

Lia Joan Nelson Pachalski

**AS REPRESENTAÇÕES DO ENSINO DA LÍNGUA INGLESA – O
DISCURSO DA AFETIVIDADE E O DISCURSO DA
DRAMATICIDADE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Católica de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de Concentração:
Texto, Discurso e Prática Social

Orientadora: Prof^a Dr^a. Aracy Ernst

Pelotas

2004

AGRADECIMENTOS

Sou grata a todas as pessoas que participam da minha trajetória acadêmica, no entanto, gostaria de destacar algumas.

Aos meus pais, por me conduzirem ao caminho dos livros.

Ao Wilson, pelo inestimável e constante apoio, e aos meus filhos Kevin e Lissa, que souberam compreender meu silêncio e ausência em diversos momentos.

À minha orientadora, prof^a Aracy Ernst, pela profissional, instigante e paciente dedicação, direcionando um olhar sempre sábio e minucioso ao meu trabalho, mas, principalmente, por me oportunizar conhecer e desvendar a beleza e o valor de estudar o discurso.

À Coordenadoria de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, e à Gerência de Ensino do Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas.

Às minhas colegas, Elisane Lima e Clóris Dorow, pelo empréstimo de livros e pela motivação.

Aos meus professores e colegas do Curso de Mestrado da Universidade Católica de Pelotas, em especial ao amigo Ubiratã K. Alves e à amiga Márcia Kossmann, pelos valiosos momentos compartilhados.

Aos meus alunos do Curso de Letras da UFPEL, do ano de 2002, pela cedência generosa do material para minhas análises.

À amiga Teresa dos Santos Brandão pela cuidadosa revisão de linguagem deste trabalho.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	6
1 O DISCURSO PEDAGÓGICO DO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA	12
1.1 Língua, fala e discurso	12
1.2 A caracterização do discurso pedagógico: um discurso autoritário e circular ..	22
1.3 O discurso pedagógico e a língua estrangeira	24
1.4 A <i>afirmação do óbvio</i> no discurso pedagógico de LE	30
1.5 A identidade e as representações no encontro com uma segunda língua.....	36
2 DA NEGAÇÃO GRAMATICAL À NEGAÇÃO DISCURSIVA	41
2.1 A negação sob a perspectiva da gramática funcional.....	41
2.2 A negação sob a perspectiva da pragmática semântica.....	46
2.3 Os três tipos de negação	49
2.4 O funcionamento discursivo da negação.....	52
2.4.1 A negação externa	53
2.4.2 A negação interna.....	54
2.4.3 A negação mista	56
2.5 Denegação e <i>desejo</i>	57
3 METODOLOGIA	62
3.1 Constituição do <i>corpus</i>	62
3.2 Perfil dos professores em formação	66
3.3 Objetivos	67
3.4 Dispositivo analítico de interpretação e procedimentos.....	68
4 ANÁLISES DOS DIZERES DOS PROFESSORES EM FORMAÇÃO	70
4.1 Bloco I: O discurso da afetividade	70
4.2 Bloco II: O discurso da dramaticidade.....	81
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	88
6 REFERÊNCIAS.....	92

RESUMO

Este trabalho, que tem como base teórica os fundamentos da Análise de Discurso na tradição de Michel Pêcheux, objetiva investigar as representações de língua inglesa como língua estrangeira, presentes nos dizeres de professores em formação, através do processo de negação discursiva. Essas representações são oriundas de discursos que circulam no cotidiano das pessoas, extrapolando o espaço escolar e constituindo-se num poder que se corporifica nas práticas pedagógicas de ensino de línguas.

O *corpus* foi organizado por meio da observação de entrevistas, gravadas em áudio, de dez alunas do Curso de Letras da Universidade Federal de Pelotas, por ocasião de seu estágio, no ano de 2002. A partir dele, foi possível ter acesso às representações concernentes ao ensino de línguas que tem sustentado o processo ensino-aprendizagem da língua inglesa. As seqüências selecionadas para análise foram agrupadas em dois blocos, designados respectivamente por: discurso da afetividade e discurso da dramaticidade. Constatamos que essas seqüências, mediante o processo de negação discursiva, criam uma ilusão de estabilidade e coesão desejadas para promover a aprendizagem da língua inglesa. No entanto, são constituídas de relações complexas, ligadas a embates entre diferentes formações discursivas e diferentes posições-sujeito.

Procuramos, pois, dar visibilidade a processos discursivos historicamente perpetuados valendo-se de representações que configuram os procedimentos didático-pedagógicos adotados usualmente, e sentidos como evidentes, especificamente aqueles relacionados ao ensino de língua inglesa.

Palavras-Chave: Análise de Discurso - Ensino - Língua Inglesa - Negação Discursiva.

ABSTRACT

With a theoretical basis on Michel Pêcheux's tradition of Discourse Analysis, this research has the objective of investigating the representations of English as a foreign language, identified in the student-teachers' speech, through the process of discursive negation. Such representations come from discourses that are in people's everyday lives, out of the school boundaries and constituting themselves in power that is embodied in the pedagogical practices of language teaching.

The research data was organized through the observation of recorded interviews, of ten students of the Languages Course of the Federal University of Pelotas during their teaching practice period, in the year 2002. This information provided access to the representations concerning language teaching, which has supported the process of the English language teaching and learning. The discursive sequences selected for analysis were grouped under two categories: the affection discourse and the dramaticism discourse. We have found that these sequences, under the process of discursive negation, create an illusion of stability and cohesion desired to promote the learning of the English language. However, they are constituted of complex relations, linked to resistances among different discursive formations and different subject-positions.

We have attempted to bring light to discourse processes that are historically perpetuated under representations that shape the pedagogical and didactic procedures adopted in general, which are felt as evident, specifically those related to the teaching of the English language.

Key words: Discourse Analysis – Teaching – English language – discursive negation

INTRODUÇÃO

Ao decidirmos investigar o discurso do professor em formação, de língua inglesa, pretendíamos buscar respostas para indagações que foram surgindo durante nossa experiência como aluna e professora de língua inglesa e de prática de ensino.

O aluno que escolhe o Curso de Letras enfrenta problemas de diferentes ordens. Ora vive a incerteza de realmente estar cursando uma graduação que o habilitará a exercer uma profissão em que se sinta satisfeito; ora depara-se com decisões mais específicas a serem tomadas, como a opção da língua estrangeira que, juntamente com sua língua materna, irá constituir seu objeto de trabalho e para o qual deverá estar apto. Ainda: percebe a limitação de tempo a que está sujeito para desenvolver sua competência em língua estrangeira, dada a complexidade que tal processo envolve, etc. Enfim, são questionamentos, em certa medida, oriundos de representações forjadas ideologicamente que produzem conflitos, afetando suas escolhas tanto no decorrer do curso quanto no decorrer de sua futura atividade profissional.

Essas representações concernem a saberes mais ou menos generalizados, construídos socialmente. No caso da língua inglesa, formulações como “o inglês é uma língua fácil”, “o inglês é uma língua internacional”, “é a língua mais falada mundialmente”, ou ainda, “é a língua da música”, “é a língua de livros e revistas especializadas em todas as áreas”, “é a língua da academia”, “é a que se usa quando se vive no exterior”, encontram-se disseminadas num processo de legitimação “que

provém do reconhecimento de valores que constituem a ética de um grupo social” (CORACINI, 1999, p. 33).

Entre os inúmeros fatores que contribuem para a legitimação desses saberes, a educação escolar desempenha um papel de fundamental importância. Sua estrutura – grade curricular, provas, formas de avaliação, etc. – trabalha a favor de um continuísmo a que os alunos são obrigados a se submeter e malgrado algumas experiências na contramão, irão manter na sua prática pedagógica, perpetuando determinadas representações da LE.

Esse aluno, durante o processo de aquisição em LE, é afetado integralmente por um discurso outro, desenvolvendo também uma nova relação com sua língua materna e com seu próprio mundo, fato que repercute na sua forma de agir e pensar. A relação a que nos referimos, configura-se em representações de língua bem como do ensino de língua materna.

No transcorrer da aprendizagem de uma língua estrangeira, a identidade do sujeito encontra-se em um processo de constante modificação, na verdade, caracterizado por sucessivos processos de identificação que o levam a reorganizar suas posições sujeito. Mediante o conhecimento do outro (a língua estrangeira), as novas relações que o sujeito estabelece com sua língua materna produzem comparações, tais como “a língua portuguesa é mais difícil que a língua inglesa”.

Envolvido nesse universo, o sujeito não percebe, no entanto, aquilo que o está determinando. Em outras palavras: “esquece” a causa que define suas práticas, em princípio como aluno, e, posteriormente, como professor.

A situação de estágio é propícia para surpreendermos tais “esquecimentos” e identificarmos as representações que direcionam a prática do aluno enquanto docente. A observação de dizeres desse aluno, sobre a língua e o ensino de LE, numa

situação tensa, ocasionam a materialização na linguagem, de forma mais densa, dos conflitos ligados a diferentes posições-sujeito e a diferentes formações discursivas.

A perspectiva teórica assumida neste trabalho poderá oportunizar um novo olhar sobre as implicações de tais fatos no processo ensino-aprendizagem de línguas, na medida em que compreende o sujeito como disperso e ideologicamente constituído e o funcionamento da linguagem como construção histórica.

No entanto, a escolha pela Análise de Discurso, um campo de trabalho que tem por base a intersecção entre o materialismo histórico, a lingüística e a teoria do discurso, áreas perpassadas pela psicanálise, pode parecer contraditória se tivermos como fundamento, reflexões, via de regra, feitas acerca da aquisição e ensino de língua inglesa. Basicamente, são elas de origem anglo-saxônica, apontando, em geral, para uma orientação cartesiana de sujeito e de discurso, ao contrário da AD, cuja orientação parte da concepção de sujeito como efeito, e não como causa.

Esse é o enfoque dos estudos desenvolvidos por Coracini (1999, 2003) na área do ensino de LE. Opondo-se à visão de sujeito centrado, uno e racional, adota a abordagem discursiva que o concebe como cindido, disperso e heterogêneo. Com relação a essa oposição, a autora assim se manifesta:

Se, de um lado, percebe-se a adesão a uma concepção de sujeito centrado, psicologizante ou racional, capaz de fazer escolhas conscientes e de conscientemente gerir os processos de ensino e aprendizagem, de outro, encontram-se vertentes que, do lugar do discurso, problematizam esse sujeito centrado, uno, por vezes tomado como indivíduo, e aderem à concepção de sujeito psicanalítico, sujeito da linguagem atravessado pelo inconsciente que não controla nem a si mesmo, nem o outro, nem os efeitos de sentido de seu dizer (2003, p.11).

Identificamo-nos com tal ponto de vista e, dessa forma, contrapomo-nos aos modelos e às concepções que têm como postulado a tomada de consciência e o

controle pelo sujeito do processo ensino-aprendizagem. Na realidade, isso envolve uma postura crítica, mas diferente daquelas que, ao se oporem à visão tradicional de ensino de línguas, reiteram a lógica do sujeito dono de si que pode, conscientemente, modificar o rumo e o efeito de seu dizer a partir dos procedimentos didático-pedagógicos sugeridos.

Propomo-nos a analisar, neste trabalho, o discurso de professores em formação, através da identificação das representações nele presentes, reconhecendo elementos do imaginário que vêm fundamentando as práticas pedagógicas na escola, referentes ao ensino de LE, podendo estar ligadas a uma ou a outra das posições acima referidas. Portanto, o objetivo que norteia o presente estudo consiste numa reflexão sobre as representações, assinaladas nos dizeres de professores em formação, sobre o ensino de LE, relacionadas aos saberes do interdiscurso, que se consubstanciam discursivamente por meio de mecanismos lingüísticos. Neste caso, escolhemos a negação discursiva como base do processo interpretativo a ser configurado.

Para a constituição do *corpus discursivo*, foram selecionadas seqüências discursivas de referência que apresentavam o processo discursivo de negação, mediante o qual foi possível resgatar tais representações. Procedemos, então, a um recorte do *corpus empírico*, cujos dados foram coletados partindo-se de depoimentos dos alunos-professores nos encontros promovidos para discussões sobre planos de aula e de ensino. Ressaltamos o grande número de seqüências discursivas que apresentaram negações gramaticais. No entanto, o estudo aqui proposto não se esgota na observação dos diferentes marcadores formais de negação identificados no *corpus*, pois tem como escopo a dimensão discursiva. Por isso, deliberamos que o

funcionamento da negação deveria ser focalizado a partir dos efeitos de sentido que produz, aí implicadas as condições de produção.

Com o intuito de responder ao objetivo fundamental do trabalho, relativo à identificação das representações do professor estagiário, formulamos as seguintes questões.

1. Que posições-sujeito ocorrem nos dizeres dos professores estagiários e a que representações encontram-se ligadas?
2. A que formações discursivas estão vinculadas?
3. O que as representações do ensino de língua estrangeira revelam sobre o processo da constituição de subjetividades?

A pesquisa foi estruturada em capítulos organizados por tópicos. Os dois primeiros capítulos, respectivamente *O discurso pedagógico do ensino da língua estrangeira* e *Da negação gramatical à negação discursiva* abordam o referencial teórico utilizado para fundamentar o estudo, sendo dividido em itens que tratam dos aspectos teóricos considerados mais relevantes para o desenvolvimento dos objetivos propostos. O primeiro tem como principal preocupação refletir sobre o discurso pedagógico que normalmente repete saberes e caracteriza-se pelo autoritarismo. Já o segundo, empreende um percurso por diferentes teorias que tratam do fenômeno da negação até atingir o limite de caracterizá-la no âmbito da Análise de Discurso, que postula uma relação intrínseca entre o nível das formulações e o nível interdiscursivo.

A metodologia é o foco do terceiro capítulo, que discorre sobre a conduta observada na coleta do material, o perfil dos professores em formação e sobre os procedimentos adotados na análise do *corpus* com base nos pressupostos da Análise de Discurso. Destacamos que esses procedimentos analíticos escolhidos para as análises seguem uma orientação metodológica proposta pela AD.

O quarto capítulo remete à análise das seqüências discursivas de referência. Tais seqüências foram desenvolvidas em dois blocos: o discurso da afetividade e o discurso da dramaticidade, assim designados em função da natureza das representações a eles ligadas. As seqüências discursivas que compõem o primeiro e o segundo blocos apresentam o processo discursivo de negação.

Por fim, as considerações finais, que retomam os objetivos e as questões norteadoras da pesquisa, reconsideram-nos direcionando sua reflexão às análises. Dessa forma, acreditamos estar propiciando alguma visibilidade a processos ideológicos que têm direcionado a ação pedagógica do ensino do inglês como LE.

1 O DISCURSO PEDAGÓGICO DO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Antes de tecermos considerações quanto ao discurso pedagógico, mais especificamente ao discurso do professor de língua inglesa como língua estrangeira, (LE), consideramos relevante discutir questões relacionadas aos conceitos de língua, fala e discurso, tendo em vista a delimitação do campo teórico em que o presente trabalho se insere.

1.1 Língua, fala e discurso

Para Saussure, a língua “é ao mesmo tempo, um produto social da faculdade da linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos. [...] é um todo por si e um princípio de classificação” (1966, p.9). Cabe, então, ao linguista descrever as unidades e os mecanismos que as constituem. Tais unidades são os signos, que mantêm relações de oposição, diferenciação, associação, formando o conjunto homogêneo, a saber: o sistema lingüístico.

Já a fala opõe-se à língua, dada sua natureza heterogênea e individual, e, como não é passível de classificação, não pode se constituir em objeto da ciência lingüística. Orlandi afirma que “a língua é o lugar da necessidade, das constantes, das regras, da sistematicidade. A fala é o lugar da contingência, das variáveis, do acaso, do amálgama heterogêneo, do caos” (1998, p.16).

Nessa perspectiva, os estudos que se seguiram dedicam-se à análise de questões relacionadas à descrição e à classificação dos fatos lingüísticos. Segundo Dosse:

A abordagem descritiva, a prevalência do sistema, a preocupação em remontar até as unidades elementares a partir de procedimentos construídos e explícitos, tal é a nova orientação, oferecida por Saussure, e que vai constituir o menor denominador comum de todos os movimentos estruturalistas (1993, p.67).

Mais tarde, Noam Chomsky ultrapassa a fase descritiva e classificatória e elabora modelos hipotéticos de línguas e de linguagem que visam ao nível da explicação. Mas, tanto o estruturalismo quanto o gerativismo, objetivam maior cientificidade a qual ocorre às custas do apagamento do sujeito e da história. A diferença fundamental entre ambos reside no fato de que o gerativismo exige uma teoria explícita e precisa que trabalhe como um algoritmo, cujas operações aplicam-se mecanicamente. Postula uma dupla articulação da linguagem: uma estrutura profunda, a da competência, e uma estrutura superficial, a do desempenho, que podem, de alguma forma, aproximar-se da distinção língua/fala saussureana.

A primeira “representa o saber implícito dos falantes, estando o sistema gramatical virtualmente presente em cada cérebro; a segunda representa, ao contrário, a atualização ou a manifestação desse sistema numa multidão de atos concretos” (DUBOIS, 2001, p.384).

Em outros termos, a competência refere-se à capacidade inata de falarmos uma língua, ou seja, há um saber implícito que nasce com os falantes, e a performance alude à manifestação do sistema em atos concretos. Assim como a fala

é considerada um ato individual, a performance também o é, pois remete ao uso particular que se faz da língua numa determinada situação.

Acrescente-se que essa teoria sustenta uma dupla universalidade: a das regras convencionadas, do sistema, e, de modo idêntico, a de um certo número de universais substanciais. Em suma, para Chomsky, a gramática gerativa deve ser uma gramática explícita que dê conta do modelo de competência dos sujeitos. Em outros termos, significa enumerar, de maneira explícita, os mecanismos lingüísticos através do uso de regras. (cf. Dosse, 1993, p.22) No entanto, permanece um enfoque intralingüístico, desconsiderando a significação e, nela implicados, o sujeito e a história.

Sob uma ótica diferenciada, inaugurando os estudos enunciativos que operam um deslocamento no objeto “língua”, surge o trabalho do russo Mikhail Bakhtin, debatendo questões sobre a linguagem num círculo fechado e restrito de pensadores. Só muito posteriormente, à sua morte, passa-se, então a conhecer no mundo, sua obra.

A reflexão de Bakhtin desenvolve-se após a sedimentação da teoria saussureana, tanto que o autor serve-se dela para retratar a linguagem, mas de outro ponto de vista. Em “Marxismo e Filosofia da Linguagem”, sob o pseudônimo de Volochinov, critica a abordagem sistêmica de Saussure e estuda a natureza social e, portanto, ideológica da língua, fato que não havia sido considerado nos estudos saussureanos.

Nessa obra, são questionadas duas orientações de natureza oposta. A primeira, denominada por Bakhtin de *subjetivismo idealista*, apresenta as seguintes posições quanto à língua:

1. A língua é uma atividade, um processo criativo ininterrupto de construção (“energia”), que se materializa sob a forma de atos individuais de fala.
2. As leis da criação lingüística são essencialmente as leis da psicologia individual.
3. A criação lingüística é uma criação significativa, análoga à criação artística.
4. A língua, enquanto produto acabado (*ergon*), enquanto sistema estável (léxico, gramática, fonética), apresenta-se como um depósito inerte, tal como a lava fria da criação lingüística, abstratamente construída pelos lingüistas com vistas à sua aquisição prática como instrumento pronto para ser usado (BAKHTIN, VOLOCHINOV, 1995, p.72-73).

Essa orientação interessa-se pelo ato da fala, de criação individual, considera a língua um fenômeno estético, “corrompido” pela história. Seria como uma obra de arte, no sentido de estar banhada de sentidos inerentes ao contexto, ao lugar da enunciação.

Para a segunda orientação do pensamento filosófico-lingüístico, “o centro organizador de todos os fatos da língua, o que faz dela o objeto de uma ciência bem definida, situa-se, ao contrário, no sistema lingüístico, a saber, o sistema das formas fonéticas, gramaticais e lexicais da língua” (1995, p.77). Nomeada por Bakhtin de *objetivismo abstrato*, o autor dá-nos exemplos de como a sistematização de fatos da língua pode ser questionada.

Como ilustração, cita o ato da enunciação, o qual é único, mas apresenta elementos idênticos aos de outras enunciações. Esses elementos seriam os traços que garantem a unicidade de uma língua e sua compreensão pelos locutores de uma mesma comunidade. Na verdade, Bakhtin questiona essa unicidade, ainda que se trate de elemento fonético: o mesmo fonema, quando produzido por duas pessoas diferentes, não é igual em termos sonoros. Então, o que se convencionou foi uma certa identidade normativa do som a fim de poder se constituir num objeto científico:

um dado fonema seria identificado por referência a uma norma, instituindo, pois, um fato de língua.

A observação de Bakhtin sugere que a identidade normativa dos sons estende-se por toda parte conforme essa orientação. As formas lingüísticas também são condicionadas a uma norma, sem ser possível conceber-se uma *criação* refletida na língua por um sujeito falante (1995, p.78). O autor encontra em Saussure o representante mais fiel do que ele designou *objetivismo abstrato*.

Outro debate presente nesse estudo refere-se à separação sincronia/diacronia apresentada por Saussure. É digno de registro, portanto, o questionamento feito por Bakhtin: como separar o estudo das normas lingüísticas da evolução histórica se a mudança de um dos elementos do sistema, ocorrida por um desvio ou erro lingüístico que acaba tornando-se fenômeno de massa, origina uma nova norma lingüística? É, então, que adverte não se entenderem entre si o presente da língua (seu sistema estanque) e sua história (p.81).

O espírito racionalista dos séculos XVII e XVIII justifica a necessidade das formas fixas, racionais e imutáveis, onde não há espaço para considerar-se a história.

As questões levantadas por Bakhtin provêm de um olhar dirigido ao social e ao ideológico, considerando o movimento, a assincronia da língua e enfatizando que não há como abstrair a história da língua. O autor reforça, assim, o enfoque da cisão entre língua e fala, e afirma:

Ao considerar que só o sistema lingüístico pode dar conta dos fatos da língua, o objetivismo abstrato rejeita a enunciação, o ato de fala, como sendo individual. O subjetivismo individualista, ao contrário, só leva em consideração a fala. Mas ele também considera o ato de fala como individual e é por isso que tenta explicá-lo a partir das condições da vida psíquica individual do sujeito falante.[...] A enunciação é de

natureza social, não pode ser de forma alguma considerada como individual no sentido estrito do termo (1995, p.109).

Bakhtin defende a tese de que a substância da língua é constituída pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da enunciação. A significação é discutida sob uma nova perspectiva, tornando-se parte de uma *evolução semântica*. A significação é absorvida pelo *tema*, ou “unidade temática”, conceituada como o sentido da enunciação (p.128), e retorna sob a forma de uma nova significação com uma estabilidade e uma identidade igualmente provisórias. Do ponto de vista dessa reflexão, observamos a dificuldade do lingüista em operar com a enunciação, porque o enunciado não é passível de classificação, posto que é único e irrepetível.

Segundo a perspectiva bakhtiniana, a língua é parte de um processo histórico em que o indivíduo só consegue interagir através da relação com outros indivíduos no meio social. Por conseqüência, surge a necessidade de considerarmos, nos estudos lingüísticos, o fator ideológico inerente à noção de discurso.

Os estudos de Bakhtin expõem a falta, no sentido psicanalítico, do objeto científico definido por Saussure, na medida em que esse objeto provoca o apagamento do sujeito e da história. São a gênese de estudos de outra natureza, posteriormente firmados no campo dos estudos lingüísticos, como o da enunciação, da pragmática e do discurso, os quais têm o desejo de buscar o que, na língua, como sistema, falha, trabalhando, pois com um exterior, com aquilo que não aceita ser deixado “de fora” – é o retorno do recalçado.

Nos estudos da pragmática, Vogt considera que:

A língua é um fato extremamente político. [...]mas na verdade, há dois aspectos a considerar: o aspecto propriamente lingüístico-cognitivo, a tal da estrutura, aquilo que constitui propriamente o objeto da lingüística tal como definiu Saussure.

E o aspecto que diz respeito às condições político-sociais e econômicas da constituição de um fenômeno de comunicação como língua (2003, p.194).

Observamos que o autor menciona aspectos que considera vitais, a estrutura, aquilo que é o objeto da lingüística, bem como o aspecto político-social e econômico, implicados na constituição da linguagem.

Na mesma direção, coloca-se Rajagopalan. Para ele o aspecto político é essencial: “[...]a língua é, antes de mais nada e depois de tudo, uma questão política” (2003, p.176).

Na área da semiótica, igualmente a língua não é considerada um sistema fechado dentro de si, mas afetada pela exterioridade: “[...]o aspecto mais relevante a verificar é que a língua é, de certa forma, a condensação de um homem historicamente situado” (FIORIN, 2003, p.72).

Estas definições realçam a compatibilidade de diferentes vertentes teóricas com os estudos bakhtinianos em se tratando da necessidade de interação do sujeito e da história na análise do funcionamento da linguagem.

A seguir, centralizaremos nossa reflexão sobre esse funcionamento, partindo da noção de “discurso”, na linha da Análise de Discurso, de Michel Pêcheux, à qual nos filiamos.

Em sua obra sobre princípios da Análise de Discurso, Orlandi (2002) lembra a importância de não se confundir discurso com o conceito de fala na acepção saussureana. Quando Saussure questiona a função da fala em uma comunidade, afirma que ela envolve “combinações individuais que dependem da vontade do falante” (1966, p.19), enfatizando a questão da individualidade, já que este faz escolhas. Na concepção saussureana, estudar a fala de maneira científica não é

possível, pois não se trata de um objeto homogêneo a ser sistematizado e, portanto, a assegurar-lhe o status de ciência.

Apesar da determinação de Saussure em se concentrar somente no estudo da língua como sistema, observamos, na obra *Curso de Lingüística Geral*, referências sobre a importância da fala visto que há elementos constitutivos na construção da língua. De acordo com Saussure “a fala é o que causa a evolução da língua: as impressões registradas ao ouvirmos outras pessoas modificam nossos hábitos lingüísticos” (p.19). Com isso, ele reafirma a interdependência entre língua e fala, mas separa os dois componentes para investigação, privilegiando a língua.

Segundo a AD, o conceito de língua, sob o ponto de vista saussureano, é extremamente significativo a fim de proceder a um estudo do funcionamento do discurso, implicando-se a produção de sentidos. Em outras palavras: não há como ignorar o sistema lingüístico e estudar o texto unicamente como um conjunto de frases, uma vez que a “escolha” das unidades lingüísticas e sua organização linear encontram-se indissociavelmente ligadas às determinações de ordem ideológica.

A teoria do discurso, inicialmente exposta a debate por Michel Pêcheux, em 1969, enfatiza, então, a importância do sistema lingüístico, sendo este um dos três pontos de articulação no quadro epistemológico da teoria da AD. Há um entrelaçamento entre os processos sintáticos e enunciativos, o materialismo histórico e a teoria do discurso.

Segundo Orlandi (2002), o discurso é uma *ocorrência* da língua, e não uma oposição à língua. O processo de construção de sentidos, vale dizer, a forma como o discurso se constitui, não se trata de uma mera transmissão de informações do emissor para o receptor com o fim de comunicar-se. A linguagem não só comunica, ela também estabelece uma relação entre sujeitos e sentidos e produz diferentes

efeitos, tais como o equívoco, a incompletude, o obscurantismo, variando de acordo com os processos históricos e identificatórios que fazem parte da interlocução.

Tomando o campo discursivo de referência do presente trabalho – o discurso pedagógico – constata-se que a Análise de Discurso possibilita compreender a maneira como a *estrutura* articula-se com o *acontecimento*. O acontecimento considera as histórias particulares e as condições de produção específicas, na constituição do sentido do enunciado. Já a estrutura diz respeito ao sistema lingüístico. De acordo com Orlandi, para a Análise de Discurso:

- a) a língua tem sua ordem própria, mas só é relativamente autônoma (distinguindo-se da Lingüística, ela reintroduz a noção de sujeito e de situação na análise da linguagem);
- b) a história tem seu real afetado pelo simbólico (os fatos reclamam sentidos);
- c) o sujeito de linguagem é descentrado pois é afetado pelo real da língua e também pelo real da história, não tendo controle sobre o modo como elas o afetam. Isso redundaria em dizer que o sujeito discursivo funciona pelo inconsciente e pela ideologia (2002, p.19, 20).

A autonomia relativa da língua, citada no item *a*, diz respeito ao fato de que a língua não pode ser considerada uma superestrutura, subdividida em classes sociais. O sistema lingüístico é o mesmo para todos, porém o processo discursivo é diferente. Conforme Pêcheux, o processo discursivo “designa o sistema de relações de substituição, paráfrases, sinonímias, etc., que funcionam entre elementos lingüísticos – “significantes” – em uma formação discursiva dada” (1997, p.161). Não há como ignorar essa observação na medida em que mostra a relação entre materialidade lingüística e ideológica.

Exemplifica tal aspecto, no discurso pedagógico, o questionamento do uso da compreensão relativos aos conceitos de ensino e aprendizagem de uma língua

estrangeira elaborados por autores/pesquisadores: seriam interpretados da mesma forma pelos professores que utilizam as técnicas e abordagens? E mais: seriam compreendidos identicamente pelos próprios alunos que interagem nesse processo? Dito de outra forma: embora a língua como sistema seja a mesma utilizada entre o locutor (autor do livro) e o interlocutor (professor ou aluno) com o intuito de apresentar uma determinada abordagem, as diferentes posições sujeito presentes nesse processo irão construir diferentes sentidos, dependendo da relação ideológica que se estabelece.

A esse fato encontra-se ligado à noção psicanalítica do *real*, ou seja, é o inapreensível. O sentido a que se visa compreender é constituído da história, do sujeito e da língua, porém atravessado por um sujeito de natureza psicanalítica. Compreender a noção de discurso implica apoiar-se no objeto língua, mas agora estruturalmente marcada por uma falta (TEIXEIRA, 2000, p.63, 64). Segundo Lagazzi, a falta “permite que o sujeito estabeleça uma relação própria com o mundo, permeada por sua história particular [...]”(1988, p.35).

Esse entendimento produz uma clivagem fundamental. De um lado, abordagens pragmático-comunicacionais, em que o sujeito é origem, e de outro, abordagens enunciativas-discursivas, operando com a noção de efeito sujeito. A noção de sujeito, de ordem psicanalítica, na AD, não tem como finalidade completar a falta (o desejo), mas, sim, “pensar na afetação de um discurso por outro, configurando o avanço teórico de um campo em função de sua exposição ao saber do outro” (AUTHIER-REVUZ apud TEIXEIRA, 2000, p.69).

Se no início de sua obra, Pêcheux considerava que no Outro pudéssemos encontrar o sentido, agora já não mais. A psicanálise revela que o Outro não contém o significante, também é “furado”. Teixeira (2000) enfatiza que o sujeito, no entanto,

é capaz de fazer um rearranjo de suas sobredeterminações¹, modificando, ainda que momentaneamente, a situação, sendo esta a “liberdade” possível para ele. O sujeito não é nem totalmente assujeitado e nem dono de seu dizer (2000, p.91).

É apoiando-nos nessa noção de sujeito que situamos nossa investigação. Por ser a língua *uma realidade falha, em que o equívoco não cessa de aparecer* (p. 111), o sujeito não tem o domínio dos sentidos.

1.2 A caracterização do discurso pedagógico: um discurso autoritário e circular

A sala de aula instiga pesquisas por sua natureza social. Ao mesmo tempo em que pode parecer um espaço fechado, onde silenciemos acontecimentos, eles insistem em aparecer, produzindo efeitos que desestabilizam um cenário tantas vezes visto ou planejado como coeso, objetivo e científico.

Por outro lado, constatamos, na prática pedagógica, seja na ação do professor, seja na organização das atividades dos livros utilizados no ensino de LE, a tentativa de impedir espaços em que o diferente possa se manifestar.

Orlandi (1996) caracteriza três tipos de discurso - *o lúdico, o polêmico e o autoritário* – inserindo-se o DP na última categoria. Segundo a autora, o discurso autoritário é caracterizado pela ausência de um referente, oculto pelo dizer, assim, o *sujeito passa a instrumento de comando*. Não há interlocutores, mas um agente exclusivo, resultando na *polissemia contida*.

¹ Na psicanálise, a sobredeterminação é definida da seguinte maneira: “O fato de uma formação do inconsciente – sintoma, sonho, etc. – remeter para uma pluralidade de fatores determinantes. Isso pode ser tomado em dois sentidos bastante diferentes:

- a) A formação considerada é resultante de diversas causas, já que uma só não basta para explicá-la.
- b) A formação remete para elementos inconscientes múltiplos, que podem organizar-se em seqüências significativas diferentes, cada uma das quais, a um certo nível de interpretação, possui a sua coerência própria. Este segundo sentido é o mais amplamente admitido” (LAPLANCHE e PONTALIS, 1992, p.488).

Em oposição ao discurso autoritário, temos o discurso lúdico, cujo objeto mantém-se presente enquanto tal e os interlocutores expõem-se a essa presença, processo denominado *polissemia aberta*.

Por fim, no discurso polêmico, o objeto mantém-se presente e os participantes não se expõem, mas procuram dominar seu referente, apontando-lhe uma direção. Há particularizantes os quais indicam o que se deve olhar e/ou dizer, assinalando a caracterização de uma *polissemia controlada*.

A autora qualifica o discurso pedagógico como autoritário e o analisa em função das formações imaginárias. Nele, projeta-se a “imagem do professor (A) que ensina (inculca) alguma coisa (referente/metalinguagem/ciência= R) para o aluno (B) na escola (aparelho ideológico = X)”. Esse “jogo de imagens” é representado da seguinte forma na obra da autora: A ensina R a B em X.

Tal representação, que deveria ser IB (R) (imagem que o aluno faz de R), vai declinando segundo uma gradação de autoritarismo, alcançando a forma mais autoritária - IA (A) - , ou seja, a imagem que o professor tem de si mesmo (p. 16,17). As questões de forma imperativa e as perguntas retóricas como, por exemplo, em: “Não é verdade?”, “Responda...”, “Certo?” acabam transformando o objeto do discurso em um discurso de poder. O professor, ao ensinar, está influenciando o aluno, mas com o discurso que cria a noção de erro, de certo ou errado, utilizando, nesse caso, um esquema de pergunta-resposta.

Então, se a escola, instituição legitimamente reconhecida pela sociedade como o lugar onde as convenções são os modelos obrigatórios, é, por excelência, a sede do DP, há um espaço oficialmente reconhecido para o discurso se perpetuar e ser um discurso de circularidade. No imaginário, o professor é o detentor do saber, e o aluno é o que precisa aprender. A supor ser esse contexto aceito como verdadeiro,

o discurso do poder (educacional) e o discurso do professor (pedagógico)² circulam juntos, um respaldando o outro. Eles funcionam, em última instância, para perpetuar os valores hegemônicos, reproduzindo saberes que submetem o sujeito-aluno e o sujeito-professor.

Tanto o aluno quanto o professor são sujeitos mergulhados em um processo social, expostos a diversos tipos de contradições que podem surgir. Compreender essas contradições no discurso dos professores-estagiários é um dos desafios do presente trabalho. Acreditamos poder assim, contribuir para o entendimento desse discurso que se impõe no espaço institucional escolar avesso a transformações.

1.3 O discurso pedagógico e a língua estrangeira

Desejamos discutir alguns aspectos da literatura que orientaram os estudos das estagiárias em questão. O número de trabalhos e publicações relacionados ao ensino de segundas línguas³ é, sem dúvida, significativo. No campo da Linguística Aplicada, o foco na pesquisa em segunda língua é centrado marcadamente na descrição e explicação do que caracteriza a “competência comunicativa” e linguística dos aprendizes.

² Orlandi (1996) discute questões sobre o discurso educacional e o discurso pedagógico. O primeiro refere-se ao discurso *sobre* a educação, aquele que fala da instituição, promove as leis e regras. O segundo é o discurso *da* educação, do trabalho do professor.

³ Utilizamos, neste momento, o termo *segunda língua*, por ser este mais ocorrente na literatura da área em questão, que geralmente é produzida no exterior e, em alguns casos, traduzida para o português. Porém, chamamos a atenção para um aspecto relevante: a segunda língua é aquela que o aprendiz adquire em um ambiente natural, como nativo - aprender francês na França ou no Canadá, em um programa de intercâmbio cultural, por exemplo. Língua estrangeira é considerada a que aprendemos na escola, em um ambiente artificial, em um país que não adota aquela língua em nenhuma situação oficial. Alguns estudos já não diferenciam segunda língua (L2) de língua estrangeira (LE); no entanto, tratar essas expressões sinonimicamente causa dificuldades, pois aprender uma segunda língua requer processos diferentes do que aprender uma língua estrangeira, em razão de todo o contexto envolvido. Muitos professores utilizam-se de princípios teóricos embasados em pesquisas de ensino de inglês como segunda língua algumas vezes sem considerar como isso afetará seus alunos.

Nesses termos, o objetivo central de pesquisas de uma L2 seria o de ampliar a compreensão do processo de aquisição de uma segunda língua independentemente de sua relevância para o ensino. O campo da pesquisa em L2 constitui-se em uma área de interesse da ciência cognitiva, enquanto investigação da faculdade da linguagem e, também, parte das ciências sociais, em relação a como ocorre a aprendizagem em um contexto social.

Quando mencionamos ensino de uma segunda língua, a finalidade é tentar resolver problemas práticos em termos de ensino-aprendizagem. Há uma preocupação pedagógica de ordem prática, ocasionada pela necessidade de fornecer base para o desenvolvimento de estratégias do ensino de línguas. Tal preocupação busca, nas pesquisas, suporte para a melhoria do ensino.

Ellis (1994) divide o foco da pesquisa em L2 em aprendizagem e aprendiz. O autor estuda fatores tais como a descrição das características do aprendiz, explanação de elementos externos e internos do aprendiz que afetam a aprendizagem, e o aprendiz em si como por exemplo, estudos sobre estratégias que este utiliza, suas motivações e necessidades de aprendizagem.

Na busca pela prática pedagógica adequada às instâncias de aprendizagem, o professor de línguas depara-se, no mínimo, com quarenta diferentes teorias de aquisição da aprendizagem, as quais são agrupadas notadamente segundo os enfoques behaviorista, cognitivo-interacionista e lingüístico (cf. LARSEN-FREEMAN & LONG, 1991).

Quanto ao primeiro, a linguagem é tida como uma habilidade, desenvolvida a partir de estímulos e respostas. O ambiente que proporciona tais estímulos e respostas é o fator responsável pela aquisição, e não há relação com processos cognitivos.

O enfoque cognitivo-interacionista pode ser desmembrado em cognitivo e interacionista. Conforme a teoria de desenvolvimento cognitivo do construtivismo, podemos observar a aprendizagem através da modificação das estruturas cognitivas do aprendiz, à medida que acontece a interação com o ambiente e a adaptação a este.

Os interacionistas, por sua vez, acreditam que o aprendiz irá adquirir uma língua por meio da exposição ao *input* modificado, ou seja, a interação do aprendiz com falantes nativos demanda modificação e ajuste da fala, promovendo aquisição, por força de acesso a um *input* compreensível.

O enfoque lingüístico aponta para uma concepção de aprendizagem relacionada à capacidade inata que temos de desenvolver uma língua. Chomsky, um dos principais teóricos dessa área, defende que a linguagem é um tipo de conhecimento e não de comportamento. Partindo do conceito de Gramática Universal, conjunto de propriedades pertencentes à capacidade inata que possui, o aprendiz poderá desenvolver sua *performance* em um língua.

Além dos estudos sobre pesquisa e ensino de uma LE, provenientes de diferentes autores estrangeiros em diversos contextos de aprendizagem, há também autores brasileiros que proporcionam ao futuro professor uma perspectiva sob o ponto de vista cultural do ensino de língua inglesa, mais especificamente em nosso país.

As estagiárias participantes desta pesquisa citam alguns motivos para se ensinar inglês hoje no Brasil, com base em leituras de livros de Moita Lopes (2001). O autor considera que o aluno brasileiro deveria desenvolver a habilidade de leitura primordialmente, devido ao uso mais freqüente na realidade profissional, justificando o ensino da língua inglesa socialmente.

Entre outras, essas são algumas orientações teóricas de que o aluno, futuro professor de línguas, dispõe para delinear sua linha de atuação em sala de aula. No entanto, outros fatores igualmente atuam no processo ensino-aprendizagem. Além do arcabouço teórico adquirido durante seus estudos, as estagiárias enfrentam a coerção institucional. Simultaneamente a esses dois aspectos, há o acontecimento da sala de aula, que é único, e onde a interação ocorre. Os três fatores criam um conflito de identidades múltiplas.

Via de regra, os estudos que abordam a questão do ensino/aprendizagem de língua, partem da noção de sujeito cartesiano, dotado de intenções, dono de seu dizer. Rajagopalan (1998) destaca, por exemplo, que a Linguística Gerativa pode ser considerada um empreendimento cartesiano. Os chomskyanos podem olhar para dentro de si mesmos e esmiuçar sua identidade última, pois devem tentar especificar o que o falante verdadeiramente conhece, não o que ele possa relatar sobre seu conhecimento (p.31). Em linhas gerais, os gerativistas preocupam-se com a descrição da língua, mas não com o sentido decorrente do uso desta.

No caso do ensino de língua inglesa, é sabido que já não há mais uma concepção de língua “pura”, modelo para o ensino, buscando no nativo a perfeição ou padrões de imitação. No entanto, a linguística ainda se sente ameaçada por fenômenos que de algum modo não se encaixam num modelo de identidade pura, perfeita e plenamente totalizada (1998, p.38).

É de se frisar, portanto, que o professor depara-se com inúmeras opções de escolha de abordagens para o ensino da língua inglesa, desconsiderando-se, assim, apenas uma imposição metodológica. Diante disso, gera-se uma expectativa de que o professor deva refletir sobre a melhor maneira de ensinar a LE. Desejamos investigar como essas escolhas se manifestam em seus discursos, e quais os saberes que

ancoram suas falas, suas tomadas de decisão. Cabe lembrar a importância de se trabalhar com a questão do ensino de LE lançando um olhar para o sujeito constitutivamente heterogêneo e cindido.

A atribuição ao sucesso do ensino a um novo método ou a adequações didáticas, em termos de materiais e outros meios, é muito comum, entretanto, aprender e ensinar línguas não equivale a aprender Química ou Matemática, pois, segundo Ghiraldelo (2002), a língua materna constitui a subjetividade do sujeito que, ao aprender uma língua estrangeira, terá sua língua materna afetada.

A representação que o sujeito possui de uma LE afeta, por consequência, sua representação concernente à língua materna. Ela pode formar-se através da própria memória discursiva embora o sujeito não aprenda formalmente uma LE. Porém, se for o caso, o aprendiz pode dar início a um processo de comparação entre as duas línguas, determinando ser uma mais fácil e/ou bonita que a outra, ou então, ser a aquisição da LE a qual está desenvolvendo mais útil do que sua própria língua materna porque é mais popular ou mais usada no mundo. Estabelecem-se, desse modo, formações imaginárias a respeito do ensino/aprendizagem de línguas.

Algumas das formações imaginárias, relacionadas à instituição escolar, referem-se ao assunto tratado anteriormente, quando discutimos o DP como discurso autoritário. O professor ensina, dita o que deve ser apreendido e o aluno intercepta e recebe, por ser esta a ordem “natural” na escola. O quadro parece ser de linearidade, homogeneização dos saberes, das funções exercidas individualmente. No entanto, há espaços vazios nesse processo de inculcação, os quais, apesar da aparente homogeneidade, podem ser preenchidos por diferentes ideologias.

É mediante esse contexto que a língua inglesa insere-se na instituição escolar. Tal situação acarreta a ineficiência do ensino de LE, reforçando o senso comum que

concebe o sucesso na aprendizagem de LE fora dos muros da escola. Essa conjuntura também denota dificuldades na determinação de objetivos de trabalho, mesmo que o professor oriente-se, por exemplo, pelos Parâmetros Curriculares Nacionais. Os fatos mencionados causam frustração ao professor uma vez que não atinge êxito na sua ação pedagógica.

Apesar de constatarmos que os professores e alunos carregam uma determinada imagem, construída durante suas vivências na escola e família, a respeito da disciplina de língua inglesa, eles, como sujeitos, desestabilizam-se em sala de aula; portanto, torna-se um desafio compreender o processo e trabalhar com os conflitos.

Discorrer sobre o discurso pedagógico de LE em linhas gerais é tarefa bastante complexa. Identificamo-nos com alguns trabalhos na área, tais como os estudos de Coracini (1999) - a leitura em LE, e o uso do livro didático -, os de Grigoletto (2001) - a oralidade -, entre outros.

Acreditamos que o DP de língua inglesa reflete as formações imaginárias, construídas individualmente pelo sujeito envolvido no processo, também por influência de imposições de mercado. Quem ensina uma LE sente a necessidade de estar continuamente se atualizando, tornar-se um especialista, pois o trabalho assim o exige. Como professora, temos acompanhado as dinâmicas mudanças de abordagens referentes ao ensino de língua estrangeira em nosso país.

A indústria do ensino e aprendizagem de LE produz diversos materiais, disponibilizando-os aos professores através de seminários, farta distribuição de livros, e acesso aos mais diferentes instrumentos na área. O professor é convocado a participar da maratona de treinamentos para não perder o ritmo acelerado imposto pelo mercado e/ou até mesmo pelas próprias escolas.

Por isso, não é de se estranhar que o DP do ensino de língua inglesa possa caracterizar-se como autoritário. O professor *sabe* o que o aluno precisa aprender e impõe como deve ser feito, afinal, ele participa de treinamentos, reuniões e atualiza-se, portanto, detém o conhecimento.

Como a escola é o local onde “ocorre o ensino”, sua função está implicitamente acordada entre as partes (professores, alunos e pais), seja a de preparar para o vestibular, seja de tornar o aluno apto a falar, ler, escrever, etc na língua-alvo ou qualquer outra. O discurso pedagógico do professor de LE insere-se no mesmo espaço, o da circularidade a que nos remete Orlandi (1996): nesse caso, ainda mais restrito e fechado. Ele encontra-se atrelado às imposições do mercado econômico, à legitimação da instituição escolar e às representações sobre língua materna e estrangeira que os sujeitos envolvidos no processo constroem.

1.4 A afirmação do óbvio no discurso pedagógico de LE

Segundo Orlandi (1996), os dois grandes processos que subjazem à produção da linguagem são o *parafrástico* - o retorno a um mesmo dizer sedimentado, e o *polissêmico* – um direcionamento para a ruptura. Neles, existe um conflito entre o que já está dito e o que se quer dizer, o que se quer garantir. O discurso acontece sempre nesta tensão entre o mesmo e o diferente.

No caso do DP, há uma tendência à paráfrase, sendo o movimento polissêmico refreado. Assim se manifesta Orlandi (1996): “No discurso autoritário, o referente está “ausente”, oculto pelo dizer; não há realmente interlocutores, mas um agente exclusivo, o que resulta na polissemia contida (o exagero é a ordem no sentido em que se diz “isso é uma ordem”, em que o sujeito passa a instrumento de

comando). Esse discurso recusa outra forma de ser que não a linguagem” (p. 16). A contenção da polissemia diz respeito à reprodução da ideologia e das relações de poder que operam na escola através de um discurso autoritário. O DP de língua inglesa insere-se nesse contexto. Há, contudo, tentativas de oferecer aos professores uma certa instrumentalização a fim de refletirem sobre seus dizeres e atitudes em sala de aula.

A partir da linha da *pedagogia crítica*, foram sendo abertos caminhos diferentes em relação à Lingüística Aplicada (LA) tradicional, talvez visando a romper com certas tradições normativas, especialmente no que concerne ao ensino de línguas estrangeiras.

O termo *reflexão crítica*, tão presente no vocabulário utilizado nos planos de curso, planos de aula e na literatura do grupo de alunas em questão nesta pesquisa, leva-nos a discorrer não apenas sobre alguns aspectos relacionados à Lingüística Aplicada ao ensino de LE no que tange às caracterizações de discursos, bem como aos processos de paráfrase ou polissemia em constante tensão, propostos por Orlandi.

Em seu artigo “Lingüística Aplicada Pós-Occidental”, Pennycook (2003) afirma que a Lingüística Aplicada Crítica (LAC) pode ser análoga à pedagogia crítica em razão de ambas operarem como uma forma de prática: observar procedimentos em sala de aula para, a partir de reflexões, determinar novos procedimentos, num *continuum* de reflexão e ação. Na visão do autor, há uma tendência problemática de, inicialmente, engajar-se na pesquisa e na teorização da LA, para, então, sugerir aplicações pedagógicas ou não, fundamentadas em contextos específicos de prática.

Outro aspecto a ser abordado diz respeito à tendência da LA em operar com “contextos descontextualizados”, limitando a visão do que constitui o social. A LAC

exerceria um papel mais desafiador no sentido de procurar entender as relações entre conceitos de sociedade, ideologia, capitalismo global, colonialismo, educação, gênero, racismo, sexualidade, classe, discursos da sala de aula, tradução, conversações, estilo, aquisição de segunda língua, textos da mídia (p.26). Há uma forte tendência no mundo do ensino de inglês em fazer da LA um estudo apolítico de língua e metodologia do ensino.

Concluindo seu artigo, Pennycook expressa seu desejo de ver uma LA com posicionamento, aberta às múltiplas vozes, pesquisas, preocupações e atitudes de muitos ao redor do mundo realizando formas de Línquística Aplicada (Crítica) (p.54).

O desejo de se distanciar do estruturalismo e formalismo justifica as questões evocadas pelo autor. Houve uma forte reação ao behaviorismo no ensino de línguas, passando-se radicalmente a se concentrarem esforços para um enfoque no aluno, nas suas necessidades e interesses, e acabando por criar uma metodologia, mesmo que dissimulada.

O ensino reflexivo e propostas como reflexão-ação e pesquisa-ação, defendidas em Schön (1983, apud CORACINI, 2003), desencadearam uma maneira de se enfrentar a crise da rotina em sala de aula e a necessidade de mudança por parte dos professores e/ou pesquisadores, após anos de trabalhos em sala de aula de língua estrangeira, calcados em pesquisas baseadas em conceitos de ordem racionalista.

Essa abordagem apresentou forte tendência à padronização no decorrer do tempo. Os autores acabaram por determinar etapas, enfim, ensinar como se procede a um pensar reflexivo. A idéia de ter consciência crítica e poder resolver um problema de sala de aula através de reflexões segundo um determinado padrão de procedimentos, faz-nos ignorar a historicidade de cada sujeito envolvido no

processo. Tal historicidade pode ser resgatada pela Análise do Discurso, ciência interpretativa que trabalha com o conflito materializado nas práticas discursivas, no caso, naquelas ligadas ao ensino.

A historicidade, ligada à constituição do sujeito e do sentido, expõe também, aquilo que o sujeito “esquece”. Há, no sujeito, a ilusão de ser a origem do que diz e ser capaz de determinar a formulação do seu dizer, todavia, de acordo com Orlandi, “quando nascemos, os discursos já estão em processo e nós é que entramos nesse processo (2002, p.35).

Segundo Pêcheux (1997), o acobertamento da causa do sujeito ocorre por dois tipos de esquecimento: o número 1, da ordem do inconsciente, e o número 2, da ordem do pré consciente/consciente. Quanto ao primeiro, explica o autor, o sujeito tem a ilusão de ser a origem do que fala e não pode se encontrar no exterior da formação discursiva que o domina. O autor define formação discursiva como:

Aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da 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.) (1997, p.160).

As formações discursivas determinam o que “pode e deve ser dito”, não se constituindo em espaços fechados, mas apresentando fronteiras instáveis. Dois sujeitos diferentes podem apresentar diferentes maneiras de se relacionar com as formações discursivas. Quando rompemos com os sentidos da formação discursiva que determina nossa fala, inserimo-nos em outra FD, procuramos outros sentidos. Pêcheux frisa: “as palavras, expressões, proposições, etc., mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam” (1997, p.160).

No que se refere ao esquecimento número 2, o sujeito reconhece haver coisas que poderia dizer, mas não o diz, ele se acredita o dono de seu dizer. Nesse caso, o sujeito-falante seleciona, no interior da formação discursiva que o domina, isto é, no sistema de enunciados, formas e seqüências que nela se encontram em relação de paráfrase. A partir dos esquecimentos, o indivíduo torna-se *sujeito*.

No caso do sujeito-professor, encontra-se ele envolvido num jogo de sentidos que tem como efeito “o sentido único”, mas, na realidade, o que ocorre na sala de aula de LE é um movimento múltiplo de sentidos, oriundos de ideologias determinantes das formações discursivas.

Nesse jogo, detém uma posição hierarquicamente superior, que lhe é conferida institucionalmente pela escola. Ele é a autoridade que veicula a verdade (=conhecimento) e, embora possa utilizar-se de metodologias de tendências variadas e atuais, seu discurso tem permanecido autoritário.

Tal autoritarismo gera um problema pedagógico na sala de aula de LE, pois não há reconhecimento da heterogeneidade discursiva constitutiva dos sujeitos nem, conseqüentemente, a possibilidade de interlocução com discursos outros, diferentes, mas possíveis e passíveis de se estabelecerem no espaço escolar.

Edwards (2003), em um estudo feito sobre o sujeito no universo da escola, avalia uma relação dicotômica estabelecida entre sujeito e mundo, atribuindo ao sujeito-aluno um comportamento de passividade. A criança é *tabula rasa* e passa a ser, quando adulta, *suporte* de estruturas, ou *portadora* de uma ideologia.

Assim, apesar da imagem de a escola ser um lugar onde se busca a homogeneidade, há práticas contraditórias que se materializam discursivamente. Comprova-se tal fato através dos conceitos de interdiscurso e intradiscorso discutidos por Pêcheux. O interdiscurso diz respeito “*ao todo complexo com dominante das*

formações discursivas, também submetido à lei de desigualdade-contradição-subordinação, que caracteriza o complexo das formações ideológicas” (1997, p.162).

Já o intradiscurso é

o funcionamento do discurso com relação a si mesmo (o que eu digo agora, com relação ao que eu disse antes e ao que eu direi depois, portanto, o conjunto dos fenômenos de “co-referência” que garantem aquilo que se pode chamar o “fio do discurso”, enquanto discurso de um sujeito) (1997, p.167).

Ao cruzarmos a linha vertical (interdiscurso) com a horizontal (intradiscurso), há o encontro da memória do dizer com a formulação do dizer. Nessa relação, encontra-se presente o *já-dito*, que “apagamos” da memória, mas o ressignificamos. Segundo Pêcheux,

O sujeito do discurso se identifica com a formação discursiva que o constitui e tende a absorver-esquecer o interdiscurso no intradiscurso, isto é, ela simula o interdiscurso no intradiscurso, de modo que o interdiscurso aparece como o puro *já-dito* do intradiscurso (1997, p.167).

Esse *já-dito* do DP diz respeito aos saberes vinculados a uma FD hegemônica, tradicional, que homogeneiza comportamentos. No entanto, o DP, apesar de se repetir, não se acomoda. Muitas vezes, o professor de LE tenta romper com esses saberes, mas, ao falar do novo, utiliza-se do velho e, assim, seu discurso estabelece-se numa dinâmica em que a reprodução/ transformação instauram a contradição.

Diante desse quadro, conforme Orlandi (1996), se não podemos ficar apenas sonhando com um mundo sem escola, devemos trabalhar com a contradição,

proporcionando um espaço aberto para que haja mais indagações, críticas e construção de sentidos no momento histórico que se constitui a cada aula.

As afirmações ou asserções, tidas como óbvias, pertencentes ao domínio do DP, devem ser questionadas. A Análise do Discurso “procura problematizar continuamente as evidências (enquanto evidências) e explicitar o seu caráter ideológico” (p.13).

1.5 A identidade e as representações no encontro com uma segunda língua

Rajagopalan (2001) entrelaça conceitos de linguagem e identidade. No que se refere ao professor e seu discurso, o autor sublinha que a maneira como o professor conceitua linguagem deve refletir as rápidas mudanças a dispor em seu caminho. Ele deve lidar com identidades instáveis, uma vez que a característica principal de uma identidade é sua própria instabilidade.

Segundo Coracini (2003), as discussões sobre identidade, seja ela nacional, individual, religiosa, ou outra, sempre buscam responder à pergunta: “Quem sou eu?” Responder a essa questão na atual conjuntura torna-se difícil. O processo da globalização que vivenciamos, apesar de parecer provocar maior unidade e proximidade, com efeito, ocasiona a fragmentação, a dispersão e as divisões tornam-se mais aparentes, desencadeando outros conflitos e dúvidas. Essas conturbações dificultam a obtenção de uma resposta coesa e fixa à pergunta exposta no início.

Esse fenômeno da pós-modernidade caracteriza-se como uma era que procura respostas através de questionamentos. "A fragmentação, a desintegração de tudo e de todos: do sujeito, do discurso, dos fenômenos, da realidade[...], além, é claro, da postura de questionamento e problematização" (CORACINI, 2003, p. 100).

Para a autora, o conceito de identidade relaciona-se ao de subjetividade, pois esta se constitui pela alteridade, o conjunto de vozes no interdiscurso. Especificamente no tocante com relação à aquisição de segundas línguas, Serrani-Infante (1998) entende que fazem parte da ordem de “coisas a saber”⁴, mas comportam um saber que não se ensina, não se aprende. O aprendiz de uma outra língua, não a nacional, terá encontros com redes de memórias discursivas nas quais se inscreverá através de filiações identificadoras.

A autora sugere que essa noção pode ser confundida com a idéia de “aprendizagem por interação”, conceito muito difundido na Lingüística Aplicada, concernente aos estudos de aquisição de uma segunda língua. O indivíduo “interage” com outros indivíduos completos os quais decidem livremente sobre o que falam e as palavras referem um mundo já dado. As línguas, no entanto, não são reservatórios de palavras diversas para as mesmas significações.

Podemos compreender melhor o processo de aquisição consoante o entendimento de que os processos identificatórios influenciam nas posições em relação à segunda língua. A identidade do sujeito é construída na interação com o outro, logo, o outro é constitutivo da subjetividade.

Serrani-Infante considera a identificação como “a condição instauradora, a um só tempo, de um elo social e de um elo com o objeto de desejo do sujeito” (p.252). A autora refere-se à identificação simbólica e à imaginária. Na imaginária, os componentes são a imagem e o eu. O mundo externo é composto de imagens. "O eu-imaginário se define como uma estratificação incessante de imagens continuamente inscritas em nosso inconsciente" (p.254), "mas o eu só se identifica

⁴ Segundo Pêcheux, “as “coisas a saber” representam tudo o que arrisca faltar à felicidade (e no limite à simples sobrevivência biológica) do “sujeito pragmático”: isto é, tudo o que o ameaça pelo fato mesmo que isto exista [...]” (1997, p.34).

seletivamente com as imagens em que se reconhece" (Nasio, 1995, p.116, apud SERRANI-INFANTE, 1998, p.254). Na identificação simbólica, os componentes são o significante e o sujeito do inconsciente, do interdiscurso, que é uma instância abstrata e, finalmente, não subjetiva. Trata-se do sujeito-efeito da linguagem. A identificação simbólica designa a produção do sujeito do inconsciente.

Segundo Lagazzi, “o sujeito relaciona-se com o mundo através de imagens, através de um imaginário que se mostra pelo simbólico: as crenças, as palavras, as próprias relações interpessoais, significam pela ordem simbólica” (1988, p. 37,38).

De acordo com Ghiraldelo uma maneira de o enunciador construir identidades, incluindo a identidade nacional, é através da construção de processos contínuos de identificação, elaborando representações sobre a língua materna e as estrangeiras. As representações são sistemas de significação e estão em constante processo de construção de sentidos. Comportam sempre uma alteridade e devem ser entendidas “não como processo cognitivo de compreensão da realidade pelo enunciador, mas como seu imaginário, constituído sócio-historicamente por relações de poder” (2002, p.31). Essa é a acepção de representação a ser considerada no presente trabalho.

O sujeito aprendiz de línguas, em especial o aluno de Letras, constitui-se com base em dois pressupostos, segundo Grigoletto (2001). O primeiro é de que está irremediavelmente afetado pela alteridade e o estranhamento de si face ao outro. No transcorrer da aprendizagem de uma língua estrangeira, a nova língua e cultura ocasionam estranhamento por determinarem um novo olhar para si e para sua própria cultura, causando um movimento, em que a diferença acontece por intermédio da comparação com o outro. O aprendiz percebe-se “habitado por um outro” (2001, p. 138).

O segundo pressuposto fundamenta-se na maneira como o próprio discurso sobre língua estrangeira que circula no Brasil afeta a constituição do sujeito. Há diversos saberes existentes, como os que destacam a importância de se aprender uma LE para a sobrevivência profissional, ou os que envolvem as metodologias mais adequadas para se aprender. Estes saberes não coesos e não unos inscrevem-se no processo de aprendizagem de línguas, bem como no processo de formação do professor. O próprio discurso heterogêneo do professor do Curso de Letras, reflexo desses diferentes saberes, reflete no discurso de aprendizagem, criando-se “cadeias de elos que não se rompem e que são repetidas indefinidamente” (p.144).

A construção da constituição da identidade de um sujeito aprendiz de línguas e futuro professor de LE é complexa por se tratar de determinações sócio-históricas e psíquicas. O caráter de contradição e dispersão do sujeito interpelado ideologicamente deve servir de alerta para evitar que se tracem concepções simplistas na área de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras.

Em estudos sobre representações de língua materna e língua estrangeira, verificamos que os sujeitos consideram, no imaginário, existir o conhecimento completo de uma língua.⁵ Na língua portuguesa, por exemplo, há os “falantes ideais”, aqueles que, entre outras habilidades, conhecem as regras das gramáticas, detêm um extenso vocabulário, diversificam suas falas e escritas, falam frases completas, adequam suas falas às diversas situações, assim como utilizam metáforas e outras

⁵ Referimo-nos à tese de doutorado de Ghiraldelo (2002) e à pesquisa de Grigoletto (2001), visando a uma análise das representações sobre língua materna e língua estrangeira, respectivamente. Ghiraldelo estudou, em suas análises, as representações ancorada em um grupo mais heterogêneo (sujeitos com diferentes graus de instrução), enquanto Grigoletto deteve-se nas representações de alunos de Letras em relação à língua estrangeira. De qualquer maneira, com o objetivo proposto nesta parte do capítulo, acreditamos ser possível entrelaçar as considerações das duas pesquisadoras.

diversificações lingüísticas (GHIRALDELO, 2002, p. 94,95). Tais habilidades podem ser estendidas às representações sobre língua estrangeira, em que há a representação da língua ideal, na busca por completude.

Almejando a perfeição (inexistente, impossível) da língua materna, o sujeito aprendiz de uma língua estrangeira procura, ilusoriamente, na língua do outro, complementar aquilo que não é possível. “Tal expressão pode ser a manifestação do desejo do Outro do inconsciente. Uma língua estrangeira que viesse se somar à língua materna, complementando-a, seria a solução imaginária para a obtenção da totalidade almejada” (GRIGOLETTO, 2001 p.149).

Um outro aspecto acerca da representação da língua estrangeira, sobre o qual a autora discorre é a divisão em partes de uma língua. Segundo ela, para se aprender bem uma língua é necessário que se domine a gramática, os “pedaços” da língua. Em se dominando esses pedaços, poderia se alcançar o todo, o completo, almejado no imaginário de ambas as línguas, materna e estrangeira.

O estranhamento que a língua estrangeira causa no aprendiz permite emergir o espaço da diferença. Se a língua materna é o lugar da lei e da ordem impostas, a língua do outro poderia ser o lugar de escolha da lei, exercendo um fascínio pela possibilidade de expressar-se de uma forma que não seria “possível” na língua materna (p. 147).

Ghiraldelo, em suas conclusões, adverte que esse desejo de dominar a língua em sua completude pode motivar o sujeito a tentar aperfeiçoar seu desempenho, mas também pode acarretar a desistência de estudar uma língua. Conseqüentemente, ressalte-se a importância de compreendermos a construção de representações para que, como professores, não promovamos uma circularidade do discurso, vindo a comprometer os processos de aprendizagem e ensino de línguas.

2 DA NEGAÇÃO GRAMATICAL À NEGAÇÃO DISCURSIVA

A análise do funcionamento da língua sob a ótica discursiva pressupõe a determinação de formulações de referência, tendo em vista as condições de produção, visando “verificar a ligação entre as *relações de força* (exteriores à situação do discurso) e as *relações de sentido* que se manifestam nessa situação, [...]” (PÊCHEUX, 1997, p.87). Assim, algumas escolhas devem ser feitas em relação às seqüências discursivas que irão se constituir em nosso objeto de análise.

Em vista disso, nosso primeiro gesto de analista foi investigar o fenômeno da negação sob três grandes perspectivas: a da gramática funcional, a da pragmática semântica, de Ducrot, e a da análise de discurso.

2.1 A negação sob a perspectiva da gramática funcional

Duas grandes correntes do pensamento lingüístico, o funcionalismo e o formalismo, apresentam definições divergentes quanto ao conceito de língua natural.

De acordo com Neves (2001), a gramática funcional interpreta a língua como “uma rede de relações, entrando as estruturas como a realização das relações, enquanto as gramáticas formais interpretam a língua como uma lista de estruturas entre as quais, num segundo passo, podem ser estabelecidas relações regulares” (2001, p.47,48).

Em se tratando das línguas naturais, o funcionalismo concebe a língua como um instrumento de interação social, ou seja, ela existe porque é usada e para ser usada. O formalismo, em contrapartida, define a língua natural como um objeto

formal abstrato, e a função da gramática reside em tentar caracterizar esse objeto por meio de regras de sintaxe.

Ainda segundo Neves (2001) uma corrente funcionalista moderada defende que as gramáticas sejam tratadas como sistemas adaptáveis, isto é, como sistemas parcialmente autônomos (por isso sistemas) e parcialmente sensíveis a pressões externas (por isso adaptáveis).

Quanto à natureza do processo de negação, é considerado uma operação atuante no nível sintático-semântico (no interior do enunciado), bem como no nível pragmático. De acordo com essa perspectiva, é um processo formador de sentidos, agindo como instrumento de interação dotado de intencionalidade e, também, interpretado como recurso argumentativo (p.285).

Sob o ponto de vista gramatical, Matos (2003) declara que, para haver negação, é necessário que um elemento negativo marque a sentença, designando o que se chama de uma polaridade negativa. Assim, a polaridade positiva é raramente assinalada pela presença de um marcador específico, enquanto a polaridade negativa requer explicitamente a presença de elementos negativos.

Em seu capítulo sobre aspectos sintáticos da negação, a autora afirma que, nas línguas naturais, a negação permite denotar:

a) a inexistência da situação ou entidade originariamente reportadas por essa unidade.

Ex.: A reforma **não** vai acabar antes do natal.

b) o valor oposto da propriedade ou quantidade por ela designadas.

Ex.: **Nem** todos os convidados compareceram à festa. (p.769).

Os marcadores de negação padrão (não, nem, sem) precedem o constituinte que negam.

Matos classifica as negações como *frásica, sintagmática e lexical*. No primeiro caso, a negação antecede o predicado, formando uma unidade sintática que não pode ser fragmentada. Exemplo: Não venha aqui amanhã. No segundo, a sintagmática, não há alteração da natureza categorial do sintagma nominal. Exemplo: Ela comprou tomates [e não cebolas]. Por último, na negação lexical, o marcador funciona como prefixo. Exemplo: Ele leu o artigo não-publicado do autor.

Na língua portuguesa, a partícula **não**, é, por excelência, o elemento que opera o processo de negação por ser esse o seu valor exclusivo. Outros elementos, como **nunca** e **jamais**, têm, identicamente, um valor negativo, porém expressam idéia aspectual e temporal. Analisando o enunciado “**Nunca** estudei”, observamos que é equivalente ao “**Não** estudei em **tempo algum**”, enquanto “**Não** quero morrer” simplesmente nega “Quero morrer” (NEVES, 2000, p.287).

Quanto ao modo de se expressar a negação, além da partícula **não**, outro elemento muito usado é **nem**, sempre anteposto. Além de funcionar como elemento adverbial, e exercer função de conjunção coordenativa, ocorre entre segmentos de valor negativo, como em “Mas como era sujeito distinto, **não** telefonou **nem** procurou pessoalmente Monticelli”.

Outros aspectos ressaltados por Neves (2000) quanto ao modo de expressar a negação serão elencados abaixo.

→ A preposição privativa **sem** inicia sintagma adnominal ou adverbial. Uma construção do tipo

p (afirmativa) sem (que) q :

“A gargalhada explodiu,

afirmativa

sem que Geraldo lhe percebesse a razão.”

negativa (=não percebeu)

Outra construção, agora do tipo

p(negativa) sem (que) p :

“Isso não pode ser feito

negativa

sem que haja ressentimentos de privilegiados.”

condicional negativa(=se não houver)

Então, uma subordinada introduzida por **sem que** expressa valor negativo, seja afirmativa a oração principal, seja ela negativa.

A idéia de negação é manifesta por meios lingüísticos diversos, exatamente porque abriga fenômenos de diferentes tipos.

Quanto aos níveis de manifestação, do ponto de vista lógico, a negação pode operar em qualquer nível da oração. Ela pode atuar tanto sobre a relação entre sujeito e predicado, como em “Você **não** tem coragem de matar um homem.”, ou sobre o próprio evento (o predicado), no caso de uma oração sem sujeito, como em “**Não** havia pavor em sua voz.”

Num enunciado complexo, a negação pode operar no nível do enunciado assim como no nível de cada uma das orações que compõem o enunciado:

“Quem não tem duzentos réis		não toma sorvete.”
<i>sujeito negação predicado</i>		...
<i>oração subjetiva</i>		<i>negação oração principal</i>

Além disso, no exemplo “Você não tem coragem de matar um homem”, podemos observar que qualquer constituinte da oração pode ser negado, variando conforme a entoação.

“**Você** não tem coragem de matar um homem” (o elemento negado é você, e não outra pessoa, que não tem coragem de matar um homem).

“Você não tem **coragem** de matar um homem” (o que se nega é o fato de haver coragem).

Ainda em relação aos níveis de negação, são considerados os níveis sintático-semântico e morfológico. Entre outros aspectos discorridos por Neves, destacamos ainda o que considera a negação como operação pragmática, usada na interação para fins como:

1) polemizar após um enunciado afirmativo:

a) refutando:

-Você é louco.

-Louco **NADA**.

b) retificando:

-É por causa do quarto (...).

-**NÃO** é quarto, não. É vaga.

2) ratificar após outro enunciado negativo:

-Doutor, qualquer coisa que aconteça, **NÃO** vou esquecer!

-**NÃO** esquecerá...

Em sua pesquisa sobre a gramaticalização⁶ dos mecanismos de negação, em Natal, Cunha (1996) determina que “o uso da negação implica uma comparação entre

⁶ O termo gramaticalização, desenvolvido pelo funcionalismo contemporâneo, é definido em CUNHA, apresentando dois sentidos: “o de paradigma e o de processo. Como paradigma, a

o que é asseverado e o que é pressuposto, esperado ou assumido como sendo a norma. A principal função do marcador de contra-expectativa **não**, portanto, é relacionar a asseveração ao mundo das pressuposições, expectativas e convenções sociais” (p.175).

A autora conclui que “a ocorrência de uma oração negativa no texto atende a motivações discursivas, ou seja, a negativa é usada para negar um fato que o interlocutor tinha como certo, ou por ter sido mencionado anteriormente ou por fazer parte do senso comum” (p. 187).

Os estudos sobre a negação na perspectiva da gramática funcional, além de realizarem uma descrição estrutural, também reconhecem que há outras considerações a serem investigadas, como podemos perceber nos exemplos referidos. A pragmática semântica, em estudos de Ducrot, na perspectiva da enunciação, discute algumas dessas questões.

2.2 A negação sob a perspectiva da pragmática semântica

Uma das preocupações iniciais de Ducrot (1987) ao introduzir sua teoria polifônica da enunciação é a de distinguir frase e enunciado. A frase, uma criação da gramática, um objeto teórico, não pertence ao domínio do observável para o lingüista da maneira como acontece com o enunciado, o qual é único, considerado uma manifestação particular. O autor propõe-se a investigar o que é feito pela fala

gramaticalização focaliza como as formas e construções gramaticais surgem, como são *usadas* e como modelam a língua. O paradigma da gramaticalização diz respeito à interdependência entre estrutura e uso, buscando então, descrever e explicar, concomitantemente, um tipo especial de variação/mudança lingüística e o grau de desgaste/manutenção das formas que mudam. Como processo, o termo refere-se ao fenômeno lingüístico que o paradigma procura entrever, ou seja, aos processos pelos quais os itens se tornam mais gramaticais ao longo do tempo”(1996, p.180,181).

segundo o enunciado, uma vez que “o enunciado traz consigo uma qualificação de sua enunciação, qualificação que constitui[...]o sentido do enunciado” (p.164).

Segundo Ducrot, faz-se necessário, ainda, atribuir algumas acepções ao termo enunciação. Se o enunciado é uma ocorrência única, o acontecimento constituído pelo aparecimento de um enunciado também o é, ou seja, a enunciação “é a aparição momentânea de algo que não existia antes de se falar e que não existirá mais depois” (p.168).

Essas observações sobre a frase, o enunciado e a enunciação conduzem-nos a refletir acerca de um outro aspecto essencial, por se tratar de uma diferença de *estatuto metodológico* e uma diferença de *natureza*. a diferença entre significação e sentido. Ducrot considera a significação um “conjunto de instruções dadas às pessoas que têm de interpretar os enunciados da frase, instruções que especificam que manobras realizar para associar um sentido a estes enunciados” (p.170). Dessa forma, a significação seria a caracterização semântica da frase, enquanto o sentido, a caracterização semântica do enunciado. Em outros termos: o sentido de um enunciado é a própria descrição de sua enunciação.

Ducrot descreve a enunciação, referindo-se aos vários sujeitos que são a origem da enunciação. Suas críticas sobre a unicidade do sujeito, consideradas as mais significativas entre as questões metodológicas, também servem de base para a teoria polifônica da enunciação. Há necessidade, conforme o autor, de se distinguir, entre esses sujeitos, os enunciadores e locutores.

O locutor é alguém a quem se deve imputar a responsabilidade do enunciado. Um exemplo de como pode ser distinto o locutor do autor empírico do enunciado, seu produtor, refere-se a uma situação em que uma criança traz uma carta da escola na qual está escrito: “Eu, abaixo-assinado,... autorizo meu filho(a)... .Assinado...” O

autor, que não se sabe quem foi exatamente (o secretário, a diretora ou a professora), é diferenciado do locutor, que será aquele responsável pela assinatura, indicando que está assumindo aquela responsabilidade. Após a assinatura, poder-se-á afirmar que a mesma pessoa foi autor e locutor da carta. A direção da escola poderia admitir que o pai ou a mãe da criança enviou um documento autorizando seu filho a realizar esta ou aquela atividade, etc...

Em relação ao enunciador, Ducrot ressalta que o “sentido do enunciado, na representação que ele dá da enunciação, pode fazer surgir vozes que não são as de um locutor”. O pesquisador entende por enunciadores “os seres que são considerados como se expressando através da enunciação, sem que para tanto se lhe atribuam palavras precisas” (p.192). As posições, atitudes, pontos de vista “falam”, atribuindo sentidos, mas não no aspecto material do termo, suas palavras. Os enunciadores existem porque o locutor manifesta diferentes pontos de vista e atitudes.

Por fim, ainda uma observação sobre as diferenças entre locutor e enunciador, segundo Ducrot:

O locutor fala no sentido em que o narrador relata, ou seja, ele é dado como a fonte de um discurso. Mas as atitudes expressas neste discurso podem ser atribuídas a enunciadores de que se distancia – como os pontos de vista manifestados na narrativa podem ser sujeitos de consciência estranhos ao narrador (1987, p.196).

Considerando-se esses seres do discurso, observa-se, no caso da negação, que “a recusa se dá através de um outro enunciador colocado em cena pelo locutor e ao qual este, na maioria dos casos, se assimila” (p.207).

Em princípio, o semanticista cita um exemplo utilizando-se dos atos ilocutórios, declarando que, em “Pedro não é gentil”, teríamos A_1 como a asserção positiva de

“Pedro é gentil”, e A_2 como a recusa de A_1 . Porém, já que não há como atribuir aos enunciadores um ato ilocutório como a afirmação, pois eles não estão ligados a nenhuma fala, A_1 e A_2 transformam-se em pontos de vista opostos. De qualquer forma, a descrição essencial permanece. “A maior parte dos enunciados negativos faz aparecer sua enunciação como o choque de duas atitudes antagônicas, uma, positiva, imputada a um enunciador E_1 , a outra, que é uma recusa da primeira, imputada a E_2 ” (p.202).

Embora haja uma lei de discurso geral afirmando que toda vez, ao dizer algo, imaginar-se alguém que pensaria o contrário, o autor observa existir uma dissimetria entre enunciados afirmativos e negativos, procurando atestar como uma afirmação é apresentada na negação de uma maneira mais fundamental que a negação na afirmação. Para isso, considera o termo “ao contrário”, como uma impossibilidade de encadeamento com um enunciado afirmativo do tipo, por exemplo, “Pedro é gentil; ao contrário, ele é adorável.” Inversamente, isso é possível com enunciados negativos como em “Pedro não é gentil, ao contrário, ele é insuportável”. Por consequência, Ducrot adverte que o estatuto do enunciador e sua presença num e noutro caso é diferente. No caso do enunciado negativo, o lugar do enunciador encontra-se marcado na frase – “cuja significação impõe que seja personalizado, mesmo de forma vaga – no momento em que se interprete o enunciado”, tal não ocorrendo com o enunciador virtual contraposto na forma afirmativa (p.202).

2.3 Os três tipos de negação

Ainda ao analisar o fenômeno da polifonia, Ducrot traça, primeiramente, uma distinção entre negação descritiva e negação polêmica. A primeira é “aquela que

serve para representar um estado de coisas, sem que seu autor apresente sua fala como se opondo a um discurso contrário”. A negação polêmica refere-se àquela destinada a “opor-se a uma opinião inversa” (p.203).

Em reflexão posterior, o autor acaba por distinguir entre três tipos de negação, subdividindo a negação polêmica em negação **metalingüística** e **polêmica**, mantendo o mesmo termo para a negação **descritiva**.

A negação metalingüística “contradiz os próprios termos de uma fala efetiva à qual se opõe” (p.204). O enunciado negativo responsabiliza o locutor que enunciou seu positivo correspondente.

A segunda corresponde à maior parte dos enunciados negativos. “O locutor desta negação opõe-se não a um locutor, mas a um enunciador E₁, que coloca em cena no seu próprio discurso, e que não pode ser assimilado ao autor de nenhum discurso efetivo” (p.204). O locutor assimila-se ao E₂, da recusa.

Contrariamente, na negação descritiva, não há alteração de estatuto. Ducrot apenas acrescenta à sua consideração inicial que a considera como *um derivado delocutivo*⁷ da negação polêmica. Criticar, por exemplo, uma pessoa por esta não ser simpática, é atribuir-lhe a propriedade que legitimaria opor-se a um enunciado que tivesse afirmado ser ela simpática.

Cumpramos ressaltar ainda aspectos relativos à polaridade negativa e à polaridade ideológica. Em um grande número de línguas, há certas expressões que não podem ser inseridas em um enunciado afirmativo, mas tão somente em um enunciado

⁷ D’Avila (2000) afirma que Ducrot relaciona a delocutividade a problemas da lingüística e da filosofia da linguagem. Um deles poderia ser resumido na fórmula: como fazemos coisas com palavras. Há uma impressão enganosa de que expressamos as propriedades das coisas com as palavras que escolhemos usar; no entanto, essas palavras não correspondem a propriedades, mas a tipos de discurso, mais precisamente, à argumentação. Ainda segundo Ducrot, a noção de delocutividade permite explicar como o valor lingüístico fundamental, que é do tipo argumentativo, habitualmente se disfarça de valor descritivo (p.44,45).

semântico ou morfológicamente negativo. Considera-se que as expressões de polaridade negativa sejam “as marcas de um ponto de vista rejeitado, ponto de vista que o locutor declara inadmissível no próprio momento em que coloca em cena o enunciador que o sustenta” (p.206).

Na língua portuguesa, encontramos um exemplo na expressão “fazer grande coisa”, a qual não se apresenta em sentenças afirmativas. No sentido estrutural, no entanto, justamente pelo fato de utilizarmos a expressão em sua forma negativa, atestamos para o fato de um outro enunciador apresentar-se, propondo haver realmente muito que poderia ser feito.

Concernente à polaridade ideológica, Ducrot assinala que a negação tem duplo emprego em determinadas situações, notadamente nas que o locutor marca uma oposição ao enunciador. Em casos como esses, a negação é redundante e impossível de ser refutada. Por meio do uso de uma determinada palavra em um enunciado, mesmo positivo, o locutor pode assinalar que se opõe ao enunciador ao qual atribui alguma crença.

Em uma formulação do *corpus* analisado, podemos observar esse fenômeno. A professora desabafa: “Os alunos querem uma aula estrutural, de gramatiquice”. Naturalmente, de acordo com as leituras e estudos sobre ensino de LE feitas durante o Curso de Letras, não se conceberia uma aula de língua inglesa, puramente expositiva, com estruturas e nomenclaturas gramaticais. O locutor opõe-se à possível idéia de os alunos desejarem tal aula e também marca uma oposição a esse tipo de abordagem. O uso de um termo ideologicamente contrário a uma proposição afirmada acerca do ensino de línguas sublinha a polaridade ideológica ocorrida nesse caso. Isso abre a possibilidade de extrapolarmos o âmbito essencialmente lingüístico e propormos uma concepção discursiva para o fenômeno da negação.

2.4 O funcionamento discursivo da negação

Em seu trabalho sobre o discurso presidencial durante a época da ditadura militar no Brasil, Indursky (1997) estuda o funcionamento da negação por um viés discursivo, com o intuito de fugir da *ilusão do seu funcionamento lógico*. Citando Culioli (1990), a autora associa-se a sua posição a qual aponta para os mal entendidos supostamente a surgir em investigações da linguagem que trabalham com a negação, na perspectiva lógica. Isso acontece justamente por buscarem uma “negação ideal” e raciocinarem a partir daquela posição de transparência de sentido e aparente estabilidade que inconscientemente se instala.

Para Indursky, a “negação é um dos processos de internalização de enunciados oriundos de outros discursos, podendo indicar a existência de operações diversas no interior do discurso em análise. Em suma, essa construção evidencia a presença do *discurso-outro*, no interior do discurso presidencial” (1997, p.213).

A busca do *discurso-outro* em seu trabalho implica, primeiramente, examinar o discurso presidencial valendo-se de elementos intradiscursivos que o identifiquem à FD a qual se vincula, isto é, reconhecer no interior da FD o repetível. Entretanto, segundo ela, simultaneamente provoca a busca também do diferente, analisando-o em sua relação com a alteridade.

Essa análise funda-se em dois tipos de relação: uma, ligada ao diferente da FD, mas incorporada a seu interior, por ser permitido dizer; outra, do mesmo modo, ligada ao diferente, entretanto um diferente inserido em outra FD, por não ser permitido dizer. A última relação diz respeito à interdição ideológica e, portanto, relaciona-se à exterioridade da FD.

Há de se destacar outra consideração feita por ela, a saber, o lugar de onde o sujeito do discurso fala: “a identidade pressupõe a relação com o lugar enunciativo do sujeito do discurso da mesma forma que a alteridade pressupõe o *outro* e seu lugar de enunciação” (p.215).

É na esteira do trabalho de Culioli, na área enunciativa, que Indursky formula sua reflexão. Indursky constata em seu estudo, que, quando o sujeito pode e deve dizer o que diz de seu lugar social, ele usa uma predicação afirmativa, identificando-se com saberes os quais constituem sua FD, contrariamente ao ocorrido quando os saberes não são compatíveis com sua FD. Nesse caso, o sujeito do discurso vale-se de três diferentes tipos de negação, que passamos agora a desenvolver.

2.4.1 A negação externa

A negação externa é “aquela que incide sobre o que não pode ser dito no interior da FD”, sendo proveniente de uma FD antagônica. Caracteriza-se por ser a negação do discurso do outro e a negação do pré-construído do discurso do outro. Constituem-se discursos ideologicamente adversos.

A negação do discurso do outro apresenta um marcador explícito de negação, mas o discurso propriamente é implícito. Não podendo ser dito, o discurso outro permanece sempre recalcado. No exemplo do discurso presidencial (D1), este nega o discurso outro (D2). Tal funcionamento transforma o discurso outro em seu contrário e nele incorpora-se. Através do *discurso transverso*, o *discurso outro* acaba por inserir-se no discurso presidencial, possibilitando ao sujeito de D1 estabelecer uma relação de confronto e de refutação, pois ocorre a internalização transversa do discurso externo.

A negação do pré-construído do outro tem como escopo o que subjaz ao discurso do outro. Neste caso, há uma negação do pré-construído do interdiscurso de D2. Lembra a autora que, em uma análise, pode-se perceber esse tipo de negação através de transformações aproximativas das seqüências negativas, nas quais não há uma negação sobre o segmento negativo, mas, sim, sobre um discurso mais espesso, atestando a ideologia formadora de D2 (p.224). Com isso, pode haver mais de um enunciado pré-construído visado pela negação de D1.

Constatamos que “para falsear um discurso, é preciso desautorizar os princípios que o fundamentam” (p.225). Para negar D2 é preciso negar seu discurso fundante o qual colide com o discurso embaixador de D1. Existe, então, um confronto ideológico operando no interdiscurso “e apenas refletido no intradiscurso pelo viés da negação que incide sobre o implícito do discurso do outro” (p. 226).

Os efeitos discursivos produzidos por essas operações de negação externa, dizem respeito a *complementariedade contrastiva* entre D1 e D2, no que se refere à negação do discurso do outro, e ao efeito *de reflexibilidade distorcida* entre ambos, quando da negação do pré-construído do outro (p. 228).

2.4.2 A negação interna

Tanto a negação interna quanto a externa incidem sobre seqüências discursivas provenientes do exterior, de enunciados pré-construídos, revelando a presença do outro. No entanto, a negação externa apresenta um confronto de formações discursivas, ou posições-sujeito, enquanto na negação interna não se estabelecem fronteiras ideológicas, ou seja, constatam-se diferenças no interior da mesma formação discursiva. A negação interna “é aquela que incide sobre o que

pode, mas não convém ser dito neste domínio de saber. Ocorrem diferenças subjetivas de um mesmo domínio de saber” (p.229).

Observamos nesse tipo de negação ser possível divergir dentro de uma mesma identidade ideológica⁸. O determinante nessas diferenças relaciona-se à conjuntura histórica em questão. As mudanças ocorridas nas condições de produção acarretam transformações na FD, emergindo estas na materialidade discursiva, possibilitando que o não dizível torne-se dizível, dependendo do momento histórico. No entanto, apesar de surgirem diferenças no interior de uma mesma FD, isso não exclui o fato de ela mesma possuir uma coerência interna, porém relativa, pois contém espaço para a diferença e a contradição (p.232, 234).

A negação interna apresenta, segundo Indursky, três processos semânticos diversos e complementares. A coerência interna da FD, mencionada anteriormente, caracteriza-se pelo processo de formação e reprodução, pela determinação do que pode ou não ser dito. Contudo, se é possível observar diferentes modos de relacionamento do sujeito com a ideologia a que está assujeitado, constata-se a reformulação e a diferença, bem como a ambigüidade e a contradição de uma FD. Por último, a supor as fronteiras de uma FD serem instáveis, há a probabilidade de transformação. Então “é possível pensar o funcionamento de uma FD como o processo responsável pela **reprodução-contradição-transformação** do domínio de **saber de uma FD**” (p.234).

Em uma comparação entre negação externa e interna, revela-se o antagonismo ideológico na primeira, com um processo de exclusão do diferente, enquanto na segunda, percebem-se diferentes efeitos-sujeito. Porém, ambas carregam

⁸ O termo *identidade ideológica*, é utilizado por Indursky (1997), em seus estudos sobre negação aqui discutidos.

a marca do outro. Isso evidencia que a unidade do sujeito é imaginária, mas fundamental para ele poder constituir-se como sujeito de seu discurso (p.235).

2.4.3 A negação mista

A negação mista mobiliza as duas modalidades anteriores numa única operação de negação. Apresenta uma confluência entre uma relação de antagonismo e uma de contradição. Em um mesmo enunciado, o sujeito de D1 refuta D2 e contrapõe-se a D3 (p.236). A negação mista não apresenta um indício de transformação, mas produz efeitos discursivos específicos da conjuntura histórica de determinadas práticas discursivas. Na pesquisa da autora, o *corpus* evidencia que este tipo de negação ocorre no período inicial e final do ciclo militar, no discurso presidencial, por se tratar de momentos de profunda tensão. Por conseguinte, apresenta-se “um enunciado tripartido, representando um discurso duplamente tenso, precisando resistir a posições internas e externas” (p.240).

Em suas considerações finais sobre o funcionamento da negação no discurso presidencial, Indursky assim se manifesta:

Um discurso que se relaciona com o outro através da negação, recalçando-o constantemente, acaba por ser dominado pelo outro, que o determina. É o outro que determina a escolha de temas discursivos, que determina o que deve/pode ser dito, o que deve ser antecipado, o que pode, mas convém ser silenciado, bem como o que deve ser refutado, cabendo-lhe por fim, um papel essencial: embora recalçado, é ao outro que cabe a função de organizar o discurso presidencial e seus argumentos (p.243).

Tal explicação pode ser estendida a outros discursos. Acreditamos, como a autora, que a presença do outro é determinante e essencial no funcionamento do discurso, particularmente quando nele está presente a negação.

2.5 Denegação e *desejo*

O termo “denegação” provém da teoria psicanalítica e liga-se à “negação”, e alude a um dos meios através dos quais o indivíduo expressa afetos recalcados (cf. Houaiss, 2002, p.937).

O vocábulo alemão *Verneinung*, utilizado por Freud em seus estudos sobre a negação, apresenta um significado ambíguo, designando a negação no sentido lógico ou gramatical do termo, assim como, no sentido psicológico, a recusa de uma afirmação que enunciei ou que me atribuem. Já em francês ou português, é possível distinguir, por um lado, *négation*, gramatical ou lógica, e *dénégation*, ou *déni*, que implicam contestação ou recusa (LAPLANCHE e PONTALIS, 1992, p.293).

Freud utiliza a palavra de origem latina *negation*, relativa à fórmula negativa que assinala a presença do material inconsciente na linguagem do analisando. Todavia, podemos interpretar *negation* como a negação propriamente dita, expressando um significado lógico e gramatical, e *Verneinung*, como denegação, denotando recusa.

Indursky (1990) propõe uma diferenciação entre negação polêmica e denegação, ancorada em uma revisão do trabalho de Ducrot sobre negação na perspectiva da teoria polifônica, mencionado anteriormente neste trabalho.

O que se poderia supor, segundo a teoria de Ducrot, é a semelhança da negação polêmica, estruturada por uma duplicidade de enunciadores, à da denegação, a qual mostra um desdobramento do sujeito.

Para Indursky:

Através da denegação, o sujeito diz sem, de fato, dizer, apresentando-se dividido entre seu desejo de dizer e sua necessidade de recalcar. E a denegação possibilita a verbalização dessa divisão, pois o sujeito, ao formular o recalco negativamente, pode expressá-lo sem, contudo, admiti-lo (1990, p.118).

Tanto para a Análise de Discurso como para a Teoria da Enunciação de Ducrot, o sujeito é concebido como fragmentado, mas na AD, é também descentrado, disperso e ideologicamente constituído. A noção de ideologia e inconsciente não é preocupação de Ducrot, e, sim, da AD. De acordo com sua teoria, na negação polêmica, ocorrem enunciadores, E_1 e E_2 , que têm pontos de vista antagônicos. Sob uma perspectiva discursiva, os enunciadores são posições-sujeitos que se identificam com uma determinada formação discursiva e, portanto, “estabelecem relações ideologicamente determinadas de identidade, similaridade, divergência, conflito, antagonismo, etc.” (INDURSKY, 1990, p.119). Mediante essa diferenciação, é possível observarmos um confronto entre práticas discursivas sociais.

Em seu estudo, Indursky, ao utilizar o termo psicanalítico da denegação, considera que denegação discursiva é aquela negação “que incide sobre um elemento do saber própria à FD que afeta o sujeito do discurso. A denegação discursiva

relaciona-se com a interioridade da FD e com o modo como o sujeito com ela se relaciona” (1990, p.120).

A autora frisa também que a “negação incide sobre fatos que podem ser ditos, mas que, por razões conjunturais, são denegados. Para que a negação produza um efeito de denegação, ocorre a ocultação de um comportamento admitido pela FD a que o enunciado está vinculado” (p.120).

No caso do discurso presidencial por ela investigado, estabelece a distinção entre negação polêmica e denegação, observando que a última manifestou-se justamente no período inicial do Regime militar, cessando após o golpe interno de 1968, e reincidindo com o general Figueiredo, marcando o término do ciclo. No início e no final do período, era necessário recalcar alguns elementos próprios da FD que afetavam tais discursos. Enquanto a ditadura permanecia forte, não havia tal necessidade, era “permitido” dizer o que poderia e deveria ser dito, conseqüentemente a não manifestação da denegação discursiva nos discursos dos presidentes (p.121).

A relação que podemos estabelecer entre o trabalho referido e o discurso pedagógico consiste na caracterização de ambos como discursos autoritários. A investigação de Indursky aponta para a evidência da heterogeneidade que se apresenta no discurso, apesar da aparente homogeneidade que este aparenta em uma primeira instância. A autora aponta um "paradoxo do discurso autoritário: quanto mais apresenta-se homogêneo, maior é a heterogeneidade que nele se inscreve" (p.242).

Com isso, podemos concluir que, nos discursos autoritários, com a aparente homogeneidade que veiculam, emergem outras vozes, mais ressonantes do que o próprio enunciado formulado negativamente.

Uma outra investigação na área da AD é a de Ernst-Pereira (1994). Estudando o discurso proverbial, ela realça o conflito que se estabelece entre o que denominou de discurso do desejo e discurso de censura.

Com base em Freud, afirma que o desejo estabelece-se a partir de uma experiência satisfatória, prazerosa, mais tarde, revivida pela lembrança. As primeiras vivências deixam traços mnésicos, que, mediante as recordações, movimentam o desejo, o qual é indestrutível e inalcançável. Há uma permanente insatisfação, não sendo possível o alcançarmos.

Citando Lacan, que relaciona desejo e negação, e, fundamentando-se em estudos de Freud, Ernst-Pereira sublinha o fato de o sujeito se denunciar através dela, pois aquilo que ele deseja se lhe apresenta como algo que ele não quer. O sujeito não aceita uma idéia que lhe ocorre, apresentando-a negativamente. A frase negativa enunciada atesta a presença ou desejo inconsciente o qual começa a aflorar. A denegação faz emergir o material inconsciente ao nível do consciente, afirmando-se algo através da negação.

Com base nessas pesquisas, consideramos ser o processo discursivo de negação no discurso de um professor em formação de língua inglesa uma maneira de:

- recalcar o desejo; e
- camuflar conflitos internos relacionados a saberes provenientes de formações discursivas ou posições-sujeito divergentes.

A importância desse processo, no presente trabalho, deve-se não só ao grande número de ocorrências de formas gramaticais de negação nos discursos dos professores estagiários, mas principalmente à possibilidade de lidar com a contradição presente nesses discursos sobre as representações de língua inglesa.

Por intermédio da análise do funcionamento da negação discursiva, vista em função do desejo, nos dizeres dos professores-estagiários, pretendemos conseqüentemente expor essa contradição sempre presente no discurso, fazendo emergir determinadas representações de ensino de LE, num processo similar ao desenvolvido por Ghiraldelo (2002) sobre representações de língua materna. Segundo a autora, essas representações são relativas ao sonho de uma língua única, fácil de ser falada com sentidos únicos e estáveis. Parafraseando a autora, podemos dizer que, no nosso caso, trata-se de representações sobre o ensino de língua estrangeira relativas ao sonho de um processo de ensino-aprendizagem completo, sem falhas, em que o professor, em posse de instrumentos e procedimentos "corretos" consegue obter sucesso.

3 METODOLOGIA

O campo teórico em que este trabalho se inscreve conduz a procedimentos metodológicos específicos, ligados à natureza e aos objetivos almejados pelo analista. Tais procedimentos possibilitam uma operacionalização do aparelho conceptual que dê conta do *corpus* analisado.

3.1 Constituição do *corpus*

Inicialmente, impõe-se refletir sobre a constituição do *corpus discursivo*, noção que mobiliza uma postura teórica diferente e particular da AD, distinta da concepção de *corpus empírico*.

Através da noção de *universal discursivo*, conjunto potencial de discursos possíveis de se tornarem objeto de análise, estabelece-se um *campo discursivo de referência*, entendido como um tipo específico de discurso - político, filosófico, pedagógico, etc. -, a partir do qual, se define o *corpus empírico*. (cf. Courtine, 1981)

O campo discursivo de referência desta pesquisa é constituído pelo discurso pedagógico, produzido por dez estagiárias do Curso de Letras da Universidade Federal de Pelotas. Dentre as produções, para constituir o *espaço discursivo de referência* - compreendido como um plano do campo discursivo que o analista isola para efeitos de análise tendo em vista seus propósitos - foram selecionadas seqüências discursivas que formam o *corpus discursivo*. Isso foi feito mediante a noção de *recorte*, formulada por Orlandi (1983, 1984), que diferencia o gesto do

lingüista do gesto do analista. O primeiro segmenta a frase, já o segundo recorta uma porção de linguagem e situação.

Nesse ponto, é necessário salientar que a AD não visa à exaustividade horizontal em termos de quantidade de dados que fundamentariam generalizações acerca do observado. Assim sendo, o número de seqüências discursivas é definido de forma arbitrária, obedecendo apenas ao critério de fornecer uma amostra representativa daquilo que se apresenta como eixo fundamental nas questões norteadoras; no caso, as representações de língua e ensino nos dizeres das professoras estagiárias. Essas seqüências passam então a ser consideradas *seqüências discursivas de referência*. Isso significa ser sobre elas que se desenvolvem as análises; em outras palavras, tornam-se o objeto específico da análise a ser efetivada.

Tal procedimento permite buscar regularidades que se encontram dispersas assim como proporciona identificar mudanças no funcionamento do discurso em foco através da relação estabelecida com a exterioridade.

O *corpus empírico* desta pesquisa é experimental⁹ e se constitui de depoimentos em gravação de áudio. Cada aluna, após três semanas de trabalho como docente em sala de aula, falou de suas experiências em situação de pré-estágio, partindo de algumas questões, formuladas pela pesquisadora, tais como:

1. Relata tua experiência como professora-estagiária em sala de aula, sendo submetida à observação e avaliação.
2. Comenta uma atividade que consideraste bem sucedida e uma mal sucedida em sala de aula.

⁹ *Corpus experimental* é aquele produzido mediante enquetes, formulários, questionários, entrevistas, etc.

3. Modificaste algum aspecto da tua postura frente ao processo ensino-aprendizagem após a experiência do pré-estágio?

4. Pretendes continuar a atuar como professora de língua estrangeira após concluir o Curso de Letras?

Buscamos criar condições propícias ao diálogo, pois a intenção era a de promover um momento em que as alunas pudessem relatar experiências desenvolvidas em suas aulas, sem interrupções e sem preocupações de outra ordem, como por exemplo, as relativas à avaliação. As gravações foram feitas individualmente e transcritas numa fase posterior.

O trabalho, que culminou com os depoimentos das estagiárias, começou bem antes. Como parte do programa do Curso de Letras da UFPEL, é prevista a realização de dois semestres de Lingüística Aplicada ao Ensino de Língua Inglesa. Durante o segundo semestre dessa disciplina, foi proposto aos alunos que iniciassem observações numa turma de 3º ano do Ensino Médio de uma escola pública - procedimento que teve continuidade no pré-estágio e, finalmente, no estágio.

Após as observações de aula, as alunas, auxiliadas pela professora em exercício e pela professora da disciplina de Lingüística Aplicada¹⁰, ministraram aula para a turma, procurando estabelecer vínculos com os alunos, com vistas a abrir espaço ao diálogo como uma forma de preparação para o estágio.

Ao encerrarem suas atividades na disciplina de Lingüística Aplicada, escreveram um relatório sobre a experiência e prepararam suas aulas para o estágio¹¹ em consonância com o programa da escola. Nesse momento, foram colhidos e gravados os depoimentos.

¹⁰ Foram feitas anotações, em diários desta pesquisadora, referentes às aulas observadas.

¹¹ O estágio, realizado como requisito da disciplina de Prática de Ensino, ocorreu no semestre seguinte, totalizando três bimestres escolares.

Consideramos que esse tempo de contato sistemático com a escola, com os professores em exercício na escola, com a professora orientadora (esta pesquisadora), propiciou aos alunos, em situação de pré-estágio, uma experiência importante e fundamental. Essa experiência liga-se intimamente ao deslocamento operado na sua posição – de aluno para professor – e, também, ao deslocamento operado na sua ação pedagógica - da teoria para a prática.

Esse processo gera conflitos manifestos discursivamente por meio de posições-sujeito diversificadas que emergiram nos dizeres desses alunos nas reuniões semanais de discussão das aulas e em seus depoimentos, objeto do presente estudo. Nas reuniões, que se estenderam por três semestres, os objetivos não se restringiram a determinar conteúdos a serem desenvolvidos em sala de aula, mas, notoriamente possibilitaram debates sobre teorias de ensino-aprendizagem de língua estrangeira, o que, de alguma forma, encontra-se presente nas falas analisadas.

É interessante citar o caso de uma aluna que, num dos últimos encontros, expressou, com um certo alívio, mas em tom questionador, que só no final do Curso de Letras, havia recebido uma resposta satisfatória a questões feitas no início do curso por um professor: por que ensinar inglês? Por que há língua estrangeira no currículo das escolas? Ela não se convencera com explicações do tipo: “inglês é cultura”, “é a língua dominante”, “é a língua oficial de negócios”, “é a língua do mundo globalizado”, etc. A resposta considerada satisfatória pela aluna foi a de que aprender uma língua estrangeira desenvolve o raciocínio, o pensamento lógico, a exemplo da matemática.

Obviamente, todas essas respostas são representações que se fixam no imaginário e desencadeiam conseqüências para a postura do sujeito-pedagógico frente a sua tarefa de ensinar uma língua estrangeira. Identificá-las é fator importante

para a reflexão sobre o seu trabalho pedagógico, visto que pode ajudar a reconhecer contradições e limitações nesse processo.

3.2 Perfil dos professores em formação

Dos dez alunos participantes desta pesquisa, todas são do sexo feminino, com idades entre 21-28 anos. Duas alunas estavam cursando concomitantemente outro curso superior (Jornalismo e Direito). O ensino fundamental e médio foi cursado pela maioria em escolas públicas da cidade de Pelotas e arredores, com exceção de duas alunas que moraram em outras cidades do Rio Grande do Sul.

Ao perguntar se todas tinham a intenção de seguir carreira na área do ensino de língua estrangeira, a resposta foi afirmativa, salvo uma aluna que pretende trabalhar na área de Direito. É comum encontrarmos nos Cursos de Letras, pessoas que desejam fazer o curso, alegando servirem os estudos da língua materna e de uma língua estrangeira como um “complemento” para outra profissão.

Outro fato relevante no grupo é o de que das dez alunas, quatro (4) optaram por realizar o curso com graduação somente em língua inglesa. Isso implica realçar que não tiveram a mesma carga horária de língua portuguesa no Curso de Letras como as outras seis colegas, as quais cursaram sete semestres de língua portuguesa e realizaram, da mesma forma, um estágio supervisionado de língua portuguesa ou literatura de língua portuguesa em uma escola, juntamente com o estágio de língua inglesa.

Ainda outra característica do grupo, relativa à experiência com o ensino, é o fato de, dentre as dez alunas, cinco já estarem trabalhando em cursos de idiomas. Como esses cursos, em sua maioria, não exigem graduação em Cursos de Letras,

abre-se um espaço para as alunas adquirirem experiência no campo de trabalho futuro. Isso causa imenso impacto nos estudos realizados durante o Curso, na medida em que 50% dessas alunas da turma procuram estabelecer conexões entre a teoria e a prática. A falta de experiência em uma escola regular de ensino, a qual exigiria um diploma para a contratação, desencadeia no imaginário, uma concepção ideal para a aprendizagem de línguas, uma determinada abordagem ou metodologia de ensino específico para cursos de línguas. Estas constatações transparecem, da mesma forma, nos discursos analisados posteriormente.

As opções oferecidas no Curso de Letras, de graduação somente em uma língua estrangeira, ou em Língua Portuguesa, e/ou Língua estrangeira, definem, de alguma maneira, suas posições no discurso. Ao relatar sobre seus planos de trabalho após a graduação, com a escolha de ensinar a língua materna ou estrangeira, uma das alunas que cursava a Licenciatura Plena em Português e Inglês, disse: “A língua materna não me motiva enquanto profissional. Não me sinto motivada a dar aulas de português. Não gosto de ensinar português, mas não ignoro que precisa saber muito português até para o aluno aprender a língua inglesa”. Estamos neste ponto, face a outra representação de ensino de língua, consubstanciada na palavra motivação. É ela mencionada inúmeras vezes na bibliografia da área do ensino de línguas e faz parte da construção do imaginário do professor. Mas, as análises a seguir, focalizarão de maneira mais aprofundada, tais representações.

3.3 Objetivos

Buscamos, através das análises, refletir sobre os objetivos específicos determinados para este trabalho, quais sejam:

1. reconhecer as diferentes posições-sujeito, relacionando-as às diferentes formações discursivas, presentes no dizer do professor de língua inglesa;
2. identificar as representações de língua e de ensino de língua estrangeira a elas ligadas;
3. verificar como as formações discursivas operam no discurso pedagógico e
4. estabelecer a relação entre as representações do ensino de língua estrangeira e o processo de constituição de subjetividade.

3.4 Dispositivo analítico de interpretação e procedimentos

O dispositivo teórico específico da Análise de Discurso visa disponibilizar uma orientação ao analista que lhe possibilite proceder a uma investigação da língua em funcionamento. Ao lado desse dispositivo teórico, cria-se um dispositivo analítico que vai mobilizar conceitos pertinentes à questão à qual se propõe, ao material a ser analisado e à finalidade da pesquisa. De acordo com Orlandi:

Embora o dispositivo teórico encampe o dispositivo analítico, o inclua, quando nos referimos ao dispositivo analítico, estamos pensando no dispositivo teórico já “individualizado” pelo analista em uma análise específica. Daí dizermos que o dispositivo teórico é o mesmo mas os dispositivos analíticos, não” (2002, p.27).

No nosso caso, o dispositivo analítico encontra-se fortemente vinculado ao processo de negação. Através dele, pretendemos identificar as diferentes posições-sujeito, presentes nos dizeres dos alunos-estagiários, assim como identificar as diferentes representações sobre ensino de língua inglesa a elas ligadas.

O processo de negação, conforme foi explicitado no capítulo dois, será focalizado discursivamente, abrangendo formulações que apresentam marcas explícitas de negação de ordem frásica, lexical ou sintagmática e outros marcadores negativos, conforme observaremos nas seqüências discursivas selecionadas. Na verdade, sentimos necessidade de verificar como é negado o discurso-outro, e isso pode ocorrer lingüisticamente de diferentes maneiras.

Resumidamente, os procedimentos analíticos adotados, de acordo com os critérios e os objetivos explicitados neste capítulo, foram os seguintes:

- 1) determinação das seqüências discursivas de referência, identificando o processo discursivo de negação;
- 2) reconhecimento das posições-sujeito, estabelecendo relações com formações discursivas;
- 3) identificação das diferentes representações de língua e de ensino de língua inglesa;
- 4) organização das seqüências discursivas de referência em dois blocos em consonância com os saberes vinculados às representações do imaginário dos professores; e
- 5) reflexão sobre as posições-sujeito e as representações a elas ligadas, verificando em que medida há deslocamento (ruptura) ou permanência (memória) dos processos de significação.

4 ANÁLISES DOS DIZERES DOS PROFESSORES EM FORMAÇÃO

Observando os princípios metodológicos desenvolvidos anteriormente, referentes à determinação das seqüências discursivas de referência a partir dos *corpora* empíricos e do referencial teórico sobre o processo de negação discursiva, examinaremos a seguir a análise dos dizeres dos professores em formação. Partimos da premissa de que há embate entre posições-sujeito, e a análise busca identificar tais posições, expor os conflitos e relacioná-los às representações que os engendram através da negação do discurso-outro.

As seqüências discursivas de referência, objeto da análise a ser apresentada, encontram-se agrupadas em dois grandes blocos, designados, respectivamente, *discurso da afetividade* e *discurso da dramaticidade*.

4.1 Bloco 1: O discurso da afetividade

As definições dicionarizadas de afetividade ligam-na, em geral, a sensações de prazer e de dor. Encontramos, por exemplo, em Aurélio: “conjunto de fenômenos psíquicos que se manifestam sob a forma de emoções, sentimentos e paixões, acompanhados sempre da impressão de dor ou prazer, de satisfação ou insatisfação, de agrado ou desagradado, de alegria ou tristeza.” (1975, p.44); da mesma forma em Houaiss: “um conjunto de fenômenos psíquicos que são experimentados e vivenciados na forma de emoções e de sentimentos” (2001, p. 102).

Também na área psicanalítica, o conceito de “afeto”, oriundo da psicologia alemã, serve para referir qualquer estado afetivo, penoso ou desagradável. Tanto as formas dicionarizadas quanto o conceito psicanalítico referem-se a qualquer espécie de sentimento e (ou) emoção associada a idéias ou complexos de idéias. Daí entendermos o discurso da afetividade como toda manifestação discursiva que apresente um estado afetivo qualquer, tanto agradável quanto desagradável.

A escolha do vocábulo “afetividade” para designar este primeiro bloco deu-se em função da presença recorrente de vocábulos relacionados ao aspecto afetivo, nos dizeres analisados dos professores em formação, tais como: motivar, desinteresse, gostar, interessar, agradar, etc. que remetem a situações de bem-estar ou mal-estar. Tais vocábulos fazem parte de seqüências discursivas que apresentam o processo de negação discursiva. A partir desse processo, é possível verificar como a memória discursiva incide no intradiscurso e identificar as posições-sujeito ideologicamente constituídas como também as FDs a elas relacionadas.

O funcionamento da negação apresenta aqui duas características fundamentais: o marcador está explícito e o discurso-outro está implícito. Há uma fronteira estabelecida através da negação entre o dito pelos professores em formação e o não-dito, o discurso-outro que, embora se constitua em objeto de desejo, não pode ser afirmado, mas sim negado. Na realidade, é a negação que instala e opera, no caso, a diferença entre duas posições-sujeito, referentes a FDs diferentes. Esse funcionamento da negação, que apresentou uma grande regularidade no corpus analisado, pode ser aproximado até certo ponto ao conceito de “negação externa”, formulado por Indursky (1997), mas dele se afasta devido a uma diferença substancial entre o discurso por ela analisado, o presidencial da época da “revolução” de 64, e o discurso pedagógico, objeto deste estudo. Na análise realizada pela

pesquisadora, várias são as seqüências discursivas que se caracterizam por esse funcionamento. Focalizaremos aqui apenas uma, a título de exemplificação: “Não se trata de um golpe de Estado, mas de uma revolução”, enunciado proferido por Castelo Branco, em 15 de abril de 1964, numa saudação ao Congresso. Nesse caso, o sujeito-enunciador fala de um determinado lugar social, incompatível com o sentido de “golpe” como subversão da ordem institucional. Fala como militar do Exército que, tendo assumido a Presidência da República, renega a forma de assunção ao poder.

Enquanto a “negação externa”, no discurso presidencial, ocorre por meio de um sujeito-locutor que se filia, enunciativa e discursivamente, ao saber veiculado pela negação, no caso do discurso aqui analisado, a situação é diferente, pois, embora no nível enunciativo o sujeito-locutor formule o enunciado negativo, em função das condições de produção circunstanciais – é um fato “real”, por exemplo, a falta de interesse dos alunos, na SDR1a abaixo transcrita –, no nível discursivo, ele se identifica ao saber de uma FD, oposto ao que é atestado pela negação. Em síntese, há uma espécie de constatação de um determinado estado, mas não há identificação discursiva.

O fato de os alunos estarem interessados (ou não) pode vincular-se a FDs contraditórias. Suponhamos que transitem (e transitam) formulações como: “a disciplina é que possibilita a aprendizagem”, “o conhecimento lingüístico da LE pelo professor é que determina a aprendizagem” (e não o interesse ou a motivação), “o aluno que tem responsabilidade anda sozinho”, etc., ligadas a uma FD que prioriza a competência do professor e a responsabilidade do aluno em detrimento da busca de interesse e motivação como condições para que o processo-aprendizagem ocorra de maneira satisfatória. É possível pensarmos que as seqüências abaixo relacionadas (de

SDR1a a SDR88 seriam ineficazes, ou pelo menos, ao serem interpretadas, do lugar dessa FD, não seriam consideradas pertinentes.

Observemos as seqüências discursivas de referência (SDR) a seguir, produzidas por diferentes alunas, no recorte delimitadas. Elas serão identificadas por “a”, e as seqüências afirmativas correspondentes, formuladas artificialmente por razões metodológicas, serão registradas por “b”:

SDR1a – Há um **desinteresse** geral.

SDR2a – A música **não agradou**.

SDR3a – Mudei o meu comportamento. No início **me sentia muito desconfortável**.

SDR4a – O clima da escola e da sala de aula **não estava favorável** a essa atividade, os alunos **não estavam motivados** para tal.

SDR5a – Os alunos **não gostam** de escrever.

SDR6a – Em vários casos me vi fazendo perguntas e dando as respostas para as mesmas já que não tinha ou pelo menos **não sentia colaboração** vinda dos alunos.

SDR7a – Os alunos se mostravam **apáticos** e **sem vontade** de participar das atividades propostas.

SDR8a – Percebi que a **falta de motivação** originava-se logicamente da **falta de interesse** dos alunos em aprender o inglês.

SDR9a – Eu disse a eles: **não estou aqui brincando**, preciso que vocês venham, participem, preciso desta colaboração.

Observamos que há, em todas as seqüências destacadas, o processo de negação, marcado lingüisticamente, seja pela partícula “não” ou “sem”, seja por prefixos, como é o caso de “desinteresse” e “apáticos”, seja ainda por elementos lexicais, como o vocábulo “falta”. Entretanto, o que nos interessa não é a dimensão lingüística do emprego de tais formas, mas a discursiva. Para isso, o primeiro passo a ser efetivado é propiciar visibilidade ao discurso-outro que, conforme podemos constatar, não vem explicitado. Considerando, pois, o princípio de que, subjacente a toda negação, há uma afirmação, formularemos, para efeitos de análise, as seqüências afirmativas correspondentes:

SDR1b – Há um interesse geral.

SDR2b – A música agradou.

SDR3b – [...] me sentia muito confortável.

SDR4b – O clima da escola e da aula estava favorável para essa atividade, os alunos estavam motivados para tal.

SDR5b – Os alunos gostam de escrever.

SDR6b – Em vários casos [...] já que tinha ou pelo menos sentia colaboração vinda dos alunos.

SDR7b – Os alunos se mostraram entusiasmados e com vontade de participar das atividades propostas.

SDR8b – Percebi que a motivação originava-se logicamente do interesse dos alunos em aprender o inglês.

SDR9b – Eu disse a eles: estou aqui brincando [...]

Pretendemos, através desse artifício metodológico que apaga a negação lingüística, produzir metodologicamente formulações similares às que circulam numa FD pedagógica a qual prioriza a motivação, oposta a uma FD pedagógica tradicional, esta priorizando fundamentalmente o saber do professor, a disciplina, a responsabilidade e o dever do aluno frente a seus estudos.

Tal procedimento é possível se ativada a “memória discursiva”, categoria que pode ser atribuída tanto a uma memória “externa”, referente à filiação de uma determinada FD a outras FDs anteriores, quanto a uma memória “interna”, referente a enunciados produzidos anteriormente no interior da mesma FD. (cf. Charaudeau & Maingueneau, 2004, p. 325) No entanto, uma vez que toda FD mantém diferentes tipos de relações com outras FDs, não só de filiação, o que pressupõe compatibilidade, mas também de oposição, e, como também carrega na constituição

contraditória de seus enunciados o peso do discurso-outro, permitimo-nos pensar na hipótese de enquadramento, na memória “externa”, dos pré-construídos de FDs antagônicas.

Constatamos, então, que a negação coloca em cena no discurso, elementos de saber provenientes da memória discursiva, relacionados a uma FD pedagógica atual, vinculada à abordagem comunicacional de ensino de LE.

O discurso-outro, materializado nas formulações acima, remete a um saber comum a uma FD pedagógica, mais atual, e que é partilhado geralmente por alunos e professores: sem motivação ou prazer, não há aprendizagem¹². Sua busca é preocupação constante por parte dos professores, dominando o planejamento dos procedimentos didático-pedagógicos a serem empregados em sala de aula. Quando não alcançado, gera muita frustração. Implicado nessa frustração encontra-se o fato de que a motivação e o interesse dependem unicamente de condições propiciadas por um agente externo; no caso, o professor em formação, que se sente, via de regra, responsável pelo insucesso e permite que seu desejo exteriorize-se através da negação.

Nas últimas três décadas do século XX, a abordagem comunicativa, que se desenvolveu com muita força, especialmente nos cursos particulares de línguas, onde muitos alunos do Curso de Letras adquirem sua experiência com o ensino de LE, contribuiu para a cristalização de saberes relacionados à afetividade.

Anteriormente a essa abordagem, nos métodos tradicionais de ensino de línguas, cujo objetivo central não era preocupar-se com a comunicação, e, como se tinha por base a noção de língua enquanto sistema, conjunto de signos a serviço do

¹² Esse saber foi materializado em outras formulações coletadas, que fazem parte do nosso *corpus* empírico, como as referentes à língua materna: “A língua materna não me motiva, enquanto profissional”, “Não me sinto motivada a dar aula de português”, “Não gosto de ensinar português”.

falante, utilizavam-se técnicas mecanicistas, tais como repetições e memorizações de diálogos ou histórias, realização repetitiva de exercícios gramaticais com o intuito de memorizar determinadas estruturas para um possível uso posterior, etc.

A abordagem comunicativa procurou, por intermédio de um conceito diferente de língua, desenvolver uma forma mais dinâmica de ensino, com a finalidade de atender àquilo que considerava necessário ao aprendiz de LE. Sua proposta sobrepôs-se às tradicionais formas de ensinar, vinculando-se a um conceito de língua como conjunto de funções comunicativas, e servindo de instrumento de interação¹³ entre dois ou mais indivíduos em situações diversas de fala. Conseqüentemente, o importante, nessa abordagem, é aprender a língua para interagir e, como os erros gramaticais geralmente não impedem a comunicação, falar em gramática em sala de aula, nessa perspectiva, torna-se desnecessário. É mais relevante, segundo seus princípios, saber agir linguisticamente de forma apropriada a uma determinada situação de fala do que saber produzir uma frase gramaticalmente correta, mas descontextualizada.

A preponderância da abordagem comunicacional proporcionou destaque relativos a aspectos de ordem interacional. Diante desse quadro, a afetividade ganha importância para o progresso da aprendizagem, e o trabalho do professor deve ser hábil no tratamento de questões a ela ligadas.

O termo “affective filter”, cunhado por Krashen (1983), e bastante conhecido por professores de língua inglesa, embora situado na abordagem comunicacional, aqui nos interessa porque diz respeito por um lado, aos sentimentos que normalmente acompanham o aprendiz, tais como: ansiedade, frustração e vergonha de se expor,

¹³ O termo “interação” aqui está sendo utilizado em sua acepção vulgar, isto é, como ação que se exerce mutuamente entre duas pessoas.

etc., que devem ser mantidos em níveis toleráveis pela ação do professor, a fim de não impedir o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. Por outro lado, remete à importância da motivação e do interesse dos alunos como fatores determinantes do êxito desse processo. Visa-se, então, durante os mais diversos estágios da aprendizagem estimular prazer aos alunos, numa busca infundável. Ressalte-se, no entanto, que na visão da AD, tais fatores não são interpretados numa visão psicologizante, mas numa visão sócio-histórica. Acontecimentos das mais diversas ordens podem interferir no processo – a vivência histórica, a construção da identidade e do imaginário a ela vinculada, o estranhamento que a LE causa no aprendiz¹⁴, etc. – produzindo frustração¹⁵.

As seqüências afirmativas (da SDR1b1 a SDR8b), formuladas artificialmente, correspondem a possíveis enunciados presentes na rede de formulações do discurso pedagógico vinculado à abordagem comunicacional e governada pelo enunciado [E¹⁶], repetido quase indistintamente por quaisquer professores: para que haja aprendizagem os alunos têm de se sentir bem afetivamente, têm de aprender com prazer. Com vistas a atingir a situação de estabilidade emotiva ideal, o professor buscará incessantemente condições de motivação, interesse e conforto que atendam às “necessidades” afetivas de seus alunos e impeçam a frustração. Caso isso

¹⁴ Ao lado desse estranhamento, tem-se também a possibilidade de simbolizar o preenchimento de uma falta, sinalizada pela necessidade de uma completude desejada e não alcançada na língua materna.

¹⁵ Essa frustração pode ser entendida como uma “falta” no sentido psicanalítico, pois o desejo (no caso o desejo de apreensão de LE) traz inerente em si a falta, por ser inacessível. Isso vale tanto para a frustração do aluno quanto do professor.

¹⁶ Estamos tomando enunciado aqui no sentido empregado por Courtine: “Chamamos de enunciado[E] os elementos de saber próprio a uma FD. Nós concebemos o enunciado como uma forma ou um esquema geral que governa a repetibilidade no seio de uma rede de formulações. Essa rede de formulações consiste num conjunto estratificado ou desnivelado de formulações que constituem [...] reformulações possíveis. Aquilo que chamamos estratificação ou desnivelamento das reformulações remete à dimensão vertical (ou interdiscursiva) de um [E] como rede de formulações. É dentro de tais redes que se estabiliza a referência dos elementos do saber: os objetos do discurso aí se formam como pré-construídos e aí se articulam” (1982, p.250) (trad. minha).

aconteça, embora se julgue responsável, imputa a pena a terceiros, e isso é marcado lingüisticamente no discurso em questão. Observando as SDR destacadas anteriormente, com exceção de SDR3a, SDR6a, SDR8a, SDR9a, notamos que o sujeito-locutor não se apresenta ou se representa no que diz.

Os estudos enunciativos de Benveniste (1988,1989), mais especificamente “A natureza dos pronomes” e “A subjetividade na linguagem”, apontam para o fato de que os pronomes pessoais de primeira e segunda pessoa não podem ser enquadrados no mesmo estatuto dos demais signos da linguagem, porque não remetem à realidade nem a posições “objetivas” no espaço ou tempo, mas ao ato de enunciação, através do qual passam a existir. Em outras palavras: os pronomes, assim como os dêiticos e as expressões de temporalidade (agora, nesse instante, etc.), não remetem a um conceito, pois só se estabelecem no momento da enunciação, produzindo-se na instância do sujeito. Segundo o autor, trata-se de signos vazios, não referenciais, sempre disponíveis e que adquirem sua plenitude quando um locutor os assume a cada instância de seu discurso.

Para o autor, o binômio eu/tu constitui a categoria de pessoa justamente pelo fato de não poder ser definido em termos de objeto, mas apenas através do discurso que enuncia. “Eu” e “Tu”, representando respectivamente “aquele que fala” e “aquele a quem se fala” são indissociáveis, uma vez que eu, a pessoa subjetiva, constitui-se a partir da segunda, pessoa não subjetiva. Esse binômio opõe-se ao “ele”, enquadrado na categoria de não-pessoa.

Pelo que podemos observar, na maioria das SDR analisadas, há a ausência do uso de pronomes ou de formas verbais na primeira pessoa, atestando uma relação de distanciamento do enunciadador com relação àquilo que enuncia ou a diminuição considerável da marca de individualidade. Isso acontece, sob o nosso ponto de vista,

como uma forma de escamotear a responsabilidade a qual o próprio sujeito se imputa ou lhe é imputada pela FD pedagógica a que se filia, pois, exatamente porque a falta de sucesso das aulas encontra-se relacionada à instituição ou a determinadas características dos alunos, exime-se da responsabilidade. Em termos psicanalíticos, podemos considerar que esse distanciamento, marcado nas formulações, representa a atribuição ao outro da responsabilidade de preencher a falta estabelecida pelo desejo. A posição-sujeito assumida nas seqüências analisadas não permite se dizer de outra maneira o que é expresso através da negação e do apagamento do sujeito através do uso da não-pessoa.

Podemos afirmar, seguindo Ernst-Pereira (1994,) ser o enunciado do desejo o que subjaz e governa a rede de formulações (possíveis) exemplificadas anteriormente (da SDR1a a SDR8b). Através, pois, do recurso à negação, o sujeito faz emergir, no nível consciente, seu desejo, aquilo que ele gostaria que fosse, mas não o é. Em se tratando das formulações afirmativas derivadas das negativas, percebe-se o retorno do recalcado, expondo o que ele realmente acredita ser necessário para uma aula ideal. Pensamos, então, que o processo discursivo de negação do discurso-outro, assim como a ausência de pessoa nas formulações analisadas, revela a marca do desejo do sujeito.

Focalizaremos, agora, as SDR em que o sujeito nomeia-se “eu”, e cujo funcionamento é diferenciado: SDR3a, SDR6a, SDR8a e SDR9a.

Em SDR3a e em SDR9a, o sujeito assume o que é dito no enunciado. Todavia, ressalte-se, em SDR9a, cujo tom é autoritário, a posição-sujeito filiar-se a uma FD pedagógica tradicional. O sujeito identifica-se com a negação formulada e demonstra querer a ruptura com um saber que relaciona ensino de LE a brincadeira, situando-se num espaço discursivo o qual concebe o ensino como “coisa séria”.

Notamos, em tal relação, o conflito entre a FD pedagógica, que situa o processo-aprendizagem de LE no espaço do lúdico, do prazer, do afeto, e a FD pedagógica tradicional que concebe a sala de aula como espaço formal e sério.

Em SDR8a, “Percebi que a falta de motivação originava-se logicamente da falta de interesse dos alunos”, constatamos que, embora ocorram marcas de primeira pessoa, o sujeito continua a se colocar “fora” da atribuição de responsabilidade. Nomeia-se “eu”, mas a natureza do verbo utilizado impõe um distanciamento entre ele (sujeito) e o que é dito. Ele se torna apenas um observador da cena enunciativa. Na realidade, ele poderia ser substituído por uma não pessoa sem prejuízo algum para o que está enunciado. Dessa forma, é a falta de interesse dos alunos que desencadeia a falta de motivação e não a falta de interesse do professor. Cabe, então, a responsabilidade ao aluno, e não ao professor.

Encerrando essa parte da análise, gostaríamos de destacar os dois aspectos entrelaçados no desenvolvimento da presente reflexão, relativos ao que chamamos “discurso da afetividade”: um, concernente ao processo de negação; outro, à ausência de marcas de pessoa em determinadas formulações. Esse entrelaçamento acarreta como efeito de sentido a imputação ao outro da responsabilidade de preencher a “falta”, e deve-se às representações forjadas a partir dos saberes da FD a que o sujeito se filia.

4.2. Bloco II: O discurso da dramaticidade

A escolha do termo “dramaticidade” para caracterizar este bloco justifica-se pela relação possível de ser estabelecida a partir do termo “conflito” entre ação dramática e processo discursivo de negação. Encontramos em Aurélio, dentre outras,

as seguintes definições para o termo conflito: “embate dos que lutam, guerra, luta, combate, colisão, choque”, mas a importante, com vistas aos nossos propósitos, é a relativa ao emprego no teatro: “o elemento básico determinante da ação dramática, a qual se desenvolve em função da oposição e luta entre diferentes forças; conflito dramático” (1975, p. 363).

Tal definição nos interessa, no mínimo, por dois motivos: primeiro porque mostra a inclusão do termo “conflito” na ação dramática como elemento fundador e segundo porque o associa à luta entre forças, possibilitando, numa certa medida, propor a aproximação entre “ação dramática” e o processo de negação discursiva envolvido nas seqüências selecionadas para a análise deste bloco. Tanto num caso quanto no outro, o conflito é determinante para que a ação (no caso do teatro), ou o enunciado (no caso do discurso), instaurem-se.

Designamos, pois, por “discurso da dramaticidade” formulações que expõem, de forma densamente marcada, através da negação, o funcionamento simultâneo de duas posições-sujeito opostas ou contraditórias as quais têm a particularidade de configurar uma forma-sujeito que opõe forte resistência à ordem do discurso na qual se posiciona para falar. Na realidade, ao mesmo tempo em que se submete, também resiste. O conflito é frontal entre resistência e submissão, não é insinuado nem camuflado. Em outras palavras: o sujeito vê-se dominado por essas forças que o dividem e que, portanto, geram tensão e angústia, e isso se revela em se operando a negação. Trata-se da clivagem do sujeito a que nos remete a psicanálise, conceito incorporado à AD, conforme foi abordado anteriormente no referencial teórico do presente trabalho. Essa clivagem corporifica-se valendo-se da forma negativa, e o sujeito, ao se considerar centrado e ao enunciar a negação, expõe a contradição que o

constitui¹⁷. Junto à negação, institui-se um modo de subjetivação em que o sujeito, ao se nomear “eu”, assume sua enunciação para “dramaticamente” externar seu posicionamento.

Isso ocorre na maioria das seqüências deste bloco, elencadas no recorte a seguir. Elas serão identificadas por “c”, e as afirmativas correspondentes, formuladas artificialmente, serão reconhecidas por “d”:

SDR1c: Português, **eu não consigo** colocar a teoria que a gente vê em didática e LA .

SDR2c: ... **não consigo** aplicar em sala de aula.

SDR3c: **Não ignoro** que precisa saber muito português até para o aluno aprender LI.

SDR4c: ... estão acostumados a decorar a matéria do bimestre e a esquecê-la depois, **o que não é possível para o aprendizado do inglês.**

SDR5c: Senti que ficou tudo solto, porque **não era aquela gramática que estavam esperando...**

SDR6c: **Apesar de eu não ter usado o termo “presente contínuo”**, surgiu, falei muito bem, é isso.

SDR7c: ... **não produziam do modo que eu estava esperando.**

¹⁷ A materialização discursiva da clivagem do sujeito através da negação também ocorre no bloco 1.

Podemos notar no recorte acima as seqüências que o constituem terem como objeto discursivo a questão oriunda do conflito entre duas posições-sujeito contraditórias que coexistem no sujeito e dizem respeito a FDs pedagógicas antagônicas: uma, tradicional, cujos saberes priorizam o ensino prescritivo ou descritivo da gramática; outra, não-tradicional, cujos saberes centralizam-se na prática da linguagem¹⁸. Formulações cotidianas do tipo “para saber bem uma língua é necessário conhecer gramática”, “bom professor é o que conhece as regras gramaticais”, “a gente não fala correto porque não sabe as regras gramaticais”, etc., ligam-se ao primeiro caso e representam uma concepção do ensino de língua como a apreensão de regras, seja para descrever o funcionamento estrito das unidades lingüísticas, seja para usá-las corretamente. Já formulações do tipo “o importante é saber usar a língua em diferentes situações”, “o aluno tem de ser um leitor crítico”, “o aluno tem de ser eficiente em produção textual”, etc., apontam para saberes, concernentes ao ensino de línguas, que provêm de uma representação do ensino de línguas como lugar de prática de linguagem. Essas falas cotidianas, principalmente as do primeiro caso, haja visto que as do segundo são pouco freqüentes fora do âmbito escolar, cruzam-se com as falas dos professores e sedimentam os saberes que vão historicamente constituindo o senso comum.

O funcionamento da negação, neste caso, denota, como no bloco anterior, duas características consideradas básicas: há marcas de negação explícitas, e o discurso-outro está implícito. Esse discurso-outro pode ser acessado, da mesma forma que o anterior, através da transformação das formulações negativas em afirmativas, conforme o que se segue:

¹⁸ Incluímos na FD não-tradicional, que concebe o ensino de línguas como prática, a abordagem comunicacional, muito utilizada no ensino de LE e desenvolvida no Curso de Letras.

SDR1d: Português, eu consigo colocar a teoria que a gente vê em didática e LA ...

SDR2d: ... consigo aplicar em sala de aula.

SDR3d: Ignoro que precisa saber muito português até para o aluno aprender LI.

SDR4d: ... estão acostumados [...] e a esquecer-la depois, o que é possível para o aprendizado do inglês.

SDR5d: Senti [...] porque era aquela gramática que estavam esperando ...

SDR6d: Apesar de eu ter usado o termo “presente contínuo”, surgiu, falei muito bem, é isso.

SDR7d: ... produziam do modo que eu estava esperando.

As seqüências afirmativas destacadas acima, ao extinguir a negação gramatical, apagam simultaneamente o conflito e conferem visibilidade a posições-sujeito ligadas a saberes pertencentes à FD pedagógica não-tradicional, podendo levar a concluir que o processo de negação é o mesmo do primeiro bloco, com o sujeito-pedagógico filiando-se a esse domínio de saber. Mas não é isso que acontece. Em primeiro lugar porque o sujeito-pedagógico, quando expressa, através da negação, sua dificuldade e inconformidade com situações malogradas de aprendizagem, parece filiar-se, na maioria dos casos analisados, com exceção de SDR4c e SDR5c, ao domínio de saber de uma FD tradicional, oposta às teorias

modernas, desenvolvidas em disciplinas específicas na universidade. Observe-se, como exemplo, SDR1c: “eu não consigo colocar a teoria que a gente vê em Didática e Linguística Aplicada”, SDR2c: “ não consigo aplicar em sala de aula” e SDR3c: “Não ignoro que precisa saber muito português até para o aluno aprender LI”. Além disso, enquanto no primeiro bloco a negação figura como uma espécie de constatação de um determinado estado, não sendo assumida pelo sujeito-pedagógico que se identifica com o saber contrário a ela, neste segundo, a situação mostra-se diferente, pois, ao formular o enunciado negativo, identifica-se com o saber que é atestado através da negação. Há, portanto, sob nosso ponto de vista, uma identificação do sujeito tanto no plano enunciativo quanto no plano discursivo, ao contrário do que ocorre nas seqüências do bloco do discurso da afetividade.

Uma outra diferença a ser destacada entre o bloco 1 e o bloco 2 refere-se ao fato de que nas seqüências analisadas no bloco 2, o sujeito-pedagógico designa-se “eu”. Tomando por base a perspectiva enunciativa, podemos afirmar que, quando o sujeito da enunciação coloca a linguagem em funcionamento, mediante apropriação do “aparelho formal da enunciação”, ele é tomado como ponto de referência (espaço e tempo estruturam-se a partir dele). Como bem lembra Greimas: “constrói o mundo enquanto objeto ao mesmo tempo que se constrói a si mesmo” (apud Fiorin, 2001, p. 42).

Nessa construção de si mesmo está implicada a noção de identidade, uma vez que ocorre na relação (imaginária) do sujeito com o seu lugar de enunciação. Assim, quando o sujeito enuncia, o faz expressando “aquilo que pode e deve ser dito”, isto é, fala de um determinado lugar social e é esse lugar que o identifica. Também ao tomar a palavra e se nomear “eu”, o sujeito o faz a partir de uma imagem que tem de si, no caso, a imagem de aluna-estagiária a qual, investida de compromissos e

deveres frente à tarefa de ensinar, deve considerar as orientações institucionais recebidas. Trata-se do que mencionamos acima sobre a forma-sujeito, que não cede à ordem do discurso a partir da qual tem de se posicionar. E, nessa tarefa, submete-se, mas também resiste, em função de saberes diversos de FDs antagônicas que a desestabilizam.

Um último aspecto a ser considerado refere-se à SDR4c que, ao contrário das demais, filia-se à FD não-tradicional. Desse modo, convém frisar que o sujeito, nessa seqüência, sofre um processo de des-subjetivação, não se nomeando “eu”. A utilização da não-pessoa estabelece um distanciamento entre o sujeito e o objeto de seu dizer, evidenciando seu assujeitamento ao lugar institucional (de aluna-estagiária) de onde se posiciona para falar. Por outro lado, ao expor uma diferença hierárquica entre o ensino de língua materna e o de LE, sobrepondo os procedimentos diferenciados postos em prática em LE, o sujeito o faz, posicionando categoricamente: “ [...] o que não é possível para o ensino do inglês”. Decorre, pois, a inscrição dessa seqüência no presente bloco referente ao discurso da dramaticidade.

Tentamos nessas análises examinar a estrutura no acontecimento discursivo nas falas das professoras estagiárias, seguindo Pêcheux. Isso significa que buscamos operar tanto no nível da descrição quanto no da interpretação. Para dar conta do primeiro, mobilizamos principalmente a categoria da negação discursiva e, subsidiariamente, as categorias de pessoa e não-pessoa, e do segundo, os saberes historicamente instituídos nas FDs pedagógicas, identificadas no *corpus* analisado, visando às representações a elas ligadas. Pretendemos evidenciar que essas representações concernem aos saberes do interdiscurso e desempenham um papel identitário na construção do sujeito-pedagógico.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tarefa de concluir um trabalho acadêmico revela-se bastante difícil, porque implica estabelecer um fim naquilo que não tem fim. Na realidade, as conclusões chegadas a partir das análises feitas, são apenas lugares de reflexão abertos a novas discussões e a novos desdobramentos. Portanto, essas considerações finais caracterizam-se não como um espaço fechado, mas como uma possível abertura que pode conduzir a trajetos diferentes daquele aqui percorrido, trajetos esses sempre entrecruzados quando tratam de questões relacionadas à discursividade e à subjetividade.

Recuperando neste momento o trajeto percorrido, queremos lembrar que a idéia norteadora do presente trabalho foi buscar preliminarmente respostas para questões que surgem na ou devido à prática pedagógica de língua estrangeira nos parecendo fundadas em determinadas representações de ensino de línguas.

Todavia, o que fizemos não foi dar respostas a questões tão complexas, apenas revelamos determinadas representações, geradoras dos dizeres dos professores-estagiários. Isso talvez possa servir de reflexão sobre o nosso próprio trabalho de professora de língua inglesa, possibilitando-nos conhecer, apesar de nosso desejo de completude, nossas limitações e contradições assim como as limitações e contradições do outro.

No entanto, nesse percurso que teve como orientação teórica e metodológica a Análise de Discurso de Michel Pêcheux, outros conceitos foram surgindo e se entrelaçando com o de representação, engendrando e mobilizando estratégias de análise que deixaram evidenciar outros pontos importantes, principalmente aqueles

que dizem respeito à dinâmica e contraditória constituição do sujeito-pedagógico manifestada discursivamente em seus depoimentos. A análise não foi exaustiva em termos de quantidade de dados, isso se justifica em função da natureza do trabalho interpretativo realizado em AD. Por isso, as seqüências que se constituíram como objeto de nossas análises devem ser vistas como casos emblemáticos, representativos de um conjunto de dizeres que constituem o discurso pedagógico sobre o ensino de línguas.

Retomemos as perguntas para as quais procuramos respostas através do desenvolvimento do presente trabalho: 1) Que posições-sujeito ocorrem nos dizeres dos professores-estagiários e a que representações encontram-se ligadas? 2) A que formações discursivas estão vinculadas? 3) O que as representações do ensino de LE revelam sobre o processo de constituição de subjetividades?

A primeira questão diz respeito ao reconhecimento das diferentes posições-sujeito que se relacionam com formações discursivas que constituem o sujeito-professor-estagiário de língua inglesa. Essas posições foram identificadas a partir do recurso ao processo de negação e à categoria de pessoa benvenistiana, aqui vistos discursivamente. O processo de negação possibilitou resgatar as posições-sujeito. Foi-lhes dada visibilidade mediante a transformação dos enunciados negativos em afirmativos. Tal expediente, utilizado nos blocos 1 e 2, designados respectivamente de “discurso da afetividade” e “discurso da dramaticidade”, permitiu expor a constituição contraditória de tais posições e relacioná-las às formações discursivas as quais se filiam. Além disso, permitiu também mostrar que, embora o funcionamento da negação apresentasse, nos dois casos, duas características comuns e fundamentais, quais sejam, a presença explícita, no nível da formulação do intradiscurso, da marca

de negação e a presença implícita do discurso-outro, ela se realiza diferentemente num e noutro caso.

Com relação à segunda questão, distinguimos duas posições-sujeito antagônicas, ligada possivelmente à FDs diferentes, designadas respectivamente por FD pedagógica tradicional e FD pedagógica não-tradicional. No “discurso da afetividade”, o sujeito identifica-se com a posição implicitada, que, no caso, diz respeito aos saberes da FD não-tradicional. Trava-se um jogo entre o que o sujeito deseja dizer e o que ele deve dizer frente ao acontecimento enunciativo. Já no “discurso da dramaticidade”, o sujeito assume a posição manifestada explicitamente na negação, ligada à FD tradicional, num outro tipo de jogo que se estabelece entre o que ele deseja dizer e o que ele não deve dizer, mas diz. Isso é o que chamamos neste trabalho de efeito de negação.

Essas identificações definem posições-sujeito, vinculadas às representações do ensino de línguas e movem-se entre os dois domínios opostos das FDs acima referidas: 1) o ensino de línguas é prática de linguagem, exercício de comunicação – aqui o interesse e a motivação do aluno são considerados fundamentais; 2) o ensino de línguas é estudo do sistema, aquisição de regras gramaticais – nesse caso, o importante é o entendimento do funcionamento gramatical da língua como fator essencial para o aprendizado do aluno. É na complexidade entre esses dois domínios que se revelam as subjetividades.

Através dos procedimentos analíticos utilizados foi possível resgatar as representações subjacentes aos dizeres das professoras-estagiárias, tais como: “no ensino de línguas é importante o interesse e a motivação do aluno”, “o ensino tem de ser uma atividade prazerosa”, “o ensino deve ter um caráter lúdico”, “os alunos têm de participar e se entusiasmar com o que é proposto”, “saber português é importante

para aprender língua estrangeira”; “as teorias atuais são difíceis de aplicar em sala de aula”, “o ensino de LE não se dá através da memorização”, “é através do estudo da gramática que o aluno aprende LE”, etc. Essas representações do ensino de línguas distribuem-se entre os dois espaços mencionados anteriormente e obviamente afetam não só a construção da subjetividade do professor-estagiário bem como sua postura profissional frente ao planejamento e desenvolvimento das atividades pedagógicas.

A última questão diz respeito ao que é revelado sobre o processo de constituição da subjetividade através das representações de ensino de LE. Essas representações, corporificadas nas enunciações dos professores-estagiários, como vimos apontam sempre para o discurso-outro, num processo em que a contradição encontra-se sempre presente. E é a partir desse processo fundador do conflito, que ocorre a divisão do sujeito-pedagógico e simultânea e paradoxalmente a construção de sua subjetividade, aqui entendida como o ponto de reconhecimento de si; em outras palavras, como a assunção de sua identidade como professor, mesmo que fragmentária e imaginária.

O que este trabalho, dentro de seus limites, permitiu mostrar é que o sujeito-professor-estagiário se constitui heterogeneamente a partir de representações ideologicamente diferentes e contraditórias, ligadas a posições-sujeito que ora se identificam com uma FD tradicional, ora parecem indicar mudanças. No entanto, é necessário empreenderem-se mais estudos no sentido de verificar se esse movimento de mudança dá-se no âmbito da própria FD tradicional ou constitui uma nova FD que a ela se contrapõe. Essas representações são aquilo que faz sentido para o sujeito e que o define enquanto tal: ou determinado ou resistente a um certo regime discursivo.

6 REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. (Volochinov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1995.

BENVENISTE, E. *Problemas de lingüística geral I*. Campinas, SP: Pontes, 1988. p. 81-90.

_____. *Problemas de lingüística geral II*, Campinas, SP: Pontes, 1989. p. 284-293.

CHARADEAU, P; MAINGUENEAU, D. *Dicionário de análise de discurso*. São Paulo: Contexto, 2004.

CORACINI, M^a J. *Um fazer persuasivo, o discurso subjetivo da ciência*. São Paulo: Pontes, 1991.

_____. (org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. Campinas, SP: Pontes, 1999.

_____. (org.). *Identidade e discurso: (des) construindo subjetividades*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2003.

_____; BERTOLDO E. (orgs.). *O desejo da teoria e a contingência da prática: Discursos sobre e na sala de aula (língua materna e língua estrangeira)*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

COURTINE, J. Quelques problèmes théoriques et méthodologiques en analyse du discours; à propôs du discours communiste adresse aux Chrétiens. *Langages*, Paris, n. 62, p. 9-127, juin 1981.

_____. Définitions d'orientations théoriques et construction de procédures en analyse du discours. *Philosophiques*, Paris, n. 9, p. 239-64, 1982.

CUNHA, M. Gramaticalização dos mecanismos de negação em Natal. In: MARTELOTTA, M.; VOTRE, S.; CEZARIO, M. (orgs.). *Gramaticalização no português do Brasil: uma abordagem funcional*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro: UFRJ, Departamento de Lingüística e Filologia, 1996.

D'AVILA, N. *Argumentação em textos de vestibulandos*. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre, RS: Instituto de Letras, UFRGS, 2000.

DOSSE, F. *História do estruturalismo*. O Campo do signo, 1945/1966. São Paulo: Ed. Ensaio, 1993.

- DUBOIS, J. et al. *Dicionário de lingüística*. 8. ed., São Paulo: Cultrix, 2001.
- DUCROT, O. *O dizer e o dito*. Campinas: Pontes, 1987.
- ELLIS, R. *The Study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1994.
- ERNST-PEREIRA, A. *Na inconsistência do humor, o contraditório da vida: o discurso proverbial e o discurso de alterações*. Porto Alegre: PUC/RS, 1994. (Tese doutorado) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Instituto de Letras e Artes. Curso de Pós-Graduação em Letras, 1994.
- FERREIRA, A. B. de H. *Novo dicionário de língua portuguesa*. São Paulo: Nova Fronteira, 1975.
- FIORIN, J. *As astúcias da enunciação*. São Paulo: Ática, 2001.
- _____. In: XAVIER, A; CORTEZ, S. (orgs.). *Conversas com lingüistas: virtudes e controvérsias da lingüística*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003. p. 72.
- GADET, F.; HAK, T. (orgs.). *Por uma análise automática do discurso: Uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1993.
- GHIRALDELO, C. M. *As representações de língua materna*. Entre o desejo de completude e a falta do sujeito. Tese de Doutorado. Campinas, São Paulo: IEL-UNICAMP, 2002.
- GRIGOLETTO, M. Língua e identidade: representações da língua estrangeira no discurso dos futuros professores de língua inglesa. In: GRIGOLETTO, M.; CARMAGNANI, A M.G., *Inglês como língua estrangeira: identidade, práticas e textualidade*. São Paulo: Humanitas, FFLC/USP, 2001. p. 135-151.
- HOUAISS, A.; VILLAR, M. de S. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro, RJ: Objetiva, 2001.
- INDURSKY, F. *A fala dos quartéis e as outras vozes*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997. (p 213-244)
- _____. Polêmica e denegação: dois funcionamentos discursivos da negação. In: *Caderno de estudos lingüísticos*. Campinas:SP (19): pp. 117-122, jul./dez. 1990.
- KRASHEN, S. D. e TERRELL T.D. *The Natural Approach: Language Acquisition in the classroom*. Hayward, CA: The Alemany Press, 1983.
- LACAN, J. *Las formaciones del inconsciente*. Buenos Aires, Rep. Argentina: Ediciones Nueva Visión, 1976.
- LAGAZZI, S. *O desafio de dizer não*. Campinas, São Paulo Pontes, 1988.

LAPLANCHE, J. e PONTALIS. *Vocabulário da psicanálise*. Trad. Pedro Tamen. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

LARSEN-FREEMAN, D.; LONG, M. *An introduction to second language acquisition research*. New York: Longman, 1991.

LOPES, L. P. da M. *Oficina de lingüística aplicada*. 3. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

MAINGUENEAU, D. *Os termos-chave da análise do discurso*. Lisboa: Gradiva Publicações, 1997.

MATOS, G. Aspectos sintáticos da negação. In: MATEUS, M^a H. de M. et alii. *Gramática da língua portuguesa*. 5. ed. Lisboa: Editorial Caminho S.A., 2003.

NEVES, M^a H. de M. *Gramática de usos do português*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. *A Gramática funcional*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ORLANDI, E. *Análise de discurso, princípios e procedimentos*. 4. ed. Campinas, SP : Pontes, 2002.

_____. (org.). *A leitura e os leitores*. Campinas, SP: Pontes, 1998.

_____. *Discurso e leitura*. 4. ed. São Paulo, Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1999.

_____. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. 4. ed. Campinas, SP: Pontes, 1996.

_____. Segmentar ou recortar? *Série Estudos*, Uberaba, n. 10, Faculdade Integrada de Uberaba, 1984, p. 9-26.

PÊCHEUX, M. Análise automática do discurso. (AAD-1969) In: GADET, Françoise; HAK, Tony. *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Trad. Bethania S. Mariani [et al]. 3. ed. Campinas, SP : Editora da UNICAMP, 1997. p.61-105.

_____. *Semântica e discurso*. Uma crítica à afirmação do óbvio. Trad. Eni Orlandi [et al], 3. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997.

_____. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Tradução Eni Orlandi, 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 1997.

PENNYCOOK, A. Lingüística aplicada pós-ocidental. In: CORACINI, M^a J.; BERTOLDO E. (orgs.). *O desejo da teoria e a contingência da prática: Discursos sobre e na sala de aula (língua materna e língua estrangeira)*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003. p. 21-59.

RAJAGOPALAN, K. ELT classroom as an arena for identity clashes. In: GRIGOLETTO, M.; CARMAGNANI, A. M^a G. *Inglês como língua estrangeira: identidade, práticas e textualidade*. São Paulo: Humanitas, FFLC/USP, 2001. p.79-88.

_____. In: XAVIER, A. C.; CORTEZ, S. (orgs.). *Conversas com lingüistas: virtudes e controvérsias da lingüística*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003. p.176.

_____. O conceito de identidade em lingüística: é chegada a hora para uma reconsideração radical? In: SIGNORINI, I. (org.), *Língua (gem) e identidade*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. p.21-45

SAUSSURE, F. de. *Course in General Linguistics*. New York: McGraw Hill Paperbacks, 1966.

SERRANI-INFANTE, S. Identidade e segundas línguas: as identificações no discurso. In: SIGNORINI, Inês (org.), *Língua (gem) e identidade*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. p.231-258.

_____(org.). Línguas e processos discursivos: Teoria e prática. *Fragmentos/Revista de Língua e Literatura Estrangeiras Universidade Federal de Santa Catarina*. Florianópolis: Editora da UFSC, n. 22, 2003.

SIGNORINI, I. (org.), *Língua (gem) e identidade*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

SILVA, F.; RAJAGOPALAN, K. (orgs.). *A lingüística que nos faz falhar*. Investigação Crítica. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

TEIXEIRA, M. *Análise de discurso e psicanálise: elementos para uma abordagem do sentido no discurso*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.

VOGT, C. In: XAVIER, A. C.; CORTEZ, S. (orgs.). *Conversas com lingüistas: virtudes e controvérsias da lingüística*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003. p.194.

