse muitas vezes discriminada ou rejeitada por muitos linguistas, principalmente aqueles que se definem como estudiosos do dito *hardcore* da linguística, pretensamente mais rigoroso, com objetos de estudo mais sistematizados, categorizáveis, e com arcabouços teóricos mais fechados e estáveis.

De outro modo, poderíamos dizer que, em princípio, aproximar-se da Complexidade custou aos analistas do discurso ausência de maior prestígio no meio científico e o estranhamento por parte dos colegas. E embora essa situação pareça ter se minimizado bastante, ainda há certa desconfiança, e certa crença infundada de que em AD não se faz ciência de verdade.

Boa parte dessa rejeição da comunidade científica para com a AD, sobretudo no início, pode ser entendida através do fato de que o paradigma clássico (como qualquer outro) tem a vocação para a manutenção cíclica de si, o que resulta em extrema intolerância às novas teorias, bem como reduzido interesse em produzir grandes novidades (KUHN, 2007). Por isso dissemos que poderia parecer ousado ou nada canônico utilizar-se da AD para analisar questões de disciplina, docência, ensino-aprendizagem e língua(gem).

Na verdade, até hoje o trabalho com AD é motivo de implícitos estranhamentos, críticas informais e mesmo anedotas em certas comunidades acadêmicas. Decerto, isso é bastante compreensível se considerarmos que esse arcabouço teórico-metodológico está no entremeio, no trânsito entre determinadas áreas de saber sem, no entanto, submeter-se

---

<sup>12</sup> O processo recursivo é aquele em que os produtos e efeitos são ao mesmo tempo causas e produtores daquilo que os produziu (homem – sexo/reprodução – homem...) (MORIN, 2008, p. 108).

<sup>13</sup> Noção que permite compreender que o todo está na parte, e a parte está no todo (MORIN, 2008, p. 108-109).

absolutamente a qualquer delas, o que, como já sugerimos, gera certa impressão de caos, imprecisão e não-cientificidade; além de contrariar o princípio da especialização e da simplificação, tão caros ao paradigma clássico.

Contudo, precisamos notar que se valer da AD para construir qualquer estudo em Linguística Aplicada não é garantia de pleno exercício e comprometimento com a Complexidade, mas, certamente, é uma possibilidade, uma tentativa muito mais profícua de se aproximar do paradigma emergente, bem como uma oportunidade de refleti-lo e por ele se deixar influenciar.

### 3.1 O crescente e inevitável Paradigma da Complexidade

Como sugerimos na introdução deste capítulo, nos últimos trezentos anos a sociedade cognoscente tem sido orientada por um paradigma mecanicista, formalmente apresentado pela física do século XVII, e que de um ponto de vista epistemológico tem por forte pilar o pensamento cartesiano (KUHN, 2007). Isso quer dizer que até agora nosso modo geral de fazer ciência tem sido sustentado por essa espécie de macro efeito/formação ideológica, ou simplesmente chamada de *paradigma*.

Aliás, cabe-nos também explicar o que queremos dizer ao empregar esse termo. Através dele procuramos designar as estruturas de pensamento que constituem o padrão de produção, organização, validação e compartilhamento do saber que, por sua vez, decorre das profundas transformações científicas (MORIN, 2008). Em outras palavras, poderíamos dizer que esse modelo constitui-se também como um sistema de valores que interfere tanto no processo de geração do conhecimento, quanto no modo de ser, fazer e viver das pessoas (MORAES, 1997).

Podendo abranger contradições, o paradigma não tende a ser infinitamente estável, ao contrário, expande-se e se altera mais ou menos lentamente. Às vezes ele pode até comportar mutações aparentemente bruscas, que na verdade são resultado de um processo prévio, implícito e relativamente extenso em termos de tempo.

Pois bem, quando nos referimos a esse paradigma em específico, o clássico/mecanicista, não podemos nos esquecer de que, de fato (ao lado dos já mencionados Comte e Kant), foi René Descartes (1596-1650) quem lhe concebeu uma consistente base filosófica, ao isolar virtualmente a *res extensa* (objeto) do *ego cogitans* (sujeito) (MORIN, 2008) – i.e.: por isso, conforme aludimos na seção anterior, evitávamos redigir textos

acadêmicos em primeira pessoa, isto é, escrevíamos dissertações em terceira pessoa e com todas as partículas pronominais possíveis a fim de não “contaminar” os dados, de esterilizar o processo e o produto, de manter a isenção dignificante e legitimadora de toda ciência que se prezava.

Além de separar sujeito e objeto, essa filosofia acabou por consolidar a impressão de isolamento dos sujeitos entre eles mesmos, por considerar cada indivíduo com sua própria mente encarcerada no invólucro de seus corpos. Tudo é matéria, e o que excede a isso é um pensar certo, infalível e inquestionável: “não há nada no conceito de corpo que pertença à mente, e nada na ideia de mente que pertença ao corpo” (DESCARTES *apud* Capra, 2002, p. 5).

A ciência, sob essa visão, pode chegar à plena certeza do conhecimento através da inquirição e da dubiedade. Contraditoriamente, conforme Descartes, após hipotetizar e questionar, os cientistas expurgam a contradição pelo método indutivo-dedutivo-identitário (MORIN, 2008), atingem um saber “certo e evidente”, rejeitando “todo conhecimento que é meramente provável”, dando crédito apenas àquelas “coisas que são perfeitamente conhecidas e sobre as quais **não pode haver dúvidas**” [grifo nosso] (DESCARTES *apud* Capra, 2002, p. 5).

Esse posicionamento é bastante compreensível se notarmos que Descartes era matemático. Sua filosofia transpira a noção de superioridade dos números, ou seja, o primado da quantidade, da ordem lógica e da decomposição: “toda a minha física nada mais é do que geometria” (DESCARTES *apud* Capra, 2002, p. 6). Por isso, não é fortuito o fato de as ciências ‘exatas’/natureza gozarem de maior prestígio sócio-político do que as humanas/sociais, como apontamos no capítulo anterior.

Assim, o ser-fazer científico adquire o status de único método válido e pelo qual se pode obter a verdade. Trata-se da ordem hegemônica ciência que, pressupondo um modelo global de racionalidade cujas fronteiras são rigorosamente vigiadas, pretende-se manter a salvo de qualquer saber/poder/querer não científico. Isso é levado a cabo reputando-se todas as outras formas de conhecimentos por inválidas, e a constituição da subjetividade por irrelevante (SANTOS, 1995).

Esse regime ditatorial epistemológico que, em último grau, ocasionou não apenas a desvalorização, mas também a rejeição de outras formas de saber. Enfim, sob essas e outras implicações, como a noção do *cogito ergo sum*, o homem foi submetido e circunscrito a um

exacerbado racionalismo, negligenciado em suas outras dimensões, vítima de um evidente desequilíbrio mutilador do espírito humano.

De um ponto de vista conceptual, o pensamento científico mecanicista/clássico subsiste no racionalismo, ordem e decomposição. Essa visão de Descartes ganha corpo concreto no trabalho do físico Isaac Newton (1642-1727), segundo o qual o mundo perfaz uma máquina perfeita (CAPRA, 2002), onde as relações são essencialmente causais, onde tudo pode ser controlado, reduzido à abstração científica, decomposto e explanado em leis e princípios (MORIN, 2008).

De certo, através do desdobramento analítico pela hiperespecialização, a metodologia cartesiano-newtoniana possibilitou o surgimento de magníficas projeções tecnológicas (CAPRA, 2002), e significativos avanços nas áreas da física, da biologia, química, sociologia, astronomia, e setores econômicos como indústria e serviços.

Por outro lado, essas outras visões mecanicistas geraram consequências indesejáveis, infligiram o meio ambiente e o homem no seu âmbito socioeconômico, pessoal, bem como alimentaram o modo de produção capitalista.

Dentre alguns resultados negativos do paradigma mecanicista, podemos citar: a superestimação do trabalho intelectual em detrimento do manual, como aponta Marx (2010b); a fragmentação das disciplinas acadêmicas; e até degradação do meio ambiente.

Como motor do capitalismo, o paradigma clássico possibilitou que, durante o século XX, o taylorismo nas indústrias se consolidasse como princípio organizacional que busca a máxima eficiência dos meios de produção (CAPRA, 2002), seja através da hiperdivisão e especialização do trabalho (o que priva o sujeito da complexidade do todo), seja pelo controle, determinismo e separabilidade de sujeitos, técnicas e mercadorias.

Na esfera do meio ambiente, o mecanicismo fez com que a ciência se encarregasse de, a todo custo, conhecer a natureza para, enfim, dominá-la. Foi para isso que Francis Bacon (1561-1626) concebeu certo método prático de pesquisa, segundo o qual a natureza deveria ser “acossada em seus descaminhos”, ‘obrigada a servir’, ‘escravizada’, [...] ‘reduzida à obediência’”, sendo que o propósito do investigador era ‘extrair [dela], [ainda que] sob tortura, todos os seus segredos’ (*apud* CAPRA, 2002, p. 3).

Nesse sentido fazer pesquisa sobre ensino de línguas nos nossos dias seria reduzir a realidade social da escola em única dimensão, aquela que pode ser regida por leis e normas generalizantes e imutáveis, e jamais contraditórias. Sob uma perspectiva especialista e quantitativa, crendo numa ciência hegemônica e superior a qualquer outra forma de saber,

teríamos que buscar verdades absolutas, visões exclusivas; um trabalho em que o método subjugaria o sujeito e o objeto, forçá-los-ia a se enquadrar em leis ou os negligenciaria quando não pudesse mais explicá-los.

Diante desses e daqueles efeitos extremamente prejudiciais ao bem-estar humano e ao próprio avanço contínuo da ciência; e considerando a complexidade do mundo natural/social, o paradigma mecanicista não é mais capaz de explicar com eficácia a dinâmica transformacional de um universo que perfaz a integração de ordem e caos, nas mais diversas e possíveis dimensões e níveis (CAPRA, 2002).

Mais ou menos simultaneamente a essa paulatina percepção surgem a teoria evolucionista de Charles Darwin (1809-82) – que prega mutabilidade das espécies através da variação relacional –, a física quântica de Albert Einstein (1879-1955) – “primeiro rombo no paradigma da ciência moderna, [...] o da relatividade da simultaneidade” (SANTOS, 1995, p. 24) – e as concepções psicológicas/psicanalistas de Sigmund Freud (1856-1939). Além dessas que mencionamos, Morin (2008, p. 40-45) acrescenta a cibernética de Ashby (1903-1972) e Weiner (1894-1964), a teoria dos sistemas de Von Bertalanffy (1901-1972) e a teoria da informação de Shannon (1916-2001). Prigogine (2002, p. 56) ainda introduz a teoria do caos formalizada por Poincaré (1854-1912) – o universo é ordem e desordem cíclicas, que, por sua vez, são solidariamente integrativas. E, já que acionamos aqui a concepção de capitalismo, arrematamos esse quadro teórico que consolidou a vanguarda do paradigma da complexidade, aduzindo a dialética materialista e histórica de Marx – claro, reconhecendo que esta talvez não seja tão prestigiada nas discussões sobre o novo paradigma.

Assim, diante da insuficiência da visão clássica, esse conjunto de teorias veio impactar o pensamento humano a partir do século XIX oportunizando a formação de uma nova maneira de entender e pensar o mundo, os homens e a ciência por eles desenvolvida, aceitando-se o caos como processo necessário e revelador, a compreensão do homem como ser distinto e ao mesmo tempo integrante dos ciclos da vida no planeta, assunção da contradição e da unidade-diversidade como faces da mesma realidade. Enfim, o entendimento de que sujeito e universo são intrinsecamente relacionais e complementares sob os auspícios do previsível e principalmente do imprevisível.

Em certo sentido, trata-se de um retorno a uma perspectiva mais holista do conhecimento. Pois, desde os primeiros séculos da era cristã, e mesmo até o século XVII, os propósitos científicos eram a sabedoria, a incorporação da realidade natural e da vida em relação a ela. Como aponta William Ashworth (*apud* Ferreira, 2012, p.01) a ciência era

realizada *Ad majorem Dei gloriam*<sup>14</sup> (“para a maior glória de Deus”), e a natureza era a mãe, o organismo nutridor e nutrido. No paradigma que diante de nós assoma, Morin (2008, p. 38) nota que o termo *Complexus* trata justamente do redimensionamento dessa compreensão de um universo ecológico:

*Complexus* significa o que foi tecido junto; [...] quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico), e há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si. Por isso, a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade [*Unitas multiplex*].

É vidente que a ideia de complexidade, ao exceder o determinismo e propor outra forma de entender o mundo, não pretende apreender o todo dos entes cognoscíveis, pois o pensamento complexo não é um princípio descobridor do âmago do universo:

[...] É lugar crucial de interrogações, ligando entre si o nó górdio do problema das relações entre o empírico, o lógico e o racional [...]; [Ele] liga em si a ordem, a desordem e a organização, e, no seio da organização, o uno e o diverso; estas noções trabalharam umas com as outras, de maneira simultaneamente complementar e antagônica; colocaram-se em interação e em constelação [...] (MORIN, 2008, p. 11).

Esse filósofo da pós-modernidade explica que a mente, ou melhor, o cérebro humano naturalmente percebe os fatos de modo complexo, sendo que o incômodo causado pelo termo decorre da educação ocidental por nos experimentada. Esse sistema instrucional ensinou aos sujeitos por anos a fio a respeito da pré-condição necessária para refletir sobre os fenômenos, qual seja o distanciamento, isolamento e decomposição dos mesmos.

De fato, os sistemas de educação são poderosos aparelhos de perpetuação do paradigma, provavelmente os mais relevantes. A percepção desse fato dirige nosso olhar para as implicações da Complexidade na escola e na pesquisa que se faz sobre ela.

Ao contrário do que prega o novo paradigma, nos últimos séculos a educação sempre se preocupou com o desenvolvimento do intelecto das pessoas, sem necessariamente integrar-se à ideia de formação humana. Isso também quer dizer que a escola não nos ensinou a tomar parte mais ativa na (re)invenção de nós mesmos enquanto seres humanos profissionais, cidadãos e responsáveis uns pelos outros (MATURANA & REZEPKA, 2000).

De modo geral e na perspectiva marxista, essa instituição funciona, ou funcionou – afinal há indícios de que esse quadro está se alterando –, como um aparato técnico-científico que gera mão de obra para o mercado de trabalho, perpetuando a dinâmica capitalista,

---

<sup>14</sup> “[Lema da] Companhia de Jesus [que] no século XVII tinha entre seus estudantes [Jesuítas em formação] um número estupendo de jovens entusiasmados com as ciências naturais. Efetivamente, durante os 60 primeiros anos do século, os Jesuítas foram a única ‘sociedade científica’ em existência [...]” (ASHWORTH *apud* FERREIRA, 2012, p. 1).

injunção simulacros de felicidade e satisfação, negligenciado a capacitação humana de que os sujeitos precisam para conviver na (a)diversidade.

No entanto, embora prevaleça o arcabouço teórico-prático do formalismo, a escola tem paulatinamente aceitado discutir e intentar as teorias do novo paradigma. Atitude que aos poucos pode romper a hierarquia do discente que aprende e do docente que ensina, para oportunizar a interação de cognoscentes e cognoscíveis através de redes/sistemas cibernéticas, como sugere Morin (2008).

A interdisciplinaridade, por exemplo, é um dos conceitos complexos que mais tem penetrado no ambiente escolar e nos trabalhos de pesquisa sobre ele. Sua interferência combate o tratamento do educando como um ser cindido, compartimentalizado, cartesiano, quer em seus sentimentos e emoções, quer em sua capacidade de pensar e sentir.

Esse discurso que prega que já não é mais possível manter cientistas e educandos presos à circunscrição de suas disciplinas. O universo é intrinsecamente complexo, e para abordá-lo faz-se necessário um pensamento articulador, relativo, integrante e inquiridor (MORAES, 2010). Seu escopo maior é estabelecer a reciprocidade, a interdependência, a interação ou comunhão entre os distintos campos do conhecimento humano na busca por mais integração, significância, e globalidade – nesse sentido, como sinalizamos no capítulo anterior, a AD parece ser um arcabouço bastante útil, considerando suas origens, abordagens e processos formativos.

Aristóteles em sua metafísica já concebia uma percepção holística/interdisciplinar para minimizar o problema da redução, decomposição e simplificação, o todo poderia ser bem menor ou maior do que a simples soma das suas partes (JAPIASSU, 2006). Isso significa que se não podem conceber os elementos sem o conjunto e vice-versa. Não se pode simplesmente sobrepô-los ou uni-los para gerar o todo, pois é na dinâmica de relações entre as configurações variáveis de cada um dos componentes que se pode vislumbrar a unidade mais abrangente.

Não apenas os campos de saber, mas também seus próprios agentes, seus professores e professores, passam a trabalhar como colaboradores uns dos outros, como cognoscentes das partes e que em conjunto articulado são capazes de conceber algo mais global e orgânico.

Morin (2008) vai além desse conceito ao afirmar que a noção comum de holismo pode ser incipiente para dar conta da prática interdisciplinar, onde apenas a noção da complexidade seria mais promissora. Coincidindo com a teoria de Gödel – chamada por Santos de o *quarto golpe no modelo de racionalidade do paradigma dominante* (1995) –, Morin concebe que o

conhecimento completo (holístico) é impossível, para tanto se justifica através de Adorno ao dizer que a totalidade é a não verdade.

De fato, concepções emergentes como essa podem contribuir para a reconfiguração do que entendemos por mundo e por ser humano a partir de uma visão de maior totalidade, de tal modo que será possível considerar o homem muito mais que um ser pensante, um *aprendente* (BOLÍVAR, 1997) que atua em sua realidade, que gera saber, e utiliza toda sua multidimensionalidade, criatividade, talento, intuição, sentimentos, sensações e emoções (MORAES, 1997). A complexidade pode implicar em um modo mais dialógico, metacognitivo, linguístico de se fazer educação, maximizando esta no intuito de que ela prepara os sujeitos para vida ecológica, que os espiritualiza a um viver solidário em comunidade (BARTHES, 2003).

A interdisciplinaridade também nos faz lembrar de que as estruturas do nosso pensamento e o método da pesquisa constroem a realidade investigada: “[há uma] aderência inseparável entre nosso espírito e o mundo [...]; não podemos separar o [...] que conhecemos das estruturas do nosso conhecimento” (MORIN *apud* Nogueira, 2009, p. 72). Assim, parece-nos proveitoso indicar quais as implicações de alguns princípios e percepções da complexidade para nossa investigação – a saber, Morin (2008, p. 107-128) cita os princípios recursivo organizacional, o hologramático, o sistêmico, o do circuito retroativo, da auto-organização, e o da reintrodução do conhecimento em todo conhecimento.

De início entendemos que nossa metodologia não pode ser fechada. Sim, o rigor científico exige de nós um projeto, um plano de ação fundamentado, mas isso não quer dizer que ele seja inalterável, pelo contrário, ele é sempre adaptável em face da realidade. Entrevistas, questionários, trajetos de análise procuram-se adequar ao curso da natureza, na medida da realidade que eles conseguem apreender, tendo consciência de que inúmeros fatores afetam o nosso fazer científico: instrumentos teóricos de que dispomos, a constituição de nossa subjetividade.

Assim, embora saibamos que todo pensamento comporta seleção-análise-objetivação, através da AD nosso escopo maior será sempre a distinção de relações, processos e sentidos, bem como suas conjunções e implicações. Tentaremos ir e vir do contexto ao sujeito, dos discursos às FDs/FIs, do entorno ao centro, da *physis* à antropologia relacional, procurando compreender a incerteza, a possibilidade, a contradição e talvez o caos.

Ora, a metáfora da tapeçaria que Morin concebe (2008) nos dá o panorama geral de quão árdua é a nossa responsabilidade de compreender e acionar os discursos na forma de

redes. Nelas os fios decompostos são virtuais e só adquirem significância se entram em conjugação com o caos e a organização dos sistemas que os envolvem e os formam.

Nosso olhar precisará ser também multidimensional, ou seja, contemplar o social, o político, o histórico, o cultural e o econômico na medida de nossa necessidade e objetivos, bem como de nossas limitações. Não importa se a amostra de dados é pequena ou grande, devemos nos orientar pelas ligações, perturbações e religações, procurando não reduzir fenômeno às suas partes ou agentes.

Morin nos ensina que o pesquisador também é sujeito de sua pesquisa, e por isso, ao lançar-se sobre os acontecimentos, deve também reconhecer-se como instância interferente e passível de análise. Por isso insistiremos sempre na autocrítica e no reconhecimento de nossas limitações, inscrever-nos-emos em nosso próprio trabalho procurando identificar quem somos, nossa dependência no contexto social, e, eventualmente, por que e para que fazemos pesquisa.

Compreendemos que os instrumentos (de geração de dados) que escolhemos (entrevistas semi-estruturadas, analogias, categorias, linhas de raciocínio) são elementos possíveis de um inventário e que não devem manipular a relação que estabelecemos entre sujeitos e objetos. O mais relevante não é a metodologia em si, mas o tratamento que empenhamos sobre os dados de estudo. O mundo, a teoria e os dados precisam estar em constante movimento de colaboração e recíproca verificação. Por isso a AD se faz tão vital a esta pesquisa, porque sendo geneticamente interdisciplinar e sistêmica, permite a autocrítica em detrimento da doutrinação; justifica-se não em si mesma, mas em seu entorno e através de muitos outros saberes, por assim dizer.

Como dissemos na abertura do capítulo, nossa pesquisa, sob uma perspectiva qualitativa, parte primariamente da interpretação. Pêcheux (2006) nos ensina que não há descrição, explicação ou exploração neutra dos acontecimentos ou objetos. Toda linguagem é constituída pelo equívoco, porque, conforme expusemos no capítulo anterior, os enunciados são sempre passíveis a se tornarem outro. E todos eles podem ser descritos em uma série determinada a partir da dimensão, suscetíveis a prováveis pontos de deriva, que, por sua vez, oferecem lugar à interpretação (PÊCHEUX, 2006, p. 53).

Segundo este teórico, a interpretação se constitui em “gesto”, quer dizer, um movimento ou um conjunto de atos dentro da ordem simbólica. Esta é naturalmente incompleta, marcada “pela relação com o silêncio”. Nesse sentido o papel do analista seria constituir o “vestígio do possível”, e, interpelado pelas FIs que o determinam, reerguer sua

relação com a história, com o interdiscurso, onde a interpretação é materializada e exposta (PÊCHEUX *apud* Orlandi, 1998, p. 15, 18).

No entanto, notamos que a *interpretação* de Pêcheux é apenas um passo elementar para que o analista obtenha a *compreensão*, segundo Orlandi. Esta autora entende que o papel do analista do discurso é exceder o simples entendimento do código (intelecção), a atribuição de sentido através das imediações coesivas do texto (interpretação), para atribuir sentido aos objetos, sujeitos e relações no contexto histórico e ideológico, tomando por percurso o processo de significação no/entre enunciados e enunciações (ORLANDI, 2002, p. 73).

Portanto, as relações entre o sujeito-analista e os dados sofrem diversos intermédios e coerções. Nesse sentido compreender a matéria discursiva não é apenas considerar estas e aquelas interpretações, mas pôr em tela os embates interpretativos, confrontando-as. Nosso olhar deve se volta para os percursos que o sentido faz nos espaços abordados, tais como interditos, interdições, dominações, reproduções de sentido, injunções, resistências, silenciamentos, conflitos, desfiliações, desconstruções de interpretação, e suspeições.

Nossos movimentos poderão partir da matéria linguística para as condições de produção e vice-versa. Desta maneira, pretendemos abordar os gestos interpretativos dos sujeitos a partir de suas posições, para que possamos expor as ligações entre tais gestos, localizando contradições ou identificações discursivas, retornos e deslocamentos.

Pois bem, antes de discorrer sobre esses procedimentos/etapas específicos de análise explicamos a seguir como foi realizado o recorte e qual é a natureza tipológica dos dados com os quais vamos tratar. Evidentemente, que esses posicionamentos de nossa parte são frutos de distinção, seleção e identificação, isto é, também se constituem um efeito interpretativo que precede a própria análise.

Cientes da empresa que é nutrir-se da AD e da Complexidade, desde já, alertamos para o fato de que não há lógica simples, esquema fixo ou arcabouço tautológico capaz de descrever minimamente qualquer fenômeno histórico, como cremos que os efeitos de sentido entre locutores o são.

### 3.2 Concepções de língua(gem), sujeito e discurso para a AD na linha de Pêcheux

A AD que se ergue na década de 60 na França traz como seu maior e mais abrasivo propósito, o deslocamento das concepções de língua(gem), historicidade e sujeito, anteriormente submetidas ao crivo do pensamento positivista, estruturalista e suas respectivas

extensões. Ora, essas são noções essenciais e quase identitárias para a AD e sem o uso das quais não seria possível credenciar este trabalho como uma investigação discursiva.

Iniciamos, então, com a mais primordial delas: a língua(gem). Antes disso notamos que a decisão de manter os termos língua e linguagem deve-se ao fato de que os compreendemos como um par de conceitos intimamente relacionados, não por coordenação ou subordinação, mas os entendemos como elementos que se imbricam definindo-se mutuamente. Com efeito, não se pode discorrer sobre o primeiro sem fazer o mesmo em relação ao segundo.

A linguagem pode referir-se à capacidade humana de criar, transformar, adquirir línguas ou quaisquer outras manifestações sistêmicas de símbolos, como a música, a dança e a pintura; enquanto a língua pode ser entendida como um sistema aberto, mais ou menos estável, de elementos passíveis ao processo de significação, propiciando-se assim a interação, ou a comunicação, entre membros de um grupo, ou entre grupos (LYONS, 1987). De modo que não há linguagem se não há língua e vice-versa; o que significa dizer, em outras palavras, que ao conceituar língua Pêcheux está automaticamente discorrendo sobre seus pressupostos a respeito da linguagem, sendo o inverso também aceitável.

Indicativo disso é que ele conceitua a língua(gem), embora sob uma perspectiva crítica, fundamentando-se em Saussure, admitindo-o como ponto de partida da Linguística. O professor Ferdinand de Saussure, por sua vez, entende a língua como um sistema de signos, isto é, de significados e significantes. A língua, sendo objetiva e ordenada, é contrária à fala, que é concreta, extremamente instável e que, portanto, está inevitavelmente à mercê da subjetividade. Não podemos esquecer que parte disso se deve ao fato de que no Paradigma Clássico o subjetivo é sempre ameaça danosa: como parte do pesquisador, torna sempre os dados impuros e contaminados; como componente do objeto de pesquisa é sempre incompreensível, complexo demais, fora do alcance dos instrumentos científicos isentos, rigorosos e quantificadores (MORIN, 2008).

Segundo Pêcheux, a alteração conceptual originada em Saussure dá-se basicamente pelo distanciamento entre a homogeneidade sistêmica teórica da língua(gem) e a sua prática. Para esse analista do discurso o problema com essa perspectiva é que, enquanto sistema, a língua perde sua função de exprimir sentido para se tornar mero objeto cujo funcionamento se submete à exaustiva descrição científica (PÊCHEUX, 1997b, p.62).

Ao contrário do que se espera, Pêcheux não se dedica a desconstruir a oposição entre *langue* e *parole*, ao invés disso, aplica-se à reflexão sobre a fala, concretude linguística

anteriormente negligenciada. A partir dessa investigação ele pensa língua(gem) para além de seu estatuto sistêmico, formal e supostamente transparente. Essa é posta agora em relação com sua exterioridade, isto é, ela é entendida como integrante de sua 'exterioridade', a saber, a história, a subjetividade e a ideologia.

Nem expressão do pensamento, tampouco instrumento de comunicação, a perspectiva de uma linguagem sócio-interacionista permite a AD entendê-la como ação, mudança, exercício simbólico no qual assumir a palavra é também tomar uma atitude social com todas as suas determinações, implicações, embates, reconhecimentos, relações de poder, sentido e identidade (ORLANDI, 1998, p. 17). É na e pela linguagem que o homem se constitui enquanto sujeito, bem como constrói o outro com quem se relaciona e também o mundo que o integra.

A linguagem pode ser entendida fundamentalmente como materialização da ideologia. Daí o mister da AD não se circunscrever apenas à compreensão desse processo mas também à teorização da manifestação ideológica na materialidade da língua.

É justamente a partir da ideia de língua(gem) como trabalho simbólico é que emerge a noção de discurso. Esse, por sua vez, é concebido como efeito de sentidos entre locutores, uma substância social e histórica no qual o linguístico é necessário, embora não imprescindível, considerando que há outras linguagens. Assim, não haveria sentido evidente, ou sujeito intencional sendo causa/origem do sentido.

Ora, se a linguagem é um sistema aberto, isso quer dizer que ela é cambiante, e em última instância, opaca. Essa nebulosidade é em parte gerada pelo fato de que o discurso emerge no percurso entre a língua(gem) e a ideologia.

Ao recorrer à filosofia de Nietzsche, Pêcheux entende que qualquer fato é por si mesmo uma interpretação. Com efeito, o sujeito não experienciaria a constituição bruta do objeto ao acessá-lo, pois para que esse contato ocorra ele precisa de mediação, independentemente de qual seja ela (PÊCHEUX, 2006 [1988]).

Por isso enfatizamos anteriormente a favor da compreensão de Morin (2008), segundo o qual o universo funciona em sistemas abertos. Com a linguagem não é diferente; ela só pode ser compreendida a partir da história e da ideologia dos sujeitos que a geram e interpretam.

Assim, o sujeito na AD de Pêcheux é relativamente inconsciente, disperso, clivado, cindido e descentrado. Isso quer dizer que ele não possui controle sobre os sentidos de qualquer objeto que produza e jamais é capaz de assumir uma posição estéril ou de absoluta

neutralidade. Ele perde seu lugar como “[...] espectador universal como fonte da homogeneidade [...]” (PÊCHEUX, 2006, p. 34), status que defendera Immanuel Kant.

Esse quadro teórico se deve também ao fato de que o sujeito é construído pelos dizeres de outros sujeitos, o que significa afirmar que seu caráter é essencialmente heterogêneo tal qual o discurso que ele permite produzir.

Apesar dessa heterogeneidade os discursos do sujeito podem ser relacionados à formações discursivas (FDs), que em tese, tendem a ser mais estáveis e, sob simulacro, a agrupar mais consistentemente suas divergências internas, tornando-as uma simulação de homogeneidade.

A saber, Pêcheux concebe FD como um projeto, que sob certa conjuntura e estado de luta de classes, “determina o que pode e deve ser dito (articulado sob a forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa, etc)” (PÊCHEUX, 1995, p. 160). Observamos ainda que essa concepção tanto é baseada na ideia foucaultiana de discurso enquanto prática, quanto na noção althusseriana de ideologia enquanto luta de classes.

Embora haja algo do materialismo marxista nesse entendimento, a teoria do materialista histórico para abordar processos discursivos é, na visão de Pêcheux, afetado pelas condições ideológicas de reprodução-alteração das relações de produção. Assim, a pretensa homogeneidade ou univocidade da FD seria, de fato, um simulacro, pois sua natureza essencial é heterogênea, considerando que a ideologia é constante interpeladora do sujeito, o que afeta/altera significativamente os discursos e suas condições de manifestação:

[...] os aparelhos ideológicos do estado são, por sua própria natureza, plurais: eles não formam um bloco ou uma lista homogênea, mas existem dentro de relações de contradição-desigualdade-subordinação tais que suas propriedades regionais (sua especialização, dirigente de si, nos domínios da religião, do conhecimento, da moral, do direito, da política, etc.) contribuem desigualmente para o desenvolvimento da luta ideológica entre as duas classes antagonistas, intervindo desigualmente na reprodução ou na transformação das condições de produção. PÊCHEUX (2013, p. 10).

De fato, é característico de toda FD o simulacro e ancoragem em torno de certa transparência e homogeneidade do sentido formado em seu interior, que por sua vez seria prévio, exterior, independente e perene (PÊCHEUX, 1995). Mas ao contrário do que propõe essa dissimulação, os sentidos que integram as FD revelam-se dependentes do interdiscurso, na perspectiva de Pêcheux.

De tal modo, o *interdiscurso* consistiria primariamente no processo pelo qual o sujeito opera o relacionamento complexo entre os usos da linguagem e as FD. Dito de outra maneira,

é o interdiscurso que permite ao sujeito operar contra a subjetivação da linguagem, e lhe permite gerar uma sequência discursiva, assumindo mais objetos de certa FD do que de outra, fazendo destes elementos de seu ‘próprio’ discurso.

Por conseguinte, a articulação que o sujeito, dentro de seu enunciado, opera entre esses objetos materiais, quer linguísticos, ideológicos ou simbólicos, pode ser entendida como *intradiscurso*, um tipo de realização/percepção imagética que qualquer sujeito poderia reconhecer sob o signo da pretensa coesão e unidade.

Por outro lado, precisamos notar que a heterogeneidade não impede que a FD seja descrita a partir de suas regularidades e princípios formativos. Isso somente é possível porque essa heterogeneidade é nuclear, faz parte de sua essência, não sendo, pois, um fator meramente incidental ou mesmo restritivo.

Com efeito, enquanto perpassa e constitui o sujeito por suas articulações e posicionamentos, certa FD admite simultaneamente falas divergentes que se inter-relacionam, imbricam-se, contrapõem-se, afastam-se ou se aproximam, jamais proibindo a si mesmas de visitarem e de serem visitadas umas pelas outras (PÊCHEUX, 1995, p. 57).

Além disso, ainda contrariando o que concebe certo idealismo da linguagem, Pêcheux (1995) acredita que há duas espécies de esquecimento que interveem na constituição do sujeito. O *esquecimento n° 1* é inconsciente e ideológico, e permite ao sujeito fazer de si mesmo a fonte de tudo o que diz, denegando tudo o que não se insere na sua FD. Essa manobra concede ao sujeito a sensação de que ele é um enunciador *adâmico*, ao dizer de Bahktin (1992). O *esquecimento n° 2* é anteciente ou quase consciente, e consiste no fato de que o sujeito, na seleção de dizeres, prestigia certas formas e procura eliminar outras. Por meio dessa operação, ele acredita na univocidade de sentido do seu dizer. Trata-se de uma peleja contra a heterogeneidade e um anseio pela coerência e coesão do seu ser e dizer-fazer.

Porém, não podemos esquecer que a FD é sempre afetada pela memória dos dizeres ou pela historicidade dos enunciados. Diante disso a FD confere ainda mais instabilidade e dispersão aos sentidos que se lhe produzem.

Considerando as ideias de *deriva, desestruturação-reestruturação das redes e trajetos*, Pêcheux (2006) explica que qualquer discurso é, em tese, evidência de um deslocamento das filiações sócio-históricas. Esse trabalho de descolar, realizado pelo sujeito, vai-se tornando mais perceptível, ao longo da história e em cada dizer, seja pela reiteração, inversão, apagamento, seja pelos rearranjos na seleção ou privilégio de formas.

Por isso enfatizamos que as conexões entre o texto e suas condições sócio-históricas de produção formam o cerne da geração e veiculação de efeitos de sentido (PÊCHEUX, 2008). Essas condições dizem respeito à situação de enunciação, isto é, à caracterização social, histórica e ideológica da emersão do discurso. Igualmente elas se referem ao modo de inscrição do sujeito no/do discurso; um sujeito que, sendo disperso, é altamente passível de se tornar outro no mínimo deslize entre as FDs, ou territórios de sentido.

De fato, somos levados a concluir que o sujeito só faz sentido quando inserto em determinado espaço-tempo. É assim que ele consegue fazer emergir seu discurso em relação aos discursos de outrem, que, por sua vez, também está inserto em um espaço-tempo eventualmente distinto.

Na AD o sujeito e sua enunciação, apesar de toda a negligência sofrida por causa da visão positivista da ciência dos últimos três séculos, são imprescindíveis para a construção e interpretação dos sentidos. O sujeito não apenas coexiste ao mundo de objetos que o cercam, mas é ele mesmo quem os constrói, sendo também por eles constituído: “[...] o mundo está no interior do nosso espírito e este no interior do mundo” (MORIN, 2008, p. 64).

Outrossim, não nos podemos esquecer de que, além das condições de produção, as FD e os sujeitos que nelas se fazem estão diretamente relacionados ao ideológico ou às formações ideológicas (FIs), concepção que abordaremos logo a seguir.

Quanto à FI é preciso, primeiramente, notar que esta é composta de várias FDs. Essa relação somente é possível porque as FIs são superestruturas ainda mais abrangentes e, muitas vezes, sutis, capazes de direcionar não apenas as práticas discursivas, mas também seus sujeitos.

Formalmente, as FIs podem ser entendidas como um agrupamento complexo de atitudes, práticas de significação e, por conseguinte, representações mais ou menos ligadas ao posicionamento de classes, que se encontram sempre em conflito com outra[s] (PÊCHEUX, 1997b). Em última instância, a FI pode ser tomada como um conjunto de práticas modais de acessar, interpretar, experienciar o mundo, o princípio motor capaz de determinar/delinear embates entre classes sociais. Cada um desses conjuntos é também construído a partir da realidade e das relações que cada classe mantém com os outros, consigo mesmo, com a história e com a linguagem, na mesma medida em que os determina.

Pêcheux (1990) nota ainda que as FIs se definem não apenas pela luta de classes, mas também por seu caráter regionalizado. Na prática isso quer dizer que as várias FIs se referem

a objetos idênticos de modo distinto, embora continuem a se referir aos mesmos objetos, afinal são classes interconectadas, de alguma forma.

Ademais, as FIs não são apenas representações meramente abstratas, conquanto essas sejam efeitos daquelas. As FIs podem ser vistas também como superestruturas arraigadas enquanto prática dos sujeitos em seu percurso neste mundo, concedendo-lhes a capacidade de significar o mundo.

Através desse processo em que a ideologia interpela o indivíduo para torna-lo sujeito, entendemos que as FDs perfazem a materialização linguística das FIs, que por sua vez determinam o que deve e/ou pode ser dito em dada formação social. Em termos mais pragmáticos, diríamos que a significância das expressões linguísticas provém das FDs, que em seu turno possibilitam a materialização das FIs (PÊCHEUX, 1995).

Por isso a concepção de sujeito na AD, aduzida há alguns parágrafos acima, indica que este agente discursivo é assujeitado, disperso, cindido e inconsciente; porque a FI, enquanto superestrutura pré-construída e, portanto, anterior ao sujeito, afeta-o de tal maneira que não permite existir um pretense controle ou intenção idiossincrática por sua parte (PÊCHEUX, 1995).

Notamos que essa interpelação ideológica só se torna operável graças ao processo de identificação que há entre o sujeito e a FD que o determina. Este procedimento, por sua vez, faz com que língua não funcione igualmente cada vez que é tomado pelo sujeito, pois varia a identificação de sujeitos com suas FDs, bem como as condições de produção do discurso. Eis aí um dos fatores que promove o deslocamento do sujeito e dos seus modos de assujeitamento.

A interpelação ideológica também faz com que diversos elementos advindos do interdiscurso se reinscrevam no discurso do próprio sujeito e ele procure apropriar-se de cada um deles através do sistema linguístico, que lhe é anterior, e que ao mesmo tempo o constrói e o envolve (PÊCHEUX, 1995).

É claro que, para que essa apropriação ocorra cada sujeito se submete aos significantes da linguagem e, em último grau, assujeita-se às FIs evidenciadas por esses mesmos elementos em cooperação com a história e a sociedade.

Diante desse quadro não é difícil admitir que as FIs produzam no sujeito efeito de univocidade, transparência e naturalização dos sentidos (ORLANDI, 1998). Assim, estando os sentidos arraigados no dizer pré-construído, procuram anular a história para se inscreverem na sociedade, serem percebidos e tornados parte do intradiscurso (ORLANDI, 1994).

Pois bem, recordando-nos de que linguagem/discurso, ideologia e história são elementos essenciais à existência do sujeito, abordaremos a seguir as concepções de identidade conforme a AD, bem como outros pensamentos da pós-modernidade.

### 3.3 Identidade docente

A princípio é difícil perceber nas obras de Michel Pêcheux, ao menos não naquela com as quais tivemos contato, nenhuma referência a uma identidade discursiva, em específico. A priori, a partir da concepção de sujeito, o que inferimos é que a noção de identidade pode ser obtida levando-se em consideração o pré-construído, a subjetivação, as representações imaginárias dos lugares sócio-históricos que os sujeitos e os outros ocupam ou projetam.

No entanto, a partir da obra *Semântica e Discurso* (1995 [1975]), o teórico esclarece a noção de identidade discursiva. Para Pêcheux, o processo de identificação se dá quando, pela ideologia, o indivíduo é interpelado em sujeito, isto é, quando ele se submete à matriz discursiva/FI que o domina, e lhe produz no imaginário a ideia de transparência do sentido, e origem do eu.

Nessa obra, o teórico francês nos explica que em seu processo de identificação o sujeito é coagido pela ordem do simbólico e pela historicidade. Enquanto isso, noutro nível mais local, contextual e específico, esse sujeito assoma como enunciador que assume posições relacionais diversas por meio das quais vai se reconhecendo ou se narrativizando em certa unidade identitária. Em síntese, diríamos que à medida que se constituem ‘forma’, os sujeitos vão se deslocando por posições que ocupam/projetam, regidos pelas forças que lhe são coercitivas e situacionais.

Esclarecemos que essa forma-sujeito (sujeito do saber, histórico ou universal) se refere à maneira pela qual o sujeito se identifica com a FD que o constitui, determina e lhe possibilita a ilusão de unidade – sobretudo nesse ponto intervêm o inconsciente e os esquecimentos sobre os quais discorreremos anteriormente. A posição-sujeito (sujeito enunciador), por sua vez, trata-se de uma plataforma relacional, um mapa imaginário através do qual é possível visualizar os lugares sociais que o sujeito vai assumindo no processo de mobilização discursiva ou assujeitamento (perante as FDs ou FIs) (PÊCHEUX, 1995). São esses entremeios, essas conexões complexas e, em último grau, os efeitos de sentido

engendrados nesse contexto de relação de forças ou dizeres que nos permitem supor quem “é” esse sujeito e o que ele faz.

Tanto a constituição, quanto a relação entre a forma-sujeito e posição-sujeito, é apreensível através das modalidades de subjetivação, ou seja, através das maneiras de reverberação, alteração e incorporação de efeitos pré-construídos que determinam os sentidos dos dizeres de cada sujeito.

Para Pêcheux (1995, p. 213-270) essas modalidades são três. A primeira consiste na identificação dos saberes que caracterizam o sujeito universal com o pretense indivíduo que se arraiga e se reconhece no interior de uma FD. Essa identificação é tão plena e eficaz que de dentro de suas posições o sujeito se enxerga como enunciador, como senhor de seu próprio dizer.

A segunda reflete um movimento de contraidentificação do sujeito enunciador contra o universal. Mediante a inquirição e a dúvida, a alteração, a revolta, a conjunção com outras FDs/FIs, o enunciador, embora não negue os conhecimentos do seu ser universal, passa a conferir outros sentidos aos saberes e valores que o determinam. Ele continua envolto em sua forma-sujeito, portanto, seu mover dentro dela torna-se uma relação contraditória.

A terceira pressupõe a íntima relação entre ciência, identidade e formação política-ideológica, sendo que o último elemento é capaz de fortemente determinar o primeiro, o que contraria o discurso de neutralidade das ciências, como apontamos na abertura deste capítulo, e como muitos se empenham em defender – inclusive acusam as ciências humanas de serem excessivamente ideológicas em detrimento da cientificidade, isto é, da imparcialidade discursiva, impossível de ser obtida em qualquer âmbito, seja qual for a sua natureza.

De fato, a modalidade supracitada é bem mais profunda e densa, tanto em relação a um aparente fortalecimento do sujeito enunciador quanto a uma oposição deste à forma-sujeito. Isso acontece porque nessa subjetivação o empenho de transformação/deslocamento por parte enunciador tem por objetivo, não mais a contestação, mas o rearranjo/reordenamento de sua respectiva forma-sujeito (PÊCHEUX *apud* Grigoletto, 2003).

Esse último movimento é denominado por Pêcheux como desidentificação ou resistência ativa – termo a que aludimos no início do capítulo para caracterizar uma espécie de assujeitamento em que o sujeito se rebela contra uma FI, deslizando para outra –, um processo no qual o enunciador torna-se sujeito da ciência, apropria-se das concepções dessa, de seu discurso pretensamente neutro para reidentificar-se sob outra formação político-ideológica que determina toda e qualquer produção científica. Aliás, Marx (2010a) também entende que

a ciência não é neutra e funciona como reprodutora de princípios ideológicos, sobretudo os capitalistas. Trata-se de uma dinâmica paradoxal, como sugere Grigoletto (2003), na qual o sujeito procura reorganizar sua forma universal, reordenando o arcabouço ideológico que o dominava para novamente identificar-se, só que agora com outra FD e sua forma-sujeito correspondente.

Seja na identificação, na desidentificação ou reidentificação, o sujeito vai-se desdobrando, afetado pela rede de relações assimétricas, beligerantes e interpenetrantes que colaboram na construção do simulacro do sujeito-enunciador e de outro, universal. Isso quer dizer que, ao contrário do que muitos possam pensar, essa identidade não parece ser harmônica ou sólida, sendo ilusória a sensação que experimentamos de possuir uma essência identitária: “se sentimos que temos uma identidade unificada do nascimento à morte, é somente por que construímos a consoladora história ou ‘narrativa de si’ sobre nós mesmos” (HALL, 1995, p. 598).

Na materialidade discursiva haverá sempre indícios que apontam a produção do sentido como algo sempre em movimento beligerante. Haverá sempre um embate de uma imaginária sistematicidade significativa (coerência, transparência, linearidade) e a multiplicidade de sentidos, a opacidade da linguagem, cujas implicações nem mesmo a FD é capaz de evitar.

Sendo a identidade fruto da relação entre sentido e sujeito, podemos entendê-la como uma instância imaginária, afetada pelos esquecimentos de que falamos anteriormente, enfim, um simulacro destinado à multiplicidade, à apropriação do interdiscurso em intradiscurso:

[...] a forma-sujeito [isto é, o engajamento do sujeito com a FD] [...] tende a absorver-esquecer o interdiscurso no intradiscurso, isto é, ela simula o interdiscurso no intradiscurso, de modo que o interdiscurso aparece como puro ‘já-dito’ do intradiscurso, no qual se articula por ‘co-referência’. Perece-nos, nessas condições, que se pode caracterizar a forma-sujeito como realizando a incorporação/dissimulação dos elementos do interdiscurso [...] (PÊCHEUX, 1995, p. 163).

Na dissimulação de se ver sempre como fonte de seu próprio dizer, bem como atribuir transparência ao sentido, o sujeito é sempre um ser inacabado. Ele não pode controlar o sentido do dizer, então, é no simulacro e no imaginário que ele obtém a sensação de que o faz.

No interdiscurso o sujeito tenta completar o sentido de si, das coisas e do outro; lá ele incorpora saberes orientados por diversos caminhos ideológicos. Isso faz de sua identidade uma constituição sempre movediça e heterogênea (PÊCHEUX, 1995).

No entanto, em meio à heterogeneidade e multiplicidade de sentidos, é possível perceber que as identidades do sujeito tendem a seguir determinadas trajetórias de

significação e não outras. Para Orlandi (2004), o que orienta essa trajetória é a historicidade, que faz com que o sujeito projete determinados efeitos de sentido e não outros. Isso quer dizer que a historicidade também interfere na relação entre sujeito e FD, pois ao enunciar o sujeito se inscreve na história, seja por incorporar memórias dos fatos e suas interpretações (ORLANDI, 1999), seja por se deixar afetar pela conjuntura prévia ou simultânea de acontecimentos e suas estruturas.

A essa altura notamos que a história, a linguagem, o discurso e o outro são pontos que possibilitam a interface entre a AD e os Estudos Culturais<sup>15</sup>:

[...] identidades estão relacionadas às questões de uso de recursos de história, língua e cultura no processo de se tornar ao invés de ser: não ‘quem somos’ ou ‘de onde viemos’, muito mais o que poderíamos nos tornar, como temos sido representados e como isso sustenta a forma pela qual representamos a nós mesmos. (HALL, 1996, p. 4).

Em outras palavras, nessa última abordagem a identidade também é entendida como uma construção do discurso social, situada em determinado momento histórico. Senão, vejamos o que nos ensina Stuart Hall (1996: 4): “[...] identidades são construídas dentro, não fora do discurso, [...] produzidas em lugares específicos históricos e institucionais, em práticas e formações discursivas específicas, através de estratégias enunciativas específicas”.

Além disso, para a corrente majoritária dessa perspectiva teórica as identidades emergem de um “jogo de modalidades específicas de poder”, ao mesmo tempo em que são “produto da marcação da diferença e da exclusão”, ao invés de “signo de uma unidade idêntica e naturalmente constituída” (idem). Isso quer dizer que elas são definidas na diferença/distinção e se deslocam conforme as contingências, ou melhor, as posições e relações constituídas e ocupadas pelo sujeito, como diria Pêcheux (2006).

No mesmo sentido, Bauman (2006, p. 82) defende que não há uma identidade fixa, ou única – isso é uma *fantasia*<sup>16</sup>, um trabalho do nosso imaginário/FI –, pois elas permanecem em constante movimento e são sempre plurais:

<sup>15</sup> “[...] An approach which insists that by analyzing the culture of a society – the textual forms and documented practices of a culture – it is possible to reconstitute the patterned behaviour and constellations of ideas shared by the men and women who produce and consume the texts and practices of that society. It is a perspective that stresses ‘human agency’ [...]. The term ‘culturalism’ [which conceives the *Cultural Studies* essence] was coined to describe Thompson’s work, and the work of Hoggart and Williams, by one of the former directors of the Centre for Contemporary Cultural Studies, Richard Johnson (1979). Johnson uses the term to indicate the presence of a body of theoretical concerns connecting the work of the three theorists. Each, in his different way, breaks with key aspects of the tradition he inherits. Hoggart and Williams break with Leavisism; Thompson breaks with mechanistic and economic versions of Marxism.” (STOREY, 2009, p. 37).

<sup>16</sup> “The fully unified, completed, secure, and coherent identity is a fantasy [...]” (HALL, 1995, p. 598).

[...] sempre que falamos de identidade, há por trás de nossas mentes a lânguida imagem de harmonia, lógica, consistência: todas aquelas coisas que circulam em torno de nossa experiência e que esta – para o nosso desespero – tão grosseira e abominavelmente carece.

O sociólogo, autor de *Liquid Modernity* (2006), entende que o processo de identificação ultimamente tem se configurado tanto pela indústria da globalização, quanto pela ideologia capitalista de consumismo. Assim, para ele as identidades tanto são descartáveis quanto são avidamente consumidas pelo homem capitalista pós-moderno – essa é a expressão que Bauman usa para explicar a aparência externa de certos movimentos que ocorrem no processo de identificação.

De modo semelhante ao que se faz em AD, os teóricos dos Estudos Culturais tendem a priorizar o sujeito, não como ser da experiência concreta, mas como um ser discursivo, disperso, múltiplo, fragmentado e complexo por natureza. Assim também são consideradas suas identidades (HALL, 1996, p. 4): “[...] nunca unificadas e, nos tardios tempos modernos, crescentemente fragmentadas e fraturadas; nunca singulares, mas multiplamente construídas através de discursos, práticas e posições frequentemente interseccionais e antagônicos”.

Como Pêcheux, Hall entende, a partir do conceito de Desconstrução de Derridá, que identidade é uma noção que deve ser lida ou reconstruída como processo de identificação, pois nunca é plena, é sempre busca, projeção, anseio pelo impossível, enfim, um constante porvir: “[...] a busca por identidade é a constante luta por apreender ou desacelerar o fluxo, para solidificar o fluido, para dar forma ao informe. Nós nos debatemos para negar ou ao menos ocultar a incrível fluidez sob o delgado invólucro da forma” (BAUMAN, 2006, p. 82-83).

Nessa concepção, os sentidos (ou discursos) e os sujeitos estão sempre abertos às possibilidades outras de ser/estar, pois o incompleto não é atributo, mas natureza, condição que define tanto a linguagem quanto as identidades que nela deixam indícios.

De fato, discurso, sujeito e identidade são elementos que se recobrem e se interpenetram. Stuart Hall admite essa relação a tal ponto que se dedica a entender como os conceitos dos dois últimos se alteraram através de uma trajetória histórico-epistemológica.

Hall (1995, p. 606-10) pressupõe que as ideias de sujeito e identidade discursivas sofreram cinco grandes descentramentos: o primeiro impulsionado pela noção marxista de materialismo histórico; o segundo causado pela concepção Freudiana de inconsciente; o terceiro originado na compreensão Saussuriana de linguagem; o quarto orientado pela genealogia do sujeito moderno, de Foucault; e o último sendo provocado pelo impacto teórico e social do feminismo do século XX.

Aduzidos os princípios teórico-metodológicos a que nos filiamos, expomos no próximo capítulo os caminhos mais práticos pelos quais concebemos a realização concreta desta pesquisa.

#### 4. CAPÍTULO III – METODOLOGIA

Temos consciência de que não é uma tarefa simples realizar pesquisa qualitativa-interpretativista, ainda mais em um momento de transição entre paradigmas. No caso de nosso contexto, referimo-nos à passagem entre paradigma clássico e o paradigma da complexidade.

De fato, esse é um trabalho árduo, pois ao mesmo tempo em que fomos formados academicamente sob as robustas concepções e as FDs de uma ciência essencialmente clássica, somos atraídos – por contingências sociais, políticas e epistemológicas – a entrar em conjunção com as ideias, valores e conceitos de outro modo de entender a ciência e o mundo ao nosso redor, qual seja a Complexidade.

Esse movimento entre o presente e o porvir, isto é, entre a estrutura que sempre foi e outra que agora percebemos, cria no pesquisador uma tensão que o confunde, deixa-o sem certezas, desconfortável, inseguro. Mesmo reconhecendo que o paradigma que se esvai já não atende mais as necessidades da sociedade epistemológica do momento; e que a nova visão é um destino inevitável; o pesquisador sofre, pois as verdades universais que antes se inscreviam em sua forma-sujeito (conforme mencionamos no capítulo sobre pressupostos teóricos) são confrontadas por outra ideologia. Esse é um embate comparável ao embate da desidentificação, um processo no qual nossa ancoragem com as FDs resistem em romper-se quando somos impelidos a nos apropriar de outras concepções contrárias, em muitos pontos, ao que fomos adestrados a acreditar.

Nesse percurso, admitimos que ao incorporar o paradigma da Complexidade estamos ensaiando, estamos implementando tentativas, pois o clássico ainda nos rege, de certo modo. Por exemplo: não nos deixamos iludir pelo uso que fazemos da primeira pessoa do plural em detrimento do modo “impessoal”, isto é, da inclusão da subjetividade como parte do fazer científico em detrimento de um discurso científico esterilizado, imparcial ou neutro. É evidente que apenas isso não é o suficiente. Tanto o é que basta observarmos com atenção a estrutura formal dessa dissertação para notarmos que sua organização ainda busca no paradigma clássico sua base de apoio.

Diante da complexidade, imaginamos perder rigor científico, e talvez essa seja uma das muitas razões pelas quais somos compelidos de volta ao clássico. Fomos educados a crer em uma ciência isenta, infalível, acima de qualquer suspeita. Empregar uma abordagem clássica, em tese, seria legitimar o trabalho de pesquisa e garantir prestígio à produção científica, o que obviamente não se sustenta em nossa realidade.

Porém, embora resquícios desse arquétipo ainda permaneçam no imaginário de muitos jovens cientistas, esse quadro tem mudado. Como sinal dessa mudança, citamos o próprio programa de pós-graduação em língua e literatura desta Universidade Federal do Tocantins, que se propõe interdisciplinar e voltado às questões da sociedade local.

Admitida essa nossa possibilidade de incorrer em ato falho, bem como de sobrepor atitudes e ideias desses dois paradigmas; e sabendo que a qualquer transformação humana precede a revolução no mundo das ideias, apresentamos a seguir a percepção de paradigma da complexidade que acreditamos adotar, quais suas implicações para nossa pesquisa, além de outros procedimentos e atitudes metodológicas que aqui empregamos.

#### 4.1 Recorte dos dados.

De início, recordamos que nossa pesquisa é, em parte, empírica, mas ao mesmo tempo exige exercícios mais abstratos. Isso quer dizer que nosso objeto é fruto de um recorte do espaço social ao mesmo tempo em que se relaciona com instâncias que estão para além dele no sentido de abrangência e intangibilidade. Por isso nossa abordagem considera, por exemplo, uma unidade escolar e alguns de seus docentes e não o apenas o currículo escolar e a formação do imaginário que o determina. Dessa forma, nosso trabalho enfatiza determinados aspectos das relações entre as pessoas, inclui a interação presencial, a inserção no âmbito social tomado pela investigação.

Sabendo que dentro do método pode haver várias metodologias, desde o início deste capítulo temos tentado caminhar daquele para uma destas. Isso quer dizer que começamos expondo procedimentos e unidades para refletir, apreender e entender os fenômenos, e agora nos dirigimos para adução de estratégias para gerar dados a partir da realidade que selecionamos para examinar.

Como também já mencionamos, nossa metodologia é essencialmente qualitativa. E com intuito de satisfazer essa natureza, embora o tempo do curso de mestrado seja bastante reduzido (inclusive para a coleta de informações), tivemos a oportunidade de manter contato um contato prévio com a realidade investigada por quase três anos – já que a escola selecionada para esta pesquisa também é nosso local de trabalho desde agosto de 2010. Essa situação, de certo modo, concedeu-nos a oportunidade de observar, ouvir, dialogar e ouvir mais a gama de discursos que circulam naquele espaço.

Assim, como já sinalizado no início desta dissertação, nós, enquanto professor da rede pública estadual, frustrado/intrigado pelo (i) modo como imaginamos que a disciplina de língua inglesa é tratada por seus professores ministrantes, alunos e pais, e (ii) ainda mais insatisfeitos com a inércia do poder público estadual diante desse pretense desprezo com o ensino do idioma, julgamos não só pertinente mas necessário investigar, através da AD, quais imagens discursivas esses docentes e os documentos oficiais construíam a respeito da disciplina e, por extensão, do idioma.

É evidente que nos chama a atenção o porquê de essas imagens “negativas” serem construídas. Porém, explicar as causas que as originam não parece estar de acordo com o nosso comprometimento teórico com a complexidade, já que representa uma redução de um objeto certamente múltiplo a uma lógica causal e linear que pouco nos aproveita. Além do que, a resposta para esse pergunta careceria de um trabalho que excedesse a mera causalidade, que fosse longo, amplo e monumental, dificilmente empregado por um só pesquisador em poucos dois anos de estudo.

Então, reconhecendo as nossas limitações e relendo o modo como a prática nos faz ser interpelados pelas FIs que nos submetem, satisfizemo-nos em iniciar nossa empreitada científica estudando antes algumas das possíveis representações que esses docentes e os documentos oficiais constroem sobre essa matéria escolar. Acompanhado desse recorte temático, podemos identificar a demarcação dos sujeitos (três professores de inglês, que é o número total que a escola possui) e acrescentar o recorte do espaço social empírico como sendo a unidade escolar onde exercemos nossa profissão, e com a qual tivemos contato prévio.

De outro modo, poderíamos dizer que elegemos para o trabalho lidar com o discurso docente e oficial, sob a temática das representações acerca da disciplina de LI. Notamos que tema, espaço social e sujeitos perfazem uma dinâmica relação para que obtenhamos o objeto básico de estudo, qual seja as imagens discursivas.

Cabe-nos também esclarecer que a seleção do documento para a análise da Proposta Curricular do Estado para o Ensino de Língua Estrangeira (no caso LI) deve-se ao fato de que, além de ser um documento pouco explorado, parece constituir-se fonte de relevante referência quanto ao ensino de LI. Na esfera estadual aparenta ser a peça de maior prestígio no sistema educacional tocantinense, tanto por ser constantemente mencionado por assessores de currículo da diretoria regional de ensino de Araguaína, quanto por ser referenciado em ofícios, estruturas curriculares e outros dispositivos formais.

Como nosso espaço social é a escola, gostaríamos de algum documento que fosse próximo e capaz de expressar a forma oficial de entender a disciplina, embora sua prática possa não lhe corresponder. Trata-se de reconhecer nossas restrições e concentrar forças de estudo sobre uma rede aberta, tendo clara consciência de que precisamos de um ponto de partida/chegada bem delimitado, seja no curso do objeto para o contexto, seja no movimento do todo para as partes ou vice-versa. Afinal, os fios do tecido discursivo são virtuais e só fazem sentido se enxergados através de uma lente ecossistêmica (MORIN, 2008).

Observamos que seria pouco proveitoso nos deter à estrutura curricular, ou ao projeto político pedagógico da escola, porque, ao contrário da proposta curricular, aqueles não expõem a priori princípios, diretrizes e abordagens sobre o ensino de LI. Enfim, aqueles arquivos poderiam não apresentar elementos mais formativos e fecundos em termos de implicações na vida da escola. Além disso, aqueles mesmos dispositivos oficiais vertem sua compreensão da proposta de que falamos.

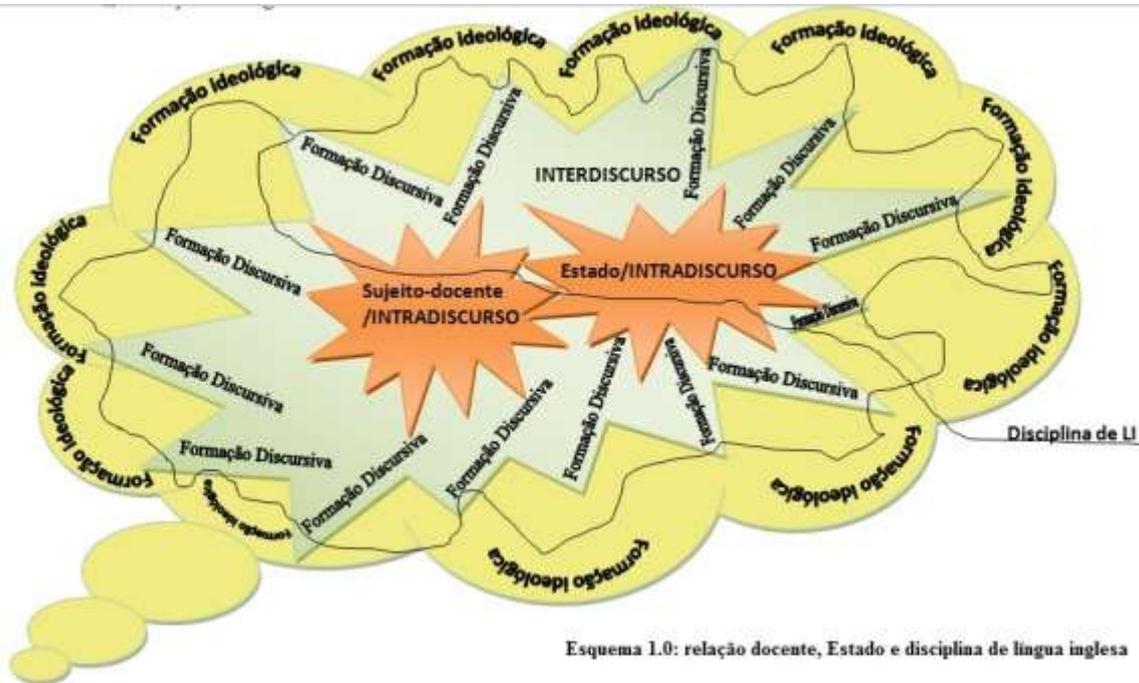
Discorrer sobre o recorte de dados é, em outras palavras, configurar o *corpus* de análise. Esse mecanismo requer o estabelecimento provisório de fronteiras para que durante a análise seja possível mover-se dos conceitos e princípios da AD para a substância discursiva em tela. Essa mobilização de objeto e teoria indica que, ao delinear o corpus, fazemos também um trabalho de análise. Pois, conforme nos ensina Orlandi (1999), o corpus não é dado previamente, é formado nos gestos de leitura, isto é, na interpretação e na compreensão.

Orientados pelo aparato teórico da AD, dimensionamos esse corpus de acordo com os nossos objetivos de pesquisa já introduzidos no primeiro capítulo. Nesse sentido trabalhamos com dois tipos, o *corpus experimental* (ou simplesmente corpus) e o de *arquivo* (simplesmente arquivo) (PÊCHEUX, 1997c). Enquanto aquele é construído na experimentação, no nosso caso através da estrutura semi-estruturada e notas de campo, dirigida pelas metas de investigação, o segundo é constituído por enunciados que existem previamente à pesquisa.

Notamos que, embora possa não parecer a muitos, o funcionamento do arquivo não é transparente, tampouco um reflexo inerte das instituições que o engendram. Trata-se de um sistema aberto a despeito de seu suporte e sua modalidade de escrita preexistente. Isso implica em dizer que através de sua leitura podemos identificar mecanismos e processos significantes, quer a partir da noção de memória, quer a partir da noção sintática da linguagem.

Assim, tanto nas entrevistas, quanto nos questionários e no documento selecionado, interessam-nos trabalhar as representações discursivas que se constroem a respeito da

disciplina de língua inglesa ou do próprio idioma em si. Para tanto, procuraremos partir da triangulação entre o sujeito-docente, a matéria escolar e o Estado, tendo por escopo maior os intradiscursos, o interdiscurso e as formações imaginárias:



Esquema 1.0: relação docente, Estado e disciplina de língua inglesa

Assim, os excertos que obtivermos a partir do corpus devem ser tratados em contexto histórico e social, bem como dirigidos pelas perguntas/alvos definidores deste estudo. E recordamos que esses estão voltados à: interface discurso docente e oficial sobre a disciplina de LI; valores e sentidos atribuídos ao ensino-aprendizagem desse idioma; papel dessa matéria no ensino médio; deslocamentos (de tempo, lugar, posição, poder, saber e formação discursiva) na representação da LI no ambiente escolar; imagens que professor e Estado constroem de si mesmos e de sua ação no ensino-aprendizagem de LI.

Quando nos referimos a contexto, estamos falando de condições de produção/veiculação do discurso. Orlandi (2002) distingue essas condições em duas acepções, uma estrita e outra ampla. A primeira designa as circunstâncias de enunciação, a segunda diz respeito a determinantes sócio-históricos e ideológicos (memória).

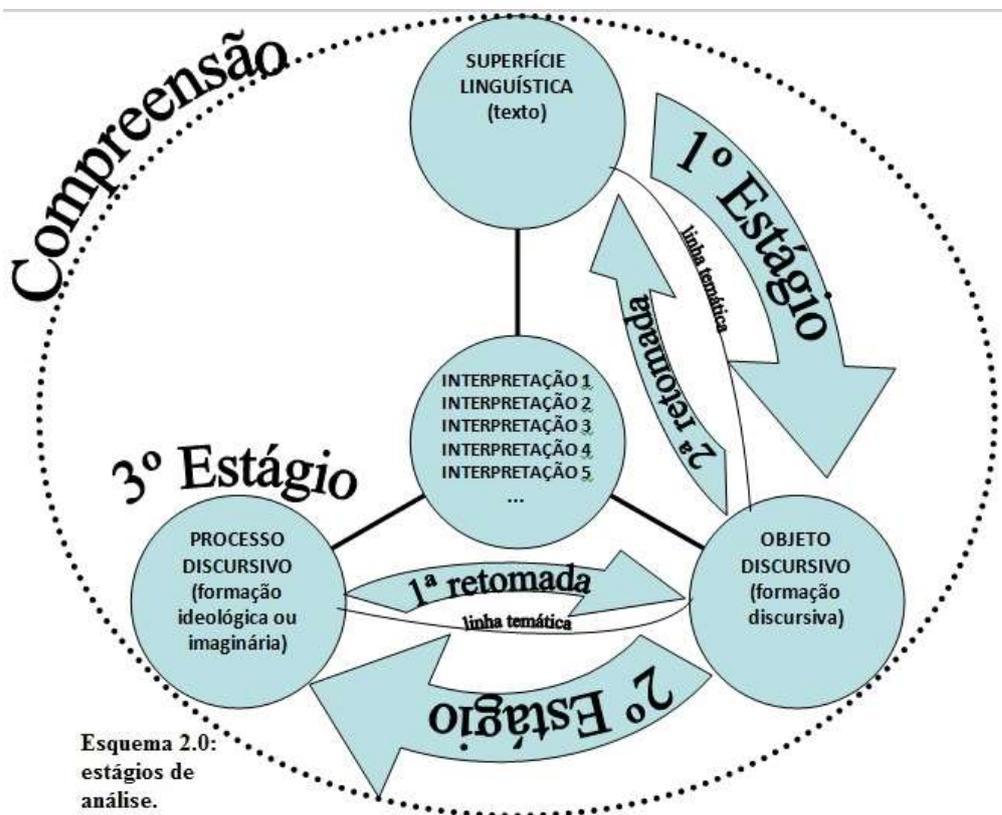
Ressaltamos que o esquema diagramático acima também quer dizer que, ao considerar o elo que é o tema da língua inglesa, pretendemos estabelecer a relação deste com o professor, com o discurso oficial presente no documento selecionado e, eventualmente, a relação entre docente e Estado; ou seja, nosso percurso primário compreende o trajeto elementar entre docente e disciplina, entre Estado e disciplina, e por fim, possivelmente, as relações entre o primeiro e o segundo par. Assim, observamos que a linha temática da LI é uma de nossas

forças centrípetas, enquanto as FD e FI, na sua natureza linguística e histórica, constituem nossas coerções centrífugas, que voltam nosso olhar para a dispersão dos sentidos.

A seguir, seguindo os passos apresentados por Orlandi (1999), apresentamos os procedimentos práticos de análise que tornam possíveis esses gestos de interpretação e, no conjunto deles, nossa compreensão acerca dos fenômenos que nos propomos a abordar.

#### 4.2 Procedimentos de análise

Adotamos três estágios básicos de análise que desdobramos a seguir (ORLANDI, 1999):



O 1º estágio – e escolhemos este termo ignorando sua acepção relativa ao tempo para nos basear na ideia de ensaio, prática, experimentação, tentativa ou aposta conforme defende Morin (2008) – constitui-se no movimento da concretude linguística para a FD, com seus elementos de sentido, seus percursos, efeitos e valores.

Nesta etapa, considerando o texto não tratado (isto é, que não sofreu intervenções externas como classificação, secção ou reorganização), usamos a linha temática para nos guiar

através da seleção de trechos para a análise, dada a impossibilidade de discutir/refletir sobre todo o corpus.

Essa tarefa exige atenção redobrada para partículas linguísticas, pausas e silêncios, gestos físicos, olhares, que geralmente são negligenciados por outras teorias. Além disso, a demarcação temporal e espacial pode indicar multiplicidade discursiva ou sinal de deslocamento da posição dos sujeitos em relação ao grupo social. Aspectos como religião, associação político-partidária, postura durante a produção da fala (inquiridor, diplomático, argumentador, informante, proponente) também são significantes.

Nesse ponto ainda não chegamos à FD. Antes disso precisamos ter em mente que o dito poderia sempre ser outro, conforme nos ensina Pêcheux. O enunciado produzido poderia sê-lo de outras maneiras, mas não o foi – eis aí o esquecimento nº 2 de que falamos nos pressupostos teóricos.

Debruçando-nos sobre esse inventário de possibilidades e sobre os fatores que o determinam poderemos, em última instância, chegar ao conjunto de valores discursivos que constituem um projeto na conjuntura da luta de classes. Mecanismos como a metáfora, a polissemia, a paráfrase e a antecipação são também elementos significantes e que nos ajudam a estabelecer as formas de relação do sujeito com o interdiscurso.

Precisamos, a essa altura, estar atentos à tensão criada entre reprodução e multiplicação, entre *unitas* e *multiplex*, ou entre paráfrase e polissemia. Enquanto esta diz respeito às possibilidades de efeitos de sentido, ao desvio, à falha, o equívoco e quebra do percurso de significação, aquela nos ajuda a identificar os traços da memória do discurso, os elementos que servem de base às (re)formulações de um dizer consolidado na história e na linguagem.

Ademais, cabe-nos ressaltar que a paráfrase é primordial par abordagem da memória do dizer e, portanto, do interdiscurso. Ela pode nos permitir enxergar matrizes de sentido, ou as FDs, que inserem o dizer na historicidade e concedem ao sujeito a percepção ilusória de que é ele mesmo a fonte de seu próprio discurso.

A metáfora é um processo de reinserção de coligações significantes em outro contexto. Um recurso que conecta língua e discurso, denunciando a dialética entre estrutura e acontecimento, apontando, em último nível, a FI que a determinou (PÊCHEUX 1997b; ORLANDI, 1999).

A antecipação é um mecanismo que permite ao sujeito colocar-se no lugar do outro com quem ele entra em relação. O sujeito supõe que sentidos seu interlocutor irá mobilizar e

assim vai conformando seu dizer, ajustando as imagens que produz e modalizando-se no intuito de perfazer um jogo complexo e profundo. Baseado nas representações e naquilo que ele acredita saber sobre o outro que o sujeito do discurso tenta regular suas expressões. Tanto a posição da qual o sujeito fala, quanto a posição daquele com quem ele fala, além das condições de produção, interferem nessa regulação do dizer na qual ele seleciona, decide baseado em simulacros e crê orientado por simulações. Usando o léxico-semântico da língua francesa, diríamos que é um conjunto de atos constituídos em *en jeu* (um jogo) em que o sujeito se lança em *enjeu* (aposta) – essa dinâmica não deve ser negligenciada em nossa análise.

Nesse estágio, os ensaios, tentativas ou apostas requerem leitura e releitura, partem do óbvio para os processos de produção de sentido utilizado por cada docente entrevistado ou pelas mãos que elaboraram a proposta curricular. Através da suspeita, da desconfiança e da dúvida, e tendo a consciência de que não chegaremos à verdade alguma, senão a assunções provisórias, é necessário ir e vir ao corpus como se em uma dialética fricativa fossemos chegar aos eflúvios ideológicos, isto é, ao imaginário.

Nos procedimentos de análise é preciso nos acautelar dos ciclos viciosos ou das repetições. O mesmo vocábulo que ora está aqui pode erguer-se com sentido absolutamente diverso se surgir acolá. A cada ato enunciativo, não importa se se trata do mesmo sujeito, as palavras podem obter sentidos diferentes.

Essa última situação ocorre porque durante a produção de seu dizer o sujeito pode deslizar de uma posição emocional, social ou epistemológica para outra. A cada lugar discursivo em que se encontra, ou cada FD à qual se identifica podemos notar o que (não) pode e (não) deve ser dito. Nesse instante contemplamos a realização da FD que cerceia o sujeito no conteúdo, forma e sentidos do que diz.

De fato, a percepção das FDs é muito relevante do ponto de vista de que os sentidos se (re)produzem em seu interior, o que, por sua vez, permite que os resultados/discussões dos dados possam ser organizados em torno delas.

As FDs que alcançam um sujeito podem não fazê-lo com o outro, pois, como já sinalizamos, ele pode variar de FD em sua discursividade. Isso quer dizer que as FDs são apropriações categóricas do interdiscurso ou configurações locais dos discursos em suas relações. Nesse sentido a metáfora também funciona como dispositivo que desvela a interferência das FDs (e, por conseguinte, seu conjunto indicador da ideologia) através da atribuição de sentido às mesmas palavras que fora dela teriam outras acepções discursivas.

O 2º estágio trata-se do movimento entre as FDs e as FIs ou o processo discursivo. Nesta etapa nosso papel será identificar a plataforma imaginária comum que une essas FDs. Neste ponto surge a dúvida a respeito da determinação de mais de uma FI sobre as diversas FDs. Orlandi e Pêcheux, até onde pudemos investigar, admitem a existência de mais de uma FI, porém, parece-nos que para cada conjunto de FD apenas uma FI a conforma. Diante disso, nosso percurso analítico neste procedimento é relativizar as FDs a uma FI, sendo esta responsável por aquela.

Outrossim, ainda permanecemos lidando com a metáfora, ao mesmo tempo em que destrinchamos os dispositivos de paráfrase, já que estes além de configurarem o dizer sinalizam o dizer consolidado no meio social, lugar da ideologia.

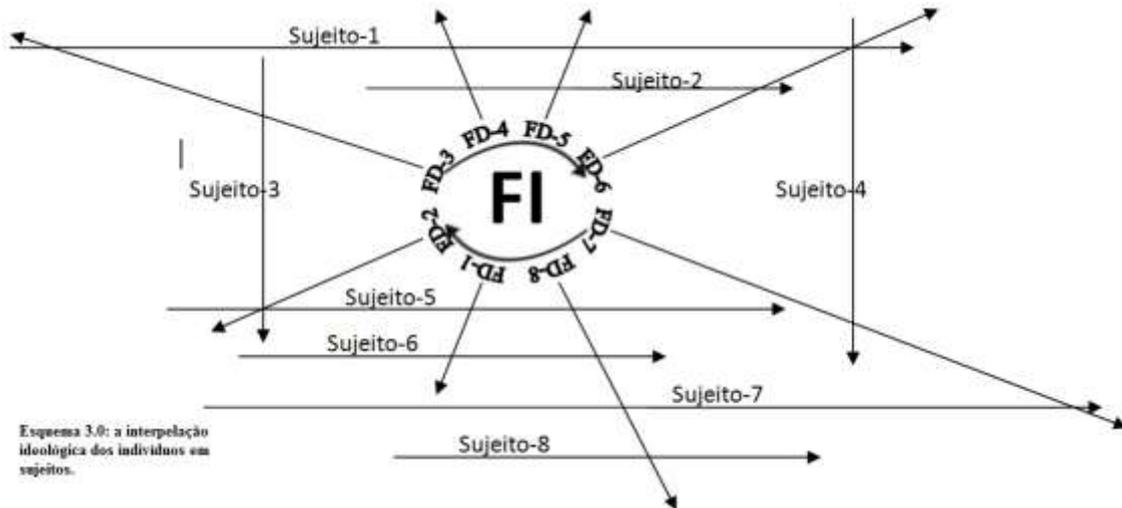
Lembramos que a paráfrase constitui-se na retomada e na repetição, uma dinâmica que, se observada com atenção, pode nos ajudar a analisar o dito, perfazer o dizível e reconstruir o caminho de filiação ideológica. Do pré-construído e suas possibilidades podemos também vislumbrar atitudes, e representações (que neste caso nos são tão caras) que dão corpo às posições discursivas dos sujeitos e seus deslocamentos.

Isso quer dizer que os sujeitos-docentes produzem seus dizeres sobre a disciplina de língua inglesa e a abordam com bastante amplitude, mas o fazem a partir de um mesmo arcabouço imaginário. A FI interpela o sujeito através de diversas FD, o que faz com que seu assujeitamento, ou sua detenção à categoria de sujeito-forma, seja sempre uma repercussão ideológica.

Ao atingirmos o nível imaginário, já estamos no 3º estágio, e, portanto, temos uma visão mais ampla da constituição e organização discursiva que (re)produzem sentidos tanto na dimensão empírica, quanto simbólica.

Assim, é preciso usar as retomadas que aduzimos no esquema 2.0, a fim de atingir novamente o empírico da linguagem para reencontrar nele os fundamentos que confirmem a articulação entre FDs e FI que fizemos anteriormente.

O 3º estágio pode ser entendido como uma estrutura de resultados construídos ao fim de todos os procedimentos anteriores (ORLANDI, 1999). É assim que chegamos a contemplar um sistema aberto e incompleto, como requer a Complexidade; uma apreensão localizada de FD e de uma FI em interação com os sujeitos sobre os quais elas se impõem:



Como nos ensina Orlandi (1999), a interação entre os sujeitos tem uma fonte essencial em comum, que é a formação ideológica que, por sua vez os interpela através de diversas formações discursivas, com as quais os sujeitos se identificam ou nas quais se inscrevem.

Observamos que nenhuma FD aborda todos os sujeitos, assim como nenhum sujeito se inscreve em todas as FDs sob a responsabilidade de uma FI. Enquanto o sujeito-8 se insere apenas na FD-8, o sujeito-1 se insere em quatro FDs.

Diante do que nos permite supor Orlandi (1999) as FDs podem se constituir seções dentro dos quais discutimos e refletimos acerca dos resultados do ir e vir através da linguagem e da história, apresentando efeitos de sentido, dispositivos de análise, ao mesmo tempo em que, sob as condições de produção, tentamos nos referir ao interdiscurso, isto é, às outras FDs da constelação em foco.

A seção final é onde tentamos realizamos a discussão acerca da formação ideológica. É neste estágio que podemos obter imagens discursivas frutos de projeções do sujeito a respeito de si, do mundo, do outro e da disciplina de língua inglesa, nosso objeto atenção.

Assim, passamos agora a descrever e caracterizar nosso corpus, os sujeitos, o processo de geração de dados, bem como a tipologia ou natureza de cada um destes. Além disso, a partir do arcabouço teórico-metodológico da AD e do método da Complexidade, procuramos justificar o uso de certos instrumentos de produção de dados ao invés de outros.

#### a) Caracterização do documento.

O documento selecionado para este estudo – *Proposta Curricular do Tocantins para o Ensino Médio: Versão Preliminar* (doravante PC) – foi produzido sob condições heterogêneas e em distintos momentos históricos e espaços sociais. Essas circunstâncias enunciativas

afetaram de maneira diversa um número considerável de locutores e interlocutores que colaboraram na construção da proposta curricular do Tocantins – notamos que internamente a esse texto empenharemos recursos para analisar a parte relativa à língua estrangeira moderna (SEDUC-TOCANTINS, 2009, p. 183-199), sem, no entanto, desconsiderar as seções “história do processo”, “princípios norteadores” e “área de linguagens” (respectivamente localizadas nas páginas 9-13, 14-46 e 141-144), que podem estar nos ajudar a entender o intradiscurso/interdiscurso e demais traços possíveis a partir dele.

Assim, o contexto de produção do documento, quer no sentido *strictu* ou *latu*, fornece-nos indícios para que analisemos as formas como o corpo social do Estado e suas instituições se estabelecem para organizar e regular os processos de interação entre os sujeitos, isto é, as relações destes com o ensino aprendizagem, o mundo e o conhecimento no âmbito escolar.

Primeiro, é preciso admitir que, na maioria dos casos, os princípios teóricos ou diretrizes dos documentos curriculares não costumam produzir efeito concreto imediato ou em curto prazo na práxis escolar. Seu valor pode ser extremamente relativo para os agentes públicos que fazem a educação. É comum, por exemplo, ouvir professores de inglês dizendo que não se interessam por tais documentos, que eles pouco importam/implicam no que fazem cotidianamente em sala de aula.

Por diversas razões – dentre elas a dificuldade na adoção de novas metodologias, comportamentos e atitudes – esses documentos encontram empecilhos em redirecionar as ações práticas e reorganizar a vida da escola. O documento selecionado para este estudo não parece escapar a essa dialética, embora se possa inferir que, de algum modo, ele é influenciado tanto pelo paradigma emergente quanto pelo ideário capitalista.

Por outro lado, observando mais atentamente as circunstâncias que deram origem à proposta curricular em questão obtêm-se sinais prévios de que esses dois elementos realmente contribuem na sua formação.

Ora, frutos dos avanços e repercussões filosóficas das ditas ciências da natureza, principalmente, as discussões sobre reforma curricular remontam as décadas de 60 a 80 do século passado, quando estudos e conferências significativas começaram a ser desenvolvidos pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência) e pelo UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância). Um exemplo dessa relação entre avanços científicos e reformas curriculares se deu quando constatações do campo da ecologia sobre o complexo processo de degradação de ecossistemas levou a UNESCO a realizar, em 1968, um

largo estudo sobre a estrutura curricular de escolas de 79 nações quanto à educação ambiental, e até a propor tímidas sugestões de mudança (SÃO PAULO-SEDUC, 2008).

Em 1990, UNESCO, UNICEF, PNUD (O Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) e Banco Mundial organizaram a Conferência Mundial sobre *Educação para Todos*, na Tailândia, congregando representantes governamentais, órgãos diversos e peritos internacionais que acabaram por propor um currículo básico à população mundial, uma referência para as políticas de educação nacionais. Esse fórum é considerado a causa originadora dos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais), que por sua vez são o predecessor de todos os documentos curriculares vigentes até então (FONSECA, 1995).

Cada vez mais em direção ao paradigma da complexidade (já veiculado em teoria), em 1996, o relatório “Educação: um tesouro a descobrir” da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (órgão da UNESCO liderado à época por Jacques Delors) pregava quatro pilares para educação deste novo tempo: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser.

O problema é que as sugestões dessas agências não tiveram grande poder de indução nas políticas educacionais dos países, restaria a cada nação adotá-las ou não. Porém, coube ao FMI (e também ao Banco Mundial) exercer esse poder de indução nos países, evidentemente naqueles que lhe solicitavam empréstimo. Sob essas circunstâncias, nações como o Brasil foram compelidas a seguir as determinações de reforma educacional, inclusive curricular, a fim de obter o financiamento desejado (ARELARO, 2000; TORRES, 2001). Não é à toa que o período em que mais se registraram operações financeiras do país com esse fundo – o da ditadura militar, entre 1964 e 1985 – tenha sido também aquele em que muitas reformas tenham ocorrido, embora não exatamente como preconizavam os organismos internacionais. A exemplo disso, podem-se citar o MOBRAL e a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) de 1971.

A LDB de 1996 e os PCN de 1998 – que acabaram por orientar os PCNEM (Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio) e os DCNEM (Diretrizes Curriculares Nacionais) – são indícios contundentes de que o Brasil se apropria paulatinamente das regras do Banco Mundial e do FMI, não somente incorporando a política do capital financeiro, mas também procurando (re)elaborar suas propostas curriculares (FONSECA, 1995). A título de exemplificação, podem-se mencionar os propósitos dos PCN, que são exatamente iguais aos contidos no relatório de Jacques Delors, e que em suma requerem que a escola capacite tanto o protótipo de cidadão global, quanto o modelo de indivíduo útil à sociedade capitalista; ou

seja, aquele que possa manter em funcionamento esse modo de produção sócio-político e econômico.

O fato é que a LDB de 1996 constitui-se, em última análise, como um reflexo das diretrizes e recomendações dos organismos internacionais e de seus experts, entre os quais se pode notar o próprio Edgar Morin. Aliás, Morin é autor de *Seven complex lessons in education for the future*, uma obra publicada pela UNESCO em 1999 (e já usada como referência há alguns parágrafos), e que estabelece relações entre a teoria da complexidade e a educação. Evidentemente, que se trata de injunções gestadas no modo capitalista de ver o mundo.

Tanto essa LDB, quando os PCNs e os PCNsEM destacam a necessidade de se promover a todos uma formação básica comum. Para tanto, esses documentos consolidam a organização curricular e tornam os componentes curriculares mais flexíveis, concretizando assim o princípio da base nacional comum, que deve ser complementada por uma parte diversificada em cada sistema de ensino, seja estadual ou municipal, e em cada escola na prática.

Nesse sentido, a proposta curricular do Tocantins para o ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira Moderna (LEM) nada mais é do que uma articulação ou extensão desses três referenciais, mencionados no início do parágrafo anterior, frutos de todas essas transformações sociais, político-educacionais, e intimamente econômicas, por que não? – outros ousariam dizer que essa estrutura curricular do estado é mera reprodução ou paráfrase da base nacional comum, com mínimas alterações relevantes.

E já que se mencionou as implicações econômico-ideológicas do currículo escolar é necessário também, durante nossas análises, ter em mente que princípios do paradigma educacional emergente, possivelmente contidos nessa proposta e em seus documentos predecessores, possibilitam o funcionamento e expansão do capitalismo. Ao contrário do que muitos poderiam supor, as reformas curriculares influenciadas pelo novo paradigma (no caso deste documento, há um pretense comprometimento com a Complexidade, um pacto tecido na *heterogeneidade mostrada*<sup>17</sup>) tendem a valorizar os mecanismos de mercado, diminuir

---

<sup>17</sup> [Princípio de formação do discurso que] incide sobre as manifestações explícitas, recuperáveis a partir de uma diversidade de fontes de enunciação [...]. Os múltiplos fundamentos dependentes da "heterogeneidade mostrada" vão bem além da noção tradicional de citação e mesmo daquela, mais linguísticas, de discurso relatado (direto, indireto, indireto livre). O levantamento exaustivo e a classificação das marcas de heterogeneidade representam uma tarefa perigosa [polifonia, pressuposição, negação, metadiscorso, parafrasagem, ironia, autoridade, provérbio, slogan, paródia, pastiche e outros] (MAINGUENEAU, 1989, p. 75).

investimentos e despesas, restringir ou delegar a outrem as responsabilidades do poder público, enfim, justificar os objetivos neoliberais e, portanto, manter os interesses do capital (SAVIANI, 2007).

A proposta curricular para o ensino médio é recente, redigida a partir de 2005 e publicada em 2009. No momento de sua ‘discussão’ e ‘elaboração’ os habitantes do Tocantins, como já abordamos na introdução de nosso trabalho, eram impactados pelos resultados do ENEM, que apontavam um possível fracasso da educação pública praticada nesse território. Entre 2007 e 2010, os alunos de nosso Estado oscilaram entre o último e o antepenúltimo lugar no ranking nacional. Se os debates sobre a educação nacional apontavam que o insucesso era geral, os sentidos de que o Tocantins fazia-se o pior dos piores circulavam com bastante intensidade nos discursos midiáticos e político-partidários.

Independente da legitimidade dessa prova de determinar as capacidades cognitivas dos estudantes, o fato de ela ser, na história do país, a mais abrangente avaliação a mensurar aprendizagem dos integrantes do ensino médio deu-lhe o status de objeto temático para discursos bastante marcantes e influentes.

Não foi fortuitamente que as revelações estatísticas do ENEM causaram alvoroço político na câmara legislativa estadual e uma espécie de provisória insurgência social. Esse furor oportunizou alterações como nova formulação de plano de carreira, e ajuste de salário aos profissionais da educação.

Também em virtude desses eventos, bem como pela filiação teórica à concepção de sistema aberto (da Complexidade), a PC não se apresenta definitiva. Ela se propõe a ser uma versão preliminar, um documento aberto, passível a mudanças posteriores, e, provavelmente, o registro mais relevante (nos limites do Estado) sobre como deve ser conduzido o ensino de língua estrangeira do ponto de vista conceptual, bem como, em certa medida, prático.

Nos primeiros parágrafos do texto percebemos um desejo imenso de estabelecer uma identidade cultural unívoca fundamentada em traços étnicos e geográficos. Um intento ocasionado pelo mal estar da pós-modernidade, em que tudo é líquido, nada é certo, e a apreensão dos objetos e sujeitos é um dispositivo vão, conforme vimos em Bauman e Hall.

Os locutores do texto creem construir o documento no que eles denominam de processo “genuinamente tocantinense”, almejando atender “expectativas, [...] necessidades próprias e peculiares do estado mais jovem da nação brasileira” (TOCANTINS-SEDUC, 2009, p. 10). Um processo sobre os quais eles pregam vincular à noção de tecnicidade e unidade identitária à formação das diretrizes curriculares. Observamos por exemplo a

construção de metáforas que deslocam o sentido de docente, denominando-os “assessores da terra”. Uma metáfora discursiva que inclui conformação a uma FD sobre o indígena e seu espaço geográfico, que procura identificar docente e povos nativos. Uma clara referência a uma pretensa essência identitária.

No resto do texto, ao lado dos rituais que o discurso científico exige, há sempre uma força centrípeta que compele os locutores a fundarem “a promoção humana de todos os tocaninenses” (op. cit., p. 12). Em certo sentido, é o simulacro da autoria tentando impor-se contra a determinação da FD. Sabemos que esses “tocantinenses” nada mais são do que uma *comunidade imaginada*<sup>18</sup>, quer por razões teóricas, quer pelo fato de que a repetição desse discurso identitário específico revela-se mais frágil em relação ao de outros estados cuja abrangência e expansão teve mais espaço-tempo para fixar-se no dizer social.

Além disso, o texto propõe-se constituir em diretriz teórico-metodológica para um ensino “cúmplice” “à prática social e finalidade do ensino médio” (op. cit., p. 16). De outro modo, poderíamos imaginar que essa prática é regida pelo sistema capitalista que tanto ordena as relações sociais quanto as instituições que as mediam.

Proveitoso notar que o teórico que os locutores da proposta curricular usam para sugerir a sujeição da escola ao programa capitalista – A. Kuenzer<sup>19</sup> – é um escritor que se dedica com afincado a atribuir relevância e significância ao ensino através das implicações dos meios de produção desse modelo econômico. Ao mesmo tempo em que ele entende o ensino médio como preparação imediata para transformar os sujeitos em capital social, ou torná-los mão de obra produtiva, ele discute a função propedêutica do ensino médio em relação ao ensino superior.

Essa vinculação do documento a esse conjunto de sentidos, bem como sua perfacção ao longo do texto oficial, apenas confirma o que a AD nos ensina sobre ideologia: interpela o sujeito para atribuir sentido ao homem e ao universo ao seu redor.

---

<sup>18</sup> “It is imagined because the members of even the smallest nation will never know most of their fellow-members, meet them, or even hear of them, yet in the minds of each lives the image of their communion. [...] even the largest of them [nations], encompassing perhaps a billion living human beings, has finite, if elastic, boundaries, beyond which lie other nations. No nation imagines itself coterminous with mankind. [...] It is imagined as sovereign because the concept was born in an age in which Enlightenment and Revolution were destroying the legitimacy of the divinely-ordained, hierarchical dynastic realm. Coming to maturity at a stage of human history when even the most devout adherents of any universal religion were inescapably confronted with the living pluralism of such religions, [...] nations dream of being free, and, if under God, directly so. The gage and emblem of this freedom is the sovereign state. Finally, it is imagined as a community, because, regardless of the actual inequality and exploitation that may prevail in each, the nation is always conceived as a deep, horizontal comradeship (ANDERSON, 1991, p. 5-7)

<sup>19</sup> KUENZER, A. Ensino Médio – Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 4a ed. São Paulo: Editora Cortez, 2005.

Terminamos nossa caracterização observando que a ideia de esperança e libertação, na visão freiriana, parece ocupar um lugar especial na concepção da PC. Talvez esse conceito funcione como efeito do mecanismo de antecipação, no qual os locutores preveem a descrença dos interlocutores em relação ao poder prático da PC sobre a realidade cotidiana da escola, e inserem a noção de esperança ativa. Essa atitude requer dos docentes e comunidade em geral um ativismo, uma mobilização constante de criar e transformar as condições de realização educacional para libertar-se. Essas condições o poder público, através dos aparelhos institucionais, tem dificuldades para alterar, e a libertação não é meta do aparelho estatal, conforme nos permite dizer a visão althusseriana de ideologia.

A impressão final que a PC injunge relativiza-se à articulação de autoria, como designada por Orlandi (1999), e pela qual os escritores da proposta entendem que cada sujeito é produtor e regulador do que diz e faz; nas palavras literais do próprio texto: o sujeito é “autor”, é “ciente”/consciente, é “ator” “protagonista” (SEDUC-TOCANTINS, 2009, p. 12).

#### **b) Caracterização dos sujeitos da pesquisa.**

Os três sujeitos de nossa pesquisa – doravante designados por P1 (professor 1), P2 (professor 2) e P3 (professor 3) – possuem histórias de vida mais ou menos semelhantes, e que de certo modo ilustram a similaridade dos contextos nos quais viveram, até mesmo em virtude da idade aproximada entre eles, o fato de serem todos de Tocantins e terem finalizado sua graduação na UFT (Universidade Federal do Tocantins). Dois deles estudaram durante o período de transição da UNITINS estadual (Universidade do Tocantins) para a criação da nova universidade federal. Todos presenciaram as lutas dos jovens secundaristas de Araguaína-TO, em prol da federalização – atualmente a UNITINS no município é uma instituição de ensino a distância.

P1 tem 32 anos, é parda, protestante Presbiteriana, natural de Tocantins, casada, professora ativa com dupla licenciatura português/inglês há mais de 6 anos, e nesse entremeio tem lecionado português (40 horas/aula) e inglês continuamente (cerca de 20 horas/aula), e esporadicamente sociologia, arte e filosofia para complementar sua carga horária. Diz nunca ter tido a oportunidade fazer outros cursos voltados ao desenvolvimento da língua inglesa. Sua carga horária de trabalho chega a 60 horas/aula semanais, das quais 40 são na escola pública e 20 na rede privada. Começou a trabalhar aos 16 anos e desde a época de sua graduação, no período noturno, sempre trabalhou mais de 30 horas semanais; vive com um dos filhos e o esposo. Seus pais não concluíram o ensino médio, por terem se dedicado à

lavou desde muito cedo e pelas dificuldades de acesso a escolas públicas na região onde moravam. A renda mensal de sua família supera 10 salários mínimos, o que parece ser extremamente diverso e superior ao que sua família possuía para viver quando ela ainda era menor de idade.

P2 também é casado, é protestante Batista, natural de Tocantins, tem 32 anos, é pardo, é graduado em português/inglês, professor há 2 anos e meio (sendo 1 em LI) trabalha 70 horas/aula semanais, sendo, 30 na escola particular e 40 na pública. Sua carga horária em língua inglesa é de 22 horas/aula semanais. As outras que lecionou ou leciona são literatura, língua portuguesa (gramática), filosofia e história da arte. Tem dois filhos e vive com estes e a esposa há mais de 5 anos. Começou a trabalhar entre os 14 e os 16 anos, e desde então nunca parou. Durante sua graduação trabalhava até 40 horas semanais para ajudar sua família com o sustento de casa, o que, segundo ele, causou-lhe alguns prejuízos, mas possibilitou seu crescimento profissional. Declara-se um autodidata e diz dominar o básico de italiano e espanhol. Seus pais não concluíram o ensino fundamental e também trabalhavam no campo à época de sua infância e parte de sua adolescência. A renda de sua família ultrapassa 10 salários mínimos

P3 tem 37 anos, é negra, católica, natural de Goiás, casada, não possui filhos; professora contratada com dupla licenciatura português/inglês há mais de 6 anos, em dois dos quais tem lecionado inglês (entre 08 e 20 horas/aula), e eventualmente matemática, ciências, arte, sendo a maior parte de sua carga horária constituída pela disciplina de língua portuguesa. Realizou outros cursos voltados ao domínio da língua inglesa, dentre os quais citamos 360 horas/aula em escola particular de idiomas. Sua carga horária de trabalho é de 40 horas/aula semanais e somente na escola pública. Começou a trabalhar entre os 17 e os 18 anos e desde a época de sua graduação, no período noturno, sempre trabalhou entre 20 e 30 horas semanais para adquirir experiência e ter seu próprio dinheiro/independência. Seu pai não concluiu o ensino fundamental, pois sempre trabalhou no campo e não teve oportunidade de prosseguir os estudos. Sua mãe, no entanto, também é professora e concluiu sua graduação em língua portuguesa. A renda mensal de sua família supera 10 salários mínimos, o que parece ser extremamente diverso e superior ao que sua família possuía para viver quando ela ainda era menor de idade.

**c) Justificativas para o uso da entrevista e dos questionários.**

Na perspectiva da Complexidade que adotamos, é indispensável que se reflita acerca da ligação que se realiza entre o sujeito e o objeto da pesquisa, a fim de que excedamos a mera ideia do sujeito-pesquisador que se exerce sobre os sujeitos-pesquisados, vertical e unilateralmente.

Não deve haver superioridade do primeiro em relação ao segundo. A abordagem daquele para com este precisa se fazer na horizontalidade. Quanto a isso, somos afortunados por também sermos professores na mesma escola, convivemos com os entrevistados e mantemos com eles relações profissionais e pessoais. Embora tenhamos obtido um novo olhar para junto a eles construir nossa pesquisa, procuramos manter nossas conexões o mais simetricamente possível; ao contrário de outros pesquisadores que ao se engajarem nas tarefas da academia, esquecem-se de quem eram/são, e no nível das relações pessoais parecem habitar em uma “torre de marfim”.

Paulo Freire explica que, em pesquisa qualitativa empírica, o sujeito-pesquisador ensina e aprende com o sujeito-pesquisado, e vice-versa. Nas etapas de geração de dados, o último não deve ser reduzido à simples condição de objeto ou, a grosso modo, ele não pode ser “coisificado”. Para Freire a pesquisa ultrapassa os procedimentos de obtenção de dados, para construir-se em ato educativo: “[...] fazendo pesquisa, educo e estou me educando [...]; no sentido aqui descrito pesquisar e educar se identifica em um permanente e dinâmico movimento” (2004, p. 36).

Outrossim, a pesquisa dessa natureza considera como primordiais o ambiente natural, seus participantes (e o pesquisador), os significados atribuídos por eles ao mundo e à vida como instâncias-chave, pois o foco não é, necessariamente os resultados/produtos, mas os processos.

Diante disso, entendemos que a entrevista é um instrumento que melhor responde à natureza de nossa pesquisa. Essa técnica pode nos colocar em contato direto e relativamente mais aprofundado com os sujeitos, e oportunizam uma percepção mais processual do que eles imaginam em seu contexto social.

Notamos também que a entrevista é uma escolha bastante apropriada se levarmos em conta nossas filiações teóricas (AD), nosso comprometimento quanto ao método (Complexidade), nossos sujeitos de pesquisa (professores), nosso ambiente institucional (escola) e objeto de análise (representações sobre a disciplina de LI e sobre os sujeitos). Ela se orienta pelos objetivos de pesquisa – o que lhe atribui consistência – e pode gerar abundância e profundidade de informações acerca dos temas, assuntos e objetos (LAKATOS, 1996).

Em outras palavras, diríamos que esta técnica, na sua modalidade semiestruturada, parte de perguntas que são efeitos indiretos de teorias ou hipóteses (concepções de linguagem) pertinentes à pesquisa. Simultaneamente esse instrumento permite que geremos outras hipóteses a partir das respostas dos sujeitos-pesquisados, cuja participação implica na co-elaboração do conteúdo do trabalho científico.

Como selecionamos o tipo semiestruturado, tendemos a escapar do caráter fechado e inflexível da espécie estruturada, ao mesmo tempo em que evitamos a dificuldade de se obter rigor e maior diretividade, o que corre com o tipo aberto. Além disso, otimizamos o tempo disponível (que no caso dos docentes é bastante escasso), podemos tratar os dados mais sistematicamente, bem como introduzir novas perguntas, adaptamos o roteiro ao entrevistado e oportunizamos a percepção da interação não verbal, isto é, tons, gestos, expressões faciais, olhares, silêncios, entre outros.

A entrevista semiestruturada é dinâmica. Embora haja um número de perguntas estabelecidas a priori, um script que constitui solidez/enfoque e propósito à conversa, o investigador não se lhes limita, pois dá ao entrevistado a liberdade para abordar o tema e as perguntas propostas através de outras formas, e de conduzir a interação (em certos pontos).

Martins (2008), por exemplo, sugere que o investigador elabore a entrevista levando em conta algum conhecimento prévio sobre o sujeito-pesquisado. A partir disso entendemos que o questionário é capaz de traçar um perfil social, político e econômico dos entrevistados, permitindo-nos desenhar seu lugar social empírico, suas declaradas filiações teóricas, políticas e religiosas; informações que podem, eventualmente, serem confrontadas com as assunções realizadas em sua fala.

A entrevista maximiza a multiplicação de vozes e a democratização da vez/informação; e, ao lado dos questionários, permite-nos (SCHUTZ *apud* Seidman, 1991, p. 12-5) relativizar, em última instância, o comportamento dos sujeitos no contexto em que agem, pois promove o acesso do pesquisador a esse mesmo contexto.

Através da AD entendemos que a assunção elementar do trabalho com a entrevista é a de que os sentidos tomados pelos sujeitos a respeito de suas experiências e relações afetam a maneira como eles as (re)vivenciam. Pressupomos também que esse procedimento revela-se como interação dinâmica na qual os integrantes cooperam construtivamente, num exercício de contínua negociação em torno da linha temática do discurso (neste caso a matéria de língua inglesa).

De fato, a entrevista é uma técnica que supera as limitações de sua própria natureza. Constitui-se em um momento em que podemos observar uma visão de mundo sendo estruturada; um instante em que se põem a funcionar os princípios complexos da dialogicidade freiriana, da dialética marxista e da sistemicidade biológica.

Encerramos nossa justificativa, retomando a compreensão de Freire (2004) acerca dos instrumentos de interação face a face. Segundo ele é através da linguagem e do retorno à memória que o sujeito-entrevistado encontra a oportunidade de questionar-se acerca do que lhe é indagado. É assim que ele relaciona eventos e reflete sobre eles, confrontando-se com o futuro pela imersão no passado.

#### **d) Geração dos dados.**

Estabelecida a temática de nossa pesquisa, e enxergada a adequação da AD à mesma, começamos, nos primeiros meses de 2012, a tomar notas informais dos conselhos de classe e, quando possível, das reuniões, conversas durante o recreio e avisos escritos no mural.

Ao mesmo tempo, guiados por um professor-orientador da universidade (que muito contribuiu para a delimitação de nosso objeto de análise), encaminhamo-nos teoricamente para uma abordagem discursivo-sociológica, baseada (dentre outros pontos) nas implicações de *habitus*<sup>20</sup> e representação sobre sociedade e cultura, conforme entende Pierre Bourdieu (1930-2002).

Porém, ao fim desse mesmo ano, por conta de adequação à linha de pesquisa deste trabalho, nosso orientador foi substituído pela professora doutora que agora nos orienta, sendo-nos também indicada, posteriormente, outra docente para nos subsidiar nas questões concernentes à língua inglesa. Por causa disso, e também pelo nosso desejo inicial de trabalhar com a AD de linha francesa, redirecionamos nossos empenhos teóricos rumo a essa perspectiva, estabelecendo o número de sujeitos da pesquisa (três professores de inglês do ensino médio), bem como o espaço institucional (uma escola do município de Araguaína-TO), ao passo em que junto às leituras (de novembro de 2012 a março de 2013) reconstruíamos nossos instrumentos de geração de dados, apresentados na subseção anterior.

Conquanto as leituras teóricas sejam um requisito necessário e contínuo nas etapas prévias e simultâneas a essa dissertação, é preciso dizer que a pesquisa associada ao exercício da docência mostra-se muito mais árdua do que imaginamos. Para além da conciliação de

---

<sup>20</sup> BOURDIEU, P. *Dominação Masculina*. Rio de Janeiro: Bertrand-Brasil, 2003.

habilidades e horários, essa manobra exige um redimensionamento de nossas forças físicas e mentais. A substituição de orientadores, por exemplo, ao mesmo tempo em que foi benéfica e indispensável aos propósitos iniciais e subjetivos da pesquisa, apresentou-se-nos um desafio, um sacrifício necessário e cujo preço temos pagado agora.

No mês de Abril, após esses ajustes de pontos teórico-metodológicos do projeto de investigação, iniciamos a realização de alguns breves encontros (3 ou 4 dependendo do tempo de duração) individuais com nossos sujeitos de pesquisa, que já não eram mais os mesmos dos quais havíamos conseguido anuência no final do ano anterior, em virtude do fato de que um deles era contratado e precisou deixar a escola ao final do ano, dando lugar a outra professora contratada que já havia lecionado em nossa escola-campo em 2010 e 2011. Nesses encontros bastante breves (10 a 15 minutos) procuramos explicar a natureza de nossa pesquisa, nossos enfoques e objetivos, e o processo de constituição de nossa possível análise.

Feito isso, passamos a refletir mais seriamente sobre as conexões entre objetivo, metodologia, análise, e reformulamos nossos instrumentos de geração de dados. Assim, ao fim do mês de maio, em três dias intercalados e após muitas tentativas de marcar encontros, conseguimos aplicar nossos questionários e imediatamente realizar nossas entrevistas que duraram entre 29 e 52 minutos. Notamos que para conseguir realizar as entrevistas com esses três docentes de inglês precisamos de muita persistência de nossa parte, compreensão e solidariedade da parte deles, visto que, como já apontamos anteriormente, dois professores possuem jornada de 60 horas/aula semanais.

Nosso roteiro básico, após a elaboração dos questionários e das perguntas de entrevista, partiu daqueles para esta. Um trajeto no qual visamos traçar um perfil dos sujeitos, concebendo seus lugares sociais empíricos, para depois percebermos o que eles tinham a nos dizer.

A saber, nossos questionários se dividem em dois tipos: um socioeconômico e outro sociopolítico. O primeiro é composto por 35 perguntas que abordam a situação de renda familiar e pessoal, formação educacional, hábitos e ambientes de estudo/leitura.

A entrevista, por sua vez, constitui-se de um guia com 31 questões a respeito do ensino-aprendizagem de língua estrangeira/inglesa, do professor e seu papel, bem como sobre as funções da escola e do Estado. Lembramos que, em virtude das respostas de algumas perguntas, outras formas ignoradas, na medida do possível. O roteiro desse instrumento parece longo, e pode se fazer persistente até o limite de uma exaustão relativa, em busca da contradição, do ato falho, do desvio e do inconcesso.

## 5. CAPÍTULO IV – ANÁLISE DOS DADOS

Como temos afirmado desde o início, visualizamos na Complexidade parte de nossa esperança de mudanças benéficas a uma educação do cidadão tocantinense, não apenas no seu ensino-aprendizagem de língua estrangeira, mas principalmente em sua formação humana mais ampla, integrada e significativa.

Sendo assim, talvez nosso objetivo maior não seja apenas procurar compreender melhor o discurso docente e oficial quanto ao ensino de língua inglesa, mas também possibilitar, indiretamente e por esforços futuros, a construção de alternativas para a transformação desse mesmo processo educacional em favor dos sujeitos que mais dedicam suas vidas a ele. Assim, cremos ser a Complexidade não somente uma nova forma de pensar, mas de ser, agir e viver capaz de oferecer essas possibilidades criativas de otimização para a educação de nosso Estado.

Por isso ao decorrer de nossas análises, ao invés de apenas se dedicar ao processo discursivo, tentaremos, na medida do possível, conduzi-la na dinâmica dessa Complexidade, evitando categorias estanques e percursos analíticos pré-fabricados.

De modo sintético, podemos dizer que nossas análises se iniciam a partir da perspectiva do documento oficial deslocando-se a seguir para o ponto de vista docente. Tanto de um lado, quanto de outro, procuraremos discorrer sobre as imagens discursivas (e os processos pelas quais se formam) que essas duas instâncias fazem de/entre si e principalmente da língua inglesa.

Ao mesmo tempo em que analisamos o discurso docente tentaremos entrecruzar pontos de suas representações com aquelas constantes do documento oficial sob o ideário capitalista, isto é, sob o corolário ideológico que interpela os sujeitos e implica discursivamente na construção do universo à volta deles.

### 5.1 Os documentos oficiais: imagens de si, do docente, e da disciplina de LI.

Ora, o currículo, tal qual outros documentos, faz emergir sentidos através da história e são gerados por certos sujeitos/instituições, em condições sociais e políticas particulares, como se pôde apresentar no início deste estudo. Seu processo de produção é determinado pelo conjunto de sentidos discursivos que o(s) autor(es) projeta(m) sobre de si, sobre o leitor, o

*conteúdo*, a disciplina, a escola, o discente, o ensino-aprendizagem, a sociedade, a língua e sobre as formas linguísticas e organizações textuais das quais se utiliza para comunicar.

Essa projeção não se faz apenas pelas vozes dos autores do currículo de LEM em questão, mas também por muitas outras que as constroem, sobretudo explicitamente. Como indício de que essa *heterogeneidade mostrada* ocupa grande espaço no documento em tela podem-se mencionar as citações diretas aos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais), às OCNEM (Orientações Curriculares para o Ensino Médio), à LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases do Ensino Médio), além da copiosa lista de referências bibliográficas, entre elas, algumas em língua estrangeira (inglês).

Acrescenta-se que esse espaço ocupado pela abordagem aos teóricos e suas ideias corresponde a praticamente metade do texto da Proposta Curricular (PC). Mesmo em trechos nos quais não existe clara referência aos estudiosos percebe-se uma *heterogeneidade constitutiva* com forte teor prescritivo e argumentativo.

A exemplo disso, na seção “4.4.3. Orientações Metodológicas e Didáticas” (TOCANTINS-SEDUC, 2009, p. 195) a ocorrência dos verbos “necessitar”, “precisar” e “dever” suscitam um sentimento de urgência, carência e obrigação. É como se os agentes do processo educativo, notadamente os docentes, compelidos pelo contexto imediato (já descrito no capítulo anterior), estivessem enviesados entre a tarefa e a insuficiência. Valendo-se dessa situação os autores da PC formulam uma lista de ações a serem tomadas pelo professor a fim de transformar o processo ensino-aprendizagem; um direcionamento possivelmente bastante prescritivo.

#### **a) Imagens de si**

Seguindo, então, os procedimentos que aduzimos no capítulo anterior, começemos nossa exploração partindo sempre da superfície linguística para outras instâncias mais etéreas. Abaixo nosso primeiro excerto:

(1)

**1.**“Da minha aldeia vejo quanto da Terra se pode ver no Universo... Por isso a minha aldeia é tão grande como outra terra qualquer Porque eu sou do tamanho do que vejo.” (Fernando Pessoa)Tocantins, rica terra, abundante água! Coração do Brasil. Coração que pulsa com

**5.**a força do sangue índio, do sangue negro, do sangue branco, do sangue mestiço, sangue do homem e da mulher de todos os pontos que conduzem ao centro... E aqui, sujeitos da história! E que história! No ano em que o Estado alcança a maioridade (dezoito anos), decisões e ações pertinentes com a

maturidade, a força e o vigor da sua idade! Decisões e ações dignificantes!  
Decisões e ações que se inscrevem na

**10.** história como verdadeiras epopéias.

Do estado do Tocantins, terra da transição entre o cerrado e a floresta amazônica, olhamos para este imenso país, perscrutando em trezentos e sessenta graus, toda beleza natural, todo patrimônio sócio-cultural, todo investimento político-econômico,

**15.** bem como todos os subprodutos menos nobres da história de quinhentos e seis anos de construção como nação.

Do estado do Tocantins, terra do sol escaldante, da chuva fecundante; definimos, e buscamos construir e viver, de forma poética e antropológica, o projeto social onde cabem todas as cores, todas as vozes, todas as crenças e todos as presenças.

**20.** Do estado do Tocantins, terra da lua que da serra desce a beijar o rio, discutimos, refletimos e acordamos o projeto educativo focado no grande projeto social na perspectiva de contribuir, sobretudo com os jovens, para que todos, sem exceção, estejam nele incluídos, como sujeitos, que coletivamente, e de forma intergeracional, participam da construção da dignificação da vida humana e da preservação e

**25.** recuperação do ambiente natural onde tudo acontece.

Para o Tocantins, como parte deste projeto educativo, apresentamos o presente documento, a Proposta Curricular do Ensino Médio, que, juntamente com a do Ensino Fundamental, passa a constituir a Proposta Curricular da Educação Básica deste Estado.

Observamos que as linhas de 1 a 3 constituem-se a inserção do poema de Fernando Pessoa. Essa ação não é fortuita. Se analisarmos os possíveis sentidos que esse trecho do poeta português possa suscitar chegaremos a algumas conclusões. De um lado interpretamos a associação dos locutores ao princípio sistêmico e hologramático da Complexidade, em que a “terra” está dentro do “universo” e este na primeira. Um comprometimento com a visão ecossistêmica que os teóricos da Complexidade adotam em que os povos, os Estados, (“a aldeia”) são solidários e colaborativos entre si, não sendo um superior ao outro, mas partes igualmente integrantes e respeitáveis (“como outra terra qualquer”). Além disso, a noção de que o ponto de vista do sujeito constrói a si e aos objetos, parece indicar uma identificação com a FD Científica, a de teor Complexa, evidentemente.

Nas linhas de 4 a 20 como os outros elementos interdiscursivos parecem ir se entretecendo a colcha de retalhos que é o texto da PC. São vozes não declaradas, mas que fortemente constituem o dizer dos locutores do Estado, ou pelo menos de seu corpo técnico-científico: o discurso jurídico da maioria penal e civil em atos da vida pública (linha 8); o da ciência geográfica (linha 12); e o da vida como processo biológico (linha 24-27); o discurso político da diversidade e da inclusão da multiplicidade (linhas 4-6; 19-20; 24-25).

Este último poderia ser considerado, na visão de Pechêux, uma resistência pontual, diferente da resistência ativa. Uma postura que diante da FI sob a qual vive a sociedade

ocidental, não causa de fato uma revolução, mas tão somente um marco de discórdia, um instante, nada mais. De modo geral, resistências dessa natureza, ao invés de desidentificarem os sujeitos, apenas operam a permanência da mesma FI.

Não apenas neste documento esse discurso se faz dominante, mas principalmente no meio político-partidário, nos veículos de comunicação em massa e nas outras instituições que constituem o aparelho estatal. Esse sentido de tolerância e aceitação das múltiplas diferenças, é parte da natureza heterogênea da FI capitalista.

Ora, a ideologia do Capitalismo não permite que seus mecanismos de reprodução identitária previamente concebidos sejam anulados de maneira tão gratuita. Pelo contrário, essa FI é extremamente metamórfica e adaptável, como dizia uma de nossas professoras-pedagogas nas aulas de mestrado. Assim, o discurso da diversidade parece apenas para reforçar essa ideologia que a tudo e todos utiliza em seu processo de interpelação significativa.

A partir da linha 4, temos uma série de metáforas e paráfrases que reiteram os atributos naturais do Estado, ressignificados no discurso, para fazer do Tocantins uma comunidade, uma unidade imaginariamente e contraditoriamente constituída no múltiplo (linhas 6 e 7). Eis aí o trajeto de constituição identitária na pós-modernidade de que nos fala Stuart Hall, em que os traços físicos e biológicos ganham representação na atmosfera antropológica.

Dizemos paráfrase porque nas linhas 4, 12, 17 e 21 há uma retomada do discurso literário semelhante ao de José de Alencar em *O Guarani* (1829-1877), ou ao conceito do ‘Bom Selvagem’ de Jean-Jacques Rousseau (1712-1778).

Esse efeito de sentido é ocasionado pelo contato entre a sociedade mercantilista, com sua burguesia nascente, e as Américas ainda não subjugadas por essa FI. Sob determinação dela as sociedades europeias desenvolveram, à época do ‘descobrimento’ desse continente, a noção de civilização e progresso iluminista.

Na FD dos literatos transpõe esse choque em ares idílicos, nos quais o índio ou o nativo é a forma boa e plena da humanidade, à beira da corrupção pela sociedade civilizada.

Nesse ponto o texto da PC, em busca da hegemonia do sentido e da harmonização dos elementos do discurso sobre os quais constrói ‘autoria’, parece contrastar no intradiscurso a noção de homem/paisagem selvagem/natural e civilizado(a). Podemos ver lado a lado uma subjetivação universal, à medida que os locutores se deixam interpelar pela FI crendo na univocidade do que dizem (sem questioná-lo), e também uma subjetivação desidentificatória, na qual os locutores são impelidos ao respeito e aceitação da diferença, bem como ao

relativismo cultural, que nada mais é do que a transposição do mito do bom selvagem em ciência.

É aí que entra a noção das metáforas que são internas às paráfrases mencionadas acima. Possivelmente essas ‘figuras de discurso/linguagem’ quanto à natureza, o homem e o nativo foram transportadas do discurso colonial/literário para o discurso ecológico. Deslocados de uma FD do “descobridor” para outra FD científica do “descoberto”, os efeitos de sentido daquelas figuras foram levemente alterados. E nós percebemos que houve o efeito metafórico e não apenas parafrásico, primeiro porque mesmo nas obras literárias (fonte da paráfrase) essas figuras já são metáforas, e segundo porque uma palavra em especial (que mostraremos no parágrafo seguinte) nos permite entender que alguns sentidos foram transportados e não apenas reformulados/reinscritos.

O cerrado, a lua, o beijo do rio, o cerrado, a floresta amazônica e o sol passam agora a serem reinterpretados em virtude de um vocábulo aparentemente falho, *escaldante* (linha 17); um vocábulo que pode indicar o funcionamento do esquecimento nº 2, no qual pela seleção da forma crê-se na unidade do sentido, e é nesse ponto, então que surge o caráter polissêmico da linguagem. As palavras não são exatamente as mesmas cada vez que pronunciadas, porque o intradiscurso faz-se outro, assim como as relações de identificação no interdiscurso também se fazem outras.

Quando pensamos nos deleitar com um texto poético sobre as virtudes naturais do Estado – a despeito de que o gênero deveria ser extremamente formal e técnico-científico – surge esse adjetivo (*escaldante*) que causa estranhamento. Em nosso espaço social, ele é usado amplamente no discurso da culinária; seu sentido no imaginário social, associado ao elemento sol, parece relacionar-se à fadiga, cansaço, sofrimento e dor. Por outro lado pode significar a potência desse mesmo sol, sua magnificência acima de todos os outros constituintes naturais do estado. Nessa acepção, teríamos um sol que brilha para todos, uma visão de sociedade progressista e igualitária, enfim, o desdobramentos de valores de um discurso positivista; o que faz sentido, já que estamos em um estado cuja a bandeira ilustra o sol e cujo lema diz: “O Estado da Livre Iniciativa e da Justiça Social”.

Como um adendo, observamos a essa altura que, se há livre iniciativa, é porque deve haver outra que não o é; se há urgência de justiça social é porque seu avesso ela coexista. No entanto, também poderíamos entender esse lema como expansão do mito ideológico capitalista do *self-made man* (“Livre Iniciativa”), e do discurso da igualdade na diversidade, já que se fala em “justiça social”; ou ainda poderíamos supor que esse lema é apenas uma

paráfrase dos dizeres na bandeira nacional, sendo “Ordem” representada pela “Justiça Social” e o “Progresso” encarnado na “Livre Iniciativa”.

Claro que, se levássemos a cabo essa nossa última proposição notaríamos que nesse movimento parafrásico houve uma ruptura em que Ordem se opunha ao Caos e Progresso se opunha ao retrocesso, ao atraso ou estagnação. E agora, sob a nova bandeira, Justiça Social contraria a desigualdade e a injustiça (similares, mas não idênticas ao Caos), enquanto Livre iniciativa contrasta-se com iniciativa de um só, iniciativa limitada, ou a não-iniciativa (que estaria na origem do retrocesso/não-progresso capitalista, mas não nele mesmo).

Talvez seja possível notar um forte deslizamento interior a esse mecanismo de paráfrase, em que na identidade nacional, tenta-se distinguir o Tocantins para depois sedimentar sua identidade a partir dos limites territoriais do Estado federal. Como exemplo dessa dinâmica há um jogo da imagem do Tocantins com a imagem de um Brasil cronologicamente velho. Trata-se de uma manobra comum na constituição discursiva de identidades, a emersão do ser-fazer unívoco pela distinção deste perante os demais.

Com esse propósito os locutores da PC parecem recorrer à idade geológica ou histórica para inscrever o Tocantins na ordem simbólica da identidade que se constrói dele. Porém, os mesmos aparentam ser impelidos à idade cronológica baseada no modo de organização capitalista em torno do tempo e do espaço; uma idade que no discurso jurídico obtém o sentido de juventude, responsabilidade, maturidade (recém-imaturidade), a transição do que é “verde” para o que é “novo”.

O fato é que os valores da FD literária, FD (pós)colonial e do discurso ecológico (linhas 26-27), como parte da concepção de complexidade, parecem ser congregados e regidos pela FI do capital em torno do tema da natureza e a fim de que, na diversidade de estados brasileiros de (possível) maior prestígio, o Tocantins assome como unidade identitária com semelhante privilégio e reconhecimento, conforme indicativo do trecho poético de Pessoa, aduzido na abertura do excerto 1.

A FI capitalista parece realmente compelir os sujeitos a consumirem identidades. No contexto social pós-moderno os sujeitos-forma são jurídicos e a concepção de identidade que se lhes impõe, pode-se se exercer no sentido de direito, ou de dever, o que mais se adapta à conjuntura e às contingências coletivas em torno do sujeito.

A FD dos literatos parece realmente ocupar um grande espaço nessa introdução da PC. Tanto o é, que os locutores do texto, ao manter um considerável número de reiteraões em torno da ideia de terra, vestem essa noção de um literariedade e parecem não se dar conta dos

dispositivos de paráfrase que os determina. Parecem ser eles mesmos fontes do próprio dizer, ignorando sentidos que estão para além do discurso literário ou científico, o que seria entendido como o esquecimento nº 1 – embora, a retomada da noção de “terra” possa ser também o movimento de um elemento do discurso ecológico e não literário.

O índio, a terra, a natureza e a literatura romântica parecem penetrar essas primeiras palavras na redação da PC, tanto servindo ao propósito de reforço/construção identitária, quanto à organização de um discurso proponente.

A seleção dos componentes do discurso que se constrói na PC parece insistir em uma identidade unívoca e que ao mesmo tempo aceita o múltiplo (linha 4-7; 19-20). Essa dinâmica pode se traduzir a tensão entre subjetivação universal e contraidentificatória. A primeira, como se trata de uma manobra identificatória, requer do sujeito a unidade, a coesão e a coerência (e por isso a narrativa romântica, como subproduto da FI capitalista, torna-se o modo literário de construir a vida na pós-modernidade). A segunda, como já dissemos, faz-se um pequeno ponto de discórdia (inofensiva e que em nada diminui a eficácia do funcionamento da FI) entre muitos outros dentro da visão capitalista de conceber o mundo.

Essa identidade do Tocantins também pode ter sido erguida através de mecanismos internos ao esquecimento nº 2, no qual os sujeitos selecionam os elementos disponíveis de sua FD crendo na univocidade do que dizem, porque, no caráter distintivo da identificação que pensam construir, não acham que haja pluralidade de sentidos.

No bojo dessa seleção, podemos vislumbrar como o desejo por unidade de sentido domina a discursividade do texto. As formas “verdadeira epopeia” e “projeto educativo” (linhas 11 e 28) ilustram esse anseio. Ao invés de ‘epopeia’, ‘verdadeira’, ou ‘educativo’ os locutores poderiam ter escolhido outras formas, mas não o fizeram porque as FDs é quem os impulsiona a agir na significação.

Por ‘verdadeira epopeia’ há não apenas a associação identitária do Tocantins com os poemas que narram grandes feitos de heróis corajosos/admiráveis, mas também o possibilitar de outros elementos que foram negligenciados nessa escolha: a falsa epopeia, o verdadeiro romance, o falso romance, a verdadeira poesia, a falsa poesia, dentre outras.

Por ‘educativo’ ao invés de ‘educacional’ podemos supor a interferência da FD científica, que suspende nesse ponto, e provisoriamente, a influência do discurso técnico-burocrático. ‘Educacional’ implica em efeitos de sentido próprios do âmbito das políticas públicas, o do discurso político-partidário, nos quais o Estado enquanto máquina age sobre a massa, objetificando-a, na visão althusseriana. ‘Educativo’, no entanto, pode suscitar sentidos

humanísticos, de atenção, cuidado, proteção, integração e colaboração. Observamos que esses sentidos parecem se mobilizar no contexto de uma formação mais humana e global, o que pode ser explicado, como já sinalizamos, pela filiação teórico-discursiva junto à Complexidade, que em nada prejudica o funcionamento da ideologia capitalista.

Com efeito, e como também já indicamos agora a pouco, o discurso que ganha corpo na abertura da proposta curricular parece ter uma natureza proponente. Ao lado da afirmação de identidade, da distinção e valorização dos atributos naturais, da inscrição simbólica, das sugestões de mito fundacional (o índio, a terra, a beleza natural), há também a coerção ideológica capitalista pela qual os locutores – após a formação de uma atmosfera idílica, heroica e motivante (por isso tantas exclamações no primeiro parágrafo, o que não é usual em gêneros como este), incitam os interlocutores a trabalharem, a agirem a favor do projeto que apresentam. É a dignificação pelo trabalho funcionando como fruto do ideário capitalista, que também coordena, em último grau, as interrelações do intra com interdiscurso, ou vice-versa.

Essa construção imagética pode ser entendida também no contexto de escrita do documento. Os debates políticos, os resultados do ENEM, as discussões dos sindicatos e o sentimento de insatisfação distribuído pelos discursos políticos e pelas mídias, arregimentaram-se em torno de uma contingência social em busca da qualidade total e alinhamento da educação com os propósitos capitalistas, organizados em torno da manutenção desse modo de produção, é claro.

Se por um lado essa sensação de fracasso pode ter encontrado seu estopim nos resultados do ENEM, por outro pode ter sido oportunizada (dentre tantos outros motivos) pelo discurso neoliberalista de formação humana, sustentado pela administração do então Governador do Estado, homem de negócios e personalidade influente na política do Tocantins antes mesmo de se tornar governador.

A outra possibilidade é que a constatação numérica do possível fracasso (e, principalmente, a discursivização da mesma) abriu caminho para a emergência e disseminação locais do paradigma da complexidade; tendo também encontrado espaço para afetar a política pública em relação às diretrizes do Ensino Médio. Como sugerimos anteriormente, a Complexidade faz-se necessária quando se percebe a insuficiência do paradigma mecanicista para viver, agir, explicar o mundo e educar os homens.

Foi preciso refletir sobre a identidade coletiva que o documento constrói dos limites territoriais do Estado, para que possamos ao longo de nossas reflexões, contextualizar melhor as demais identidades que o documento engendra em seu interior. É justamente sob os

auspícios dessa identidade de um Tocantins ‘novo’, ainda ‘jovem’, mas maior de idade e, portanto, independente, que será possível conceber as demais articulações em torno do Estado enquanto máquina, da escola como instituição de seu aparelho, da disciplina como componente de seu projeto curricular e do professor como agente de seu funcionamento e de sua imposição.

Sobre o documento recai a responsabilidade que ele mesmo se impõe, que é a de construir um projeto “genuinamente tocantinense” (excerto<sup>21</sup> 2, linhas 2, 3, 7, 8), que pelas palavras dos locutores é fruto de “discussão”, “reflexão”, “fecundidade” (notamos aí o elemento natural terra sendo ressignificado do discurso sobre o indígena ou ecológico para o discurso político e técnico científico), ‘validação’ (excerto 3, linha 1); um proposta que se dispõe a ensinar muitos como se fossem muitos, e não como se fosse um só, embora o documento insista em uma unidade identitária para uma comunidade absolutamente imaginada (excerto 16).

Nesse último excerto o assujeitamento dos locutores parece se dar no conflito e na contradição. Enquanto o comprometimento com a Teoria da Complexidade, enquanto parte da FD técnico-científica, interpela esses sujeitos a admitirem a complementaridade do uno e do múltiplo, da ordem e do caos, o discurso cultural que habita a FD do professor-elaborador do documento impele-o à busca identitária.

Como fruto do esquecimento nº 2, a PC crê que o sentido de identidade que ela implica é apenas um, aquele sinônimo à unidade articulada com a multiplicidade do caos. Os sujeitos-autores (assim se veem) acreditam está totalmente dominados por uma FD científica cujo valor mais caro, a Complexidade, torna-se substância de sua argumentação. O sujeito, inconsciente, não reconhece que essa corrente-valor pode aparecer em outras formações discursivas que não a científica.

No entanto, o elemento da identidade é tratado por outras FDs sob a FI capitalista. Nelas identidade implica unidade simples, integridade, inteireza, completude. Talvez o documento se dirija à procura dessa unidade sólida e fixa (excerto 2, linha 16-18), em meio à pós-modernidade líquida, caótica, imprevisível, plural e incerta (excerto 2, linha 11-15); onde apenas as aparências se reformulam, mas as bases são as mesmas. Mas não é possível dizê-lo de certeza (afinal não há certezas, apenas assunções provisórias), mas ainda assim, há uma probabilidade muito forte de que isso ocorre desse modo.

---

<sup>21</sup> Os excertos da PC encontram-se no anexo IV.

Essa mesma dinâmica produz atritos entre os requerimentos críticos/questionadores da FD científica e a FD do corpo técnico-docente do estado capitalista. Enquanto pela paráfrase e repetição a primeira produz efeitos de contraidentificação, como forma de subjetivação, a segunda, pela paráfrase e metáfora reforça o assujeitamento passivo, e a consequente legitimação do sujeito-forma universal.

Em outras palavras poderíamos também dizer que é o efeito de autoria que gera essa dinâmica entrópica dentro do discurso, e que faz com que os locutores enxerguem a si e aos outros como atores, “protagonistas”, ativistas da transformação social (excerto 4, linha 1-7), olvidando o fato de que são todos determinados por suas FDs e principalmente pelo ideário capitalista.

De certo modo o uso das figuras do ‘ator’ e do ‘ator-protagonista’ (FD artística) implica que há coadjuvantes, figurantes, contrarregras, diretores e outros mais. O que também poderia contradizer a ideia de que todos (excerto 2, linha 12-13) são igualmente importantes e “decisivos”. Novamente, ao lado da FD científica, que na via da Complexidade prega a solidariedade colaborativa e ecossistêmica de todos os seres, apreendemos os ecos do imaginário do capital, no qual a hierarquização ainda representa uma maneira eficaz de controle em determinados âmbitos sociais e áreas do saber.

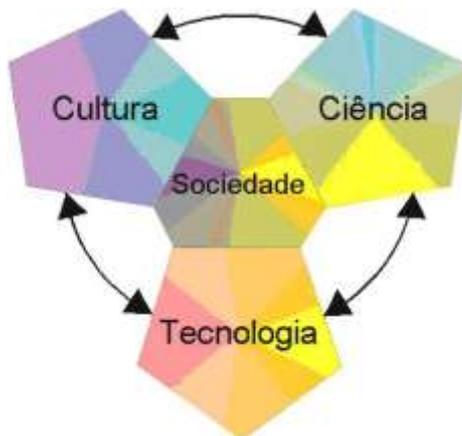
Apesar da heterogeneidade mostrada no documento, o efeito de autoria, ou ainda o esquecimento nº 1, leva os locutores a insistirem nos conceitos de validação e autenticação legal da proposta. Mesmo admitindo que se trata de uma versão preliminar (a capa da PC contém esses dizeres), o texto parece encaminhar-se à busca de uma verdade permanente (excerto 1, linha 11; excerto 2, linha 17; excerto 23, linha 35), mesmo que esta esteja relacionada à ‘transformação social’ e ao posicionamento ‘crítico’ (excerto 12, linha 16; excertos 17-18; excerto 24, linha 10; excerto 25, linha 9; excerto 42, linha 6).

Desde a abertura do texto, quando os locutores invocam da FD literária e da FD científica clássica a ideia mestiça de “verdadeira epopeia” (excerto 1, linha 11). Observamos que a transposição desses elementos para o intradiscurso mesclam dois aspectos aparentemente contraditórios. Primeiro, porque a epopeia é uma peça literária de ficção, um gênero discursivo baseado no fantástico. Segundo, porque o desejo que o documento apresenta em relação à verdade, ao que é correto (excerto 32, linha 21) e reto (excerto 24, linha 17), parece ser um resquício do discurso da ciência clássica e mecanicista, que buscava a verdade, a lei, “a ordem e progresso”.

Na univocidade do sentido, ou sob o esquecimento nº 2, os locutores filiam abertamente à complexidade, mas em pequenos instantes como esses abrem a possibilidade da falha, da contradição entre as formas de se posicionar, o que em outro nível poderia ilustrar o deslocamento involuntário dos sujeitos de um discurso para outro.

O documento também parece enxergar-se como um instrumento de demanda à ética, cidadania (excerto 7, linha 5, 6; excerto 13, linha 3, 5; excerto 14, linha 3; excerto 22, linha 7; excerto 23, linhas 14 e 35; excerto 35, linha 2; excerto 42, linha 5) e trabalho (excerto 7, linha 5; excerto 8, linha 3; excerto 12, linhas 10, 13; excerto 15), bem como à interação e interpenetração dessas instâncias .

Reconhecendo, até certo ponto, o poder de determinação da FI capitalista, os sujeitos da PC dizem não dar extremo privilégio às relações entre educação e trabalho, por notarem um mecanismo de reprodução do capital nessa relação, mas ainda assim, pregam uma “cumplicidade” (excerto 9, linha 1) entre a proposta/ensino e o mundo do trabalho capitalista.



Esquema 4.0: marco situacional da PC (TOCANTINS-SEDUC, 2009: 34)

Assujeitando-se à FI que domina a sociedade ocidental, e usando como justificativas as concepções de ética e cidadania, os locutores fazem emergir pontos de discórdia dentro desse discurso que no final, como já apontado por Pêcheux, só irá reforçar o imaginário do capital.

Por outro lado a ética e a cidadania podem ser entendidas como favorecedores do modo de produção capitalista. Quanto à primeira, Max Weber (1864-1920), dentre outras coisas, ensina-nos que ela doutrina os sujeitos a exercerem hábitos e a tomarem ideias capitalistas como verdades universais que atribuem à vida significação:

O ganho de dinheiro na moderna ordem econômica é, desde que feito legalmente, o resultado e a expressão da virtude [ética, moral] e da eficiência em certo caminho. [...] A economia capitalista moderna é um imenso cosmos no qual o indivíduo nasce, e que se lhe afigura, ao menos como indivíduo, como uma ordem de coisas

inalterável, na qual ele tem de viver. Ela força o indivíduo, a medida que esse esteja envolvido no sistema de relações de mercado, a se conformar às regras de comportamento capitalistas (WEBER, 2003: 21).

O sujeito-forma universal e jurídico parece ser o mais forte elo de ligação entre a cidadania, a ética e o capitalismo; sendo simultaneamente um simulacro de harmonia, que no fim revelam o poder dessa formação imaginária de se impor à medida que se amolda aos contextos e situações.

No esquema 4.0, inserido acima, a sociedade é o centro das relações entre ciência, cultura e tecnologia. Porém, o que não está explícito é que a ideologia interpela cada um dos indivíduos em sujeitos, e por isso determina a dimensão social, essa mesma que se constitui foco da educação e que se põe a funcionar sob os mecanismos de determinação ideológica.

Além disso, o reconhecimento e relacionamento, dificultoso, entre o trabalho capitalista e a visão de uma proposta crítico-emancipatória (excerto 12, linhas 5 e 23), de uma educação freiriana libertadora, ilustram bem o oposto no discurso da PC, como já dissemos. Ao mesmo tempo, essa dinâmica ocorre através de um dispositivo de antecipação, pelo qual os locutores reconhecem que a sociedade tocantinense demanda por avanços econômicos, sobretudo, os jovens (excerto 15, linha 14-29), cuja maioria à época jazia(jaz) desempregada ao terminar o ensino médio, que por sua vez tinha sua qualidade e credibilidade postas à prova pelo crivo do discurso da “opinião pública”.

Os locutores, já que se submetem ao mecanismo da antecipação, são compelidos pela imagem que fazem dos interlocutores a admitirem que precisam não apenas conciliar a visão de um ensino propedêutico e voltado ao trabalho, mas superar essa dualidade (excerto 9). Dizem que essa superação não é apenas uma questão pedagógica, mas “está fincada no pantanoso terreno político” (excerto 9, linha 9).

Nessa última expressão podemos perceber como os elementos “pantanoso” e “terreno”, aparentemente procedentes da FD literária e do discurso ecológico, latifundiário ou agrário entram no dizer dos locutores transpondo a paráfrase em dispositivo mais metafórico, pelo fato de ter havido transferência e reconfiguração de sentido, e não apenas alteração de sua forma exterior.

‘Pantanoso’ suscita imprecisão, mistério, obscuridade, terror; enquanto o ‘terreno’ nos faz lembrar vagamente a ideia de latifúndio, em última instância uma rememoração de um valor capitalista. Os locutores acessam sua memória discursiva, isto é, o interdiscurso e trazem esses elementos que contrastam com outros já tomados como intradiscurso. Aquela discurso literário romântico agora parece desviar-se para a literatura de horror, ou talvez

gótica. Mas, se considerarmos a palavra ‘pantanoso’ como elemento do discurso ecológico, ou mesmo da literatura romântica, perceberemos que os sujeitos da PC (submetidos aos entrecruzamentos das FDs) tenham invocado a complexidade e o incógnito do mundo natural para ilustrar a dificuldade que a proposta enfrenta ao admitir suas implicações e tendências políticas.

Considerando essa última possibilidade, talvez também possamos enxergar o funcionamento do esquecimento nº 1, pelo qual os elementos não compreendidos pela FD que domina o sujeito, são ignorados ou substituídos por outras instâncias de sentido paralelas. Isso explicaria a estranheza do termo ‘pantanoso’, que ao surgir nesse contexto e não sendo próprio da FD científica tem sua polissemia deixada de lado, o que já introduziria outro tipo de esquecimento, o nº 2.

Outrossim, podemos também compreender que o termo pode representar um movimento contraditório no intradiscorso. Ao mesmo tempo em que os locutores advogam uma educação político-emancipatória, pela introdução de ‘pantanoso’, os sujeitos da PC escapam do âmbito político, embora defendam uma educação que redimensionada dentro dele.

Novamente nós percebemos a conformação à FD científica, que alegando neutralidade e imparcialidade, pregam um discurso no qual os sujeitos não se envolvam em embates políticos. Parece realmente contraditório esse movimento. Defender a libertação política, mas sem estar disposto a tomar partido nessa mesma política em sua modalidade pedagógica. É como se a PC incentivasse o ativismo político, inevitavelmente parcial, sem, no entanto, exercer o exemplo.

Como dissemos nos pressupostos teóricos, baseando-nos em Pêcheux, não há ciência sem parcialidade político-ideológica. A ciência é construída e conduzida por esses posicionamentos. Por isso, mesmo sem admiti-lo, o documento, que se apresenta apenas como princípio ‘norteador’ e não-prescritivo (excerto 4, linha 9; excerto 21, linha 4), acaba por fazer ‘recomendações’ (excerto 34, linha 1) e dizer o que é ‘melhor’ (excerto 41, linha 1), e o que é ‘correto’ (excerto 32, linha 21).

O título do tópico, “orientações”, parece não fazer jus ao que se inscreve nele. O que se faz nessa seção parece estar além do indicar caminhos, parece muito mais um encadeamento de argumentos parafraseados de algumas correntes majoritárias da ciência educacional do que sugestões e rumos a uma prática localizada de ensino-aprendizagem.

Nesses termos, talvez seja exagerada a importância dada à ciência como única forma válida de saber, o que seria contrário ao paradigma da complexidade (MORIN, 2008), e mais uma repercussão do discurso filosófico iluminista.

Nesse sentido, Boaventura de Sousa Santos, outro teórico do novo paradigma, propõe que tal monocultura do saber científico precisa ser criticada através da identificação de outros saberes e parâmetros capazes de apreenderem realidades antes desconsideradas pela *razão metonímica*<sup>22</sup>. Isso implica em dizer que nenhuma forma de razão, ainda que acolhidas no seio da ciência canônica, pode se dizer plena, ao contrário, terá que se declarar sempre insuficiente. É a partir dessa incompletude, inerente a todos os saberes, que se instaura o diálogo e a disputa epistêmica entre os distintos modos de conhecer. Cada saber contribuirá para tal diálogo e para a superação de dada ignorância, seja fornecendo uma perspectiva diferente sobre o objeto, seja indicando novos caminhos no processo de abordagem do mesmo (SANTOS, 2002).

Ao decorrer do texto da PC não foi possível identificar indícios relevantes do reconhecimento de qualquer outro saber que não o científico. Outras formas de saber não se mostram nem mesmo como alternativa. Aliás, a noção de alternativa traz consigo a ideia de normalidade, um sentido de norma. Com efeito, o alternativo estaria fora dessa regra, portanto, seria marginal ou subalterno, o que é absolutamente improdutivo conforme Santos (op. cit.).

Cabe notar que essa supervalorização (da ciência) ou desvalorização (de outros saberes) não surge por acaso. Além de ser fruto de uma supremacia discursiva de mais de 300 anos (KUHN, 2007), ela é igualmente eco de um período em que estavam em evidência nas academias, nos sindicatos e na imprensa, as reivindicações por uma mudança epistemológica do objeto de ensino, isto é, das concepções que o definem.

Mesmo na ficha catalográfica da PC pode-se encontrar indícios de alguma forma de heterogeneidade mostrada. Nessa seção, e através de rótulos, os autores já se comprometem com algumas teorias (TOCANTINS-SEDUC, 2009, p. 6): Concepção Freireana, Teoria da Complexidade, Concepção Gramsciana, entre outras. Por conseguinte, são perpassados por determinada ideologia, adotam um modo particular de entender a realidade, e assim tornam-se

---

<sup>22</sup> A *razão metonímica* – ao lado da *razão impotente*, da *arrogante* e da *proléptica* – é uma das quatro formas da *razão indolente*, que por sua vez designa um modelo de pensamento regido pelo paradigma tradicional que tem governado a ciência nos 3 últimos séculos. Em síntese a *razão metonímica* pode ser entendida como: “que se reivindica como a única forma de racionalidade e, por conseguinte, não se aplica a descobrir outros tipos de racionalidade ou, se o faz, fá-lo apenas para as tornar em matéria-prima” (SANTOS, 2002, p. 240).

porta-vozes daqueles que as consolidaram, ou seja, seu discurso é também por eles construído, ainda que não haja qualquer referência

O discurso que se diz fruto de reflexão e debate, parece apenas reforçar a ideia de que o discurso científico é superior, e provavelmente a única forma válida de conhecimento, o que parece não condizer com o discurso da complexidade – notamos que a FD da ciência contemporânea é também bastante flexível, e em virtude desse momento de transição entre o clássico e o emergente, essa flexibilidade tende a aumentar cada vez mais, havendo espaço para muitos outros contraditórios.

O efeito do esquecimento nº 1 faz com que os locutores construam para si mesmos o simulacro de que estão transformando e criando os sentidos do pré-construído nesses outros documentos (daí a ideia de construir uma proposta genuinamente tocantinense), quando muitas vezes eles estão apenas sendo retomados, repetidos, reiterados, transferidos com mínimas alterações.

Como dissemos anteriormente essa sequência de alterações, que, dentre outras coisas, dá voz a ciência e silencia outros discursos, cria também uma sutil ruptura que perpassa o texto da PC e que a faz confrontar-se em relação ao comprometimento que diz ter com as seguintes teorias complexas (TOCANTINS-SEDUC, 2009, p. 6): Concepção Freireana, Teoria da Complexidade, Concepção Gramsciana, entre outras.

## **b) Imagens do docente e do ensino-aprendizagem de LI**

Passemos agora a refletir melhor quais imagens se erguem na proposta em relação ao processo de ensino-aprendizagem no ensino médio em geral, e especificamente em relação à língua inglesa.

Pode parecer insistente de nossa parte, mas ao iniciar nossos debates sobre os tópicos acima mencionados, somos obrigados a voltar a dialética do ensino médio propedêutico e aquele voltado para o mundo do trabalho. Essas duas vias parecem polemizar as discussões sobre a aprendizagem nesse nível de ensino, bem como dirigir a “busca de identidade” (excerto 9, linha 7).

Reiteramos que essa sede de consumo e estabelecimento de identidades é fruto da interpelação capitalista e de uma crise pós-moderna (excerto 6, linha 2-5), como nos ensina Stuart Hall e Bauman, que tirou dos homens e dos objetos a certeza e os lançou na dispersão de um universo multidimensional, que se expande a cada milésimo de segundo sem destino

ou escalas. Talvez por isso esse conceito de identidade seja tão almejado do início ao fim da PC em análise.

Lembramos que, na perspectiva da AD, essa busca por identidade do ensino-aprendizagem no ensino médio também é reflexo da conformação dos locutores a um sujeito-formal universal, configurado pelo rompimento relativo com o teocentrismo e a pela injunção da juricidade.

Diante disso, a identidade que a PC tenta constituir para o ensino médio, pretensamente pela superação da dualidade entre trabalho e prosseguimento dos estudos, volta-se novamente para: o vestibular e o mundo acadêmico (excerto 7, linhas 3 e 4); preparação para o trabalho e a cidadania; “compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos” (excerto 7, linha 8-10).

Ao introduzir o elemento da lei que habita o interdiscurso, e mantendo-o afastado da identificação no intradiscurso até certo ponto, a PC admite mais á frente que a educação “deveria garantir ao egresso a continuidade dos estudos, a preparação para a vida e, nela, à garantia da sua inclusão no mundo do trabalho” (excerto 15, linhas 10-13).

Quando da repetição do dispositivo legal e aparente atitude de superação em relação a ele, achamos se tratar apenas de uma heterogeneidade discursiva mostrada. Mas, além disso, notamos nesse último trecho que a estratégia era apenas uma retomada, um dispositivo parafrásico. O que indicaria novamente o esquecimento nº 1: os sujeitos da PC, tentam, numa estratégia de contraidentificação ingênua, mas não conseguem reconhecer outros elementos que estão para além das FDs que os determinam. Por isso voltam ao conceito jurídico de ensino médio, ainda que claramente não o admitam.

Observamos que nessa concepção de ensino, preparar é um verbo chave (excerto 7, linhas 3-5), seja para a ‘cidadania’, seja para o ‘prosseguimento dos estudos’. No avesso da busca por superação da dualidade, nós temos o inconsciente apontando para a conciliação e o equilíbrio dos dois polos.

Dessa forma a educação serviria duplamente ao capitalismo, seja pela via da tecnociência, seja pela profissionalização e empenho direto dos jovens como mão de obra qualificada (excerto 24, linhas 9-11): “os jovens como guerreiros vigorosos cuja força e vontade de contribuir seja acolhida e integrada na transformação, para que não se percam na desoladora vereda da autodestruição”.

A ‘transformação’ acima mencionada, se comparada com os outros elementos do intradiscurso, parece ser apenas um mecanismo de manutenção da mesma FI. Dificilmente os

sujeitos se desidentificação de sua forma, rebelando-se contra sua FI, apenas operando por contraidentificação.

Nesse ponto lembramos que outra possibilidade se abre. O prosseguimento dos estudos a partir do ensino médio talvez oportunize, através da ciência, a revolução subjetiva e a viragem ideológica. Porém, a possibilidade de que isso ocorra é menor se há um equilíbrio de forças entre a preparação pra os estudos superiores e a instrução para o mercado de trabalho – que neste e em muitos outros documentos é referido como o mundo (excerto 8, linha 3; excerto 12, linha 12; excerto 15, linha 4; excerto 32, linha 11) ou cosmos capitalista, conforme vimos em Max Weber.

De volta àquela dualidade (ensino profissionalizante e propedêutico), se a observamos sob outro ângulo, podemos notar uma tentativa involuntária de naturalizar a dominação capitalista sobre o homem ocidental pensante (excerto 8, linhas 3-10):

A dubiedade e os conflitos ideológicos imbricados nesta questão [...] têm sua raiz na própria prática social que acompanha a história brasileira – dual e gritantemente desigual – ambas características presentes desde o princípio, na própria “condição humana”: o colonizador, superior; o nativo, inferior; o proprietário, dono; o escravo, mercadoria.

Poderíamos notar que a regionalização de um processo amplo e (talvez) universal, como é a formação do capitalismo, os sujeitos da PC admitem ser esse processo “gritantemente desigual”, mas que, ao mesmo tempo, subsiste desde o “princípio” (seja ele qual for) e é parte da “condição humana” (qualquer que sejam).

Outra vez podemos perceber a voz da contraidentificação surgindo dentro da paráfrase. Por isso o emprego estranho de “gritantemente desigual”. A FD da ciência dá ao locutores a oportunidade de gerar um ponto de confronto contra a FI que os determina. Mas o fato é que esta FI continua a determiná-los. Por isso essa oposição não se prolonga por muito tempo, ela logo se ajusta e se deixa anular no reforço da interpelação ideológica. Essa razão nos faz entender por quê em seguida os sujeitos da PC sugerem que os mecanismos de controle capitalista existem/funcionam desde o “princípio” e, por conseguinte (inferimos), são praticamente naturais à condição humana. Trata-se de um assujeitamento passivo e universal, na verdade, em que os modos de produção vigentes apenas se replicam como se fossem atemporais na consciência limitada dos sujeitos: isso é assim, porque sempre foi assim.

Um dos sentidos que parece prevalecer ao final do debate que a PC promove em torno dessa dubiedade é de que o ensino médio dirige a formação de um homem mais integral (já que o documento se compromete com teorias da complexidade). Porém, não encontramos evidências da superação dos opostos: educação ‘propedêutica’ para o trabalho ou para a

academia/ciência. Afinal de contas, ambas se complementam dentro do discurso da PC, em procedimentos de autorregulação e dominação, como resultado da FI capitalista e para o próprio desenvolvimento desse sistema econômico-imaginário (exceto 15, linhas de 4-12):

[...] A reestruturação produtiva a que referimos anteriormente requer um trabalhador que tenha conhecimentos mais consistentes e abrangentes, que saiba comunicar-se assertivamente, que saiba trabalhar em equipe, que crie alternativas e soluções originais para as situações complexas (imprevistas, problemáticas), que saiba avaliar o seu próprio trabalho e reorientá-lo de forma autônoma, a partir desta avaliação, então, em tese, estaríamos correspondendo às necessidades dos educandos, como trabalhadores, e às expectativas dos empresários como empregadores e tudo estaria bem. Entretanto, sabemos que as coisas não são assim.

Para além dessa dualidade e no intento de desfiliação em relação ao discurso clássico, a PC concebe o ensino aprendizagem como processo coletivo, colaborativo, interativo, social e histórico ao mesmo tempo (excerto 30). O que parece ser a tradução da FD científica em sua vertente da complexidade. Por isso a menção explícita dos fundamentos conceptuais de Freire, Vygotsky e Piaget.

No entanto, o comprometimento da PC com esses autores parece ser contrariado quando o termo “estímulo” (excerto 30, linha 6) é usado para descrever o processo de contato do sujeito com o objeto. Ao mesmo tempo talvez possamos perceber nesse ponto a intervenção de outro discurso científico, contrário ao psicologismo social, ou seja, o behaviorismo de Skinner, baseado no estímulo-resposta. Ao invés de ‘incentivo’ ou ‘motivação’, por exemplo, termo mais alinhado àquela visão de ensino-aprendizagem, o uso daquele outro pode indicar que uma operação de esquecimento (nº 2) se realiza aqui. Nela os sujeitos assumem que o termo, nesse contexto, possui apenas um sentido, quando, na verdade, pode não ter.

Ora, essa é a batalha que os sujeitos da PC travam pelo controle dos sentidos das palavras. Pelos seus modos de subjetivação eles fazem de si a essência de seu próprio dizer, creem que o significado do que dizem tem uma só acepção. Quando não, usam o mecanismo de antecipação para revelar outro sentido a mais, o que, na maioria das vezes, ocorre por intervenção da FD científica que é propícia a dispositivos de contraidentificação ao sujeito-forma como esse.

Reconhecendo a insuficiência do tempo e do espaço na escola os sujeitos da PC pregam uma concepção de ensino-aprendizagem baseada em competências e habilidades (excerto 14, linhas 3-7). Aliás, cabe-nos notar, antes de abordar essa última questão, que a compreensão a respeito do tempo e do espaço na escola inscrita no documento curricular pode

ser fruto da organização social e dos modos de produção que o capitalismo impõe aos sujeitos.

A percepção tão forte quanto à extensão, contração e distensão do tempo parece ter se aprofundado durante a consolidação do capitalismo à época da Revolução Industrial, mais ou menos entre os séculos XVIII e XIX. O Estado-nação liberal e burguês se solidifica e coopera através do modo de produção capitalista para que tempo e espaço sejam segmentados, numerados, controlados, mensurados e contados.

Essa dinâmica se aplica ao tempo porque os processos de produção de bens, mercadorias e serviços passam a ser organizados em uma lógica de maquinário em que o tempo cronológico é ordenado e utilizado racional e maximizadamente, tal qual sugeria as leis da mecânica clássica de Isaac Newton. É assim que por essa época Benjamim Franklin constrói seu lema de que tempo é dinheiro, o que revela a ligação indelével entre aquele e uma das faces do capital, o elemento monetário:

Lembre-se que o tempo é dinheiro. Para aquele que pode ganhar dez shillings por dia pelo seu trabalho e vai passear ou ficar ocioso metade do dia, apesar de não gastar mais que seis pences em sua vadiagem ou diversão, não deve ser computada apenas essa despesa; ele gastou, ou melhor, jogou fora mais cinco shillings (*apud* WEBER, 2003, p. 19).

O ordenamento do espaço, após a chegada dos Europeus às Índias, ao Oriente e às Américas indicam que o homem agora tinha conhecimento, e, portanto, controle da geografia terrestre. Sem incógnitos presentificados, tempo e espaço são igualmente mensuráveis e também controláveis.

Diante disso, a assunção de que o tempo-espaço não é suficiente para atender às necessidades dos sujeitos, pode indicar quão racionado esse tempo e esse espaço se tornam. Uma das razões para esse racionamento pode ser encontrada em motivos econômicos, limitações do aparelho Estatal em oferecer aos seus “cidadãos” as essas condições mínimas a um processo crítico-emancipatório (excerto 12, linhas 5 e 23).

Ora, possivelmente mais uma contradição no intradiscurso, uma incoerência. A mesma PC que defende a libertação dos sujeitos, admite agora que o tempo-espaço é insuficiente para fazê-lo na plenitude do que se espera. Por um lado a FD de professor-técnico do Estado os impele a prosseguir um discurso motivador e proponente para as massas, e para apaziguar as lutas de classe com sentidos de paz<sup>23</sup> e esperança (excerto 5), de unidade e exaltação das belezas naturais do território empírico; o choque de elementos dessa com a FD técnico-

---

<sup>23</sup> [É objetivo da educação] construir a paz desde a nossa paz interior que constrói a paz em nossas casas e que, transpondo seus portais, chega até as escolas, aos bairros, às cidades, aos estados, aos países, ao planeta [...] (TOCANTINS-SEDUC, 2009, p. 41).

científica faz surgir o modo de funcionamento do imaginário capitalista e a forma deste conceber os lugares e o tempo.

Pode haver também um embate entre o direito-dever do sujeito-forma jurídico e os propósitos da FI que o determina. Isso mais uma vez pode ter sido causado pelos pontos de discórdia que FD científica cria no seio do ideário capitalista. Por isso os locutores da PC dizem reivindicar uma educação libertadora (que “a nova legislação busca alavancar” (excerto 6, linhas 1 e2)), quando não podem, através do Estado que os rege, tempo e espaço suficientes para a realização de um processo educativo que chegue a alcançar esses pretensos fins de emancipação – notamos que nessa situação também opera o modo de subjetivação universal passiva e o esquecimento nº 2, pelos quais o sujeito acredita-se coeso e coerente, quando os diversos valores contidos na dispersão das FDs os empurram inevitavelmente para a contradição.

De volta à concepção de ensino-aprendizagem. Lembramos que a PC a enxerga sob o ponto de vista das competências e habilidades, que, em última instância implicam a noção de performance (excerto 10, linhas 5-9).

O entorno de origem mais imediata para esses temas pode ser encontrado, como apontamos nos pressupostos teóricos, na teoria da gramática gerativo-transformacional de Chomsky, que entende a linguagem de forma instrumental, excessivamente sistêmica e idealista. Em outras palavras, o estudioso manifesta uma preocupação exagerada com a formação das sentenças, bem como com o desenvolvimento da competência gramatical, colocando à parte, ou melhor, negligenciando valores como comunicabilidade, enunciação, interação e subjetividade sócio-histórica.

Utilizando-se do mecanismo discursivo da antecipação, os sujeitos da PC preveem que seus interlocutores poderiam associar esses termos à concepção de Noam Chomsky (ou a qualquer outra), e atribuir aos termos um sentido diverso e contrastante em relação às teorias da complexidade. Observamos que neste ponto os sujeitos do discurso oficial precisam mediar o atravessamento de um discurso teórico em relação a um tecido discursivo mais amplo e plural, que é o da Complexidade, a fim de evitar a incoerência no intradiscurso. E eles operam essa manobra porque novamente, dentre outras razões, sofrem do esquecimento nº 1, isto é, veem-se como instância homogênea criadora de sentido, embora admitam a pluralidade através da heterogeneidade discursiva mostrada, o que seria uma interferência da FD científica.

Em princípio, notamos que o esquecimento de nº 2 não se faz tão evidente quanto ao termo competência, por exemplo. Isso ocorre principalmente porque no excerto 11, a seguir, o caráter polissemico do termo é abertamente admitido, fato que turba nossa percepção a seu respeito:

(11)

**1.**Diversos teóricos e especialistas têm se manifestado sobre esta questão. As reflexões, protestos e, não raras vezes, a negação taxativa de qualquer possibilidade. de opção por esta configuração curricular, decorre, em parte, da própria polissemia do termo “competência”, passando pelos embates em torno do modelo pedagógico

**5.**por meio do qual se operacionaliza tal configuração e nele, a questão crucial do enfoque político-epistemológico que, implícita ou explicitamente, assume.

A polissemia a que nos referimos explica-se, por um lado, pelo fato de que, em algumas línguas como, por exemplo, a espanhola, confunde-se com competição (a palavra “competência” é usada para “concorrência”). Lima (2003) alerta

**10.**veementemente sobre as implicações nefastas do termo competência tomadas como competição.

Tomando-o neste sentido estamos no campo da disputa, da luta, do conflito por conseguir a mesma coisa, o que gera individualismo e hostilidade ao invés de cooperação, bem como, competitividade ao invés de solidariedade, constituindo-se

**15.**assim num estatuto de variável econômica.

Em virtude disso, os sujeitos do documento oficial procuram estabelecer nova acepção para os termos competência e habilidade (e por implicação, performance). Para isso invocam o discurso de outros teóricos e através de um mecanismo de paráfrase e deslocamento os locutores da proposta procuram desviar o sentido de competência quer como competição (FD da administração de negócios), quer como idealização mais abstrata e instrumental (discurso teórico de Chomsky), embora eles pareçam se aproximar mais dessa última.

Se considerarmos que essa aproximação seja verificável, poderíamos ainda supor que, de fato, o que possibilitou a ressignificação de competência e habilidade foi o mecanismo parafrásico, já que algo do efeito de sentido atribuído em Chomsky teria permanecido através do deslocamento do termo.

Nessa ressignificação a Complexidade parece ser uma força ora centrípeta, ora centrífuga, trazendo e repelindo, unindo-se ou ignorando elementos de outros discursos. Nesse sentido, a PC deixa entender que, na verdade, as habilidades são desdobramentos das competências. As primeiras se encontrariam na dimensão do trabalho cognitivo/mental e se refeririam ao saber-fazer mais prático e específico, enquanto as últimas poderiam ser entendidas como um conjunto de saberes e capacidades mais gerais relacionadas ao ser, fazer, conhecer, aprender e viver (TOCANTINS-SEDUC, p. 197-201).

Notadamente essas capacidades parecem ser a tradução direta dos quatro pilares da educação, já mencionados nos pressupostos teóricos, que por sua vez são uma reverberação dos novos discursos da física, da biologia, da ecologia e da neurociência em face das necessidades de uma sociedade cada vez mais global do ponto de vista cultural, político e econômico.

Para a ecologia/biologia todos os seres vivos aprendem, acumulam, mutam-se, adaptam-se e apropriam-se dos mais diversos elementos com fins à manutenção da dialética entre caos e organização. O mero depósito de informação significa pouco se esse não estiver integrado a um processo maior de funcionamento desta ordem sistêmica que é a vida. Em todas as suas formas as criaturas viventes possuem mais que informação, elas aprendem a aprender, a agir, a fazer e a transformar em face de suas carências.

Com os seres humanos o processo é semelhante, mais notoriamente em relação às necessidades econômicas, por exemplo. Ora, o sistema capitalista do séc. XIX já não suportava mais mão de obra pouco qualificada ou profissionais cujos conhecimentos fosse apenas cumulativos, meramente teóricos e ilustrativos. Questões como responsividade, qualidade total, produtividade e redução de custos operacionais são alguns dos fatores que têm exigido dos órgãos internacionais uma atitude imediata para saciar essas carências econômicas, pois (conforme o discurso da física quântica) os efeitos do que se faz no plano econômico de uma nação pode acabar afetando todas as demais. Não é à toa que tantos organismos financeiros multinacionais se envolvam com a reforma educacional no planeta – conforme mencionado na introdução deste artigo.

Isso permite dizer que, do ponto de vista do desenvolvimento do capital social e também do êxito do próprio sistema capitalista, não é proveitosa a existência de uma escola centrada no docente e na mera transmissão de conteúdos, ou seja, uma educação *bancária* e *domesticadora*, que castra os sujeitos em sua capacidade criadora e os destitui de formas de expressão e até de solidariedade (FREIRE *apud* MORAES, 1997; TOCANTINS-SEDUC, 2009, p. 191, 192, 196). Eis aí uma das possíveis razões da presença dessa concepção na PC em questão, e não apenas por que é pensada por professores-técnicos que se dizem comprometidos com a complexidade.

Aliás, talvez até haja mais uma contradição nesse ponto. A PC é um efeito da ação de órgãos comprometidos com a ideologia capitalista, mas simultaneamente ela prega uma educação emancipatória, comportando o discurso freiriano que, sendo socialista de certo

modo, incita os sujeitos a afrontarem seus destinos históricos, a desvalorizarem as relações hierárquicas e a se rebelarem contra a obediência e a subserviência.

Como adendo, notamos que a filiação ao discurso da complexidade não quer dizer filiação a qualquer FD conformada pela FI socialista; ao contrário, outros discursos nos sugerem que a Complexidade parece adequar-se perfeitamente aos propósitos de dominação do capital ou vice-versa.

Outrossim, a PC usa os interesses econômicos na esfera do MERCOSUL (Mercado Comum do Sul) e o poder capitalista e hegemônico dos países de língua inglesa para respectivamente justificar o prestígio/escolha do espanhol e do inglês como LEMs. Observe-se que enquanto o primeiro é optativo – provavelmente porque o Brasil mantém relações econômicas menos impositivas com os países que o utilizam – o último é obrigatório – dado o poderio político e financeiro das nações que o tem como idioma oficial e que investem maciçamente na propagação do mesmo (TOCANTINS-SEDUC, 2009, p. 187).

O fato é que as competências e habilidades, além de serem uma resposta do novo paradigma ao mercado do capital global, parecem ser uma maneira de evitar, por intermédio da reforma, a falência do currículo escolar e o prejuízo ao próprio sistema capitalista, como deixa entrever Moraes (1997). Diante disso, percebemos como a FI vai regendo o conjunto de valores e sentidos dentro de cada uma das FDs que lhe são subjacentes.

Por outro lado, também, percebe-se certa ascendência epistemológica e política das competências sobre as habilidades. Epistemológica porque são diretrizes, com caráter fundacional menos específico e mais orientador, e política porque ficam muito mais a cargo dos currículos elaborados na esfera federal, e que, portanto, destinam-se a todos os sistemas educacionais do país – conforme prevê a legislação.

Eis acima a dialética discursiva entre poder e saber. A União concentra-se em estabelecer muito mais as competências possivelmente porque é uma entidade que supervisiona, administra mais capital, auxilia e investiga os estados através de censos e pesquisas diversas. Por isso, ela detém grande saber a respeito de seu funcionamento real e seu papel, o que lhe permite exercitar grandes posições de poder em relação a essas unidades da federação. De modo geral, tais unidades exercem uma posição de menos poder, já que lhes cabe apenas complementar as diretrizes previamente inscritas nos documentos federais.

Nesse sentido entendemos que, de fato, os mecanismos de paráfrase são abundantes na PC, já que a sujeição dos locutores à forma universal jurídica não lhes deixa muita margem para criar, senão deslocar, transferir e minimamente alterar efeitos de sentido de modo

independente. Afinal, o pré-construído, que está para além das leis federais, põem-se acima do próprio homem, tanto que o concebe até mesmo em seu inconsciente, ou antes que ele seja literalmente concebido do ventre procriador.

Em relação às conformações jurídicas, não é perceptível que os estados tenham a oportunidade de sugerir ou participar da (re)construção das diretrizes gerais que orientam as competências e habilidades. A FI conforma os sujeitos da PC em espaços restritos embora eles declarem intentar a construção de um projeto legitimamente tocaninense. Cabe a cada unidade federativa exercer poder em relação ao currículo apenas pela seleção dessas diretivas que lhes são oferecidas através das orientações dos organismos nacionais. E nessa tarefa de seleção vemos que a univocidade de sentido é o alvo mirado pelos sujeitos da PC em sua forma universal, o que caracterizaria o esquecimento nº 2.

No caso desse documento e em certas passagens, ao contrário da conceituação, a descrição das competências e habilidades nele aduzida parece constituir-se mera repetição (e às vezes paráfrase) dos documentos federais acerca do ensino-aprendizagem de LEM – i.e., “compreender em que medida os enunciados refletem a forma de ser, pensar, agir e sentir de quem os produz” (TOCANTINS-SEDUC, 2009, p. 197; BRASIL-MEC, 2000, p. 28-29).

Ora, se há simples cópia, pode-se supor que: ou os documentos oficiais são demasiadamente prescritivos que não deixam muita alternativa para os estados quando da elaboração de suas propostas (como se supôs há alguns parágrafos); ou essas unidades federativas se absterem de selecionar/adaptar as diretrizes nacionais ao seu campo de atuação em virtude do grande empenho exigido, ou por algum outro motivo ainda impreciso.

De um modo ou de outro, percebemos que o discurso positivista que hierarquiza e submete em nome do progresso, da ordem, da livre iniciativa e da justiça social parece ter elementos bastante marcantes na FD dos professores-técnicos da PC.

Ora, ao agir expandindo/transformando essas diretrizes ou simplesmente ao deixar de agir, os estados também exerceriam sua parcela de poder que lhes é facultada perante a união, o que indicaria que as relações de poder não são estáticas ou que o poder não procede de uma só entidade; trata-se de situação e posição.

Seja como for, tais diretrizes, ao adotarem as concepções de competência e habilidade, focalizam processos interativos de construção do conhecimento, procuram possibilitar tentativas das pretensas liberdade e expressão individual ou coletiva (MORAES, 1997). Isso implica em dizer que, pelo esquecimento nº 1, o foco agora é o indivíduo, ser singular, distinto e único, provido de Inteligências múltiplas, que aprende de diferentes maneiras – i.e.,

“respeitar as individualidades dos alunos [...] proporcionar condições subconscientes de aprendizagem de conteúdos” (TOCANTINS-SEDUC, 2009, p. 195).

Ao mesmo tempo, a PC se aproxima do paradigma emergente ao pregar também o trabalho de ensino-aprendizagem como atuação cooperativa do sujeito em sua coletividade – i.e., “[...] incentivar os alunos a pensar e interagir na língua alvo [...], utilizar materiais e técnicas interativas dando prioridade aos trabalhos em duplas ou grupos de alunos [...] (op. cit.).

O próprio tópico “4.4.2. Pressupostos Teóricos do Processo de Aprendizagem – L.E.M” aponta para um redirecionamento rumo ao novo paradigma. Os termos “o quê” e “quanto” se aprende são substituídos gradativamente pela ideia do “como”. Sob esse título os sujeitos da PC atribuem alta relevância ao processo de ensino-aprendizagem. A noção geral de competências e habilidades é posta como contribuinte do princípio ecológico na auto-organização recursiva, que traduzida na educação quer dizer: análise, reflexão, tomada de consciência; disposição, obtenção e alteração de recursos (possíveis); apropriação, substituição e adaptação. Enfim, conceitos aparentemente abundantes no documento em questão (MORAES, 1997).

Semelhantemente, aquela noção geral do sujeito global, integrativo e coletivo, a PC pode ser pensada como fruto da reintegração do mesmo ao processo, seja de observação científica, seja de ensino-aprendizagem. Agora, são indissociáveis o objeto, o processo e o sujeito, que por sua vez é indiviso e constrói seus conhecimentos não apenas pela razão, mas também pela emoção e sensações – elementos do discurso da Complexidade.

Dessa maneira, sob a FD científica em sua modalidade complexa, a PC admite que cada sujeito organiza sua própria experiência em regime inevitavelmente solidário, coletivo e incerto. Todos os conhecimentos são limitados e relacionados uns aos outros, de modo que não há qualquer certeza científica, todas as teorias são transitórias, portanto, a ciência é sempre *nuova* (MORIN, 2008).

Essa ideia de ciência incerta procede da teoria quântica. Conforme a mesma, a matéria ora age como onda, ora como partícula. Assim, só se pode conceber tal matéria em termos probabilísticos de *ser* e de *vir-a-ser*. Por conseguinte, o universo não funciona linearmente, pelo contrário, rege-se através do imprevisível, do caos e da criatividade constantes. Nada é eterno ou imutável (MORAES, 1997).

Então, não há razão para apenas se acumular conhecimento, porquanto sua mutabilidade também torna despropositado esse procedimento. A escola tem agora um novo

compromisso, que é capacitar os educandos para viver e conviver, desenvolver-se intelectual e cognitivamente e não somente armazenar informações. À medida que depositar saber é uma ação mais estática e menos significativa, as competências e habilidades são matrizes de ação transfuncionais, dinâmicas, e demandam um trabalho de integração com a realidade, com o contexto.

Apesar de apontar tudo isso, a FD científica que age sobre a PC ainda parece comportar vestígios do discurso paradigmático cartesiano-newtoniano. Em certas passagens textuais é possível notar alguns sentidos do velho paradigma mesclados ao do paradigma emergente, como por exemplo, a ideia do professor como fonte das ações educativas na escola coabitando com a noção do professor mediador, orientador, aquele que interfere em favor do discente e que mantém com ele relação de horizontalidade (ver. TOCANTINS-SEDUC, 2009, p. 189).

Aliás, a PC fundamenta-se em Freire (2004) para pregar a plena horizontalidade entre docente e discente (ver. TOCANTINS-SEDUC, 2009, p. 191). Porém, pelo que se pode entender do paradigma emergente as relações entre os seres vivos, o que inclui o homem, não precisam ser exatamente horizontais (e dificilmente o seriam), mas tão somente solidárias e cooperativas. Pois, através da noção do hólon, compreende-se que cada ser é parte ativa na comunidade universal, independentemente do caráter vertical ou horizontal de suas relações.

Apesar da relevância dada às competências e habilidades, certo discurso de supervalorização da teoria e da abstração na práxis educativa ainda parece perpassar a PC em questão, o que em princípio seria adverso ao paradigma emergente (MORAES, 1997). Ao mesmo tempo em que o documento sugere que a prática do processo de ensino e aprendizagem precisa partir da realidade concreta com vistas à transformação da mesma (TOCANTINS-SEDUC, 2009, p. 192 e 202), o texto também indica que o foco são os processos mentais (op. cit., p. 189).

De um lado a proposta em análise mostra-se favorável à unidualidade entre cérebro e espírito – chega ao ponto de recomendar a aprendizagem subconsciente (op. cit., p. 195) –. De outro, o documento parece ignorar as reais condições de pensamento do aluno, suas formas de aprendizagem, suas habilidades naturais, bem como o caráter de seus processos emocionais e cognitivos (MORAES, 1997), ao comprometer-se com dado projeto teórico que defende o uso da língua alvo como meio de ensino de LEM – novamente o que parece ser o embate entre discursos sob o mesmo teto de FD.

De qualquer forma, parece ocupar mais espaço um discurso em defesa da criticidade e da cidadania (expressão plena do sujeito-forma jurídico da pós-modernidade). A ênfase nos aspectos globais da formação do educando talvez aponte para a noção holística do universo: a parte está no todo e todo também está nas partes. Assim, embora não seja ainda a plena expressão do paradigma emergente, ao adotar as concepções de competências e habilidades a PC caminha em direção a uma formação humanística mais global e integrativa do que uma prática educacional centrada na absorção de conteúdos, estratégias e informações. Isso pode indicar uma transição dos sujeitos entre discursos de uma mesma FD, o que temos reiterado desde alguns parágrafos.

Quanto à concepção mais específica de ensino de língua estrangeira os sujeitos da PC continuam tomando elementos do interdiscurso para homogeneizá-los como parte de seu intradiscurso. Um dos mecanismos que possibilitam essa conformação é a filiação jurídica. Os sujeitos da PC invocam a lei para justificar a possibilidade do Espanhol enquanto por esse mesmo mecanismo (o que não ocorre a seguir em outros mecanismos quando as razões são supostamente declaradas) deixa-se implícita a justificativa da manutenção do inglês (excerto 27, linhas 3-12).

É dado um prazo de 5 anos para que o espanhol se torne optativo na rede estadual de ensino. Há poucos meses de findar esse prazo ainda não é possível notar o que foi feito para que isso se torne concreto.

Nesse ponto, os sujeitos dos documentos e leis federais, e, por conseguinte, os sujeitos da PC (que lhes tomam emprestado elementos discursivos variados), parecem usar o mecanismo de antecipação em relação aos interlocutores. Como se imaginando a percepção que estes têm em relação ao abismo entre o que a lei diz e o que o Estado realiza na prática. A língua espanhola, mesmo tendo justificativas compatíveis com a FI capitalista (que é o contexto do MERCOSUL), aparece como optativa a ser implantada nos 5 anos posteriores, o que dificilmente ocorrerá.

A FI interpela nos sujeitos a concepção de língua como capital, de certo modo. Língua é 'poder', e por essa razão o inglês se mantém no currículo escolar e foi a única considerada, dizem os locutores da PC (excerto 27, linha 18) – visto que o espanhol seria implementado posteriormente (excerto 27, linha 30-33).

No próprio discurso desses sujeitos é possível identificar o que o caracteriza. Por ser o inglês o idioma dos países mais ricos do mundo, e também pela variedade de nações que – tendo sido colonizadas pelo reino capitalista da Grã-Bretanha e pelo império exploratório

Americano – o usam a PC toma a noção do inglês como uma língua ampla e poderosa (excerto 27, linha 18). Claro, por causa do patrimônio cultural que elas representam para essas nações (colonizadoras ou colonizadas).

Por outro lado, a manutenção do idioma pode revelar uma dificuldade prática por parte do aparelho estatal em oferecer o ensino de língua espanhola em tão restrito espaço-tempo e sem profissionais suficientes, como sugerem os próprios locutores ao indicar que se fazem necessárias certas “condições” (excerto 27, linha 9).

A essa altura podemos notar certo funcionamento parcial da FI capitalista. Ela é a mesma que justifica o surgimento do espanhol como outra língua estrangeira, e a mesma que reforça o inglês sem seu lugar de prestígio, tomado pelos locutores da proposta como lugar de “amplitude” e “poder”.

Essa dinâmica imaginária parece indicar maior conformação ou cooperação do Estado brasileiro em relação aos países falantes do idioma inglês, do que em relação aos seus vizinhos continentais. Ao mesmo tempo, isso poderia ilustrar um projeto hegemônico de globalização (excerto 29, linhas 1-4) que almeja no mundo uma só língua (o inglês) e uma só moeda (dólar). De qualquer modo, podemos notar a força da interpelação ideológica determinando não apenas o discurso, mas as relações concretas dos sujeitos entre si.

Além disso, o inglês é posto como ‘língua eficiente’, que domina ‘praticamente todo o mundo’, o que cria no avesso dessas expressões a concepção de línguas ineficientes ou que não servem, ou que são difíceis, que não funcionam direito, ou que não produzem o efeito desejado; como se essas noções de língua fossem admissíveis na FD científica em sua vertente complexa (excerto 32, linhas 1-7):

(32)

**1.** Sendo a língua um bem cultural e patrimônio coletivo, no estudo do idioma estrangeiro é fundamental a abordagem de aspectos que envolvem a influência de uma cultura sobre a outra, favorecendo a ampliação de horizontes culturais que passam pela ampliação do universo lingüístico.

**5.** Mais que um objeto da ciência, a língua inglesa constitui-se de instrumento de comunicação eficiente em praticamente todo o mundo, propiciando a formação humanística [...]

A subjetivação a partir do esquecimento nº 2 nos permite ver um elemento discursivo indesejado à teoria da complexidade para fazer emergir a disciplina de língua inglesa como uma matéria legítima, poderosa, ampla e privilegiada (excerto 32, linhas 12-19).

Subjazem a esses deslizes, essas retomadas que deixam escapar o ato falho, outras incongruências que constituem o intradiscorso em um movimento exo-endomórfico. Ao lado

da visão de linguagem como “eixo de comunicação e interação” (excerto 25), como “espaço dialógico” (excerto 26, linhas 15-20), “bem cultural” (excerto 32, linhas 1-2), escapam sentidos de um idioma como “ferramenta” (excerto 32, linhas 12-13), uma língua que está sujeita aos polos certo e errado, e que por isso está sujeita à ‘correção’. Na verdade, ensinar os alunos falar “corretamente” uma língua (excerto 32, linha 20-22) parece ser um dos objetivos que escapa na série de deslocamentos de sentido na PC.

Quanto à abordagem de ensino da LI, parece prevalecer a comunicativa interacional (excerto 28, linhas 1-4) aliada ao conceito de letramento (excerto 28, linhas 5-9). Porém, observamos que o conceito de letramento que se insere na PC parece restringir-se à categoria autônoma (excerto 26, linhas 3-4), já que a desidentificação discursiva e a viragem ideológica podem ser consideradas um incômodo/ameaça à manutenção da dominação capitalista. Nesse ponto a FI parece assujeitar com firmeza os locutores da PC.

No âmbito prático o ensino da língua deve possibilitar o acesso dos alunos a outras culturas e formas de conhecimento presentes em outras linguagens. Por isso, os alunos devem ser incentivados a vivenciar o ensino-aprendizagem cultural da língua (excerto 43), a usar o mínimo de língua materna em sala (excerto 33); e os ambientes e práticas devem ser contextualizados e serem orientados à significação na vida do educando ao mesmo tempo em que inserem elementos exteriores à sua realidade (excerto 32, linhas 10-15, 20-25; excerto 33, 34 e 43); nas competências linguísticas parece haver preferência pela ordem do conhecimento sistêmico pela comunicação oral (speaking e listening), leitura e ensaio escrito, e a seguir a produção textual escrita/oral e por fim a compreensão oral (listening) (excertos 36-42); não há enfoque para a abordagem simplesmente gramatical (excerto 43), e a lista de conteúdos é entendida como sugestão.

Por outro lado, na prática cotidiana, os professores de inglês são obrigados a seguir uma tabela denominada de conteúdos mínimos. Seu acompanhamento na nossa escola-campo é rígido do ponto de vista formal, e nos discursos de coordenadores, diretor, assessor de currículo, não parece ser apenas uma sugestão como aponta PC.

Evidente que a essa altura a um embate de dois discursos sob a mesma FD. Aquele que determina o corpo técnico-docente do Estado, e outro que perpassa a vida do professor profissional liberal ou servidor público. O conflito de interesses parece bastante latente, e o aparelho estatal entra em cena para representar o terceiro partido da disputa, que com sua rede institucional acaba por impor, de certo modo, aos sujeitos de outras classes.

A despeito dessas e de outras condições de ensino a PC parece dar mais prevalência à modalidade oral do que a escrita. Do ponto de vista da abordagem comunicativa parece ser um forte alinhamento, do ponto de vista prático e do real contexto, talvez nem tanto.

Outro ponto interessante é que a disciplina de língua inglesa parece ser vista como uma matéria naturalmente interrelacional, ou interdisciplinar (excerto 32, linhas 10-15). Embora a palavra “ferramenta” possa ser associada como concepção de linguagem enquanto instrumento, ela também pode significar expediente ou meio pelo qual alguma ação ou processo ocorre. Por causa disso a disciplina em tela é colocada como ‘privilegiada’ perante as demais por servir de substância de compartilhamento de ideias e formas de conhecimento provindas das mais diversas áreas do saber. A PC sugere que a matéria de LI na escola é interdisciplinar por sua própria natureza. Já que na visão da Complexidade, é nas linguagens que se ‘constituem’ e se representam todas as coisas. Novamente, as ideias de prestígio e privilégio reforçam os efeitos de sentido que as FDs resultantes da FI capitalista impregnaram na imagem desse idioma.

Nesse sentido a PC em análise, embora não mencione explicitamente o termo interdisciplinaridade, parece distanciar-se do discurso clássico de ciência ao promover uma orientação que leve à implementação dessa prática. Desde as concepções de linguagem (voltadas para a abordagem comunicativa e intercultural), passando-se pelos pressupostos teóricos do processo de aprendizagem, até as orientações metodológicas e didáticas, é possível perceber encaminhamentos em prol da natureza interdisciplinar das LEMs.

De fato, no discurso curricular sobre língua estrangeira parece que se atribui certa relevância à interdisciplinaridade, ainda que não tão ostensivamente como em outras parte do currículo, como aquela referente ao ensino de língua portuguesa, por exemplo. Assim, enfatiza-se o ensino-aprendizagem de LEM como componente curricular capaz de: contribuir para alargar a visão e a leitura de mundo (SEDU-TO, 2009, p. 191); gerar possibilidades de mediação entre o sujeito e seu contexto sócio-histórico (op. cit., p. 193); intensificar a interação entre saberes e sujeitos através do trabalho colaborativo (op. cit., p. 193-194); instrumentalizar a formação humanística e o acesso às mais distintas formas de conhecimento (op. cit., p 194).

Porém, o maior indício de que a currículo de LEM volta-se à interdisciplinaridade parece ser encontrado no estabelecimento dos eixos articuladores (op. cit., p. 196). Centrados no conhecimento sistêmico, na produção textual e na compreensão oral, esses eixos são dirigidos pela contextualização sociocultural, quadro que requer uma visão bem mais ampla,

dinâmica e integrante acerca da língua estrangeira do que a mera transmissão de conteúdos poderia exigir.

Até mesmo boa parte da justificativa do porquê ensinar-aprender LEM na escola encontra sua base na interdisciplinaridade (op. cit., p. 194):

[...] a língua estrangeira moderna ocupa posição privilegiada no currículo por servir de “ferramenta” a todas as outras disciplinas, facilitando a articulação entre outros componentes curriculares e, oferecendo múltiplos suportes por meio de atividades e projetos, de forma a consolidar a dimensão coletiva e solidária de um processo educacional mais amplo, potencializam-se assim, as possibilidades de ampliar horizontes culturais, observado o direito inalienável do respeito à individualidade do aluno.

Contudo, apesar desse reconhecimento teórico de que a linguagem funciona enquanto espaço dialógico de constituição de sujeitos e de práticas sociais, parece que não são oferecidas diretrizes práticas mais claras em favor do intercâmbio ativo entre LEM e outras disciplinas específicas; não parece existir uma pauta definida que promova a articulação entre esse componente da área de linguagens/códigos e outros da área de ciências da natureza, ciências humanas e sociais. É como se, através do discurso, essas grandes áreas estivessem naturalmente separadas umas das outras, embora se pregue certa comunhão de seus campos internos, o que parece ser um exercício interdisciplinar bastante avançado e significativo rumo ao paradigma emergente.

Em essência, o que parece haver em favor da interdisciplinaridade concreta são sugestões gerais e, de certo modo, vagas, ainda que constantes, amplas e ostensivas. Assim, ainda é possível notar alguns resquícios da multidisciplinaridade simplificada. Ao mesmo tempo em que a PC se compromete com discursos de teóricos interdisciplinares – incentivando o exercício de competências e habilidades, a articulação e interação entre sujeitos e contextos diversos –, a ideia da obrigatoriedade de certos conteúdos ainda acompanha o texto curricular. Tanto o é que ao baixar o currículo de LEM na plataforma eletrônica da Secretaria da Educação tocantinense, o internauta receberá também um anexo denominado “conteúdos mínimos” (como já notamos anteriormente) e outro intitulado “carta ao professor”.

Ora, ao observar tais conteúdos é possível presumir que: eles não são tão “mínimos” quanto parecem, em face do considerável espaço que ocupam (19 laudas); veiculam um forte sentido de obrigatoriedade, já que eles (como o próprio título sugere: *conteúdos mínimos*), sendo apenas a parte elementar da disciplina, demandam a adição de muitos outros para que o ensino-aprendizagem de LEM atinja seus níveis ideais.

O estabelecimento desses conteúdos relativamente numerosos, e também a evocação de sua obrigatoriedade, parece contrastar com ideia de que o ensino-aprendizagem de língua estrangeira deve ter em alta conta as necessidades e usos contextuais da linguagem, bem como as expectativas e interesses dos educandos (op. cit., pp. 196-197, 199-200 e 202). No mesmo sentido, essa exigência mostra-se logisticamente árdua de ser implementada – conforme a estrutura curricular de 2013 são apenas 80 horas/aula na 1ª série, 40 horas/aula na 2ª e 3ª séries –, e restritiva à criatividade e liberdade na prática educacional de docentes, discentes, ou do corpo escolar como um todo (ver. op. cit., p. 196) – o tempo na versão do capital só tende a se segmentar e comprimir cada vez mais, como resultado da FI a que sua concepção é submetida.

Outro ponto pregado mediante a filiação explícita a determinado discurso teórico, mas não articulado nas orientações para a práxis educativa, diz respeito à “tecnologia da comunicação e da informação enquanto possibilidade e necessidade de aquisição, produção e desenvolvimento do conhecimento” (op. cit., p. 150).

Ora, não parece haver uma ênfase prática e consistente na relação entre LEM e ambientes de letramento digital, ou o uso de língua estrangeira associado a dispositivos tecnológicos. O que não seria recomendado por Moraes (1997), segundo a qual a tecnologia da informação deve ser acompanhada pela educação em todos os seus processos de transformação, já que aquela representa contextos persuasivos e inovadores no ensino-aprendizagem de qualquer ciência.

Ademais, os autores da PC, além de defenderem a existência de enunciados linguísticos “corretos” (op. cit., 200-201) – o que parece oposto à abordagem relativista, integrante, interacionista e intercultural da linguagem adotada pelo próprio currículo tocantinense –, deixam entrever que seu uso ou aquisição é imperativo ao acesso de novos e distintos conhecimentos/informações (op. cit., p. 194).

Porém, como já mencionado, no texto curricular há certo enfoque à interdisciplinaridade como forma mais adequada de promover o ensino-aprendizagem de LEM. Nesse sentido, as competências e habilidades relativas aos *eixos articuladores*, como essa própria designação sugere, organizam-se em torno da resolução de problemas, na qual se exigem a adequação aos contextos, a interação entre os sujeitos mesmos e seus ambientes, e a interrelação entre distintas formas de conhecimento.

Por fim, abordaremos a imagem do professor nesta PC e, quando possível, sua relação com o processo ensino-aprendizagem.

Sob o conceito de ‘utopia’ (excerto 23, linha 35), a PC vai entretecendo a imagem do docente. O vocábulo utopia pode evocar uma série de sentidos, dentre os quais citamos o sonho, o desejo, a esperança, o milagre, o impossível, o inalcançável; um lugar para onde todos desejam ir, mas ninguém realmente o faz, porque ele tem que ser elaborado, ele não é pronto; uma missão que todos abandonam, porque apenas a minoria crê que ele seja possível.

A polissemia dessa palavra no contexto da PC é extremamente fecunda. E é sob seu manto significativo que a PC vai concebendo o docente como ‘intelectual transformativo’ (excerto 17, linha 4), ativista social, agente político (excerto 18, linha 1-2), trabalhador social ou reacionário (na visão freiriana, excerto 21, linhas 3 e 6), militante da justiça social e pesquisador da sala de aula (excerto 23, linhas 4 e 5).

Em virtude desse quadro, é possível supor a dificuldade, mas não a impossibilidade, de que os professores assumam essas representações de sua identidade profissional com vista à mudança social sem antes conseguir mudar a sua própria situação.

Ao contrário do discurso pedagógico, a FD do professor (o profissional cotidiano) nem sempre comporta a utopia e o sonho de transformar o mundo. Parece-nos que ao longo da história esses elementos foram perdendo espaço nessa formação. Em seus discursos esses são componentes pouco compreendidos, ou cujas implicações e suscitações podem ser extremamente negativas e depreciativas.

A PC imagina professor que transforma a sociedade, e outro que apenas reproduz sua organização; docente ativista/militante político e, por extensão, concebe o que é inerte e apenas exerce sua profissão, no sentido mais elementar e material.

Mas elege como ideal aquele que “desenvolve um entendimento sistemático das condições que configuram, limitam ou potencializam sua ação” (excerto 22, linhas 1-3); e mais que isso, aquele que tem o dever de se “assentar sobre o bom julgamento, ilustrado pelo saber” (excerto 22, linhas 6-7); que a partir da práxis em sala de aula (excerto 31, linhas 1-3) aplica-se à “utopia da construção de um novo mundo onde a cidadania e a verdadeira competência sejam evidenciada” (excerto 23, linhas 34-36).

Algumas opacidades se formam quando os locutores da PC constroem essas imagens do professor: primeiro não temos clareza do que seja o “bom julgamento”; segundo, não há certeza sobre o que seja essa “verdadeira competência”.

Enquanto aquele parece ter sido originado no universo moral, este parece estar ligado aos discursos clássicos sobre ciência enquanto verdade a ser perseguida e encontrada, conforme sugerimos anteriormente.

Pelos atributos da polissemia, bem como pelas possibilidades abertas pelo esquecimento nº 2, o professor representado na PC parece ficar entre o ativismo sócio-político, o julgamento das virtudes morais (bom, mal, certo, errado) e a busca pela verdade que a ciência, movida pelo conceito de competência (ou competição), pode oferecer. Talvez essa seja a imagem discursiva de um personagem utópico, no sentido do impossível; no sentido de que conformada à forma jurídica pós-moderna apenas uma vertente se lhe apresenta, a do dever e não a do direito.

Do ponto de vista da luta de classes isso parece ser compreensível. Ao proletariado, muito mais que direitos, são impostos encargos e responsabilidades que, na maioria das vezes, sustentam a prevalência da burguesia e mantêm a massa trabalhadora dentro dos limites que o capitalismo prevê. Com a contração do tempo ou a insuficiência dele, e sob as urgências do trabalho não há espaço para refletir sobre a própria condição. Reiteramos que o ‘libertador’ que não pode por livre a si mesmo, porque está absorvido no trabalho que a FI lhe impõe, dificilmente conseguirá fazê-lo com outros.

Talvez diante disso só reste ao docente realmente ter ‘esperança’. Se bem que a PC, com seu discurso proponente e motivador instiga o docente a criar, a partir de si, as condições necessárias à concretização de sua esperança (excerto 5). Mais um encargo que se atribui a este homem profissional, cujo avesso poderia ser entendido no sentido de alguém que faz a si e ao mundo ao seu redor (*self-made man*), que pode a todos e a tudo alcançar, desde que o trabalho seja sua ferramenta para tal; um homem que contraria suas determinações sociais e históricas para militar em favor de uma nova sociedade e que, de fato, pode construí-la, obtê-la do lugar utópico para o mundo palpável.

Parte desse impulso, que projeta a imagem do docente, pode ser entendida a partir da FD literária que perpassa o texto da PC, embora observemos que não é clara a imagem de docente, ou qualquer outra, que surja do entrecruzamento entre discurso clássico de ciência, discurso da complexidade, discurso literário e conformação ideológica capitalista.

No excerto 24, nós temos uma série de metaforizações acerca da vida biológica e das relações humanas. Um discurso que sob o mais potente dos otimismo instiga os docentes a trabalharem, guiados pela implícita esperança de ‘dias melhores’.

A atmosfera idílica da abertura do texto é retomada. Desta vez o contraste parece ser maior, não apenas porque se trata de um gênero discursivo formal, no qual não se espera literariedade, mas também porque os mecanismos de reprodução do capital e suas emergências parecem contrastar com certas imagens da literatura romântica que transforma o

educando em “jovens guerreiros vigorosos” (excerto 24, linha 9) e os professores em “momentâneas certezas no mar das incertezas” (excerto 24, linha 12); e o Tocantins, antes genuíno, agora é terra de peregrinos (excerto 24, linhas 13-15), fonte de águas cristalinas que sacia a sede desses mesmos sujeitos.

Por fim (exceto 24, linhas 16-17), como uma influência do discurso mecanicista de ciência, entrecruzado ao literário, todos passam a ser designados como poetas, artistas criadores e multiplicadores de energia, seguidores das leis universais, da retidão de um universo, que sob o discurso da complexidade excede o conceito do reto, para lançar-se na concepção de caos, desordem e organização sistêmica aberta e entrópica, auto-recursiva.

## 5.2 O professor: imagens de si e da disciplina de LI.

Relembramos que nesta seção nosso objetivo é refletir um pouco mais sobre o discurso docente, procurando, na medida do possível, confrontá-lo ao que pudemos perceber anteriormente com relação ao discurso oficial.

Pois bem, o primeiro objeto sobre o qual nos debruçamos é a imagem que o professor constrói a respeito de si mesmo, enquanto profissional. Abaixo inserimos a resposta a uma das perguntas de nossa entrevista sobre o que é ser professor (com isso não queremos dizer que em outro momento de suas falas os professores não projetem representações de si mesmos):

(P1-44)

1. Antes de mais nada, é um **desafio**, né? Tentar passar o que você conhece ou o que você busca pra ajudar aqueles que também é pra estar buscando o conhecimento, mas **diante da realidade** que a gente se encontra é uma... é uma dificuldade muito grande ser professor, **porque você tá querendo 5. ajudar a pessoa a ser ajudada, e ele não quer ser ajudado**. E ,então, isso **infelizmente** mostra uma realidade assim **louca**, parece que você tá **nadando contra a maré; nadando contra a correnteza**, subindo, subindo... cachoeira. É assim que eu me sinto como professor, **hoje, na realidade em sala de aula**.

De início, P1 projeta a imagem de si como alguém que enfrenta um ‘desafio’, ou uma responsabilidade muito grande, talvez até um fardo (linhas 4-8). Porém, em direção ao fim da fala percebemos que esse sentido tende a se deslocar para outro bem mais pessimista. Na linha 4, ser professor em encarar ‘dificuldade’, que aliás é notada como ‘muito grande’. O sentido de que ser professor é ser também batalhador/enfrentador/persistente/insistente começa a ganhar corpo ao fim da linha 6 onde entram as metáforas do ‘nadar contra a maré’, ‘contra a correnteza’.

Notamos que essas metáforas são comuns no discurso midiático acerca da igualdade e da diversidade, e que, como aduzimos anteriormente, se enquadram perfeitamente no cenário ideológico capitalista. Notamos também que o sentido é minimamente alterado do contexto da unidade e da diversidade, também presente na PC discutida acima. Aqui o professor parece ser enxergado como o profissional totalmente distinto dos demais, porque implicitamente seus colaboradores (os educandos) operam contra ele. Isso fica mais claro quando nas linhas 4 e 5 P1 desloca-se para outro lugar, assumindo o discurso da solidariedade humanística e da filantropia iluminista, colocando-se como ‘ajudadora’, alguém que presta favores ou alguém piético, ou ainda alguém, que por encargos da profissão tem a função de ajudar e facilitar a vida dos educandos.

O uso reiterado do gerúndio pode indicar que sua função é contínua e jamais se finda quando termina o expediente. Neste ponto a FD do professor atribui um grande valor à realidade e à luta, ignorando outros sentidos que esses elementos possam ter em outras formações discursivas, o que pode indicar o esquecimento nº 1. Ademais, essa luta se configura no processo que se dá hoje, porque amanhã pode mudar (excerto 44:8-9).

Essa última postura no discurso informante pode ser entendida como uma consequência do mal-estar da pós-modernidade. Em que o homem ainda mais descentrado vive na incerteza e na busca por controle do tempo e do espaço, que por vezes pensa dominar, e que por outras percebe que não tem essa prerrogativa. Neste ponto há uma semelhança entre a PC e o discurso de P1.

De volta à análise, observamos que antes do surgimento do elemento metafórico ‘cachoeira’, há uma certa pausa, e P1 tenta encontrar as palavras que traduzem o que ela quer dizer. Não sabemos o que ela quis dizer, literalmente jamais o faríamos e não nos interessa aqui fazê-lo (não é esse o nosso propósito), mas podemos recuperar vestígios do processo de significação operado por essa professora.

A pausa inserida por ela não apenas lhe deu tempo pra processar os termos, mas conferiu dramaticidade ao elemento que ela introduziu: agora ser professor é ‘subir’ e ‘subir’ uma ‘cachoeira’. Talvez, pelo efeito da reflexividade, ela estivesse temerosa de que o termo causasse espanto ao PP (professor-pesquisador). Se considerada essa possibilidade, notamos aqui também a operação do mecanismo de antecipação.

Como é árdua e sofrível essa imagem que P1 nos permite enxergar. É como se no implícito dessa palavra estivessem perguntas como: “você já tentou subir uma cachoeira? Você sabe como difícil subir uma cachoeira?”.

Esse elemento não surge fortuitamente. O contexto que o discurso midiático e o senso comum fazem em torno das metáforas do ‘nadar contra a maré’ inclui a temática sobre a natureza. ‘Cachoeira’ pertence a esse ambiente e recebe o sentido que era atribuído à ‘maré’ e a ‘correnteza’, de modo que sua própria constituição ou imagem que temos da ‘cachoeira’ trata de intensificar a metáfora. Os sentidos aí não se sobrepõem, mas se interpenetram e se deslocam.

A imagem que PC faz do professor como militante, parece abrir espaço para as implicações de um docente batalhador, embora isso não seja tão evidente. Com efeito, a série de responsabilidades, encargos, deveres que o sujeito-forma jurídico conformam ao professor acabam também por oportunizar essa associação entre docente, e sua luta, seu embate, seu ativismo, e, por conseguinte, seu sofrimento.

Por outro lado, a metáfora da cachoeira também traz em seu bojo a ideia de um homem só indo no sentido inverso ao do demais. Novamente a noção de que os sujeitos podem ser autônomos, independentes, livres e totalmente conscientes das próprias escolhas – nota-se o funcionamento do sujeito-forma conformando P1, permitindo a interpelação ideológica capitalista que faz o homem crer que é livre e autogovernado para tomar suas próprias decisões, casar, ter filhos, comprar, vender.

Em virtude das desvalorizações que a classe tem sofrido desde a massificação do acesso à escola pública, a militância em sindicatos e associações tem sido algo bastante presente, apesar da atmosfera de insatisfação com as condições de trabalho (‘dificuldade muito grande’, ‘nadar contra correnteza’, ‘infelizmente’), com o salário, com o próprio sindicato e com outros fatores que definem a educação.

Como fruto provável do discurso mecanicista, co-elaborado na filosofia de John Locke, P1 crê que ser professor é transmitir conhecimento. Como em uma educação bancária em que o educador infunde no aprendiz o seu saber. A concepção de linguagem que subjaz a essa imagem é a de instrumento de comunicação utilizado no intermeio emissor, receptor, código e mensagem. A essa altura percebemos um evidente contraste entre o discurso de P1 e da PC, já que esta vê o professor como ativista social e transformador do mundo ao seu redor.

Vejamos o que P2 tem a dizer sobre si e o docente:

(P2-45)

1. **Pra mim**, ser professor, na verdade, é ser formador de opinião. Porque um professor, eu vejo ele mais como um **orientador**. Ele orienta o aluno pra que o aluno **forme sua própria opinião**, né? A partir do conhecimento que ele tem, ele **mostra o caminho** que o aluno deve seguir pra **chegar até o 5.conhecimento**. **Pra mim**, isso é ser professor.

Ao introduzir sua fala P2 já parece crer não apenas na univocidade dos sentidos que invoca, mas também na superioridade daquilo que afirma, elevando-o à categoria de verdade (45:1-2). É como se ao introduzir o aposto na linha 1 o docente estivesse negando todo o possível conjunto de imagens prévias que co-existem a respeito do professor.

A partir daí o discurso simplesmente informante torna-se um discurso argumentador (linha 2: 'porque'). A priori a expressão 'formador de opinião' parece ser a tradução do embate entre a FD científica em seu discurso complexo e sem seu discurso clássico. Enquanto o primeiro parece trazer para o sintagma o sentido de construção e processo – isto é, que o professor é um 'formador', um orientador, um guia das etapas educativas –, o segundo entrecruza o vocábulo 'formador' e 'opinião' para fazer emergir deles um sentido de que o professor determina o posicionamento, ensina posturas e visões sobre o mundo a seus alunos (o que seria contrário ao entendimento da PC).

Nesse sentido, é possível que a FD religiosa de P2 traga para esse mesmo sintagma um sentido de moralidade judaico-cristã, segundo a qual o educar é ensinar o caminho em que deve andar para que quando se cresça não haja desvios dele<sup>24</sup>. Assim, o professor, como formador de opinião, conferiria aos seus alunos a sua visão, embora que crítica, sobre o mundo.

Essa interpretação se sustenta ainda mais quando ao acompanharmos o prosseguimento da fala orientamos que P2 modaliza, com um discurso retificador: “Ele orienta o aluno pra que o aluno forme sua própria opinião, né?” (excerto 45, linha 2-3).

Usando o mecanismo da antecipação diante do PP, o sujeito P1 anula, de certo modo, o esquecimento nº 2, e sob o esquecimento nº 1 assume o pretense controle de seu dizer.

A imagem que P1 projeta a respeito do PP faz com que ele acredite que este não aceita ou não concorda com a primeira versão da imagem que ele ergue do docente. Ou ainda P1 pode ter percebido, por essa mesma estratégia emancipatória, que PP apreendeu o inventário polissêmico de sua expressão. Por isso, P1 volta para retificar e redirecionar o seu dizer inserindo a ideia de que o aluno deve ter “opinião própria”, e que o papel do professor deve ser tão somente ajuda-lo a desvela-la ou construi-la.

O sinal mais claro de que P1 está usando o mecanismo de antecipação, ou sofrendo uma reflexividade mostrada (à semelhança da heterogeneidade mostrada), faz no uso do

---

<sup>24</sup>Treina [instrui, educa ou ensina] a criança no caminho em que deve andar e mesmo [ou até] quando estiver velha não se apartará [ou desviará] dele (Provérbios 22:6) (ver., STRONG, J. New Strong's Exhaustive Concordance. 3 ed. Nashville: Thomas Nelson Publishers, 2003).

enunciado “né?”, pelo qual esse sujeito busca afirmação/confirmação a respeito do que diz. Observamos que P1 não apenas retorna ao início de seu conceito, e o redireciona, mas também procura conferir se sua operação discursiva foi bem sucedida. O que ele também faz após reconfigurar adiante sua imagem sobre o docente (excerto 45, linha 5): “Pra mim, isso é ser professor”.

Ainda que usando o presente durativo, P2 continua (excerto 45, linha 3-4) e concebe o ensino como processo em que o professor é um mediador, um orientador, um guia a mostrar caminhos até a aquisição do conhecimento. Assim, P2 parece mais próximo da PC. Aliás, não apenas nesta, mas em muitas outras falas suas percebemos uma postura argumentadora, justificadora e ‘fundadora’ ao mesmo tempo.

Talvez a interferência da FD científica sobre P2 explique essas suas duas primeiras posturas, características da discursividade na academia, sendo que ele foi o último a deixar a universidade, e o que há menos tempo exerce a profissão.

Por postura fundadora não queremos apenas dizer que o sujeito P2 procura ancorar seu dizer em alguma forma de lógica ou elemento interdiscursivo, mas também que ele, ou relativiza seu dizer (tendendo a usar a expressão “Pra mim”), ou se reconhece como fonte do que diz, o que caracterizaria o esquecimento nº 1.

No excerto (46) seguinte, para além do possível reforço da metáfora do sujeito e do caminho (a que nos referimos anteriormente), é interessante notar como P3 marca bem o espaço-tempo em que se encontra: “Ser professor, hoje”. É como se superlotando o silêncio que cerca o hoje houvesse uma multiplicidade de outros arquétipos móveis de docência, que não são os de ontem e nem os de amanhã, porque jamais se estagnam, estão sempre em mudança:

(P3-46)

**1.Ser professor, hoje, tem várias... vertentes** (pausa), mas acredito que no geral ser **professor é ser espelho...** de uma geração de uma nação, porque o que você diz pr'um aluno, ele **pode ficar gravado** conforme o teu **perfil...** E **pode ser disperso** conforme também o teu perfil. Então, ser professor é estar **5.antenado...** com todas as novidades, com o **perfil do teu público** e com conhecimento, **bagagem...**

A inserção ulterior da oração “tem várias... vertentes” parece indicar que a metáfora dos caminhos se faz mais uma vez presente. As “vertentes” parecem ilustrar as vias que diferenciam cada espécime de professor no arcabouço social. É como se cada docente fosse definido pelo caminho que escolhe percorrer. Sendo que essa “vertente”, sob uma perspectiva polissêmica, poderia indicar conjunto de princípios ou valores, uma forma de práxis, uma maneira de ver o mundo, uma forma de se comportar, entre outros.

Talvez essas “vertentes” sejam expressadas em termos de escolha pré-pronta, tal qual o conhecimento para ser julgado em seu status de “bagagem” ou produto finalizado. Se bem que ao considerarmos a retomada desse último vocábulo no contexto do “caminho” e das “vertentes” podemos retornar o ponto inicial de nosso debate, cujas ideias centrais são a da aprendizagem concebida enquanto viagem e a do conhecimento como experiência acumulada.

No fim de tudo, parece que aquela escolha/seleção docente não apenas determina a identidade profissional deste (“perfil”), mas também determina a identidade do ser aprendente (“perfil do teu público alvo”).

Em uma espécie de jogo de contrastes P3 cria uma sutil contradição em relação à metáfora do caminho/viagem. Diz que a docência pode marcar definitivamente o aprendiz (“ficar gravado”) ou desviar/perder a atenção do mesmo (“ficar disperso”). De um lado, parece haver a figura do professor centralizador, convergente, controlador, que se faz ponto de partida e foco do processo ensino aprendizagem (“ficar gravado”), de outro o docente que não é atraente, que perde o controle, que diverge, espalha, deixa solto e talvez até livre demais (“ficar disperso”). Enquanto o primeiro sugere univocidade, estaticidade e longa duração, o segundo aponta para o equívoco, a pluralidade, o movimento e a efemeridade – notamos como a questão do tempo, valiosa a P3, reforça-se neste jogo tanto quanto no início do excerto (46).

Lembramos que P3 inicia seu dizer abrindo possibilidade para uma múltipla significação da prática docente, mas ela se interrompe. À semelhança de P2, esta docente também parece considerar a pluralidade de representações discursivas sobre o professor que coexistem em relação àquela que ela está prestes a manifestar.

P3 parece querer recuperar na sua memória interdiscursiva algo que possa se apropriar ao seu intradiscorso. Lembramos que pouco antes da entrevista essa professora teve acesso acidental a nosso roteiro de perguntas e ao notar a primeira leu em voz alta: “O que é ser professor?”. Nós pedimos que ela devolvesse a lista perguntas e ela sorrindo o fez. Virou-se em seguida para outra professora, a quem ela muito parece admirar e fez a mesma pergunta. De modo que, o que vemos nas linhas 1-3 é parte da resposta dada por aquela professora.

Esse episódio nos fez refletir. Possivelmente P3 nunca havia pensando profundamente sobre quem ela é enquanto profissional e qual o sentido de sua práxis. Ou talvez, novamente o mal da reflexividade, ela estivesse em busca de outra resposta pronta, e mais elaborada, pretensamente superior à dela, em sua própria visão.

Por isso ao dizer que existem várias vertentes, P3 parece excluir a sua, ou a que pensa ser sua. Trata-se de um simulacro no qual a docente não crê que sua expressão sobre a docência será aceita pela FD do PP.

P3 toma emprestada, então, essa imagem de professor ‘espelho’ (excerto 46, linha 2), de modelo, exemplo. O que, de certo modo, parece um reflexo do comprometimento com certa moral religiosa segundo a qual os sujeitos devem servir de inspiração uns para os outros; ou ainda a tese paternalista e colonialista de educação na qual o professor é o guardador, mestre e protetor dos educandos.

Observamos que esses efeitos de sentido não são exatamente do discurso de P3. Tanto é que em sua paráfrase do que disse sua colega, P3 insere um componente relativizador que é o perfil do aluno, anteriormente não admitido pela outra professora que emitiu a sentença.

Assim, a imagem de professor se refletiria no aluno conforme a história, as experiências, habilidades, as opiniões, caráter e personalidade deste. Talvez a introdução desse elemento possa traduzir a interferência do discurso da Complexidade, considerando que P3 já havia participado conosco (no ano de 2007) de um grupo de discussão sobre os princípios desse paradigma emergente. Talvez esse elemento tenha se entrecruzado ao discurso moral através da insegurança e antecipação de P3, que parece ter se satisfeito com a sentença que gerou chegando com mais segurança à sua conclusão: “Então, ser professor é [...]” (excerto 46, linha 4).

Por outro lado a conclusão a que chega P3 sobre o que é ser professor parece desviar-se totalmente da assunção que ela havia feito no início da fala. Abandonando aquela concepção, que, de fato, não lhe pareceu sua ela prossegue em outra direção. Isso pode ter ocorrido por que no esquecimento nº 1 o sujeito carece de estabelecer-se como fonte do seu dizer, o que o impele a negar tudo o que está fora de sua FD.

Realmente, o intradiscurso de P3 parece negligenciar essa primeira imagem discursiva em troca de outra que melhor corresponda aos valores que a determinam. Assim, P3 concebe o professor como mediador entre o aluno, a escola, a sala de aula e o mundo. Sua função seria participar do mundo com o aluno e trazer aquele para junto deste.

Neste ponto notamos que a primeira antecipação e projeção operada por P3 pareceu confrontar-se com FD do PP, justamente o contrário do que ela imaginava ou esperava. Ao passo que a segunda imagem pareceu muito menos distante da FD do PP, e agregada com as noções de teatro (ou seja, um simulacro digno de ‘público’ (46:5)), de público alvo da dinâmica mercadológica (uma noção gerada pela interpelação da FI) e conhecimento

concomitante/contextual ('novidades' [excerto 46, linha 5]) ou prévio ('bagagem' (excerto 46, linha 6).

Por fim, refletimos brevemente sobre as representações do ensino-aprendizagem de LI, ou seja, a respeito da disciplina desse idioma:

(P1-47)

1.P1: Bom, continuo partindo do princípio da dificuldade. Se trabalhar a língua portuguesa já é difícil, imagine a estrangeira. Porque a, a língua mãe eles não sabem, de uma certa forma, imagine a língua que é inserida neles depois de tanto tempo, já com a idadezinha bem avançada. Então, pra eles e 5.também pra mim é um desafio, né? ...dada a realidade da educação brasileira.

PP: Então, você quer dizer que a, o fato d'eles começarem a... estudar a língua inglesa na, no sexto ano... Você acha que é prejudicial?

P1: Com certeza, com certeza, porque a... é uma análise bem simples.

10.PP: Unrum.

P1: Se a língua portuguesa que é estudada desde quando ele nasce, que ele já tem contato desde o ta-te-be-ta-te, pode-se dizer, até a fase adulta, até a fase adulta... é ensinada, inserida constantemente, eles não aprendem (leve tom de desdém). Eles sabem muita coisa menos a sua língua-mãe, imagine a língua

15.estrangeira aonde ele já está cheio de vícios, cheio de costumes, enfim... (tentando encontrar a palavra) É mais complicado. É ensinar papagaio velho a falar.

P1 inicia a construção de sua imagem declarando que é regida pelo que ela denomina de "princípio da dificuldade" (excerto 47, linha 1). Em outras palavras diríamos que a representação discursiva que ela constrói do professor verte sentidos para o significado que ela atribui ao ensino de língua inglesa.

Isso também implica em dizer que ensinar inglês é uma luta, uma batalha que impõe riscos, sofrimentos, sacrifícios, eventuais vitórias e derrotas. Notamos como elementos do discurso emergem na fala de P1. Ou talvez eles sejam expressão do sistema de valores culturais que fazem com que o discurso do senso comum brasileiro circule a ideia de que os brasileiros são persistentes até o fim, não fogem a luta.

Neste ponto notamos certa afetação do discurso positivista e do projeto de um Estado neoliberal que requer de seus sujeitos um mover constante em busca de 'progresso', ascensão, prestígio, e, claro, capital. Por isso a ideia do lutar é imperativo e necessário, e desistir não é uma opção.

O questionário sobre nossos 3 sujeitos de pesquisa indica em geral que eles (por uma série complexa de motivos que não nos é permitido aqui discutir) trabalham muitas horas por dia. Uma das razões para que isso assim se dê é a ideia, construída por Lacan, de que o capitalismo injunge nos sujeitos o ideal de mais gozar, ou seja, mais ter e possuir. Por isso os

sujeitos nunca estão satisfeitos e para atender os desejos que a FI capitalista lhes impõe eles precisam trabalhar mais e mais, reproduzindo cada vez mais fortemente o modo de organização social capitalista.

Outro tipo de reprodução impensada, resquício distante da FI capitalista e mais restrita ao âmbito da linguagem verbal, parece se manifestar na fala de P1 (excerto 47, linha 1). Provavelmente P1 exponha o mais famoso dos ditos populares no que diz respeito ao ensino de LI: “mal consegue falar português, vai falar inglês”. Se não fosse pelos outros elementos de sentido aduzidos nesse mesmo excerto diríamos que se trata de uma simples repetição. Mas Pêcheux nos permite dizer que a mera repetição é ilusória, porque o deslocamento dos sentidos está sempre em processo, no qual o que era, é e há de vir compartilham do mesmo jogo.

Na sua ‘paráfrase’, P1 sugere uma visão da língua como sistema abstrato e complexo, pleno de regras idealistas; um sistema subjogado aos valores prescritivos de certo e errado. Assim, o papel da disciplina de língua inglesa seria ensinar essa estrutura intrincada e que poucos conseguem atingir. A LI ganharia na escola, então, um caráter mais ilustrativo ou mesmo contemplativo para a maioria, pois os falantes da LM não conseguem ao menos dominá-la, sendo pouco provável a esses adquirem outro idioma. A aquisição da norma padrão da LM seria requisito necessário e indispensável para que a aprendizagem de LI seja válida.

Também nos parece útil acrescentar, embora em caráter ilustrativo, que esse mesmo princípio da norma padrão da LE parece não se aplicar à LI ou ao seu falante nativo. Indício de que isso pode ser observável é que a escola onde os professores pesquisados trabalham recebeu ano passado, 2013, uma adolescente brasileira que foi educada nos EUA desde a 2ª série do ensino fundamental, e muitos começaram a fazer piadas sobre como a jovem poderia facilmente substituir alguns professores por falar, ler e escrever fluentemente o idioma anglo-saxão. Assim, independentemente da variante(s)/dialeto(s) que a educanda domine, o simples fato de ter experienciado uma longa imersão à LI faria com que ela atendessem os requisitos de um tipo especial e, aparentemente, mais reconhecido de professora.

A seguir, podemos observar outra representação bastante popularizada. Nas linhas de 2 a 6, notamos como a reincorporação de correntes de sentido do discurso científico clássico, mais especificamente a ideia de Selinker e Lennenberg a respeito do período crítico da aprendizagem de língua, interpenetra o discurso de P1. Esta professora reproduz adiante a crença de que o adulto ou adolescente no ensino médio (‘certa idadezinha’) é velho demais

para aprender a língua inglesa. Baseada nessa crença, que um dia já foi tomada por teoria (década de 50), o idioma deveria ser inserido no currículo escolar desde a mais tenra idade.

P1 reforça sua crença cercado-se de outros elementos do discurso do senso comum, construindo a imagem de que ensinar inglês na escola pública “é ensinar papagaio velho a falar” (excerto 47, linha 16-17), isto é, ensinar uma linguagem a seres que têm reduzida ou debilitada sua capacidade de flexibilidade, adaptação e aquisição cognitiva perante os objetos de conhecimento.

Se bem que, por outro lado, essa mesma metáfora pode suscitar outros elementos de sentido que circulam na estrutura cultural brasileira, como vivacidade e mimese. A saber, esses elementos devem remontar à antiga Grécia e ao Império Romano em suas respectivas relações com a África setentrional e a Ásia onde o animal pode ter sido incorporado à cultura greco-latina através de provérbios como *psittacus senex ferulam negligit* (papagaio velho não se importa com a vara) e o próprio dito popular *psittacus vetus non discit loqui* (papagaio velho não aprende a falar) em questão (GIBBS, 2006, p. 75 e 140).

Encontramos no poeta Plúbio Ovídio Naso (43 a. C – 17 ou 18 d. C.) referências a esse ser de estimação em seu livro *Amores II, Elegia VI*, no qual destaca sua aparência colorida, chamativa, sua expressividade limitada, bem como sua capacidade mimética: “Papagaio, nosso imitador alado, vindo das Índias, pereceu [...]; nunca houve na terra ave que simule a voz humana [como tu], que te revestes de obliquidade para [ainda assim] verbalizar tão bem os sons [da língua] [...]; pereceu a loquaz reprodução da voz humana [...]”<sup>25</sup> (tradução nossa). Outrossim, centenas de anos antes do colega romano, o grego Esopo (620-564 a.C.) construiu na fábula “O Gato e o Papagaio” uma narrativa que personifica no animal o dom da fala, embora não seja facilmente identificável uma referência ao seu talento para a mera imitação.

Apesar dos deslocamentos que devem ter sofrido a metáfora do papagaio e as retomadas das máximas em torno de sua figura, durante esse longo período histórico até os nossos dias, a ideia da mimese e da vivacidade parecem permanecer. No anverso da velhice do papagaio, mencionada no provérbio, podemos identificar o fato de que um dia o animal foi jovem e pleno de cor e vida, como enunciaram os poetas da antiguidade; que um dia ele foi

---

<sup>25</sup> *Psittacus, Eois imitatrix ales ab Indis, occidit [...]; non fuit in terris vocum simulantior ales, reddebas blaeso tam bene verba sono! [...]; occidit illa loquax humanae vocis imago [...]* (ver. MAY, J. L. *The Love books of Ovid: amores, ars amatoria, remedia amoris and medicamina faciei femineae*. New York: Rarity Press, 1930).

capaz de imitar a linguagem humana com vigor, mas que agora, passado o tempo biológico oportuno, faz-se inabilitado a realizar o mesmo.

Essa breve incursão na história da literatura não apenas fundamenta o que interpretamos anteriormente acerca do aprendiz e do processo de ensino, mas também nos ajuda a perceber que certa concepção de língua se reforça no mote popular. Ora, se o aprendiz é um papagaio e seu conseqüente desempenho é mimético, sua competência, então, seria igualmente adquirida através da repetição. Assim, a língua obtém um caráter instrumental ou estruturalista, e se torna nada mais que um sistema abstrato de princípios e regras autorrecursivos, um amplo conjunto de sentenças e fórmulas verbais que tão somente precisam ser internalizadas. Foi baseado em assunções como essas que surgiu, durante a Segunda Guerra Mundial, a abordagem audiolingual, que alguns anos depois obteria o status de teoria científica (conforme notado no primeiro capítulo).

Essa mesma incursão nos faz lembrar que não é possível delimitar fronteiras entre o senso comum e a ciência. Elementos que, um dia já foram julgados como pensamento popular, integraram correntes prestigiadas da ciência, para enfim voltar a fazer parte do que, para muitos, hoje, seria o senso comum.

A FD científica, como nos ensina Morin, é sempre *nuova* e mutante, está sempre em processo, e não pode ser contrastada com o discurso do senso comum; nem sequer o método é critério suficiente para apartá-los. Ambos não apenas se perpassam, mas também se constituem em cooperação, nutrem-se mutuamente. Por isso não sabemos bem onde começa o científico ou onde termina o senso comum, exceto através das imagens que construímos acerca de alguns de seus pontos extremos, que ainda assim são mutantes e movediços, sempre relacionados uns aos outros.

P1 finaliza seu turno de fala sobre o ensino de LI reforçando o conceito de um letramento autônomo, baseado em uma noção de linguagem-código, que, por sua vez, é subjugada aos padrões de certo e errado, aos valores, “vícios” e “costumes”. Percebemos que essas noções todas parecem-se contrapor àquelas apresentadas pela PC.

Outrossim, é bastante forte a ideia de que todos os dialetos que divergem da norma padrão e prescritiva da língua materna são inaceitáveis. Os sentidos suscitados pelos termos “vício” e “costumes” projetam um português corrompido e indigno, ao mesmo tempo em que defende a noção de um idioma asséptico e puro, isento das possíveis máculas impostas pela cultura local e pelo uso cotidiano da linguagem.

A partir dessa hipótese P1 talvez entenda que apenas através do domínio de uma LM purificada e normativa o educando estará apto a adquirir LI. Nesse caso, seriam os “vícios” e “costumes” grandes obstáculos à aprendizagem da nova língua, de modo que para que esta bem ocorra aquelas deveriam ser necessariamente eliminadas ou ao menos neutralizadas.

Vejamos agora o que P2 representa em relação ao ensino de LI:

(P2-48)

1.P2 – **Pra mim** é um, no caso, **uma responsabilidade**. Porque nós sabemos da necessidade que existe de as pessoas a cada dia estarem aprendendo mais uma língua estrangeira, sendo mais específico, o caso do inglês, né, e do espanhol, por ser as línguas mais utilizadas aqui, né? O inglês como segunda língua, na maioria dos

5.países, e o espanhol uma língua, **uma linguagem predominante na nossa região**. Então, eu creio que é uma responsabilidade muito grande, é, ser no caso o **mediador** entre os alunos e essa nova porta, né, porque pra mim aprender uma língua é uma nova porta, uma **nova porta pro mundo**.

P2 parece, através de um uso mais amplo de antecipações e pelo assujeitamento ao que ele acredita serem verdades universais, construir um discurso informante e justificador. Primeiro ele se conforma à sua forma-sujeito, reconhecendo que o ensino de LI é uma responsabilidade pessoal dele e, por conseguinte, do aparelho estatal. A visão althusseriana de Estado nos ensina que o controle que este mantém em relação aos sujeitos tende a individualiza-los, o que pode dar a eles a sensação de que são peculiares e autonomamente responsáveis por si mesmos.

Quando P2 diz, “nós sabemos”, ele antecipa que as informações que ele vai lançar é do conhecimento de todos, sobretudo do seu interlocutor imediato. Por outro lado esta estratégia pode ser apenas um simulacro pelo qual P2 implica que outros não sabem, e por isso, para justificar sua assunção lança dados a respeito dos motivos e contexto de escolha da língua inglesa para o currículo escolar.

Novamente podemos observar como FD científica coopera junto a organização intradiscursiva do sujeito fazendo com que ele estruture sua fala em uma maneira de dissertação e argumentação ao mesmo tempo (excerto 48, linha 2-6), que é uma ordenação tipológica caracteristicamente atribuída aos discursos das ciências. O modo como esse evento ocorre em P2 poderia ser corroborado também pelo fato de que ele costuma lê, embora não frequentemente, periódicos de divulgação científica, o que de certa maneira pode ter colaborado para essa configuração gênero-discursiva de sua fala.

P2 reforça a imagem do professor de inglês como mediador, e da língua como meio de acesso e prática. Para ele o compromisso e responsabilidade em LI é a de possibilitar o acesso

a outros conhecimentos e outras formas de saber disponíveis apenas naquele idioma. Indicando a superioridade relativa do inglês para com espanhol, P2 atribui maior relevância ao primeiro idioma, conferindo-lhe os status de “nova porta para o mundo” (excerto 48, linha 5-6).

Por último, observemos o que P3 constrói a respeito da disciplina de LI:

(P3-49)

1.P3: É complicado.

PP: (risos) Por quê?

P3: Muito complicado. Gil, o, o... os alunos, acreditam, tem uma **auto-estima**, acredito que, **baixa**, que eles **acreditam nunca precisar da língua inglesa**

5.para falar, para escrever, ou seja, eles não vão ter contato com a língua inglesa nativa, né? Indo pra outros países ou tendo colegas de outros países e aí o estímulo pra que haja aprendizagem da língua inglesa é mínimo. Então, pra mim, professor de língua inglesa, se **não tendo toda a... toda a minha grade preenchida com a língua inglesa**, eu **deixo a desejar** enquanto buscar

10.conhecimento, mais modelos de **atração para o público**, né? Então, pra mim não é muito fácil, não é fácil ser professor de língua inglesa, porque eu acho... Eu tenho esse obstáculo pelos alunos de **não se sentirem estimulados**, por não acreditar que vão precisar da língua inglesa e também **por eu ter, ter buscado pouco...**

Em certa perspectiva P3 parece se aproximar mais de P1 quanto à concepção de disciplina de LI, à medida em que se distancia das assunções de P2. P3 entende que o ensino de LI na escola é complicado, o que pode significar (levando em conta suas FDs e os elementos anteriormente tomados em seu intradiscursos) que é difícil, árduo, trabalhoso. Enquanto a palavra ‘complicado’ parece afastar P3 do prazer ou satisfação em ensinar LI, a palavra ‘dificuldade’ conduz P1 para o sentido bélico de que ensinar inglês na rede pública é travar batalhas cotidianas contra a incapacidade dos educandos e a falta de condições no ambiente escolar – o que ela chama de “realidade da educação brasileira”, sintagma no qual o adjetivo último parece (considerando a expressão facial de P1 no momento em que ela reproduz essa fala) depreciar ou dar ares de pessimismo a essa realidade.

P3 crê que o ensino de LI deve basear-se na premissa e na esperança de que os alunos possam ir ao exterior para usar a língua em contextos reais. Pressupondo a artificialidade do ensino, ao mesmo tempo em que concebe um letramento autônomo, e uma visão de língua como instrumento de comunicação, P3 atribui a falta de vontade dos alunos de aprenderem LI à baixa estima dos mesmos. Ela localiza no domínio psicológico o princípio dos motivos para se aprender uma língua estrangeira: “Eu tenho esse obstáculo pelos alunos de não se sentirem

estimulados, por não acreditar que vão precisar da língua inglesa e também por eu ter, ter buscado pouco...” (excerto 49, linha 12-14).

Depois, P3 atribui às suas próprias limitações em relação ao domínio da língua como fator que desestimula os alunos na disciplina. Em um discurso de justificativa pessoal, ela procura explicar que não possui domínio suficiente do idioma, além da sua carga horária nessa matéria ser muito reduzida (excerto 49, linha 7-10).

P3 acaba por colocar a si e ao educando lado a lado. Atribui a ambos a falta de estímulo, o ‘buscar pouco’, e implica em dizer que se os alunos tem uma estima baixa, o que os faz não se interessar pela língua, ela também poderia tê-la, já que diz não ter se interessado em aprimorar suas habilidades linguísticas. Os elementos da FD do aluno são projetados e refletidos na FD de P3 de modo a deslocar os sentidos do que ela entende por língua inglesa, fazendo com que P3 creia que realmente é essa a postura dos alunos em relação à disciplina. Uma tentativa de paráfrase que acaba se tornando um provável deslocamento mais profundo do que o mecanismo parafrásico comum exige.

Ao invés de atribuir a responsabilidade de suas limitações em relação a LI a outros fatores contextuais, a interpelação da FI capitalista e a modalidade de sujeição universal ao sujeito-forma jurídico impelem P3 a culpar-se por seu suposto insucesso. Novamente o mito do *self-made man* apenas reforça no inconsciente dos indivíduos que eles são isolada e absolutamente responsáveis pelas determinações que o modo de produção capitalista impõe a todos os homens ocidentais.

Observamos que a professora lecionou disciplinas como matemática e ciências, cujos conteúdos estruturantes e os eixos articuladores parecem ser bastante distantes de sua única formação superior (dupla licenciatura português/inglês). Notamos que a organização social do trabalho imposta pela FI capitalista exige que os sujeitos exerçam jornadas duplas, triplas, múltiplas. O que muitas vezes pode sobrecarregar os sujeitos empíricos, levando-os a construir a si mesmos como sujeitos frustrados no discurso.

No caso da mulher, como o é P3, a consolidação do capitalismo trouxe para junto dela atribuições de uma sociedade mercantilista e mais elementar (papel de mãe, esposa, zeladora do lar) para mesclá-las com a da pós-modernidade (professora, médica, dentista).

No avesso do desejo que P3 manifesta em tornar-se ‘atração’ teatral para o público (excerto 49, linha 10; excerto 46, linha 5), percebemos que sua frustração pode ser aprofundada. Nessa visão que a FI lhe conforma, ensinar língua inglesa é exercer um papel performático na *sociedade do espetáculo*, como previa Guy Debord em sua obra homônima:

O homem separado de seu produto produz, cada vez mais e com mais força, todos os detalhes de seu mundo. Assim, vê-se cada vez mais separado de seu mundo. Quanto mais sua vida se torna seu produto, tanto mais ele se separa da vida (2007: 33).

Ainda que questionados sobre o que sobre o significado geral do exercício de ensinar na escola pública os professores nos permitem operar interpretações sobre modos específicos pelos quais estes ancoram os sentidos de ensinar-aprender LI:

(P1-50)

**P1:** [...] Eu penso que ensinar é **incentivar o outro a querer a aprender**, porque eu **não tenho como inserir aquilo que eu sei na cabeça do outro**. Eu penso que ele tem que ter vontade de aprender. Então, eu, eu, eu acredito mais na parte do incentivo mesmo. Incentivar o outro a querer ser melhor 5.daquilo...da, do que realmente já são. [...] Então, é, ensinar **não é simplesmente transpassar aqui... conhecimentos, regras, conteúdos mínimos** (contendo riso irônico). Eu penso que é mais, é mais, é... levar eles a... a buscar algo a mais; partindo até mesmo do princípio do conhecimento que eles já têm, né. [...] Então vamos **melhorar o pouco** que a gente tem. 10.Vamos **lapidar essa pedra**. Vamos transformar ela numa **escultura**.

**PP:** Eu senti um... um certo... uma certa, digamos, a... uma certa crítica quando você disse “conteúdos mínimos”. O que você pensa sobre os conteúdos mínimos?

**P1:** [...] Como é que eu vou **limitar aluno...** “Ah você tem, você tem até **15.hora tal pra aprender isso aqui, filho**”. Não tem condição. [...] Não tem como. Cada um tem seu ritmo, cada um tem seu ritmo. Então, é complicado você trabalhar em cima de mínimo, em cima de prazo, em cima de cobrança, principalmente com a língua estrangeira, que já é complicada pra eles. Aí, você fala: “você tem que aprender isso, você tem que aprender 20.isso; você **aprendeu? Aprendeu? Tá aqui a prova, faz a prova**”

[...] Eu, eu, eu **não concordo com esses mínimos**. Eu acho, eu **acho abusivo**[...]. Às vezes por você ter prazo a cumprir, você tem ideias que pode até melhorar o pouco que você já tem, mas infelizmente você é **podado pelo sistema**. [...] Então, você, assim, **parece que, que a gente tá dentro duma**

**25.sala com paredes**. Então, eu vou até aquel... aquele limite e aí eu tenho que voltar porque eu tenho que ir pra outra parede, depois eu tenho eu que ir pra outra parede. Então, a gente se sente meio que **aprisionado pelas regras do sistema** [...].

Quando questionada sobre o significado de se ensinar P1 parece entender que a o exercício da docência se rege pelo desejo e pelos empecilhos que se lhe apresentam. Basta observar como são enfáticas as múltiplas retomadas do termo “incentivo”, a circulação dos vocábulos “querer”, “vontade”, “levar”, e o efeito parafrásico da forma verbal “vamos”, bem como a referências às “regras”, “aprisionamento” e “sistema”.

Para haver uma contraposição entre desejo e obstáculos na qual podemos localizar os sentidos de batalha e dificuldade, tão insistentemente atribuídos ao ensino-aprendizagem de LI quer por P1, quer por P3. Ambas parecem identificar-se mais com a FD do proletariado docente em muitos enunciados, talvez na maioria deles. Fazemos exceção a P2, aparentemente tomado por um processo identificatório tanto em relação aos valores da FD

protestante, especificamente da doutrina batista – pela qual constrói em seu discurso sentidos de entusiasmo, esperança e persistência –, quanto em relação à FD científica pela qual, às vezes, parece operar um contraidentificação diante da FI capitalista, mas ao fim, como é de se esperar de qualquer posição contraidentificatória, acaba por não oferecer uma significativa resistência à FI capitalista, ao contrário, apenas realiza sua manutenção – conforme notaremos durante nossas análises.

As “regras”, a norma, a prescrição e o “sistema”, aparentemente reforçados e suportados por P1 anteriormente (quando discorremos sobre a metáfora do papagaio), podem ter sofrido agora um desvio e recebem outro sentido. Antes essas noções pareciam ser princípios imprescindíveis a serem adquiridos e exercitados em relação à LM, a fim de que fosse viável a aprendizagem da LI. Agora, em um movimento de contradição intradiscursiva, esses mesmos elementos mostram-se antagônicos, e parecem estorvar não apenas a disciplina de LI (excerto 50, linhas 5-9), mas também a liberdade de ação do próprio docente (excerto 51, linhas 19-28).

P1, que antes fazia circular certa defesa do ensino de LI como fortemente dependente da gramática normativa, agora parece antagonizar essa mesma prescrição. Essa contradição que emerge quanto ao ensino da gramática normativa quer nas aulas de LI, quer nas aulas de LM ocupam um grande espaço na produção científica. A maior parte delas enfatiza esse movimento, não apenas por parte do docente, mas até mesmo do ponto de vista do educando, como argumenta a Profa. Cristiane Brito (2009: p. 118 e 119):

Se, por um lado [...] o aluno legitima o ensino tradicional de língua, que prioriza a gramática normativa e confere a esta uma dimensão de totalidade, por outro, ao discorrer sobre o papel do professor de língua portuguesa, o sujeito, perpassado pelo discurso pedagógico, relativiza o lugar da gramática na escola, enfatizando a necessidade de se contextualizar o seu ensino.

Poderíamos complementar a explicação de Brito dizendo que esse mesmo movimento, também a partir do docente, pode evidenciar o esquecimento nº 2, através do qual podemos perceber a peleja do sujeito contra a inevitável heterogeneidade resultante do interdiscurso. É nesse espaço onde os valores de FDs distintas podem-se cruzar e fazer emergir, para além dos contrastes, notórias contradições.

Temos a impressão de que P1 adquire uma semiconsciência em relação ao discurso do aparelho estatal que o subjuga. Nesse sentido encontramos as referências ao “abusivo” (excerto 50, linha 21), “podado” (excerto 50, linha 23), à “sala com paredes” (excerto 50, linha 25), ao “aprisionado” (excerto 50, linha 27), bem como as reivindicações sobre os conteúdos mínimos, a insatisfação com as condições espaço-temporais no exercício da

docência, e, por fim, a denúncia de negligência sobre as diferenças individuais de aprendizagem (excerto 50, linhas 14-19). Além disso, a FD científica parece fazer presente no enunciado de P1, já que notamos paráfrases do discurso freiriano acerca dos prejuízos da educação bancária (excerto 50, linhas 2, 5-7).

Porém, com uma leitura mais atenta, notamos que o mesmo aparelho estatal (e por conseguinte, seus documentos) contraposto por P1 assujeita-o no intradiscorso. As repetições da forma verbal “vamos” parece evocar a ideia proletária do encorajamento solidário, mas o “lapidar de pedras” (excerto 50, linha 10) aponta em outra direção, a de que os trabalhadores docentes têm a responsabilidade coletiva de transmutar a situação dos incultos ou indoutos a fim de “melhorar” (excerto 50, linha 9), ou talvez alcançar os padrões e normas manifestados pelos mesmos discursos documentados diante dos quais a professora se sente oprimida.

Diante de uma nova contradição em relação ao discurso freiriano, a ideia da “escultura” (excerto 50, linha 10) traz de volta visões de uma educação clássica, em que o papel do docente é adestrar, polir, corrigir, lapidar o potencial dos educandos, submetê-los às prescrições da língua. O professor, sendo escultor, poderia fazer o que bem desejasse com a matéria que lhe chega às mãos. Contudo, nessa “sala com paredes” (excerto 50, linha 25), e provavelmente sem portas, o artista é oprimido e abusado, não faz o que quer, mas o que lhe permitem.

Quanto à obra de arte, isto é, o educando, já não parece ser mais o centro de todo o processo, torna-se um produto, não das mãos docentes, mas das circunstâncias ancoradas no discurso estatal. Um dos aspectos que permanecem ao fim do turno de fala é a noção que até mesmo o artista é subjugado pelo modo de produção capitalista e suas outras implicações ideológicas, que o impelem a produzir, a lapidar, a transformar a matéria, o educando, ainda que precioso, em um bem, isto é, algo útil e de valor.

Agora, vejamos como P2 representa esse mesmo ensino sobre o qual discorre P1:

(P2-51)

P2 – Nossa, ensinar pra mim é um **privilégio**. Porque, assim, um, **eu creio** que, pelo menos pra mim, é um **orgulho** poder encontrar, por exemplo, com ex, ex-alunos **bem sucedidos**. E poder olhar, e saber que eu contribui com, com alguma coisa na carreira deles. Inclusive, pra mim, esse, isso é a **recompensa** maior pro professor. Então, ensinar, pra mim, é um privilégio, **não é um trabalho, é um privilégio**. [...]

De início podemos notar a presença de elementos discursivos da FD religiosa-protestante, interpelados pela FI capitalista e presentes nas noções de “privilégio”, “crença” e “orgulho”. Talvez não pudéssemos dizer que se trata de uma paráfrase, no sentido estrito, mas

possivelmente ser-nos-ia permitido indicar uma retomada de valores cristãos, não apenas com relação ao ensino, mas também com relação a si mesmo enquanto docente.

Já em P3 o enfoque discursivo percorre outras direções. Senão, vejamos:

(P3-52)

**PP:** É... Pra você o que significa ensinar?

**P3:** Se dar, ensinar quer dizer **se dar, se entregar**. É por isso que eu digo que eu **sou falha na língua inglesa**, porque eu **não me dou por completo**. [...]

Como dissemos anteriormente, as ideias de dificuldade e luta parecem ser muito fortes quando P3 representa o ensino de LI. Se entendermos que nas outras falas houve um discurso que concebe à docência como resistência, teríamos nesse novo excerto uma contradição absoluta, qual seja a ideia de que a docência/ensino é rendição/entrega, o que poderia, para alguns, anular nossas primeiras interpretações.

Porém, se pensarmos que os elementos dificuldade e luta são complementares do termo sacrifício, poderemos visualizar melhor os sentidos de “entrega” e “doação” suscitados no trecho 52. Aliás, eles vêm associados a um lamento e à confissão de culpa pelo provável insucesso em ensinar LI.

P3 é mulher, é casada, não tem filhos, é negra e cristã. Essa “entrega”, tanto quanto essa autodepreciação (“sou falha”), se vistos a partir desses múltiplos lugares de onde ela se expõe, podem apontar para o fato de como ciência e religião ergueram estruturas e sustentaram, em algum tempo, estruturas discursivas que pregaram a inferioridade e submissão da mulher e dos negros. Basta recordar alguns artigos preconceituosos com relação à mulher em pleno século das luzes, marco histórico da ciência. Alguns, inclusive, eram assinados por ícones históricos como Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) e Immanuel Kant (1724-1904) (ver. REED, E. *Sexo Contra Sexo ou Classe Contra Classe*. São Paulo: Instituto Sundermann, 2008); ou ainda podemos recorrer às inúmeras produções científicas na Europa (com apoio da igreja católica) dos séculos XVI a XIX no sentido de apoiar a ideia da inferioridade dos negros (ver. BARROS, J. D. *A construção social da cor: diferença e desigualdade na formação da sociedade brasileira*. Petrópolis: Vozes, 2009). Socialmente, a doação e sujeição parecem ser parte natural da posição da mulher, ao menos assim reforçaram ou reforçam muitos elementos dessas FD.

Indiferente aos numerosos fatores, condições e circunstâncias que determinam sua prática, P3 não apenas se representa como “falha”, mas também atribui sua incapacidade ao fato de não ter se entregue “por completo” ao ensino de LI. Ou talvez poderíamos supor que

essa entrega aponta para um desejo de fluência, ainda não atingida. Nesse sentido, a entrega de si estaria sendo negligenciada em relação à própria língua inglesa.

Além de supor que ela deva se sacrificar após tanta “dificuldade” e “luta” (como ela mesma conceitua a docência), P3 ainda julga que seu esforço não foi suficiente. Esse é um dos indícios da interpelação capitalista que tão bem a sustenta, a representação da culpa e do auto-fracasso, conforme sugerimos anteriormente.

Observando os papéis assumidos por P3 podemos entender que essa confluência de culpa, sacrifício e entrega supera a noção de consequência de uma luta travada na sala de aula cotidiana, para nos permitir visualizar o capitalismo pós-modernista que além de oprimir o homem na contração do presente e dilatação do futuro, e comprimi-lo na ilusão de linearidade temporal, torna-o único e suficiente responsável por seus próprios atos através de uma imensa cadeia de múltiplas relações de efeito e causa: “eu **sou falha na língua inglesa**, porque eu **não me dou por completo**” (excerto 52). Nesse ponto torna-se mais notório o esquecimento nº 1, que sendo fundante concede aos sujeitos a impressão de que são indivíduos, livres, plenos em desejo e autodomínio, mas que muitos ousariam considerar como assujeitados, comuns, sem vontade própria ou mesmo incapazes de performances autônomas.

Embora possam ser distintas algumas FDs com as quais cada professor se identifica, o que de fato os une é a interpelação ideológica. Todos são arregimentados por determinações do imaginário capitalista que não apenas conduz suas vidas concretas, mas ditam, de uma forma ou de outra, os modos de significação e os próprios sentidos atribuídos a si, à vida, às pessoas, objetos e ao mundo como um todo. P3 transita pelos valores do proletariado docente e do cristianismo representando acerca de si a origem e consequência do que seria o próprio insucesso e de sua práxis, enquanto persiste nas ideias de luta e sacrifício. Já P1 evidencia valores do senso comum, evoca alguns elementos da FD literária através de metáforas, e parafraseia constituintes da FD científica na busca por fundar um discurso aceitável e simultaneamente próprio. E P2, fortemente identificado com valores da FD religiosa e também da FD científica procura achar em si mesmo a fonte do que diz, reforçando sempre as noções de otimismo e perseverança aparentemente livre e consciente.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para muitos pode parecer ortodoxo, mas antes de proferir nossas últimas palavras julgamos ser indispensável retomar os objetivos deste trabalho e conectá-los ao compacto de análises e discussões realizadas no intuito de provisoriamente satisfazê-los.

### *a) Quanto à interface entre discurso docente e documento oficial*

É possível notar que tanto PCN e PC, quanto docentes representam o reconhecimento das inúmeras dificuldades enfrentadas encontradas no ensino de língua estrangeira, relativamente mais do que em comparação a língua materna, por exemplo. No entanto, poderíamos notar que a PC procura silenciar as críticas diretas ou menções à situação contemporânea do ensino de LI. De fato, o documento raramente expõe algum enunciado através do qual seja possível reconstruir os sentidos atribuídos ao ensino de LI por professores da rede pública estadual.

Muitos poderiam argumentar que em uma PC, em virtude de sua natureza, não seria fácil encontrar referências às práticas reais de ensino da língua. Porém, nem mesmo nas primeiras páginas do documento, nas quais se expõe uma espécie de panorama da educação tocantinense, é possível encontrar sinais disso. As inúmeras reiteraões, paráfrases e transposições textuais de outros documentos nacionais fazem da PC tocantinense um território árido para acolher as vozes das centenas de professores do Estado.

Parece-nos que nela, em detrimento do espaço do dizer docente, privilegia-se o da FD considerada científica. Diferentemente dos PCN, a PC não parece procurar relacionar as vozes das salas de aulas com os longos enunciados teóricos das academias ou com a prosa de José de Alencar.

Independentemente das razões, o que pudemos notar foi a abertura bastante significativa para o discurso literário, sobretudo na abertura do documento. E como seria de se esperar, valores desse mesmo discurso são retomados ao longo do texto. Quando não, é possível notar, através de deslocamentos, a transição entre um e outro, ou seja, entre o científico e o literário.

Embora não haja um esforço considerável para integrar ambos, – até mesmo porque eles fluentemente se transpassam, sem que para isso haja empenho – o simples fato de serem colocados em paralelo nos lembra com veemência que dizeres devem ocupar o lugar de honra no texto que se apresenta como organizador do currículo da língua inglesa na escola.

O discurso docente por sua vez raramente permite recuperar em explícito alguma referência a qualquer documento curricular, especificamente. Não nos cabe aqui investigar, mas podemos supor que as razões são diversas, desde a ausência de contato com esses documentos até o julgamento, por parte da FD docente, de que o discurso nele suscitado não possui relação com a prática cotidiana, ou de que, mesmo havendo relação, não seja proveitoso conhecê-las; ou ainda devido ao fato de que não tendo o documento garantido espaço à voz docente, sua FD tende a interagir ainda mais com outras FDs, o que deixaria o discurso oficial em uma posição de ilusório isolamento.

Para além disso, os professores pesquisados tendem a convergir suas representações acerca do discurso oficial usando outras figuras elementares como a escola, a direção, o Tocantins (entidade geossocial), o governo ou o Estado (instituição política). Muitas vezes parece-nos que o diálogo das representações que os docentes erguem sobre os documentos perpassa o continuum do senso comum e da ciência, para marcar nesta última o alvo do que avaliam ser oficial.

Ao mesmo tempo o dizer docente também nos deixa entrever muitos de seus fios discursivos que simultaneamente integram a Complexidade (discurso científico relativamente recente) e o que julgamos como sendo o senso comum, o que só confirma o continuum mencionado no parágrafo anterior. Todas essas manobras sugerem que os deslocamentos de sentido no dizer docente e oficial projetam um caos virtual no qual a disputa pelo significado e pelo efeito fundador é constante e vigorosa, e que a ânsia pela ordem e constância esteja cedendo espaço.

*b) Dos valores atribuídos ao ensino-aprendizagem de LI*

Como parte do conjunto de nossas crenças, trouxemos para este trabalho a ideia tão popularizada de que o ensino de língua inglesa e sua conseqüente aquisição suscitam valores e posições como autorrealização, prestígio, mobilidade, status social, emprego, oportunidades, conquistas, independência e dinheiro. Todavia, não foi exatamente essa seqüência de assunções que nos permitimos realizar após nossas incursões aos discursos das entidades docente e oficial.

O prestígio e o status social, que, ao nosso ver, tanto parecia ocupar um lugar cativo no centro dos dizeres a respeito do ensino de LI ou da própria língua inglesa, cedeu um significativo lugar à ideia popular de batalha e sofrimento, uma interpelação capitalista que subjuga os docentes às exigências de desenraizamento, vínculos trabalhistas, mobilidade e dispersão identitária de classe. Uma noção que revela a moral da dívida do aprendiz com a

geração passada (familiares mais velhos, por exemplo), que não pôde incorporar o novo idioma, a insatisfação e resiliência com os obstáculos do presente. E assim, conforme sinalizado anteriormente, o mote do “eu sou brasileiro e não desisto nunca” (luta, sofrimento, dificuldade) criam um horizonte de esperanças e crenças.

É necessário reiterar também que a ideia de status social e prestígio não deixam de ser atrelados ao ensino-aprendizagem de LI, embora, como já dissemos, pareçam perder considerável parte do território que antes ocupavam. Interessante notar que P2 sugere, em um de seus enunciados, a presente decadência do elitismo e da ideia de luxo, e a posterior ascensão e ‘democratização’ da aquisição do inglês em virtude das novas demandas globais lideradas pela dinâmica do capital e da mão de obra. Numa tentativa de silenciar os demais valores P2 gasta uma considerável de suas paráfrases defendendo a ideia de que o acesso a uma LE, mas especificamente à LI, é um direito e um privilégio de que todos gozarão voluntariamente ou por necessidade. P2 parece conformar-se bem a um forma-sujeito jurídico enquanto em jogos de esquecimentos fundantes procurar enxergar-se fonte da maioria das palavras que profere.

Por sua vez, os valores de conquista, autorrealização e ganhos financeiros parecem se constituir em significantes simulados, movediços ou silenciosos. A conquista seria virtual porque parece sempre encontrar-se no “há de vir”, através da reiteração dos enunciados docentes. Os ganhos financeiros se quer são mencionados, como jamais existissem, talvez sofram apagamento. Por outro lado, parece-nos que a autorrealização submete-se a um silenciamento.

Quanto a esta última (autorrealização), não poderíamos falar em apagamento, porque há fortes traços discursivos de sua presença nos elementos do prestígio, do privilégio (ainda que em forma de direito) e do status social. A autorrealização já não apresenta para com a língua inglesa qualquer esboço de vibração. Não se trata do fato do vocábulo ou seus correlativos não aparecerem na matéria linguística, mas sim porque a maioria de seus indícios de sentido não possuem um valor-referência, seus fios encontram-se partidos e espalhados por entre outros valores que ainda se associam à aprendizagem do idioma em questão. Se algum dia ocupou posição significativa, hoje, na fala docente, beira o apagamento, mecanismo que aparentemente só permitiria a reconstrução por estratégias associativas de cunho quase sempre indireto.

Na PC parecem prevalecer os valores da independência intelectual, redimensionamento cognitivo e ideológico (no sentido de visão do mundo), trabalho,

formação humana e oportunidades de mobilidade geocultural e, quiçá, política. Do ponto de vista das muitas e fecundas FDs que incidem sobre esse documento, talvez seja possível notar melhor a ocorrência de certo mecanismo de inversão quando a utilidade da língua e o mundo do capital parecem obter mais atenção do que os elementos da formação humanista e intelectual, o oposto do que seria mais característico dos arquétipos discursivos sobre ciência.

Em linhas gerais, poderíamos dizer que na PC os valores atribuídos à aprendizagem de inglês giram em torno dos conceitos de acesso e exercício-apropriação. Enquanto o primeiro nos leva a perceber que a linguagem é o movimento multimodal e pluridirecional no continuum do “aqui”, do “ali” e do “lá”, o segundo nos lembra que a aquisição do idioma estrangeiro obtém muito mais sentido se estiver ligado não apenas a sua utilidade e prática social, mas também com os benefícios humanistas, intelectuais e pessoais diversos.

Se bem que, como já pontuamos anteriormente, talvez seja mais perceptível no documento a tendência a certo utilitarismo da língua; uma tendência que perde força por causa da interferência da FD em sua vertente da Complexidade, que por sua vez parece chamar a atenção para fatores mais humanistas.

Por fim, observamos a emersão de um valor a respeito do qual nunca havíamos pensado com seriedade porque o considerávamos excludente e insignificante, ou banal, a saber, a superioridade intelectual. P1 ilustra bem esse elemento quando sugere que o professor de inglês está acima de outras pessoas por dominar o idioma, enquanto P3 confirma indicando que o docente desse idioma é aquele que “fala difícil”, e P2 não está longe dessa dinâmica quando entende a docência em LI como um privilégio – apesar de podermos também perceber que esse último valor remete àquela dívida que o aprendiz possuem com as gerações passadas, porque, sendo exceção, alçou o lugar que muitos desejariam para si, o de usuário de uma língua estrangeira de prestígio e poder global. Nesse ponto usamos o termo poder porque esse valor é o que perpassa toda e qualquer língua e que parece possibilitar a exposição de muitos outros.

*c) Das representações discursivas acerca da relevância e papel da LI*

Os esquecimentos fazem tanto PC quanto docente julgarem a si mesmos como portavozes capazes de significar o ensino da língua estrangeira e apontar para esse tipo de educação alternativas de amadurecimento e adequação.

Perpassados pela FI capitalista, PC e professor buscam no sistema econômico (ou no uso/utilidade) as respostas para os porquês do ensino de LI no Tocantins, estado mais jovem da região norte. Conquanto ambos, na construção de suas imagens discursivas, reconheçam o

lugar do inglês na formação humanista, é o docente que tende a apontar a utilidade/uso como fator mais relevante. O documento, por sua vez, (esta é a leitura que fazemos) equipara implicitamente a utilidade e o papel cidadão/humanista do ensino de inglês adicionando à margem a função propedêutica tão comumente imputada ao ensino médio, e provavelmente popular entre muitos docentes.

Nas representações docentes, ao contrário do que imaginávamos, a aprendizagem de língua inglesa não parece ser consideravelmente ancorada na função propedêutica da educação secundária, isto é, na meta de obter vaga na universidade.

Isso é, na verdade, surpreendente, pois, enquanto professor, temos notado a pressão que muitos alunos fazem, principalmente no 3º ano do ensino médio – se bem que apenas um dos entrevistados leciona nessa série e o faz durante o noturno, período no qual um alto índice de alunos já estão no mercado de trabalho e uma minoria procura entrar na universidade –, para que professores reorganizem seus programas a fim de oferecerem uma aprendizagem de inglês unicamente voltada a certo objetivo específico, qual seja passar no vestibular ou no ENEM.

Por outro lado, imagens reconstruídas a partir da fala do professor nos permitem dizer que é bastante provável que o deslocamento do aluno para o centro do processo ensino-aprendizagem seja umas das fortes razões que impulsionam o docente a ter em alta consideração a utilidade e significância da língua estrangeira na vida do aluno. Se isso for verificável possuiremos indícios de que, em última instância, o paradigma da Complexidade tem obtido grandes conquistas não apenas nas academias, mas também na vida dos educadores e educandos que constroem este estado.

Supomos que, nas representações docentes, práticas cotidianas consideradas banais, como ouvir música, ler algo na internet, jogar, bater papo virtualmente, assistir a um canal de TV a cabo (para alguns), não constituem dimensões e atividades privilegiadas no ensino de LI na escola pública tocantinense, o que poderia fundamentar sua importância para o educando.

É interessante notar ainda que, de certo ponto de vista, essa imagem do parágrafo acima poderia contrastar levemente com um dos enunciados da PC, que aponta o inglês como forma de acesso a bens culturais. Como vivemos em uma sociedade/escola capitalista ainda preconceituosa, excludente e elitista, poderíamos entender aqueles “bens culturais” como sendo os clássicos da literatura, produções científicas e obras eruditas diversas. Esse quadro, na verdade um simulacro, seria relativamente estranho ao emprego do inglês em situações de lazer e extrema informalidade.

Porém, as análises e reflexões empreendidas durante o trabalho nos permitiram compreender que os docentes projetam suas representações não somente para alavancar o ensino-aprendizagem de língua inglesa enquanto forma de acesso a bens culturais diversos (independentemente do status social dos mesmos), mas também expandem o uso potencial dessa educação para outros fins simples e significativos.

Tendo em vista que, em grande parte dos dizeres docentes, a utilidade da língua é encontrada primariamente nas dimensões do informativo, do lazer e do trabalho, é-nos permitido afirmar ainda que se consolidam em seus discursos a interpelação ideológica capitalista, de que fala Pêcheux, e as relações entre prazer e trabalho, sobre as quais discorre Lacan.

É proveitoso perceber também que, embora seja pouco provável que o mercado de trabalho tocantinense tenha demanda considerável em relação a mão de obra bilíngue (língua materna/LI), ou que as exigências ocasionadas pela copa do mundo (2014) e os jogos olímpicos mundiais (2016) nos afetem ou fundamentem a utilidade imediata do inglês, são justamente aquelas dimensões e atividades citadas que, através da paráfrase, da ênfase e da retomada, compartilham espaço no seio das representações sobre a relevância e papel desse idioma.

*d) Quanto aos deslocamentos de posição e espaço/formação discursiva.*

Nesses movimentos a contradição parece ser um elemento bastante marcante, principalmente quando diz respeito a ideia de identidade. Tanto PC quanto docentes são arrebatados por algo que parece superar a ideia de modernidade líquida, de Bauman, a saber, a ideologia, o inconsciente, a história e linguagem em sua opacidade.

Como a AD nos ajuda a entender, na PC há fortes alterações de posição. Ora a identidade dos sujeitos escritores surge como desejo de inteireza, unidade, como centralização em torno da adoção da Teoria da Complexidade, ora essa mesma identidade se reprojeta com nuances visionárias e encanto literário, ora é tomada pela incerteza e pela dispersão, ou às vezes ressurgem novamente com características de univocidade.

Nos limitados momentos dedicados a abordar a práxis-didático pedagógica em sala de aula percebemos que o discurso da PC para silenciar a voz docente e discente no que diz respeito à vida escolar, porquanto a voz dos teóricos preenche maior espaço. Como consequência, a Teoria da Complexidade anteriormente defendida quanto a contextualização real da educação e a democratização da vez no discurso parece perder força agora. A PC da

introdução não parece a mesma do embasamento teórico, tampouco o seria na apresentação de aspectos e sequências didáticas.

Essas seções do gênero textual da PC parece ter suas próprias características, seu próprio histórico, seu próprio modo de organização. Tais elementos promovem ainda mais o esquecimento nº 2, e a PC prima pela FD científica na tentativa de submeter boa parte dos valores advindos de outras FD. É como se quase todo dizer devesse ser referendado pelo crivo da ciência, um saber à parte, independentemente da maneira como ela seja conceituada.

O esquecimento nº 1 exercita-se em uma posição assumida na abertura da PC que põe os sujeitos escritores do documento no lugar de motivadores, fundadores ou reveladores da identidade da comunidade local. A partir do modo como a FD artística/literária domina os tons dos dizeres nessa parte do gênero, podemos afirmar que no avesso de todo o louvor prestado à construção identitária tocantinense encontraríamos um estado periférico, “sem identidade”, sem maturidade ou representatividade, disperso pela liquidez da imigração, sem a âncora da história linear para fincar no tempo as colunas do quem sou, por que sou e para onde vou, que tanto atormentam o homem, e que tanto o fazem lançar-se na aventura da linguagem e da vida em busca de seus sentidos e significados.

É no dizer da prosa de Alencar, que surgem as figuras do índio e do guerreiro. Em manobra de retomadas, metáforas e paráfrases a PC torna-se agora o cenário para que a narração original surja do oculto e revele o que todos precisam saber: quem somos nós?

É na cadência das partes do enunciado que a PC sugere que encontremos a narrativa capaz de responder a essa intrigante pergunta. Apesar de tratar-se de um texto muito mais descritivo do que narrativo, podemos dizer que seu cunho coletivo-biográfico está presente e faz surgir o Tocantins como um sistema de significação que no qual cada tocantinense deve alcançar sua existência-identitária, e sua e construída por todos.

Pelas lentes da psicologia social pollakiana (POLLAK, 1992) conseguimos notar a FI capitalista impulsionando estes movimentos: primeiro, a construção da unidade físico-identitária, isto é, o sentimento de fronteiras tangíveis e definidas (no nosso caso os rios Tocantins e Araguaia) ou até a sugestão de mútuo pertencimento aos que se encontram nesses limites (todos somos professores, todos servimos ao mesmo povo, como um só povo, em uma só terra e sob o mesmo governo); segundo, o reforço de uma ilusória consciência de continuidade dentro da fluidez temporal (nas referências e retomadas que a PC faz posicionando-se no ontem, no hoje e, principalmente, na esperança do amanhã); e por fim, o

sentimento de coerência, de efetiva unificação do ser-existir proporcionado pelo esquecimento nº 2, e que já tantas vezes temos mencionado.

Esses deslocamentos indicam a auto e alter-discursivização, e são característicos dos sujeitos sociais (no nosso caso, os redatores da PC) compelidos a se reconhecerem em todas as passagens. Para tanto procuram manter determinados traços discursivos a fim de se enxergarem, conectarem-se ao corpo social e simultaneamente se destacaram da multidão de tantos outros documentos, construir o seu “perfil” (KEHL, 2012).

Os movimentos perfeitos pelos docentes em suas identidades parecem ser marcados pelo distintivo, e ao mesmo tempo pelo ‘unificante’. Uma forte imagem de si erguida pelo professor é a de que ele é um eterno sofredor e batalhador. Como indicamos anteriormente, essa representação não se refere apenas ao docente, mas já se incorporou ao imaginário brasileiro – basta nos recordarmos das propagandas de cerveja (*Sou Brahmeiro, sou guerreiro!*) e daqueles anúncios promovidos pela Associação Brasileira de Anunciantes (*Eu sou brasileiro e não desisto nunca!*), para verificarmos quão popularizadas são essas identidades. Ademais, para além do status de fruto da interpelação capitalista, essas identidades parecem ser impulsionadas pelo arcabouço de valores da FD religiosa sobre os sujeitos-docentes, em específico o judaísmo e o cristianismo.

Os determinantes dessa disseminação identitária no discurso do professor, apenas confirmam o que já suspeitávamos. Apesar dos discursos de que o professor é porta-voz do ‘progresso’ e ‘ciência’ parecerem em alta, nossas análises apontam que o docente, não diferente de muitos outros profissionais, sugere-se parte indissociável do proletariado (como preferem os marxistas). Como tal, não escapa da superexploração da jornada de trabalho/estudo, da postergação de consumo imediato dos bens impostos pela ditadura do mais-ter e mais-gozar, da ilusão de integridade, disciplina, autocontrole e prospecção.

Os deslocamentos reerguidos a partir da autoimagem de P1 e P3 reforçam bastante as ideias de resistência, humildade e luta, enquanto o discurso de P2, menos marcante nesse sentido, indica a persecução da autoafirmação, da distinção e unicidade. O afincamento com que p2 se compromete com os dizeres que acredita serem seus exemplifica bem a possibilidade de leitura que apontamos.

Também é útil notar que houve um claro deslocamento em relação as posições assumidas perante exames como o ENEM e os vestibulares em geral. Ao passo que a PC ainda deixa, mesmo que à margem, o caráter propedêutico do ensino de línguas estrangeiras, os docentes não parecem registrar em seus movimentos dentro do discurso indícios de que

esses testes representem determinantes em sua identidade ou conduta profissional. Mais um sinal de que o posicionamento imediatista e clássico (à semelhança da ciência clássica) tem se deslocado e exercido menos influência sobre ensino de línguas.

*e) Quanto ao letramento ideológico e ensino-aprendizagem de língua inglesa*

Se há algo que as representações apreendidas podem nos ajudar a entender é que, se o ensino de língua inglesa pretende apresentar-se mais efetivo, precisa urgentemente ser pensado para além da sala de aula. Sabemos que isso pode parecer lugar comum, mas achamos necessário lembrar que o letramento ideológico começa expandindo a visão dos aprendizes para além do universo da escola, em direção à vida (cotidiana? que seja), rumo ao conhecimento de si e do outro. Para que isso ocorra é necessário, antes de tudo, desmistificar a língua ou desconstruir as representações popularizadas a respeito dela em troca de outras que sejam mais adequadas ao seu ensino.

Nesse sentido, P1 e P3 ilustram bem visões relativamente colonizadas (ver. MOITA LOPES, 1996) com relação à língua inglesa, seus usuários e sua cultura. Em outras palavras, diríamos que há uma forte tendência por parte dos aprendizes em julgar esse idioma como mais belo e difícil, e que portanto só pode ser adquirido por seres superiores, cujos cérebros gozam de maior capacidade.

Assim, é responsabilidade da comunidade escolar, e não apenas dos professores de inglês, disseminar a ideia de que o inglês é um idioma como qualquer outro e que o prestígio de que goza advém quase exclusivamente do sucesso econômico das nações que o têm por idioma oficial.

Precisamos lembrar sempre que o letramento ideológico não nos permite assujeitarmos gratuitamente, sem resistência, isto é, seja em sala de aula, ou em qualquer outro lugar, seria inadmissível sustentar a ideia de que os falantes de inglês são mais polidos, eruditos e inteligentes.

Para muitos, atitudes simples como essa parecem insignificantes, mas se compreendermos as consequências que a ausência dela pode trazer, assumimos o compromisso de pô-la em prática. Uma dessas consequências pode se dar tanto no filtro afetivo (concepção de Krashen que abordamos no capítulo primeiro) quanto na identificação do sujeito com valores de outras FDs que o afastarão da aquisição da língua.

Isso quer dizer que o aprendiz pode, por exemplo, sentir-se desmotivado a aprender o idioma, porque afinal de contas, 'ele não aprenderia mesmo'. Ora, qualquer forma de inferiorização do aprendiz, suas capacidades e valores, resultaria em desequilíbrio do aparato

psicognitivo e motor que ele necessita para adquirir e exercitar a linguagem, e isso certamente estorvaria o processo educativo.

Por outro lado, o insucesso da aprendizagem de LI também pode ser circunstanciado pela ausência de ações para prevenir ou mitigar a conjunção dos sujeitos-educandos com valores discursivos extremistas e radicais de recusa ao inglês, como sendo este um idioma imperialista, o idioma da alienação política. A inércia da comunidade escolar com relação a isso pode levar ao que Rajagopalan (2005, p. 140) denomina como rejeição sumária do inglês.

Para o educando/educador que imagina que aprender a língua de nações imperialistas, como EUA e Inglaterra, é alienar-se, basta observar o líder sul-africano Nelson Mandela. Este vencedor do Prêmio Nobel da Paz (1993) possui uma trajetória de vida que demonstra bem como a aquisição do idioma de seus colonizadores pode ser uma arma poderosa para livrar-se da opressão dos mesmos. Àqueles que, porventura, ainda não se deixaram tomar por esse princípio, deixamos aqui um excerto de releitura da famigerada *Arte da Guerra* (1913): para lutar o bom combate é preciso conhecer profundamente a si e muito mais ainda a arquitetura que subjuga o homem.

Observando por outro ângulo, parece evidente que seria desconfortável, para muitos profissionais, implementar atitudes desse gênero, já que alguns não se incomodam em ostentar em si o prestígio e status (talvez decadente, como algumas de nossas análises permitem notar) comumente atribuídos à LI. Afinal, como aponta o discurso de P3: ser professor de inglês é ser “o cara” que fala “difícil”.

Outrossim, somos convocados por essa visão de educação linguística a entender, da mesma forma que sugere P2, que a aprendizagem de línguas, tal qual o letramento, é multimodal. Não precisamos ficar restritos às proposições do livro didático, tampouco abandoná-las por completo. Mas, com um pouco de visão e disposição avançar para além dos textos escritos em preto e branco, e das músicas.

Temos percebido que (como sugere a PC) o letramento requer que a escola seja mais que uma janela do mundo, que se faça parte dele trazendo-o virtualmente para suas fronteiras físicas, que é o único obstáculo real e, ainda assim, o mais transponível entre todos.

Para isso é necessário que o ensino de LI parta para os ambientes digitais (ou não) como Facebook, Youtube, bate-papo, jogos eletrônicos; para os gêneros não-canônicos como mangá, revista em quadrinho, piadas, cartoons, mensagens e jogos eletrônicos. É indispensável que sejam facultadas ao aprendiz oportunidades significativas para que ele mesmo (a partir das escolhas que lhe forem ofertadas e outras mais por ele fomentadas) entre

em contato com um inglês de verdade, falado, escrito, pintado, desenhado e encenado por pessoas reais e comuns, célebres e anônimas.

O educando necessita andar por si nas estradas da linguagem (como sugerem P1 e P3) e rir, chorar, questionar e ser questionado pela LI, por seus falantes e sua cultura, sem qualquer complexo de inferioridade ou de aversão ao estrangeiro. Para além do respeito a si mesmo, faz-se urgente também o respeito ao outro a fim de com ele colaborar, e com ele se beneficiar das interações e experiências que ambos partilham.

A ideia da multimodalidade no letramento é justamente aquela, que nossos sentidos todos se voltem para aquisição ou redimensionamento de habilidades em nossa trajetória neste mundo. E para que isso ocorra o aprendiz precisa perceber a significância da língua inglesa no seu mundo e em outros mais passíveis de sua apreensão.

Assim, se o inglês (em uma situação extrema) não tem qualquer potencial ou possibilidade de se relacionar aos sonhos, desejos, vontades, projetos e atividades cotidianas do aprendiz, é provável que a aquisição do idioma enfrente problemas bastante graves.

Notamos que o letramento também nos ensina que a escola precisa fazer uso máximo de todos os recursos de que dispõe, ainda que não sejam os ideais ou os mais suficientes. Parece marcante, no discurso docente, o sentido de insatisfação suscitado pela falta de um laboratório de línguas. Mas é preciso lembrar que adaptar é uma das capacidades atribuídas a nós brasileiros, enquanto movemos, coletivamente, nossa representação de unidade identitária.

Assim, com alguns (micro)fofones, acesso à internet, materiais e softwares que encontramos gratuitamente na internet é possível tornar a sala de informática um ambiente mais propício ao letramento multimodal. Esse é o projeto de nossa escola para este ano, e temos trabalhado para que ele se efetive com o máximo de proveito possível.

Outro ponto indispensável é o trabalho corporativo com a comunidade escolar a fim de (não apenas evitar o efeito do aprendiz colonizado, já abordado anteriormente) resgatar o ensino de LI/LE do ostracismo indiferença curricular apontado por alguns dos sujeitos de nossas pesquisas, principalmente por P3.

Em face de todas as potencialidades apresentadas pela aprendizagem de LI, torna-se improfícuo relegá-la a um posição menosprezada e subalterna com relação a outras disciplinas. Assim, o letramento convida professores de inglês a revitalizarem seus objetos de ensino no âmbito escolar por intermédio de outros professores, saberes, atividades, informações e ações que ultrapassem os limites do metalinguístico, ou o ensino sobre a

língua. Afinal, letramento é basicamente firmado no exercício da interação e das práticas sociais em seus variados contextos, não faria sentido um ensino de língua desvinculada do esporádico prazer e da constante (res)significação das práticas didáticas.

Outro aspecto a ser abordado é a duração total das aulas. Como pudemos perceber na fala dos professores a carga horária para o ensino de LI é quase insignificante (**menos de 48 horas por ano**). Diante disso, professores e aprendizes precisam incentivar uns aos outros a estudarem fora da sala de aula, muito mais do que dentro dela. Dizemos isso porque muito assumem que docentes de LI não precisam estudar o idioma, e sim, cremos que eles necessitam dessa prática constantemente, e ainda mais, se estiver disposto a cooperar com seus alunos.

Não se faz obrigatório a famosa cena da escrivanhinha e do livro aberto por horas a fio. Educadores e educandos podem aprender inglês fazendo o que gostam: ‘se for futebol, procure então assistir um jogo narrado em inglês (com legendas); se for jogo eletrônico, procure então se informar sobre comandos, a história de surgimento do jogo, truques e personagens usando os fóruns e páginas dedicadas ao gênero, entre outras alternativas’. O importante é que haja colaboração entre os aprendentes sobre o que fazer, como fazer, onde ir e o que encontrar.

É evidente que alguns precisarão de mais auxílio do que outros, mas isso não quer dizer que estão impedidos de adquirir o idioma a que estão dispostos estudar. Para os que carecem de maior apoio e acompanhamento, lembramos que o professor não é fonte de saber sobre determinado objeto, tampouco o conhecimento pode ser literalmente transmitido, senão compartilhado.

É também através da questão da duração das aulas de LI que o letramento traz à tona o debate a respeito das quatro habilidades – ouvir (que não deixa de ser leitura), ler, escrever e falar. Com um tempo tão escasso muitos argumentam que é quase impossível chegar com todas elas a níveis de aprendizagem considerados suficientes. De fato, concordamos com essa máxima, bem como admitimos que o foco na leitura seja uma das saídas viáveis para este problema, como mostram os PCN.

Porém, surge outro problema, que é o papel e interrelação das outras habilidades no processo de leitura. Conquanto não tenhamos reflexões aprofundadas e suficientes para discutir esse problema, e levando-se em consideração que são as lamentáveis condições de tempo, espaço, recursos humanos e físicos (todos aqueles sobre os quais tanto lemos e experimentamos) que agravam a situação da educação em geral, somos levados a sugerir que

as demais habilidades não têm outra alternativa, exceto colocarem-se em torno da leitura e a favor dela colaborar. Nesse caso, a aquisição do ouvir, ler e escrever dependeriam de maior capacidade de iniciativa dos aprendizes.

Em tempo, observamos que muitos diriam que o foco na leitura poderia representar uma infringência à multimodalidade, inerente ao letramento. Mas lembramos que a aquisição de práticas sociais de leitura, interpretação e inscrição no mundo dos sentidos, tal qual o letramento o é, não faz da multimodalidade sua propriedade intrínseca, mas sim seu raio de alcance.

Apesar de carecer das demais, a habilidade de leitura (*strictu senso*) poderia proporcionar ao educando um crescimento intelectual, humano e cultural bastante significativo, embora seu cunho ‘instrumental’ ainda seja alvo de crítica ou rejeição de muitos. Nenhum dos sujeitos de nossa pesquisa, por exemplo, elenca essa habilidade como a mais importante, mas todos também admitem possuir maior domínio sobre ela.

Nesse sentido, destacamos que o papel da língua materna na aquisição de LI não pode e nem deve ser ignorada. Essa assunção nos permite reconhecer, por exemplo, que o foco na leitura também trará desafios, um preço a ser pago (nos termos que nossa FI no impele a dizer), que seria o alto índice de brasileiros que ainda não se habituaram ou não encontram prazer na leitura, mesmo em sua língua materna.

Neste ponto somos lembrados de um outro preceito valioso que é o de não ignorar justamente o papel dessa língua materna na aquisição da língua inglesa. Decisões de menosprezar a sua função têm levado, em última instância, aos provérbios preconceituosos e infundados como os apontados por P1: “Eu não aprendo nem o português que dirá o inglês”.

Uma visão de que apenas a variante de prestígio de nosso idioma é considerado, de fato, o português aceitável e legítimo, colaboraram muito para a disseminação dessa máxima. O preconceito linguístico, gerado por uma visão restrita de linguagem em louvor às leis gramaticais prescritivas circunstanciam esse enunciado que tanto atormenta os professores de inglês por todo o país.

Essa mesma situação parece estar ocorrendo com a LI com relação às variantes americana, britânica, australiana e africana (dentre outras) – o que seria igualmente inadmissível em uma educação linguística voltada para o letramento ideológico. Assim, geralmente são as duas primeiras que acabam sendo consideradas modelo do idioma, aquela por causa do poderio econômico-militar dos EUA, e esta pela representação discursiva que foi

ou se tem construído a respeito da Inglaterra como sendo o berço do idioma, a nação da erudição, da elegância, da obediência às regras e (em certo ponto) da superioridade moral.

*f) Últimas palavras*

No percurso dessa nossa breve análise sobre os discursos que perpetraram a PC do Tocantins para a disciplina de língua inglesa no ensino médio foi possível notar como se processam alguns dispositivos de deslocamento dos locutores entre as FDs literária, científica, o discurso ecológico, colonial e pós-colonial.

Considerando as implicações ideológicas do Capitalismo, bem como o contexto da pós-modernidade, pudemos notar como a PC redireciona-se em uma posição aversa ao que é simplesmente norteador. A PC tenta, em alguns momentos e de forma sutil, estabelecer e prescrever o que é correto, melhor e recomendado para as situações de ensino-aprendizagem de uma língua.

No avesso dos princípios “norteadores” pressupomos um ensino supostamente deficitário e que precisa ser realinhado, pois carece de rumos mais definidos. Através de esquecimentos e assujeitamentos os locutores, tanto da PC quanto os docentes, vão fundando-se em simulacros de acordo com os quais eles se constituem fontes de seu próprio dizer.

Enquanto a PC prega a construção de uma educação que se estabeleça por processos identitário, procedimentos e dizeres genuinamente tocantinenses, os professores da sala de aula cotidiana debatem-se em seus dilemas, na luta de sua classe e de suas FDs com as demais, procurando entender ou afirmar quem são e o que estão fazendo.

Falar em crise no ensino de LI na escola pública em plena pós-modernidade, onde tudo se esfacela, e nada é sólido, parece bastante comum. No entanto, o que parece prevalecer em relação ao ensino de LI é certa imprecisão dos sujeitos com relação aos propósitos e motivações para o ensino desse idioma.

O ideário capitalista que poderia atribuir maior significado à disciplina, parece intervir mais fortemente com relação à noção de poder que a língua inglesa implica. Essa interpelação da FI faz com que os sujeitos continuem se dirigindo ao ensino-aprendizagem da LI por razões várias que acabam, no final, girando em torno do prestígio, do status, do privilégio ou, em outro sentido, do prazer estético.

Ao contrário ou em direção à aparente centralização conceitual que a PC faz acerca da representação do ensino de LI como processo interacionista e comunicativo, os professores tendem a multiplicar as imagens de LI, seja como instrumento de comunicação para entrar em contato com nativos, seja como meio para acesso a outras formas de saber, seja como simples

contemplação humanística, dificultada pelos empecilhos do mundo empírico e pelas mazelas do reino do capital.

Enquanto, por mecanismos metafóricos e parafrásicos, a PC prega que objetivo da educação é emancipar, libertar, tornar os sujeitos indivíduos autônomos e críticos, a interpelação ideológica parece apontar para o seu inverso. Parte dos docentes e também a PC engajam em modos de subjetivação contraidentificatória, e todos congregam na subjetivação universal identificatória, embora não haja vestígios de movimento em prol da desidentificação, o que permitiria um deslocamento para as margens provisórias da FI capitalista em direção à outra ideologia.

Os alvos estabelecidos pelo discurso científico e poético, ou literário, da PC parecem entrar em evidente confronto contra o esfacelamento de representações intrincadas e complexas que os docentes constroem sobre a disciplina de LI, a partir de suas experiências, de seus posicionamentos, seus papéis e lugares sociais. A PC concentra a discussão do ensino inicialmente na dualidade entre academia e mundo do trabalho. Os professores se preocupam com as capacidades, com a disposição, os propósitos e significados que o aprendizado de LI pode ter na vida de seus alunos.

Parece uma relação sensivelmente desigual. A PC se deixa mais dominar pela FD científica, idealizando, em muitos pontos, a prática educativa, mesmo que as insuficiências da realidade estejam implícitas em seu próprio discurso, mas que em muitas passagens relevantes os locutores passam a negligenciar. Afinal, é a ação do esquecimento nº 1 que os impele a ignorar elementos ora de sua FD. Os aspectos mais próximos da práxis empírica e a consideração do contexto de como se faz educação no momento de escrita da PC parece ser sutilmente colocado à margem para dar lugar a elementos de sentido oriundos da FD literária.

Já os docentes, regidos majoritariamente pela FD-professor encaram a realidade e o contato face-a-face com aulas reais e cotidianas componentes das representações discursivas que eles erguem a respeito da disciplina. Seja pela retomada, repetição, metáfora ou leve alteração de sentidos os docentes concebem uma disciplina que lhes é imposta como relevante, e ao mesmo tempo marginal, pois não encontra fulcro na vida real dos educandos que se propõem a adquiri-la.

Pelo menos um dos docentes deseja ardentemente conferir significado ao ensino do idioma, e fazer com que ele supere o status de contemplação humanística ou simples meio de reestruturação cognitiva, para torná-la parte da trajetória dos educandos na aquisição de formas diversificadas de ser, fazer, agir, ver e (se) entender (n)o mundo.

Os sentidos que prevalecem ao final dessa sintética discussão apontam um Estado ainda distante da prática cotidiana, técnico-cientistas que ainda não atingiram instantes de desidentificação (pois se fazem corpo técnico do aparelho estatal pondo a serviço dele e do capitalismo a que todos são submetidos) e que, permanecendo no ciclo das contraidentificações, creem transformar decisivamente o processo real de educação.

Os professores parecem cindidos entre dúvida, medo, frustração e esperança. Uma dispersão de posicionamentos e lugares discursivos que parecem ser pura refração do arcabouço ideológico capitalista que escraviza o homem e o aprisiona em suas formas de ordenação altamente mutáveis e ao mesmo tempo permanentes.

Contudo, é preciso admitir que, ao menos no campo das ideias, esse quadro parece estar mudando. A própria existência da PC do Tocantins, seu comprometimento teórico com a complexidade, a interferência da FD científica no discurso docente parecem ser indicativos de que a esperança não é apenas uma refração ideológica ou a inscrição do homem na ordem simbólica sobre o tempo, ou ainda uma figura metafórica do discurso literário, mas pode ser sinal de que um ensino mais propositado e significativo em relação a LI possa finalmente chegar às salas de aulas das centenas de escolas deste estado. Antes disso, é necessário que muitos outros valores, procedimentos e práticas sejam implementados para fazer dos intentos interdisciplinares e complexos do paradigma emergente uma realidade na vida escolar.

Por ora, a esperança faz-se apenas reflexo do desejo de fazer do ensino-aprendizagem uma prática com vistas ao bem estar humano e ao desenvolvimento de suas potencialidades. Nesse sentido, que em certo ponto contraria a PC, realmente esperamos que novos projetos de transformação paulatina e gradativa da educação estejam muito mais próximos de nós do que qualquer utopia que possamos imaginar.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. **O professor de língua estrangeira em formação**. Campinas: Pontes, 1999.
- AMORIM, M. **Brasileiros não sabem falar inglês: apenas 5 dominam idioma**. Disponível em:< <http://oglobo.globo.com/emprego/brasileiros-nao-sabem-falar-ingles-apenas-5-dominam-idioma-6239142>>. Acesso em: 28 abr. 2013.
- ANDERSON, B. **Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism**. Rev. Ed. London: Verso, 1991.
- BAKHTIN, M (V.N. VOLOCHÍNOV). **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1992.
- BOURDIEU, P. **Dominação Masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand-Brasil, 2003
- BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do Pensamento Marxista**. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.
- BARTHES, Roland. **Como viver junto**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAUMAN, Z. **Liquid Modernity**. 6 imp. Malden: Polity Press, 2006.
- BRITO, C. C. de P. **Vozes em embate no discurso do sujeito-professor-de-língua(s)-em-formação**. Tese (Doutorado). Campinas: UNICAMP, 2009.
- CAPRA, F. A máquina do mundo newtoniana. In: **O Ponto de Mutação**. São Paulo: Editora Cultrix, 2002. p 1-18.
- CARVALHO, F. Z. F. de. **O sujeito no discurso: Pêcheux e Lacan**. Tese (Doutorado). Belo Horizonte: UFMG. Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, 2008.
- CARVALHO, O. de. **O Mínimo Que Você Precisa Saber Para Não Ser Um Idiota**. Rio de Janeiro: Record, 2013.
- CELCE-MURCIA, M. **Teaching English as a Second or Foreign Language**. Boston: Heinle & Heinle-Thomson, 2001.
- CESTARO, S. A. M. **O Ensino de Língua Estrangeira: História e Metodologia**. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Disponível em:<<http://www.hottopos.com.br/videtur6/selma.htm>>. Acesso em: 16 abr. 2013.
- CHERVEL, A. **História das Disciplinas Escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa**. Revista Teoria e Educação. Porto Alegre: v.2, 1990. p. 177-229.
- DEBORD, G. **A Sociedade do espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2007.
- DOUGLASS, F. **Self-Made Men**. Washington: USA Library of Congress, 2013. Disponível em: <<http://www.monadnock.net/douglass/self-made-men.html>>. Acesso em: 03 jan. 2012.

- DREYFUS, H. RABINOW, P. Michel Foucault: **Beyond Structuralism and Hermeneutics**. Chicago: University of Chicago Press, 1983.
- FERREIRA, P. M. G. **Jesuítas na ciência**. Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica, 2012. Disponível em: [http://www.fplf.org.br/pedro\\_varios/Meus\\_textos\\_teologicos\\_e\\_filosoficos/2012-05,\\_Jesuitas\\_na\\_Ciencia.pdf](http://www.fplf.org.br/pedro_varios/Meus_textos_teologicos_e_filosoficos/2012-05,_Jesuitas_na_Ciencia.pdf) Acesso em: 04 jul. 2013.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Trad. Taquel Ramallete. 36ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- GIBBS, L. **Latin via proverbs: 4000 Proverbs, Mottoes and Sayings for Students of Latin**. Morrisville: Lulu Publishers, 2006.
- GRIGOLETO, E. **O movimento de desidentificação do sujeito: uma reflexão a partir de “Semântica e Discurso”**. In: Anais do I Seminário de Estudos em Análise do Discurso. Porto Alegre, 2003. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/analisedodiscurso/anaisdosead/1SEAD/Paineis/EvandraGrigoletto.pdf> Acesso em: 17 mai. 2013.
- HALL, S. Who Needs ‘Identity’? In: DU GAY, P.; HALL, S (org.). **Questions of Cultural Identity**. 2ª imp. London: Sage Publications, 1996. p. 1-18.
- \_\_\_\_\_. et alii (org.). **Modernity: An Introduction to Modern Societies**. Oxford: Blackwell Publishers, 1995.
- HOWATT, A. P. R. **A History of English Language Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 2000.
- KEHL, M. R. **Minha vida daria um romance**. Disponível em: <http://www.mariaritakehl.psc.br/>. Acesso em: 05 ago. 2012, pp. 1-27.
- KLEIMAN, A. B. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Campinas: UNICAMP/MEC, 2005.
- \_\_\_\_\_. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Editora Mercado das Letras, 2008.
- KRASHEN, S. **Second Language Acquisition and Second Language Learning**. San Diego: Pergamon Press, 2002.
- \_\_\_\_\_. **Principles and Practice in Second Language Acquisition**. San Diego: Pergamon Press, 2009.
- KUHN, T. **A estrutura das revoluções científicas**. Trad. Beatriz V. Boeira e Nelson Boeira. 5ª ed. São Paulo, SP: Perspectiva, 2007.

- LAGAZZI, S. **A discussão do sujeito no movimento do discurso**. Tese(Doutorado). Campinas: UNICAMP, 1998.
- LAKATOS, E. M. E Marconi, M.A. **Técnicas de pesquisa**. 3ª edição. São Paulo: Editora Atlas, 1996
- LARSEN-FREEMAN, D. **Teaching Techniques in English as a Second Language**. Oxford: Oxford University Press, 2000.
- LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.
- LUCK, H. **Pedagogia Interdisciplinar: Fundamentos Teóricos e Metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 1999.
- LYONS, John. **Linguagem e Linguística: uma introdução**. Tradução de Marilda Winkler Averbug e Clarisse Sieckenius de Souza. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1987.
- MAINGUENEAU, D. **Novas tendências em Análise do Discurso**. Trad. F. Indursky. Campinas: Pontes. 1989.
- MALDIDIER, D. **Elementos para uma história da análise do discurso na França**. Trad. M. Z. Fontana e M. C. L. Ferreira. In: ORLANDI, E. Gestos de Leitura: da história no discurso. Campinas: Edunicamp, 1997. p. 15-25.
- MARTINS, G. A. **Estudo de caso: uma estratégia de pesquisa**. 2 ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- MARX, K. **Capital (A Critique of Political Economy): The Process of Production of Capital**. Vol. I. New York: International Publishers, 2010a.
- \_\_\_\_\_. **Capital (A Critique of Political Economy): The Process of Capitalist Production as a Whole**. Vol. III. New York: International Publishers, 2010b.
- MATURANA, H.; REZEPKA, S. N. de. **Formação humana e capacitação**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- MAY, J. L. **The Love books of Ovid: amores, ars amatoria, remedia amoris and medicamina faciei femineae**. New York: Rarity Press, 1930.
- MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2 ed. Trad. Edgar de Assis. São Paulo: Cortez, 2000.
- \_\_\_\_\_ et alii. **Ética, Solidariedade e Complexidade**. São Paulo: Palas Athena, 1998.
- \_\_\_\_\_. A Necessidade de um pensamento complexo. IN: MENDES, C., LARRETA, E (orgs). **Representação e complexidade**. Rio de Janeiro: Garamond, 2003.

\_\_\_\_\_. **Introdução ao Pensamento Complexo**. 5ª ed. São Paulo: Instituto Piaget, 2008.

O GLOBO. **Número de leitores caiu 91% no país em quatro anos segundo pesquisa**. Disponível em: < <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2012/03/numero-de-leitores-caiu-91-no-pais-em-quatro-anos-segundo-pesquisa.html>>. Acesso em: 06 set. 2013.

NOGUEIRA, A. **Filosofia, ciência, complexidade**: questões para a educação. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.

ORLANDI, E. **Discurso, imaginário social e conhecimento**. In: Em Aberto, n.61, ano 14. Brasília: INEP, jan./mar. 1994. Disponível em: <<http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/911/817>>. Acesso em: 12 jun. 2013.

\_\_\_\_\_. **Gestos de leitura**: Da história no discurso. Trad. Mônica Graciela Zoppi Fontana. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997.

\_\_\_\_\_. A leitura e os leitores possíveis. In: ORLANDI (org.) **A Leitura e os Leitores**. Campinas: Pontes, 1998.

\_\_\_\_\_. **Interpretação**: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

\_\_\_\_\_. **Análise de Discurso**: Princípios & Procedimentos. Campinas: Pontes, 1999.

\_\_\_\_\_. O inteligível, o interpretável e o compreensível. In: ZIBERMAN, R.; SILVA, E. (orgs). **Leitura**: perspectivas interdisciplinares. São Paulo: Ática, 2002. p. 59-77

\_\_\_\_\_. **Interpretação**: Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. 4 ed. Campinas: Pontes, 2004.

PÊCHEUX, M. **Delimitações inversões, deslocamentos**. Trad. J. H. Nunes. In: Cadernos de Estudos linguísticos. Campinas: n. 19, IEL, Unicamp, 1990. Disponível em: <[http://www.ileel.ufu.br/lep/arquivos/textos\\_geral/delimitacoes\\_inversoes\\_deslocamentos\\_pecheux.pdf](http://www.ileel.ufu.br/lep/arquivos/textos_geral/delimitacoes_inversoes_deslocamentos_pecheux.pdf)>. Acesso em 27 jul. 2013.

\_\_\_\_\_. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Trad. de E. P. Orlandi et alii. Campinas: Unicamp, 1995.

\_\_\_\_\_. Análise do Discurso: três épocas. In: GADET F.; HAK, T. (Orgs.) **Por uma Análise Automática do Discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Trad. de E. P. Orlandi. Campinas: Unicamp, 1997a, pp 123-151.

\_\_\_\_\_. Análise Automática do Discurso. In: GADET F.; HAK, T. (Orgs.) **Por uma Análise Automática do Discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Trad. de E. P. Orlandi. Campinas: Unicamp, 1997b, pp 61-121.

\_\_\_\_\_; FUCHS, C. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas. In: GADET, F. & HAK, T. (Org.) **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas, SP: Ed. da UNICAMP, 1997c. p. 164-250.

\_\_\_\_\_. O Discurso - estrutura ou acontecimento. Trad. de E. P. Orlandi. Campinas: Pontes, 2006.

\_\_\_\_\_. et alii. **A Semântica e o Corte Saussuriano**: língua, linguagem e discurso. Trad. de R. L. Baronas & F. C. Montanheiro. Revista eletrônica Linguasagem. Bimestral. São Carlos: n. 03, p.01-19, out/nov. 2008. Disponível em: <[http://www.lettras.ufscar.br/linguasagem/edicao03/traducao\\_hph.php](http://www.lettras.ufscar.br/linguasagem/edicao03/traducao_hph.php)>. Acesso em: 17 ago. 2013.

\_\_\_\_\_. **Remontemos de Foucault à Spinoza**. Trad. de M. R. V. Gregolin. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/133495780/Remontemos-de-Foucault-a-Spinoza-Pecheux>>. Acesso em: 21 jul. 2013.

POLLAK, M. **Memória e identidade social**. In: Estudos Históricos, Rio de Janeiro: vol. 5, n. 10, 1992.

RAJAGOPALAN, K. **A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil**. In: A geopolítica do inglês. LACOSTE, Y. & RAJAGOPALAN, K. [org.]. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

RICHARDS, J. C. & RODGERS, T. S. **Approaches and Methods in Language Teaching**. Melbourne: Cambridge University Press, 1996.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

SANTOS, B. de S. **Um discurso sobre as ciências**. 7ª ed. Lisboa: edições Afrontamento, 1995.

SANTOS, J. S. **Discurso sobre e de professores de língua materna no estado do Tocantins**: modos de posicionamento do e em relação ao discurso oficial. Tese (Doutorado). Campinas, SP: UNICAMP, 2010.

SIGNORINI, I. Letramento e (in)flexibilidade comunicativa. In: KLEIMAN, Ângela B. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. 3. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

- SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- STOREY, J. **Cultural Theory and Popular Culture**: An Introduction. 5 ed. London: Longman, 2009.
- SEIDMAN, I. E. **Interviewing as qualitative research**: a guide for researchers in education and Social Sciences. New York: Columbia University Press, 2005.
- SOUZA, J. de. **Os batalhadores brasileiros: nova classe média ou nova classe trabalhadora?** Belo Horizonte: UFMG, 2010.
- TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e Interação**: Uma Proposta para o Ensino no 1º e 2º Graus. São Paulo: Cortez, 1996.
- UNESCO. **The Plurality of Literacy and its implications for Policies and Programs**. Paris: UNESCO Education Sector, 2004.
- UR, P. **Grammar practice activities**: a practical guide for teachers. UK: Cambridge University Press, 2002
- WEBER, M. **A Ética protestante e o espírito do capitalismo**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2003.
- WIDDOWSON, H. G. **O Ensino de Línguas Para a Comunicação**. Trad. de J. C. P. de Almeida Filho. Campinas: Pontes, 1991.

## ANEXO I

**QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO**

PREZADO PARTICIPANTE, \_\_\_\_\_, DESDE JÁ, AGRADECEMOS SUA COLABORAÇÃO.

**INSTRUÇÕES**

As perguntas deste questionário tem por finalidade: construir um panorama a respeito de seu perfil socioeconômico e profissional; e conhecer sua avaliação sobre os seus estudos. Por isso, pedimos que leia atentamente todas as perguntas antes de respondê-las. Qualquer dúvida deve ser levada até o aplicador desta série de questões.

**1.** Qual o seu sexo?

(A) Feminino.

(B) Masculino.

**2.** Qual a sua idade?

---

**3.** Como você se considera:

(A) Branco(a).

(B) Pardo(a).

(C) Preto(a).

(D) Amarelo(a).

(E) Indígena.

**4.** Qual(is) língua(s) você domina:

---

---

---

**5.** Qual seu estado civil?

(A) Solteiro(a).

(B) Casado(a) / mora com um(a) companheiro(a).

(C) Separado(a) / divorciado(a) / desquitado(a).

(D) Viúvo(a).

**6.** Até quando seu pai estudou?

(A) Não estudou.

(B) Da 1ª à 4ª série do ensino fundamental (antigo primário).

(C) Da 5ª à 8ª série do ensino fundamental (antigo ginásio).

(D) Ensino médio (antigo 2º grau) incompleto.

(E) Ensino médio completo.

(F) Ensino superior incompleto.

(G) Ensino superior completo.

(H) Pós-graduação.

(I) Não sei.

**7.** Até quando sua mãe estudou?

- (A) Não estudou.
- (B) Da 1ª à 4ª série do ensino fundamental.
- (C) Da 5ª à 8ª série do ensino fundamental.
- (D) Ensino médio incompleto.
- (E) Ensino médio completo.
- (F) Ensino superior incompleto.
- (G) Ensino superior completo.
- (H) Pós-graduação.
- (I) Não sei.

**8.** Em que seu pai trabalha ou trabalhou, na maior parte da vida?

- (A) Na agricultura, no campo, em fazenda ou na pesca.
- (B) Na indústria.
- (C) Na construção civil.
- (D) No comércio, banco, transporte, hotelaria ou outros serviços.
- (E) Funcionário público do governo federal, estadual ou municipal.
- (F) Profissional liberal, professor ou técnico de nível superior.
- (G) Trabalhador fora de casa em atividades informais (pintor, eletricista, encanador, feirante, ambulante, guardador de carros, catador de lixo etc.).
- (H) Trabalha em sua casa em serviços (alfaiataria, cozinha, aulas particulares, artesanato, carpintaria, marcenaria etc.).
- (I) Trabalhador doméstico em casa de outras pessoas (faxineiro, cozinheiro, mordomo, motorista particular, jardineiro, vigia, acompanhante de idosos/as etc.).
- (J) No lar (sem remuneração).
- (K) Não trabalha.
- (L) Não sei.

**9.** Em que sua mãe trabalha ou trabalhou, na maior parte da vida?

- (A) Na agricultura, no campo, na fazenda ou na pesca.
- (B) Na indústria.
- (C) Na construção civil.
- (D) No comércio, banco, transporte, hotelaria ou outros serviços.
- (E) Como funcionária do governo federal, estadual ou municipal.
- (F) Como profissional liberal, professora ou técnica de nível superior.
- (G) Trabalhadora fora de casa em atividades informais (feirante, ambulante, guardadora de carros, catadora de lixo etc.).
- (H) Trabalha em sua casa em serviços (costura, aulas particulares, cozinha, artesanato etc.).
- (I) Como trabalhadora doméstica em casa de outras pessoas (cozinheira, arrumadeira, governanta, babá, lavadeira, faxineira, acompanhante de idosos/as etc.).
- (J) No lar (sem remuneração).
- (K) Outro.
- (L) Não trabalha.
- (M) Não sei.

**10.** Somando a sua renda com a renda das pessoas que moram com você, quanto é, aproximadamente, a renda familiar? (Considere a renda de todos que moram na sua casa.)

- (A) Até 1 salário mínimo (até R\$ 465,00 inclusive).

- (B) De 1 a 2 salários mínimos (de R\$ 465,00 até R\$ 930,00 inclusive).
- (C) De 2 a 5 salários mínimos (de R\$ 930,00 até R\$ 2.325,00 inclusive).
- (D) De 5 a 10 salários mínimos (de R\$ 2.325,00 até R\$ 4.650,00 inclusive).
- (E) De 10 a 30 salários mínimos (de R\$ 4.650,00 até R\$ 13.950,00 inclusive).
- (F) De 30 a 50 salários mínimos (de R\$ 13.950,00 até R\$ 23.250,00 inclusive).
- (G) Mais de 50 salários mínimos (mais de R\$ 23.250,00).
- (H) Nenhuma renda.

**11.** Há quanto tempo você é professor?

\_\_\_\_\_

**12.** Há quanto tempo você é professor de língua inglesa?

\_\_\_\_\_

**13.** Há quanto tempo mora no Tocantins?

\_\_\_\_\_

**14.** Em que instituição você se graduou?

\_\_\_\_\_

**15.** Quanto tempo você gastou para graduar-se professor?

\_\_\_\_\_

**16.** Seu curso superior foi?

- a. licenciatura dupla (port-ing)
- b. licenciatura única (port,)
- c. licenciatura única (ing.)
- d. outro: \_\_\_\_\_

**17.** Você sempre foi professor ou já exerceu outra atividade remunerada anterior ou concomitante à docência? Qual(is)? Por quanto tempo exerceu cada uma delas?

Atividades anteriores:

Atividades concomitantes:

**18.** Você trabalha em quantas escolas? Quantas horas em cada uma?

Quantidade de escolas públicas: \_\_\_\_\_ Quantidade de horas de trabalho em cada escola pública: \_\_\_\_\_ Quantidade de escolas privadas: \_\_\_\_\_ Quantidade de horas de trabalho em cada escola privada: \_\_\_\_\_.

**19.** Você trabalhou ou teve alguma atividade remunerada durante seus estudos superiores?

- (A) Sim, todo o tempo.
- (B) Sim, menos de 1 ano.
- (C) Sim, de 1 a 2 anos.
- (D) Sim, de 2 a 3 anos.
- (E) Sim, mais de 3 anos.
- (F) Não.

**20.** Quantas horas você trabalhava durante seus estudos superiores?

- (A) Sem jornada fixa, até 10 horas semanais.
- (B) De 11 a 20 horas semanais.
- (C) De 21 a 30 horas semanais.
- (D) De 31 a 40 horas semanais.
- (E) Mais de 40 horas semanais.

**21.** Com que finalidade você trabalhava enquanto estudava na universidade?

- (A) Para ajudar meus pais nas despesas com a casa, sustentar a família.
- (B) Para meu sustento e o de minha família (esposo/a, filhos/as etc.)
- (C) Para ser independente (ter meu sustento, ganhar meu próprio dinheiro).
- (D) Para adquirir experiência.
- (E) Para ajudar minha comunidade.
- (F) Outra finalidade: \_\_\_\_\_

(G) Nunca trabalhei enquanto estudava.

**22.** Com que idade você começou a exercer atividade remunerada?

- (A) Antes dos 14 anos.
- (B) Entre 14 e 16 anos.
- (C) Entre 17 e 18 anos.
- (D) Após 18 anos.
- (E) Outra: \_\_\_\_\_.

**23.** Qual a sua renda ou seu salário mensal?

- (A) Até 1 salário mínimo (até R\$ 465,00 inclusive).
- (B) De 1 a 2 salários mínimos (de R\$ 465,00 até R\$ 930,00 inclusive).
- (C) De 2 a 5 salários mínimos (de R\$ 930,00 até R\$ 2.325,00 inclusive).
- (D) De 5 a 10 salários mínimos (de R\$ 2.325,00 até R\$ 4.650,00 inclusive).
- (E) De 10 a 30 salários mínimos (de R\$ 4.650,00 até R\$ 13.950,00 inclusive).
- (F) De 30 a 50 salários mínimos (de R\$ 13.950,00 até R\$ 23.250,00 inclusive).
- (G) Mais de 50 salários mínimos (mais de R\$ 23.250,00).

**24.** Qual sua carga horária no ensino de língua inglesa?

\_\_\_\_\_  
**25.** Pra qual disciplina você é concursado?

\_\_\_\_\_  
**26.** Qual sua carga horária no ensino de outras disciplinas?

\_\_\_\_\_  
**27.** Quantas e quais disciplinas você leciona?

\_\_\_\_\_  
**28.** Quantas e quais disciplinas você já lecionou?

**29.** Como você avalia ter estudado e trabalhado, simultaneamente, durante o ensino superior?

- (A) Atrapalhou meus estudos.
- (B) Possibilitou meu crescimento pessoal.
- (C) Atrapalhou meus estudos, mas possibilitou meu crescimento pessoal.
- (D) Não atrapalhou meus estudos.
- (E) Não trabalho / não trabalhei.

**30.** A instituição que você frequenta ou frequentou durante o ensino superior levou em conta que você trabalhava ao mesmo tempo em que estudava? Como?

- (A) Sim.  
 (B) Não.  
 (C) Não sei.

**31.** Em que tipo de universidade você cursou o ensino superior?

- (A) Pública.  
 (B) Parte em instituição pública e parte em instituição particular.  
 (C) Somente em instituição particular.

**32.** Em que ano você concluiu sua graduação?

**33.** Em que turno você cursou sua graduação?

- (A) Somente no turno diurno.  
 (B) Maior parte no turno diurno.  
 (C) Somente no turno noturno.  
 (D) Maior parte no turno noturno.

**34.** Você já participou de algum curso específico para língua inglesa? Qual a carga horária?

**35.** Com qual frequência você lê: (responda abaixo)

	Frequentemente	As vezes	Nunca
	(A)	(B)	(C)
01 Jornais.	(A)	(B)	(C)
02 Revistas de informação geral ( <u>Carta Capital, Veja, Istoé, Época, Exame, Caros Amigos, Piauí, Forum etc.</u> )	(A)	(B)	(C)
03 Revistas de divulgação científica, tecnológica, filosófica ou artística (Ciência Hoje, <u>Geo</u> , Galileu, <u>Mente &amp; Cérebro</u> , Linux Magazine, PC Magazine, Filosofia, <u>Cult</u> , Nossa História, História Viva, <u>Entrelivros etc.</u> )	(A)	(B)	(C)
04 Revistas de humor, quadrinhos ou jogos ( <u>Casseta &amp; Planeta, Turma da Mônica, PC Gamer etc.</u> )	(A)	(B)	(C)
05 Revistas para adolescentes ou sobre TV, cinema, música, celebridades ( <u>Viração, TPM, Set, Rolling Stones, Capricho, Contigo, Caras etc.</u> )	(A)	(B)	(C)
06 Revistas sobre comportamento, moda, estilo e decoração ( <u>Cláudia, Marie Claire, Pais &amp; Filhos, Casa &amp; Jardim, Bons Fluidos etc.</u> )	(A)	(B)	(C)
07 Revistas sobre automóveis, esportes e lazer ( <u>Quatro Rodas, Duas Rodas, Placar, Pesca &amp; Cia., Náutica, Revista do Vôlei, Viagem &amp; Turismo, Terra etc.</u> )	(A)	(B)	(C)
08 Revistas sobre saúde ( <u>Boa Saúde, Saúde, Vida Simples etc.</u> )	(A)	(B)	(C)
09 Revistas sobre religião ( <u>Sophia, Revista das Religiões, Missões, Gospel, Orixás, Delfos etc.</u> )	(A)	(B)	(C)
10 Revistas sobre educação e estudos ( <u>Educação, Guia do Estudante, Almanaque Abril, Sociologia, Língua Portuguesa, Speak Up etc.</u> )	(A)	(B)	(C)
11 Livros de ficção (romances, contos, poesias etc.)	(A)	(B)	(C)
12 Livros de não-ficção e biografias (reportagens, livros científicos, filosóficos, históricos, documentários etc.)	(A)	(B)	(C)
13 Dicionários, enciclopédias e manuais.	(A)	(B)	(C)
14 Sites e matérias na Internet	(A)	(B)	(C)

## ANEXO II

**QUESTIONÁRIO POLÍTICO: DIAGRAMA DE NOLAN**

PREZADO PARTICIPANTE, \_\_\_\_\_, DESDE JÁ, AGRADECEMOS SUA COLABORAÇÃO.

**INSTRUÇÕES**

As perguntas deste questionário tem por finalidade: construir um panorama a respeito de seu perfil sociopolítico. Pedimos que leia atentamente todas as afirmações e marque a alternativa que corresponda à sua forma de pensar ou agir no mundo. Qualquer dúvida deve ser levada até o aplicador desta série de questões.

**36.** O governo deve regular a imprensa e a internet.

- a) CONCORDO
- b) TALVEZ
- c) DISCORDO

**37.** O alistamento militar deve ser obrigatório.

- a) CONCORDO
- b) TALVEZ
- c) DISCORDO

**38.** Deve ser feita uma seleção dos estrangeiros que desejarem morar no Brasil.

- a) CONCORDO
- b) TALVEZ
- c) DISCORDO

**39.** A produção, comercialização e uso de drogas devem ser combatidos.

- a) CONCORDO
- b) TALVEZ
- c) DISCORDO

**40.** A discriminação deve ser considerada um crime.

- a) CONCORDO
- b) TALVEZ
- c) DISCORDO

**41.** O governo pode cobrar altos impostos se os serviços prestados forem adequados.

- a) CONCORDO
- b) TALVEZ
- c) DISCORDO

**42.** O governo pode cobrar altos impostos se os serviços prestados forem adequados.

- a) CONCORDO
- b) TALVEZ
- c) DISCORDO

**43.** O governo deve resgatar empresas em dificuldade financeira.

- a) CONCORDO
- b) TALVEZ
- c) DISCORDO

**44.** O governo deve criar agências para regular o setor privado.

- a) CONCORDO
- b) TALVEZ
- c) DISCORDO

**45.** O governo deve usar os impostos para fazer distribuição de renda.

- a) CONCORDO
- b) TALVEZ
- c) DISCORDO

**QUESTIONÁRIO POLÍTICO: POLITICÔMETRO DO SOCIÓLOGO ALBERTO ALMEIDA**

- 1.** O MST age corretamente quando invade terras para pressionar pela reforma agrária.
  - a) DISCORDO TOTALMENTE
  - b) DISCORDO PARCIALMENTE
  - c) CONCORDO PARCIALMENTE
  - d) CONCORDO TOTALMENTE
- 2.** É melhor ditadura com estabilidade econômica do que democracia com inflação.
  - a) DISCORDO TOTALMENTE
  - b) DISCORDO PARCIALMENTE
  - c) CONCORDO PARCIALMENTE
  - d) CONCORDO TOTALMENTE
- 3.** É preciso uma redução substancial na carga tributária.
  - a) DISCORDO TOTALMENTE
  - b) DISCORDO PARCIALMENTE
  - c) CONCORDO PARCIALMENTE
  - d) CONCORDO TOTALMENTE
- 4.** A privatização em setores como energia e telefonia trouxe benefícios para o país.
  - a) DISCORDO TOTALMENTE
  - b) DISCORDO PARCIALMENTE
  - c) CONCORDO PARCIALMENTE
  - d) CONCORDO TOTALMENTE
- 5.** É correto que o estado decida se determinadas greves são legais ou não.
  - a) DISCORDO TOTALMENTE
  - b) DISCORDO PARCIALMENTE
  - c) CONCORDO PARCIALMENTE
  - d) CONCORDO TOTALMENTE
- 6.** Entre um candidato corrupto, mas tocador de obras, e um honesto, mas ineficiente, prefiro votar no primeiro.
  - a) DISCORDO TOTALMENTE
  - b) DISCORDO PARCIALMENTE
  - c) CONCORDO PARCIALMENTE
  - d) CONCORDO TOTALMENTE
- 7.** É condenável que pessoas fiquem milionárias só aplicando no mercado financeiro, sem contribuir em nada para a sociedade.
  - a) DISCORDO TOTALMENTE
  - b) DISCORDO PARCIALMENTE
  - c) CONCORDO PARCIALMENTE
  - d) CONCORDO TOTALMENTE
- 8.** Nas relações entre os países, o protecionismo é necessário às vezes.
  - a) DISCORDO TOTALMENTE
  - b) DISCORDO PARCIALMENTE
  - c) CONCORDO PARCIALMENTE
  - d) CONCORDO TOTALMENTE
- 9.** O estado deveria controlar apenas as áreas de segurança pública, saúde e educação, deixando os outros setores sob responsabilidade da iniciativa privada.

- a) DISCORDO TOTALMENTE
- b) DISCORDO PARCIALMENTE
- c) CONCORDO PARCIALMENTE
- d) CONCORDO TOTALMENTE

**10.** Quanto mais livre o mercado de um país, mais livre o seu povo.

- a) DISCORDO TOTALMENTE
- b) DISCORDO PARCIALMENTE
- c) CONCORDO PARCIALMENTE
- d) CONCORDO TOTALMENTE

**11.** Direitos como férias, décimo-terceiro e FGTS deveriam ser retirados da lei e negociados caso a caso, entre patrões e empregados.

- a) DISCORDO TOTALMENTE
- b) DISCORDO PARCIALMENTE
- c) CONCORDO PARCIALMENTE
- d) CONCORDO TOTALMENTE

**12.** O aborto deve ser permitido em qualquer circunstância.

- a) DISCORDO TOTALMENTE
- b) DISCORDO PARCIALMENTE
- c) CONCORDO PARCIALMENTE
- d) CONCORDO TOTALMENTE

**13.** A posse e o uso da maconha devem ser legalizados.

- a) DISCORDO TOTALMENTE
- b) DISCORDO PARCIALMENTE
- c) CONCORDO PARCIALMENTE
- d) CONCORDO TOTALMENTE

**14.** Em certos casos é justificável que a polícia faça uso de métodos violentos para obter confissões de criminosos.

- a) DISCORDO TOTALMENTE
- b) DISCORDO PARCIALMENTE
- c) CONCORDO PARCIALMENTE
- d) CONCORDO TOTALMENTE

**15.** As pesquisas com células-tronco embrionárias devem ser liberadas.

- a) DISCORDO TOTALMENTE
- b) DISCORDO PARCIALMENTE
- c) CONCORDO PARCIALMENTE
- d) CONCORDO TOTALMENTE

**16.** Toda pessoa deve ter o direito de portar uma arma de fogo.

- a) DISCORDO TOTALMENTE
- b) DISCORDO PARCIALMENTE
- c) CONCORDO PARCIALMENTE
- d) CONCORDO TOTALMENTE

**17.** O ensino religioso deve fazer parte do currículo de todas as escolas.

- a) DISCORDO TOTALMENTE
- b) DISCORDO PARCIALMENTE
- c) CONCORDO PARCIALMENTE
- d) CONCORDO TOTALMENTE

**18.** Um casal homossexual deve ter os mesmos direito de adotar uma criança que os casais heterossexuais.

- a) DISCORDO TOTALMENTE
- b) DISCORDO PARCIALMENTE
- c) CONCORDO PARCIALMENTE

d) CONCORDO TOTALMENTE

**19.** Certos programas de televisão deveriam sofrer censura.

a) DISCORDO TOTALMENTE

b) DISCORDO PARCIALMENTE

c) CONCORDO PARCIALMENTE

d) CONCORDO TOTALMENTE

**20.** Deveria haver cobrança de mensalidade nas universidades públicas.

a) DISCORDO TOTALMENTE

b) DISCORDO PARCIALMENTE

c) CONCORDO PARCIALMENTE

d) CONCORDO TOTALMENTE

## ANEXO III

**ROTEIRO PARA ENTREVISTA**

- 1) Pra você, o que é ser professor?
- 2) Pra você, o que é ser professor de língua estrangeira?
- 3) Pra você, o que significa ensinar?
- 4) Pra você, o que significa aprender?
- 5) Pra você, o que significa ensinar LI?
- 6) Pra você, o que significa aprender LI?
- 7) Por que ensinar e aprender Inglês na escola pública?
- 8) Pra você o que significa ensinar e aprender inglês na escola pública?
- 9) Qual o objetivo do poder público ao oferecer ensino-aprendizagem de Língua Inglesa em sua escola?
- 10) Qual o valor da aprendizagem de LI para o cidadão tocantinense?
- 11) Quais suas expectativas e a dos alunos em relação às aulas de inglês que você ministra?
- 12) Considerando a forma como ocorre e os resultados que traz, o ensino-aprendizagem de inglês atende a essas expectativas ou necessidades? Por quê?
- 13) De um modo geral, qual o desempenho do ensino-aprendizagem de LI na sua escola? A quem você o atribui? Por quê?
- 14) De um modo geral, qual o seu desempenho no ensino-aprendizagem de LI? A quem você o atribui? Por quê?
- 15) O que é importante/fundamental ensinar/aprender em relação a língua inglesa?
- 16) O que há de inadequado no ensino-aprendizagem de língua inglesa na sua escola?
- 17) O que seria necessário fazer para que esse ensino-aprendizagem se tornasse mais apropriado?
- 18) Como você classifica seu nível de inglês em relação a Ouvir, Falar, Ler, Escrever?
- 19) Classifique essas habilidades em ordem de importância. Por que essa habilidade é a mais importante? Por que aquela é a menos importante?
- 20) Classifique essas habilidades em ordem de dificuldade (pra você). Por que essa habilidade é a mais difícil? Por que aquela é a menos difícil?
- 21) Classifique essas habilidades em ordem de dificuldade (para os alunos). Por que essa habilidade é a mais difícil? Por que aquela é a menos difícil?
- 22) Das habilidades em LI, qual a mais importante para o cidadão tocantinense? A escola tem conseguido oferecer condições para seu domínio? Como ou por quê?
- 23) Em nosso contexto, como a sociedade e os alunos veem (imagem, valores) o professor de LI e o próprio ensino-aprendizagem desse idioma?
- 24) Como você se vê enquanto professor de LI no Tocantins?
- 25) Como o Estado (des)valoriza o professor de LI?
- 26) (essa pergunta será elaborada de acordo com as respostas da QUESTÃO 35 do questionário sócio-econômico?)
- 27) Com qual frequência você lê em inglês e que tipo de material?
- 28) Em que ambientes e com que frequência você usa a língua inglesa?
- 29) Em que tipo de material (filmes, músicas, sites, periódicos, programas de TV...) e com que frequência você tem contato com a língua inglesa?
- 30) Faça uma avaliação da instituição de ensino em que você estudou (justifique).

## ANEXO IV

## EXCERTOS DA PROPOSTA CURRICULAR PARA O ENSINO MÉDIO-TOCANTINS.

(1)

1. “Da minha aldeia vejo quanto da Terra se pode ver no Universo... Por isso a minha aldeia é tão grande como outra terra qualquer Porque eu sou do tamanho do que vejo.” (Fernando Pessoa)

Tocantins, rica terra, abundante água! Coração do Brasil. Coração que  
5. pulsa com a força do sangue índio, do sangue negro, do sangue branco, do sangue mestiço, sangue do homem e da mulher de todos os pontos que conduzem ao centro... E aqui, sujeitos da história! E que história! No ano em que o Estado alcança a maioria (dezoito anos), decisões e ações pertinentes com a maturidade, a força e o vigor da sua idade! Decisões e  
10. ações dignificantes! Decisões e ações que se inscrevem na história como verdadeiras epopéias.

Do estado do Tocantins, terra da transição entre o cerrado e a floresta amazônica, olhamos para este imenso país, perscrutando em trezentos e sessenta graus, toda beleza natural, todo patrimônio sócio-cultural, todo

15. investimento político-econômico, bem como todos os subprodutos menos nobres da história de quinhentos e seis anos de construção como nação.

Do estado do Tocantins, terra do sol escaldante, da chuva fecundante; definimos, e buscamos construir e viver, de forma poética e antropológica, o projeto social onde cabem todas as cores, todas as vozes, todas as crenças e  
20. todas as presenças.

Do estado do Tocantins, terra da lua que da serra desce a beijar o rio, discutimos, refletimos e acordamos o projeto educativo focado no grande projeto social na perspectiva de contribuir, sobretudo com os jovens, para que todos, sem exceção, estejam nele incluídos, como sujeitos, que

25. coletivamente, e de forma intergeracional, participam da construção da dignificação da vida humana e da preservação e recuperação do ambiente natural onde tudo acontece.

Para o Tocantins, como parte deste projeto educativo, apresentamos o presente documento, a Proposta Curricular do Ensino Médio, que, juntamente  
30. com a do Ensino Fundamental, passa a constituir a Proposta Curricular da Educação Básica deste Estado.

(2)

1. A idéia e o requerimento da construção da referida proposta surgiu em um fecundo momento de reflexão e discussão entre docentes do Ensino Médio e técnicos da SEDUC/TO, no ano de 2003, quando do estudo dos Parâmetros Curriculares em Ação. No entanto, foi no início de 2005, que se

5. desencadeou formalmente o processo de construção da Proposta Curricular do Ensino Médio do Tocantins.

A opção, desde logo, foi pela escolha de um processo de construção genuinamente tocantinense. Professores e professoras que, no dia a dia realizam a obra dentro das salas de aula, alunos e alunas que interagem na

10. busca da sua formação, docentes do ensino superior que se relacionam com este processo formativo pelo vínculo que adquirem com os seus egressos, técnicos da SEDUC e assessores da própria terra, cada um e todos, no seu papel, foram decisivos para que o documento fosse sendo configurado com a identidade das expectativas e das necessidades próprias e peculiares do  
15. estado mais jovem da nação brasileira.

Nesta caminhada, alguns momentos foram imensuravelmente intensos e significativos, verdadeiros esteios no processo de construção coletiva, e merecem serem destacados [...].

(3)

1.A realização de três seminários de prévalidação da Proposta Curricular (por área de conhecimento) com a participação de representantes de professores, representantes de alunos do Ensino Médio, representantes de professores do Ensino Superior e de técnicos de algumas DREs do estado, os quais, num  
5.período prévio a sua realização, realizaram a leitura crítica da versão preliminar do documento e na ocasião dos seminários apresentaram suas propostas de melhoria.

(4)

1.O breve relato da história da construção da Proposta Curricular do Ensino Médio do Tocantins possibilita identificar o protagonismo da participação daqueles que fazem acontecer a educação neste Estado e que, como sujeitos, autores e atores, estão cientes da necessidade, do comprometimento e da  
5.capacidade de concretizar um projeto educativo que oriente os rumos de um projeto social em que o desenvolvimento represente a promoção humana de todos os tocaninenses.

O presente documento, em caráter de versão preliminar, consta da explicitação dos Princípios Norteadores da Proposta Curricular [...].

(5)

1.Este documento pretende contribuir, portanto, com a Esperança, a esperança cujas condições de concretização, se não existentes, precisam ser criadas [...]

(6)

1.Especialmente em relação ao Ensino Médio, a nova legislação busca alavancar o processo de construção de sua identidade (cuja ausência, não raras vezes, tem gerado crises que acabam por materializar-se da forma mais desastrosa na base em que o processo se desencadeia: a sala de aula), bem  
5.como superar a histórica dualidade que caracteriza este nível de ensino.

No que se refere à sua identidade, a primeira definição foi a de tornar este nível de ensino constituinte da Educação Básica, da qual passa a ser etapa final. No entanto, é preciso salientar que a prerrogativa legal, por si só, não garante identidade alguma. É apenas o ponto de partida de um processo em

10.construção o qual, na prática, ainda tem apresentado resistências e dificuldades de toda ordem.

(7)

1.“O Ensino Médio, etapa final da Educação Básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidade:

I – a consolidação e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

5.II a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

III – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada

10.disciplina”.

(8)

1.O caráter dual e ambíguo que acompanha a história do ensino médio brasileiro assenta-se na contínua busca e investimento no sentido de atender dupla finalidade: a preparação para o mundo do trabalho e o prosseguimento de estudos. A dubiedade e os conflitos ideológicos imbricados nesta questão

5.têm orientado sua estruturação, ora para atender a ambas, ora priorizando a uma ou fazendo opção exclusiva por outra. [...] mas têm sua raiz na própria prática social que acompanha a história brasileira – dual e gritantemente desigual – ambas características presentes desde o princípio, na própria “condição humana”: o colonizador, superior; o nativo, inferior; o

10. proprietário, dono; o escravo, mercadoria.

(9)

1. Esta “cumplicidade” entre prática social e finalidade do ensino médio está na raiz da questão. Portanto, não se trata de acreditar ingenuamente que orientar seus pressupostos a partir de uma determinada filosofia de educação e definir conteúdos e procedimentos metodológicos apoiados em alguma

5. corrente pedagógica, por si só, sejam condição suficiente para configurar um Ensino Médio que articule as duas dimensões (KUENZER, 2005) e lhe confira a identidade buscada. A compreensão desta relação, portanto, implica reconhecer que não se trata de uma questão exclusivamente pedagógica, ou melhor, esta questão pedagógica está fincada no pantanoso terreno político.

(10)

1. Como ao longo de toda trajetória histórica, a educação, (e, em especial o Ensino Médio ou ensino secundário denominação adotada em alguns países) é chamada para assumir seu novo papel neste projeto político-econômico-social.

5. Magalhães e Stoer (2002) falam, então, da emergência da “performance” 3 como cultura do ensino-aprendizagem. [nota de rodapé] Performance – desempenho; ing. performance (1531), de to perform 'alcançar', 'executar' e, este, do fr. ant. parfoumer 'cumprir, acabar, concluir', de former 'formar, dar forma a, criar', do lat. formāre 'formar, dar forma (dicionário Houaiss).

(11)

1. Diversos teóricos e especialistas têm se manifestado sobre esta questão. As reflexões, protestos e, não raras vezes, a negação taxativa de qualquer possibilidade de opção por esta configuração curricular, decorre, em parte, da própria polissemia do termo “competência”, passando pelos embates em

5. torno do modelo pedagógico por meio do qual se operacionaliza tal configuração e nele, a questão crucial do enfoque político-epistemológico que, implícita ou explicitamente, assume.

A polissemia a que nos referimos explica-se, por um lado, pelo fato de que, em algumas línguas como, por exemplo, a espanhola, confunde-se com

10. competição (a palavra “competência” é usada para “concorrência”). Lima (2003) alerta veementemente sobre as implicações nefastas do termo competência tomadas como competição.

Tomando-o neste sentido estamos no campo da disputa, da luta, do conflito por conseguir a mesma coisa, o que gera individualismo e hostilidade ao

15. invés de cooperação, bem como, competitividade ao invés de solidariedade, constituindo-se assim num estatuto de variável econômica.

(12)

1. A trajetória participativa, fundamentada, reflexiva e dialética com a qual se chega à sistematização da presente da Proposta Curricular do Ensino Médio do Tocantins, convergiu para a escolha da segunda opção, ou seja, a de alinhar o processo educacional, através do seu currículo, com a construção de

5. um projeto social de caráter crítico-emancipatório, não sem avaliar os riscos e os desafios desta escolha, sobretudo em relação às suas implicações no currículo em ação, ou seja, no privilegiado espaço da prática, a escola, e mais especialmente, a “sala de aula”.

Dentre as implicações está a compreensão de que esta escolha é incompatível 10. com o propósito da preparação do aluno para o mercado de trabalho, numa perspectiva de adaptação à lógica vigente. Trata-se então de, neste nível de ensino, contemplar no currículo, a formação do aluno para o mundo do trabalho, concebido este, em primeiro lugar, como um espaço a que todos devem ter acesso e, nele integrados, compartilhar do processo e das benesses

15. da produção. Não é este o panorama que, atualmente, pode-se observar. Portanto, a perspectiva não é a da adaptação social, mas a da transformação social.

Desvelar e compreender a matriz ideológica, as estratégias de organização e de sutil impregnação dos “valores” neoliberais em nossa sociedade (onde o

20. lucro é o propósito último), para desviarmos de suas tentativas insistentes de aliciamento e empenharmo-nos na construção da matriz ideológica, das estratégias de organização e de implantação de um projeto social dentro de uma perspectiva crítico-emancipatória, requer competência política, competência técnica e competência humana. É com esta orientação e com  
 25. esta dimensão de competência que a Proposta Curricular do Ensino Médio do Tocantins se compromete.

(13)

1. O Currículo do Ensino Médio do Tocantins enseja a formação do aluno como sujeito com capacidade de compreensão do contexto, a partir da interpretação científica, humana, ética e estética do mundo, com habilidades e conhecimentos suficientes para intervir na realidade, articulando-se  
 5. coletivamente e orientando-se por valores éticos.

(14)

1. Neste enfoque, os conteúdos são tratados em suas distintas tipologias conceituais, procedimentais e atitudinais – e passam à condição de meios para, juntamente com as habilidades e os valores eleitos (éticos), propiciar o desenvolvimento das competências ensinadas, ainda que tenhamos ciência de  
 5. que pela amplitude e abrangência que tais competências abarcam, o referido desenvolvimento extrapola o tempo e o espaço escolar.

(15)

1. Teoricamente a abrangência técnica e humana, bem como a audaciosa pretensão política dessas competências, deveria garantir ao egresso a continuidade dos estudos, a preparação para a vida e, nela, à garantia da sua inclusão no mundo do trabalho. Se a reestruturação produtiva a que referimos  
 5. anteriormente requer um trabalhador que tenha conhecimentos mais consistentes e abrangentes, que saiba comunicar-se assertivamente, que saiba trabalhar em equipe, que crie alternativas e soluções originais para as situações complexas (imprevistas, problemáticas), que saiba avaliar o seu próprio trabalho e reorientá-lo de forma autônoma, a partir desta avaliação,  
 10. então, em tese, estaríamos correspondendo às necessidades dos educandos, como trabalhadores, e às expectativas dos empresários como empregadores e tudo estaria bem. Entretanto, sabemos que as coisas não são assim.  
 A solução não é tão simples. A complexidade deste panorama tem raízes  
 15. estruturais, em que os interesses econômicos (e a tecnologia que os favorece) comportam a inclusão de algo em torno de 50% dos jovens entre 18 e 24 anos como trabalhadores (IPEA, 2006), sem falar na tendência das empresas de descompromissarem-se com os vínculos e os direitos empregatícios, como já vigora na realidade norte-americana e em alguns 20. países da Europa.

(16)

1. Um dos conflitos no topo da ordem do dia é o que se relaciona com a função e a organização da própria instituição escola que se depara, diante deste quadro, com a necessidade urgente de rever sua “gramática”, no dizer de Teodoro (2003), aquela em que se costuma ensinar a muitos como se fosse  
 5. a um só.

(17)

1. Em Stürmer (2004) encontramos uma revisão de diversos autores sobre o profissional da educação que a pedagogia crítica e libertadora necessita ao qual a autora se refere, como agente de mudança social. O perfil deste professor, segundo Giroux (1990), é o do intelectual transformativo que o

5. reveste de uma responsabilidade ampla e profundamente comprometedora, longe do simples papel de transmissor de conteúdos.

(18)

1. Quando Torres Santomé (2001) se refere ao professor e à professora como ativistas sociais, lhe atribui também este perfil, o de agente político, agente de transformação social.

(19)

1. Quando Torres Santomé (2001) se refere ao professor e à professora como ativistas sociais, lhe atribui também este perfil, o de agente político, agente de transformação social.

(20)

1. A investigação de Sultana (apud TORRES SANTOMÉ, 2001) demonstrou que “a conscientização e as atividades políticas do professorado terão cada vez mais agendas progressistas do que conservadoras se enlaçarem em movimentos sociais democráticos externos à instituição escolar que afetam as  
5. suas percepções e compromissos, tanto individual como coletivamente” (p.233).

(21)

1. Quando Freire (1990) atribui ao professor como agente de mudança o caráter de trabalhador social, quando estabelece a diferença de perfil entre este “o trabalhador social” (o que opta pela mudança, que não teme a liberdade, que não é manipulador, que não emite prescrições e que também  
5. rejeita, por sua vez, a espontaneidade irreflexiva) e “o trabalhador reacionário” (conservador, defensor e reproduzidor do ‘status quo’), quando descreve a dinâmica da bagagem cultural e contextual necessária, também manifesta a preocupação pelas predisposições básicas necessárias para o comprometimento com a mudança [...]

(22)

1. Os professores, sob esta perspectiva, têm de desenvolver um entendimento sistemático das condições que configuram, limitam ou potencializam sua ação. Isso requer sua participação ativa e colaborativa, em articulação com as teorias eminentes de suas próprias práticas, assim como o desenvolvimento  
5. de tais teorias mediante a ação e reflexão permanentes.

(22)

1. Para o exercício do diálogo como método, os sujeitos do conhecimento devem abordar a realidade cientificamente buscando as conexões dialéticas que explicam a forma da realidade. Trata-se da ilustração, outro traço indispensável ao intelectual comprometido, defendido por diversos autores.  
5. Gimeno Sacristán e Pérez Gómez (1993) o fazem quando manifestam que a rofissionalidade dos professores “tem de assentar-se sobre o bom julgamento, ilustrado pelo saber, e apoiar-se em um sentido crítico e ético”.

(23)

1. “Porque o pensamento utopístico tem sido determinante na actividade humana, defende-se que as políticas públicas devem equacionar os professores segundo dois entendimentos complementares:  
(i) o professor como militante de justiça social; e  
(ii) o professor como pesquisador em sala de aula.  
5. O primeiro entendimento do que é (ou deve ser) um professor decorre de uma constatação objetiva: é manifestamente impossível ser professor se não se quiser bem aos alunos, como diria Paulo Freire (1997), ou, como defende Juan Carlos Tedesco (1999), se não se assumir plenamente a convicção de que todos os alunos podem aprender. A assunção desse entendimento tem  
10. inúmeras conseqüências práticas nas políticas. No plano da formação de professores, por exemplo, conduzirá, seguramente, ao reforço de todos os componentes que permitam que o (futuro) docente seja capaz de ler o mundo, de

compreender e de trabalhar a diversidade, seja de ordem física, social ou cultural, de participar na construção de projetos de cidadania democrática.

15.O segundo entendimento pressupõe que os professores dos ensinos fundamental e médio não podem mais ser entendidos como meros tradutores ou difusores de saberes construídos por outros, seja nos campos científicos das disciplinas que lecionam, ou no campo específico das ciências da educação. A preocupação justificada das autoridades político administrativas

20.com a definição de novos perfis para o exercício profissional da atividade docente e com a formação das novas competências, em domínios como as novas tecnologias de informação e comunicação, a gestão e participação nas comunidades educativas, ou a pedagogia diferenciada, exige um entendimento de professor como pesquisador em sala de aula, capaz de

25.conhecer os alunos (e a comunidade) com que trabalha, de construir estratégias de diferenciação pedagógica, de trabalhar em equipa, de produzir quotidianamente inovação, de mediar o contato crítico dos seus alunos com a beleza do conhecimento e da aventura humanas.” (TEODORO, 2003, pp152-153)

30.E, para concluir, reiteramos que a assunção dos princípios explicitados nesta proposta curricular requer de todos os sujeitos diretamente implicados no projeto educacional (desde os gestores educacionais – em nível macro e micro – aos profissionais da educação – docentes e funcionários administrativos – à comunidade de pais) uma opção irrestrita com a utopia da

35.construção de um novo mundo onde a cidadania e a verdadeira competência sejam evidenciadas na capacidade de:

Ø sentir assombro e indignação toda vez que a dignidade humana e a integridade da natureza estiver em risco;

Ø romper com a cristalização da naturalização dos fatos e das condições,

40.como se estas fossem determinantes;

Ø perceber e ocupar com sabedoria os espaços contrahegemônicos

Para construir uma nova ordem social;

(24)

1.Enfim, competentes e desejosos por viver poeticamente, tomar decisões poeticamente, isto é, olhar para as pessoas como milagre criador que se renova a cada dia, na relação dialética, pelo sentimento e pela palavra; a natureza como morada encantada na qual nos diluímos pelo maravilhoso

5.mecanismo da respiração e na qual reconhecemos, como espelho, a nossa imagem (catastrófica e degradante quando a agredimos, formosa e edificante quando a preservamos e melhoramos); as crianças como possibilidades de alegria e renovação cuja grandiosidade comporta somente respeito, cuidado e devoção; os jovens como guerreiros vigorosos cuja força e vontade de

10.contribuir seja acolhida e integrada na transformação, para que não se percam na desoladora vereda da autodestruição; os adultos como momentâneas certezas no mar das incertezas; os anciãos como mestres sábios, árvores antigas de frondosa sombra para o descanso, fontes de água cristalina para o revigoramento dos peregrinos das quentes e secas tardes

15.tocantinenses.

Poetas, todos poetas, presenças amorosas no mundo, porque alinhados com a retidão do universo!

(25)

1.Nesse sentido, nas orientações curriculares para o Ensino Médio do Estado do Tocantins, tomamos como objeto de estudo desta área as várias linguagens e os códigos por elas estruturados para estabelecer diferentes formas de comunicação. Ao lidar com a linguagem como eixo de comunicação e

5.interação procura-se exercitar o diálogo constante com as disciplinas da área e as outras áreas do currículo. Apresenta-se como desafio desta área, presumir as diversas relações que a linguagem estabelece, ligando os conhecimentos culturais e

sociais que permeiam as situações comunicativas, de modo a permitir que o aluno supere e/ou transforme os significados

10.veiculados. Isto é, que o aluno seja um leitor crítico da realidade, que saiba se manifestar e posicionar-se nos mais diferentes contextos.

(26)

1.Considerando a necessidade de um fio condutor que permeie as disciplinas da área, apontamos os seguintes princípios:

· A leitura como produção de sentidos : A produção de sentidos se concretiza nas várias linguagens coexistentes na sociedade. Trata-se da linguagem

5.corporal (expressão corporal, jogos, danças, brincadeiras, mímicas, dramatizações), artística (pintura, desenho, música, obras de arte em geral), a audiovisual (imagens, filmes, vídeos, programas de televisão) que podem e devem ser permeadas no processo de ensino e de aprendizagem das diversas disciplinas. Uma das características do mundo contemporâneo são os

10.múltiplos códigos e linguagens, portanto, é preciso que o aluno tenha o domínio dessas linguagens, ou melhor, torna-se uma necessidade saber ler e interpretar todos esses códigos e essas linguagens para refletir sobre as diferentes questões da realidade que o cerca, podendo auxiliá-lo a transpor a consciência ingênua do mundo.

15.· A linguagem enquanto espaço dialógico de constituição de sujeitos e de práticas sociais: a linguagem, em suas diferentes manifestações, é o lugar de constituição das relações sociais, ou seja, por meio da linguagem caminha-se para um encontro de sujeitos, no qual os saberes do professor e do aluno devem se confrontar, fazendo o “diálogo” dos conhecimentos em sala de

20.aula.

· A diversidade linguístico étnico-racial como elemento de sensibilização para aceitação das diferenças: a sala de aula deve se constituir em um espaço onde os valores sociais atribuídos à diversidade linguístico étnico-racial possam ser discutidos e vivenciados em processos interlocutivos.

25.· A tecnologia da comunicação e da informação enquanto possibilidade e necessidade de aquisição, produção e desenvolvimento do conhecimento: o uso da linguagem midiática faz parte do acervo de conhecimento do jovem do Ensino Médio.

(27)

1.A LDB – Lei 9.394 publicada em 20 de dezembro de 1996 deixa bem clara a necessidade da língua estrangeira no currículo. Em Relação ao Ensino Médio, a lei dispõe que “será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, 5.dentro das disponibilidades da Instituição” (Art. 36, Inciso 5.III).

A Lei 11.161 de 5 de agosto de 2005, decreta a obrigatoriedade de oferta da Língua Espanhola nas escolas de Ensino Médio, preservando o caráter opcional em favor do aluno. A partir dessa data de publicação os estabelecimentos de ensino têm 5 anos para prover as condições necessárias

10.para seu cumprimento. A referida lei resulta de um processo movido com o propósito de contribuir para o entendimento de interesses e econômicos, em especial os relacionados aos processos de integração do MERCOSUL e da América do Sul, o que implica também na formação de profissionais com novo perfil para atuar neste novo cenário no qual a integração econômica

15.entre os países tornou-se uma tendência dominante em diversos contextos no panorama mundial, a partir do MERCOSUL.

Em relação ao ensino da Língua Inglesa, é notório o seu destaque nas escolas, vista até então como ideal em virtude da amplitude e do poder que exerce em vários setores como a Internet, o cinema, relações internacionais, o comércio 20.internacional e em situações cotidianas. Tais fatores colocam-na, não raras vezes, como pré-requisito para o acesso a determinadas informações, bem como, as distintas opções de trabalho.

Segundo BOURCIER (1981) há uma estimativa de que existem 300 milhões de falantes nativos e que 300 milhões de pessoas usam o Inglês como

25. segunda língua e ainda 100 milhões a usam como língua estrangeira. É a língua da ciência, da aviação, da computação, da diplomacia e do turismo. Está alistada como oficial ou língua co-oficial em mais de 45 países e é falada extensivamente em outros países onde não tem status oficial. Dois terços de toda produção científica é escrita em Inglês, assim como mais de

30. Setenta por cento de toda a correspondência mundial [...]. No presente documento fazemos referência à Língua Estrangeira Moderna – Língua Inglesa, por ser esta a que até o momento compõe o currículo das escolas de ensino médio do Tocantins.

(28)

1. Na abordagem comunicativa os estudos lingüísticos levam em conta o papel interacional da linguagem e a sua inserção no contexto de uso histórico-social, situando o falante e sua essência nas dimensões sociais, discursivas e contextuais.

5. Considera-se letramento o processo de aprendizado língua escrita, a partir da convivência dos indivíduos (crianças, adultos), com materiais escritos disponíveis e com as práticas de leitura e de escrita da sociedade em que se inscrevem. É, assim, fruto do grau de familiaridade e convívio do indivíduo com os textos escritos em seu meio.

(29)

1. As recentes transformações do mundo globalizado, providas pela expansão da tecnologia e do turismo e pela ampliação dos laços econômicos entre os países, provocaram a necessidade de ampliar e desenvolver o conhecimento de outros idiomas.

5. Delegou-se à escola um papel relevante neste processo de ampliação e de desenvolvimento lingüístico como meio de possibilitar um instrumento importante na apropriação de um extenso referencial cultural que por sua vez alarga sua visão e leitura de mundo.

(30)

1. A aprendizagem é, portanto, um processo social que se realiza por meio das possibilidades criadas pelas mediações do sujeito e dado contexto sócio-histórico que o rodeia, pois como destaca Ratner (1995: 16), o indivíduo não se defronta com as coisas como uma consciência solitária. Ele é membro

5. de uma comunidade social e depende de outras pessoas para ajuda material, comportamental e psicológica. O indivíduo molda sua reação aos estímulos a partir de materiais, padrões de comportamento, conceitos, aspirações e motivos que foram organizados socialmente. Mas, para que o aprendizado ocorra de fato, há necessidade de que o conteúdo que é ministrado ao aluno

10. tenha significado e que esse conteúdo possa criar novas potencialidades, em um processo contínuo e dinâmico de atribuição de significados. TABELA

(31)

1. É importante que o professor perceba qual dessas podem colaborar no desenvolvimento deste processo, pois só através de experiências concretas em sala de aula que poderemos verificar a sua aplicabilidade.

Nesse sentido, é importante oferecer condições necessárias para que o

5. processo de ensino e de aprendizagem ocorra de modo eficiente e eficaz, mas para que esse objetivo seja alcançado, há necessidade de que se desenvolva processo interativo que favoreçam a construção do conhecimento e colaboração entre os participantes, num ambiente em que o professor possa orientar e acompanhar o aprendizado do aluno, ajustando a construção de

10. novos conhecimentos sempre que necessário.

(32)

1. Sendo a língua um bem cultural e patrimônio coletivo, no estudo do idioma estrangeiro é fundamental a abordagem de aspectos que envolvem a influência de uma cultura sobre a outra, favorecendo a ampliação de horizontes culturais que passam pela ampliação do universo lingüístico.

5. Mais que um objeto da ciência, a língua inglesa constitui-se de instrumento de comunicação eficiente em praticamente todo o mundo, propiciando a formação humanística do aluno além de contribuir para a formação e o desenvolvimento psicológico, social, cultural e afetivo desse, dando a ele conhecimentos gerais que lhe permitam efetuar estudos posteriores mais

10. complexos, valendo-se deste recurso para aprimorar sua competência técnica para favorecer sua inserção no mundo do trabalho.

Nesta perspectiva, a língua estrangeira moderna ocupa posição privilegiada no currículo por servir de “ferramenta” a todas as outras disciplinas, facilitando a articulação entre outros componentes curriculares e, oferecendo

15. múltiplos suportes por meio de atividades e projetos, de forma a consolidar a dimensão coletiva e solidária de um processo educacional mais amplo, potencializam-se assim, as possibilidades de ampliar horizontes culturais, observado o direito inalienável do respeito à individualidade do aluno.

20. Leva-se em conta suas necessidades e expectativas no processo de desenvolvimento da capacidade de utilizar corretamente uma língua que lhe permita o acesso a novos conhecimentos (informação científica, tecnológica e cultural), e o aprimoramento intelectual e, por conseguinte novos recursos para contribuir de maneira ativa e integrada com a sociedade em que vive.

25. Contribuir para aperfeiçoar e difundir o aprendizado dessa língua é colaborar para o desenvolvimento social e o bem estar humano, por intermédio de todas as atividades que se beneficiam desse aprendizado.

(33)

1. Incentivar os alunos a pensar e interagir na língua alvo;

- Utilizar materiais e técnicas interativas dando prioridade aos trabalhos em duplas ou grupos de alunos;

- Apresentar conteúdos de forma relevante e significativa;

5. Compreender a função da língua materna no processo ensino e aprendizagem;

- Contextualizar os temas a serem trabalhados possibilitando aos alunos uma busca de soluções de forma dialógica;

- Proporcionar condições subscientes de aprendizagem de conteúdos;

10. Respeitar as individualidades dos alunos;

- Direcionar a avaliação do desempenho dos educandos para o aspecto comunicativo.

E QUANDO ELES DISSERAM CORRETAMENTE, CONTRADIÇÃO

(34)

1. Em relação ao uso da língua materna recomenda-se que a sua utilização se restrinja ao esclarecimento de dúvidas dos alunos, pois quanto mais a língua alvo for utilizada em sala de aula, maior será o contato dos alunos com a mesma e, conseqüentemente, o aprendizado poderá ser ainda mais satisfatório.

(35)

1. Dessa forma para atingirmos nossos propósitos enquanto educadores que é o de formar cidadãos capazes e críticos, devemos também desempenhar bem o nosso papel e sermos sensíveis o suficiente para reconhecer o momento certo para mudar nossas estratégias. EXTENSÃO TEÓRICA DA LEI.

(36)

1. Os Eixos articuladores Conhecimento Sistêmico, Produção Textual, Compreensão Oral permearão a Contextualização sociocultural, visto que, o aprendizado da língua inglesa tem perspectivas das mais variáveis possíveis.

Quando o aluno se apropria do conhecimento por meio do aprendizado

5. da(s) língua(s) estrangeira(s) moderna(s) tem oportunidade de fazer análise mais crítica do seu contexto social e, de compará-lo com outras culturas, identificando diferenças e semelhanças entre elas, visto que, a língua influencia e é influenciada pela cultura. É através dos produtos socioculturais que se revelam as diversidades resultantes de características específicas de épocas, lugares e visões de mundo. Nesta

10.perspectiva, poderá construir significados fundamentais para posicionar-se como sujeito ativo no processo de avaliação e intervenção da realidade.

(37)

1.Os Eixos articuladores Conhecimento Sistêmico, Produção Textual, Compreensão Oral permearão a Contextualização sociocultural, visto que, o aprendizado da língua inglesa tem perspectivas das mais variáveis possíveis. [...] Conhecimento Sistêmico (comunicação oral, leitura e prática escrita).

(38)

1.Possíveis habilidades:

- Utilizar as estratégias verbais e não verbais para compensar falhas na comunicação, em situações em que não ser capaz de recordar, momentaneamente, (uma forma gramatical ou lexical), para favorecer a

5.efetiva comunicação e alcançar o efeito pretendido (falar mais lentamente, ou enfatizando certas palavras, de maneira proposital, para obter determinados efeitos retóricos, por exemplo).

- Compreender em que medida os enunciados refletem a forma de ser, pensar, agir e sentir de que os produz.

10.· Compreender de que forma determinada expressão pode ser interpretada em razão de aspectos sociais 2/ou culturais.

- Escolher o vocábulo que melhor reflita a idéia que pretenda comunicar.

- Saber distinguir entre as variantes lingüísticas (inglês britânico e americano).

15.· Escolher o registro adequado à situação na qual se processa a comunicação.

- Reconhecer criticamente a importância da produção cultural em LEM como representação da diversidade cultural.

(39)

1.Lembramos que é só uma sugestão a seguir, portanto, poderá sofrer alterações assim que seja necessário:

Compreensão textual	Compreensão geral dos pontos principais e das informações detalhadas do texto
Aspectos lingüísticos (a serem focalizados por meio de textos variados, ao longo dos três anos do ensino médio)	Conteúdos lingüístico-textuais; cognatos grupos nominais prefixos sufixos referencia textual Inferência lexical Tempos e formas verbais Categorias de palavras (substantivos, adjetivos, por exemplo) Estrutura passiva Elementos de ligação

Tabela 3: Quadro explicativo dos Conteúdos

(40)

1.Necessário se faz utilizar a língua estrangeira para atingir propósitos reais de comunicação através da produção de textos coesos e coerentes de diferentes gêneros, valorizando as condições da produção e a função social (quem escreve, para quem, por que, para que, quando, de que forma), sem

5.desprezar os seus diversos usos nas práticas sociais, tomando por base os três tipos de conhecimento: (o prévio, o textual e o sistêmico).

(41)

1.A melhor forma de serem trabalhadas as produções orais e escritas é por meio da promoção e do entrelaçamento das habilidades lingüísticas propostas, estabelecendo-se uma abordagem comunicativa de integração dessas habilidades com o contexto da vida real, nos diferentes ambientes do

5.cotidiano do aluno e fora dele, possibilitando produções espontâneas e significativas pautadas na prática sistemática da linguagem oral (escuta e fala) [...].

(42)

1.De acordo com Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias – MEC/SEB, 2006, o ensino dos conteúdos de Língua Estrangeira pretende estabelecer, como prioridade, o desenvolvimento de competências e habilidades que preparem o educando

5.para o efetivo uso da cidadania, ou seja, para a formação de alunos que possam contribuir para a transformação da sociedade.

Outro aspecto a ser valorizado é a preparação para o mercado de trabalho, não que este seja o principal objetivo, mas é importante que este aprendizado proporcione condições de leva-los a desempenhar determinadas tarefas em

10.determinados contextos, conforme previsto pela LDBEN.

(43)

1.Percebe-se então, que se enfatiza mais o ensino a partir do contexto em que está sendo usado do que propriamente o ensino da gramática.

Desta forma, é importante ressaltar que o ensino dos conteúdos varia de acordo com cada realidade, segundo as necessidades e relevâncias regionais,

5.culturais e também de acordo com as deficiências sistêmicas de cada grupo.