



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE COMUNICAÇÃO, ARTES E LETRAS- FACALE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO, MESTRADO EM LETRAS



GRAZIELA BARP

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE INGLÊS E A INVESTIGAÇÃO DE
CRENÇAS**

DOURADOS

2019

GRAZIELA BARP

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE INGLÊS E A INVESTIGAÇÃO DE
CRENÇAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras, da Faculdade de Comunicação, Artes e Letras da Universidade Federal da Grande Dourados, como requisito para a obtenção de título de Mestre na Área de concentração: Estudos em Linguística e Análise do Discurso, sob orientação da Prof Dr^a. Silvia Mara de Melo.

DOURADOS

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

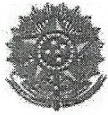
B264f Barp, Graziela
A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE INGLÊS E A INVESTIGAÇÃO DE CRENÇAS
[recurso eletrônico] / Graziela Barp. -- 2019.
Arquivo em formato pdf.

Orientadora: Sílvia Mara de Melo.
Dissertação (Mestrado em Letras)-Universidade Federal da Grande Dourados, 2019.
Disponível no Repositório Institucional da UFGD em:
<https://portal.ufgd.edu.br/setor/biblioteca/repositorio>

1. Crenças. 2. Professores de Língua Inglesa. 3. Análise de Discurso. 4. Formação de professores. 5. Linguística. I. Melo, Sílvia Mara De. II. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

©Direitos reservados. Permitido a reprodução parcial desde que citada a fonte.



GRAZIELA BARP

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE INGLÊS E A INVESTIGAÇÃO DE
CRENÇAS**

Dissertação, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD, como parte das exigências para obtenção do título de Mestre.

Dourados – MS, 30 de abril de 2019.

BANCA EXAMINADORA

Dr.ª. Silvia Mara de Melo
Universidade Federal da Grande Dourados
Programa de Pós-Graduação em Letras
Presidente

Dr. Adilson Crepalde
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Membro Titular Externo

Dr. Marcelo Sáparas
Universidade Federal da Grande Dourados
Programa de Pós-Graduação em Letras
Membro Titular

A formação de professores de inglês e a investigação de crenças

Resumo

O ensino de línguas estrangeiras no Brasil deve passar por uma política que reflita a diversidade das regiões e interesses locais das comunidades, inclusive de processos de globalização da ciência relativos aos processos educativos. A presente pesquisa desenvolve-se motivada pela inquietação acerca da formação de professores de língua inglesa no Brasil enquanto falantes não-nativos. O objetivo deste trabalho é o de entender as condições de produção dos discursos relacionados à formação de professores de inglês, sendo esta uma língua estrangeira pois são falantes nativos de línguas latinas. O objetivo específico desta pesquisa é investigar as práticas discursivas de professores de língua inglesa de universidade pública e discentes da graduação a fim de analisar suas crenças e representações sobre a língua inglesa, por meio de uma ressignificação dialógica entre teorias sobre crenças e análise de discurso francesa. O referencial teórico está fundamentado nos estudos sobre crenças (BARCELOS; KALAJA, GIMENEZ), análise de discurso (FOUCAULT, CORARACINI, ORLANDI) e formação de professores de inglês (KUMARAVIDVELO, CANAGARAJA e GIMENEZ). A metodologia da pesquisa é qualitativa, e os instrumentos de coleta de dados constituem-se de um questionário aplicado a discentes do curso de Letras, entrevista com três professores de LI da graduação em uma universidade do Mato Grosso do Sul e análise do Projeto Político- pedagógico do curso de Letras. A análise dos discursos da presente pesquisa ocorre nos documentos, entrevistas e questionários que compõem o campo discursivo de figuras discursivas diferentes, que são nomeados, analisados, circunscritos, corrigidos, redefinidos, contestados ou suprimidos. O resultado discute as dificuldades linguísticas, a relação professor, aluno e o imaginário discursivo acerca da língua inglesa e a elucidação de enunciados encadeados que podem ser melhor explanados pelo estudo regionalizado, portanto apresenta as crenças e representações de professores de LI e discentes sobre: a formação de professores; o ensino de LI

entre falantes não-nativos e inglês como língua franca. Os resultados apontam que as crenças e representações dos professores de LI conferem em sua maioria com as explicitadas pelos alunos, exceto a que tange à prática de conversação em sala de aula. As últimas caracterizações emergiram ao longo desse trabalho de pesquisa, e as anteriores são confirmações dos trabalhos sobre crenças de Barcelos e Kalaja (2003) e Barcelos (2006). Nosso propósito é o de contribuir para o desenvolvimento de pesquisas na área de crenças e formações de professores de LI a partir da compreensão de subjetividade e verdade.

Palavras-chave: Crenças. Professores de LI. Análise de Discurso.

Abstract

The teaching of foreign languages in Brazil must go through a policy that reflects the diversity of regions and local interests of communities, including processes of globalization of science related to educational processes. The present research is motivated by the concern about teacher education as English-speaking teachers in Brazil as non-native speakers. The objective of this dissertation is to understand the conditions of production of speeches related to the English teacher Education, while a foreign language because they are native speakers of Latin languages. The specific objective of this research is to investigate the discursive practices of English language professors from public universities and undergraduate students in order to analyze their beliefs and representations about the English language, through a dialogic resignification between the theories on beliefs and French discourse analysis. The theoretical framework is based on studies on beliefs (BARCELOS; KALAJA, GIMENEZ), discourse analysis (FOUCAULT, CORARACINI, ORLANDI) and teacher education (KUMARAVIDIVELLO, CANAGARAJA and GIMENEZ). The methodology of the research is qualitative, and the instruments of data collection are a questionnaire applied to students of Arts and Literature, interview with three undergraduation professors of EL of the graduation in a university of Mato Grosso do Sul and analysis of the Political- pedagogy Project of undergraduation in Literature. The analysis of the discourses of the present research occurs in the documents, interviews and questionnaires that compose the discursive field of different discursive figures, which are named, analyzed, circumscribed, corrected, redefined, contested or suppressed. The result discusses the linguistic difficulties, the teacher-student relationship and the discursive imaginary about the English language and the elucidation of chained statements that can be better explained by the regionalized study, thus presenting the beliefs and representations of EL teachers and undergraduate students about: a teacher education; the teaching of EL among non-native speakers and English as a lingua franca. The results point out that the beliefs and representations of EL teachers mostly relate to those expressed by the students, except for the practice of conversation in the classroom. The last characterizations emerged throughout this research, and the previous ones are confirmations of the works on beliefs of

Barcelos and Kalaja (2003) and Barcelos (2006). The purpose is to contribute to the development of research in the area of beliefs and education of EL teachers from the understanding of subjectivity and truth.

Keywords: Beliefs. Language Teacher education. Discourse Analysis

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 A VONTADE DE VERDADE NO DISCURSO PEDAGÓGICO	21
1.1 O Discurso e sua análise	21
1.2 As Formações Discursivas e o objeto.....	36
1.3 A Descrição Arqueológica do Saber.....	43
1.4 O Sujeito, a Subjetividade e a Verdade.....	71
1.5 O sujeito na Análise de Discurso	75
1.6 O Enunciado de Verdade e a sua Relação com o Poder.....	83
2 A FORMAÇÃO DE CRENÇAS	86
3 ANÁLISE DE DISCURSOS DE ALUNOS E PROFESSORES DE INGLÊS	93
3.1 A Análise dos enunciados dos Professores e alunos	94
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	126
REFERÊNCIAS	130
APÊNDICES	133
Apêndice 1: Roteiro das entrevistas	133
Apêndice 2: Questionário para os discentes	134
Apêndice 3: Transcrição das entrevistas	136
ANEXOS	214
Anexo 1: Certificado Plataforma Brasil	214
Anexo 2: Termo livre esclarecido	215

INTRODUÇÃO

O ensino de idiomas envolve a compreensão do papel do professor, os alunos e a metodologia de ensino, interligados por uma política linguística estabelecida em conformidade com as práticas institucionais e locais. Isso é relevante para as universidades que ampliam e estruturam suas ações respeitando a integração do conhecimento ao seu contexto, assim como o processo de construção de significados, em relação aos fatores sociais, econômicos e políticos que podem moldar as práticas sociais. Nesse processo, surgem discursos variados, na tentativa de adequar as atividades de ensino, pesquisa e extensão a uma proposta voltada a um mundo global (globalização).

No mundo global o idioma mais praticado é o inglês, que por questões históricas sofre variações na fala e no léxico. Isso reflete diretamente o ensino do idioma e sua regulamentação, que pode em suas práticas e teorizações reproduzir ideias apregoadas pelo capitalismo, procurar estratégias para adequar-se ao translinguismo e aderir a concepções sobre o inglês enquanto Língua Franca.

Essa regulamentação gera discursos no mundo acadêmico, principalmente em segmentos onde a língua é parte da *práxis* de formação de professores, no ato de ensinar e aprender. Tais segmentos estão representados nos cursos de Letras e de Relações Internacionais, nos setores de intercâmbio e nos projetos voltados ao ensino de idiomas. Apesar desses serem os mais envolvidos diretamente, sabe-se que todo o meio acadêmico usa diferentes línguas estrangeiras, seja para desenvolver e divulgar pesquisas, para ampliar a troca de ideias em eventos ou projetar-se no mundo globalizado com vistas a desenvolver projetos que exigem recursos de investimento financeiros, dentre outros.

Neste âmbito o curso de Letras ocupa-se, dentre várias outras atribuições, da formação de professores de inglês e da discussão de aspectos concernentes às disciplinas voltadas à Língua Inglesa. Dentre estes, a aprendizagem de línguas enquanto resultado do conhecimento, reflexão e habilidades desenvolvidas na aquisição da língua materna. Neste espaço circulam discentes e docentes regidos por um regulamento configurado como o Programa Político

Pedagógico, em uma condição de autoridade decorrente das relações com a sociedade. A trama do discurso advém dessas relações que atravessam o sujeito e dão as condições de produção para as enunciações.

A Análise de Discurso (Grigoletto, 2002, p. 106) compreende que as condições de produção de uma enunciação são responsáveis pelos sentidos construídos para um discurso, pois estão em um espaço histórico-social e ideológico. Logo o sujeito que também é produtor de sentidos, encontra-se inserido e assujeitado a esse contexto.

O sujeito da análise de discurso não é um sujeito físico ou empírico, e sim uma posição-sujeito discursiva que se encontra projetada no discurso. O texto é a unidade de uma análise de discurso, que não se confunde com uma análise de conteúdo. Entretanto, o texto se constitui no discurso em função das formações discursivas que se constituem sob a influência da formação ideológica que as determina, na medida em que o sentido de uma palavra é determinado pela ideologia que se encontra em jogo no processo sócio-histórico (Orlandi, 2017, p.19).

Esses sujeitos de saber, presentes nos discursos analisados nesta pesquisa, produzem enunciados em um tempo e espaço que dão sentido à sua prática e refletem as suas crenças e verdades. Tentaremos compreender inicialmente o conceito foucaultiano de verdade, um conceito que sempre foi e continua a ser alvo de polêmicas. Foucault afirma que “a verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem [...] os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros” (FOUCAULT, 1981, p. 12). Para ele a verdade pode ser descrita como algo semelhante a uma guerra entre os conceitos de uma formação discursiva: “...eu acredito que a verdade deva ser compreendida em termos de guerra. A verdade da verdade é a guerra” (FOUCAULT, 2006, p. 99).

A escolha da teoria elaborada por Foucault nos permite entender os discursos voltados para o objeto da pesquisa, a língua inglesa, sem a necessidade de procurar relações de causa e efeito. Assim poderemos nos ocupar dos enunciados, das relações dos sujeitos com o objeto sem pautar-nos em conteúdos e comparações destes.

O conceito de verdade, nesta citação acerca da concepção de verdade foucaultiana, poderia ser compreendido como equivalente ao conceito de signo ou de representação? O que Foucault quer dizer com guerra? Guerra seria o conflito ou a coerção entre as relações de representação da realidade? Ou seria o contrário de ruptura ou de dispersão de sentidos? A verdade pertenceria à ordem da designação do que se convencionou denominar de verdade, por uma sociedade em uma dada época histórica, e que perderia a sua validade em uma época seguinte? Tais questões nos levou à procura de possíveis respostas que possam clarear o nosso entendimento sobre questões tão importantes para o presente estudo.

Esta pesquisa engloba o referencial teórico da Análise do discurso com base na obra de Michel Foucault e os estudos de linguística aplicada sobre crenças de professores e alunos sobre aprendizagem de línguas e sua implicação na formação de professores. Assim, pretendemos nesta dissertação de mestrado, tentar apontar e descrever as interações entre crenças de alunos e professores relacionando-as às ocorrências de verdade enquanto construções ou formações discursivas que surgem a partir dos atos de desconstrução de enunciações que pretendem atingir o estatuto ou o *status* de outras possíveis verdades.

Ao atender a este objetivo faz-se uma problematização da constituição ou produção de verdade, por meio de discursos selecionados na pesquisa que realizamos com professores e alunos do curso de Letras português/inglês, no curso de formação de futuros professores de língua inglesa, em uma universidade pública federal. A nossa pesquisa passa principalmente pela análise de discursos acerca da verdade de sujeitos de discurso que vivenciam os problemas ligados às expectativas e às dificuldades que ocorrem no processo de ensino-aprendizagem. Desta forma tende a refletir sobre o controle do saber e do agir, a participação do aluno no processo integral de formação e as condições de produção do discurso.

A partir desse objetivo principal e da opção por uma orientação teórica de tradição francesa foucaultiana, escolhemos alguns objetivos específicos com o intuito de aprofundar a compreensão do nosso trabalho atrelado a crenças já apresentadas em outras pesquisas. O nosso propósito também é problematizar e discorrer sobre as dificuldades para o problema das

barreiras existentes no processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa. O tema a desenvolver levará em conta a hipótese de que “as verdades” inscritas nos discursos de alunos e professores, que ensinam ou aprendem o idioma inglês, apresentam contradições, dispersões e deslocamentos ligados à realidade local.

Nesta pesquisa, o material escolhido para a análise discursiva será constituído por: a) a observação da atuação do sujeito docente formador de professores e falantes não nativos de língua inglesa; b) os relatos sobre a prática de ensino e de aprendizagem do idioma inglês como língua franca global; c) as anotações de enunciados produzidos pelos sujeitos docentes e discentes do curso de graduação de Letras português/ inglês. Informações estas, provenientes de entrevistas a docentes e de questionários aplicados a discentes do curso de Letras, que estejam cursando o primeiro e último semestre do curso. As condições enunciativas do *corpus* correspondem à perspectiva de análise de discurso de orientação teórica franco-brasileira foucaultiana, e também pelo entrecruzamento das teorias sobre crenças e problematizações do discurso que sustenta os dizeres sobre o ensino e a aprendizagem de língua inglesa e o poder-saber.

A materialidade linguística desta análise consiste da fala de professores e alunos do curso de graduação em Letras português/inglês. Foram entrevistados três professores da área de língua inglesa e responderam ao questionário sete alunos do último semestre do curso e 30 do primeiro ano do curso (alunos calouros). A entrevista é semiestruturada e cada uma teve duração aproximada de noventa (90) minutos. Inicialmente aplicamos um questionário para os discentes do primeiro ano do curso de Letras, com questões abertas e fechadas (escala Likert). Posteriormente o mesmo questionário foi respondido por discentes do último semestre do curso de Letras. Por último realizou-se uma entrevista semiestruturada com três professores de língua inglesa da graduação em Letras. Esta entrevista foi agendada e os entrevistados tiveram acesso ao roteiro e à temática da pesquisa. Os questionários e as entrevistas foram respondidos no ano de 2017, após aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa da instituição. Nos parágrafos a seguir, discorreremos sobre cada um dos

instrumentos e justificamos a utilização deles na coleta de dados dessa pesquisa.

Com base no conjunto de conhecimentos sobre crenças e formação de professores, elaboramos como instrumento de pesquisa, um questionário, para investigar a crença de alunos ingressantes no curso de Letras, a fim de entender as suas expectativas com relação ao curso, o trabalho com idiomas e o aprendizado de uma segunda língua estrangeira.

Este questionário específico teve como base a escala Balli (Beliefs About Language Learning Inventory), desenvolvida por Horwitz (1987) e que consiste em um inventário sobre crenças, o qual aborda categorias como: a aptidão de língua estrangeira, a dificuldade de aprendizagem, a natureza da aprendizagem, a aprendizagem e as estratégias de comunicação e de motivação. Os estudos de Horwitz (1987, *apud* Barcelos), Barcelos (2001/2006), Gimenez (2001/ 2007) e Altan (2006) explanam sobre esta escala e as suas variações e adaptações.

Com o intuito de elencar as crenças de alunos que estão na fase final da graduação, optamos por perguntar sobre temas relativos ao papel do professor, sobre como o curso de Letras vai contribuir na formação de professor de Língua Inglesa e se os conhecimentos adquiridos na graduação podem ajudar no exercício de sua futura profissão.

Para avaliar as expectativas dos alunos e interesse no aprendizado, foi indagado o que o aluno espera estudar nas diversas disciplinas correspondentes à grade de licenciatura em língua inglesa, e quais autores ou temas ele já estudou, para iniciar a formação acadêmica em Língua Inglesa. Esta particularidade de referenciar autores pode indicar qual a abordagem que esse aluno adota ao estudar, se conhece obras básicas sobre o tema, dentre outros.

Sobre a compreensão de quanto o aluno entende do processo ensino-aprendizagem, formulamos questões diretas tais como: a) como dá-se o processo de ensino-aprendizagem de uma segunda língua; b) quais são as qualificações necessárias ao aluno em formação para a docência em Língua Inglesa, etc.

A crença relacionada à motivação em aprender idiomas foi abordada mediante questões sobre a importância da graduação para o professor de Inglês enquanto segunda Língua e como seria uma boa formação de um professor de Língua Inglesa. Também, concernente à motivação ligada ao processo de

aprendizagem e de experiências anteriores, perguntou-se em que aspectos o discente acredita ter mais dificuldades, e se precisaria de mais estudos ou de atividades práticas de ensino para alcançar os seus objetivos.

Em suma, as respostas a estas e outras questões podem revelar semelhanças e discrepâncias quanto às crenças apresentadas em outras pesquisas realizadas no Brasil. Ainda mais, a presente pesquisa pretende contribuir para o fomento do diálogo acerca da formação de professores de língua inglesa que atuarão em um mundo globalizado, sem resistências ao instrumento da língua inglesa como língua franca de integração global ou de prejuízos à preservação da riqueza cultural regional. Nesta discussão sobre Inglês como Língua Franca (ILF), Gimenez (2015/ 2018), contribui mostrando o contexto em que o ILF vem sendo abordado:

Independentemente das polêmicas em torno do ILF (por exemplo, se é ou não uma variedade, se adota uma visão ingênua dos processos de globalização nos quais o inglês está inserido, se sofre de inconsistências conceituais), o fato é que se trata de uma perspectiva que desmistifica o falante nativo, reconhece a variabilidade na língua e busca construir identidades de falantes para os aprendizes, cujo desempenho tem sido avaliado por réguas estabelecidas por uma indústria (GRAY, 2010) que se beneficia da existência de um padrão para o ensino. Nesse sentido, os estudos sobre os contextos nos quais o inglês é desempenhado como língua franca abrem caminho para exploração da diversidade e variabilidade, o que se contrapõe aos princípios que têm guiado o ensino de inglês como língua estrangeira. (Gimenez, 2015, p.80)

Ao abordarmos discursos que referem-se à língua franca, recorreremos à uma diferenciação necessária com inglês enquanto língua estrangeira:

Ao redor do mundo, em países do círculo em expansão, o ensino de inglês tem sido caracterizado como o de uma língua estrangeira e essa denominação tem sido desafiada por estudos de ILF. O inglês ensinado como língua estrangeira trabalha com noções como o de grupos de falantes situados geograficamente (geralmente Estados Unidos e Inglaterra), ignorando a complexidade de situações sociolinguísticas geradas a partir de interações multilíngues. Objetivos de aprendizagem são geralmente voltados para fazer com que os aprendizes se aproximem o máximo possível do falante nativo. Ao apontar os limites desse tipo de abordagem, o ILF tem sido interpretado, erroneamente, como vimos, como uma variedade internacional do inglês a substituir as tradicionalmente adotadas nos cursos. (Gimenez, 2015, p.80)

Na entrevista as questões são respondidas oralmente, no caso elaboramos uma semiestruturada para explorar o conteúdo previsto contudo com liberdade para o entrevistado abranger outros tópicos que achar pertinente.

Mishler (1986, *apud* Santos, 2013, p. 26) entende que a entrevista é uma forma de discurso, um evento de fala que deve ser compreendido como regulado e conduzido “por normas de apropriação e relevância que fazem parte das competências compartilhadas por falantes como membros de uma comunidade”. Ao assumir esse posicionamento, a pergunta feita pelo pesquisador e a resposta dada pelo entrevistado devem ser compreendidas (pelo pesquisador/analista) como construções discursivas coparticipativas. A tomada desse posicionamento implica a prévia apreciação da natureza do discurso e do significado.

Ainda sobre a entrevista, Santos (p. 28) apreende que nos Estudos da Linguagem, a pesquisa de caráter interpretativista possibilita além da geração de dados, desenvolver a análise de elementos presentes na prática da linguagem em determinadas situações sociais, de determinado falante ou de uma dada comunidade discursiva no intuito de investigar como as pessoas compartilham a linguagem e criam seus significados. Ele também ressalta o papel do pesquisador, que no âmbito da pesquisa de natureza interpretativa/qualitativa, deve estar “localizado no mundo social da mesma forma que aqueles que lhe fornecem seus dados, ou seja, ele não é um observador à parte, encontrando-se integrado no ambiente de pesquisa” (SANTOS, 2013). Esse pesquisador realiza a entrevista buscando conferir inteligibilidade às práticas discursivas através das ferramentas teóricas que o auxiliam na prática interpretativa. “O recorte daquilo que é interpretado depende das questões que direcionam a pesquisa (SANTOS, *idem*).”

Os dados da entrevista foram gerados através de gravação em áudio e posterior transcrição. Na perspectiva da pesquisa interpretativista, Santos ressalta que a análise desses dados “não pode ser limitada apenas ao que é dito pelos participantes na interação; ela deve ser entendida como articulada a uma grande teia de significações (cf. Geertz, 1989, p. 18)”. Nesta articulação evidencia-se o como foi dito (que abarca, inclusive, a linguagem corporal), a pessoa que disse e o contexto no qual a enunciação se deu. Santos (p. 28) explana sobre o contexto da entrevista:

Em consonância com essa percepção, entende-se que a narrativa é uma prática discursiva que dá margem a coconstruções sociais de toda ordem, através de vários tipos de

negociações complexas, em que entram em jogo, entre outros elementos, o trabalho de face (cf. Goffman, 1963) e a coconstrução das identidades dos envolvidos. Assim, a análise de uma pesquisa interpretativista articula a microanálise de dados coletados com o contexto macro da interação (cf. Gumperz, 2002).

Ao refletir sobre a visão da entrevista na cena contemporânea, Rollemberg (2013, p. 40) lembra que faz parte da vida cotidiana, estarmos constantemente envolvidos em práticas sociais de construção de significados e de (re)construção de nossas identidades. Para ela “a situação de entrevista vem oportunizar e facilitar a reflexão e a discussão sobre essas práticas, sobre quem somos e o que fazemos”. A importância desta reflexão consiste em viabilizar mudanças e reconfigurações identitárias com maior agentividade da parte dos interagentes. Neste sentido entrevistado e entrevistador participam dessas construções em conjunto. “A escolha, seja do momento, do tópico, dos entrevistados, das perguntas e respostas ou até mesmo da interpretação, é um processo interacional e ativo. O entrevistador não é mais tido como alguém que extrai informações de uma (vasilha)”. Para Rollemberg, a entrevista como um todo é uma coconstrução da qual entrevistador e entrevistado participam ativamente:

Nesse cenário, muito se discute o empoderamento do entrevistado (Gubrium & Holstein, 2003; Mishler, 1986, 1999; Silverman, 2001; entre outros). Deixar que a voz do entrevistado seja ouvida é importante, assim como examinar que voz é essa: se da família, da instituição em que trabalha, de si próprio, do meio no qual se circula, de amigos, da sociedade, de tudo isso junto. Todas essas vozes surgem durante a entrevista, que é um processo contínuo de construção de subjetividades, e não apenas uma sequência de perguntas e respostas. (ROLLEMBERG, 2013, p. 40)

Para compreensão do contexto em que se insere o escopo do presente estudo, para dar sentido ao contexto de fala dos alunos e professores envolvidos na entrevista, optamos por descrever brevemente a Universidade em que ocorre o curso de Letras e o processo de criação do mesmo, conforme consta no Projeto Político Pedagógico do curso. Na sequência também descrevemos as perspectivas do curso de Letras Português-Inglês na Instituição Federal destinada a promover o protagonismo dos sujeitos que vivem em região de fronteira geopolítica no território brasileiro.

A Universidade Federal da Grande Dourados-UFGD foi integrada ao Campus de Dourados (CPDO), pela Lei N^o 11.153 de 29/7/2005 e publicada no

Diário Oficial da União de 01/08/2005. Neste momento, ela foi desmembrada da Universidade federal e Matogrosso do Sul (UFMS), tendo a sua implantação definitiva em 06/01/2006. Cabe lembrar que a instituição, *a priori*, integrava o Centro Pedagógico de Dourados (CPD) que foi inaugurado em dezembro de 1970, vinculado à Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Após a divisão do Estado de Mato Grosso, a instituição passou a ser denominada Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).

O curso de Letras em Dourados teve início em abril de 1971, no referido CPD. Em 1973 passou a funcionar como licenciatura plena. No ano de 1999 foram criados novos cursos no Centro Universitário de Dourados (CEUD) e dentre eles estão os cursos de Letras, modalidades de Bacharelado e Habilitação em Secretário Bilingue, com opções em Língua Espanhola e Língua Inglesa; Letras: Bacharelado e Habilitação em Tradutor Intérprete, com opções em Língua Espanhola e Língua Inglesa. Contudo a modalidade Bacharelado, tendo em vista o número insuficiente de professores para atendê-la e a não contratação de professores, foi suspensa em 2004. As presentes Informações descritas estão no Projeto Político Pedagógico do Curso de Graduação em Letras de 2017.

O curso de Letras da FACAILE (Faculdade de Comunicação, Artes e Letras) sofreu algumas alterações na Estrutura Curricular das duas Habilitações (Português e Inglês) em 2008, face ao processo de reestruturação dos cursos em toda a UFGD e mediante adesão à proposta de reestruturação e expansão da universidade (REUNI).

Em 2016, sobretudo, por exigência das novas resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE), na resolução 02, CNE, 2015, o curso tem sua carga horária aumentada de 2900 para 3200 horas. Foram então criadas mais cinco disciplinas, dentre as quais três são presenciais e duas semipresenciais, para cada habilitação, que foram ajustadas às ementas que já existiam no Projeto Político Pedagógico anterior. Além disso, das disciplinas comuns à área, a de Epistemologia das Ciências Humanas foi excluída para dar lugar à disciplina de Educação em Direitos Humanos, que passa a ser obrigatória pela legislação.

O Projeto Político Pedagógico atual do curso de Letras visa a adequar o currículo de Letras às normas estatuídas no âmbito da Universidade Federal da Grande Dourados, além de atender às determinações do Conselho Nacional de

Educação, por meio de suas Diretrizes, Resoluções e Pareceres. Sabe-se que várias diretrizes do currículo anterior, implantado no ano de 2000, foram mantidas no Projeto Político Pedagógico (PPP, p. 17)

O PPP atual define que a Habilitação em Português/Inglês tem os seguintes objetivos:

- Formar um profissional com uma visão crítica sobre o ensino da língua materna ou estrangeira através do desenvolvimento das competências de caráter humanista, linguística e cultural, e com uma sólida formação alicerçada na pesquisa educacional.
- Construir conhecimentos científicos, despertando o senso crítico do graduando,
- numa perspectiva profissional, de forma que seja intérprete e produtor de textos de diferentes gêneros.
- Integrar a comunidade/escola no processo didático-pedagógico-cultural.
- Valorizar a produção do conhecimento construído através das pesquisas educacionais, fomentando o desenvolvimento das habilidades linguística, cultural e estética.
- Desenvolver competências para a pesquisa e a extensão, levando em consideração a pluralidade de linguagens.
- Estimular a produção científica dos discentes.
- Capacitar o graduando para desempenhar o papel de multiplicador, pesquisador e leitor crítico de diferentes teorias que poderão subsidiar o ensino-aprendizagem de língua materna e/ou estrangeira.

No que tange ao perfil do aluno egresso, o qual está em fase de conclusão do curso, da Habilitação em Português/Inglês, consta no PPP atual, de 2017, que este deve ser professor/ pesquisador, e ser incentivado para tal, por meio de atividades e programas de ensino (PROLICEN, PIBID), de Iniciação Científica (PIBIC, PIVIC) e de Extensão, possibilitando o desenvolvimento de competências e habilidades que favoreçam essa formação. O profissional em formação deverá ser capaz de:

- ter uma visão pluralista e uma atitude crítica da sua área;
- ler, analisar, criticar textos e expressar-se (na oralidade e na escrita) em diferentes registros da língua;

- entender as relações que a linguagem estabelece com os contextos sociais, culturais, ideológicos;
- refletir sobre o caráter dinâmico da língua em seu processo contínuo de mudança e recriação;
- refletir sobre fatos linguísticos e literários;
- analisar textos literários, considerando o momento histórico-cultural e as relações de intertextualidade;
- envolver-se criticamente com o processo educativo;
- ter postura ética, autonomia intelectual, responsabilidade social, espírito crítico e de liderança;
- reconhecer a importância da formação continuada;
- trabalhar com a linguagem como um fenômeno histórico, ideológico e dinâmico;
- atuar profissionalmente no universo da comunicação;
- ter como sua atividade principal pesquisar e ensinar português e inglês.

Esta dissertação está dividida em 3 capítulos, sendo o primeiro dedicado à teoria da análise do discurso (AD) e os pressupostos referentes à subjetividade, verdade. O segundo propõe-se a definir crenças e discorrer sobre os estudos que ressaltam a influência das crenças no processo de ensino e aprendizagem de línguas, no caso, a língua inglesa. O terceiro traz as análises dos enunciados em relação com o projeto político-pedagógico do curso de Letras. No quarto capítulo, apresentamos a conclusão; discorreremos sobre as limitações da pesquisa e propomos algumas sugestões para pesquisas futuras, e encerramos com as considerações finais da pesquisa.

Assim, após essa introdução, passemos ao primeiro capítulo da presente dissertação de mestrado, apresentado o referencial teórico que nos levará à análise do problema pesquisado o qual se fundamenta ante a afirmação de que a compreensão das crenças dos professores ajuda a entender não somente suas escolhas e decisões, mas também “a divergência entre a teoria e a prática, e entre as crenças de formadores de professores e de professores” (Barcelos, 2007, p. 112).

CAPÍTULO 1

A VONTADE DE VERDADE NO DISCURSO PEDAGÓGICO

1.1 O Discurso e sua análise

Iniciaremos este capítulo com um breve resumo das principais ideias de Michel Foucault relacionadas à análise de discurso (AD), subjetividade e verdade. Tais temas serão abordados com base nas obras intituladas “A Ordem do discurso, publicada em 1971”(utilizaremos a edição de 2009) e “A arqueologia do saber”, de 1969 (edição de 2013), as quais utilizaremos nesta dissertação de mestrado para analisar o discurso de professores de língua inglesa que formam os futuros profissionais que atuarão no ensino de idiomas ou pesquisas relacionadas ao tema. Também serão utilizadas para compreender como os discursos da pedagogia, e da pedagogia pós-crítica, operam nos processos de objetivação/subjetivação vivenciados por todos os sujeitos, alunos e professores.

Na análise histórica e social, e conseqüentemente na análise de discurso, os instrumentos tradicionais de análise de discursos são considerados como sendo uma análise superficial por Foucault. Na análise foucaultiana de profundidade os diversos níveis de análise devem se multiplicar com os seus respectivos cortes e rupturas específicas. Assim, as divisões se multiplicam à medida que se aprofundam (FOUCAULT, 1969, p.3).

As velhas questões tradicionais de análise devem ser substituídas por interrogações sobre o isolamento de determinados estratos do discurso. As amplas unidades discursivas específicas, como o discurso histórico-social e a história das ideias, da filosofia, do pensamento, do conhecimento e da ciência (epistemologia), da literatura etc., podem se deslocar para fenômenos de ruptura e de descontinuidade (FOUCAULT, 1969, p.4).

A formação de professores pode ser instaurada em uma série cujo pano de fundo é a educação e a posição da língua inglesa na cena contemporânea na sociedade brasileira. Desse quadro de acontecimentos pode-se pôr em suspensão questões de ordem econômica, social e cultural numa perspectiva pós-colonial. Logo as ligações, sequências, significações de conjunto, definições e reconstituições podem ser substituídas por isolamentos de estratos, instauração de séries, adoção de critérios de periodização, sistema de descrição, inter-relacional, estabelecimento de séries de séries, determinação de

sequências distintas de acontecimentos em quadro cronológico amplo (FOUCAULT, 1969, p.4). Isso permite acompanhar o movimento da língua inglesa com questões identitárias, noções de hibridismo e agência no contexto do ensino e aprendizagem da língua inglesa no Brasil.

A nova forma de análise tenta elaborar a sua própria teoria, ao especificar os diferentes conceitos que permitem avaliar a descontinuidade, isto é, o limiar, a ruptura, o corte, a mutação e a transformação; assim, através de critérios de isolamento de unidades como a ciência, a obra, a teoria, o texto, como também os níveis legítimos de formalização, de interpretação, de análise estrutural ou das determinações de causalidade, a história do pensamento, dos conhecimentos, da filosofia, da literatura etc., parecem multiplicar as rupturas e buscar todas as perturbações de continuidade e a irrupção de acontecimentos que anteriormente eram descritos como estruturas fixas. O documento histórico deve agora ser analisado criticamente através de definições, no seu próprio tecido documental e de unidade, de conjuntos, de séries, de relações etc. (FOUCAULT, 1969, p.7-8). A assim denominada memória histórico-social ou discursivo tradicional, a memória do passado inscrita na materialidade documental dos textos, livros, narrações, registros, atas, edifícios, instituições, regulamentos, técnicas, objetos, costumes etc., não seria uma forma permanente, espontânea ou organizadas de memória social, mas sim um certo modo de dar “status” e elaboração de documentos ligados a ela. Deste modo, ao contrário, a análise é que transforma os documentos em monumentos, isto é, que reconhece em profundidade os elementos pertinentes que merecem ser reconhecidos tal como devem ter sido (FOUCAULT, 1969, p.8).

Para o estudo em questão, a ruptura dá-se na sequência que estuda o período colonial e sua influência histórica para deslocar seu sentido enquanto memória que influencia o agir e pensar de professores de línguas. Na concepção disciplinar de história o período colonial dá-se por encerrado, contudo, o imperialismo cultural e econômico ainda exerce forte influência tanto sobre nações abertamente dominadas em termos políticos, econômicos e culturais, quanto sobre questões econômicas e culturais das nações do planeta como um todo. Na explicação de Jordão (2010), mesmo que o colonialismo tradicional não se mostre tão explicitamente hoje como se dava a perceber nas sociedades coloniais *per se*, uma outra forma de colonialismo tem se estabelecido: ela vem

travestida, a ponto de tornar seu caráter imperialista quase invisível, tornando-se assim difícil de ser identificada como uma forma de colonialismo. Os assim chamados países “avançados” (ALTBACH, 1971, *apud* JORDÃO), hoje identificados como desenvolvidos, países do norte, ou primeiro mundo ainda exercem forte influência sobre outras nações, especialmente no que diz respeito à legitimação de epistemologias, culturas e sistemas educacionais.

O projeto de análise de discurso de Foucault está ligado à possibilidade de estabelecimento de um sistema de relações homogêneas ou rede de causalidade que permite derivar de cada um dos acontecimentos analisados as suas relações de analogia simbólica. Para compor uma análise, Foucault tenta especificar os diferentes conceitos instrumentais que permitem avaliar a descontinuidade no discurso, isto é, mostrar o limiar, a ruptura, o corte, a mutação e a transformação. O discurso político-educacional, por exemplo, é constituído por outros discursos (científico, político, pedagógico) que se transformam mutuamente, se “cruzam” em diversos pontos. Desta série, entendemos que o discurso é político (MASCIA, 2002, p. 20) posto que é veiculado por instâncias às quais são delegados poderes e autoridade sobre a educação no que tange às decisões quanto aos rumos desta. É educacional porque tem como objeto a educação e o saber veiculado por ela.

Enquanto a análise descritiva da história tradicional das ideias se faz conforme a análise da evolução dos fenômenos, pela via da sucessão e do encadeamento temporal, já a análise foucaultiana de discursos se faz através da descrição de formações discursivas sem as séries temporais que nelas podem se manifestar (diacronia).

Nesta análise as formações discursivas se fazem através de regularidades que tenham valor uniforme em todos os pontos do tempo, sem impor a coação de uma sincronia, no processo de desenvolvimento temporal do discurso.

No mundo da discursividade, as representações discursivas ou ideias, isto é, as figuras simbólicas ou linguísticas, aparecem, ou se mostram, de modo lábil, pouco estável, irregular, fugaz, em constante deslocamento do passado em direção ao futuro, e em constante mobilidade ou movência.

Apesar da aparente sincronia temporal das formações discursivas, as regras de formação do discurso e as regularidades discursivas se modificam a cada oportunidade (FOUCAULT, 1969, p. 203). As regras podem ser encontradas em

atividade nos enunciados dispersos no tempo. A ordem dos enunciados não reproduz necessariamente a ordem das sucessões ou sequências temporais de enunciados ou formulações. Mas, a suspensão temporal tem precisamente por finalidade fazer aparecerem as relações que caracterizam a temporalidade das formações discursivas e articulá-las em séries cujo entrecruzamento não impeça a análise (FOUCAULT, 1969, p. 203).

A análise arqueológica deve mostrar as diferenças de fala sobre objetos diferentes e também as diferenças entre opiniões opostas. A análise de discurso deve também mostrar as escolhas contraditórias e as diferenças nas práticas discursivas, isto é, ela deve mostrar as diferenças e tentar definir as posições dos sujeitos e as funções que esse sujeito pode ocupar na diversidade dos discursos. Ela deve também tentar descrever as mudanças ou transformações progressivas, ou regressivas, nas diferentes evoluções e níveis do discurso, assim como as suas regras de formação, tais como a acumulação, a exclusão, a reativação, as formas de derivação, os modos de conexão, etc.

A análise deve tentar estabelecer limiares, rupturas e transformações na prática discursiva, a fim de mostrar as suas descontinuidades. A análise discursiva deve também procurar desenvolver discursivamente uma dispersão ou uma abertura que nunca conduza a um sistema único de diferenças ou referências fixas, absolutas e gerais. A análise de discurso deve operar um descentramento do sujeito discursivo ou de sistemas de ideias, sem procurar uma origem, início ou causa primeira. A análise foucaultiana deve fazer a descrição analítica das diferenças e tentar constituí-las como objeto. Enfim, ela deve definir o seu conceito e não procurar um outro discurso oculto no campo dos discursos, que permaneceria o mesmo: ela deve buscar o que se modifica constantemente.

Nesta proposta foucaultiana, a descrição intrínseca do monumento arqueológico traz pelo menos quatro consequências, a saber (FOUCAULT, 1969, p.9-14):

- 1) a multiplicação das rupturas na história das ideias, com a exposição dos períodos longos da história propriamente dita, permitindo agora a constituição de séries, e a definição de seus elementos, assim como a fixação de seus limites; a descoberta de seus tipos específicos de relações entre as diferentes séries; a constituição de séries de séries (quadros) e a consequente

possibilidade de aparecimento de séries constituídas de acontecimentos raros, ou mesmo repetitivos; a elaboração metodologicamente organizada de séries de elementos discursivos fundamentais de análise.

2) a noção de descontinuidade como um dos elementos fundamentais da análise com uma tríplice função:

a) como operação deliberada do analista de discurso de distinguir os níveis possíveis de análise, com os métodos adequados a cada nível e as periodizações convenientes;

b) como o resultado de sua descrição a partir da descoberta pelo analista dos limites de um processo, “o ponto de inflexão de uma curva, a inversão de um movimento regulador, os limites de uma oscilação, o limiar de um funcionamento, o instante de funcionamento irregular de uma causalidade circular”;

c) a noção paradoxal de descontinuidade de instrumento e de objeto de pesquisa, com a função específica de delimitação do campo em que ela é o efeito, conforme o domínio e o nível de delimitação: o analista da narrativa fala a partir da ruptura que a história lhe oferece como objeto de discurso, cujo aspecto essencial é o deslocamento da descontinuidade dos elementos do discurso, com a passagem do obstáculo à prática discursiva, a sua integração no discurso do analista como o elemento positivo da leitura histórica, como um conceito operatório que se utiliza, para determinar o objeto e a validação da análise (FOUCAULT, 1969, p.10-11).

3) a possibilidade de uma análise geral, em substituição à antiga análise global que pretendia restituir a forma de conjunto de uma civilização ou o princípio material ou espiritual de uma sociedade ou o “rosto” de uma época, “a significação comum a todos os fenômenos de um período”, a lei que explica a sua coesão (FOUCAULT, 1969, p.11).

O projeto de análise de discurso de Foucault está ligado a três postulados gerais ou hipóteses de trabalho:

a) a possibilidade de estabelecimento de um sistema de relações homogêneas ou rede de causalidade que permita derivar de cada um dos acontecimentos analisados as suas relações de analogia simbólica: o que tais acontecimentos simbolizam uns para com os outros no seu sistema de relações, ou como todos eles exprimem um único e mesmo núcleo central;

b) a submissão ao mesmo tipo de transformação de uma mesma forma de historicidade que compreenda diferentes estruturas tais como “as estruturas econômicas, as estabilidades sociais, a inércia das mentalidades, os hábitos técnicos, os comportamentos políticos” (FOUCAULT, 1969, p.12).

c) o princípio de coesão que existe articulado nas grandes unidades, estágios ou fases da história.

Estes três postulados estão na base da possibilidade de uma análise geral da ‘problematização de séries, recortes, limites, desníveis, defasagens, especificidades cronológicas, formas singulares de permanência e tipos possíveis de relação’ (FOUCAULT, 1969, p.12). Mas, não se trata, adverte Foucault, de uma simples pluralidade de histórias novas ou de novas narrativas superpostas e independentes entre si, tais como as da economia, ciências, religiões, literatura etc., nem somente assinalar as coincidências de datas ou analogias de forma e de sentido entre histórias diferentes. Ao contrário, o objetivo da nova história geral:

“...é determinar que forma de relação pode ser legitimamente descrita entre essas histórias diferentes séries: que sistema vertical podem formar; qual é, de umas às outras, o jogo das correlações e das dominâncias; de que efeito podem ser as defasagens, as temporalidades diferentes, as diversas permanências ; em que conjuntos distintos certos elementos podem figurar simultaneamente; em resumo, não somente que séries, mas que ‘séries de séries’- ou, em outros termos, que “quadros’- é possível constituir” (FOUCAULT, 1969, p.12). Para Foucault, um “quadro” é formalmente uma série de séries dinâmicas, e não constitui uma imagem fixa (idem, nota 2, p.12).

4) os problemas metodológicos da análise geral ou do campo metodológico da história nova estão agora livres da antiga filosofia da história, isto é, da estruturação da história e das questões por esta colocada, na tentativa de superar conflitos entre estrutura e devir. A identificação, a descrição e a análise de estruturas do método estrutural, a oposição estrutura-devir não é mais pertinente pois deixam escapar “a viva, frágil e fremente história” (FOUCAULT, 1969, p.13-14). Foucault explica no campo metodológica da história há muitos problemas a vencer, tais como a racionalidade e a teleologia do devir, a relatividade do saber histórico, a possibilidade de descoberta e do significado (sentido) acerca da inércia do passado e da totalidade inacabada do presente, a

coincidência parcial com o estruturalismo, nos domínios da linguística, etnologia, economia, análise literária, mitologia etc.

A mutação epistemológica da nova forma de se ler a história, e a teoria geral da descontinuidade, remonta em seu primeiro momento ao materialismo dialético de Karl Marx (FOUCAULT, 1969, p.14). A descontinuidade não visa mais procurar as origens e a reconstituição das tradições, o seguimento de curvas evolutivas, a projeção de teleologias (finalismos) e a recorrência às metáforas sobre a vida. Agora, trata-se de, na proposta foucaultiana, de formular uma teoria geral da descontinuidade que repense a diferença, que descreva os afastamentos, e as dispersões, que desintegre a forma tranquila do que é idêntico, a fim de renunciar às continuidades ininterruptas e assumir uma descentralização. Mas, na análise histórica, as categorias de descontinuidade e de diferença, as noções de limiar, de ruptura e de transformação, a descrição de séries e de limites não devem ser utilizadas de modo exagerado (FOUCAULT, 1969, p.17).

A arqueologia do saber se inscreve no campo em que se manifestam, se cruzam, se emaranham e se especificam as questões do ser humano, da consciência, da origem e do sujeito (FOUCAULT, 1969, p.20).

Nestas questões a produção de sentidos advém de conceitos como os de sujeito, subjetividade, identidade, verdade, relações de poder e saber, jogo do discurso, etc., produzem sentidos. Os sentidos ou significados conduzem ao aprofundamento das análises discursivas e restringem a interpretação de conteúdo psicológicos. Trata-se, na visão de Foucault, de se questionar como os enunciados se produzem e não o porquê explicativo de seu conteúdo. Foucault não quer interpretar, mas descrever e compreender. Ao fazer aparecer a diversidade dos níveis possíveis de análise, estabelece-se uma descrição específica, não generalizada, de enunciados, em vez de uma interpretação de conteúdos. Deve descrever regularidades próprias do discurso e mostrar descritivamente em que consistem as diferenças entre os sujeitos falantes, em seu aspecto particular, sem mostrar o aspecto comum ou geral deles.

Assim, a proposta foucaultiana é de tentar medir as mutações que se operam no domínio da história, através de métodos que mostrem como as sujeições se formaram. Trata-se de revelar os princípios e as consequências de uma

transformação própria (autóctone) que está em vias de se realizar no domínio do saber histórico (FOUCAULT, 1969, p.19).

A análise arqueológica de discurso, ou prática discursiva, é a análise de desempenhos ou performances verbais, que visam uma série de objetivos como por exemplo uma especificação do nível do enunciado e do arquivo, uma determinação e esclarecimento de um domínio, as regularidades enunciativas, as positivities, o emprego de conceitos como os de regra de formação, derivação arqueológica, e a análise de ciências-objeto, como a biologia, pedagogia, linguística.

A análise arqueológica discursiva deve também tentar estabelecer as regras de formação discursiva para tentar definir as condições de sua realização. Ela deve tentar definir as diferentes posições-sujeito que os enunciados podem implicar, fora de qualquer referência a uma subjetividade psicológica ou constituinte; deve tentar fazer aparecer as regras de formação de conceitos, os modos de sucessão, os modos de encadeamento dos enunciados, os modos de coexistência dos enunciados. Deve também estudar a formação de objetos, os campos nos quais os objetos emergem e se especificam, as condições de apropriação dos discursos (exemplo: a análise das formações sociais em seu espaço correlativo). Ela deve tentar a possibilidade de constituir uma teoria geral das produções discursivas, através da análise das regras características das diferentes políticas discursivas e tentar encontrar uma “teoria envolvente” ou evolutiva (evolvente), em (des)contínua evolução; Deve revelar as formações discursivas, as positivities (dos fatos), os enunciados e as condições de formação dos enunciados. Deve revelar um domínio específico, particular, irreduzível às interpretações e às formalizações, tentando apontar, demarcar, assinalar, circunscrever ou delimitar tais domínios. A análise discursiva deve tentar articular as formações discursivas (por exemplo, as sociais) e as descrições epistemológicas (teoria do conhecimento). Deve permitir que se possa situar o lugar de entrecruzamento entre uma teoria geral da produção de saber e uma análise gerativa dos enunciados. Deve definir as práticas discursivas e estabelecer positivities que não sejam um conjunto de determinações que se imponham do exterior ao pensamento dos indivíduos, ou que possam existir antecipadamente. Enfim, a análise de discurso deve procurar revelar, ou desvelar, as práticas discursivas em sua complexidade e em sua

densidade, assim como mostrar que “falar é dizer” algo, diferentemente de exprimir o que se pensa ou traduzir o que se sabe, ou ainda colocar em ação as estruturas de uma língua (FOUCAULT, 1969, p. 252).

Assim entendemos, na prática discursiva em sua complexidade, que a formação de professores de inglês é atravessada por muitas vozes: as que veiculam poder, as que promovem resistência, as que se cruzam, se excluem, também as que se alimentam.

O corpo de enunciados ou a coleção de fatos do discurso pertencem a um sistema linguístico diferente da análise de uma língua. Trata-se de reconstituir um outro discurso e descobrir a palavra muda, invisível e inesgotável, muito além dos próprios enunciados, da intenção do sujeito falante ou da sua atividade consciente ou inconsciente que emergiu involuntariamente do que o sujeito disse, do que ele realmente quis dizer ou da quase imperceptível cisão das suas palavras manifestas (FOUCAULT, 1969, p.33).

Enquanto a análise do pensamento é alegórica em relação ao discurso que utiliza, a análise do campo discursivo é diferente na medida em que trata de: 1) compreender o enunciado na estreiteza e singularidade de sua situação; 2) determinar as condições de sua existência; 3) fixar os seus limites da forma mais justa; 4) estabelecer as suas correlações com os outros enunciados a que pode estar ligado; 5) mostrar as formas de enunciado que exclui; 6) não busca um discurso oculto sob o que está manifesto, isto é, deve-se mostrar por que o discurso não pode ser outro, como exclui qualquer outro, como ocupa um lugar que nenhum outro poderia ocupar (FOUCAULT, 1969, p.34).

Para Foucault, a supressão sistemática de unidades discursivas inteiramente aceitas permite restituir inicialmente ao enunciado a sua singularidade de acontecimento e mostrar que a descontinuidade está presente como uma falha no simples fato do enunciado; o enunciado em sua singularidade deve aparecer (emergir) como uma falha, acidente ou incisão irreduzível no tecido constitutivo do discurso, por mais mal decifrado ou entendido que se o suponha, pois “ um enunciado é sempre um acontecimento que nem a língua nem o sentido podem esgotar inteiramente”, na medida em que “ abre para si mesmo uma existência remanescente no campo da memória, ou na materialidade dos manuscritos, dos livros e de qualquer forma de registro”, e também “porque é único como todo acontecimento, mas está aberto à repetição,

à transformação, à reativação” e também “a enunciados que o precedem e o seguem” (FOUCAULT, 1969, p.35).

Dentre as diversas formas de regularidade, ou de relações, que podem ser apreendidas estão: 1) relações entre enunciados, mesmo que escapem à consciência do autor ou que não tenham o mesmo autor; 2) relações entre grupos de enunciados estabelecidos, mesmo que os grupos não remetam ao mesmo domínio discursivo ou a domínios vizinhos, ou ainda que não tenham o mesmo nível formal, nem constituam o lugar de trocas que possam ser determinadas; 3) relações entre enunciados ou grupos de enunciados e acontecimentos de uma ordem inteiramente diferente como as áreas técnica, econômica, social, política etc.; Deste modo, para Foucault, não se trata de isolar ou fechar em si mesmo os acontecimentos discursivos e sim de fazer aparecer, em sua pureza, o espaço em que se desenvolvem tais acontecimentos discursivos, a fim de descrever os seus jogos de relações internos e externos (FOUCAULT, 1969, p.35).

Entretanto, não há que se descrever, sem limites, todas as relações que possam aparecer, a partir da análise de coexistência, sucessão, funcionamento mútuo, determinação recíproca ou transformação correlativa de um discurso oculto, não-manifesto. Há que se aceitar inicialmente, numa primeira aproximação, um recorte provisório, uma região inicial que será posteriormente revolucionada, reorganizada, se houver necessidade (FOUCAULT, 1969, p.36).

O domínio (região) de acontecimentos discursivos a ser escolhido é aquele em que as relações se tornem potencialmente numerosas, densas e relativamente fáceis de se descrever. A ciência é exatamente este domínio ou região em que os acontecimentos discursivos parecem estar mais ligados uns aos outros e segundo relações mais decifráveis (FOUCAULT, 1969, p.36).

A análise arqueológica deve mostrar que tipos de mudanças, na ordem do discurso, não supõem ideias novas. Deve mostrar que as positivities constituem o conjunto das condições de exercício de uma prática que dá lugar a enunciados novos, parcial ou totalmente, segundo as condições de possibilidade de modificações (FOUCAULT, 2013, p. 251); Ela deve mostrar que somar um enunciado a uma série de enunciados preexistentes implica em condições e comporta regras de construção de enunciados. Deve mostrar a mutação histórica, sem preocupação com o significado, o sentido, o projeto, a

origem, o retorno, o sujeito constituinte, o “logos”, sem metáforas dinâmicas, psicológicas, evolucionistas, etc. Ela deve fazer conhecer as práticas discursivas em sua existência própria, sem fazer uma história do “Espírito” ou dos conhecimentos da razão, das ideias, das opiniões, etc. (FOUCAULT, 2013, p. 252). A análise deve tentar realizar uma prática discursiva com as suas condições, regras, transformações, limites, rupturas, abalos e escanções; Ela também deve tratar os discursos a partir de um obscuro conjunto de regras anônimas, fazer aparecer os limites e as necessidades de uma prática no lugar de uma pretensa transparência pura ou relações de genialidade e de liberdade, recortar, analisar, combinar e recompor os textos, sem que neles jamais apareça a cara do autor, isto é, sem deixar no discurso as marcas de autoria, as suas características pessoais, o seu rastro distintivo, as suas características pessoais; admitir que o tempo do discurso não é o tempo da consciência; pois nele não ocorre a imortalidade do autor, ou a sua morte; tornar o discurso algo indiferente ao tempo, espaço e autoria; mostrar que as suas regras, história, economia, práticas sociais, interioridades, obedecem a regras que não se mostram inteiramente à consciência; o discurso apresenta uma débil e incerta existência; ele não é a vida; o tempo do discurso não é do indivíduo e o ser humano não vive mais do que o discurso (FOUCAULT, 1969, p. 254

No Brasil essas análises somam-se a outras vozes. A Análise de Discurso, segundo Orlandi (2017, p.15), origina-se principalmente das ideias de Michel Foucault, de Jacques Lacan e a sua releitura ou retorno a Freud, de Louis Althusser e a sua leitura marxista de “O Capital”, e outros (Pêcheux, etc.). Em virtude destas influências, a AD enquanto teoria e práxis, baseia-se na perspectiva que envolve o sujeito, a história e a língua, e se constitui a partir das consequências de três campos interconectados: a linguística em sua materialidade simbólica; o materialismo dialético marxista em sua materialidade histórica e a psicanálise em sua materialidade inconsciente, com o apagamento da consciência em relação com o inconsciente do sujeito do discurso.

A AD vem se constituindo em uma disciplina de intermediação entre as três áreas citadas, a partir de um método próprio e de conceitos operacionais fundamentais. Ao contrário da concepção de língua tradicionais (Saussure e outros), na AD o discurso é mais do que uma simples mensagem ou transmissão de informação (M. Pêcheux). O discurso é o efeito de sentidos (significados)

entre os locutores, na medida em que ele se encontra além do campo da linguagem enquanto instrumento elementar de comunicação (Orlandi, 2017, p.16-17). Assim, não há uma relação linear entre um elemento enunciador e um destinatário; ambos estão permeados pelo significado simbólico, com efeitos de sentido entre os locutores, que resultam da interrelação de sujeitos simbólicos participantes no discurso. Os efeitos de sentido ocorrem na medida em que os sujeitos de discurso estão afetados pelas suas respectivas memórias discursivas. Na análise de discurso contam tanto o sujeito quanto a situação constituída pelos aspectos de exterioridade e as suas condições de produção (Orlandi, 2017, p.16-17).

Quanto às condições de produção do discurso, que envolvem o sujeito e a situação, pode-se afirmar que: a situação em seu sentido estrito, compreende as circunstâncias de enunciação, isto é, o aqui e o agora do “dizer”, o seu contexto imediato ou restrito. Já o contexto em sentido amplo ou lato consiste no contexto social, histórico e ideológico.

Nesta pesquisa em que o lugar discursivo é a universidade, o discurso constitui-se dos efeitos de sentido produzidos pelas vozes, pelos sentidos e pelos enunciados vinculados à instituição. Os quais estão submetidos à vontade de verdade.

A pedagogia enquanto um conjunto de práticas que permitem essa leitura que renuncia às continuidades, colabora com a vontade de verdade que depende de um suporte institucional para reforçá-la e reconduzi-la. Este processo dá-se também pelo modo como “o saber é aplicado em uma sociedade, como é valorizado, distribuído, repartido e ... atribuído” (FOUCAULT, 2009, p. 17)

Essa “vontade de verdade” pode exercer uma pressão, uma coerção sobre os outros discursos. Pensemos neste caso, como a formação de professores de língua inglesa recorre a diversas teorias para fundamentar-se e justificar-se, seja em suas práticas metodológicas, questões pedagógicas, formativas e linguísticas.

A verdade, portanto, é uma configuração histórica, não há uma verdade, mas vontades de verdade que se transformam de acordo com as contingências históricas. Assim, ao propor a existência de uma vontade de verdade, Foucault não a pensa como uma essência a ser descoberta, mas procura descrever e examinar os modos como ela vem sendo historicamente

produzida e a função de controle exercido por essa produção.
(Melo, p. 21)

Foucault insere a palavra proibida e a vontade de verdade como grandes sistemas exteriores de exclusão que atingem o discurso. Esta última não cessa de impor a sua força, mas, ao mesmo tempo, é dela que menos se fala, pois na vontade de verdade, isto é, na vontade de dizer o discurso verdadeiro, o que está em jogo é o desejo e o poder (FOUCAULT, 2009, p.19-20). Mas, existem outros procedimentos internos de controle e de delimitação que funcionam como princípios de classificação, ordenação e distribuição com o propósito de submeter a dimensão do acontecimento e do acaso do discurso (FOUCAULT, 2013, p.19-20). Assim, para Foucault, são os próprios discursos que exercem o seu próprio controle e funcionam como princípios de ordem classificatória, isto é, de ordenação distributiva.

Entendemos, portanto, que há uma relação entre as práticas discursivas e os poderes que a atravessam, tal relação é permeada por procedimentos que controlam e regulam a produção dos discursos em nossas sociedades. Ao pensar nas narrativas discursivas, a questão do saber, do poder e do sentimento aparece permeando tanto a dimensão exterior como a interior. Nesta pesquisa, concebemos as entrevistas como uma narrativa. Outras práticas discursivas do meio acadêmico são registradas na produção acadêmica de seus membros, no registro documental que historiciza as filiações epistemológicas desses membros, no projeto científico-pedagógico e instauração e funcionamento de um curso de graduação, nas representações decorrentes de concepções epistemológicas que retratam o tipo de profissional que a instituição objetiva formar no curso, dentre outros.

Foucault, em sua obra “A Ordem do Discurso”, nos explica que toda narrativa de uma dada sociedade é de algum modo contada, repetida de modo diferente. As fórmulas, textos e conjuntos ritualizados de discursos costumam ser narrados conforme circunstâncias determinadas. As coisas ditas se conservam na forma de um suposto segredo ou de uma suposta riqueza cultural. Além disso, pode haver um desnivelamento entre discursos temporários e os discursos permanentes. Os discursos temporários são aqueles que “se dizem” e desaparecem. Já os discursos permanentes são aqueles que “são ditos” e permanecem”. Tais afirmações e suposições nos permitem afirmar que, para

Foucault, esse deslocamento discursivo, entre “o que se diz” e “o que é dito”, não pode ser estável, nem constante, nem absoluto (FOUCAULT, 2013, p.22-3).

Foucault nos explica que não há uma estrutura categorial discursiva fixa na dinâmica das narrativas. Além disso, os discursos devem ser vistos como recortes de um discurso maior, em constante mutabilidade. O que ocorre é que a inconstância, ou seja, a constante instabilidade, mutabilidade, transformação e efemeridade dos discursos requerem uma vigilância e uma elaboração contínua. Para Foucault, é necessário analisar as diversas narrativas em seu aspecto de descontinuidade espacial e temporal e tentar demarcá-las, apontá-las, mostrá-las em sua movência dispersiva, em sua dispersão discursiva, isto é, em sua abertura para outros níveis de discursividade, sem tentar encontrar uma origem comum ou uma contínua história comum que pudesse estar aberta a uma causalidade ou finalidade (teleologia).

À medida que os textos narrativos ou discursos dominantes, fundadores ou criadores de novas possibilidades discursivas se confundem com textos ou com comentários, sejam esses grupais ou particulares, ocorre rapidamente o desaparecimento dos textos e comentários particulares ou singulares, os quais se tornam sem importância. Pode-se até afirmar que a regra é muito mais a inconstância do que a permanência discursiva. Entretanto, há que se considerar que a função de deslocamento permanece continuamente, entre os vários tipos de discursos. De algum modo, permanece a repetição de “o que é dito” no jogo discursivo, apesar da alternância entre as narrativas gerais e os comentários alternativos singulares.

As narrativas que compõem o *corpus* da pesquisa remetem a um sujeito que se reinventa ao falar de si, cria um outro ficcional nos discursos, preenche espaços vazios que circulam na fala. No processo de construção e de subjetivação do sujeito percebemos o momento de enunciação em que o sujeito se põe em cena para “[...] ‘mostrar-se’, dar-se a ver, fazer aparecer o rosto próprio junto ao outro [...], para se colocar a si mesmo sob o olhar do outro [...]”. (FOUCAULT, 1977, p. 150-7)

Tal ocorrência pode surgir a partir de desejos, sentimentos e pensamentos dos sujeitos discursivos. Os sujeitos discursivos não são sujeitos psicológicos, mas se deixam expressar ou atravessar pela angústia e pelo ato de relançar um novo sentido, além de recomeçar aqueles discursos “que se dizem” e

desaparecem. Os sujeitos do discurso também se deixam perpassar por comentários “que são discursos ditos” e merecem permanecer indefinidamente (FOUCAULT, 2013, p.23-4). No jogo discursivo, de um comentário pode resultar na reaparição de um comentário inteiramente novo.

O comentário, enquanto um tipo de discurso, permite a construção indefinida de novos discursos e a possibilidade aberta de falar (FOUCAULT, 2013, p.25). Mas, o comentário tem o papel ou função de dizer o que estava articulado silenciosamente no texto original, o texto primeiro, mesmo que haja um grande desnível entre este primeiro texto e o seu oponente e sucessor, o segundo texto (FOUCAULT, 2013, p.25). Este aparente paradoxo se caracteriza por um constante e indefinido deslocamento. Assim, “o que é dito” pela primeira vez é aquilo que se repete, a partir de “o que já havia sido dito”, ou mesmo ainda de “aquilo que não havia jamais sido dito” (FOUCAULT, 2013, p.25).

O “princípio de rarefação” em Foucault é, até certo ponto, complementar ao “princípio do comentário”. O comentário é responsável pela transferência da multiplicidade aberta e do acaso para a circunstância da repetição (FOUCAULT, 2009, p.26). A análise de discurso foucaultiana não desvenda a universalidade de um sentido, e sim o jogo da rarefação imposta com um poder fundamental de afirmação.

A disciplina controla a aparição do discurso por consistir-se de um corpo de proposições, regras, técnicas e métodos constitutivos de uma sistematicidade anônima. Ela permite que se agrupe tudo que pode ser dito de verdadeiro ou aceito sobre determinada coisa; a disciplina determina uma série de princípios restritivos (objetos, técnicas, conceitos, instrumentos): “a disciplina ... lhe fixa os limites pelo jogo de uma identidade que tem a forma de uma reatualização permanente das regras” (FOUCAULT, p. 36, 2009).

O discurso e sua produção seguem uma ordem que determina quais discursos surgirão, que domina seu acontecimento aleatório. Neste processo, há controle de produção do discurso, circulação e da sua aplicação; tanto por meio interno com regras de surgimento (coerção) e rarefação (controle da circulação) como por meio externo (a vontade de verdade, interdição e a separação).

1.2 - As Formações Discursivas e o objeto

Foucault propõe a descrição de relações entre enunciados no campo do discurso sem negligenciar nenhuma forma de descontinuidade, corte, limiar ou limite (FOUCAULT, 1969, p.38). As quatro hipóteses ou tentativas (ou fracassos) para serem provadas, no sentido de reagrupar ou definir um grupo de enunciados, descrever o seu encadeamento ou explicar as formas unitárias sob as quais eles se apresentam são, segundo Foucault (1969, p.39-44):

1) primeira hipótese: os enunciados diferentes em sua forma constituem um conjunto quando se referem a um único e mesmo objeto ou conceito. Os enunciados da unidade discursiva denominada Formação de Professores referem-se ao objeto designado como “língua inglesa”. A multiplicidade de objetos torna impossível admitir o discurso sobre a língua inglesa como uma unidade enunciativa. Assim, diz Foucault, “a questão é saber se a unidade de um discurso é feita pelo espaço onde diversos objetos se perfilam e continuamente se transformam, e não pela permanência e singularidade de um objeto”. Além disso, similarmente ao que Foucault exemplifica sobre a loucura, a unidade dos discursos sobre a língua inglesa seria o jogo de regras que definem as transformações desses diferentes objetos, sua não-identidade através do tempo, a ruptura que neles se produz, a descontinuidade interna que suspende a sua permanência. Definir um conjunto de enunciados individualmente consiste em descrever a dispersão de seus objetos e apreender o que há de separação entre eles e formular as suas leis de repartição.

2) segunda hipóteses: a forma e o tipo de encadeamento de um grupo de relações entre os enunciados devem ser definidos pelo *corpus* de conhecimento que suponha a mesma visão das coisas, do campo perceptivo, análise do campo patológico, do pedagógico ou transcrição do que se percebe (FOUCAULT, 1969, p.41).

O discurso não é somente uma série de enunciados descritivos ou de hipóteses sobre algo, de escolhas éticas, de decisões, regulamentações institucionais, modelos de ensino, etc. O conjunto de descrições é somente uma das formulações presentes no discurso, isto é, a enunciação descritiva é uma das formulações presentes no discurso, em constante deslocamento e transformação. O sistema de informação é constantemente modificado, pois da simples correlação à análise refinada dos processos, o léxico dos significados e

sua decifração são inteiramente reconstituídos. O ser da fala ou sujeito (exemplo: o professor) deixa de ser o lugar do registro e da interceptação da informação, e fora dele se constituem as massas documentárias e os instrumentos de correlação e técnicas de análise. Tais correlações e técnicas de análise que o sujeito tem que utilizar, modificam a sua posição enquanto sujeito observante, com relação ao sujeito analisado (ex.: aluno, outro professor, etc. (FOUCAULT, 1969, p.41-2).

A unidade do discurso não pode ser definida por sistema codificado e normativo de enunciação, pois se há unidade o princípio não é uma forma determinada de enunciados e sim, talvez, um conjunto de regras que tornem possíveis as descrições puramente perceptivas, de modo simultâneo ou sucessivo, ou também as observações por instrumentos, os protocolos de experiências, os cálculos estatísticos, as constatações de vários tipos, as regulamentações institucionais da escola ou universidade, etc. (FOUCAULT, 1969, p.42).

3) terceira hipótese: tentar analisar o jogo dos aparecimentos e da dispersão dos conceitos fora da coerência entre os conceitos de uma unidade discursiva sem buscá-los em uma arquitetura conceitual suficientemente geral e abstrata que pudesse explicar todos os demais conceitos que surgissem, a fim de introduzi-los no mesmo edifício dedutivo; trata-se de, na presente hipótese de análise, de a) estabelecer grupos de enunciados determinando-lhes o sistema de conceitos permanentes e coerentes; b) na reconstituição da arquitetura conceitual da gramática clássica a análise da linguagem e dos fatos gramaticais repousa em um número definido de elementos conceituais; a análise pode se apoiar em conteúdos e usos estabelecidos de forma definitiva; por exemplo: o conceito de juízo pode ser definido como a forma geral e normativa de qualquer frase ; os conceitos de sujeito e de predicativo podem ser agrupados sob a categoria de nome; o conceito de verbo pode ser utilizado como equivalente ao de ligação lógica; o conceito de palavra pode ser definido como signo de uma representação linguística; etc. (FOUCAULT, 1969, p.42).

Foucault propõe que em vez de procurarmos uma unidade discursiva na coerência dos conceitos, talvez possamos encontrar tal unidade na emergência simultânea ou sucessiva dos conceitos ou no seu afastamento, na distância ou na eventual incompatibilidade entre os conceitos de uma unidade discursiva.

Portanto, em vez de buscar uma arquitetura de conceitos abstratos e gerais, seria melhor tentar analisar o jogo de aparecimento e de dispersões dos conceitos de uma formação discursiva (FOUCAULT, 1969, p.43).

4) quarta hipótese: a identidade e a persistência dos temas em ciências ditas humanas, voltadas para as polêmicas filosóficas, políticas, econômicas ou morais, é legítimo supor que uma certa temática seja capaz de ligar e de animar um conjunto de discursos. Assim, o tema evolucionista, por exemplo, poderia constituir uma unidade permanente através dos tempos, perpassando os vários séculos, do iluminismo ao evolucionismo, pós-modernismo etc. (FOUCAULT, 1969, p.44).

Assim, um único tema pode ter pelo menos dois tipos diferentes de discurso. Temos também, pelo menos, duas constatações inversas e complementares: a) a mesma temática se articula a partir de dois jogos de conceitos ou tipos de análise ou campos de objetos perfeitamente diferentes, sendo um deles, por exemplo, a ideia evolucionista em sua formulação mais geral, que é primeiramente definida a partir de parentesco de espécies em um continuum prescrito desde o início; depois tal ideia passa a referir-se à descrição de grupo descontínuos e à análise de modalidades de interação entre um organismo, cujos elementos seriam solidários e um meio que lhe oferece suas condições de reais de vida; os fisiocratas utilizavam o mesmo sistema de conceitos econômicos que a opinião inversa, os utilitaristas: o jogo conceitual era o mesmo e o valor vinha ou da troca ou da remuneração do trabalho (FOUCAULT, 1969, p.45).

Para Foucault é preferível demarcar a dispersão dos pontos de escolha de um discurso e definir um campo de possibilidades estratégicas, em vez de qualquer preferência temática ou qualquer opção. Deste modo, não devemos somente buscar a permanência dos temas, imagens e opiniões através do tempo, nem somente retrair a dialética dos conflitos temáticos para individualizar os conjuntos enunciativos ou demarcar a dispersão de pontos de escolha de temas ou de definir qualquer preferência temática (FOUCAULT, 1969, p.45).

As grandes famílias de enunciados, que designamos com o nome de ciências (gramática, linguística, semiótica, psicologia etc.), não formam a sua unidade em um domínio de objetos cheio, fechado ou contínuo; o que há são

séries lacunares e emaranhadas, jogos de diferenças, desvios, substituições ou transformações; também não há um tipo definido e normativo de enunciação; o que há são “formulações de níveis demasiado diferentes e de funções demasiado heterogêneas para poderem se ligar e se compor em uma figura única e para simular, através do tempo, além de obras individuais, uma espécie de grande texto ininterrupto” (FOUCAULT, 1969, p.46). Também não há um alfabeto bem definido de noções, pois os conceitos diferem em estrutura e regras de utilização e não podem constituir uma unidade de uma arquitetura lógica. E não há tampouco a permanência de uma temática, e sim “possibilidades estratégicas diversas, que permitem a ativação de temas incompatíveis, ou ainda a introdução de um mesmo tema em conjuntos diferentes” (FOUCAULT, 1969, p.46).

A consequência do que foi anteriormente dito é a ideia de se poder detectar uma regularidade ao se descrever essas dispersões e de se pesquisar os elementos do tema discursivo em uma estrutura cujos elementos não se organizam como um edifício progressivamente dedutivo, nem como um livro ou obra de um sujeito coletivo. E o que seria esta regularidade? Seria uma ordem a ser detectada em seu aparecimento sucessivo ou correlações simultâneas, posições assinaláveis em um espaço comum, funcionamento recíproco, transformações ligadas e hierarquizadas etc. (FOUCAULT, 1969, p.46).

Ao contrário, a análise discursiva deve estudar as diversas formas de repartição (cisão, desintegração), em vez de tentar unir, reconstituir ou integrar as cadeias de inferência ou de estabelecer quadros de diferenças. Em vez disto, deveria descrever sistemas de dispersão (FOUCAULT, 1969, p.46).

Conclusão: em lugar de palavras demasiado carregadas de condições e consequências, inadequadas para designar o sistema de dispersão que se pode encontrar na análise do tema de um discurso, tais como as palavras “ciência, ideologia, teoria, domínio de objetividade”, a proposta de Foucault é a de tentar descrever um sistema de dispersão entre um certo número de enunciados e de tentar definir uma certa regularidade, ordem, correlações, posições, funcionamentos e transformações. Naqueles casos em que seja possível descrever tal sistema de dispersão e no caso em que se puder definir uma regularidade entre os objetos, tipos de enunciação, conceitos e escolhas temáticas, Foucault propõe denominar, por convenção, que se trata de uma

“formação discursiva” (FOUCAULT, 1969, p.47). Deste modo, uma formação discursiva seria formada paradoxalmente de elementos enunciativos ao mesmo tempo dispersos e regulares.

Foucault denomina “regras de formação” às condições de existência, coexistência, manutenção, modificação e desaparecimento a que estão submetidos os elementos de repartição ou dispersão em uma dada repartição discursiva. Tais regras de formação são condições, ao mesmo tempo, de existência, coexistência, manutenção, modificação, e de desaparecimento dos elementos conceituais dispersos ou repartidos de uma dada formação discursiva (FOUCAULT, 1969, p.47).

Pra Foucault, o campo das regularidades discursivas na arqueologia do saber deve ser percorrido através do teste das noções e das análises discursivas a serem empreendidas. Nada garante que se encontre no final da análise do discurso certos agrupamentos conceituais familiares presentes no início da análise; nem há garantia de se encontrar o princípio de delimitação ou de individualização de conceitos iniciais; não é certo que as formações discursivas que se possa isolar venham a definir a unidade discursiva estudada em sua unidade global, seja ela a medicina, a gramática, a psicologia, a semiótica ou a gramática no conjunto de elementos conceituais ou ao longo de sua destinação histórica, pois sempre é possível que se introduzam recortes imprevistos de elementos conceituais; não há garantia de que a discussão possa dar conta da cientificidade, ou da não-cientificidade, desse “corpora”, isto é, desses conjuntos discursivos inicialmente tomados com uma certa presunção de racionalidade científica (FOUCAULT, 1969, p.47).

Uma formação discursiva não desempenha o papel de uma figura que interrompe o curso do tempo e o congela por décadas ou séculos: “ela determina uma regularidade própria de processos temporais; coloca o princípio de articulação entre uma série de acontecimentos discursivos e outras séries de acontecimentos, transformações, mutações e processos. Não se trata de uma forma temporal, mas de um esquema de correspondência entre diversas séries temporais” (FOUCAULT, 2013, p.88-9).

O discurso é algo inteiramente diferente do lugar em que os seus objetos se depositam e se superpõe, como se fosse uma simples superfície de inscrição. Há vários planos de diferenciação em que os objetos de um discurso podem

aparecer; não se pode falar de um “sistema de formação” quando conhecemos apenas uma série de determinações diferentes e heterogêneas, sem ligações ou relações assinaláveis; é preciso definir que relações existem entre os objetos de um discurso; estabelecer o entendimento sobre a espécie de enumeração em detrimento de uma outra.

De modo geral, o discurso não se caracteriza por objetos privilegiados, mas sim pela maneira como forma os seus objetos, geralmente dispersos. A formação discursiva é garantida por um conjunto de relações estabelecidas entre instâncias de emergência, delimitação e especificação, e se define quando é possível se estabelecer um conjunto semelhante de objetos; (FOUCAULT, 1969, p.49).

As observações e consequências acerca das regras de formação de objetos são várias (FOUCAULT, 1969, p.54-60):

1) as condições para que apareça um objeto de discurso; as condições históricas para que se possa dizer algo ou que pessoas possam dizer coisas diferentes; as condições para que o objeto se inscreva em um domínio de parentesco com outros objetos ou que possa estabelecer relações de semelhança, vizinhança, afastamento, diferença ou transformação; todas essas condições variadas de formação de objetos são igualmente importantes e numerosas. Assim, não é fácil dizer algo novo ou se falar de qualquer coisa em qualquer época. O objeto não preexiste a si mesmo, mas sim sob as condições positivas de um feixe complexo de relações (FOUCAULT, 1969, p.54-5).

2) as relações entre os objetos não estão presentes neles, não são desenvolvidas quando se faz a sua análise, não definem a sua constituição interna. As relações definem o que permite o aparecimento dos objetos, assim como o seu justapor-se aos outros objetos, situar-se em relação a eles, definir a sua diferença, sua irreduzibilidade, sua eventual heterogeneidade e sua colocação em um campo de exterioridade. Para Foucault, “As relações são estabelecidas entre instituições, processos econômicos e sociais, formas de comportamentos, sistemas de normas, técnicas, tipos de classificação, modos de caracterização” (FOUCAULT, 1969, p.55).

3) as relações ditas primárias independem de qualquer discurso ou objeto de discurso, e podem ser descritas entre instituições, técnicas, formas sociais etc.; as relações secundárias podem ser formuladas no próprio discurso. O

problema, para Foucault, é fazer com que apareça a especificidade entre as relações discursivas e o seu jogo com as relações reais e as reflexivas (FOUCAULT, 1969, p.56).

4) as relações discursivas não são internas ao discurso e não ligam os conceitos e as palavras entre si, nem estabelecem uma arquitetura dedutiva ou retórica entre as frases ou as proposições; as relações discursivas também não são relações exteriores ao discurso de caráter limitante ou impositivo à enunciação de algo. As relações discursivas estão no limite do discurso e se caracterizam por: 1) oferecer objetos de que o discurso pode falar; 2) determinar o conjunto ou “o feixe de relações que o discurso deve efetuar para poder falar de tais ou tais objetos, para poder abordá-los, nomeá-los, analisá-los, classificá-los, explicá-los etc. Essas relações caracterizam não a língua que o discurso utiliza, não as circunstâncias em que ele se desenvolve, mas o próprio discurso enquanto prática” (FOUCAULT, 1969, p.56).

Trata-se de manter a consistência da unidade discursiva, fazer surgir a sua complexidade, despresentificar as “coisas próprias” ou renunciar a elas, evocar a lei primitiva de um discurso evitando o seu erro, esquecimento, ilusão, ignorância, inércia das crenças e das tradições, o desejo inconsciente de não ver e de não dizer; trata-se de fazer uma história dos objetos discursivos que desenvolva o nexos das regularidades que regem a sua “dispersão” (FOUCAULT, 1969, p.58).

Os discursos sob a forma de texto não são “um puro e simples entrecruzamento de coisas e de palavras: trama obscura das coisas, cadeia manifesta, visível e colorida das palavras” (FOUCAULT, 1969, p.59). Para Foucault “as palavras estão tão deliberadamente ausentes quanto as próprias coisas: não há nem descrição de um vocabulário nem de recursos à plenitude viva da experiência. Não se volta ao aquém do discurso – lá onde nada ainda foi dito e onde as coisas apenas despontam sob uma luminosidade cinzenta; não se vai além para reencontrar as formas que ele dispôs e deixou atrás de si; fica-se, tenta-se ficar no nível do próprio discurso” (FOUCAULT, 1969, p.59).

Na análise dos discursos pode-se ver se desfazerem as ligações aparentemente fortes entre as palavras e as coisas; pode-se destacar um conjunto de regras próprias da prática discursiva que definem o regime dos objetos. No livro de título “As palavras e as coisas”, Foucault se dedica à tarefa

de “não mais tratar os discursos como conjuntos de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falamos” (FOUCAULT, 1969, p.60).

Os discursos são feitos de signos, mas fazem “mais” do que utilizá-los para designar as coisas, o que os torna irredutíveis à língua e ao ato da fala. É preciso ir além da língua e do ato de fala; ir além de utilizar os signos linguísticos para designar as coisas da realidade (FOUCAULT, 1969, p.60).

1.3 A Descrição Arqueológica do Saber

A análise de discurso, na proposta foucaultiana, não deve ser uma análise baseada na tradicional classificação e decomposição em temas, obras, livros ou autores, visando a obtenção de aspectos gerais que seriam comuns a outros discursos conexos, e sim uma análise que se utilize um método não interpretativo geral. Há que se tentar fazer emergir do discurso uma especificidade apoiada num mecanismo eficaz de produção sentido (significado) e compreensão do domínio real do discurso em sua materialidade real.

Segundo Foucault (2013, p.165-171) a análise arqueológica de formações discursivas se diferencia das análises descritivas de conteúdos das ciências tradicionais, pois na história das ideias encontramos objetos incertos, campos conexos maldelineados e malfundamentados, métodos mal-adaptados, procedimentos incorretos, sem fixidez, além de linguagens flutuantes, moventes e informes de temas sem interligação (FOUCAULT, 2013, p.166).

A “Análise de Discurso” (AD) ou análise arqueológica discursiva consiste em uma análise de elementos discursivos secundários, e difere da tradicional análise de elementos considerados (erroneamente) como sendo primários. Tais elementos incertos, moventes, sinuosos, imperfeitos e ainda sem fundamentação teórica válida ou cientificamente duvidosa, estão mais presentes nas opiniões (doxas), nos erros, rupturas discursivas e nas variadas formas secundárias de pensamento, sempre renovadas e transformadas, do que propriamente em uma análise baseada em um suposto saber já fundamentado (FOUCAULT, 2013, p.167). Assim, a “AD” de orientação teórica foucaultiana

pode ser considerada como uma disciplina teórica e um método de análise discursiva.

A “AD” se caracteriza pela presença de uma linguagem fluante, movente, cujos temas são inicialmente percebidos como sendo desconexos. O propósito da “AD” é também o de procurar descrever os aspectos informes e rarefeitos da trama discursiva formada por “sujeitos discursivos”, conceito este diferente do conceito de indivíduo. Há na “AD” um estilo de análise e um enfoque teórico que se ocupam ao campo histórico das diversas áreas científicas, literaturas e filosofias (FOUCAULT, 2013, p.167), mas as descrições dos conteúdos, saberes, conhecimentos, servem de base material empírica e não refletida para a elaboração de ulteriores formalizações e tentativas constantes de reencontro de uma possível experiência imediata já presente na transcrição do discurso (FOUCAULT, 2013, p.168). Esta tentativa de reencontro de uma experiência “imediata”, depurada de contaminações de preconceitos e ideologizações, passa pela procura possível de uma origem cujo sentido se rege por regras específicas. Tal origem ou gênese de sentidos já estão presentes, de modo oculto, nos discursos, formados por representações discursivas adquiridas no processo de sua constituição. Um dos objetivos da “AD” é colocar em evidência a “emigração”, isto é, a migração de um campo de saber para fora de seu domínio, e a presença de determinado saber discursivo em um campo diferente da sua origem, como por exemplo a emigração do campo discursivo filosófico para o científico ou político (FOUCAULT, 2013, p.168).

A “AD” deve mostrar a difusão do saber e o surgimento de novos conceitos, mostrar como problemas, noções e temas podem emigrar do discurso em que foram formulados para outros discursos de natureza diferente. Deve tentar ser uma disciplina das interferências (FOUCAULT, 2013, p.168).

Os grandes temas da história das ideias são a gênese (genealogia), a continuidade e a totalização. Já a descrição da análise histórica de discursos, a descrição arqueológica foucaultiana, é a tentativa de se fazer uma história inteiramente diferente a partir de descrições que procurem definir os próprios discursos enquanto práticas que obedecem a regras, para reencontrar a possível profundidade do que é realmente essencial (FOUCAULT, 2013, p.168-9). A “AD” não é alegoria, nem psicologia, sociologia ou antropologia da criação. Ela procura definir os discursos em sua especificidade e tenta mostrar a

irreducibilidade do jogo das regras entre duas formações discursivas. A “AD.” não é uma “doxologia”, uma opinião leiga, mas sim uma análise diferencial das modalidades de discurso (FOUCAULT, 2013, p.170). Na “AD” não há instância de um sujeito criador enquanto razão de ser de uma obra e princípio de sua unidade: “Ela define tipos e regras de práticas discursivas que atravessam obras individuais” (FOUCAULT, 2013, p.170). A “AD” não procura reconstituir o que foi ou pôde ser pensado, desejado, visado, experimentado, almejado no próprio instante em que ocorreu a um autor, nem reconstituir a linguagem ainda não desenvolvida na dispersão espacial e sucessiva do discurso. Ela não tenta reconstituir o que já foi dito para reencontrá-lo em sua própria identidade, nem retornar a uma possível pureza de origem. A “AD” é uma reescrita, uma transformação regulada do que já foi escrito, uma descrição sistemática de um discurso-objeto, de um objeto discursivo (FOUCAULT, 2013, p.171).

O problema da análise discursiva é, dentre outros, o de reencontrar o ponto de ruptura e estabelecer a divisão entre a densidade implícita do já aí, a fidelidade à opinião já adquirida, a lei das fatalidades discursivas, a vivacidade da criação e a diferença irreduzível, numa descrição das originalidades (FOUCAULT, 2013, p.173-4). Mas, a descrição das originalidades coloca os problemas metodológicos da semelhança e da diferença, a distinção do que é original e o que é repetitivo, do que é antecedente e conseqüente na determinação da ordem discursiva, à subordinação aos níveis da escolha ou ao estabelecimento da escala estabelecida previamente para a análise clássica. Assim, não é legítimo se indagar sobre o valor de originalidade (FOUCAULT, 2013, p.174-5). Entretanto, segundo Foucault, “todo enunciado é portador de uma certa regularidade e não pode dela ser dissociado”. Além disto, “não se deve opor a regularidade de um enunciado à irregularidade de outro (...), mas sim a outras regularidades que caracterizam outros enunciados” (FOUCAULT, 2013, p.176).

A Arqueologia do saber pode constituir uma rede (“árvore”) de derivações discursivas, em cuja base se encontram as regras gerais e no seu cume as regras específicas (FOUCAULT, 2013, p.180).

A ordem arqueológica de formações discursivas deve ser descrita em sua autonomia e as descrições não devem começar por axiomas indemonstráveis ou por temas fundamentais pré-estabelecidos, por sistematicidades ou sucessões

cronológicas. Trata-se de uma ordem predominantemente assistemática e assincrônica. Mas, as diferentes ordens específicas e autônomas devem conter relações e dependências entre elas (FOUCAULT, 2013, p.180-1).

A análise de discurso não procura descobertas iniciais ou originais nas formulações discursivas, nem um princípio geral, uma lei de regularidades enunciativas ou invenções individuais. Ela não procura reproduzir a ordem do tempo ou a revelação de um esquema dedutivo. Tampouco procura ela uma periodização totalitária. Ao contrário, ela busca descrever um nível de homogeneidade enunciativa que possui o seu próprio recorte temporal e procura estabelecer um ordenamento e uma hierarquia assincrônica, indefinida e inespecífica, que excluem uma sincronia maciça, amorfa e pretensamente global (FOUCAULT, 2013, p.181-2).

Com relação às contradições encontradas nos discursos a análise das formações discursivas não procura encontrar um princípio de coesão ou coerência que organize o discurso com uma finalidade heurística (de descoberta) ou interpretativa. O princípio lógico de não contradição da lógica clássica procura garantir a veracidade de uma proposição conclusiva a partir da legitimidade do modo de relacionar as premissas propostas e de garantir que não haja contradição entre elas. Para Foucault, ao se analisar “a verdade das proposições e as relações que as unem, podemos definir um campo de não contradição lógica” e com isto descobrir uma sistematicidade. Para ele, a coerência lógica descoberta desempenha a função de mostrar que as contradições são ilusões de uma unidade que se oculta ou que é ocultada, uma ilusão localizada somente “na defasagem existente entre a consciência e o inconsciente, o pensamento e o texto, a idealidade e o corpo contingente da expressão”. Assim, a análise discursiva deve suprimir a contradição, sempre que possível (FOUCAULT, 2013, p.184).

Enquanto a história das ideias tradicional reconhece dois níveis de contradições. No primeiro, o das aparências, o discurso é tido como ideal e a contradição nele contida se resolve na unidade profunda do discurso. No segundo, o dos fundamentos, a coesão é aparente e deve ser destruída para que desapareçam as contradições e reapareçam outras novas. Assim, para Foucault, “o discurso é o caminho de uma contradição a outra: se dá lugar às

que vemos, é que obedece à que oculta. Analisar o discurso é fazer com que desapareçam e reapareçam as contradições” (FOUCAULT, 2013, p.186).

Para a análise arqueológica foucaultiana, as contradições são objetos para serem descritos por si mesmos. Elas não são nem aparências a superar nem princípios ocultos a serem descobertos. As oposições ou contradições não têm a função de mostrar os conflitos entre um saber ideal e o pensamento de um momento socio históricos. Tanto as afirmações fixistas e as evolucionistas, por exemplo, têm os seus lugares comuns em uma certa descrição das espécies e dos gêneros. A descoberta da conciliação entre duas teses contraditórias não pode ser resolvida a partir da derivação de um certo domínio de objetos e de suas delimitações. Tampouco a transferência da contradição a um nível mais profundo resolve o problema. Assim, a análise arqueológica procura definir o lugar em que a contradição se dá, a fim de fazer aparecer a ramificação (rede, árvore) da alternativa e tentar localizar a divergência e o lugar em que os dois discursos se justapõem (FOUCAULT, 2013, p.187). Assim, para Foucault, o conflito entre duas teses opostas, entre o fixismo e o evolucionismo, por exemplo:

“é o princípio de sua incompatibilidade, a lei que rege sua derivação e sua coexistência. Tomando as contradições como objetos a ser descritos, análise arqueológica não tenta descobrir em seu lugar uma forma ou uma temática comuns, e sim determinar a medida e a forma de sua variação” (FOUCAULT, 2013, p.180).

A análise das formações discursivas não funde as contradições em uma unidade global ou um princípio geral, abstrato e uniforme de interpretação ou de explicação. A análise arqueológica procura descrever os diferentes espaços de dissensão e desiste de tratar a contradição como uma função geral que se exerce em todos os níveis do discurso. Ela não procura suprimir a contradição e sim substituí-la pela análise dos diferentes tipos de contradição e de funções que ela pode exercer. Trata-se de descrever e demarcar os diferentes níveis de contradição, extrínsecas, intrínsecas, derivadas (FOUCAULT, 2013, p.188).

A formação discursiva é um espaço de dissensões múltiplas, um conjunto de oposições diferentes e que revela as contradições presentes nas afirmações ou nas negações simultâneas de uma única e mesma proposição, a fim de “demarcar, em uma prática discursiva determinada, o ponto em que elas se constituem, definir a forma que assumem, as relações que estabelecem entre si

e o domínio que comandam”. A análise discursiva procura manter o discurso em sua condição bruta e “suprimir o tema de uma contradição uniformemente perdida e reencontrada, resolvida e sempre renascente, no elemento indiferenciado do ‘logos” (FOUCAULT, 2013, p.191).

Com relação à comparação interdiscursiva, a análise de discurso deve individualizar, descrever e comparar as formações discursivas, colocando-as simultaneamente em oposição, distingui-las temporalmente, relacioná-las especificamente com as práticas não discursivas. Assim, a análise discursiva arqueológica é sempre plural, isto é, ela se exerce em uma multiplicidade de registros e percorre interstícios e desvios; ela difere da análise arquitetônica ou epistemológica na medida em que não analisa a estrutura interna de uma teoria individual. Quando a análise discursiva é realizada sobre um discurso singular (medicina, psiquiatria, pedagogia etc.), é somente para estabelecer, por comparação os seus limites cronológicos, o seu campo institucional, conjunto de acontecimentos, de práticas, de decisões, de processos etc. (FOUCAULT, 2013, p.192). Deste modo, a análise discursiva se ocupa das configurações singulares em vez das gerais; da história do que da ordem, do devir do que da classificação, dos mecanismos de causalidade do que dos signos, etc. (FOUCAULT, 2013, p.193). Foucault afirma que não pretende realizar em sua análise descritiva de uma região de interpositividade. Cada formação discursiva não pertence necessariamente a um único sistema discursivo e interpositividades ou inter-relacional como, por exemplo, as relações da “taxionomia-gramática-economia”. A Arqueologia do saber não é uma ciência, uma racionalidade, uma cultura, e sim uma rede de interpositividades. Ela é, pode-se dizer, muito mais um método arqueológico do saber e uma análise comparativa ou descritiva, não interpretativa, com o propósito de repartir, distribuir, a sua diversidade discursiva em elementos diferentes, sem um efeito unificador, mas sim multiplicador, no sentido de continuidade e dispersividade (FOUCAULT, 2013, p.195).

A arqueologia do saber tem como intenção libertar o jogo das analogias e das diferenças, tais como aparecem no nível de regras de formação discursiva, o que implica em cinco tarefas, a saber (FOUCAULT, 2013, p.196-7):

a) mostrar como elementos de formações discursivas inteiramente diferentes podem ser formados a partir de regras análogas, isto é, mostrar os isomorfismos arqueológicos.

- b) Mostrar até onde as regras se aplicam ou não, se encadeiam ou não, conforme o mesmo modelo nos diferentes tipos de discurso; definir o modelo arqueológico de cada formação.
- c) mostrar como conceitos perfeitamente diferentes ocupam uma posição análoga na rede de seu sistema de positividade, dotando-os de uma isotopia arqueológica.
- d) mostrar como um único e mesmo conceito pode abranger dois elementos arqueologicamente distintos e indicar as defasagens arqueológicas.
- e) mostrar como podem ser estabelecidas relações de subordinação ou de complementaridade de uma positividade a outra, isto é, estabelecer as correlações arqueológicas.

Uma configuração de interpositividade é a lei de suas comunicações: não é um grupo de disciplinas vizinhas, nem somente um fenômeno observável de semelhança ou uma relação global e diversos discursos com algum outro. Exemplo: não é pelo fato do pedagogo Jean-Jacques Rousseau ter refletido sobre o ordenamento das espécies e a origem das línguas que se estabeleceram relações e se produziram permutas entre a taxionomia (ciência da classificação) e a gramática. Trata-se de afirmar somente que as disposições respectivas dessas positivities (ciências) eram tais que podem ser encontradas permutas semelhantes no nível das obras, autores, existências individuais, projetos e tentativas (FOUCAULT, 2013, p.197-8).

Quanto às relações entre as formações discursivas e os domínios não discursivos tais como a) as instituições, b) os acontecimentos políticos e c) as práticas e processos econômicos. A análise arqueológica foucaultiana tenta determinar como as regras de formação, de que depende, podem estar ligadas a sistemas não discursivos e procura definir formas específicas de articulação. Exemplo: a medicina clínica (final do século XVIII) é contemporânea de um certo número de a) mudanças institucionais, b) acontecimentos políticos e c) de fenômenos econômicos. Assim, há relações entre os fatos citados e a organização de uma medicina hospitalar. Ao contrário de uma análise de tipo simbólico ou de tipo causal, a análise arqueológica se coloca ao nível de uma análise em que os fenômenos de expressão, de reflexos e de simbolização são apenas os efeitos de uma leitura global das analogias formais ou das translações de sentidos. Já as relações causais somente podem ser assinaladas no nível do

contexto, ou da situação, e de seu efeito sobre o sujeito falante. (FOUCAULT, 2013, p.199).

Segundo Foucault, “o campo de relações que caracteriza uma formação discursiva é o lugar de onde as simbolizações e os efeitos podem ser percebidos, situados e determinados” (FOUCAULT, 2013, p.200). Exemplo: a arqueologia do saber discursivo aproxima o discurso médico de práticas para descobrir relações e mostrar como e por quê a prática política faz parte das condições de emergência, inserção e funcionamento do discurso médico, e não de mostrar como a prática política teria determinado o sentido e a forma do discurso médico (FOUCAULT, 2013, p.200). Deste modo, “não se trata de mostrar como a prática política de uma dada sociedade constituiu ou modificou os conceitos médicos e a estrutura teórica da patologia, mas sim de como o discurso médico enquanto prática discursiva se dirige a um certo campo de objetos, em mãos de certos indivíduos que exercem funções e se articulam em práticas exteriores de natureza não discursiva (FOUCAULT, 2013, p.201).

A análise discursiva suprime as relações de causalidade se recusa a ver no discurso a superfície de projeção simbólica de acontecimentos e processos situados em outra parte, com o propósito de manter em suspenso a análise causal. Deste modo, trata-se de tentar possibilitar a descoberta de um domínio de existência e de funcionamento de uma prática discursiva conforme a descrição arqueológica do saber:

Em outras palavras a descrição arqueológica dos discursos se desdobra na dimensão de uma história geral; ela procura descobrir todo o domínio das instituições dos processos econômicos, das relações sociais nas quais pode articular-se uma formação discursiva; ela tenta mostrar como a autonomia do discurso e sua especificidade não lhe dão, por isso, um ‘status’ de pura idealidade e de total independência histórica; o que ela quer revelar é o nível singular em que a história pode dar lugar a tipos definidos de discurso que têm, eles próprios, seu tipo de historicidade e que estão relacionados com todo um conjunto de historicidades diversas (FOUCAULT, 2013, p.201).

A análise discursiva não tem como essencial os fenômenos de sucessão e de encadeamento temporais, nem pretende descrever o desenrolar histórico dos discursos. Ela não é um processo de imobilização da história. A descrição das formações discursivas é assíncrona, isto é, ela não se atém às séries temporais e busca as regras gerais e uniformes em todos os pontos do tempo.

O discurso se estabelece em uma intemporalidade descontínua e as irregularidades se produzem numa aparente sincronia de formações discursivas (FOUCAULT, 2013, p.203). Ainda com relação à intemporalidade, a análise das formações discursivas define as regras de formação de um conjunto de enunciados e manifesta “como” uma sucessão de acontecimentos pode tornar-se objeto de discurso, ser registrada, descrita, explicada e receber elaboração em conceitos. A análise arqueológica discursiva tenta mostrar o que pode ser tido como objeto de discurso nas crises que ocorrem nas relações entre as análises de duas positivities diferentes, como por exemplo a análise das riquezas econômicas e as grandes flutuações monetárias em uma dada época; como foram conceitualizadas, como os interesses se colocaram, como o discurso clínico emprega as suas regras no domínio de objetos médicos, como a ocorrência de uma doença epidêmica pode reorganizar todo um conjunto de métodos de registros e de notação, etc. (FOUCAULT, 2013, p.204).

A rede arqueológica de regras de formação não é uma rede uniformemente simultânea, pois nela há relações, ramificações e derivações temporalmente neutras. Ela não toma como modelos esquemas puramente lógicos de simultaneidades, nem a sucessão linear de acontecimentos. O que ela faz é tentar mostrar o entrecruzamento entre as relações que são necessariamente sucessivas e as outras que não o são: “longe de ser indiferente à sucessão, a arqueologia demarca os ‘vetores temporais de derivação” (FOUCAULT, 2013, p.205).

A Arqueologia do saber ou análise genealógica de discurso foucaultiana: “não tenta tratar como simultâneo o que se dá como sucessivo; não tenta imobilizar o tempo e substituir seu fluxo de acontecimentos por correlações que delineiam uma figura imóvel. O que ela suspende é o tema de que a sucessão é um absoluto”. Ela substitui os temas por análises que fazem aparecer as diversas formas de sucessão e a maneira pela qual as sucessões se articulam.

Em vez de uma cronologia de acontecimentos sucessivos ou simultâneos, ela tenta mostrar como pode haver sucessão e em que níveis diferentes pode haver sucessões distintas. Deste modo, para se constituir uma análise de discurso no sentido de uma história arqueológica, é preciso livrarmo-nos tanto de um “modelo linear de ato de fala” quanto de um “modelo do fluxo de consciência cujo presente escapa sempre a si mesmo na abertura do futuro e

na retenção do passado”, pois, para Foucault, o modelo de historicidade do curso da consciência ou da linearidade da linguagem difere do modelo da análise discursiva. Além disto, o discurso, quando analisado no nível de sua positividade, não é uma consciência ou uma língua com um sujeito para falá-la: o discurso é uma prática que tem as suas formas próprias de encadeamento e de sucessão (FOUCAULT, 2013, p.205-6).

Segundo Foucault, a arqueologia fala de cortes, falhas, aberturas, formas novas de positividade e redistribuições súbitas, mas procede inversamente do que a história das ideias, pois procura multiplicar as diferenças (categoriais), embaralhar as linhas de comunicação, dificultar as antecipações e insistir sobre as descontinuidades (FOUCAULT, 2013, p.206-7). Exemplo: a medicina se modificou mais entre 1790 e 1815 do que em todo o período anterior desde a medicina grega clássica. A modificação fez aparecerem objetos novos: lesões orgânicas, focos profundos, alterações tissulares, vias e formas de difusão interorgânicas, signos e correlações anatomoclínicas. Fez aparecerem também técnicas de observação e de detecção do foco patológico, de registro, de vocabulário de descrição, jogos de conceitos e de classificação de doenças, etc. (FOUCAULT, 2013, p.207).

A arqueologia do saber não se propõe a superar as diferenças, até o limite ideal do que seria a não diferença da perfeita continuidade. Ao contrário, ela procura tomar por objeto de sua análise e descrição o que habitualmente se considera obstáculo e analisar as diferenças e dizer em que exatamente elas consistem, para diferenciá-las. A diferenciação se opera do seguinte modo: a análise discursiva deve,

1) fazer a distinção dos diversos planos de acontecimentos possíveis: plano de enunciados, de objetos, de tipos de enunciação, de conceitos, de escolhas estratégicas, de derivação de novas regras de formação a partir das regras já empregadas, de substituição de uma formação discursiva por outra, etc. (FOUCAULT, 2013, p.208).

2) fazer a análise de acontecimentos de um tipo totalmente diferente e definindo precisamente em que consistem as modificações constatadas através da análise das transformações, pois o desaparecimento de uma positividade e a emergência de uma outra implica diversos tipos de transformações. Pode-se e deve-se, pois, descrever: a) como se transformam os diferentes elementos de

um sistema de formação; b) como se transformaram as relações características de um sistema de formação; c) como as relações entre os diferentes regras de formação foram transformadas; d) como se transformam as relações entre as diversas positividades; exemplo; como as relações entre filologia, biologia e economia transformaram as relações entre gramática, história natural e análise das riquezas; e) como se decompõe a configuração interdiscursiva delineada pelas relações privilegiadas entre as disciplinas mencionadas; f) como se encontram modificadas as suas relações respectivas com a matemática e a filosofia; g) como se destaca um lugar para outras formações discursivas e para a interpositividade que será denominada singularmente de ciências humanas. Para Foucault, “a arqueologia tenta estabelecer o sistema das transformações em que consiste a ‘mudança’; tenta elaborar essa noção vazia e abstrata para dar-lhe o ‘status’ analisável da transformação” (FOUCAULT, 2013, p.209).

3) dizer que uma formação discursiva substitui outra é afirmar que aconteceu uma transformação geral das relações, que não altera necessariamente todos os seus elementos ou que enunciados obedecem a novas regras de formação. Ao contrário, a partir de novas regras podem ser descritos e analisados fenômenos de continuidade, de retorno e de repetição. Uma regra de formação é o princípio de sua multiplicidade e de sua dispersão. Os elementos discursivos podem pertencer a sistemas diferentes de dispersão e obedecer a leis distintas de formação. Assim, pode encontrar elementos que perduram mantendo a mesma forma e conteúdo, mas com formações heterogêneas; elementos que se constituem, se modificam, se organizam em uma formação discursiva e que quando estabilizados aparecem em outra, como por exemplo o conceito de reflexo na ciência clássica e na fisiologia moderna). O problema para a análise arqueológica de formação discursiva não é negar nem diminuir a importância dos fenômenos da história clássica, mas, ao contrário, medi-los e tentar explicá-los, ou seja, apontar como pode haver permanências, repetições, encadeamentos e curvas que transpõem o tempo. A arqueologia não considera o contínuo como o dado primeiro ou último; ao contrário, assim como as “rupturas” são um problema, também o são “o mesmo, o repetitivo e o ininterrupto”; O “idêntico e o contínuo” não são necessários para o fim de uma análise, mas a análise arqueológica não é uma análise privilegiada do descontínuo, da descontinuidade, pois ruptura não é irracionalidade; o contínuo

deve ser valorizado em vez de neutralizado. A análise arqueológica não quer emprestar ao descontínuo o papel até agora atribuído ao contínuo na análise tradicional, nem fazer atuar o contínuo contra o descontínuo, mas sim mostrar como o contínuo é formado segundo as mesmas condições e conforme as mesmas regras que a dispersão. Deste modo, para Foucault, no campo da prática discursiva, o contínuo entra do mesmo modo que as diferenças, as invenções, as novidades, os desvios, etc. (FOUCAULT, 2013, p.211).

4) o aparecimento e a destruição das positivities, e o jogo de substituições decorrentes, não constituem um processo homogêneo; a ruptura não é uma espécie de deriva geral para as formações discursivas, nem um tempo morto indiferenciado que se intercalaria entre duas fases manifestas, nem é o lapso sem duração que separaria duas épocas e que desdobraria dois tempos heterogêneos de um lado e de outro de uma falha. Ao contrário, a ruptura é sempre uma descontinuidade especificada por um certo número de transformações distintas, entre positivities definidas. Portanto, a análise das “rupturas ou cortes” arqueológicos tem por propósito estabelecer analogias e diferenças entre as diversas modificações e descrever a dispersão das próprias descontinuidades, o que se aplica também às hierarquias, complementaridades, coincidências e defasagens em uma formação discursiva. Deste modo, não se trata de admitir um único corte ou ruptura que dividiria de uma só vez, e em um momento dado, todas as formações discursivas, interrompendo-as com um único movimento e reconstituindo-as segundo as mesmas regras (FOUCAULT, 2013, p.211-2).

5) A contemporaneidade da história natural, da gramática e da análise das riquezas (século XVIII) constituíram-se de modos análogos, mas o sistema de formação da análise das riquezas estava ligado a condições e a práticas não discursivas, como a circulação das mercadorias, as manipulações monetárias, o sistema de proteção ao comércio e as manufaturas, as oscilações na quantidade de metal cunhado, em um processo que se desenrolou por mais de um século. Já as transformações da gramática e da história natural não se estenderam durante mais de 25 anos (FOUCAULT, 2013, p.212). Inversamente, nos diz Foucault, “as transformações contemporâneas, análogas e ligadas, não remetem a um modelo único que se reproduziria, diversas vezes, na superfície dos discursos e imporia a todos uma forma estritamente idêntica de ruptura”

(FOUCAULT, 2013, p.212). A descrição da formação discursiva que deu lugar à filologia, à história e à economia, por exemplo, deve mostrar como essas três positivities (áreas da ciência) estavam ligadas pelo desaparecimento da análise do signo e da teoria da representação. A forma de ruptura (corte) arqueológica que faz surgir um grupo de positivities num dado momento não remete a um modelo único e invariável. A descrição do corte (ruptura) que fez surgir as positivities da tríade filologia, história e economia, além de servir para mostrar como elas estavam ligadas, também pode mostrar quais efeitos simétricos o corte pode reproduzir e quais as diferenças específicas das transformações ocorridas, assim como as defasagens existentes entre as diferentes rupturas (FOUCAULT, 2013, p.211). Os efeitos simétricos produzidos pela ruptura discursiva, no caso da tríade de positivities interligadas entre si (filologia, história e economia), são pelo menos três séries de ideias: a) a ideia de totalidade e de adaptação orgânica nos seres vivos; b) a ideia de uma coerência morfológica e de evolução regulada nas línguas; c) a ideia de uma forma de produção que tem suas leis internas e seus limites de evolução. Quanto às diferenças específicas ou particulares das transformações ocorridas na filologia-história-economia do século XVIII, Foucault aponta para a historicidade que se introduz de modo peculiar nessas três positivities e como a sua relação com a história não pode ser a mesma, apesar de todas terem uma relação definida com ela (FOUCAULT, 2013, p.212). Segundo um exemplo de defasagem discursiva dado por Foucault, há importantes defasagens entre as diferentes rupturas arqueológicas nas disciplinas da “linguagem” e da “análise histórica” no início do século XIX:

“a grande transformação que propiciou o aparecimento, da gramática histórica e comparativa, precede de meio século a mutação do discurso histórico, de sorte que o sistema de interpositividade no qual a filologia estava presa encontra-se profundamente alterado na segunda metade do século XIX, sem que a positividade da filologia seja posta em questão novamente”. (FOUCAULT, 2013, p.212).

Foucault nos explicita os conceitos de transformação e de deslocamento na análise discursiva, tomando o exemplo de positivities como a economia e a política como base:

Daí os fenômenos de ‘deslocamento segmentar’ de que se pode citar, pelo menos, um outro exemplo notório: conceitos como os de mais-valia ou de baixa tendencial da taxa de lucro, tais como se encontram em Marx, podem ser descritos a partir do sistema

de positividade que já é empregado em Ricardo; ora, esses conceitos (que são novos, mas cujas regras de formação não o são) aparecem - no próprio Marx - como referentes, ao mesmo tempo, a uma prática discursiva inteiramente diversa (FOUCAULT, 2013, p.212-3).

Em continuidade ao seu exemplo ilustrativo de transformação discursiva e das leis que regulam a sua formação, na interligação das disciplinas emergentes de conhecimento científico, Foucault nos fala das positivities novas que derivam das precedentes na movência das formações discursivas:

são aí formados segundo leis específicas, ocupam outra posição, não figuram nos mesmos encadeamentos; essa positividade nova não é uma transformação das análises de Ricardo; não é uma nova economia política; é um discurso cuja instauração teve lugar em virtude da derivação de certos conceitos econômicos, mas que, em compensação, define as condições nas quais se exerce o discurso dos economistas e pode, pois, valer como teoria e crítica da economia política (FOUCAULT, 2013, p.213).

A arqueologia desarticula a sincronia dos cortes e desfaz a pretensa unidade abstrata da mudança(transformação) e da época de um acontecimento. Quando a análise arqueológica de discurso fala da época clássica não é pela sua figura temporal, mas para dar um nome a “um emaranhado de continuidades e descontinuidades, de modificações internas às positivities (disciplinas de conhecimento científico), de formações discursivas que aparecem e desaparecem” (FOUCAULT, 2013, p.213).

Do mesmo modo, explica-nos Foucault, “a ruptura é o nome dado às transformações que se referem ao regime geral de uma ou várias formações discursivas” (FOUCAULT, 2013, p.213). Foucault toma como exemplo de ruptura o fenômeno da revolução Francesa de 1789, dizendo que ela não representa o papel de um acontecimento exterior aos discursos. O argumento foucaultiano de que a revolução francesa não foi um movimento não discursivo passa pela afirmação de que o seu efeito de divisão teria de ser reencontrado em todos os discursos. Para Foucault, a Revolução Francesa “funciona como um conjunto complexo, articulado e descritível de transformações que deixaram intactas um certo número de positivities (disciplinas de conhecimento científico emergentes). Esse conjunto complexo de transformações discursivas, denominado Revolução Francesa, continua movente e em constante transformação nas novas formações discursivas. Além de deixar intactas um certo número de positivities, essas transformações também fixaram para

outras positivities (áreas de conhecimento científico) as regras que ainda hoje são atuais. Do mesmo modo, passados mais de dois séculos, as transformações desse conjunto complexo estabeleceram positivities que a todo momento se desfazem sob os nossos olhos (FOUCAULT, 2013, p.213).

A relação entre a análise das formações discursivas (arqueológica) e a análise das ciências (sistemas de positividade, disciplinas): a análise arqueológica não descreve disciplinas. As disciplinas podem servir de centro de atração para as descrições de positivities, mas não lhe fixam os seus limites, nem estabelecem recortes definitivos, e nem se alteram no fim da análise (FOUCAULT, 2013, p.214).

A formação discursiva psiquiátrica, por exemplo, não é coextensiva à disciplina psiquiátrica, e “a excede amplamente e a cerca de todos os lados” (FOUCAULT, 2013, p.216).

A formação discursiva descrita como pedagogia de ensino língua estrangeira ou “ensino e aprendizagem de língua inglesa” não é propriamente uma disciplina científica ou ciência pedagógica no sentido foucaultiano, pois ainda não adquiriu o status científico e nem atingiu o nível de rigor de disciplinas como a física, a química e a biologia. Parafraseando Foucault quando ele dá o exemplo da medicina como uma “não ciência”, podemos dizer de modo análogo que a disciplina pedagógica “língua inglesa”, se assim nos é permitido nomeá-la, não é propriamente uma ciência no sentido forte do termo, porque tal como as demais disciplinas ditas humanas, ela apenas acumulou uma quantidade organizada de observações empíricas sobre o rendimento escolar e sobre a prática de falar uma língua estrangeira. Ela também não seria uma positividade disciplinar propriamente dita, no sentido de uma ciência natural, devido aos resultados imperfeitos que se obtém com diferentes alunos e professores nas inúmeras tentativas de se expressar na língua inglesa com um resultado satisfatório esperado e com uma desejada habilidade baseada em determinadas receitas pedagógicas e um bom desempenho de falar e de ensinar novos falantes de inglês. As prescrições pedagógicas e fonológicas carecem de previsibilidade e garantia de bom desempenho a depender da formação do professor e do grupo de alunos, futuros professores e falantes do inglês. As regulamentações institucionais, o projeto político-pedagógico institucional e a metodologia de ensino também fazem parte da construção de uma ciência de

ensino e de aprendizagem de língua estrangeira que pretende assumir minimamente qualquer cientificidade ou a condição de uma verdadeira disciplina científica. Para Foucault, as positividades (disciplinas de conhecimento científico) não caracterizam propriamente formas de conhecimento em termos de saber prévio, apriorístico, mas também elas não definem o estado de conhecimentos definitivos de uma ciência dita madura, estável, definitiva ou imutável. Analisar positividades é mostrar como, segundo que regras, uma prática discursiva pode formar grupos de objetos, conjuntos de enunciações, oposições conceituais ou jogos de conceitos e escolhas teóricas seriadas. Uma ciência constituída a partir de idealidades definidas, descrições exatas, proposições coerentes funcionará com um conhecimento ou uma ilusão, uma verdade admitida ou um erro denunciado, uma aquisição definitiva ou um obstáculo superado. Entretanto, não existem certezas absolutas na ciência:

Assim, a ciência não se relaciona com o que devia ser vivido, ou deve sê-lo, para que seja fundada a intenção de idealidade que lhe é própria; mas sim com o que devia ser dito - ou deve sê-lo - para que possa haver um discurso que, se for o caso, responda a critérios experimentais ou formais de cientificidade. (FOUCAULT, 2013, p.219)

O “Saber”, para Foucault, é aquilo de que podemos falar em uma prática discursiva. É um conjunto de elementos formados de modo regular por uma prática discursiva que constitua um domínio e que são indispensáveis à constituição de uma ciência, mesmo que tal conjunto não esteja previamente destinado a atingir o status de ciência. Tal domínio deve ser constituído por diferentes objetos que poderão ou não atingir um status científico. Um saber é também o espaço que um sujeito discursivo pode tomar posição para falar de objetos de que se ocupa em seu discurso. No caso do objeto “ensino de língua inglesa”, o saber da pedagogia de ensino e de aprendizagem de língua estrangeira inglesa é o conjunto das funções de observação, interrogação, decifração, registro, decisão, que podem ser exercidas pelo sujeito do discurso pedagógico de ensino de inglês. Além disso, o “saber inglês” é também o campo de coordenação e de subordinação dos enunciados em que os conceitos aparecem, se definem, se aplicam e se transformam, não como uma soma de conhecimentos a partir do que já foi dito. Ao contrário, o saber pedagógico de inglês ao longo do tempo sofreu modificações e readaptações segundo regras que se foram constituindo a partir de necessidades dos alunos e professores de

inglês e em função de necessidades e dificuldades locais e específicas. Assim, enunciados novos foram se formando e integrando o conjunto de discursos presentes no *corpus* dos questionários que constituem a formação discursiva de professores e alunos de inglês da presente pesquisa e dissertação de mestrado. O “saber inglês” também se define por possibilidades de utilização e de apropriação oferecidas pelo discurso. O saber da pedagogia de ensino de inglês em tempos recentes de globalização e neocapitalismo liberal do assim denominado primeiro mundo não é a soma das diferentes teses, numa espécie de síntese consensual, do que se convencionou chamar de inglês global, mas sim o conjunto dos seus pontos de articulação com outros discursos ou outras práticas que não são discursivas.

Para Foucault, “há saberes que são independentes das ciências”, ... mas não há saber sem uma prática discursiva definida, e toda prática discursiva pode definir-se pelo saber que ela forma” (FOUCAULT, 2013, p.220). Na análise discursiva arqueológica o saber se inicia por uma prática discursiva definida pelo saber que ela forma e que se constitui em ciência. Deste modo, não há saber independente da ciência, nem saber independente de uma prática discursiva. Em vez de um saber que se iniciaria por uma consciência que produziria o conhecimento e finalmente um conhecimento organizado em forma de ciência, o que ocorre, na visão teórica foucaultiana é o inverso: a prática discursiva possibilita o saber que pode se constituir em ciência. O ponto de equilíbrio da arqueologia de sua análise no saber, isto é, no domínio arqueológico em que o sujeito do discurso difere filosoficamente do sujeito transcendental ou da consciência empírica: trata-se, na análise de discurso, de um sujeito discursivo que é necessariamente situado no discurso e dependente do mesmo (FOUCAULT, 2013, p.220). Assim, o território do saber arqueológico difere do domínio científico da ciência tradicional, pois os princípios de organização do conhecimento diferem completamente, assim como as proposições que se subordinam a certas leis de construção do saber. O território arqueológico da análise de discurso foucaultiana, por exemplo, o da gramática geral, compreende tanto os devaneios que pertencem ao registro do pensamento místico, quanto a análise das proposições atributivas reconhecidas pela gramática gerativa (FOUCAULT, 2013, p.221). Segundo Foucault, “a prática discursiva não coincide com a elaboração científica a que pode dar lugar” e o saber formado pela prática

arqueológica é diferente do conhecimento da ciência arquitetônica ordinária. Entretanto, as ciências aparecem no elemento de uma formação discursiva e possui o saber como subproduto de fundo que emerge de ordenamentos e processamentos distintos do saber arqueológico (FOUCAULT, 2013, p.222).

Com relação ao espaço de ação entre o saber e a ideologia das disciplinas científicas, a influência da ideologia sobre o discurso científico e o funcionamento ideológico das ciências não se articulam no nível de sua estrutura ideal ou no nível de sua utilização técnica, nem de uma sociedade, nem no nível da consciência dos sujeitos que a constroem. As relações de ideologia articulam-se onde a ciência se destaca sobre o saber (FOUCAULT, 2013, p.223).

Foucault nos dá os seguintes exemplos: a) a anatomia patológica não reduziu nem reconduziu a positividade (conhecimento disciplinar) da medicina clínica às normas de cientificidade, pois a ciência localiza-se em um campo de saber mutável de acordo com as suas mutações e que sofre variações de acordo com as diferentes formações discursivas; b) a ciência psiquiátrica, e a psicopatologia médica, enquanto conhecimento médico das doenças da mente ocupavam um lugar muito limitado no saber da loucura no século XVII e se restringia mais à filosofia. As análises psicopatológicas do século XIX passavam por conhecimento científico das doenças mentais e desempenharam um papel muito diferente e importante no saber da loucura, o papel de modelo teórico explicativo científico e de instância de decisão sobre o destino daqueles que se encontravam na condição de doentes e desadaptados sociais. Portanto, o discurso científico, ou supostamente científico, não garante absolutamente a mesma função no campo do saber de qualquer espécie. Assim, a relação específica entre ciência e saber encontra-se delimitada em toda formação discursiva e a análise arqueológica deve mostrar positivamente como uma ciência se inscreve e funciona no elemento do saber (FOUCAULT, 2013, p.222).

Ao contrário, a influência da ideologia sobre o discurso científico e o funcionamento ideológico das ciências articulam-se onde a ciência se destaca sobre o saber. A questão da ideologia pode ser proposta pela à ciência se esta puder se localizar no saber, sistematizar algumas de suas enunciações, formalizar alguns de seus conceitos e estratégias, sem, no entanto, se identificar com ele, sem apagá-lo ou excluí-lo (FOUCAULT, 2013, p.223).

Mesmo sem se identificar ideologicamente com o saber, o conhecimento de pelo menos alguns dos objetivos da ciência se localiza e se estrutura no saber. A ciência também sistematiza algumas de suas enunciações e formaliza alguns de seus conceitos e estratégias no saber. A questão da ideologia proposta à ciência é a questão de sua existência como prática discursiva, e não a questão das situações ou das práticas que ela reflete de um modo mais ou menos consciente. Do mesmo modo, a questão da ideologia para a ciência é a questão de seu funcionamento entre outras práticas, e não a questão de sua utilização eventual ou de todos os empregos abusivos que se possa dela fazer. (FOUCAULT, 2013, p.223). Um outro exemplo é o da economia e da política. A economia política tem uma importante função (papel) na sociedade capitalista, na medida em que ela foi idealizada e realizada pela classe burguesa, serve aos seus interesses e carrega as marcas de sua origem ideológica até em seus conceitos e em sua arquitetura lógica. Entretanto, diz Foucault, "...qualquer descrição mais precisa das relações entre a estrutura epistemológica da economia e sua função ideológica deverá passar pela análise da formação discursiva que lhe deu lugar e do conjunto dos objetos, conceitos e escolhas teóricas que tiveram de ser elaborados e sistematizados"(FOUCAULT, 2013, p.224).

A análise arqueológica de discurso deve, então, mostrar como a prática discursiva, que deu origem a uma determinada positividade, como por exemplo a da estrutura epistemológica da economia e a sua função ideológica, funcionou entre outras práticas que podiam ser tanto de ordem discursiva quanto também de ordem política ou econômica. Daí algumas proposições foucaultianas: 1) a ideologia não exclui a cientificidade; 2) as contradições, as lacunas e as falhas teóricas podem apontar para o funcionamento ideológico de uma ciência, mas a análise deve ser feita no nível da positividade e das relações entre as regras de formação e as estruturas de cientificidade; 3) a função da ideologia não diminui à medida que cresce o rigor e que se dissipa a falsidade; um discurso não anula necessariamente a sua relação com a ideologia, mesmo corrigindo-se, retificando os seus erros e condensando as suas formalizações; 4) estudar o funcionamento ideológico de uma ciência, para fazê-lo aparecer e modificá-lo, é colocá-la novamente em questão como formação discursiva e estudar o sistema de formação de seus objetos, seus tipos de enunciação, seus conceitos e

escolhas teóricas, além de retomá-la como prática entre outras práticas; não é revelar ou retornar aos pressupostos ou fundamentos filosóficos. (FOUCAULT, 2013, p.224).

Há diferentes limiares de positivities em uma prática discursiva. Um limiar é o momento em que uma prática discursiva se individualiza, assume a sua autonomia, se encontra em ação um único e mesmo sistema de formação de enunciados ou em que esse sistema se transforma. A formação discursiva atinge um limiar de cientificidade quando um conjunto de enunciados se delinea no jogo de uma formação discursiva e pretende fazer valer normas de verificação e de coerência e exerce uma função dominante em relação ao saber, isto é, um modelo, uma crítica ou uma verificação. Um limiar de formalização ocorre quando um discurso científico consegue definir: a) os axiomas que lhe são necessários; b) os elementos que utiliza; c) as estruturas proposicionais que lhe são legítimas; d) as transformações que aceita; enfim, quando um discurso científico consegue desenvolver o edifício formal que constitui a partir de si mesmo. (FOUCAULT, 2013, p.225).

Segundo Foucault, o limiar de positividade é transposto, em certos casos, muito antes do limiar de epistemologização. Exemplo: no século XIX a psicopatologia, enquanto discurso pretensamente científico, epistemologizou uma prática discursiva que lhe preexistia e que possuía uma certa autonomia e um sistema de regularidade. Entretanto, pode também acontecer que dois limiares de emergências distintas estejam misturados temporalmente, isto é, ocorram no mesmo tempo histórico. Neste caso a emergência de uma figura epistemológica (novo paradigma?) pode ocorrer juntamente com a instauração de uma positividade (FOUCAULT, 2013, p.226).

O conceito de paradigma e de mudança paradigmática, na terminologia do filósofo da ciência Thomas Kuhn, na sua obra “A Estrutura das Revoluções Científicas”, se assemelha ao conceito foucaultiano de positividade? Para Foucault, “às vezes, os limiares de cientificidade estão ligados à passagem de uma positividade a outra: às vezes são diferentes disso” (FOUCAULT, 2013, p.226). Um exemplo disso seria a passagem ou transformação da História Natural, com a sua cientificidade própria, para a Biologia que deixou de ser uma ciência de classificação para se tornar uma ciência de correlações específicas entre os diferentes organismos (FOUCAULT, 2013, p.226). Mas, pode ocorrer

também que a transformação de uma positividade em outra, a mudança paradigmática kuhniana, a nova cientificidade instituída não modifique a positividade anterior. Exemplo: a medicina experimental de Claude Bernard e a posterior microbiologia de Pasteur modificaram o tipo de cientificidade da anatomia e fisiologia patológicas, sem que a formação discursiva da medicina clínica fosse substituída ou a nova cientificidade, instituída pelo evolucionismo nas disciplinas biológicas, tivesse modificado a positividade biológica definida anteriormente na época de Cuvier (FOUCAULT, 2013, p.226).

Um outro exemplo de Foucault é o da disciplina econômica. A economia sofreu vários rompimentos (rupturas). No século XVII houve um limiar de positividade que coincide com a prática e a teoria do mercantilismo, mas a epistemologização da economia só ocorreu posteriormente com John Locke e Cantillon, no início do século XVIII. Posteriormente, no século XIX, ocorreu um novo tipo de positividade, isto é, uma nova forma de epistemologização com David Ricardo, a qual, por sua vez, foi novamente modificada por Cournot e Jevons, na mesma época em que surge uma prática discursiva inteiramente nova, a partir da “economia política” de Karl Marx (FOUCAULT, 2013, p.226-7).

Assim, a Ciência não é apenas o acúmulo linear de verdades ou a ortogênese progressiva da razão, ou ainda uma prática discursiva com seus níveis, limiares, rupturas diversas, uma única descrição linear que divide a história da ciência entre o que não é ainda científico e o que o é definitivamente. A dispersão das rupturas, a densidade das separações, assim como a defasagem de seus efeitos e o jogo de sua interdependência, podem ser reduzidos à ação monótona de uma fundação de conhecimento que é preciso sempre repetir (FOUCAULT, 2013, p.227).

Para Foucault, a “Matemática” é a única prática discursiva que ultrapassou de um modo simultâneo todos os quatro tipos de limiares: positividade, epistemologização, cientificidade e formalização. Entretanto, é um exemplo quase isolado de ciência para a qual não se pode distinguir esses diferentes limiares nem descrever entre eles semelhante conjunto de defasagens (FOUCAULT, 2013, p.227). Entretanto, apesar da matemática ter percorrido instantaneamente todos os citados limiares, o discurso matemático não pode ser tomado como o protótipo da origem e do devir de todas as outras modalidades de ciência, pois haveria o risco de homogeneização entre elas, eliminando assim

os diferentes limiares de suas diferentes práticas discursivas singulares. O modelo matemático pode servir para o esforço de alcançar o rigor formal e a demonstratividade de muitas ciências, mas é totalmente inadequada como modelo generalizado para tantas outras ciências, como as assim denominadas ciências humanas (FOUCAULT, 2013, p.228).

Com relação aos diferentes tipos de história das ciências, Foucault nos explica que os quatro limiares, citados anteriormente, permitem formas distintas de análise histórica, isto é, tipos diferentes de análise histórica nos três diversos níveis: de “formalização”, de “cientificidade” e de “epistemologização” (FOUCAULT, 2013, p.228-32).

Ao nível da formalização, a análise histórica da matemática é uma análise recorrential que só pode ser realizada quando uma ciência já ultrapassou o seu limiar de formalização e se encontra constituída (FOUCAULT, 2013, p.228-9).

A análise histórica que se encontra no limiar da cientificidade é diferente da que já se encontra formalizada. Aqui o limiar ainda deve ser transposto a partir de figuras epistemológicas diversas, tais como conceitos carregados de metáforas ou de conteúdos imaginários, que devem ser purificados e assumir o status e função de conceito científico. Trata-se também de saber como uma região de experiência demarcada e articulada se constituiu em domínio científico e, de saber como uma ciência conseguiu transpor obstáculos e resistências que a impediam de ultrapassar o seu nível pré-científico anterior, podendo libertar-se deste e atingir o limiar de cientificidade (FOUCAULT, 2013, p.229).

A análise histórica baseada no nível de epistemologização das ciências pretende ser a descrição que toma por norma a ciência constituída pela escansão (separação) entre pares de categorias opostas tais como: “verdade e erro, racional e irracional, obstáculo e fecundidade, pureza e impureza, científico e não científico” (FOUCAULT, 2013, p.229).

Finalmente, o terceiro tipo de análise histórica, o de formalização, procura revelar as práticas discursivas na história arqueológica e dar lugar a um saber que assuma o status e o papel de ciência (FOUCAULT, 2013, p.230). Sem desconsiderar as estruturas epistemológicas, a análise arqueológica das ciências deve descrever formações discursivas e tentar mostrar como a instauração de uma ciência e sua eventual passagem ao nível de uma formalização pode encontrar a sua possibilidade em uma formação discursiva e

nas modificações de sua positividade (FOUCAULT, 2013, p.230). A análise arqueológica formalizada pretende traçar o perfil da história das ciências, a partir da descrição das práticas discursivas e definir como, segundo que regularidade e graças a que modificações ela pode produzir processos de epistemologização. Depois, ela pretende atingir as normas de cientificidade, com a meta de alcançar o limiar da formalização (FOUCAULT, 2013, p.230). Mas, o objetivo da análise de discurso não é o de procurar o nível da prática discursiva na densidade histórica das ciências para querer reconduzi-la a um nível mais profundo e originário ou ao nível da experiência vivida. O objetivo da análise arqueológica de discurso é o de procurar “fazer aparecer entre positivities, saber, figuras epistemológicas e ciências, todo o jogo das diferenças, das relações, dos desvios, das defasagens, das independências, das autonomias, e a maneira pela qual se articulam entre si suas historicidades” (FOUCAULT, 2013, p.230).

A “Análise da Episteme” ou análise epistemológica é o nome de um tipo de análise de formações discursivas, isto é, de análise das positivities e do saber, das figuras epistemológicas e das ciências, do jogo de diferenças, das relações, dos desvios, das defasagens, das independências e das autonomias (FOUCAULT, 2013, p.230). A episteme (“ciência” no sentido grego clássico), para Foucault, não é uma espécie de visão comum de mundo que imporá a cada ser as mesmas normas e postulados, nem uma estrutura ou estado geral da razão. A Episteme foucaultiana é por ele entendida como “o conjunto das relações que podem unir, em uma dada época, as práticas discursivas que dão lugar a figuras epistemológicas, a ciências, eventualmente a sistemas formalizados” (FOUCAULT, 2013, p.231). A episteme é também o modo como as formações discursivas se situam e como se realizam as passagens à epistemologização, à cientificidade e à formalização; a episteme é também a repartição desses três limiares que podem coincidir, subordinar-se uns aos outros, defasarem-se no tempo; ela pode ainda ser as relações laterais que podem existir entre figuras epistemológicas ou ciências que se prendem a práticas discursivas diferentes e próximas. A episteme não é uma forma de conhecimento ou um tipo de racionalidade que manifestaria a unidade absoluta de um sujeito, espírito ou época. A episteme, para Foucault é o conjunto das relações que podem ser descobertas entre as ciências em uma dada época,

quando tais relações são analisadas no nível das regularidades discursivas (FOUCAULT, 2013, p.231).

A descrição foucaultiana do conceito de Episteme apresenta diversas características essenciais como por exemplo: a abertura de um campo inesgotável de conhecimento científico, verdadeiro, e que não pode nunca ser fechado; a episteme deve percorrer um campo indefinido de relações, em vez de tentar reconstituir um sistema de postulados a que se subordinariam todos os conhecimentos de uma dada época. Além disso, a episteme foucaultiana é um conjunto indefinidamente móvel (movência) de divisões (escanções), defasagens, e coincidências que se estabelecem e se desfazem, e não uma figura imóvel que surgiria e desapareceria bruscamente (FOUCAULT, 2013, p.231). A episteme é um conjunto de relações entre as ciências, as figuras epistemológicas, as positivities e as práticas discursivas, que permite compreender o jogo das coações e das limitações que impõe ao discurso em um determinado momento, mas essa limitação não é negativa no sentido de opor a ignorância ao conhecimento, a imaginação ao raciocínio, a fidelidade às aparências à experiência acumulada, e o devaneio às inferências e deduções (FOUCAULT, 2013, p.232).

A episteme é aquilo que torna possível a existência das figuras epistemológicas e das ciências na positividade das práticas discursivas. Contrariamente, a episteme não é o que se pode saber em uma época, devido às insuficiências técnicas, os hábitos mentais e os limites da cultura ou tradição (FOUCAULT, 2013, p.232). A Análise da episteme é uma interrogação, e não uma afirmação ou maneira de retomar a questão crítica de se algo concebido como ciência é de direito algo científico ou legítimo. Para Foucault, a episteme “é uma interrogação que só acolhe o dado da ciência a fim de se perguntar o que é, para essa ciência, o fato de ser conhecida” (FOUCAULT, 2013, p.232). A episteme foucaultiana se separa de todas as filosofias do conhecimento (epistemologias) na medida em que ela não relaciona esse fato (de ser conhecida) à instância de uma doação originária que possa fundar o fato científico e o direito de ser uma ciência, em um sujeito transcendental. A epistemologia arqueológica discursiva foucaultiana procura relacionar o fato de que ela é uma ciência de fato, de direito, legítima, que relaciona tal fato aos processos de uma prática histórica (FOUCAULT, 2013, p.232).

Há também outras formas arqueológicas de análise, outras arqueologias do saber. Foucault faz a seguinte pergunta sobre essas outras possíveis formas de análise arqueológica: “seria possível conceber uma análise arqueológica que fizesse aparecer a regularidade de um saber, mas que não se propusesse a analisá-lo na direção das figuras epistemológicas e das ciências? (FOUCAULT, 2013, p.232). A resposta a essa interrogação permanece em suspenso. Entretanto, para Foucault, a orientação voltada para a episteme seria uma possibilidade de abertura à arqueologia do saber, isto é, ao aparecimento da regularidade de um saber. Mas, pergunta Foucault, a limitação momentânea da arqueologia à região dos discursos científicos, ao domínio da ciência, seria um fator limitante e insuperável?; ou ainda, a análise arqueológica discursiva teria esquematizado formas de análise que podem ter uma extensão inteiramente diferente? (FOUCAULT, 2013, p.232).

Foucault imagina a possibilidade de numerosas outras arqueologias a serem desenvolvidas em diferentes direções e dá o exemplo da descrição arqueológica da sexualidade, orientada no sentido da episteme. Foucault explica como, no século XIX, se formaram figuras epistemológicas como a Biologia e a Psicologia freudiana da sexualidade, e como, por qual ruptura epistêmica, se instaurou com Freud um discurso de tipo científico, o discurso psicanalítico. Foucault se pergunta se existe uma prática discursiva inserida nas representações e condutas sexuais de modo coletivo e inconsciente, ou ainda nas estruturas sociais e atitudes morais, em vez de se descrever o que os homens pudessem pensar sobre a sexualidade, que valorização ou reprovação fazem dela ou ainda que conflitos de opinião ou de moral a sexualidade poderia suscitar (FOUCAULT, 2013, p.233). Um outra interrogação foucaultiana é se a sexualidade não seria um conjunto de objetos de que se pode (permissão) ou não falar (proibição), ou um campo de enunciações possíveis (líricas ou jurídicas), ou ainda um conjunto de conceitos sob a forma elementar de noções ou de temas, ou um jogo de escolhas que pode aparecer em um sistema de prescrição ou na coerência das condutas (FOUCAULT, 2013, p.233).

Uma análise arqueológica discursiva bem-sucedida seria aquela que pudesse mostrar como as proibições, as exclusões, os limites, as valorizações, as liberdades, as transgressões da sexualidade, e todas as manifestações verbais e não verbais estão ligadas a uma determinada prática discursiva. Tal

arqueologia do saber, se bem sucedida, deveria mostrar como uma das dimensões possíveis de descrição da sexualidade, através de uma certa “maneira de falar”, que mostrasse como a sexualidade está inserida em um sistema de proibições e de valores morais, e não em discursos científicos apenas. Deste modo, tal análise seria realizada no sentido da ética, em vez de ser dirigida à episteme (FOUCAULT, 2013, p.233-4).

Outro exemplo de uma orientação possível para a análise arqueológica é o da arte, em suas diferentes modalidades como a pictórica, musical, escultural, etc. Foucault nos fala do pintor e de sua obra enquanto discurso. Vejamos a análise que ele faz da formação artística discursiva de orientação arqueológica possível.

Para Foucault, não se trata de analisar um quadro tentando reconstituir o discurso latente do pintor, reencontrar as suas intenções transcritas nas linhas, superfícies e cores, destacar a filosofia implícita em uma suposta visão de mundo, procurar as ideias que existiam na ciência e nas opiniões da época em que o quadro foi pintado, para tentar reconhecer o que o pintor emprestou de sua época e diferenciar do que ele trouxe de novo ou original. Para Foucault, “não se trataria de mostrar que a pintura é uma certa maneira de significar ou de ‘dizer’, que teria a particularidade de dispensar palavras” A Arte, no caso a pintura, não é uma simples visão artística que deveria ser transcrita na materialidade do espaço, ou um gesto no cujas significações mudas e indefinidamente vazias deveriam ser liberadas por intervenções posteriores (FOUCAULT, 2013, p.234).

Para Foucault, a verdadeira finalidade da análise arqueológica em sua outra orientação possível, na arte por exemplo, seria o de pesquisar, na época histórica considerada, se o espaço, a distância, a profundidade, a cor, a luz, as proporções, os volumes e os contornos não foram nomeados, enunciados, conceitualizados em uma prática discursiva. Tal análise também deveria verificar se o saber resultante dessa prática discursiva não teria sido inserido em teorias e especulações teóricas, em formas de ensino ou em receitas, em processos ou em técnicas e quase ainda nos gestos do próprio pintor. A análise arqueológica da arte deveria mostrar que em pelo menos uma de suas dimensões, a pintura é uma prática discursiva que toma corpo em técnicas e em efeitos plásticos. A Arte, a pintura no presente exemplo, é atravessada completamente pela

positividade de um saber, independentemente dos conhecimentos científicos e dos temas filosóficos (FOUCAULT, 2013, p.234).

Uma outra possibilidade de análise arqueológica seria o saber político, no qual se tentaria verificar se o comportamento político de uma sociedade, de um grupo, de uma classe é ou não descritível quando perpassada por uma determinada prática discursiva. Tal positividade, a da política, não deveria coincidir com as teorias políticas da época, nem com as determinações econômicas (FOUCAULT, 2013, p.234). A análise arqueológica da política seria a tentativa de definir o que pode tornar-se objeto de enunciação e as formas que tal enunciação pode tomar, os conceitos empregados no discurso político e as escolhas estratégicas que são operadas na análise discursiva da positividade da política. Em vez de se proceder à análise do discurso político na direção de uma episteme política, dever-se-ia analisar o saber político “na direção dos comportamentos, das lutas, dos conflitos, das decisões e das táticas”, com o objetivo de fazer aparecer um saber político que não pertença à ordem de uma teorização secundária da prática discursiva ou de uma aplicação da teoria (FOUCAULT, 2013, p.235).

A possível descrição de um saber político se inscreveria no campo das diferentes práticas discursivas em que encontraria a sua especificação, as suas funções e a rede de suas dependências, já que o saber político é possivelmente formado e regulado por uma prática discursiva que se desenrolaria entre outras práticas e se articularia com elas, sem todavia se constituir em uma expressão que “refletiria” um certo número de “dados objetivos” ou de práticas reais (FOUCAULT, 2013, p.235).

Uma possível descrição de um saber político não deve passar por uma instância do tipo de uma consciência individual ou coletiva para compreender o lugar de uma articulação entre uma prática e uma teoria políticas. Tampouco haveria a necessidade de se procurar saber em que medida essa consciência poderia exprimir condições “mudas” ou mostrar-se sensível a verdades teóricas. O problema psicológico de uma tomada de consciência não deve ser colocado em uma análise discursiva de tipo arqueológico quando se trata de analisar a formação e as transformações de um saber. Não se trata de determinar o momento em que apareceria ou de fazer aparecer uma consciência revolucionária, nem que papéis puderam desempenhar as condições

econômicas ou a elucidação teórica da gênese da consciência, ou de retrair a biografia geral e exemplar do ser humano revolucionário, ou de reencontrar a origem do seu projeto político, etc. (FOUCAULT, 2013, p.235).

Trata-se, para Foucault, de “mostrar como se formaram uma prática discursiva e um saber revolucionário que estão envolvidos em comportamentos e estratégias, que dão lugar a uma teoria da sociedade e que operam a interferência e a mútua transformação de uns e outros (FOUCAULT, 2013, p.235-6). O conceito foucaultiano de saber revolucionário seria equivalente ao conceito de revolução científica ou transformação paradigmática, da obra “A estrutura das revoluções científicas” do filósofo da ciência Thomas Kuhn?

Foucault nega que a arqueologia do saber se ocupa somente com as ciências e se limita a uma análise dos discursos científicos. Ele considera que a arqueologia do saber tenta descrever o domínio do saber, e não a ciência em sua estrutura específica. A arqueologia se ocupa do saber em sua relação com as figuras (representações) epistemológicas e com as ciências. A análise arqueológica pode também interrogar o saber em uma direção diferente e tentar descrevê-lo em um outro conjunto de relações (FOUCAULT, 2013, p.236). O motivo de se orientar a análise arqueológica do saber para a episteme (saber científico) foi a única orientação explorada por Foucault em sua obra “A arqueologia do saber” por uma razão que ele apresenta na seção 6 com o título “ciência e saber”, no capítulo 4, denominado “a descrição arqueológica”, onde afirma que “as formações discursivas não param de se epistemologizar” (FOUCAULT, 2013, p.236).

O domínio das positivities pode aparecer quando se interroga as ciências, a sua história, a sua unidade estranha, a sua dispersão e as suas rupturas. O jogo das formações discursivas pode ser apreendido no interstício dos discursos científicos (FOUCAULT, 2013, p.236). Em suma, para Foucault, o grande desenvolvimento da epistemologização de muitas positivities (novas ciências) ocorreu no período clássico, que vai do Renascimento ao século XIX, período esse que foi o mais fecundo e aberto à descrição arqueológica (FOUCAULT, 2013, p.236).

Deste modo, as formações discursivas e as regularidades específicas do saber se delinearão justamente onde os níveis de cientificidade e de formalização foram os mais difíceis de serem atingidos. Mas, adverte Foucault,

o domínio científico é apenas o ponto preferencial de abordagem para uma análise discursiva arqueológica, e jamais um domínio exclusivo ou obrigatório (FOUCAULT, 2013, p.236).

1.4 O Sujeito, a Subjetividade e a Verdade

Na obra de Foucault, a compreensão do conceito de sujeito deve ser diferenciada da concepção de indivíduo, assim como da noção de sujeito psicanalítico. A noção de objetivação do sujeito de discurso está correlacionada com o conceito de verdade e a sua ligação com as instituições de poder/saber. A análise dos processos de objetivação do sujeito, em sua relação com os outros sujeitos, está permeada pelo poder. A constituição do sujeito também está permeada pela ética. Para muitos autores, a questão de determinação do que seja o sujeito discursivo é de suma importância. Vejamos esta citação de Andrade relativa aos processos de subjetivação 18):

A questão é determinar o que deve ser sujeito, a que condições ele está submetido, qual o seu status, que posição deve ocupar no real ou no imaginário pra se tornar sujeito legítimo deste ou daquele tipo de conhecimento; em suma, trata-se de determinar seu modo de subjetivação. (...) Mas a questão é também e ao mesmo tempo determinar em que condições alguma coisa pôde se tornar objeto para um conhecimento possível, como ele pôde ser problematizada como objeto a ser conhecido, a que procedimento de recorte ela pôde ser submetida, que parte dela própria foi considerada pertinente. (Florence *apud* ANDRADE, 2018).

Ao pensar nos sujeitos envolvidos na educação e na política, Andrade (2018, p. 75) define os processos de objetivação como práticas dentro da cultura de um povo, que tendem a fazer do ser humano um objeto. Essas práticas podem constituir-se de mecanismos disciplinares que tornam o indivíduo um objeto dócil e útil. Para essa autora, “os processos de subjetivação podem ser entendidos como práticas que fazem do ser humano um sujeito preso a uma identidade que lhe é atribuída como própria” (ANDRADE, 2018, p. 75)

O conceito foucaultiano de verdade sempre foi, e continua sendo, alvo de polêmicas. Vejamos esta afirmação: “a verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem [...] os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros” (FOUCAULT, 1981, p. 12); vejamos ainda este outro enunciado:

[...] “eu acredito que a verdade deva ser compreendida em termos de guerra. A verdade da verdade é a guerra” (FOUCAULT, 2006, p. 99).

O que Foucault quer dizer com guerra, nesta passagem? conflito ou coerção entre as relações de representações da realidade? Poderia ser algo relacionado a ruptura ou dispersão?

A concepção de verdade sempre foi, e continua sendo, um termo polêmico. “Polemos” é a palavra grega para guerra. Se a verdade é objeto de polêmica ou guerra, conflito ou luta, ou ainda o objeto pelo qual se luta, ela também pode ser um objeto de discurso, e enquanto objeto discursivo poderia ocorrer em um lugar-discurso, e ser construída em algum momento temporal.

Se a verdade não é um construto artificial pré-existente ao sujeito, ela pode surgir no exato momento em que a sua construção ocorre.

A análise arqueológica de discurso tentar apontar e descrever as ocorrências de verdade, enquanto construções ou formações discursivas, que surgem a partir da desconstrução de enunciações que tentam assumir o status de verdades definitivas.

A compreensão da verdade, como construção de possibilidade a ser testada, passa pela seguinte dificuldade (aporía): a verdade é uma ocorrência momentânea que surge no mundo através de sujeitos discursivos sociais. Os sujeitos discursivos estão inseridos em uma determinada sociedade, em um local e em um tempo histórico. Os sujeitos pretendem produzir verdades a partir de múltiplas coerções e efeitos regulamentados pelo poder. Os tipos de discurso de cada sociedade, de uma dada época histórica e sob determinadas influências, fazem da verdade um elemento enunciativo, que adquire o *status* de representação verdadeira da realidade, ou de quase realidade, e que passa a funcionar como se verdade fosse. A verdade pode, assim, na condição de discurso acerca da realidade inatingível, adquirir a condição de permanência ou de substituição, coesão ou dispersão, abertura ou fechamento, coerência ou discordância, deslocamento ou transformação. A questão da verdade também diz respeito às regras de formação de conceitos em qualquer nível de singularidade ou de generalidade. Tais regras sofrem a influência das determinações histórico-sociais, através das ilusões político-sociais, dos preconceitos de época, dos erros político-econômicos ou ideológicos, dos

equivocos determinados pelas distorções éticas das tradições religiosas, etc. (FOUCAULT, 2013, p.75).

Na pós-modernidade, autores como Canagarajah, Pennycook, Mokoni, Kumaravadivelu, Gee, Rajagopalan, entre outros, trazem um conjunto de enunciados para a compreensão da relação entre linguagem, cultura e identidade. Esses autores estudam a língua como um instrumento de luta contra relações desiguais de poder, e não como um código fixo e universal. Eles também destacam como a língua pode ser percebida como uma prática social. Uma das verdades a ser relativizada é sobre o trabalho dos professores de línguas, cujo papel no contexto educacional pode servir tanto ao propósito de empoderar quanto ao propósito de marginalizar sujeitos (ANDRADE, 2018, p. 16)

A construção da verdade somente é possível através dos discursos. Esses constituem fenômenos de expressão de um sujeito que produz diversas modalidades de enunciação. As enunciações remetem a uma síntese ou a uma função unificante de um sujeito. A dispersão ocorre na descontinuidade dos planos de onde o sujeito fala, quando exerce um discurso, nos diversos lugares e nas diversas posições que pode ocupar (FOUCAULT, 2013, p.66).

A verdade enquanto modalidade de enunciação, também remete a um plano de discurso estabelecido pela regularidade das diversas posições de subjetividade. Assim sendo, entendemos que o discurso de verdade, concebido na proposta de Foucault, não seria uma manifestação desenvolvida por um sujeito único que pensa, conhece e diz. Ao contrário, a verdade perpassa o discurso sobre a representação do que seria a verdade, em um espaço de exterioridade discursiva, de um ou vários sujeitos, os quais podem ser determinados a partir da dispersão e da descontinuidade em relação a si mesmos (FOUCAULT, 2013, p.66). A partir dos questionamentos apontados por Andrade (2018, p. 20), surgem as seguintes perguntas: “o que estamos fazendo em nossos estudos na área de formação de professores de línguas? Que práticas eles desenvolvem? Estamos deixando algum legado para a escola?; ou estamos apenas fazendo uso da escola para reafirmar os nossos discursos, nossas vontades de acesso à verdade? Qual é o lugar da relação entre a universidade e a escola?”

O discurso acerca da verdade não é, do mesmo modo que nas outras modalidades de discurso, a manifestação desenvolvida de um sujeito que pensa a verdade, que a conhece e que a expressa de modo privilegiado. Ao contrário, o discurso sobre a verdade é perpassado pela mesma descontinuidade e dispersão que em outros campos do saber. Vale lembrar as considerações de Foucault acerca de vários conceitos importantes na análise discursiva, como o de deslocamento e o de dispersão. Para ele, o discurso, e aqui vale também para o discurso sobre a verdade, é “um conjunto em que podem ser determinadas a dispersão do sujeito e sua descontinuidade em relação a si mesmo. É um espaço de exterioridade em que se desenvolve uma rede de lugares distintos” (FOUCAULT, 2013, p.66).

Foucault nos mostra que “é preciso reconhecer, agora, que não é nem pelo recurso a um sujeito transcendental nem pelo recurso a uma subjetividade psicológica que se deve definir o regime de suas enunciações” (FOUCAULT, 2013, p.66). Assim, a verdade de um sujeito, ou de uma civilização, não pode ser obtida de modo absoluto e definitivo, nessa perspectiva, a partir de um sujeito pensante, nem pelo recurso a um sujeito transcendental ou qualquer tipo de subjetividade psicológica que possa ser definida em um regime de enunciações discursivas.

Desse modo, segundo Foucault, não é nem pelas palavras ou pelas coisas que se pode definir o regime dos objetos característicos de uma formação discursiva. A verdade enquanto objeto de uma formação discursiva, ou conceito de uma enunciação, é regulada pelas mesmas leis que regem um sistema de relações ligados a outros objetos conceituais.

A análise discursiva foucaultiana é uma importante ferramenta de análise e problematização da produção de verdade, e pode ser aplicada aos discursos de professores e alunos acerca do processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Em uma pesquisa com discursos de sujeitos docentes formadores e discentes aprendizes de língua estrangeira, os discursos são historicamente produzidos e modificados, ao mesmo tempo em que são marcados pelo movimento e fluidez do discurso.

A partir do objetivo principal de uma pesquisa, e a partir da aplicação do instrumental conceitual de análise discursiva foucaultiana de uma orientação teórica de tradição francesa foucaultiana, podemos escolher alguns objetivos

específicos com o intuito de aprofundar a compreensão de um trabalho de pesquisa e tentar atingir a meta de problematizar e apontar as dificuldades e as possíveis soluções para um tema-problema específico. Dentre as diversas dificuldades encontradas por professores e alunos em um processo de ensino-aprendizagem de idioma, como por exemplo o inglês, há que se ater ao problema da verdade. As verdades se inscrevem em discursos, mas apresentam contradições, dispersões e deslocamentos ligados ao sujeito em conflito com a sociedade ou a realidade local. No que tange especificamente ao discente de etnia indígena de uma determinada região sul-americana, seria legítimo realizar uma análise das condições de aprendizagem em que os indivíduos produtores de formações discursivas têm como características serem falantes do idioma guarani e terem o português ou o espanhol como segunda língua, e o inglês como uma terceira língua a ser aprendida? Levando em conta de que em certas regiões brasileiras o idioma inglês raramente é utilizado como língua franca, acadêmica, comercial ou turística, podemos colocar esse fator como um fator desfavorável no processo de ensino-aprendizagem de alunos de cursos de formação de inglês? Tais questões podem ser analisadas a partir das formações discursivas derivadas de pesquisa com entrevistas de alunos e professores de inglês.

1.5 O sujeito na Análise de Discurso

A compreensão do conceito de sujeito, de um ponto de vista da teoria da “Análise de Discurso”, passa pela explicação de um outro conceito, o de “forma-sujeito”, segundo Eni Orlandi (2017, p.21), a partir da concepção teórica althusseriana (1973) de que todo ser social ou indivíduo humano somente pode ser agente de uma prática se estiver representado por uma forma-sujeito. A forma-sujeito é uma forma de existência sócio-histórica enquanto agente de uma prática social. O sujeito não pode ser pensado como algo que é a única origem de si, pois o indivíduo é interrogado no discurso como sujeito tanto no plano simbólico como no de uma ideologia sócio-histórica.

Em seu artigo intitulado “Sujeito Discursivo: polifonia, heterogeneidade e identidade”, o autor Cleudemar Alves Fernandes nos diz que o conceito de sujeito em Análise de Discurso não é um ser que tenha existência particular no mundo ou um indivíduo psicológico, uma pessoa ou uma individualidade que

seja constituída de existência real, objetiva, no mundo da coletividade humana. O sujeito do discurso é um ser social, que existe em um espaço coletivo e ideológico, isto é, em um dado momento histórico, em algum lugar sócio-histórico.

Na perspectiva teórico-prática da Análise de Discurso o sujeito discursivo é apreendido e analisado a partir da práxis discursiva, constituído por diferentes vozes sociais. O sujeito discursivo não é o sujeito-indivíduo da linguística tradicional, nem um sujeito ideal, empírico ou irreal, psicológico ou abstrato, individualizado ou falante. Ao contrário, o sujeito discursivo é um sujeito “falando”, que está discursivamente “ocorrendo” no momento em que “está falando”. O sujeito-falando-discursivo está inserido em uma conjuntura ao mesmo tempo social, histórica e ideológica constituída de múltiplas vozes sociais (FERNANDES, 2008, p.24-26).

Assim, para que se possa apreender e compreender o sujeito discursivo há que compreender as vozes sociais que aparecem no contexto do texto em análise de discurso. Por exemplo, o sentido dos conceitos ou lexemas “acidente natural” e “crime doloso” representam vozes sociais inscritas no plano ético, econômico e jurídico. Para uma empresa mineradora que realiza contratos de exploração de minérios, em países em desenvolvimento, com o sistema de liquefação de minérios e represamento de rejeitos em barragens de contenção, em vez do processo a seco, como ocorre em países do chamado primeiro mundo, a ocorrência de um rompimento da barragem com a morte de centenas de pessoas, como aconteceu em Brumadinho-MG, será analisada como “acidente natural ou ambiental” pela empresa mineradora, e como “crime doloso” coletivo a partir de imprudência, negligência e às vezes imperícia. A imprudência pressupõe que a ação foi realizada de forma precipitada e sem cautela por um ou mais responsáveis; a negligência ocorre quando o responsável ou seu grupo deixam de fazer algo que sabidamente poderia causar danos a alguém ou um grande número de pessoas; a imperícia ocorre quando o agente pratica ato danosos sem saber praticá-lo de modo eficaz e responsável. O sujeito discursivo apresenta as duas vozes ao se referir ao mesmo evento externo, dois sujeitos discursivos que se opõem ideologicamente no mesmo discurso, através dos lexemas opostos de “acidente” e “crime”. Além da oposição de conceitos, pode ocorrer a oposição de discursos, ou de uma série de

discursos, sobre um tema. De tal entrecruzamento de diferentes discursos, a partir de diferentes sujeitos discursivos, podem surgir discursos em oposição, os quais se negam ou se contradizem. No caso de conceitos opostos, de invasão e ocupação, dá-se o mesmo. Para os integrantes da ideologia do movimento social dos sem-terra tratar-se-ia de ocupação. Já para os proprietários de terras que sofreram a entrada dos integrantes do movimento, tratar-se-ia de invasão: “esses sujeitos se opõem ideologicamente a um outro conjunto de sujeitos dispersos no âmbito social, contrários a esses movimentos, que utilizariam o lexema invasão” (FERNANDES, 2008, p.26). Conceitua-se como polifonia a presença de diferentes vozes integrantes da fala de um sujeito de discurso. Heterogeneidade diz respeito à falta de uniformidade do sujeito discursivo, em oposição a homogeneidade, que ocorre no caso de apenas um objeto ou ser constituído de elementos diversificados (FERNANDES, 2018, P.26). O conceito de polifonia, do linguista russo Mikhail Bakhtin é utilizado em análise de discurso para definir a complexidade de vozes diferentes e presentes no discurso. Também o conceito bakhtiniano de dialogismo é útil para revelar o discurso como interação entre os sujeitos (BRAIT,1997, p.98, referido por Fernandes (2008, p.27). Assim, as vozes são socialmente organizadas no discurso de modo a possibilitar o estabelecimento de relações sociais em nível discursivo (FERNANDES, 2008, p.27).

Diferentemente do conceito de “Outro” com letra “O” maiúsculo do psicanalista freudiano Jacques Lacan, contemporâneo de Michel Foucault nos movimentos denominados estruturalista e pós-estruturalista, já o conceito de “outro” escrito com a letra “o” minúscula de Foucault remete à compreensão analítico-discursiva de mundo social no qual o sujeito discursivo de inscreve (FERNANDES, 2008, p.27).

A compreensão e a explicitação da natureza homogênea ou heterogênea que constitui um dado discurso formado por sujeitos discursivos resultam da interação de vários outros discursos entrelaçados com um sujeito discursivo de caráter polifônico. Na análise discursivo o “eu” e o “outro” formam uma unidade inseparável, cuja linguagem lhes possibilita a interação (FERNANDES, 2008, p.29).

O conceito de heterogeneidade da linguista Jacqueline Authier-Revuz é retomado para a proposição do conceito de heterogeneidade discursiva,

segundo Fernandes (2008, p.29): a heterogeneidade pode ser constitutiva e mostrada. No caso da heterogeneidade constitutiva ocorre que ela se apresenta como condição de existência de discursos e de sujeitos discursivos resulta do entrelaçamento de diferentes discursos dispersos no meio social. Já a heterogeneidade mostrada ocorre quando a voz do outro discursivo se apresenta de modo explícito no discurso do sujeito e permite a sua identificação na materialidade linguística (FERNANDES, 2008, p.29).

A partir de um referencial teórico psicanalítico freudiano e das releituras realizadas por Lacan, a linguista Authier-Revuz faz algumas considerações sobre a relação entre o sujeito e a linguagem que se tornam úteis para a Análise de Discurso, pois tal perspectiva teórica corrobora, segundo Fernandes, a compreensão do sujeito como “descentrado”, um termo utilizado por Lacan para explicar a posição do sujeito no sistema psíquico freudiano. No caso da Análise de Discurso o conceito de descentramento se inscreve na teoria do Discurso para explicitar a ideia de exterioridade que ocorre no interior do sujeito discursivo, na medida em que em seu discurso está o “outro, compreendido como exterioridade social (FERNANDES, 2008, p.30). Desse modo, no sujeito discursivo descentrado as palavras ditas encerram outras palavras que também são ditas. Isso ocorre a partir da ilusão do sujeito de ser o centro de seu dizer e supor que exerce o controle dos significados (sentidos) de sua fala (FERNANDES, 2008, p.30).

O inconsciente psicanalítico de Jacques Lacan é concebido como estruturado como uma linguagem inconsciente que escapa ao controle da consciência do indivíduo. O conceito de descentramento discursivo dá ensejo ao linguista M. Pêcheux de considerar que o sujeito discursivo não é o centro de seu dizer (1997, p.173), ao discorrer sobre os dois tipos de esquecimentos do sujeito, seja na forma de ilusão de controle do que diz pelo sujeito, seja pela ilusão deste sujeito de ter o controle sobre os significados (sentidos) de seus dizeres. Entretanto, essas ilusões seriam necessárias ao sujeito, mesmo não sendo ele o detentor da posição de centramento na organização e na ação de enunciação do discurso (FERNANDES, 2008, p.30). Os conceitos de descentramento e de heterogeneidade se ligam na medida em que a constituição do sujeito descentrado ocorre no contexto de um descentramento da trama discursiva. (FERNANDES, 2008, p.30).

Na concepção de Análise de Discurso o sujeito não é materialmente dado a priori. Ele resulta de uma estrutura complexa e possui uma existência no espaço discursivo. Ele é descentrado no espaço discursivo e se constitui entre o “eu” e o “outro”. Foucault não nega o conceito freudiano de inconsciente, mas o retoma no plano discursivo como um dos elementos constitutivos do discurso, no campo epistêmico que engloba a ideologia inscrita no plano sócio-histórico com a manifestação do desejo inconsciente sem o controle absoluto da consciência. Na concepção lacaniana o grande “Outro” se caracteriza pela inscrição do desejo inconsciente no plano psíquico simbólico.

Já na análise de discurso foucaultiana o “outro”, com a letra “o” inicial minúscula, se contrapõe ao grande “Outro” simbólico do sistema psíquico, escrito com a letra “O” inicial em maiúscula. A partir da oposição entre o “outro” discursivo que designa o plano social ou exterior do discurso, e o “Outro” psicológico lacaniano que designa a inscrição do desejo no plano psíquico simbólico, Foucault se utilizou do conceito lacaniano de “Outro” para se referir ao desejo do “outro” como constitutivo do desejo do “eu”. E esse “eu” seria o Sujeito, com “S” maiúscula. Segundo Fernandes (2008, p.31), “nesse contexto epistemológico, os sujeitos resultam de uma ligação da ideologia, inscrita histórico-socialmente, com o inconsciente, que dá vazão à manifestação do desejo” (FERNANDES, 2008, p.31).

Assim, conclui Fernandes que “sendo o inconsciente, também, constituído socialmente, o ‘Outro’ refere-se ao desejo do ‘outro’ como constitutivo do desejo do ‘eu’ (esse ‘eu’ seria o Sujeito) (FERNANDES, 2008, p.31).

A compreensão do sujeito discursivo necessita a intermediação de conceitos operativos ou categorias úteis à análise de discurso. Os conceitos de dialogismo, de polifonia e de heterogeneidade constituem categorias que apontam para o caráter complexo e heterogêneo do campo discursivo. O jogo interacional entre o “dizer” discursivo do sujeito do discurso e o sentido (significado) desse discurso determinado pela ideologia sócio-histórica possibilita reflexões que têm como meta o entendimento do sujeito discursivo, conforme afirma Fernandes: “ dialogismo, polifonia e heterogeneidade constituem categorias discursivas que propiciam reflexões visando à compreensão do sujeito discursivo” (FERNANDES, 2008, p.31).

A partir da proposição da noção de heterogeneidade discursiva, Authier-Revuz, conforme Fernandes (2008, p.31), reafirma o aspecto polifônico do sujeito discursivo e aponta para o descentramento do sujeito no discurso, afirmando que: “um ‘eu’ implica outros ‘eus’ e o outro se apresenta como uma condição constitutiva do sujeito, afinal, um discurso constitui-se de outros discursos e sofre (trans)formações na História” (FERNANDES, 2008, p.31-32).

O sujeito discursivo é heterogêneo e se constitui pela interrelação com outros sujeitos de uma trama de discursos, além das interações com o ‘Outro’, que se materializa na linguagem, de modo descentrado, na medida em que o sujeito discursivo, tal como o sujeito psíquico inconsciente, se apresenta em um lugar discursivo desconhecido de si e para si (FERNANDES, 2008, p.32).

Uma outra importante noção em análise de discurso é o conceito de “Identidade”. Trata-se de uma noção que deve ser entendida como plural, fragmentada, móvel (não fixa), em constante movência e processo de produção. Segundo vários autores contemporâneos como Zigmunt Bauman, Stuart Hall, Tomaz Tadeu da Silva e outros, a identidade é um conceito plural e fragmentado que se apresenta como o produto de novas relações sociopolíticas na sociedade contemporânea. É um conceito que se apresenta inacabado na medida em que se encontra em constante transformação devido a influência sociocultural e histórico-política. O caráter plural e movente do conceito de identidade nas relações sociopolíticas leva-nos a reflexões que corroboram o conceito de sujeito discursivo próprio do referencial teórico da Análise de Discurso de orientação teórica francesa (FERNANDES, 2008, p.32).

O conceito de heterogeneidade na Análise de Discurso se beneficia do conceito baumaniano (2005) de identidade porque esta apresenta um aspecto plural e fragmentado que contribui para o entendimento da constituição de sujeito discursivo na medida em que “a existência do ‘eu’ se dá pela constituição de múltiplos fragmentos do outro. Assim, o sujeito está deslocado de seu espaço sociocultural e também de si mesmo (FERNANDES, 2008, p.32-33). Aqui o conceito foucaultiano de deslocamento, tomado da conceituação psicanalítica freudiana, assume o caráter de conceito operativo fundamental na perspectiva da análise de discurso de orientação teórica francesa foucaultiana.

O sujeito discursivo pode ser constituído ou assumir diversas identidades ou posições identitárias. O sujeito discursivo encontra-se continuamente em

atividade, movência e assunção de novas identidades. Tais posições identitárias do sujeito o leva a se deslocar constantemente e mostrar-se um 'outro' diferente de si. Esse aspecto de sempre diferente confirma o seu caráter identitário frequentemente contraditório e continuamente inacabado (FERNANDES, 2008, p.33).

A heterogeneidade do discurso atesta e confirma o caráter identitário em constante mutação ou transformação, além do aspecto de mutabilidade do lugar social e histórico constitutivos do sujeito inscrito ou constituído pela inter-relação com tantos e diversos outros lugares (FERNANDES, 2008, p.33).

O sujeito discursivo se revela complexo na medida em que é constituído por uma heterogeneidade caracterizada por diferentes posições identitárias ou por contradições nas diversas configurações assumidas pelo sujeito no discurso. As múltiplas e moventes identidades costumam se apresentar de modo contraditório, inacabado, móvel e complexo. O sujeito discursivo se constitui frequentemente na materialidade do texto discursivo, na língua e pela linguagem, na forma de constantes deslocamentos e assumindo uma pluralidade quase que regular, na maioria das vezes. (FERNANDES, 2008, p.33).

O conceito de "Subjetividade" no contexto epistêmico da teoria de análise de discurso se apresenta no campo da exterioridade discursiva, na condição de construção sócio-histórica que se realiza na relação do sujeito com o discurso. O sujeito somente se torna apreensível e compreensível na exteriorização de sua identidade e interioridade subjetiva ou subjetividade. Entretanto, não se trata aqui, na visão da análise de discurso, de se tomar o sujeito em seu aspecto de interioridade, uma vez que o seu caráter é constitutivo do plano exterioridade do discurso, das relações de produção construídas nas relações de exterioridade (FERNANDES, 2008, p.34).

Na obra "Subjetividade e Verdade", referente às aulas de 1980-81, Foucault nos explica que a subjetividade não é concebida a partir de uma teoria prévia e universal do sujeito, nem é relacionada a uma experiência originária ou fundadora. A subjetividade, para ele, é algo que se constitui e se transforma na relação com a sua própria verdade (FOUCAULT, 2016, p.13).

A influência do meio social e da história na constituição da identidade do sujeito nos leva ao estudo das transformações que se manifestam ao nível das produções discursivas sempre marcadas pelo entrecruzamento de discursos e

acontecimentos históricos anteriores. Assim, o discurso sofre constantemente influência e o impacto de processos de fragmentação do sujeito e de uma heterogeneidade constitutiva, de uma pluralidade de falas ou vozes, tudo isto inscrito constante e indefinidamente em novas formações discursivas e ideológicas (FERNANDES, 2008, p.34).

A oposição constante das inscrições ideológicas na interação social, que constituem os diversos discursos coexistentes, nos leva a conceber a constituição do sujeito discursivo como marcado por polifonia e por transformações que possibilitam a constituição discursiva através do importante conceito foucaultiano de “dispersão” dos sentidos (FERNANDES, 2008, p.34). A característica de mobilidade constante, em oposição à fixidez da linguística clássica, ressalta o aspecto movente da ininterrupta produção discursiva, da constante mutação ou transformação da construção do sujeito e do discurso (FERNANDES, 2008, p.34).

Na Análise de Discurso os enunciados apontam para posições-sujeito, e devido à natureza heterogênea dos objetos de estudo, tanto o sujeito quanto a identidade-sujeito devem ser observados no contexto das ocorrências linguístico-discursivas. Mas, é sempre no plano social que se definem as posições-sujeito discursivas mutáveis (FERNANDES, 2008, p.34).

Cabe à análise de discurso propiciar o surgimento de elementos tais como os objetos de estudo e as posições-sujeito, os diversos processos identitários do sujeito discursivo, enfim, o discurso em sua plenitude complexa, desvelando os seus aspectos apagados ou em vias de aparecimento. E de explicitação de suas formações e transformações históricas (FERNANDES, 2008, p.34).

Na análise do sujeito discursivo, cabe ressaltar a importância de se ater aos pontos de movência, eliminando qualquer tentação de se ater a possíveis regras ou pontos fixos na caracterização do sujeito do discurso. O deslocamento e as transformações constantes na constituição dos sujeitos são aspectos fundamentais na análise discursiva (FERNANDES, 2008, p.34).

Em suma, há que se ressaltar que o sujeito é constituído por diferentes vozes sociais, por intensa heterogeneidade e constantes conflitos, na medida em que o desejo se inter-relaciona com o sujeito socialmente constituído (FERNANDES, 2008, p.35).

A polifonia das vozes discursivas constitui o sujeito do discurso dado que tais vozes surgem de diferentes espaços sociais e de diferentes outros discursos que se interligam na trama do processo ininterrupto de formação discursiva (FERNANDES, 2008, p.35).

A heterogeneidade explícita, aparente ou mostrada, indica a presença de outras vozes na voz do sujeito discursivo. A heterogeneidade implícita, não-explícita, não-aparente ou não-mostrada traz o caráter implícito de outras vozes constitutivas da voz do sujeito. Ambas constituem formas presentes no discurso, e envolvem as diferentes vozes constitutivas do sujeito (FERNANDES, 2008, p.35).

A identidade de natureza discursiva, na medida em que integra e decorre das relações discursivas é uma identidade plural, fragmentada e marcada por mutabilidade (FERNANDES, 2008, p.35).

Em conclusão, segundo Fernandes (2008, p.35), o sujeito discursivo não é uma individualidade homogênea na conceituação da análise de discurso, a qual se apropria de conceitos instrumentais importantes e úteis para a elucidação do sentido das formações discursivas, sempre perpassada pela memória e ligada tanto à formação ideológica como também à inter-relação entre a linguagem e a história .

1.6 O Enunciado de Verdade e a sua Relação com o Poder

Segundo Fernandes, em sua obra intitulada “Discurso e Sujeito em Michel Foucault” de 2012, as questões que dizem respeito ao problema do poder nos levam ao problema dos diversos lugares de constituição do saber e da verdade. Os dispositivos de produção de verdades e a determinação das práticas dos sujeitos culminam com a construção de lugares de constituição de verdades, novas formações discursivas e a construção dos lugares das verdades nas formações discursivas.

Para Foucault, cada sociedade tem o seu regime de verdade. e a sua política geral de veracidade. Os tipos de discurso que cada sociedade assume como verdadeiro faz funcionar a sua política geral e o seu padrão moral de referência. Sobre a verdade e a sua a relação com o sujeito de discurso pode-se afirmar que a partir da premissa de que toda sociedade escolhe o seu regime de verdade e os tipos de discursos que devem ser tomados ou funcionar como

sendo verdadeiros ou considerados legítimos, determinam a constituição das diversas formações discursivas sobre o que é aceito como verdadeiro.

Sobre a relação entre verdade e poder, Foucault afirma em sua obra intitulada “ Microfísica do poder” de 1981 que: “Ora, creio que o problema não é de se fazer a partilha entre o que num discurso releva da cientificidade e da verdade e o que relevaria de outra coisa; mas de ver historicamente como se produzem efeitos de verdade no interior de discursos que não são em si nem verdadeiros nem falsos” (FOUCAULT, 2012, p.44).

A verdade é uma construção discursiva a partir de posicionamentos dos sujeitos discursivos e reflete esses posicionamentos ao mesmo tempo em que exerce uma função operatória sobre os sujeitos dos discursos. Foucault, em sua obra “O poder psiquiátrico”, de 2006 (p.198) considera que a verdade é o que se percebe como sendo a verdade sobre algo, e que a verdade não é universal e sustenta os saberes que se tomam por científicos por uma dada comunidade de cientistas. Segundo Fernandes, o que é relevante sobre a verdade na análise de discurso é a diferenciação que Foucault faz em sua obra “O Poder psiquiátrico” (2006, p.302) entre algumas formas de produção de verdade. Ele considera que há uma verdade que é exclusivamente produção discursiva e considerada como uma verdade-acontecimento, verdade-ritual, verdade-relação de poder, que pode ser vista nas sociedades religiosas. Mas, também há uma outra verdade revestida de comprovação que é a verdade científica. Essa verdade é uma verdade do tipo descoberta, verdade-método ou verdade-relação de conhecimento, que supõe e se situa no interior da relação sujeito-objeto. O sujeito desta verdade tem duplo papel na medida em que ele é o sujeito do saber e, ao mesmo tempo, ele é também o objeto sobre o qual o sujeito deseja se revestir. O discurso traduz esses conflitos por intermédio de procedimentos que tem como função convocar os seus poderes e perigos. (FERNANDES, 2012, P.71).

A verdade em Foucault, e na análise de discurso, é uma produção discursiva que atesta os lugares e os posicionamentos dos sujeitos discursivos. O discurso materializa as verdades e revela os posicionamentos do sujeito, constituindo o objeto de verdade pelo qual se luta e o poder que deseja revestir.

Capítulo 2

A Formação de Crenças

O processo de ensino e aprendizagem necessário para a formação de professores licenciados acontece em diferentes espaços contudo sempre atrelado a conhecimentos, memórias, experiências, constituídos na vida dos indivíduos que vivenciam este processo. Uma forma de entender esta soma de eventos, associá-los à interação professor-aluno, é organizando-os no estudo sobre crenças. Compreender a harmonia necessária para o êxito da ação e os conflitos que irrompem esse processo auxiliam no entendimento do quanto a correspondência entre as crenças de professores e alunos podem ser produtivas ao ensino e motivadora para ambos os atores, enquanto o conflito nas suas percepções é improdutivo (BARCELOS, 2003, p. 55). Neste ponto Swales (*apud* Barcelos, 2003) conclui que o objetivo de ensino é prejudicado à medida que existe um conflito entre como os alunos acham que devem aprender e como se exige que eles aprendam.

Muitos pesquisadores já sugeriram que alunos e professores têm agendas diferentes (Holliday, 1994; Nunan, 1995). Mas de onde surge esse conflito e por que ele acontece? Como sabemos, os aprendizes têm suas próprias ideias sobre o processo de ensino-aprendizagem e esse é um dos princípios da abordagem comunicativa. Houve uma redefinição dos papéis de professores e alunos com essa abordagem. Professores são encorajados a evitar aulas centralizadas no professor e a criar uma atmosfera segura e confortável em aula. Entretanto, se os alunos discordam do que professores acreditam ser o papel dos alunos, o conflito acontece. (Barcelos, 2003, p. 56)

Entre diferentes definições de crenças e os estudos apontam que ainda não há um consenso acerca do conceito, nesta pesquisa adotamos a visão de Barcelos (2006, p. 151) que compreende que as crenças são como uma forma de pensamento, “como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação”. Portanto elas vão além de julgamentos subjetivos à medida que são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais. A autora admite que as crenças constituem um sistema dinâmico e complexo que é inter-relacionado, não linear e multidimensional.

Outra autora, Kalaja (2015) que corrobora com esse conceito, explica que as crenças são construídas socialmente, interativas, sociais e variáveis. Portanto admite que elas podem mudar não só entre alunos, mas também de época para época, de contexto para contexto. Esta autora valoriza o discurso na abordagem de crenças, tanto que propôs uma abordagem discursiva de crenças sobre aprendizagem. Os pressupostos dessa abordagem são que: o uso da língua é social e orientado para a ação; a linguagem cria realidade; e o conhecimento científico e concepções leigas são construções sociais do mundo. Para ela as crenças são construídas no discurso.

Em suma, uma reflexão amplificada sobre o conceito em definição é possível tendo por base o trabalho de vários pesquisadores (Cf. KALAJA, 1995; KALAJA; BARCELOS, 2003; BARCELOS, 2000; 2001, 2004, 2006; RICHARDSON, 1996; BORG, 2003). A visão atual das crenças, segundo Barcelos (2007, p.114) é caracterizada como:

a) Dinâmicas: ao contrário do que se pensava, que as crenças eram estáticas, a visão sociocultural das crenças (DUFVA, 2003) as mostra como mudando através do tempo ou até mesmo dentro de uma mesma situação. Isso não significa, entretanto, segundo Dufva, que as crenças são geradas imediatamente. Elas são sempre ancoradas em algo “incidentes do passado, pessoas que foram significativas, assuntos que lemos ou ouvimos na mídia ou opiniões de nossos professores na escola”. Apesar de serem dinâmicas, pelo seu caráter paradoxal, as crenças, ao mesmo tempo, podem se constituir em obstáculos para mudança.

b) Emergentes, socialmente construídas e situadas contextualmente: Dewey (1933) já assinalava para esse caráter social e contextual das crenças através do conceito de experiência e seus princípios de continuidade e interação. A visão inicial prevalente no ensino de línguas característica da abordagem normativa e de um primeiro momento de investigação (Cf. BARCELOS, 2000, 2001, 2004) enfatizava crenças como uma estrutura mental pronta e fixa. A visão mais recente, entretanto, sinaliza para modificação, desenvolvimento e ressignificação de crenças à medida que interagimos e modificamos nossas experiências e somos, ao mesmo tempo, modificados por elas. As crenças

incorporam as perspectivas sociais, pois nascem no contexto da interação e na relação com os grupos sociais.

c) Experienciais: de acordo com Hosenfeld (2003), “as crenças dos aprendizes são parte das construções e reconstruções de suas experiências”. Para os estudiosos da cognição, “todos os processos cognitivos, assim como a linguagem, nascem da natureza contextual da existência humana e da experiência” (LANGACKER, 1990, 1991 *apud* WATSON-GEGEO, 2004, p. 333).

d) Mediadas: dentro dessa perspectiva mais atual e sociocultural, Alanen (2003) e Dufva (2003) caracterizam crenças como instrumentos de mediação usados para regular a aprendizagem e a solução de problemas.

e) Paradoxais e contraditórias: as crenças são “sociais, mas também individuais e únicas; são compartilhadas, emocionais, diversas, mas também uniformes” (BARCELOS; KALAJA, 2003, p. 233).

f) Relacionadas à ação de uma maneira indireta e complexa: apesar de se constituírem em forte influência do comportamento ou da ação, nem sempre agimos de acordo com nossas crenças. Isso será discutido mais adiante.

g) Não tão facilmente distintas do conhecimento: para teóricos como Woods (2003), “as crenças não se separam facilmente de outros aspectos como conhecimento, motivação e estratégias de aprendizagem” (p. 226-227).

Um destaque para a compreensão de crenças é fazer a correlação com sua influência no comportamento. Explicado por Pajares (1992, *apud* Barcelos, 2001, p. 73), as crenças influenciam como as pessoas organizam e definem suas tarefas: elas são fortes indicadores de como as pessoas agem. Em relação à ação, esclarece Barcelos, investiga-se a maneira como as crenças podem influenciar a abordagem dos alunos em relação à aprendizagem, “como eles percebem e interpretam sua aprendizagem” (Richards & Lockhart, 1994: 58) e as estratégias de aprendizagem que eles adotam e usam (Horwitz, 1987; Wenden, 1987). (Barcelos, 2001, p. 73)

Para descrever esses conceitos, os estudos seguem diferentes abordagens que são assim descritas por Barcelos (2001, p. 75)

A primeira abordagem, chamada de abordagem normativa, infere as crenças através de um conjunto pré-determinado de afirmações. A *segunda abordagem*, metacognitiva, utiliza autorrelatos e entrevistas para inferir as crenças sobre aprendizagem de línguas. A terceira abordagem, contextual, usa ferramentas etnográficas e entrevistas para investigar as *crenças através* de afirmações e ações. A análise do discurso também pode ser incluída nessa abordagem.

É na abordagem normativa (Barcelos, p.76), cujo termo foi usado por Holliday ao referir-se a estudos sobre cultura, que inserem-se os questionários do tipo Likert-scale. Estes contêm afirmações com alternativas que seguem uma escala de (eu concordo inteiramente” até “eu discordo inteiramente”. O questionário mais usado é o *Beliefs About Language Learning Inventory* (BALLI), que foi desenvolvido por Horwitz (1985). A maioria dos estudos nesta abordagem ora usa o BALLI (Horwitz, 1987, 1988; Su, 1995; Tumposky, 1991; Yang, 1992) ora o adapta ou modifica (Mantle-Bromley, 1995). Outros estudos desenvolvem seus próprios questionários (Campbell et. al., 1993; Cotterall, 1995; Sakui & Gaies, 1999; Kuntz, 1996; Mori, 1997; Wen & Johnson, 1997). Desta experiência seguem algumas das conclusões obtidas e descritas por Barcelos: “expectativas dos alunos sobre a autoridade do professor podem representar *um obstáculo* para os professores” (p. 197), “aprendizes que acreditam que o professor deve fazer tudo [...] *ainda não estão prontos* para a autonomia” (Cotterall, 1995: 198). Esses tipos de comentários sugerem uma visão ideal do aprendiz à qual os “alunos reais” não correspondem (Benson, 1995). Para ampliar a investigação “alguns estudos têm incluído entrevistas como uma maneira de validar o uso de questionários. As entrevistas geralmente apontam que os aprendizes possuem crenças que são diferentes daquelas apresentadas no BALLI”.

A abordagem metacognitiva é pouco utilizada, Barcelos (2001, p. 79) cita que “até agora, somente Wenden, 1987; Victori, 1992; Victori & Lockhart, 1995”. Ela explana que a maioria dos estudos tem como referencial teórico o conhecimento cognitivo e sua influência na aprendizagem (ver Wenden, 1986,1991,1999). Para ela, o pressuposto básico nesses estudos é que os aprendizes pensam sobre seu processo de aprendizagem de línguas e são capazes de articular algumas de suas crenças. “Wenden (1986) descobriu que

os aprendizes são capazes de falar sobre a língua, sua proficiência na língua, os resultados de seus esforços na aprendizagem, seu papel no processo de aprendizagem de línguas e a melhor maneira de aprender línguas.”

A abordagem contextual caracteriza-se por não generalizar sobre as crenças, mas compreender as crenças de alunos (ou professores) em contextos específicos. Cabe salientar que a definição de contexto, nesta perspectiva, não se refere a “um recipiente estático que circunda a interação social” (LAVE, 1993: 22). Contexto é definido neste estudo, esclarece Barcelos, como “um fenômeno socialmente constituído e sustentado interativamente” onde “cada ação acrescentada dentro da interação modifica o contexto existente enquanto cria uma nova arena para interações subsequentes” (Goodwin & Duranti, 1992:..5-6). Barcelos (2001, p. 81) discorre sobre a relação contexto e cultura:

Os estudos incluídos nessa abordagem caracterizam crenças como específicas de um determinado contexto (Allen, 1996) ou de uma cultura de aprender de um determinado grupo (Barcelos, 1995; Garcia, 1999). Os estudos, em sua maioria, procuram considerar a influência da experiência anterior de aprendizagem de línguas dos alunos não somente em suas crenças, mas também em suas ações dentro de um contexto específico. Dentre os estudos dessa abordagem, destaco o estudo de Allen (1996). Allen investigou a influência das crenças sobre aprendizagem de línguas do professor nas crenças estabelecidas de um aprendiz. Ela também examinou se e como os comportamentos, as estratégias e as percepções do aluno sobre seu próprio sucesso na aprendizagem de línguas foram afetados como resultado dessa influência... A metodologia incluiu observações de sala de aula, entrevistas com professor e aluno e anotações em seus diários. Allen também analisou o livro-texto, as apostilas e os materiais adicionais preparados pelo professor. (BARCELOS, 2001)

Ao afirmar que a compreensão das crenças dos professores ajuda a entender não somente suas escolhas e decisões, mas também a divergência entre a teoria e a prática, e entre as crenças de formadores de professores e de professores; pode-se pensar em algumas das principais crenças sobre língua inglesa elencadas por Barcelos (2007, p.112) acerca de vários pesquisadores:

Crenças de estudantes de Letras (CARVALHO, 2000; SILVA, L. 2001; BARCELOS, 1995; SILVA, K., 2005): é preciso ir para o exterior para se aprender inglês; não se aprende inglês no curso de Letras ou na escola pública, mas nos cursinhos; é preciso falar como um falante nativo ao se aprender uma língua estrangeira.

Há também referência sobre crenças de professores em serviço (REYNALDI, 1998; MIRANDA, 2005; COELHO, 2005): não é possível aprender inglês em escolas públicas; os alunos são desinteressados e fracos e por isso só devo ensinar coisas fáceis e básicas.

Ao entender a natureza das crenças podemos entender como é difícil e complexo o processo de mudança para atender à algumas necessidades. Barcelos (2007, p. 118) exemplifica o quanto o processo de mudar uma crença está relacionado a outras periféricas:

Assim, por exemplo, a crença de que se deve falar com sotaque britânico ou americano pode ter a ver com o contexto socioeconômico no qual vivemos, onde pessoas importantes, pais e professores que admiramos transmitiram a mensagem que para ser respeitado e admirado como professor e aluno (identidade e emoção) é preciso falar assim e que apenas “lá” se aprende. Essa crença está ligada a várias outras presentes em nossa sociedade e na área de ensino e aprendizagem de línguas, tais como: “o mito do falante nativo”, a valorização da temporada no exterior presente na sociedade brasileira, a adoração por tudo que é estrangeiro (Cf. MOITA LOPES, 1996), o mito do falante nativo⁸ (ou “native-speakerism”) na área de ensino e aprendizagem de inglês do qual fala Holliday (2005, p. 6).⁹ Assim, mudar a crença do sotaque implica rever várias outras que fazem parte de um mesmo núcleo e das mesmas práticas discursivas sociais presentes no contexto socioeconômico brasileiro, bem como do contexto cultural e histórico do ensino de línguas no Brasil e no mundo.

Ao passo que avançam as investigações sobre crenças, as pesquisas revelam que quanto mais centrais as crenças (ou seja, incorporadas mais cedo, mais relacionadas com nossa emoção e identidade, e mais inter-relacionadas com as outras crenças), torna-se mais difícil mudá-las porque uma mudança (adição ou abandono de uma crença) implicaria uma mudança em todo o sistema, conforme afirmado por Rokeach (1968) e Woods (1996). De acordo com Woods, a mudança de uma crença torna-se difícil então, pois, como estão interconectadas umas às outras, é preciso que haja uma desconstrução de algumas crenças para que outras possam ser incorporadas. É preciso não só haver uma alternativa para ocupar o lugar dessa crença como também essa alternativa ser reconhecida como plausível de ocupar esse lugar nessa estrutura. (Barcelos, 2007, p. 118)

Essa dificuldade em mudar o processo no qual as crenças influenciam nas ações, também baseia-se na concepção de que existem crenças mais “fortes”,

descritas como crenças de estimacão, as quais estão mais ligadas à nossa identidade e à nossa emoção, assim como as crenças centrais. Há crenças menos influentes, conhecidas como crenças periféricas, as quais referem-se às crenças sobre gosto, “são arbitrárias, menos centrais e têm menos conexões”. (Barcelos, 2007, p. 117)

Desenvolvemos nesta pesquisa um trabalho que corrobora com as concepções da abordagem contextual, investigando as crenças de professores e alunos no seu respectivo contexto. Assim como compartilhamos a noção de que o valor está em entender as crenças como “recursos de que os alunos lançam mão para dar sentido e lidar com contextos específicos de aprendizagem”.

CAPÍTULO 3

A ANÁLISE DE DISCURSOS DE ALUNOS E PROFESSORES DE INGLÊS

Introdução

A partir da proposta de análise arqueológica de discurso, de orientação teórica francesa, segundo as sugestões do pensador Michel Foucault (1926-1984), se baseará nas obras “A Arqueologia do Saber” e “A Ordem do Discurso”. Os acontecimentos discursivos, na proposta foucaultiana, são descontínuos em si mesmos, mas não são sobredeterminados pela história. As formações discursivas são entrecruzadas pela atualidade e pela memória. A análise arqueológica de discurso da presente pesquisa tomará como *corpus* as entrevistas com professores e questionários com alunos do curso de formação em língua inglesa. Os enunciados das formações discursivas serão recortes de questionários aplicados a alunos do curso de Letras e de entrevistas realizadas com três professoras da área de língua inglesa do curso de Letras da Faculdade de Ciências, Artes e Letras da Universidade Federal da Grande Dourados/MS.

Os sujeitos do discurso são discentes de uma instituição de ensino pública federal, recém ingressantes no Curso de Letras Português-Inglês, compreendendo uma faixa etária acima de 17 anos e oriundos de escola pública, em sua maioria.

Pretende-se, assim, debater o processo de formação de professores em língua estrangeira, enquanto um evento produtor de sentidos. Tais sentidos marcam o sujeito discursivo docente em diferentes posições enunciativas. Neste ponto, considerando-se os regimes de verdade de discentes e de docentes, que coabitam no mesmo tempo e espaço discursivo, o professor em formação vivencia um acontecimento pedagógico constituído pelo contato e confronto com as dificuldades do processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, o inglês. Nesse arcabouço de conteúdos e de elementos constitutivos da formação acadêmica de um professor, há um devir cognitivo e subjetivo de identificação entre docentes e discentes. O devir ou vir a ser do sujeito-enunciador do discurso ocorre a partir de uma fala em um lugar de ação, desejo, sentimento e pensamento. O capítulo está organizado em duas partes: a primeira concentra a análise das entrevistas com professores e a segunda os enunciados

produzidos pelos alunos. A análise permeia as formações discursivas acerca da formação de professores de língua inglesa.

Cabe ressaltar a importância dos comentários dos professores nas entrevistas da presente pesquisa, na medida em que o comentário, segundo Foucault, enquanto um tipo de discurso, permite a construção indefinida de novos discursos fazer surgir o que se encontra articulado silenciosamente no texto original e que reaparece em um constante deslocamento, mostrando a repetição do que é dito a partir do que já havia sido dito, ou mesmo daquilo que jamais havia sido dito. Nas palavras de Foucault, esses relevantes apontamentos teóricos assim se expressam em sua obra:

“O comentário, enquanto um tipo de discurso, permite a construção indefinida de novos discursos e a possibilidade aberta de falar (FOUCAULT, 2013, p.25). Mas, o comentário tem o papel ou função de dizer o que estava articulado silenciosamente no texto original, o texto primeiro, mesmo que haja um grande desnível entre este primeiro texto e o seu oponente e sucessor, o segundo texto (FOUCAULT, 2013, p.25). Este aparente paradoxo se caracteriza por um constante e indefinido deslocamento. Assim, “o que é dito” pela primeira vez é aquilo que se repete, a partir de “o que já havia sido dito”, ou mesmo ainda de “aquilo que não havia jamais sido dito” (FOUCAULT, 2013, p.25).

3.1 A Análise dos enunciados dos Professores e alunos

O domínio de aplicação da presente análise de discurso é constituído por questionários elaborados conforme as sugestões teóricas presentes principalmente nas obras “A ordem do discurso” e em “A Arqueologia do Saber”, no que diz respeito à descrição arqueológica do capítulo IV (FOUCAULT, 2013, p.166-236) e às ideias gerais presentes na conclusão dessa obra (pp.239-254).

Iniciando as análises, sobre a definição do papel do professor de língua inglesa que forma alunos e futuros professores de língua inglesa, o docente entrevistado (1) apresenta a seguinte resposta:

– *“Olha, eu defino teoricamente como papel super-importante na formação das gerações futuras e praticamente quase, hã, impotente. Porque a gente acaba se conformando a determinadas ideias, conceitos e burocracias que*

não são de acordo com a nossa formação de ética do que seria um bom professor de línguas”.

“Eu entendo meu papel de professor formador de professores de língua inglesa como uma missão de levar ao mercado de trabalho o melhor profissional possível. Também consciente de que ele será igualmente formador de pessoas. Formador de profissionais. Na língua inglesa a gente chama o pre-service teacher. Então você é responsável durante o processo de graduação por esses pre-service teachers. Que são teachers to be. Em algum momento eu já os considero teachers, mesmo. Porque muitos dão aula em escolas de idiomas, aulas particulares, aulas em cursinhos, aí mundo afora. Então eles já sabem dessa responsabilidade. Eu acentuo em sala de aula esta responsabilidade”.

Primeiramente, a posição-sujeito exerce o papel de docente formador de língua estrangeira na modalidade inglesa. A seguir, aparece a posição discursiva de sujeito-transmissor na difusão do idioma inglês. O terceiro papel é o de pedagogo, o de possuidor da habilidade e da competência de transmitir e difundir o seu saber-falar, o saber-escrever e saber-ensinar. O enunciado “o papel na formação de gerações futuras (é) superimportante” se interliga com a expressão “ser(ia) um bom professor de línguas”. A condição de receber um bom aprendizado e ser capaz de transmitir o aprendizado alcançado, está interconectada à ideia de que não deve existir uma aceitação passiva ou conformação com *“determinadas ideias, conceitos e burocracias que não são(estão) de acordo com a nossa formação de ética do que seria um bom professor de línguas”.*

Uma outra posição-sujeito no grupo de enunciados em análise é o papel de agente responsável pela formação e aprimoramento no domínio da língua inglesa.

O sujeito enunciator-docente de Inglês se apresenta também no papel ambivalente de um sujeito que se coloca em situações contraditórias. Ao mesmo tempo em que ele anuncia um estado de aceitação às condições locais de agente de transformação de futuros agentes formadores de alunos e professores de inglês, ele também se coloca na condição de alguém que exerce parcialmente o seu papel de formador, na medida em que a sua potencialidade plena encontrar-se-ia bloqueada pela burocracia. Além disso, ele se coloca na condição de vítima impotente do sistema institucional e de exigências

burocráticas e éticas. O sujeito entrevistado apresenta um discurso que coloca uma possível contradição entre a ética pessoal e formativa profissional, em confronto com os valores éticos práticos que fariam parte da política real do sistema institucional que foram construídas ao longo do tempo na formação acadêmica e profissional. Neste fragmento discursivo não aparece em que consistem as alegadas contradições éticas, nem há indícios enunciativos de que haveriam problemas éticos decorrentes da necessidade de infringir regras para se obter os recursos materiais necessários ao bom desempenho das atividades de pesquisa e de ensino-aprendizagem. Aqui o fator carência de recursos instrumentais para uma boa prática de ensino poderiam estar ocultos ou supostos na frase que aponta para problemas de ordem ética.

O conceito de conformação aparece aqui ligado ao conceito de ideologia no seguinte trecho discursivo: *“a gente acaba se conformando a determinadas ideias”*. Já o conceito de burocracia aparece em oposição ao conceito de ética, ou mais precisamente de formação ética no fragmento enunciativo: *“burocracias que não estão de acordo com a nossa formação ética”*. A referência à formação ética aparece aqui ligada à ideia de *“um bom professor de línguas”*. Desse modo, o enunciado mostra importantes elementos conceituais que perpassam outros tantos importantes temas presentes em diferentes positividades e disciplinas científicas, tais como, pelo menos, a política social da atualidade, a pedagogia com a suas prescrições de diretrizes e bases curriculares, e a ética profissional inscrita nos códigos de formação, além das instruções disciplinares burocráticas das instituições de ensino superior e seu projeto político-pedagógico.

O sujeito discursivo no presente fragmento enunciativo mostra uma interligação entre o conceito de “impotência” pessoal e o de “burocracia”. A burocracia é colocada como um fator de que dificulta a boa prática educacional e a desejada boa formação profissional. Levando em conta que o projeto político-pedagógico da instituição de ensino superior, ao qual o curso de inglês pertence, prescreve a possibilidade de um bom rendimento escolar e uma boa formação profissional, o enunciado a seguir mostra diferentes aspectos que merecem uma análise discursiva mais detalhada: *“a gente acaba se conformando a determinadas ideias, conceitos e burocracias, que não estão de acordo com a nossa formação ética, com o que seria um bom professor de Línguas”*.

O sujeito discursivo, formador de alunos e professores de língua inglesa, aparece aqui identificado com o papel de docente ético em confronto com uma posição de sujeito pressionado pelo poder da burocracia em dificultar ou conformar a ação pedagógica, desviando-a de uma boa conduta ética. Há no enunciado o surgimento de diferentes papéis ou posições de sujeito. O primeiro deles é o de sujeito-vítima, parcialmente impotente, diante de um suposto sistema de coerção ética que o impede de realizar satisfatoriamente a sua função profissional, tal como prevista no projeto político-pedagógico da instituição superior de ensino. Esse sujeito enuncia a presença de um agente oculto de coerção ética, o sistema burocrático, responsável pelo desacordo entre a ideologia educacional e a ação ética. Há aqui a ocorrência de denúncia de uma contradição entre o código de ética pessoal e o institucional, isto é, um conflito entre a ética da lei, presente no discurso burocrático das normas e regimes institucionais, e a ética da formação pessoal, resultante dos códigos de ética específicos da formação disciplinar, profissional e religiosa. O enunciado apresenta uma contradição entre diferentes regimes de ética, na medida em que coloca o funcionamento burocrático como fator desestabilizador do processo de bom desempenho profissional. A ação burocrática é apontada como elemento de coerção que impede a execução das habilidades de ensino, com consequências negativas na obtenção da boa formação durante o processo de ensino-aprendizagem.

O conceito de impotência parcial na execução das habilidades de ensino, presentes nesse fragmento discursivo, não aponta neste enunciado, para outros fatores como os ligados às dificuldades existenciais dos discentes. Assim, a impotência pessoal de bom desenvolvimento do ensino, aparece aqui como um elemento singular de limitação. Quanto ao conflito apontado entre a ideologia institucional e o sistema burocrático, a limitação no rendimento profissional aparece em oposição à liberdade do sujeito-docente e surge no enunciado como um dos fatores responsáveis pelas más condições de trabalho institucional, com reflexos negativos na formação de futuros professores de língua inglesa, na medida em que o tempo dispendido com a burocracia poderia ser empregado na ação educativa.

Isto evidencia-se neste interesse em formar um cidadão crítico e ao mesmo tempo sentir a necessidade de retomar valores tradicionais, de um idioma formatado em uma estrutura.

“Em vários momentos em todas as disciplinas eu falo da importância de se ter um bom dicionário, de se ter uma boa gramática, de se ter uma boa, boa, de qualidade mesmo, biblioteca básica”. (entrevistado 2)

“Eu sempre sou bastante taxativa e enfática, às vezes eu acho que até encho o saco de tanto que eu falo nisso, de eles terem o compromisso de fazer um bom curso de fonética. Como ele vai ensinar, ensinar língua inglesa lá fora, numa escola de idiomas, no ensino fundamental e no ensino médio, num cursinho pré-vestibular, em faculdades, onde quer que ele assuma um posto de trabalho nesta área de atividade? Como ele será, estará apto, se ele não dominar a fonética desse idioma cuja pronúncia é tão específica? Então eu sempre (me) pauto nessas coisas: cobro dicionário na sala, cobrem o compromisso de ele ter a sua biblioteca, os seus livros; enfim, eu faço essa parte”. (entrevistado 2)

Na sequência, vejamos o seguinte recorte enunciativo do docente (1) de língua inglesa, sobre a questão da formação crítica, juízos de valor e responsabilidade:

“que a gente consiga sair do papel, quando a gente põe numa ementa que vai trabalhar leitura e pensamento crítico, em sala de aula; que a gente efetivamente faça em sala de aula esse formando ser um leitor e um divulgador da leitura crítica; ele precisa ter mais momentos de diálogo, discussão e crítica na sua formação, independente (de) que seja presencial ou à distância; levar para a vida dele, para todos os momentos da sua vida, como pai, como mãe, como professor, os valores críticos, não é?, que estão arraigados na ética profissional de uma pessoa, (que) não se separam dela quando ela é mãe, quando ela é pai”.

A necessidade de desenvolvimento de capacidade de análise crítica, enquanto habilidade de discriminação entre a verdade e a falsidade, surge aqui através de uma série de conceitos, todos adjetivados com o termo crítico(a). Desse modo, temos uma série de termos tais como: “*leitura e pensamento crítico*”; “*leitor e um divulgador da leitura crítica*”; “*ter mais momentos de diálogo, discussão e crítica na sua formação*”; “*levar para a vida...os valores críticos*”; “

os valores críticos...estão arraigados na ética profissional de uma pessoa”; “os valores críticos...não se separam dela quando ela é mãe,...é pai”. Assim, surge um elemento de repetição no enunciado, o conceito de “crítica” que se associa e se ramifica aos conceitos de pensamento, leitura, leitor, divulgador, diálogo, discussão e valores.

O conceito de valores críticos é apresentado no enunciado e aponta para o conceito de desenvolvimento de habilidade de análise crítica, de pensamento crítico, de leitura crítica.

“Eu gosto de pegar alunos, já desde o primeiro ano, porque você já coloca na cabeça deles certas preocupações, de como é importante atuar na extensão, de como é importante atuar na pesquisa, de como é importante ir além do currículo básico que a universidade fornece”. (entrevistado 2)

“Eu nunca vi o professor como o líder de tudo; eu acho que ele é uma ponte; eu vejo assim: eu entendo lógico que você veio antes, o professor se preparou para aquilo; é lógico; é um casamento. É como (se) fosse uma parceria, um casamento. Então eu tenho de preparar minha aula, eu tenho de trazer novidades; eu tenho de sugerir leituras; eu tenho de fazer isso e aquilo que compete ao professor formador; mas o aluno também tem um papel a desempenhar, e a partir do momento (em) que ele negligencia, ele se ausenta desse papel; esse casamento não funciona”. (entrevistado 2)

“Eu vejo o professor como uma ponte. É como se ele se estendesse sobre um rio e falasse para os alunos: “olha! eu estou aqui, eu sou a ponte. Se você quiser você cruza, porque do outro lado do rio tem conhecimento”. Agora o aluno que decide não ultrapassar essa ponte, ele não chega ao outro lado. Eu me sinto assim. Como se eu me estendesse sobre um rio e falasse: Ó, você quer o conhecimento. Você quer essa graduação. Você quer uma profissão. Você quer um lugar ao sol no mercado de trabalho. Eu sei como conseguir isso. Eu cheguei antes”. (entrevistado 2)

“Ele é que sabe se quer colher o conhecimento que está do outro lado ou não. Isso exige também um compromisso e um preço. Daí, vem as sugestões que a gente dá. Cabe ao estudante captar aquilo ou não”. (entrevistado 2)

O enunciado a seguir mostra a denúncia do sujeito-docente quanto à limitação da instituição de ensino superior de desenvolvimento mais recente, que disponibiliza apenas uma língua estrangeira aos seus alunos, a língua inglesa. O enunciado mostra um elemento oculto, que aparece em outros recortes enunciativos, ligado à ideia de que em instituições de ensino superior de desenvolvimento mais recente, há uma desvantagem quando comparada a outras instituições mais tradicionais, localizadas em regiões de maior disponibilidade de recursos e de investimentos, e que disponibilizam diversas línguas estrangeiras aos seus alunos. O enunciado do sujeito-professor mostra que a língua inglesa é a única língua que a faculdade de Letras da região oferece. Vejamos o trecho enunciativo em que a assertiva é colocada pelo sujeito-docente (entrevistado 1) e as suas interligações com outros enunciados:

“Olha, no caso de línguas estrangeiras, no plural, eu tenho um pouco de falta de conhecimento, posso falar de uma língua estrangeira, que é o inglês, que é a única que a nossa graduação, aqui, oferece. Formar um aluno, um professor crítico nessas condições de fronteira onde nós estamos, significa dar a ele todas as condições de achar informações e teorias e práticas atualizadas e adequadas. Que ele possa ter acesso, depois de se formar, portanto, estar sempre em formação continuada, mas que aquela discussão que ele teve com professores e colegas no seu curso o ajude a estar sempre bem informado lá na frente. Não é decorar um conteúdo gramatical ou textual, mas sim, saber o que fazer com ele em função da política na qual a língua inglesa, nessa fronteira, existe.”

O conceito de *“formação continuada”* aparece ligado ao de *“discussão”*, lexema este que parece se assemelhar ao de *“crítica”*, interligando o tema do desenvolvimento formativo rumo à ideia de formação crítica como fundamental ao formador de língua estrangeira. O sujeito que inicialmente descrevia uma posição de impotência diante das deficiências institucionais e apontava a burocracia e a ideologia educacional como agentes repressores do bom desenvolvimento e da liberdade de bem desenvolver-se na vida acadêmica e profissional, surge agora como um sujeito discursivo cujo papel é substituído pelo de um promotor de desenvolvimento de habilidades críticas. Tal desenvolvimento aparece como uma espécie de elemento compensador e emancipador, deslocando a impotência decorrente da opressão do sistema

burocrático, ou das carências momentâneas das universidades mais recentes e distantes dos tradicionais centros de desenvolvimento universitário das grandes capitais estaduais e federal, expressa no enunciado em que o inglês é a única opção de língua estrangeira oferecida pela instituição de ensino superior do docente entrevistado. Continuemos na presente análise discursiva, com o intuito de tentar fazer emergir do discurso uma especificidade apoiada num mecanismo eficaz de produção de sentido (significado) e de compreensão do domínio real do discurso-entrevista em tela, em sua materialidade real. É importante sempre nos lembrarmos de que, segundo Foucault (2013, pp.165-171), a análise arqueológica de formações discursivas se diferencia das análises descritivas de conteúdos das ciências tradicionais, pois na história das ideias encontramos objetos incertos, campos conexos maldelineados e malfundamentados, métodos mal-adaptados, procedimentos incorretos, sem fixidez, além de linguagens flutuantes, moventes e informes de temas sem interligação (Foucault, 2013, p.166).

Continuemos com a análise de enunciados presentes nas entrevistas com docentes de língua estrangeira:

“inclusive porque, eu acho que, se eu for fiel a este pensamento que eu acabei de expressar, para trazer a expressão crítica para o meu futuro professor de inglês, eu tenho que trazer o inglês que é falado lá no mundo pra dentro da minha aula; devido à pobreza de material e a distância que vivemos, eu uso a internet.” (entrevistado 1)

O elemento juízo crítico de realidade ou simplesmente capacidade de análise crítica continua presente nos enunciados como um requisito para a boa qualidade na formação profissional e se associa à ideia de que a capacidade crítica se desenvolve a partir da quantidade e da qualidade de acesso eletrônico ao conhecimento. A questão dos recursos didáticos disponíveis ao docente aparece em outro trecho da entrevista com menção do uso de ferramentas eletrônicas de acesso a técnicas e conhecimentos que podem compensar a carência de recursos locais e a distância de instituições superiores de ensino em relação às instituições mais antigas e de regiões mais próximas dos grandes centros urbanos. Vejamos: *“devido à pobreza de material e distância que vivemos, eu uso a internet”*.

O conceito de crítica reaparece nesse fragmento enunciativo: “*para trazer a expressão crítica para o meu futuro professor de inglês, eu tenho que trazer o inglês que é falado lá no mundo pra dentro da minha aula*”. Nesse recorte, o enunciado mostra que um dos elementos mais importantes no processo de formação de docentes de inglês é o meio de comunicação e acesso ao conhecimento e às técnicas de ensino que podem ser atualizadas pela rede global de comunicação, a “internet”. O sujeito desse discurso coloca a ideia de que é seu dever “*trazer o inglês que é falado lá no mundo para dentro da minha aula*”. Ele também coloca que o seu dever se relaciona a um sentimento de impotência, quando anuncia que “*devido à pobreza de material e distância que vivemos, eu uso a internet*”.

O discurso aponta aqui aspectos ligados à valorização do uso de uma ferramenta de comunicação global, a rede mundial eletrônica mundial (WEB/Internet) e aponta para uma situação de atitude de compensação no suprimento de recursos instrumentais, já que ele considera como seu dever “*trazer o inglês que é falado lá no mundo para dentro da minha aula*”. Aqui a rede de difusão eletrônica mundial de comunicação reaparece na condição de elemento compensatório para os docentes que laboram em regiões afastadas dos grandes centros urbanos e dos estados nacionais supridos com melhores recursos didáticos, bibliotecas especializadas, acesso a eventos científicos, laboratórios etc.

Há uma denúncia de desvantagem em ensinar em instituições “periféricas”, cuja realidade material difere do que está definido idealmente. Há a colocação de que existe uma falta de suprimento de conhecimento adicional, isto é, de atualização profissional ou “reciclagem de conhecimentos, de técnicas, de informação, relatos e trocas de experiência com outros profissionais na área de ensino e aprendizagem do idioma inglês. Em um outro trecho a enunciação mostra que o conhecimento disponibilizado à distância é um fator de compensação da distância física e da carência de recursos para o deslocamento físico, visando o contato com a comunidade acadêmica, acesso a bibliotecas especializadas e atualizadas, os cursos de atualização, congressos etc. O enunciado mostra a opinião do sujeito-docente sobre a “internet” enquanto uma forma de livro digital de acesso instantâneo: “*eu sou da opinião que a internet é o livro didático ideal*”.

A afirmação de valorização desta ferramenta de acesso à informação se coloca aqui na condição de elemento fundamental para aprimorar e elevar o nível de rendimento na execução das habilidades voltadas à formação das futuras gerações de docentes de inglês. Além disso, a noção de “internet” enquanto rede de acesso ao conhecimento e experiência compartilhada se associa a outras tantas necessidades do mundo atual com o objetivo de integrar o docente a outros aspectos da cultura e da ciência, apontando para a importância deste instrumento de comunicação para suprir a boa formação do futuro docente, na medida em que o conceito de bom professor encontra-se ligado ao de sujeito bem relacionado e atualizado com os avanços do mundo moderno em geral e do mundo científico em particular.

A aplicação do uso da internet enquanto ferramenta ligada às necessidades de formação intelectual está colocada nesta passagem da entrevista e intimamente ligada à passagem anterior:

“Então nesse sentido eu sempre escolho notícias da semana, vídeos da semana, coisas que tem a ver com a nossa discussão política do inglês. Então eu uso bastante facebook para me comunicar com os alunos. Todo dia que eu estou online, tem uma breaking News, eu mando uma breaking News”.
(entrevistado 1)

Na sequência da entrevista aparecem enunciados (entrevistado 1) que se referem a um protesto contra a falta de material didático em instituições de ensino superior, de regiões distantes de grandes centros universitários. Vejamos:

“Tem alguma coisa referente a concurso, a emprego em outro estado, que seja, olha como que eles contratam professor. Eles querem isso, se a gente quiser esse emprego, conseguiremos? Eu escolho meu material, e como eu discuto é assim. Eu acho que ficar fechado dentro das paredes da universidade com certas teorias do século XIX, não vão formar um bom professor de línguas”. O sujeito se encontra interpelado pelo discurso da globalização e a sua posição-sujeito é a de alguém que se coloca na situação de mudar a sua prática a partir da condição de estar conectado à rede global de intercomunicação (internet). O conceito de fechamento se coloca aqui no discurso com relação ao conceito de abertura. A condição de ficar fechado no ambiente universitário desprovido de meios intelectuais e instrumentais didáticos se opõe à condição de abertura ao

mundo “internético”, o mundo do acesso às atualizações, o mundo científico contemporâneo. A denúncia de atraso das teorias herdadas do século XIX mostram a condição de docente de instituição de região distante com relação às instituições mais consolidadas das regiões mais centralizadas no sistema de poder e acesso ao conhecimento do século XXI. Há aqui uma intenção de mostrar a desvantagem em ser docente de instituições distantes dos centros de poder universitário. A denúncia se associa intimamente à ideia de que: *“ficar fechado dentro das paredes da universidade com certas teorias do século XIX, não vão formar um bom professor de línguas”*. Consequentemente, tal enunciação se associa à ideia do sujeito-docente de que tal condição de fechamento e isolamento são responsáveis em grande medida à falta de satisfatória formação de docentes de inglês. A conclusão do sujeito discursivo docente apresenta-se de modo radical e amostra a impossibilidade de uma boa formação: *“não vão formar um bom professor de línguas”*.

Na sequência dos relatos, os enunciados mostram a atuação do docente no mundo globalizado e a sua necessidade de ter acesso contínuo com o sistema global de trocas de conhecimento, conforme o fragmento enunciativo (entrevistado 1) que segue:

“Apesar de que a nossa globalização é a globalização do resto. Nós somos os que sobraram, os pobres. Nós não somos líderes de nada. A gente vai lá sempre na condição de pedinte pros primeiro mundistas. Seja na política, seja na economia, seja na ciência. Que é uma vergonha! Nós temos cérebros e tudo o mais para desenvolver ciência mas a política não deixa. A economia não deixa. Né, então. O mundo global pra gente participar melhor como sendo da periferia, da fronteira, sendo pobre. É a gente conseguindo entender porque é assim. Isso eu acho que é uma formação crítica. Por que que o inglês é assim? Por que ele é tão mal ensinado nas escolas básicas do Mato Grosso do Sul. Isso eu tenho que discutir na minha sala de aula de Letras. E isso eu faço”.

Quanto à questão da inserção do docente de inglês no mundo globalizado, cuja língua franca de aceitação global é a língua inglesa, analisemos esta série de enunciados: *“a nossa globalização é a globalização do resto”*; *“nós somos os que sobraram, os pobres”*; *“nós não somos líderes de nada”*; *“A gente vai lá sempre na condição de pedinte para os ‘primeiro mundistas’”*.

Os conceitos de resto, de pobre, de pedinte e de ninguém (nada) se associam em uma série conceitual que aponta para uma divisão do mundo em pelo menos três grandes classes, cada uma com as suas castas. Há nestas afirmações a concepção de que existe um primeiro mundo rico, um segundo mundo que se contrapõe ao primeiro, e o contesta parcialmente em nível geopolítico e econômico, e a conceituação implícita de um “terceiro-mundismo” representado pelos países em desenvolvimento. O sujeito-docente discursivo coloca em um mesmo nível valorativo os quatro conceitos e com isso aponta para o problema da condição de impotência que decorre da condição de ser morador de uma região de periferia em um continente também de periferia quando correlacionado com os demais países do assim denominado primeiro mundo mais desenvolvido no sentido cultural, econômico, político, e científico-tecnológico, o que reaparece nesta passagem discursiva: *“seja na política, seja na economia, seja na ciência, o que é uma vergonha!”*

O lexema “vergonha” é apontado como afirmação, ao mesmo tempo, de um sentimento expresso de indignação e de impotência. A condição de pobreza econômica também se associa às ideias contidas nos conceitos de “resto, pobre, pedinte e nada” . Esse último remete ao sentido de “ninguém”. Mais adiante, na continuidade da descrição discursiva o sujeito discursivo reafirma a condição de impotência política para o desenvolvimento das potencialidades latentes e mal aproveitadas dos docentes de inglês que habitam o assim denominado terceiro mundo pobre. O que ressalta nesse momento discursivo é a condição de ser professor universitário doutor e a condição de pertencimento a uma região de pobreza. Um outro aspecto que surge dessa série de elementos conceituais é a ligação entre pobreza e vergonha. Aqui ressalta a forte ligação valorativa e ética que o sujeito faz, colocando a condição de pobreza material como fator necessário da condição de sentir vergonha. A expressão de indignação se liga também à afirmação de que “ter cérebro” é possuir em potência a condição de “ter capacidade de desenvolvimento” e estar impedido por questões ligadas à realidade do mundo contemporâneo.

Nas enunciações a seguir: *“nós temos cérebros e tudo o mais para desenvolver a ciência, mas a política não deixa. A economia não deixa”*, surgem elementos de deslocamento entre “o que é dito” e se repete, a partir do que “já havia sido dito” em outras enunciações quando o sujeito-docente coloca a

questão das limitações e o sentimento de impotência do professor de regiões distantes das metrópoles culturais e as condições de superação através do uso de ferramentas de comunicação global. A ideia de pobreza se coloca então em ligação às ideias de periferia e de fronteira, na sequência do discurso do sujeito-docente: *“o mundo global para a gente participar melhor como sendo da periferia, da fronteira, sendo pobre”*.

O conceito de “formação crítica”, anteriormente ligado ao de formação continuada e de discussão, reaparece associado agora à ideia de dever ético ou moral, expresso no discurso (entrevistado 1):

“Isso eu acho que é uma formação crítica. Por que que o inglês é assim? Por que ele é tão mal ensinado nas escolas básicas do Mato Grosso do Sul? Isso eu tenho que discutir na minha sala de aula de Letras. E isso eu faço.”

Levando em conta que as regulamentações geram discursos no mundo em geral, e no mundo acadêmico em particular, o sujeito de saber reflete as suas crenças e verdades nos seus enunciados. Na medida em que, para Foucault, “falar é fazer alguma coisa” (FOUCAULT, 2013, p.252), as enunciações de afirmação da postura de realizar discussões críticas em sala de aula reafirmam a disposição do sujeito docente de assumir o papel de agente transformador. A ação crítica surge da expressão discursiva de mostrar que a indignação diante do diagnóstico de que o inglês é mal ensinado em um estado nacional novo e distante dos estados mais desenvolvidos, pode também ser o estado em que a disposição do docente em desenvolver o pensamento crítico pode levar a uma condição compensatória de emancipação com relação ao dito primeiro mundo. Quanto aos autores e discursos que o docente adota e permeiam a sua formação enquanto professor de Letras na disciplina de língua inglesa, e quanto ao que influencia essa forma de pensar, expressa na formulação da ementa das disciplinas, as seguintes enunciações surgem no discurso docente entrevistado (entrevistado 1):

“Enquanto eu era estudante de Letras e me formava para ser professora, eu tive contato com autores da linha tradicional. Porque eu me formei numa faculdade bem tradicional, não é?; por exemplo eu não estudei linguística aplicada na minha graduação. Não tinha. Mas tinha linguística tradicional muito boa. Adorei! Enfim, eu venho de uma formação tradicional, mas quando eu comecei a atuar em universidade privada e pública eu vi que aquilo lá não me sustentava na

frente de cinquenta alunos que não sabiam nada. Então eu comecei a por conta, com conversa com pessoas da linguística aplicada, fui para a UNICAMP fazer cursos.

Com relação aos autores que influenciaram a formação do docente, as referências apontam para autores estrangeiros do “primeiro mundo”, em contraste com as alusões ao problema da indignação quanto à pobreza do terceiro mundo da realidade do sujeito do discurso da entrevista sobre a formação de professores. Vejamos:

Quando nos situamos ao nível de proposições de um discurso e seu autor, os enunciados relativos à autoria e aos discursos de produção de autores relevantes na atualidade aparecem ligados à questão da vontade de verdade e de saber de cada autor em particular.

No enunciado *“então todos os autores que estão vivos eu prefiro aos que estão mortos”*, aparece a questão da verdade, que não reside mais no que os autores do passado disseram. Houve um deslocamento da verdade que residia na enunciação, do que era dito pelo autor do discurso, para o próprio enunciado discursivo, para o seu sentido, a sua forma, o seu objeto e a sua relação a sua referência (FOUCAULT, 2009, P.15).

Vejamos os enunciados seguintes (entrevistado 1):

“Eu cheguei a autores de nomes difíceis, e que eu adoro. Eles, que são de países... que estão nos Estados Unidos e na Universidade de Pen. Outro, eu acho, que está na Berkeley. Ah! Não me lembro. Eles estão em duas “top”. Ach! não me lembro. São o Canagarajah e o Kumaravadivelu. Até para ensinar os alunos a falar esses nomes demora um pouco. Eu também só falava Mr. “K”, no começo. Agora eu consigo. Mas eles são de uma linha não tradicional e eles veem a questão da língua inglesa envolvida nessa questão global, que é política econômica. E que envolve questões às vezes raciais, étnicas, guerras. Em determinados territórios a língua e a guerra são quase que sinônimos. Você pega israelense, palestino, essas coisas todas. Aquelas ‘tribos’ todas lá. Então, é por aí. Eu curto pessoas que estão produzindo coisas hoje. Então todos os autores que estão vivos eu prefiro aos que estão mortos”

Trata-se aqui, nesse enunciado, da separação entre o discurso verdadeiro e o discurso falso. O sujeito-docente enfatiza essa separação e a sua preferência por *“autores de nomes difíceis”, “top”, “de uma linha não tradicional”, “pessoas*

que estão produzindo coisas hoje”, *“autores que estão vivos”* na atualidade autoral e temporal. O discurso verdadeiro, para Foucault e a sua ordem do discurso, não é mais o discurso ligado ao exercício do poder, e sim à aparição de novas formas da vontade de verdade, de saber (FOUCAULT, 2009, P.16).

O deslocamento da verdade, que residia na enunciação para o próprio enunciado discursivo e o seu sentido, ocorre em um deslocamento constante e indefinido. Assim, “o que é dito” se repete a partir do que “já havia sido dito” e de “aquilo que não havia jamais sido dito” (FOUCAULT, 2013, p.25).

Sobre os pressupostos teóricos que o sujeito docente considera importantes no processo de ensino-aprendizagem, como ele aprende e desempenha o seu papel de formador do ensino de inglês e ainda como ele trabalha com uma língua estrangeira, as enunciações se apresentam assim:

“Sim eles falam isso, mas amparados num panorama discursivo político bem maior. Então o próprio Kumaravadivelu tem um artigo de, de 1900, de 2016 em que ele conta a trajetória dele até ele ser esse grande pesquisador famoso. As recusas que ele teve por ser de país do leste asiático. Étnicas. E ele fala que ele se concentrava quando era jovem muito em pesquisar como se ensina, por que se ensina assim. Os passos de uma metodologia. Porém ao examinar isso bem pertinho ao microscópio ele viu que talvez essas coisas não façam sentido em si. Elas precisam estar conectadas, e estão conectadas. Na verdade representam forças muito maiores. Não que estão na educação, mas são braços da economia e da política. Exemplo: mercado editorial, testes de proficiência, intercâmbios universitários. É uma grande indústria, um grande lobby mundial. E nós ao querermos focar apenas na nossa pequena metodologia em sala de aula desconsiderando esse contexto, nós estamos reproduzindo, às vezes, diferenças ideológicas e de princípios que na nossa alma a gente é contra”.

A repetição do tema da luta pela emancipação da pobreza através da ferramenta do inglês como língua franca reaparece com a designação dos autores “vivos” e atuantes na condição de agentes de transformação *“num panorama discursivo político bem maior”*.

Em continuidade às citações de autores ligados ao inglês como língua franca e com relação ao trabalho do professor universitário, formador de futuros docentes de língua inglesa, várias questões podem surgir: como atuar em língua estrangeira na condição de segunda língua? Como os docentes “não nativos”,

cuja língua materna não é a inglesa podem trabalhar no ensino da pronúncia inglesa na condição de não ter o inglês diariamente na sua vida? Para essas e outras questões correlatas, o sujeito entrevistado (entrevistado 1) assim se expressou no seu discurso:

“E tem uma outra autora... que é de extrema importância, e que eu conheci recentemente, e que é a sociolinguista australiana Ingrid Piller; ela fala da diversidade linguística; ela é o topo do iceberg da exclusão social e econômica. Então, ela usa os contextos, da Austrália, de imigração e usa os contextos do Oriente Médio, onde ela atua um pouquinho. E esses autores todos: Mr. K., Mr. C. e Mrs. Piller, eles tem uma visão em relação a essa coisa do ‘falante nativo’, que aqui no Brasil, e eu creio que em nossa graduação de Letras-inglês, infelizmente, ainda é uma visão preconceituosa bastante viva na formação dos nossos futuros professores de inglês que é aquela história de, usando o popular (que eu gosto de falar isso) que é ‘pagar pau para gringo’. Então você... a pronúncia tem que ser a do nativo, o jeito de ensinar tem que ser do nativo, o material tem que ser do nativo, mas o coitado que ganha um salário péssimo para fazer isso não é nativo e ele é até desrespeitado pelas escolas e alunos porque o considera inferior ao nativo. Porém esse moço, essa moça foi durante quatro anos à universidade para estudar aquilo e ser professor. Ter conhecimentos teóricos, práticos, estágios em sala de aula. Falta talvez, na minha opinião, como eu disse na pergunta 1, a discussão e crítica nessa formação pra que o aluno; falo assim, os nossos alunos, a gente forma eles com esse preconceito do nativo e muitos nem se aventuram a dar aula de inglês porque se acham incapacitados. Só um bom treinamento.... que não precisa ser pago. A gente pode fazer um trabalho de extensão na universidade. Mas precisa de uma equipe de professores, porque um só não aguenta, né. A gente poderia, assim, na universidade, fornecer uma pronúncia, que é o problema central dos nossos alunos formandos, Né, a pronúncia. Cursos mais..., por exemplo, na língua inglesa, vamos trabalhar só o ‘listening e o speaking’. Um semestre para formar o ‘cara’, ‘listening e speaking’. Então, aí, nós estaríamos formando melhor e discutindo esta questão. Não é porque eu não nasci nos Estados Unidos que eu não posso ser professor de inglês. Então, a minha procura, a pesquisa teórica, é constante. Então, esse eu, os últimos artigos destes autores são de 2016, acho

que ainda não saiu nada novo, que chegou a nós, deles, mas eu procuro acompanhar essa linha de pesquisa”.

A análise desse conjunto de enunciados mostra interligações interessantes. O termo discursivo ‘falante nativo’ se apresenta associado discursivamente a uma condição de sofrimento decorrente de uma condição de marginalidade e de preconceito expresso no discurso: *“infelizmente, ainda é uma visão preconceituosa bastante viva na formação dos nossos futuros professores de inglês.* Na sequência surge a expressão coloquial “pagar pau para gringo”. A palavra “gringo”, de origem também discriminatória, surgiu na época dos conflitos latino-americanos em que os soldados norte-americanos cantavam a canção “green grow the lilacs”. Desse modo, o som “green grow” se tornou “gringo” aos ouvidos latinos. A pronúncia nativa da língua inglesa sempre foi tema de discussões e querelas. O discurso do sujeito da entrevista aponta um aspecto de indignação com relação à exigência de se falar com a fonética mais próxima possível do modo nativo, o que aparece de modo contestador nas seguintes enunciações (entrevistado 2):

“a pronúncia tem que ser a do nativo, o jeito de ensinar tem que ser do nativo, o material tem que ser do nativo”... “a gente forma eles com esse preconceito do nativo e muitos nem se aventuram a dar aula de inglês porque se acham incapacitados”...“não é porque eu não nasci nos Estados Unidos que eu não posso ser professor de inglês”...“falta...a discussão e a crítica nessa formação”.

Sobre a diferença entre o aluno de literatura e o aluno de língua inglesa, surgem vários temas como, por exemplo, a questão de idioma que ele deve aprender e aperfeiçoar, com todas as dificuldades que o aprendizado da inglesa língua traz. Vejamos as colocações a respeito, no discurso do docente entrevistado:

“Olha, em relação ao formando na licenciatura em literatura eu conheço superficialmente o currículo dele, as disciplinas. Mas eu atuo em um outro curso que eu conheço mais. Então comparativamente eu posso falar mais com base no meu lado da comparação. O outro eu não tenho nem autoridade, porque eu só sei superficialmente como é a coisa. Então não me sinto no direito. Mas eu posso dizer assim que, nesse sentido se fosse ter um diferencial entre o aluno de literatura e o de língua inglesa. O de língua inglesa fica a desejar porque nós não estamos fornecendo conhecimentos específicos na área de língua viva,

listening e speaking, pro nosso formando ser um bom profissional e dar boas aulas mesmo não sendo nativo. Porque se você tiver uma boa orientação de onde buscar um aperfeiçoamento de graça para a sua pronúncia, na internet você encontra. E porque que nós não estamos fazendo isso lá? Selecionar um monte de coisa boa que tem e passar. Porque o aluno, a hora que a gente vai formar o aluno, por exemplo: gramática, tradução, interpretação de textos, são muito focados nas nossas disciplinas de inglês graduação. Mas o jeito que é dado poderia ser um pouquinho mudado, porque essas atividades, elas podem muito bem ser feitas sozinhas pelo aluno. Mas listening e speaking, precisa de acompanhamento presencial. Ou à distância, que seja bem-feitinho. Porque o aluno não sente que ele progrediu na pronúncia se ele não tiver uma correção, que não seja imediata, mas uma correção individual para ele. Repetir o texto em coral na sala não ensina pronúncia nem a ouvir”

A percepção do sujeito docente neste discurso aponta para as diferenças entre o aluno de literatura e o de língua inglesa. O enunciado afirma a existência de uma desvantagem para o aluno de língua inglesa quando comparado ao de literatura e aponta para a responsabilidade maior do docente, na medida em que esse não fornece os conhecimentos específicos na área de língua viva (listening e speaking), restringindo o desempenho do aluno e impedindo-o de ser um bom profissional e dar boas aulas, mesmo não sendo nativo. Reaparece no discurso a afirmação de que não há razão suficiente para a desvalorização ou desqualificação do docente não nativo quando comparado ao nativo de língua inglesa.

Quanto às crenças sobre o processo de ensino e de aprendizado, as crenças dos professores e alunos, os avanços e os retrocessos ao longo dos anos, a concepção de língua estrangeira no Brasil e a formação de professores, surgem nos enunciados das entrevistas com docentes (entrevistado 2) de língua inglesa diversos aspectos interessantes:

“Como aluna ainda, e tal, que, eu vim de uma formação tradicional e na época da minha formação era moda inclusive, acadêmica; hoje a gente dá risada disso, mas era o estruturalismo que vingava bem nas ciências humanas; então o pôster do Levi Strauss (estava) era em toda sala; e aí, então, eu aprendi a língua inglesa com métodos e livros, e professores que tinham essa toada estruturalista. E na época não existia outra; fazia muito sentido para nós; nós aprendíamos com

gosto esse estruturalismo. E, no meu começo de carreira, eu fiquei assim, uns, não me lembro, não revela a idade; eu fiquei vários anos dando aula no estado, em escola de idioma particular e escola particular de ensino fundamental– inglês. Então, ali, eu praticava um pouco do que eu aprendi, mas eu tinha que seguir métodos padrão das escolas; e eu era inexperiente; então o que me mandavam fazer; eu não questionava, eu fazia. E, aprendi fazendo, assim, obedecendo bastante; e depois, eu dei aula em faculdades particulares, privadas, no interior de São Paulo, interior; algumas mais ou menos conhecidas outras nem tanto, mas formei muita gente; e eu entrei para dar aula na faculdade particular, também em Letras, que eu fui correr atrás de teorias e estudos que eu não tinha visto, que a minha formação já tinha me deixado desatualizada; porque eu, no ano 2000, e a minha teoria de formação era do ano 1980, eu fiquei atuando e fiquei fora da pesquisa. Por conta própria fui procurar curso, leituras e comecei fazendo mestrado e doutorado e trabalhando em poesia. Estudando muito linguística aplicada, por conta; porque para dar aula de língua, eu tenho que saber língua, mesmo amando poesia. Então amo poesia e tudo. Poesia me ajuda a entender a gramática da língua. Uso muito poesia. Meu raciocínio inclusive..., mas eu creio que tem uma coisa meio que de busca pessoal nisso porque eu poderia me acomodar no estruturalismo que eu recebi de formação; falar eu amo poesia e vou continuar estudando isso, presto concurso para dar aula de língua inglesa e fico lá despejando minha teoria da poesia contemporânea. Isso eu acho que não contribui para a formação do meu aluno. Então mesmo não sendo linguista aplicada, você pode assistir minha aula, você já foi minha aluna, eu não sou “ban ban ban” mas eu procuro ver o que está sendo feito, seja no exterior, seja aqui no Brasil, onde tem o pessoal da Unicamp que é bastante atualizado nessas coisas, métodos e técnicas; o pessoal do Paraná, que eu tenho contato porque minha pesquisa.... Eles estão bem atualizados; então eles acabam fazendo essa..., fazendo ressoar o que tem de mais avançado nas pesquisas de concepção de língua e língua no exterior; eles trazem para nós quase que imediatamente; então essas fontes para mim são muito importantes, e eu creio no trabalho dessas pessoas. Eu creio que eu somo a esse trabalho, mesmo que informalmente, quando eu dou uma aula baseada nisso”.

Nesse longo trecho de enunciados sobre as origens e as ligações acadêmicas do sujeito docente perpassa um discurso que coloca a relação da

instituição de ensino de periferia com as instituições mais próximas dos grandes centros acadêmicos e mostra a preocupação do sujeito docente em reafirmar que a sua situação de distância geográfica não compromete a sua ligação com outros profissionais colegas e professores que supostamente estariam sendo beneficiados pelo acesso a condições mais satisfatórias de trabalho de pesquisa, desenvolvimento e convívio acadêmico. Em contraste com enunciados de outros docentes da língua inglesa da mesma instituição de ensino superior, não é colocado aqui que a distância é um fator limitante essencial para o bom desempenho profissional e a boa formação discente. Esses elementos estão em contraste com enunciados discursivos anteriores que apontavam para os problemas da distância geográfica e as condições de trabalho em região de periferia.

O sujeito-docente, neste fragmento de entrevista, mostra em seus enunciados que ele está no mundo globalizado, sua atuação é regida pelas transformações deste modo global de interagir, mas na alteridade é afetado negativamente no tratamento que recebe enquanto indivíduo que atua na periferia. Esta relação abarca uma formação discursiva que comporta um discurso de desvalorização do profissional. Na “fronteira”, tal é o nome que ele atribui à sua localização geográfica, mesmo distante em mais de cem quilômetros da real divisa de países latino-americanos, o desprestígio é marcado por uma série de procedimentos que incorrem da necessidade de superar dificuldades que advém da educação básica, do poder aquisitivo e do volume de produção acadêmica e técnica.

O conceito de fronteira apresentado no fragmento enunciativo aponta para a ideia de que a formação crítica é possível em qualquer parte, próxima ou distante, dos grandes centros de cultura e pesquisa científica do mundo globalizado, negando a ideia de que o idioma inglês falado na região nativa seria fundamental para o domínio e uso da língua franca.

Essa visão corrobora com a demanda engajada por Kumaravadivelu (2012 *apud* ANDRADE, 2018, p. 42) de que é necessário romper com a dependência epistêmica da produção do conhecimento dos países centrais. E isso é possível através de uma pesquisa proativa por parte dos pesquisadores da periferia. Esta pesquisa requer atenção nas particularidades do processo de ensino e aprendizagem nos países periféricos, a identificação de questões

pesquisáveis, investigá-las por meio de metodologias apropriadas, assim produzindo um conhecimento original, passível de ser aplicado nos contextos de sala de aula.

Esse ideal projetado na formação de professores, marca uma cobiça de exercer seu trabalho com autonomia, liderança, participando ativamente sem posicionar-se na periferia dos acontecimentos. A materialidade discursiva reitera o quanto o professor de línguas é submetido a atuar com técnicas que não classifica como as mais adequadas, pois há fatores externos que o “impede” de testar as suas próprias metodologias. Tais discursos legitimados por diversas instâncias de poder/saber marcam o diferencial que surge ao investir-se na formação política dos agentes.

Empoderar o sujeito- professor, no contexto de formação e de formação continuada, é permitir que ele, de forma colaborativa, participe ativamente na construção dos discursos sociais e na representação social da sua própria categoria (professor); é criar condições pedagógicas para o exercício de sua ideologia, num ambiente em que ele possa se ver também no, e através do, olhar do outro, em que possa dialogar com muitos outros, reconhecer partes refratadas do “seu” pensamento e apreender outros sentidos que são atribuídos a essas partes por outrem. (Santos; Pinotti *apud* ANDRADE, 2018, p. 27)

Outro enunciado de um sujeito-docente (entrevistado 1) de língua inglesa mostra elementos de subalternidade à uma boa prática e formação:

“Pelo fato de que nós, infelizmente, a gente não se sente como acadêmicos, ainda, a gente não se sente liberto como... a gente só com muita citação a ideia do outro. Então isso nos impede de termos metodologias com a nossa cara no ensino de línguas. Primeiro tem que testar o que ‘o gringo’ fez na Europa, o que ele fez na Ásia, o que ele fez com os mexicanos. Para depois chegar na aldeia Guarani Kaiowá. Mas depois eu morri”.

Para o sujeito-docente nesse trecho enunciativo, o distanciamento cultural aponta para as limitações de acesso a metodologias próprias ao processo de ensino-aprendizagem com povos diferentes, como é o caso dos indígenas das regiões distantes dos países de fala inglesa nativa. Há nestes enunciados uma sequência de termos, que se referem a regiões que são afetadas pela atuação de sujeitos, os quais exercem um poder que advém do domínio econômico, designados como “gringos” (green grows), isto é, estrangeiros cuja língua

materna ou nativa é o inglês, de origem popular (o termo vem da canção dos soldados norte-americanos “green grows de lilacks”).

Vejamos outro conjunto de enunciados (entrevistado 1):

“porque se nós considerarmos, inclusive, a justificativa legal e documental da criação da UFGD, separada da UFMS, nós vamos ver que uma dessas justificativas que faz total sentido é o atendimento a essa população de fronteira que é desprovida de uma universidade boa para ele”.

O sujeito-docente, neste enunciado, coloca a sua justificativa para afirmar que embora a sua instituição de ensino superior se encontre distante de cidades de fronteira, a região de fronteira é constituída pela sua missão constitucional de atender os povos de localização ampliada que convivem com pelo menos duas línguas nativas e, no caso dos indígenas, com três línguas (português, espanhol e a sua língua étnica, que pode ser o guarani, o caldiwel, o guató, etc.

Em outro enunciado, temos o seguinte:

“Nós somos o único país da América Latina e central que fala português. E nós não fazemos questão de falar a língua dos vizinhos; e isso para questões de internacionalização é muito péssimo. E é péssimo também pelas questões de intra-nacionalização, no recebimento e acolhimento dos alunos indígenas e da fronteira: que é quem mora em Ponta Porã, Amambai, esqueci o nome das outras cidades que são menores, porém, que eles no seu dia-a-dia eles usam Guarani para vender, para trabalhar. Na escola fundamental eles usam Guarani e Castelhana e chegam na escola eles não são acolhidos. Então a intra-nacionalização que seria uma função da nossa universidade UFGD acolhe bem, e dar uma formação boa e de qualidade para esse moço da fronteira, isso está deixando a desejar na área que eu atuo”.

Os enunciados do sujeito-docente mostram o papel de relevância da instituição identificada como uma instituição de acesso a povos constituídos por diferentes línguas nativas e Línguas de inter-relacionamento econômico e sociocultural. Aqui é colocada importância da criação de cursos oficiais de línguas de uso regional, que são muitas vezes, mais importantes que a língua inglesa no que concerne às necessidades de trocas inter-regionais.

Em continuidade, em um outro trecho de enunciados de um sujeito docente, aparece a questão da denominada língua franca. Vejamos:

“Então a língua franca não é favorecida no nosso curso, nem na fronteira; e não é porque a gente forma professores com esse ementário. A gente não forma professores de inglês para a fronteira. A gente nem menciona a fronteira. A gente menciona a fronteira México e Estados Unidos. Mas a gente não menciona Brasil-Paraguai, Brasil-Argentina, Brasil-Uruguai”.

Nesta singularidade, através de tópicos específicos analisados e discutidos nos enunciados das entrevistas, pode-se realizar uma análise levando em consideração que em “análise de discurso” o sujeito não é visto como empiricamente coincidente com o seu dizer; pois ele, o sujeito do discurso, só tem acesso à parte discursiva do que diz, visto que ele é atravessado pela linguagem e pela história sob o modo do imaginário (Orlandi, 2001, p. 39).

É possível detectar nas entrevistas com professores de língua inglesa alguns enunciados que colocam o problema da assim denominada “Universidade na região de fronteira”. Vejamos:

“Nós somos lugar de lavoura, de mandioca. Que a gente nem tem que olhar para cima para ver que a fruta está lá madura. A gente tem que cavar no chão. Nós somos corcundas. A nossa postura de aceitação não é daquele que sempre está batendo na enxada na terra. A gente não olha para os lados, a gente não olha para cima. A gente não olha para a fronteira, a gente não olha para o além-mar. A gente aceita tudo e está muito bom. Então isso, inclusive no nosso ementário está muito bom. E desse ementário eu formo o meu professor, meu professor vai dar aula em Amambai e Ponta Porã, e ele vai reproduzir que ele tem que dar o verbo inglês “to be” para seu aluno da fronteira. e isso de geração em geração. Se a gente quer mudar é dentro da sala de aula da FACALE que começa. E vou eu lá fazer isso”.

Os sujeitos entrevistados, e que responderam ao questionário, são pensados como sujeitos que ocupam um lugar e uma posição determinada. Nesse jogo de enunciados sobre a Universidade na fronteira, instituição esta que recebe frequentemente docentes advindos de outras regiões do país, surgem colocações sobre a necessidade de responder a uma demanda de desenvolvimento de povos desprovidos de acesso a vários cursos e

especializações, dentre elas o domínio do instrumento linguístico universal, a língua inglesa franca, como ferramenta para o desenvolvimento da região e a sua inserção no processo de globalização.

No trecho enunciativo a seguir, é apontado o problema da “missão social” da instituição universitária. Vejamos (entrevistado 2):

“Eu acho que a universidade tem uma missão muito maior do que de fato ela acha que é. Veja você a UFGD. Ela transformou a vida de Dourados (MS). Eu estou aqui desde 2009 e eu vejo mudanças diárias acontecendo na cidade, no entorno e no sul do estado do Mato Grosso do Sul por conta da atuação da UFGD. E isso me deixa ao mesmo tempo orgulhosa, ao mesmo tempo feliz, mas ao mesmo tempo mais consciente dessa responsabilidade. Por isso que eu entendo meu papel de professor formador, no caso, de língua inglesa, que é o que tu me perguntas, nisso se estende às outras disciplinas que eu atuo desde a graduação à pós-graduação, como uma missão de vida mesmo. De dar, de possibilitar, de estender a mão aos outros indivíduos para gerar protagonismo. Para gerar melhoria na vida deles. Às vezes você encontra alunos passivos demais, eles acham que eles não oportunidade alguma”.

Nesse conjunto de enunciações o sujeito-docente se coloca na condição de agente de transformação sociocultural, com consequências emancipadoras na vida econômica e cultural. O ensino da língua inglesa franca é apontada como um dos fatores de desenvolvimento da sociedade regional e local. O sujeito-docente compara esse agente-migrante, o professor formado em outras regiões, e que vem atuar na grande região fronteira, com a ação de uma historiadora norte-americana que vai ao continente africano realizar um trabalho de pesquisa e docência, intitulado “Shakespeare in the bush”. A comparação aponta para as diferentes realidades entre os países ditos desenvolvidos e os países em desenvolvimento.

Em outros enunciados de docentes entrevistados (entrevistado 2) surge o problema da qualidade do ensino em diferentes regiões e localidades do país e do mundo. Vejamos:

“Uma grande parcela aqui da sociedade, aqui do nosso entorno, acha que é um sonho inalcançável. Por quê? Porque o ensino básico deles foi fraco demais. Então quando eles terminam o ensino médio no

EJA, eles acham que o vestibular da UFGD é uma coisa inacessível. Daí eu fiz todo um trabalho para desconstruir isso”.

Nos relatos da antropóloga Hannagan, em “Shakespeare in the bush”, ela ilustra sua experiência na Nigéria como forma de abordar e entender as diferenças culturais. Formação discursiva que ocorre em um relato na própria região de fronteira, afastada da Nigéria mas com semelhanças em termos de diversidade cultural em contato.

Na sequência, aparecem enunciados (entrevistado 2) que colocam o problema do desenvolvimento formativo e o papel do docente nesse processo:

“Nós pensamos nesse público. Eu quero esses alunos lá. Então é nesse sentido que eu vejo meu papel. É um papel meio missão. Eu tô sempre olhando quem vai chegar e eu quero que chegue mais e mais pessoas de todas as esferas da sociedade. Quanto mais variado melhor, de todos os níveis sociais. E quando aqui dentro eu espero atuar na vida deles. Eu quero ver muita gente no mestrado. Não vejo a hora de chegar esse doutorado. Eu quero formar doutores. Eu quero que haja melhoria nesse Brasil, cujo contexto atual está tão caótico que a gente não sabe para que lado corre”.

Para entender a formação discursiva das dicotomias na formação de professores que interpelam com o distanciamento entre os agentes de transformação educativa, vejamos este trecho enunciativo:

“Mas esse tipo de conversa deveria existir mais na sala de aula de línguas. Porque de fato, os que estão se formando, também estão desempenhando esse mesmo papel. Alguns com mais responsabilidade, outros..., às vezes alguns deixam claro que não atuarão como professores. Que fazem uma graduação em língua inglesa por “n” razões. Associam a algum gosto da vida, mas não querem ser professores. Enfim, tem diversas realidades. Mas aquele que assume que vai ser docente, já sabe, que tem de desempenhar esse papel porque também formará outros indivíduos”

Os discursos de sujeitos-docentes, no ensino de idioma estrangeiro, de uma universidade pública, com agrupamentos de expressões que se repetem. Os enunciados mostram os sujeitos-docentes e suas colocações sobre as dificuldades de ensino e aprendizagem do inglês em região de fronteira, habitada por falantes de línguas latinas e indígenas, em que o inglês é a segunda ou

mesmo a terceira língua do falante nativo. A condição de isolamento cultural e carência econômica dessas populações apontam para a necessidade de ações que permitam o acesso à universidade e às redes eletrônicas de comunicação global. Dentre os vários aspectos que surgiram durante as entrevistas, alguns merecem destaque. Vejamos alguns enunciados de sujeitos-docentes que expressam as dificuldades, contradições e conflitos do discurso de alunos indígenas. Alguns desses grupos étnicos tem o guarani-kaowá e o guarani-nhandeva como idioma materno, o português ou o espanhol como segundo idioma e o inglês como o terceiro. Um dos alunos indígenas de língua inglesa, de um curso de Letras de uma universidade pública federal de região de fronteira, com aproximadamente quarenta anos de idade, pediu para se sentar na primeira fila diante da mesa do professor de inglês. Ele falava com dificuldades o idioma português e solicitou ajuda, buscando eliminar a possibilidade de um olhar de rejeição contestador de seu enunciado argumentativo. Então, ele expressou as desculpas pela sua dificuldade e por sentar-se diante da professora em posição privilegiada de acesso ao empoderamento, na condição de aluno especial em lugar privilegiado. Vejamos o seguinte conjunto de enunciados (entrevistado 2) a seguir:

Professora, a senhora me ajuda? Não liga não! Sabe por quê? Porque eu falei primeiro o Guarani. Então, ele é a minha língua oficial. Depois, eu tenho uma outra língua, que não é a minha língua oficial, que é o português. A senhora sabe, não é?; o português para mim é uma língua estrangeira. Então a senhora tem que entender que eu “tô” aprendendo a segunda língua estrangeira. Não é a primeira. Mas esse inglês é um desafio. Ele é muito diferente da minha outra língua estrangeira (o português). A senhora tenha paciência comigo, professora, porque essa é a segunda língua estrangeira que eu estou aprendendo”.

O último enunciado foi repetido por três vezes, para deixar claramente expresso que para ele o domínio da língua inglesa era uma barreira considerável, o que exigia condições didáticas especiais. Nesses enunciados são colocadas as condições de dificuldade do processo de aquisição de domínio da língua inglesa. O sujeito-discente coloca em cena a necessidade de proximidade física e afetiva com o sujeito-docente, a fim de contornar as suas limitações culturais e etárias. O sujeito-docente coloca a necessidade de se estabelecer uma estratégia de poder que lhe permita vencer as barreiras do processo de ensino-

aprendizagem. O domínio da língua inglesa, escrita e falada, é colocada de diferentes modos: a idade de mais de quarenta anos, isto é, início etário tardio, é um fator de restrição para a aquisição e o pleno domínio de um idioma que não é falado no seu entorno. As diferenças culturais regionais requerem que os falantes de línguas latinas e indígenas utilizem métodos adequados de aprendizagem. As estratégias didáticas requerem do docente esforços de adequação condizentes com as necessidades de cada grupo étnico. O poder de aplicação de ferramentas didáticas na práxis educacional da língua inglesa para falantes indígenas requer condições adequadas de ensino.

Em continuidade, outros aspectos surgem das enunciações do sujeito-docente, relativas às solicitações do aluno indígena para se sentar próximo do professor. A entrevista se refere às condições de flexibilização de método de ensino quando se trata de um grupo étnico específico, como é o caso dos alunos que são falantes nativos do idioma guarani-kaiowá, e que vivem em região de fronteira geograficamente localizada no território brasileiro, próxima à Universidade pública federal da grande região do Rio Dourados, no Estado do Mato Grosso do Sul-Brasil:

Não se preocupe, eu tenho paciência. Então, eu pedi para ele ir ao quadro negro e ensinar algumas palavras e expressões no idioma guarani, invertendo a minha condição de professora com ele. Como se fala isto? Como se diz bom dia? Então eu disse a todos que a língua guarani era extremamente sonora, bastante anasalada, difícil de aprender e que nos exige muito conhecimento fonético. Todos passaram a entender as dificuldades dele com o inglês e a lhe estender a mão no auxílio do aprendizado do inglês, inclusive nas atividades extraclasse. (entrevistado 2)

A estratégia didática se coloca como uma posição-sujeito de poder-ensinar e para uma outra posição-sujeito de poder-aprender. A percepção do sujeito-docente das resistências ao processo de aquisição do aprendizado pelo sujeito-aluno o levou a estabelecer uma mudança nas regras de ensino. As necessidades singulares e as limitações de empoderamento e capacidade de superação das dificuldades de aprendizado modificaram as relações entre as posições de sujeito, na direção de uma inversão de papéis, como aparece nesse enunciado: *“Então, eu pedi para ele ir ao quadro negro e ensinar algumas*

palavras e expressões no idioma guarani, invertendo a minha condição de professora com ele”.

A inversão de papéis estabeleceu também um outro modo de relação de poder, já que o sujeito-aluno passou também por um deslocamento de sua posição-sujeito. O sujeito-aluno indígena procura evitar a possibilidade de receber um olhar contestador diante da condição de professor de guarani à professora de inglês, diante do cenário de aula, diante de tantos outros alunos de mesma ou semelhante condição de falante nativo do idioma guarani. A sua nova posição-sujeito o colocou em uma posição privilegiada na sala de aula, a de professor de guarani que ensina o seu idioma nativo ao professor não nativo de inglês que até então estava ensinando-o uma segunda língua, a inglesa. O processo sofre nova inversão quando a estratégia didática muda novamente os papéis e o sujeito-aluno passa a entender o sentido das palavras inglesas a partir das palavras guaranis mediadas pelo idioma português.

As crenças também surgem nos enunciados das entrevistas com docentes de língua inglesa e são confrontadas pelas práticas discursivas dos professores. Com relação à língua inglesa franca no processo de ensino-aprendizagem, alguns enunciados apontam para a questão dos problemas específicos dos alunos indígenas, cuja segunda língua é a língua portuguesa. Vejamos:

“...porque, nós temos que trabalhar outras questões que permeiam aí, sabendo que esses alunos já trazem, aí, uma segunda língua, que seria o português; para eles, no que tange aos indígenas, não é o espanhol, no que tange os alunos que vem ali, de Ponta Porã, que vem de Amambai, que vem dessas regiões mais fronteiriças, não é?. Então, aí..., só que..., por outro lado, eu acho que o inglês tem que ser ensinado de qualquer maneira, porque voltamos à questão da língua Franca, sem que nós desprezemos as outras línguas, está (bem?).”

O sujeito-docente de língua inglesa coloca aqui a importância do aprendizado do inglês como língua franca global: *“eu acho que o inglês tem que ser ensinado de qualquer maneira, porque voltamos à questão da língua Franca”*. A colocação traz a questão de qual língua deveria ser a língua comum do mundo globalizado, na medida em que há regiões onde as línguas e dialetos se multiplicam e os sujeitos-docentes se deparam com diferentes demandas. Uma

mesma sala de aula pode reunir diferentes sujeitos de microrregiões próximas. O português pode ser o idioma nativo para uns, o espanhol para outros, o guarani-nhandeva para um outro grupo e ainda o guarani-kaiowá para um quarto grupo. A adesão do sujeito-docente de língua inglesa como língua alternativa franca aponta para uma opção de solução para o problema das barreiras linguísticas no mundo globalizado.

Com relação aos enunciados de alunos do último ano do curso de idioma inglês da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Federal da Grande Dourados, na pesquisa de 2018 que serviu de corpus para a presente dissertação, há que se apontar alguns aspectos a partir das enunciações dos sujeitos-alunos. A maioria dos alunos está preocupada com a fluência no idioma falado. Eles também se preocupam com a eficácia dos métodos que necessitam utilizar para aprender e poder ensinar a língua inglesa como uma segunda língua, ou Língua 2 (L2). A maioria dos entrevistados na pesquisa-base desta dissertação de mestrado esperavam mais vivência de habilidades de fluência na expressão oral e escrita da língua inglesa. A maioria dos alunos apontou para a dificuldade e a exiguidade do tempo necessárias para um satisfatório progresso no aprendizado da língua durante as aulas. Os alunos costumam iniciar a graduação acadêmica sem uma noção minimamente satisfatória da parte técnica do processo de aprendizagem da língua inglesa como segunda língua estrangeira. Os alunos de graduação colocam que a aprendizagem propriamente dita ocorre durante o uso da língua estrangeira na vivência real e prática, às vezes na sua universidade de região próxima à fronteira de países de diferentes línguas nativas, ou com outros estudantes estrangeiros em situação de intercâmbio acadêmico temporário, ou ainda em momentos de necessidade de se comunicarem durante viagens, participação em congressos, etc., situações em que o idioma oficial costuma ser o inglês como língua franca de comunicação global ou internacional. Há também relatos de que a necessidade de se comunicar com alunos de origem latino-americana ou europeia, os leva a utilizar a língua franca como alternativa preferencial, mesmo quando os indivíduos falam línguas de mesmo grupo de origem, como o português, o espanhol, o italiano, o francês e o romeno. É o caso de falantes em que a língua materna, ou a segunda língua oficial é o francês, (França, Haiti, Líbano, Congo Belga, etc.) ou o italiano (Itália e Suíça). Durante a presente pesquisa para esta dissertação, poucos

alunos falaram sobre a necessidade do aprendizado de metodologia de ensino ou de técnicas de ensino e de motivação em sala de aula, ou ainda sobre a formação docente. A grande maioria deles considerou-se fluente no uso do idioma, em franco contraste com a percepção dos seus professores durante a prática do idioma inglês em sala de aula, ao longo do curso.

“(Eu) esperava estudar mais metodologias de ensino para poder me encontrar na prática, criar minha rotina de sala de aula”

“Esperava uma maior aproximação à conversação e uso da Língua Inglesa em sala, pois isso fica restrito somente à minoria de alunos, tendo o professor (que) “baixar o nível” da aula”.

“Eu esperava mais do curso, em relação aos conhecimentos linguísticos em Língua Inglesa.”

“Esperava estudar mais fonética/fonologia, sintaxe mais direcionada ao ensino de línguas. Tradução de texto praticamente não teve.”

“Esperava que as aulas tivessem mais uso da língua inglesa, desde o início, e não somente nos anos finais”.

“O que acontece neste curso é a pouca atribuição que se dá a língua em sua parte prática. Percebo que os discursos aqui utilizados ficam muito no campo do ideal e pouco preparam para a realidade em sala”.

Houve um consenso, entre praticamente todos os entrevistados, sobre várias questões. Uma delas foi a da pouca prática oral da língua, ou prática de conversação, durante o curso de graduação. Eles destacaram que o professor em formação deveria aprender satisfatoriamente o idioma e a metodologia de seu ensino, algo fundamental na replicação do conhecimento teórico e da habilidade prática do idioma estrangeiro. Disseram que a dificuldade de se adquirir fluência no idioma de origem anglo-saxônica, em região de cultura e fala latina, constitui um dos principais entraves ao aprendizado. Apenas uma aluna da presente pesquisa referiu estar interessada em docência do idioma inglês, algo que deve ser levado em conta e merece um estudo mais aprofundado, em se tratando de um curso de formação de futuros docentes de língua inglesa.

Com relação aos alunos egressos do curso de inglês, percebe-se que a maioria deles têm interesse em aprender o idioma durante a graduação e adquirir uma boa fluência. Isso se deve ao fato de que eles se dizem convencidos de que a fluência constitui uma importante condição de qualidade para o bom desempenho do seu futuro trabalho como docentes de idioma estrangeiro. Entretanto, a motivação e o interesse para aprender técnicas de ensino, a metodologia mais eficaz e outros aportes teóricos para o professor de idioma estrangeiro, aparecem em segundo lugar. Isso reforça a ideia geral, e quase consensual, embora empírica, presente entre a maioria dos profissionais de ensino de idiomas em região de fronteira latina, de que provavelmente a grande maioria dos alunos de inglês ingressa no curso de graduação em Letras tendo apenas noções básicas, ou mesmo precárias, da língua inglesa. Há, inclusive, aqueles alunos que ingressam no curso público de graduação com a expectativa de aprender o inglês visando a conquista de empregos melhor remunerados, sem os custos de longos anos de aprendizado em escolas particulares de idiomas. No que tange à questão das crenças dos alunos, há o pensamento quase generalizado de que é possível aprender um idioma, modo fluente, em pouco tempo, isto é, em quatro anos de graduação.

Outro destaque nas respostas do questionário aplicado aos alunos egressos do Curso de Letras e de língua estrangeira é o fato de não citarem o estágio prático ou alguma atividade prática como tendo sido relevante em sua formação. Entretanto, os alunos afirmaram ser importante a prática oral da língua em sala de aula, durante para o aprendizado. Isso nos remete à hipótese de que há uma crença geral entre os alunos de idiomas de que é o professor quem vai ensiná-los e lhes dar o suporte necessário para o aprendizado da língua estrangeira. Isso também nos remete à crença tradicional de que o professor é a personagem central e quase única do processo de aprendizagem, deixando o esforço do aluno no período extra-aulas em uma postura passiva e dependente da próxima aula com o mestre, em uma época de relativamente fácil acesso à informação, e em um mundo globalizado que utiliza o idioma inglês como língua franca de comunicação global.

Apesar das facilidades de acesso eletrônico a outros indivíduos falantes de língua inglesa franca, as maiores dificuldades ocorrem com relação à metodologia tradicional de ensino, centrada no professor e em aulas expositivas.

Apesar, também, das alternativas complementares no aprendizado da fala e da escuta do idioma estrangeiro, o atual sistema de ensino nacional ainda parece dar ao docente uma posição central de detentor de um saber que deve ser transmitido em sua quase totalidade presencialmente, com vistas à condução do grupo. Tal postura centralizadora pode incentivar a maioria dos alunos a certa passividade por parte dos aprendizes. Tal fato contrapõe-se ao que foi apontado por alguns professores, com relação ao método de ensino utilizado e proposto em suas aulas, de que eles prioritariamente procuram mediar o aprendizado através de metodologias ativas. Tais metodologias visam incentivar os alunos à proatividade e à utilização das aulas como apoio para o acesso a aprendizado complementar, tais como referências de autores, estudo dirigido e experiências alternativas inspiradas na experiência transmitida pelo professor.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os enunciados presentes nas formações discursivas do corpus da nossa pesquisa com professores e alunos da graduação em Letras/ inglês, os quais foram utilizados para análise arqueológica discursiva inspirada na orientação teórica e metodológica foucaultiana, fazem parte de um saber discursivo presente nos discursos acerca dos problemas encontrados nas instituições de ensino superior com trabalho direcionado ao ensino de língua estrangeira. No caso da nossa pesquisa, as dificuldades no processo de ensino-aprendizagem foram examinadas e analisadas principalmente a partir de enunciados de docentes de língua inglesa de uma universidade pública de região afastada dos tradicionais grandes centros do país, onde os falantes recorrem principalmente ao uso da língua portuguesa, espanhola e em alguns casos específicos duas línguas de origem étnica guarani, o guarani kaiowá e o guarani-nhandeva. Outros grupos não foram considerados devido à restrição do estudo à grande região de Dourados e sua fronteira com o Paraguai.

Os enunciados analisados pertencem a um saber discursivo presente em discursos sobre problemas metodológicos no aprendizado da língua inglesa como língua franca para falantes de línguas maternas latinas, português e espanhol, e línguas indígenas guaranis. O que se procurou enfatizar foram os problemas e as soluções dos docentes de inglês para a transmissão da habilidade de se expressar na língua inglesa enquanto segunda ou terceira língua de falantes distantes geográfica e culturalmente dos grandes centros econômicos e dos países em que o inglês é a língua nativa ou uma das línguas oficiais. Enfatizamos ao longo da dissertação sobre as dificuldades encontradas pelos alunos, dentro e fora do contexto de sala de aula, no sentido da aquisição e domínio de um veículo de comunicação tão importante nos dias atuais de globalização socioeconômica e de intercâmbio científico e cultural. Os enunciados presentes nos discursos sobre o processo de ensino-aprendizagem de docentes de língua inglesa e as formulações expressas pelos alunos sujeitos da pesquisa, os discentes de língua inglesa da Universidade Federal da Grande Dourados no Estado do Mato Grosso do Sul-Brasil, demonstraram a influência dos discursos pesquisados sobre as representações que os sujeitos-docentes e sujeitos-discentes têm da língua inglesa. As análises dos enunciados presentes

nos seus discursos revelaram também a poderosa influência das abordagens teóricas tradicionais de processos de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, sobretudo a língua inglesa com as suas peculiaridades fonéticas, além das influências das concepções contemporâneas acerca das características e da utilidade da língua inglesa no contexto do conhecimento globalizado. Procuramos tentar elucidar algumas questões sobre as dificuldades de domínio da língua inglesa por falantes de línguas latinas. Levamos em consideração que as representações de alunos e de professores de língua inglesa podem surgir como se as enunciações de seus discursos significassem somente a expressão de conteúdos linguísticos ou a mera substituição de um código linguístico por outro, sem a necessidade de se pensar através das estruturas específicas da língua em estudo.

O estudo sobre as crenças possibilitou uma breve e parcial aproximação aos conhecimentos sobre os processos de aprendizagem e de interação sociocultural nos espaços transfronteiriços, promulgando elementos fomentadores da construção de uma perspectiva latino-americana para a análise apropriada da realidade regional e local.

Ao se conceber que as crenças são pessoais, contextuais, episódicas, isto é, com origem nas nossas experiências, na cultura e no folclore, é possível estudá-las para melhor atender às necessidades do aluno de Letras e o professor em formação como agentes em um espaço com vistas à internacionalização.

Sobre as crenças ligadas ao processo de aquisição da língua inglesa, procuramos o sentido presente na relação entre as crenças dos alunos e as suas ações no processo de aprendizagem, levando em conta que as crenças são formadas pela cultura do aluno e pelos contextos sociais nos quais eles estão inseridos. Consideramos que as crenças também podem ser internamente inconsistentes, contraditórias e influenciadoras das ações dos docentes e discentes, além de propiciarem ações e reflexões sobre as experiências e influenciarem os processos de transformações e de desenvolvimento de novas crenças.

Procuramos investigar, entender e priorizar as crenças dos futuros professores, com vistas a adequar a sua formação na graduação, no sentido de uma atuação profissional mais segura e proativa, visando uma evolução

satisfatória de aprendizado, autodeterminação e ação crítica, necessárias à promoção das mudanças na aprendizagem de uma língua estrangeira. Os enunciados pesquisados refletem as crenças e verdades de docentes e alunos, pois as crenças constituem um diferencial no ensino e aprendizagem de uma segunda língua. Elas revelam o que o sujeito pensa sobre aquela língua, como ele acredita que acontece o aprendizado e quais as suas experiências positivas e negativas no processo de aprendizagem. A verdade subjetiva interfere muito mais no aprendizado do que a realidade concreta, corroborando o entendimento de que as crenças aparecem num contexto específico e são construídas e reformuladas na interação com o outro.

Acreditamos que compreender desigualdades significa compreender que estamos dentro de um contexto de relações de poder global. Consideramos que as bases culturais e ideológicas do trabalho dos linguistas são imprescindíveis para entender como as crenças podem perpetuar as desigualdades. Consideramos que é dever da linguística aplicada examinar a base ideológica daquilo que se produz, pois cremos que o projeto crítico é construído simultaneamente por aspectos pedagógicos e políticos. Acreditamos que ensinar é necessariamente agir politicamente, com toda a responsabilidade ética que isso nos traz.

Em suma, no mundo globalizado, o idioma mais praticado é a Língua Inglesa, que por questões históricas sofre variações na fala e no léxico. Isso reflete diretamente o ensino do idioma e a sua regulamentação, o que pode reproduzir ideias apregoadas pelo capitalismo globalizado ou adequar-se ao translinguismo e ao conceito de inglês enquanto Língua Franca. Isso nos levou a considerar que a influência da nova ordem mundial e o avanço da língua inglesa na comunicação internacional, inevitavelmente afetam as outras línguas regionais e nacionais. As consequências negativas consistem, de um lado, na submissão ao poder estrangeiro dominador, a existência de cidadãos cuja identidade linguística é ameaçada diante de tais forças socioeconômicas, restando a possibilidade de resistência face às ingerências sofridas ou o aproveitamento das vantagens de progresso no processo de globalização e produção de riquezas materiais e científico-culturais. A língua franca como um instrumento de inserção do indivíduo no mundo globalizado espelha um ensino

da língua estrangeira voltado a formar indivíduos capazes de interagir com pessoas de outras culturas e outros modos de pensar e de agir.

Em conclusão, o ensino de idiomas envolve a compreensão do papel do professor, dos alunos, da metodologia utilizada, tudo interligado por uma política linguística estabelecida. Nesse processo, surgem discursos variados na tentativa de adequar as atividades de ensino, pesquisa e extensão a uma proposta voltada a um mundo global.

REFERÊNCIAS

ALTAN, Mustapha X. **Beliefs about language learning of foreign language-major university students**. Australian Journal of Teacher Education. Vol 31, N° 2, 2006.

ANDRADE, Maria Eugenia S. F. **Formação continuada crítica de professores de inglês como língua estrangeira adicional: problematização de discursos e constituição ética dos sujeitos**. Campinas, SP: Pontes, 2018.

BARCELLOS, Ana Maria. **Metodologia de Pesquisa das Crenças sobre Aprendizagem de Línguas: Estado da Arte**. Rev. Brasileira de Linguística Aplicada, v. 1, n. 1, 2001.

BARCELLOS, Ana Maria. As crenças de professores a respeito de crenças sobre aprendizagem de línguas de seus alunos. In: GIMENEZ, Telma (org). **Ensinando e aprendendo inglês na universidade: formação de professores em tempos de mudança**. Londrina: ABRAPUI, 2003.

BARCELLOS, Ana Maria. **A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de Letras**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

BARCELLOS, Ana Maria. **Understanding teachers' and students' language learning beliefs in experience: a Deweyan Approach**. Tese de doutorado. The University of Alabama, Tuscaloosa, AL, USA, 2000.

BARCELLOS, Ana Maria. **Crenças sobre aprendizagem de línguas, Linguística Aplicada e ensino de línguas**. *Linguagem & Ensino*, v. 7, n. 1, p. 123-156, 2004.

BARCELLOS, Ana Maria. Cognição de Professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M. F. & VIEIRAABRAHÃO, M. H. (Org) **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. SP: Pontes Editores, p. 15-42, 2006.

BARCELLOS, Ana Maria. **Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas**. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 7, n. 2, p. 109-138, 2007.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. **Narrativas, crenças e experiências de aprender inglês**. *Linguagem & Ensino*, v.9, n.2, p.145-175, jul./dez. 2006

BERTOLDO, Ernesto Sérgio. **Os sujeitos educacionais dos cursos de licenciatura em língua estrangeira**. IN: FERNANDES, Cleudemar A; et al (orgs). **Sujeito, Identidade e memória**. Uberlândia: EDUFU, 2004, pp 191-221.

FERNANDES, Cleudemar Alves. **Análise do Discurso: reflexões introdutórias**. São Carlos: Claraluz, 2008.

FERNANDES, Cleudemar Alves. **Discurso e Sujeito em Michel Foucault**. São Paulo: Intermeios, 2012.

FOUCAULT, M. A escrita de si. In: FOUCAULT, M. **O que é um autor?** 4. ed. Trad.: A. F. Cascais e J. B. Miranda. Vega: Passagens, 1977.

FOUCAULT, Michel. **Verdade e Poder**. In: Foucault. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1981. pp.1-14.

FOUCAULT, Michel. **Eu sou um pirotécnico: sobre o método e a trajetória de Michel Foucault**. In: PAUL-DROIT, Roger. Michel Foucault: entrevistas. Rio de Janeiro: Graal, 2006, pp. 67-100.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso: aula inaugural no College de France**. 18.ed. São Paulo: Loyola, 2009 (1996).

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do saber**. 8.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013 (1969).

FOUCAULT, Michel. **Subjetividade e Verdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2016

GIMENEZ, Telma. **Renomeando o Inglês e Formando Professores de uma Língua Global**. Estudos Linguísticos e Literários. n 52, ago-dez|2015, Salvador: pp. 73-93

GIMENEZ, Telma et al. **Language issues in a global world: insights from Brazil**. Londrina/ Edição do autor, 2017.

GIMENEZ, et al. **Inglês como língua franca: desenvolvimentos recentes**. Rev. bras. Linguística aplicada. Belo Horizonte, v. 15, n. 3, p. 593-619, Sept. 2015. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982015000300593&lng=en&nrm=iso>. Acessado em 16 de abril de 2018.

GRIGOLETTO, Marisa. Processos de significação na aula de leitura em língua estrangeira. In: CORACINI, Maria José (Org). **O jogo discursivo na aula de leitura: Língua materna e língua estrangeira**, 2.ed. Campinas: Pontes, 2002

JORDÃO, Clarissa Menezes. **A posição de professor de inglês no Brasil: hibridismo, identidade e agência**. R. Let. & Let. Uberlândia-MG v.26 n.2 p. 427-442 jul.|dez. 2010.

KALAJA, Paula; BARCELOS, Ana Maria F; ARO, Mari; Ruohotie-Lythy, Maria. **Beliefs, agency and identity in foreign language learning and teaching**. Palgrave Macmillan, 2015.

MARTINS, Antônio Carlos S. A emergência de discursos conflitantes. In: BERTOLDO, Ernesto (org.). **Ensino e aprendizagem de línguas e formação de professores**. São Carlos: Claraluz, 2009, pp108- 134.

MASCIA, Márcia Ap. Amador. **Investigações discursivas na pós-modernidade**: uma análise das relações de poder-saber do discurso político educacional de língua estrangeira. Campinas: Mercado de Letras, São Paulo: FAPESP, 2002.

MELO, Silvia Mara de. **Uma análise discursiva do vocabulário jurídico**. Curitiba: CRV, 2011.

ORLANDI, Eni. **Análise de Discurso**. 4.ed. São Paulo: Pontes, 2002.

ORLANDI, Eni P. **As Formas do Silêncio: no movimento dos sentidos**, 6.ed. Ed.Unicamp, 2015. In: As formas do silêncio, de Eni Puccinelli Orlandi. Unicamp-2007.

ORLANDI, Eni P.; Lagazzi-Rodrigues, Suzy (org.). **Introdução às Ciências da Linguagem-Discurso e textualidade**. 3.ed. Campinas: Pontes Editores, 2017.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e questão ética**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

SCHÖN, Donald. **Formar professores como profissionais reflexivos**. In: NÓVOA, A. (org.). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

ROLLEMBERG, Ana Tereza V. M. Entrevistas de pesquisa: oportunidades de coconstrução de significados. In: Bastos, Liliana Cabral e Santos, William Soares dos (Org). **A entrevista na pesquisa qualitativa**. Rio de Janeiro: Quartet: Faperj, 2013.

SANTOS, William Soares dos. Níveis de interpretação na entrevista de pesquisa interpretativa com narrativas. In: Bastos, Liliana Cabral e Santos, William Soares dos (Org). **A entrevista na pesquisa qualitativa**. Rio de Janeiro: Quartet: Faperj, 2013.

UFGD. Faculdade de Comunicação, Artes e Letras. **Projeto Político Pedagógico do curso de graduação em letras**- licenciatura. Dourados, 2017. Disponível em <https://portal.ufgd.edu.br/coordenadoria/cograd/ppcs>

APÊNDICE 1: ROTEIRO DA ENTREVISTA COM PROFESSORES

- 1- Como você define seu papel enquanto professor formador de professores em Língua Estrangeira?
- 2- Qual o procedimento para escolha da ementa e material a ser usado nas aulas (apostilas, sites, etc.)
- 3- Poderia citar alguns autores que permeiam sua formação enquanto professor de letras nas disciplinas de Língua Inglesa?
- 4- Quais as referências ou pressupostos teóricos que você considera importante no processo ensino-aprendizagem (psicologia da aprendizagem)
- 5- Como você define o trabalho do professor universitário formador de professores que atuarão em Língua estrangeira (L2)?
- 6- Qual é o diferencial entre o aluno de literatura e o de Língua Inglesa no que tange ao aspecto de formação profissional e acadêmica?
- 7- Poderia citar alguns avanços e retrocessos ao longo dos anos no que tange à concepção de Língua estrangeira e a formação de professores?
- 8- Como a concepção de Língua Franca interfere no seu trabalho?
- 9- Entende-se que esta é uma Universidade de região de fronteira. Como você percebe esta especificidade no trabalho enquanto professor universitário do curso de letras português- inglês?
- 10- O pós-colonialismo pode explicar...

APÊNDICE 2: QUESTIONÁRIO PARA ALUNOS DE INGLÊS

- 1- Como o curso de letras vai contribuir na sua formação de professor de Língua Inglesa? Os conhecimentos adquiridos na graduação podem ajudar você no exercício da sua profissão?
 - 2- O que você espera estudar nas diversas disciplinas voltadas à Língua Inglesa?
 - 3- Quais autores ou temas você já estudou para iniciar sua formação acadêmica em Língua Inglesa?
 - 4- Na sua opinião, como dá-se o processo ensino-aprendizagem de uma segunda Língua.
 - 5- Quais são as qualificações necessárias ao aluno em formação para a docência em Língua Inglesa?
 - 6- Enumere algumas diferenças que podem ocorrer na formação profissional entre alunos de literatura e Língua Inglesa.
 - 7- Qual a importância da graduação para o professor de Inglês enquanto segunda Língua?
 - 8- Como seria uma boa formação de um professor de Língua Inglesa?
 - 9- Em que aspectos você acredita ter mais dificuldade e precisaria de mais estudo ou prática para alcançar seus objetivos?
 - 10- Avalie as proposições com uma nota de 1 a 5, sendo 1- concordo totalmente e 5- NÃO concordo.
 - 11-Avalie as proposições abaixo com uma nota de 1 a 5, sendo 1- concordo totalmente e 5- NÃO concordo.
- 1- Recursos de som e imagem podem auxiliar no processo de ensino-aprendizado de Língua Inglesa. 1 2 3 4 5
 - 2- Saber uma Língua Estrangeira facilita na comunicação e interação com outros povos.
1 2 3 4 5
 - 3- Você não deve dizer nada na LE até saber dizer corretamente.
1 2 3 4 5

4- Se eu aprender uma LE terei mais chances de conseguir um bom emprego.

1 2 3 4 5

5- O melhor lugar para aprender Inglês é na Universidade. 1 2 3 4 5

6- Aprender uma LE exige força de vontade. 1 2 3 4 5

7- Qualquer pessoa pode aprender uma LE (inglês). 1 2 3 4 5

8- Saber uma LE facilita no acesso as literaturas da língua aprendida.

1 2 3 4 5

9- Quando não sei uma palavra tento assimilar pelo contexto. 1 2 3 4 5

APÊNDICE A – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA 1

Entrevistada 1:

Grazi- Bom dia! Estamos aqui reunidos para entrevistar a Professora 1, que é professora na FACALE, de Letras inglês. E ela vai nos prestar algumas informações sobre o ensino de idiomas aqui na região de fronteira, na UFGD.

Primeira pergunta professora, bom dia.

Bom dia!

Grazi- Gostaria de saber como você define seu papel enquanto professor formador de professores em língua estrangeira?

Olha, eu defino teoricamente como papel superimportante na formação das gerações futuras e praticamente quase, hã, impotente. Porque a gente acaba se conformando a determinadas ideias, conceitos e burocracias que não são de acordo com a nossa formação de ética do que seria um bom professor de línguas.

Grazi- O que você concebe como um bom professor de línguas? Nessa questão de formação e ética que a senhora falou.

Aaaa, que a gente consiga sair do papel quando a gente põe numa ementa que vai trabalhar leitura e pensamento crítico em sala de aula, que a gente efetivamente faça em sala de aula esse formando ser um leitor e um divulgador da leitura crítica. Ele precisa ter mais momentos de diálogo, discussão e crítica na sua formação. Independente que seja presencial ou à distância.

Grazi- Essa crítica, você acha mais importante pro aluno desenvolver ou que ele consiga levar essa crítica para o trabalho dele.

Levar para a vida dele, para todos os momentos da sua vida: como pai, como mãe, como professor. Os valores críticos, né. Que estão arraigados na ética profissional de uma pessoa não se separam dela quando ela é mãe, quando ela é pai. É a mesma coisa.

Grazi- E voltado para a Língua estrangeira, tem alguma diferença nesse papel de professor, de formador de professor de língua estrangeira, com relação a outros, a outras formações, outras graduações?

Olha, no caso de línguas estrangeiras, no plural, eu tenho um pouco de falta de conhecimento, posso falar de uma língua estrangeira, que é o inglês. Que é a única que a nossa graduação, aqui, oferece. Formar um aluno, um professor crítico nessas condições de fronteira onde nós estamos, significa dar a ele todas as condições de achar informações e teorias e práticas atualizadas e adequadas. Que ele possa ter acesso, depois de se formar, portanto, estar sempre em formação continuada, mas que aquela discussão que ele teve com professores e colegas no seu curso o ajude a estar sempre bem informado lá na frente. Né, não é decorar um conteúdo gramatical ou textual. Mas sim saber o que fazer com ele em função da política na qual a língua inglesa, nessa fronteira, existe.

Grazi- Entendi. Então isso tem a ver com o procedimento na escolha da ementa e material a ser usado nas aulas? Por exemplo, escolha de apostila, vídeo, tudo que você faz enquanto professora.

Eu pessoalmente sim. Posso te afirmar que com certeza sim. Inclusive porque eu acho que se eu for fiel a este pensamento que eu acabei de expressar, pra trazer a expressão crítica pro meu futuro professor de inglês, eu tenho que trazer o inglês que é falado lá no mundo pra dentro da minha aula. Devido à pobreza de material e distância que vivemos, eu uso internet. Eu sou da opinião que a internet é o livro didático ideal. Então nesse sentido eu sempre escolho notícias da semana, vídeos da semana, coisas que tem a ver com a nossa discussão política do inglês. Então eu uso bastante facebook para me comunicar com os alunos. Todo dia que eu estou online, tem uma breaking News, eu mando uma breaking News. Tem alguma coisa referente a concurso, a emprego em outro estado, que seja, olha como que eles contratam professor. Eles querem isso, se a gente quiser esse emprego, conseguiremos? Eu escolho meu material, e como eu discuto é assim. Eu acho que ficar fechado dentro das paredes da universidade com certas teorias do século XIX, não vão formar um bom professor de línguas.

Grazi- Então esse seu procedimento está ligado ao mundo globalizado, você pensa esse cidadão global, esse professor de ensino de idiomas, esse professor de inglês, num mundo globalizado?

Sim com certeza. Porque não tem como. Apesar de que a nossa globalização é a globalização do resto. Nós somos os que sobraram, os pobres. Nós não somos líderes de nada. A gente vai lá sempre na condição de pedinte pros primeiro mundistas. Seja na política, seja na economia, seja na ciência. Que é uma vergonha! Nós temos cérebros e tudo o mais para desenvolver ciência mas a política não deixa. A economia não deixa. Né, então. O mundo global pra gente participar melhor como sendo da periferia, da fronteira, sendo pobre. É a gente conseguindo entender porque é assim. Isso eu acho que é uma formação crítica. Por que que o inglês é assim? Por que ele é tão mal ensinado nas escolas básicas do Mato Grosso do Sul. Isso eu tenho que discutir na minha sala de aula de letras. E isso eu faço.

Grazi- E aí, nesse pensamento de professor, os autores que você usa. Você pode citar alguns que permeiam sua formação enquanto professor de letras nas disciplinas de língua inglesa?

Você diz...

Grazi- Tanto

A formação em si quando eu estudei pra ser professora ou que eu pesquiso desde que me formei e uso no dia a dia?

Grazi- É esses que influenciam essa forma de pensar que você expressou na escolha da ementa, na formação de aluno. Quais são os autores que influenciam a sua formação de professora.

Olha vou dividir pra você em duas etapas. Enquanto eu era estudante de letras e me formava para ser professora, eu tive contato com autores bem da linha tradicional. Porque eu me formei numa faculdade bem tradicional. Né, por exemplo eu não estudei linguística aplicada na minha graduação. Não tinha. Mas tinha linguística tradicional muito boa. Adorei! Enfim, eu venho de uma formação tradicional, mas quando eu comecei a atuar em universidade privada e pública

eu vi que aquilo lá não me sustentava na frente de cinquenta alunos que não sabiam nada. Então eu comecei a por conta, com conversa com pessoas da linguística aplicada, fui para a UNICAMP fazer curso, bá bá bá. Eu cheguei a autores de nomes difíceis e que eu adoro eles que são de países... que estão nos Estados Unidos e na Universidade de Pen, outro eu acho que está na Berkeley. Ah não lembro. Eles estão em duas top. ah, não lembro. Que são o Canagarajah e o Kumaravadivelu. Até para ensinar os alunos a falar esses nomes demora um pouco. Eu também só falava Mr K no começo. Agora eu consigo. Mas eles são de uma linha não tradicional e eles veem a questão da língua inglesa envolvida nessa questão global que é política econômica. E que envolve questões às vezes raciais, étnicas, guerras. Em determinados territórios a língua e a guerra são quase que sinônimos. Você pega israelense, palestino, essas coisas todas. Aquelas tribos todas lá. Então é por aí. Eu curto pessoas que estão produzindo coisas hoje. Então todos os autores que estão vivos eu prefiro aos que estão mortos.

Grazi- Esses autores que a senhora citou então, já fazem referência aos pressupostos teóricos que você considera importante no processo ensino aprendizagem? eles falam sobre esse processo: como é que eu ensino inglês, como que eu aprendo inglês, como que eu trabalho com uma língua estrangeira.

Sim eles falam isso, mas amparados num panorama discursivo político bem maior. Então o próprio Kumaravadivelu tem um artigo de, de 1900, de 2016 em que ele conta a trajetória dele até ele ser esse grande pesquisador famoso. As recusas que ele teve por ser de país do leste asiático. Étnicas. E ele fala que ele se concentrava quando era jovem muito em pesquisar como se ensina, por que se ensina assim. Os passos de uma metodologia. Porém ao examinar isso bem pertinho ao microscópio ele viu que talvez essas coisas não façam sentido em si. Elas precisam estar conectadas, e estão conectadas. Na verdade, representam forças muito maiores. Não que estão na educação, mas são braços da economia e da política. Exemplo: mercado editorial, testes de proficiência, intercâmbios universitários. É uma grande indústria, um grande lobby mundial. E nós ao quisermos focar apenas na nossa pequena metodologia em sala de aula

desconsiderando esse contexto, nós estamos reproduzindo, às vezes, diferenças ideológicas e de princípios que na nossa alma a gente é contra.

Grazi- Eu vejo que nesse comentário você já está definindo o trabalho do professor universitário, formador de professores que atuarão em língua estrangeira, L2, porque são não nativos que vão trabalhar com uma língua que não está presente na vida deles diariamente. Então como você poderia, em algumas palavras, definir esse trabalho, desse professor. Que é diferente de um nativo dando aula.

Então, esses fatores que eu citei inclusive. E tem uma outra autora que eu esqueci naquela hora, mas que é de extrema importância e eu conheci recentemente, que é a sociolinguista australiana Ingrid Piller. Ela fala da, de como a diversidade linguística, ela é o topo do iceberg da exclusão social e econômica. Então ela usa os contextos da Austrália de imigração e usa os contextos do Oriente Médio onde ela atua um pouquinho. E esses autores todos: Mr K, Mr C e Mrs Piller, eles tem uma visão em relação a essa coisa do falante nativo que aqui no Brasil, e eu creio que em nossa graduação de letras- inglês, infelizmente, ainda é uma visão preconceituosa bastante viva na formação dos nossos futuros professores de inglês que é aquela história de usando o popular (que eu gosto de falar isso) que é 'pagar pau pra gringo". Então você... a pronúncia tem que ser a do nativo, o jeito de ensinar tem que ser do nativo, o material tem que ser do nativo, mas o coitado que ganha um salário péssimo para fazer isso não é nativo e ele é até desrespeitado pelas escolas e alunos porque o considera inferior ao nativo. Porém esse moço, essa moça foi durante quatro anos à universidade para estudar aquilo e ser professor. Ter conhecimentos teóricos, práticos, estágios em sala de aula. Falta talvez, na minha opinião, como eu disse na pergunta um, a discussão e crítica nessa formação pra que o aluno. falo assim, os nossos alunos, a gente forma eles com esse preconceito do nativo e muitos nem se aventuram a dar aula de inglês porque se acham incapacitados. Só que um bom treinamento. Que não precisa ser pago. A gente pode fazer um trabalho de extensão na universidade. Mas precisa de uma equipe de professores, porque um só não aguenta, né. A gente poderia assim na universidade fornecer. Uma pronúncia que é o problema central

dos nossos alunos formandos. Né, a pronúncia. Cursos mais... Por exemplo na língua inglesa V: vamos trabalhar só o listening e speaking. Um semestre para formar o cara, listening e speaking. Então aí nós estaríamos formando melhor e discutindo esta questão. Não é porque eu não nasci nos Estados Unidos que eu não posso ser professor de inglês. Então, a minha procura, a pesquisa teórica, que é constante. Então esse eu, os últimos artigos destes autores são de 2016, acho que ainda não saiu nada novo, que chegou a nós deles, mas eu procuro acompanhar essa linha de pesquisa.

Grazi- Aí você já está me falando um pouquinho da diferença que tem, veja se você concorda, entre o aluno de literatura e o aluno de língua inglesa. Que tem a questão de um idioma que ele tem que aprender, tem que aperfeiçoar, a um processo que ele está enfrentando. Você acha que isto é um diferencial entre o aluno de literatura e o de língua inglesa no que tange a formação profissional e acadêmica?

Olha, em relação ao formando na licenciatura em literatura eu conheço superficialmente o currículo dele, as disciplinas. Mas eu atuo em um outro curso que eu conheço mais. Então comparativamente eu posso falar mais com base no meu lado da comparação. O outro eu não tenho nem autoridade, porque eu só sei superficialmente como é a coisa. Então não me sinto no direito. Mas eu posso dizer assim que, nesse sentido se fosse ter um diferencial entre o aluno de literatura e o de língua inglesa. O de língua inglesa fica a desejar porque nós não estamos fornecendo conhecimentos específicos na área de língua viva, listening e speaking, pro nosso formando ser um bom profissional e dar boas aulas mesmo não sendo nativo. Porque se você tiver uma boa orientação de onde buscar um aperfeiçoamento de graça para a sua pronúncia, na internet você encontra. E porque que nós não estamos fazendo isso lá? Selecionar um monte de coisa boa que tem e passar. Porque o aluno, a hora que a gente vai formar o aluno, por exemplo: gramática, tradução, interpretação de textos, são muito focados nas nossas disciplinas de inglês graduação. Mas o jeito que é dado poderia ser um pouquinho mudado, porque essas atividades, elas podem muito bem ser feitas sozinhas pelo aluno. Mas listening e speaking, precisa de acompanhamento presencial. Ou à distância, que seja bem feitinho. Porque o

aluno não sente que ele progrediu na pronúncia se ele não tiver uma correção, que não seja imediata, mas uma correção individual para ele. Repetir o texto em coral na sala não ensina pronúncia nem a ouvir.

Grazi- Eu vejo que aí você está entrando no tópico de crenças. Crenças no ensino aprendido, crença do aluno, crença do professor. O que você tem a me dizer, relativo talvez às crenças: avanços e retrocessos ao longo dos anos com relação a língua estrangeira, concepção de língua estrangeira aqui para nós no Brasil e a formação de professores.

Formação de professores você diz geral ou nossa, da nossa universidade. Nossa faculdade, desculpe.

Grazi- Pode ser primeiro de forma geral, formação de professores

Contextualiza

Grazi- Se bem que a sua vivência é na graduação aqui, focar mais na sua experiência e na sua vivência

Porque olha você falou de crença, como essas crenças. reformula porque eu me perdi, desculpa.

Grazi- Alguns avanços e retrocessos, se houve ou não mudanças, ao longo da sua prática, ou nos seus estudos. com relação à concepção de língua estrangeira. o que é. aquilo que você me falava também de nativo não nativo, falar igual a um nativo. então uma concepção de língua estrangeira e formação de professores.

A sim, eu acho que até fecha com a questão anterior que eu mencionei a minha formação né. Como aluna ainda e tal. que eu vim de uma formação tradicional e na época da minha formação era moda inclusive, acadêmica, hoje a gente dá risada disso. mas era o estruturalismo que vingava bem nas ciências humanas. então o pôster do Levi Strauss era em toda sala. e aí, então, eu aprendi língua inglesa com métodos e livros e professores que tinham essa toada estruturalista. E na época não existia outra. fazia muito sentido para nós. nos aprendíamos com gosto esse estruturalismo. E no meu começo de carreira, eu fiquei assim uns, não lembro, não revela a idade. Eu fiquei vários anos dando aula no estado, em

escola de idioma particular e escola particular de ensino fundamental – inglês. Então ali eu praticava um pouco do que eu aprendi, mas eu tinha que seguir métodos padrão das escolas. e era inexperiente. então o que mandavam eu fazer eu não questionava. Eu fazia. E aprendi fazendo assim. Obedecendo bastante. E depois eu dei aula em faculdades particulares privadas no interior de São Paulo, interior. Algumas mais ou menos conhecidas outras nem tanto. mas formei muita gente. e quando eu entrei para dar aula na particular, faculdade particular também em letras. Que eu fui correr atrás de teorias e estudos que eu não tinha visto. Que a minha formação já tinha me deixado desatualizada. Porque eu no ano 2000 e a minha teoria de formação era do ano 1980. E eu fiquei atuando e fiquei fora da pesquisa. Por conta própria, fui procurar curso, leituras e comecei a mesmo fazendo mestrado e doutorado e trabalhando em poesia. Estudando muito linguística aplicada por conta. Porque para dar aula de língua, eu tenho que saber língua. mesmo amando poesia. Então amo poesia e tudo. Poesia me ajuda a entender a gramática da língua. Uso muito poesia. Meu raciocínio inclusive, mas eu creio que tem uma coisa meio que de busca pessoal nisso porque eu poderia me acomodar no estruturalismo que eu recebi de formação. falar eu amo poesia e vou continuar estudando isso, presto concurso para dar aula de língua inglesa e fico lá despejando minha teoria da poesia contemporânea. Isso eu acho que não contribui para a formação do meu aluno. Então mesmo não sendo linguista aplicada, você pode assistir minha aula, você já foi minha aluna, eu não sou ba ba ba mas eu procuro ver o que está sendo feito, seja no exterior , seja aqui no Brasil, que tem o pessoal da Unicamp que é bastante atualizado nessas coisas , métodos e técnicas. O pessoal do Paraná que eu tenho contato porque minha pesquisa. Eles estão bem atualizados. então eles acabam fazendo essa, fazendo ressoar o que tem de mais avançado nas pesquisas de concepção de língua e língua no exterior. eles trazem para nós quase que imediatamente. então essas fontes para mim são muito importantes, e eu creio no trabalho dessas pessoas. Eu creio que eu sou a esse trabalho, mesmo que informalmente quando eu dou uma aula baseada nisso.

Grazi- Ouço que você ressaltou o avanço com relação à teoria. a um estudo e teorias que tem aparecido pra falar da formação de professor e da língua estrangeira. se você consegue lembrar ou há algum avanço? Você falou de

estrutura, né. Antigamente era mais estrutura, hoje em dia a gente visa menos a estrutura. tem a questão cultural entrando aí nesse avanço?

Sim, olha. fecha também com uma outra coisa que eu disse para você anteriormente que eu não acredito que a atividade didática seja, de qualquer disciplina, ela esteja desgrudada, desvinculada do sistema macroeconômico e macro político. A gente é de certa maneira, em frente a uma sala de aula. A gente pode ser marionete das políticas públicas ou ser uma marionete com uma voz meio diferente. Mas a gente é marionete. Então em relação às teorias que vinham, que vieram se modificando... no próprio diálogo da ciência uma vai. Não é que surge uma nova teoria. Elas se modificam no diálogo e discussão. E ao contexto em que se aplica. então o estruturalismo oferece, não existiria pós modernidade, pós colonialismo sem um estruturalismo. Derrida fala isso. Por que? Porque a desconstrução é o pós-estruturalismo. o mundo da década de ... Foucault é ... de 1980 para cá. e ele serviu como um grande guarda-chuva teórico para coisas maravilhosas e para muito lixo teórico, pratico, jornalístico de mídia. Mas para a educação saiu muito lixo daí também. Pelo fato de que nós, infelizmente, a gente não se sente como acadêmicos, ainda, a gente não se sente liberto como... a gente só com muita citação a ideia do outro. Então isso nos impede de termos metodologias com a nossa cara no ensino de línguas. Primeiro tem que testar o que o gringo fez na Europa, o que ele fez na Ásia, o que ele fez com os mexicanos. Para depois chegar na aldeia Guarani Kaiowa. Mas depois eu morri. Eu esqueci de mencionar. recentemente no meu trabalho como professora e como ser humano é a teoria do design thinking.

Grazi- Poderia especificar um pouquinho? Em algumas palavras.

Sim. Inclusive tem um artigo da professora, esqueci o nome, mas foi publicado pela revista de linguística da UnB, de linguística aplicada. ela é esqueci. e ela faz especificamente esse artigo a respeito da aplicabilidade do conceito de design thinking para o ensino de língua estrangeira inglês. Olha que maravilha. E o design thinking é, é o seguinte: ele surgiu como conceito nas empresas próximas ao Vale do Silício, e também vem do mundo empresarial. Mas eles como são da TI, eles sistematizaram, tipo alcoólicos anônimos do design. são 5

passos que você tem que seguir se você tem um problema, é nele que você vai focar. passo 1 e meio, você tem esse problema, quais são todas as coisas que influenciam nesse problema? lista. Pesquisa bem quais são todas as possibilidades pessoais, materiais de tempo, de dinheiro, e etc. que você tem pra resolver esse problema. Senta com essa pessoa e organiza 3 esboços. Um vai pra cá, um vai pra lá, um vai pra cá, considerando o conhecimento daquilo. Faz 3 protótipos. Testa 3 protótipos. Pode ser que 3 deem errado. monta mais um e testa. Entendeu? Então você parte de um problema, o que você pode fazer com aquele problema etc., etc. testa porque ninguém é obrigado a fazer um planejamento que de certo. Porque desse problema você lança curso. Você lança um livro didático, você lança uma dinâmica de aula. Mas você não lança isso antes de testar para aquela finalidade. E essa metodologia, vai ajudar no que? como você tem os passos da metodologia. Ele pode ser aplicado em qualquer contexto. Então pode ser na medicina, pode ser no ensino de línguas, pode ser na computação gráfica, pode ser na arquitetura, pode ser no centro espírita. Em todo lugar que você tem um problema para resolver. Então foca nele. E faz assim, assim. Se não der certo, esquece e começa de novo. O que nós temos como prática burocrática dentro da nossa universidade pública? É que a gente faz todo o esforço possível, para os pensamentos, identidades, pessoas, almas, corpos físicos e tudo mais, cpf, caberem dentro da caixa de uma burocracia. Só que ele é uma caixa. E toda caixa pode ser remodelada.

Grazi- Então eu vejo que aqui você enfatiza aquela opinião da contextualização.

Sim

Grazi- Eu trabalhar de acordo com um contexto.

Senão não tem sentido. com línguas não faz sentido. Daí você recorta uma coisa que não pertence aquele mundo. E se a língua é para comunicar. então você não se comunica com algo que não pertence ao seu mundo.

Grazi- Bom, agora dando continuidade à nossa entrevista com a professora 1, vamos falar sobre a concepção de língua franca. Professora, a senhora acha que esse conceito muito trabalhado no momento interfere no seu trabalho, no preparo das aulas, no envolvimento com os alunos.

Ah, eu creio que sim porque eu de fato acredito e milito pelo conceito de língua franca aqui na nossa região de fronteira e dentro do nosso curso de letras. Pelo seguinte fato: se inclusive de acordo com o ementário de língua inglesa do nosso curso de dois a cinco (língua portuguesa I, II, III, IV, V) elas tem lá nos seus dizeres da ementa que nós privilegiamos sim a língua franca, os processos comunicativos em língua inglesa e que privilegiamos também o contexto de comunicação específico em que esse inglês que nós ensinamos será usado. Eu tento respeitar a isso colocando no meu conteúdo programático atividades, discussões e leituras que favoreçam ao meu aluno ver o que é a língua franca e como ela se desconecta um pouco do tradicional conteúdo programático que eles vem recebendo há vários anos na FACALE, que é centrado na concepção, ainda usual porém antiga, milenar, do método de ensino de língua estrangeira gramática- tradução. Que vem das épocas do latim, da Idade Média e tudo. Tem partes maravilhosas que não devem ser esquecidas, porém o contexto de aplicação hoje em dia requer cuidados do professor. Se ele, respeitando a ementa e o conceito de língua franca, desconsiderará de certa maneira, no seu conteúdo programático, elementos essencialmente gramaticais tradicionais. Favorecendo, por exemplo, a conversação e a inteligibilidade oral. Eu creio que seja nesse sentido.

Grazi- De uma forma mais clara então, quem trabalha com língua franca não trabalho com gramática?

Trabalha sim, mas não é o carro chefe de um conteúdo programático semestral. É evidente que a língua franca precisa de gramática, mas ele precisa como sendo o pilar estrutural de um galpão. Por exemplo em uma construção. É o pilar de apoio, mas num galpão a gente vai usar o espaço físico que fica embaixo do teto. Se alguém quiser se apoiar no pilar ótimo. O pilar, o teto cai. Então a gramática para a língua franca é um pilar. Mas ela não é o foco de uso da língua. Porque nós podemos nos comunicar e usa a língua sem necessariamente conhecer as regras gramaticais. A gente usa intuitivamente. Então no caso das minhas aulas por exemplo, eu encontro ainda barreiras na cultura de aprender dos meus próprios alunos que tem vergonha de falar, em inglês, porque falam que vão pronunciar ou falar errado ou usam bastante a frase que a professora

Barcelos cunhou na sua pesquisa que é assim “eu não domino a língua”. E na cabeça desse aluno o dominar a língua é saber as regras de gramática. Coisa que é inútil para quem quer se comunicar no século XXI, no mundo globalizado com internet, WhatsApp, whatever, em inglês.

Grazi- A língua franca seria esse entendimento de adaptar o idioma, a língua, o aprendizado dele para minha necessidade?

De comunicação contextual. Então a gramática é necessária? É. O vocabulário é necessário? É. Mas se eu quero ensinar o cara a se comunicar, independente, de certa forma das regras, eu tenho que ensinar pra ele também quais regras ele pode passar batido, e quais são extremamente importantes de se memorizar no curso. E essas que são extremamente importantes de se memorizar no curso de inglês, língua inglesa para professores de inglês, na minha concepção, humilde do termo, está mais vinculada aos elementos discursivos de uso da língua inglesa em comunicações reais do que à adaptação de uma regra gramatical ao uso da língua com quem vai ter problema de pronúncia, vocabulário curto. E não é porque você tem problemas de pronúncia e vocabulário curto que você não consegue se comunicar naquela língua. Principalmente porque hoje tem internet, gente. Isso aí é coisa do século XIX, você dominar. Você domina uma fera, você domina um boi no pasto, mas língua não é bicho. A gente estuda, a gente fala, não domina.

Grazi- Isso dá para enquadrar bem no trabalho com a formação de professores. Quando você está na graduação entendendo a importância da língua franca e a língua em uso, a vivência dela, isso vai te ajudar a fazer um bom trabalho como professor, como um professor de escola privada ou de escola pública.

Ah, eu acredito que se eu for formar um professor de inglês eu até torço para que ele vá para uma instituição privada de idiomas. Porque se ganha melhor. e se trabalha em melhores condições de ensino de língua estrangeira. Na escola pública nós conhecemos como é, não precisa ficar retomando. Mas em relação à língua franca na minha atuação dentro de sala de aula... eu tenho essa visão de que a gente tem que ensinar o nosso professor de inglês a se comunicar. A

entender bem e ser entendido. E acima de tudo, a questão da língua franca e sua relação com a formação e com a gramática toda que a gente aprende. Tem muito a ver com a contextualização. O ponto chave é a contextualização e nessa contextualização a gente retoma duas ou três perguntas que fizemos anteriormente aqui. A língua inglesa não tem dono, ela é usada pelo mundo num sistema global de comunicações e por não ter dono ela não é dominada por ninguém. A própria palavra que a gente usa ao se referir ao nosso conhecimento da língua, a gente usa um vocabulário ultrapassado. E se o vocabulário é ultrapassado, com certeza o nosso raciocínio expresso por esse vocabulário também é ultrapassado. Porque deve estar de acordo com o vocabulário o pensamento. Então eu não gosto dessa palavra domínio. Não gosto dessa coisa do falante nativo ter mais poder ou ser dono da língua como os ingleses da Grã-Bretanha gostam de dizer que eles são donos. Mas é uma questão de uso, e eu acho assim que por ser muito difícil, essa língua franca não é o chinês. Mas deveria ser porque é eles que mandam no mundo hoje.

Grazi- Pode ser qualquer idioma, não só o inglês.

Vejo que você já está falando de estar numa região de fronteira. Porque você está falando do uso da língua como língua franca. Aqui a Universidade Federal da Grande Dourados está numa região de fronteira onde temos uma reserva indígena, pessoas falam Guarani, pessoas falam o espanhol, falam castelhano, o português. Não vejo uma presença forte do inglês. Esta é a minha opinião. Gostaria de saber a sua opinião sobre este fato de estar numa região de fronteira, numa universidade voltada para este público. Se você acha que há alguma especificidade no trabalho enquanto professora universitária de um curso de letras português- inglês aqui nessa fronteira caracterizada com Argentina, Paraguai, Bolívia, várias fronteiras com países latinos.

Sim, deixa eu elaborar aqui na minha cabeça. Eu creio que aqui na nossa região de fronteira, um dos males que eu vejo na nossa instituição, no nosso curso, ainda não chegando na parte do inglês, mas no curso de letras em geral, é a falta do curso de língua espanhola na letras da FACALE. E a falta do curso de língua guarani no curso de letras FACALE. Porque se nós considerarmos inclusive a justificativa legal e documental da criação da UFGD separada da

UFMS nós vamos ver que uma dessas justificativas que faz total sentido é atendimento a essa população de fronteira que é desprovida de uma universidade boa para eles. No papel a gente cumpre esse *role*. Essa personagem, mas na verdade a gente não cumpre porque a gente não ensina na nossa graduação a língua da fronteira. E se nós formos ver no mapa, isso não sou eu que estou inventando, nós somos o único país da América Latina e central que fala português. E nós não fazemos questão de falar a língua dos vizinhos e isso para questões de internacionalização é muito péssimo. E é péssimo também pelas questões de intranacionalização no recebimento e acolhimento dos alunos indígenas e da fronteira: que é quem mora em Ponta Porã, Amambai, esqueci o nome das outras cidades que são menores, porém que eles no seu dia-a-dia eles usam Guarani para vender, para trabalhar. Na escola fundamental eles usam Guarani e Castelhana e chegam na escola eles não são acolhidos. Então a intranacionalização que seria uma função da nossa universidade UFGD acolhe bem e dar uma formação boa e de qualidade para esse moço da fronteira, isso está deixando a desejar na área que eu atuo. Letras, estou falando agora Letras português-inglês, critiquei a outra parte. Tenho culpa nisso, tenho. Porque faz dez anos que atuo aqui. Então eu tenho minha parte de culpa. Formei muita gente durante esses dez anos. Mas agora em retrospectiva, por ter essa experiência de vida aqui, eu consigo ver os erros dessa formação. Uma delas está no que eu respondi na pergunta anterior: como que se desconsidera isso e põe em primeiro plano um conteúdo programático a gramática clássica? Isso afasta o nosso aluno da fronteira. porque ele já tem dificuldade com a gramática clássica e pede cursos lá na coordenação da gramática clássica do português e nossa grade não tem uma disciplina com esse nome. Que tem gente que ainda acha feio dar gramática clássica, mas tem que dar. Do inglês tem, do português tem. Mas não como carro chefe, mas tem que estar presente. Ali na coordenação nós recebemos pedidos desse tipo de curso do português. Do inglês não porque eles só veem isso na aula. Apesar da gente falar na ementa que dá outra coisa. Então a língua franca não é favorecida no nosso curso nem na fronteira. e não é porque a gente forma professores com esse ementário. A gente não forma professores de inglês para a fronteira. A gente nem menciona a fronteira. A gente menciona a fronteira México e Estados Unidos. Mas a gente não menciona Brasil- Paraguai, Brasil-Argentina, Brasil-

Uruguai. Como turista eu posso dizer para você que eu visitei esses países do cone Sul como turista pobre, que eu pude ficar só dois ou três dias no lugar porque era dinheiro. Mas visitando feirinha comprando no comércio, lugar de turista rico e lugar de turista pobre. Aquilo é do boca-a-boca. O o que que eu vi na Argentina e no Uruguai: que as pessoas na rua, na feira, na farmácia e no ônibus, eles falam com você em Castelhana, em Guarani, em Inglês, em francês e em alemão. Em árabe se precisar eles arriscam também porque tem bastante libanês. Então se você quiser comprar um chinelo havaiana na feira, se chegar lá falando em árabe o cara te vende em árabe e pechincha com você em árabe. Se falar inglês com o mesmo vendedor, ele vai pechinchar com você. Eles falam, eles não têm medo de falar errado. Porque o prato de comida que ele vai levar para casa depende daquela fala ali. São pessoas de lugar turístico, de lugar de comércio. Nós somos lugar de lavoura, de mandioca. Que a gente nem tem que olhar para cima para ver que a fruta está lá madura. A gente tem que cavar no chão. Nós somos corcundas. A nossa postura de aceitação não é daquele que sempre está batendo na enxada na terra. A gente não olha para os lados, a gente não olha para cima. A gente não olha para a fronteira, a gente não olha para o além mar. A gente aceita tudo e está muito bom. Então isso, inclusive no nosso ementário está muito bom. E desse ementário eu formo o meu professor, meu professor vai dar aula em Amambai e Ponta Porã, e ele vai reproduzir que ele tem que dar o verb to be para seu aluno da fronteira. e isso de geração em geração. Se a gente quer mudar é dentro da sala de aula da FACALE que começa. E vou eu lá fazer isso.

Grazi- Essa crença de formação. De tudo que você falou eu acho que você já introduziu um pouco um conceito que eu escuto muito na graduação, pelo menos aqui na FACALE que o pós-colonialismo. Você poderia dizer um pouco o que você entende sobre isso e se esse termo pós-colonial interfere no ensino de língua inglesa e na formação do professor?

O termo em si pós-colonial interfere? Pode interferir ou não. Olha eu vou tentar ser bem rápida porque assim como eu entendo. Você perguntou como é o meu entendimento e como isso afeta a minha atuação. Eu vejo o pós-colonialismo, assim com esse nome, como uma corrente teórica derivada do pós-

estruturalismo, que começou na, pela década de oitenta e noventa lá na Europa, e os países, a gente vai copiando e tal. Tem pessoas que gostam muito de reproduzir aqueles dizerem que inclusive já estão um pouco datados por serem de oitenta e noventa. Mas eu posso citar um nome que li e estudei e conheço razoavelmente que é o Eduardo Said que tem seu livro “estudo culturais”. É o pai de toda essa teoria. Eu bebi um pouco dessa fonte, porém minhas pesquisas e atuação profissional me levaram a estudar mais o lado da, digamos assim: o aspecto pós estrutural, pós-colonialista na área da linguística aplicada. E isso está conectado de certa forma ao conceito de língua franca. Está conectado, mas não é uma ligação direta que você possa igual carro, tirou o fio da bateria fez a ligação direta. É todo um trabalho conceitual, leva anos, as pessoas levam carreiras todas para chegar em coisa nenhuma, mas então... o pós-colonialismo ele é bastante usado como expressão linha teórica nos estudos teóricos e culturais e literários. E na minha concepção que é pequena, é limitada, evidentemente, assumo isso. Sou parcial de acordo com a minha formação, o que eu posso entender. O pós-colonialismo pode ser essa corrente teórica, e nesse sentido ela tem todo o viés acadêmico. E o registro discursivo em que se usa essa expressão. Mas coloquialmente ele também pode ser empregado, no dia a dia, como uma atitude. Tipo eu sou brasileira, eu sou aqui da fronteira, eu sou descendente de indígena, e do escravo, do ex-escravo. E eu tenho a postura de que não sou colônia, eu quero me rebelar contra determinados ensinamentos, elementos ideológicos, elementos políticos, que geram preconceitos e tal... que eu não sou inferior ao colonizador, eu sou gente eu tenho capacidade. E eu sou atrasada econômica e politicamente porque eles nos exploraram. Tiraram nosso ouro, tiraram nossa cana-de-açúcar, usaram escravos. Então eles são ricos e podem ficar filosofando, lá no frio da Europa, enquanto a gente aqui fica na mina de ouro. Fica derrubando a Mata Atlântica para plantar cana, quebrando pedra. Então é fácil você falar de uma teoria pós-colonial e morando na Europa e Estado Unidos, sendo rico e branco. Mas quem pega na enxada, aqui plantando mandioca e vai na escola à noite, isso é mais uma atitude. Isso se a pessoa pensar nisso em sua vida algum dia. Esse pós-colonialismo acho que influencia na minha atuação mais nesse lado que eu falei para você. Inclusive fui fazer o meu pós-doutorado, estudando a formação de professores e linguística aplicada com a professora Telma que manja muito disso e para tentar conectar essa

atitude minha que eu nego veementemente ser colonizada. De todos os sentidos, apanho por isso, sofro, faço terapia e tudo e não vou me deixar colonizar, sou pós-colonial nessa atitude. E relaciono isso com a questão linguística, com a língua franca. Se eu não sou colonizada, não quero ser, quero ser a pós, depois desse colonizador, tenho que assumir minha voz. E para assumir minha voz, ser ouvida pelo mundo eu preciso saber falar inglês. E o meu inglês vai ter sotaque, vai ter erro de gramática, vai ter erro de pronúncia, mas eu vou conseguir usar uma ... esqueci o nome técnico, vamos supor eu não sei o sinônimo de uma palavra X, eu vou usar uma expressão (como que é nome disso), explicando isso. Eu não sei falar rosa, mas eu vou falar uma flor vermelha, cheirosa, que os cabinhos têm espinho. Tem uma ali, ó, isso é rosa. Se eu não sei o nome rosa eu vou explicar e a pessoa vai falar, ah! É uma rosa? Sim, é rosa, eu esqueci o nome. Minha concepção de pós-colonial, de língua franca é isso: nós precisamos estudar gramática? Sim. Precisamos estudar vocabulário? Sim. Mas o que eu quero é que a minha voz, de uma pessoa que não é mais colonizada seja ouvida. E que não é vexatório você cometer erros de pronúncia e de gramática desde que a mensagem do seu discurso tenha sentido, tenha identidade e tenha origem. Então se eu sou brasileira, se eu sou indígena, Guarani-Kaiowa, quando eu for falar inglês, por mais que eu more na Europa 10 anos eu vou ter um sotaquinho. Vai ter uma hora que eu vou querer me referir a uma coisa. A mandioca, lá em Oxford não existe mandioca. Eu vou ter que mostrar uma foto da mandioca. Hoje em dia tem foto, gente. Então translanguagem, a língua franca. Fica mais fácil com a tecnologia. Oh, é isso que eu quero dizer. Ah, é tal coisa. Facilitou. Então a tecnologia ajuda na Língua Franca. Ajuda na postura não colonial. Mas também pode ser muito colonialista quando a gente aceita a coisa sem criticar. Como por exemplo, todos os programas educacionais de informática que a gente compra dos gringos, teste de proficiência, que parece que aquilo lá é a palavra de Deus na Terra. Mas é uma coisa totalmente arbitrária assim como é arbitrário o conceito de signo linguístico por Saussure.

Grazi- Para concluir, eu vejo que disso tudo que você falou tem uma ideia, tem uma noção, tem um conceito de internacionalização. O uso do inglês para eu conseguir divulgar meu trabalho e meu conhecimento para outras pessoas que é a língua que eu acredito que seja a mais entendida. A necessidade de uma

política linguística na instituição. Falamos muito da formação de professores e de ementa. Posso concluir que tudo isso que você falou, sobre língua franca sobre pós colonialismo, isso está ligado à sua visão de internacionalização da instituição?

Está. Porque eu venho pesquisando sobre isso, eu atuei como coordenadora de IsF por 8 anos. Então a internacionalização é um tema para mim muito querido e muito odiado. Exatamente como uma paixão: eu amo e odeio. E pesquisando e atuando nisso. eu quero tentar desenvolver na minha prática dentro da FACA, intranacionalização. Porque tem um pessoal que mora há 15 minutos, que mora na aldeia. Que a língua portuguesa para eles é uma língua estrangeira. Que a política pública, de cotas está funcionando, se eu formo realmente x alunos por ano eu estou nenhuma. Ele tem diploma, mas ele não sabe o que ele está falando. Então quando isso acontece na faculdade de medicina, fica evidente por causa do erro médico. Mas na educação ninguém vai na sala de aula ver que o aluno, o professor desculpe, está malformado e está passando a informação errada. Fake news, gente. A formação que nós temos hoje em dia é de fake news. Fala-se uma coisa, escreve-se uma coisa. E publica-se um artigo de um jeito. Então a internacionalização, a política linguística para o internacional, ela nunca vai vingar pelo menos... isso é uma visão pessoal, não é nenhum teórico, ninguém da universidade que está falando isso. Nunca vingar da gente conseguir pôr a nossa cara lá fora se a gente não dá valor para o que a gente tem aqui dentro. Formadores de professor de inglês. A gente acha que professor nativo é melhor. Que gramática tem que constar, no ano de 2018, no conteúdo programático. Eu acho que a gente deixa a desejar nesse sentido. Então me sinto triste, me sinto culpada também porque eu atuei muito nisso. Mas agora espero que eu consiga fazer a minha voz ser ouvida. Porque eu ganhei um diploma de pós-doutora nisso. Eu gosto de ligar a realidade com o que está no papel. E eu vejo que na minha prática não acontece. E . espero que mude. E eu que tenho que mudar. Acabei.

Grazi- Encerramos nossa entrevista. Agradeço imensamente a professora por compartilhar seu conhecimento, sua experiência. Tanto experiência de vida que a gente vê como experiência de trabalho como professores, como estudante,

com suas crenças com tudo que acumulou ao longo desses anos e ainda a gente vê que prospecta para um futuro mais conhecimento, mudanças. muito obrigada professora.

Eu que agradeço. Eu gostaria de ter mais oportunidades como essa para poder falar o que penso e alguém ouvir de verdade. Muito obrigada!

APÊNDICE B – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA 2

Entrevistada 2:

Grazi- Boa tarde professora 2! Estamos aqui hoje reunidas para começar uma entrevista respondendo a um questionário referente à minha pesquisa, aqui da pós-graduação no mestrado. Eu vou pesquisar a formação de professores. Específico para vocês que trabalham com a língua inglesa aqui na UFGD. Primeiramente gostaria de saber como você define seu papel enquanto professor formador de professores em língua estrangeira?

Boa tarde, Grazi. É uma satisfação muito grande fazer parte da sua pesquisa e por extensão participar mesmo que minimamente da sua trajetória acadêmica. Como professora da graduação, professora do mestrado, da pós-graduação e ex-coordenadora deste PPG, alguém que quer muito que o doutorado chegue logo nesse PPG. Fico muito feliz de participar. Espero que você colha bons frutos e que pelo pouco que eu sei da sua pesquisa acho que ela terá grande relevância não só para o nosso PPG, mas também para o nosso curso de graduação. Pretendo inclusive depois usá-la com as minhas disciplinas. Então é uma satisfação participar, espero ajudar.

Bom, quando eu cheguei em 2009 na UFGD, eu trabalhei de 2009 a meados de 2012 com estágio supervisionado de língua inglesa. Ainda que não seja minha área específica, porque a minha área de formação são as literaturas de expressão em língua inglesa e com esse tipo de formação assim como a professora Silvia Miho, a gente acaba atuando tanto na literatura como na língua.

Então o que acontece? O meu formato de atuação docente aqui na UFGD, ficou estipulado da seguinte maneira: na graduação eu trabalho com língua inglesa e literaturas de expressão de língua inglesa. Agora com a aposentadoria do Rafael. Trabalhei 3 anos com estágio supervisionado em língua inglesa I e II. Teve um ano, inclusive não lembro que ano foi, eu tinha 40 alunos de estágio, foi bastante puxado. Porque eu gostava de fazer um trabalho bem profundo com eles. Tanto é que, o relatório final desse grupo, os relatórios de uma forma geral foram bastante elogiados quando entregues para a coordenação do curso. Porque o MEC vem e avalia. Do mesmo modo que a Capes avalia as dissertações de vocês quando vocês entregam. O MEC também avalia os relatórios de estágio quando eles nos visitam. Eu lembro que esses relatórios foram bastante elogiados. Então depois eu deixei de trabalhar com estágio supervisionado em língua inglesa, foquei mais na língua e também na literatura. E na pós-graduação, no mestrado, como tu bem sabe, eu trabalho com a literatura nessa vertente pós-colonial. Então é, dificilmente o professor pára, eu sei da minha missão e do meu papel. O meu papel eu entendo papel como missão de vida. Tanto é que eu sou sempre professora, eu sou sempre docente. Eu não tiro férias da minha profissão no sábado, no domingo no feriado. Eu nem sei quando são os feriados. Os alunos me avisam que tem feriado e que naquele dia não pode ter prova. Porque eu sou sempre professora. Se eu viajo, vou a um museu eu penso que posso levar aquele conhecimento para dentro da sala de aula e levo. Se eu assisto a um bom filme no domingo à tarde e ele tem alguma ressonância com as minhas atividades de sala de aula eventualmente eu comento quando é pertinente em sala de aula. Então eu sou sempre docente. Logo o meu papel é entendido como uma (pausa para ajustar o gravador) continuando após os ajustes técnicos.... logo como eu estava dizendo, Grazi. Eu entendo meu papel de professor formador de professores de língua inglesa como uma missão de levar ao mercado de trabalho o melhor profissional possível. Também consciente de que ele será igualmente formador de pessoas. Formador de profissionais. Na língua inglesa a gente chama o *pre-service teacher*. Então você é responsável durante o processo de graduação por esses *pre service teachers*. Que são *teachers to be*. Em algum momento eu já os considero teachers mesmo. Porque muitos dão aula em escolas de idiomas, aulas particulares, aulas em cursinhos. Aí mundo afora. Então eles já sabem dessa responsabilidade. Eu acentuo em

sala de aula esta responsabilidade. Você foi minha aluna, você deve lembrar. Em vários momentos em todas as disciplinas eu falo da importância de se ter um bom dicionário, de se ter uma boa gramática, de se ter uma boa, boa, de qualidade mesmo, biblioteca básica. De se trabalhar no caso dos estudantes, dos pre-service teachers, da língua inglesa. Eu sempre sou bastante taxativa e enfática, às vezes eu acho que até encho o saco de tanto que eu falo nisso, de eles terem o compromisso de fazer um bom curso de fonética. Como ele vai ser apto de ensinar, a ensinar língua inglesa lá fora, numa escola de idiomas, no ensino fundamental e no ensino médio, num cursinho pré-vestibular, em faculdades, onde quer que ele assuma um posto de trabalho nesta área de atividade. Como ele será, estará apto se ele não dominar a fonética, desse idioma cuja pronúncia é tão específica? Então eu sempre pauto nessas coisas: cobro dicionário em sala, cobro esse compromisso de ele ter a sua biblioteca, os seus livros, enfim, eu faço essa parte. Porque às vezes, você que está no mestrado agora, você vai ver também essa realidade. Às vezes você chega numa disciplina, estudante de mestrado mesmo, não tem um bom dicionário. Então desde, eu gosto de pegar alunos já, desde o primeiro ano, porque você já coloca na cabeça deles certas preocupações. De como é importante atuar na extensão. De como é importante atuar na pesquisa, de como é importante ir além do currículo básico que a universidade fornece. Eu tenho essa preocupação que é pertinente da minha natureza, além universidade. Eu acho que a universidade tem uma missão muito maior do que de fato ela acha que é. Veja você a UFGD. Ela transformou a vida de Dourados. Eu estou aqui desde 2009 e eu vejo mudanças diárias acontecendo na cidade, no entorno e no sul do estado do Mato Grosso do Sul por conta da atuação da UFGD. E isso me deixa ao mesmo tempo orgulhosa, ao mesmo tempo feliz, mas ao mesmo tempo mais consciente dessa responsabilidade. Por isso que eu entendo meu papel de professor formador, no caso, de língua inglesa, que é o que tu me pergunta, nisso se estende às outras disciplinas que eu atuo desde a graduação à pós-graduação, como uma missão de vida mesmo. De dar, de possibilitar, de estender a mão aos outros indivíduos para gerar protagonismo. Para gerar melhoria na vida deles. Às vezes você encontra alunos passivos demais, eles acham que eles não oportunidade alguma. Uma vez eu apliquei um curso de extensão de língua inglesa no EJA, Grazi, não sei se eu já contei essa parte em sala de aula. Se você presenciou.

Em 2012 eu fiz um curso de extensão no EJA e associei também a alguns alunos que faziam estágio supervisionado em língua inglesa aqui. E nós fomos trabalhar no EJA. Todas as pessoas que estudavam no EJA diziam assim pra mim: professora eu não sonho com a UFGD, a UFGD não é para mim. Eu preciso guardar um dinheirinho para poder pagar uma particular. Porque eu nunca vou passar no vestibular da UFGD. Aquilo lá me destruiu. Eu trouxe o resultado daquilo para uma reunião. Pessoas, colegas, é isso aqui que as pessoas lá fora acham. Uma grande parcela aqui da sociedade, aqui do nosso entorno, acha que é um sonho inalcançável. Por quê? Porque o ensino básico deles foi fraco demais. Então quando eles terminam o ensino médio no EJA, eles acham que o vestibular da UFGD é uma coisa inacessível. Daí eu fiz todo um trabalho para desconstruir isso. Naquela época os alunos que se envolveram neste trabalho ficaram tão emocionados quanto eu. Porque eles também não faziam ideia de que isso acontecia no EJA. E na época nós tínhamos a Tarcila, eu não sei se ela ainda está lá. Ela era nossa aluna de mestrado, e ela trabalhava com literatura no EJA. E ela mesma não tinha tido esse respaldo dos alunos. Eu que entrei no assunto, porque eu levava... como que eu cheguei a isso: eu levava as provas de vestibular de inglês da UFGD para eles analisarem lá. Daí que eles me contaram. Foi uma surpresa para todo mundo. Inclusive para os professores do EJA. Daí foi feito todo um trabalho, discuti com as diretoras na época, não lembro o nome delas, mas eram duas, duas pessoas responsáveis. Gente, nós temos que desconstruir isso. Porque é para eles também, inclusive. Nós pensamos nesse público. Eu quero esses alunos lá. Então é nesse sentido que eu vejo meu papel. É um papel meio missão. Eu tô sempre olhando quem vai chegar e eu quero que chegue mais e mais pessoas de todas as esferas da sociedade. Quanto mais variado melhor, de todos os níveis sociais. E quando aqui dentro eu espero atuar na vida deles. Eu quero ver muita gente no mestrado. Não vejo a hora de chegar esse doutorado. Eu quero formar doutores. Eu quero que haja melhoria nesse Brasil, cujo contexto atual está tão caótico que a gente não sabe para que lado corre.

Grazi- Eu vejo que você fala no seu papel de professor e ele está se estendendo para fora da instituição. Então não é um papel do professor universitário somente

dentro de uma sala de aula do mestrado, numa turma específica. Mas com toda a comunidade inserida.

Sempre, eu não consigo. Eu particularmente, esse momento de entrevista é estranho. Ele é estranho, mas não no sentido ruim. Ele é estranho no sentido bom no sentido de você parar a correria da tua vida uns minutinhos que seja pra olhar para dentro de si. Eu tenho consciência disso tudo que eu estou te dizendo, mas eu não paro para pensar nisso tudo. Eu só vou agindo. Em torno das minhas responsabilidades aqui eu vou agindo. Mas de fato é isso: quando eu páro para pensar, é isso. Às vezes acontecem algumas coisas na vida da gente que nos fazem pensar mais. Semana passada eu iniciei uma disciplina nova no mestrado, não tem muito a ver mas tem a ver. Você sempre tem o papel de formadora ali a desempenhar. E uma das estudantes estava emocionada: ela disse professora há dois dias eu não durmo. Esperando iniciar essa disciplina. E aquilo mexeu demais comigo. Porque eu andava meio descrente do contexto atual. Andava bem ‘prá baixo” inclusive. Porque todos os pais, Grazi, o que eu tenho visto ultimamente. Todos os pais com quem eu falo, eu tenho uma filha jovem. Todos querem inquestionavelmente, todos me dizem que querem muito seus filhos em uma universidade pública federal. Eles encham o peito para dizer isso. Mas eu não vejo pais, esses mesmos pais nos apoiando. Eu não vejo. Quando a gente diz que aqui falta um papel higiênico, “ah, porque vocês são isso vocês são aquilo”. Eu não vejo as famílias brigando para manter isso aqui vivo. Então quando essa aluna me falou isso, eu fui tão cheia de energia e tão cheia de disposição para casa, eu pensei, não eu sou útil de alguma forma, de alguma forma eu tenho valor. De alguma forma alguém acha isso importante. Ela disse que não dormiu duas noites esperando essa disciplina. E eu ansiosa também. Porque é a quarta disciplina nova que eu ofereço no mestrado e essa nunca foi oferecida. Eu muito ansiosa também. Eu disse puxa, pode ser que não valha nada para os outros, mas para ela faz sentido. Prá mim já está valendo a pena. Me deu um gás. O que eu estou falando para você ela não sabe. Me deu um gás que ela não faz ideia. Me fez repensar uma série de coisas. Então, essas coisas vão acontecendo... uma coisa que pode ser banal, mas foi um outro momento que me fez olhar para dentro de mim mesma enquanto professora formadora.

De perceber a importância desse papel. Às vezes os alunos não me dizem, e você acha que não tem importância em momentos de crise, mais caóticos assim. Então o que essa moça falou, na semana passada, foi um desses momentos. Há uma semana atrás eu estava como estou agora, aqui contigo: pensando no meu papel, na minha missão de professor formador. Cada vez mais consciente dessa responsabilidade. E você sabe, você já foi minha aluna, você sabe que eu sou bastante caxias. Ou mesmo atualização de referências, coisas que eu peço para os alunos, eu exijo de mim. Eu não aceito estar sempre com referências antigas, né. A coisa é muito viva, ainda mais a linguagem. A língua amanhã, você acorda, tem novos verbos, novos vocábulos. Sobretudo com o advento da tecnologia. Então essa atualização que eu peço aos alunos, às vezes eu exijo, às vezes eu sugiro, conforme o calor da hora de uma determinada disciplina. Ou, depende também da disciplina. Numa disciplina avançada eu vou exigir mais do que numa disciplina de iniciante. Lógico. Eu exijo de mim mesma também. Até gostaria que fosse menos. Para ser uma pessoa menos ansiosa, mais tranquila. Mas é assim. Então eu tenho plena consciência deste papel. Eu acho até que a gente em determinados momentos tinha que conversar. Isso ocorre muito no estágio. Mas eu não estou mais responsável pelo estágio. Está tendo até um concurso agora, para estágio. Sou presidente da comissão para este concurso. Mas esse tipo de conversa deveria existir mais na sala de aula de línguas. Porque de fato, os que estão se formando, também estão desempenhando esse mesmo papel. Alguns com mais responsabilidade, outros..., às vezes alguns deixam claro que não atuarão como professores. Que fazem uma graduação em língua inglesa por n razões. Associam a algum gosto da vida, mas não querem ser professor. Enfim, tem diversas realidades. Mas aquele que assume que vai ser docente, já sabe, que tem de desempenhar esse papel porque também formará outros indivíduos.

Grazi- Disso tudo que você falou vejo a tua noção de professor formador, uma pessoa consciente, atualizada, preocupada, sempre tentando fazer o melhor nesse papel de professor. Você em um momento falou da dedicação do aluno, uso do dicionário, então você tem também essa noção de que o papel de

professor formador, também exige um aluno mais proativo, um aluno motivado, um aluno dedicado. Não centrando somente no papel do professor formador?

Ah, eu nunca vi o professor como o líder de tudo. Eu acho que ele é uma ponte. Eu vejo assim: eu entendo lógico que você veio antes, o professor se preparou para aquilo. É lógico. É um casamento. É como fosse uma parceria, um casamento. Então eu tenho de preparar minha aula, eu tenho de trazer novidades eu tenho de sugerir leituras. Eu tenho de fazer isso e aquilo que compete ao professor formador. Mas o aluno também tem um papel a desempenhar. E a partir do momento que ele negligencia, ele se ausenta desse papel, esse casamento não funciona. É inevitável, não tem como. Então eu não consigo perceber o professor como no tempo que eu fiz a graduação. Que o professor era o dono do pedaço, era o dono da sala. Ainda que recaia mais responsabilidade como professor, porque o sistema, lógico, assim é formado. O professor vai responder pela turma. Ele faz a chamada. Ele atribui nota. Mas ele atribui nota de uma performance que vem do aluno. É uma resposta que vem de lá. Eu vejo o professor como uma ponte, como uma performance de mediação mesmo. Porque, ninguém sabe tudo! Eu cobro de mim e de qualquer professor alta preparação. Mas o aluno precisa comprar esta ideia. Ele precisa assinar esse contrato. Precisa existir um pacto, um compromisso de aprendizagem sim. Obviamente. É uma via de mão dupla. Eu vejo o professor como uma ponte. É como se ele se estendesse sobre um rio e falasse para os alunos: “olha! eu estou aqui, eu sou a ponte. Se você quiser você cruza, porque do outro lado do rio tem conhecimento”. Agora o aluno que decide não ultrapassar essa ponte, ele não chega ao outro lado. Eu me sinto assim. Como se eu me estendesse sobre um rio e falasse: Ó, você quer o conhecimento. Você quer essa graduação. Você quer uma profissão. Você quer um lugar ao sol no mercado de trabalho. Eu sei como conseguir isso. Eu cheguei antes. Porque eu sou boa? Não. Só porque eu percorri o caminho um pouquinho antes de você. E se eu parar, se eu me desatualizar e você continuar, rapidinho você me ultrapassa. Como eu ultrapassei pessoas que foram minhas professoras. Então assim, naquele momento, eu desempenho o papel de ponte. Agora o aluno vai decidir passar. Ele é que sabe se quer colher o conhecimento que está do outro lado ou não.

Isso exige também um compromisso e um preço. Daí vem as sugestões que a gente dá. Cabe ao estudante acatar aquilo ou não. Por isso que, geralmente as turmas começam com um percentual de aluno e terminam com pelo menos a metade daquele grupo que foram os que assinaram esse pacto, esse compromisso. “não, eu quero aprender, então vamos lá”. Eu acho que sim, você merece meu crédito porque você veio antes, porque eu sei que você é preparado. Eu vejo que você percorreu tais e tais caminhos para estar aqui neste momento me ensinando esse conhecimento x, y, z. dessa disciplina aí. Então eu compro esse compromisso. Eu acredito em você. Vamos lá.

Grazi- É uma escolha, uma decisão de cada um perseverar ou não.

Justamente.

Grazi- E nessa sua atuação, nesse seu papel. Qual o procedimento para escolha da ementa e o material a ser usado nas aulas? Me refiro aqui a escolha de apostila, se usa vídeo, site, música. Como você faz essa seleção?

Bom, Grazi as ementas elas são postas. Não sei se tu sabe. Nós temos o nosso projeto de curso. As ementas já estão postas. Há 3 anos atrás, não lembro com exatidão, parece-me que há 3 anos atrás nós fizemos a revisão da maioria delas. Houve uma grande atualização de ementas. Tanto em nível de graduação quanto em nível de pós-graduação. Inclusive, porque há 4 anos atrás, nós submetemos o primeiro “apcn” de doutorado. Eu era coordenadora na época. Então já houve uma mudança. Ao longo desse tempo, paulatinamente vez e outra, atualizamos as ementas. Mas a ementa de um curso, quer graduação quer pós-graduação, ela é uma coisa fixa. Por mais que possa haver determinada mudança, ela é fixa. O professor recebe. Vamos supor: ano que vem você começa a dar aula aqui na FACALE. Você recebe a sua ementa. Eventualmente tu participa ou não da atualização dela, ou de outra disciplina, mas ela é fixa no nosso plano de curso. Desde que eu estou na UFGD eu já acompanhei a atualização, pelo menos em uns três momentos. A atualização das ementas. Novas pessoas vêm, atualizadas, com leituras atualizadas e vão contribuindo

para isso. Então eu diria que hoje as nossas ementas estão bem atualizadas, inclusive. Então a ementa é esse processo. É um processo coletivo. Não é o professor que determina a ementa. A ementa, ela é determinada dentro do plano de curso no colegiado, com todos. Eu sozinha não posso determinar a mudança de uma ementa. Ela é uma participação coletiva, quando há o desejo coletivo de que elas precisam ser atualizadas. Isso na FACALE e como um todo e nas demais faculdades da UFGD. Isso é um processo legal que nós temos de seguir. É assim que procede porque o MEC tem determinadas diretrizes a exigir nesse sentido. O material usado, eu sou bastante multifacetada. Eu acho que tudo pode ser material de aprendizagem. Eu gosto muito daquela ideia aristotélica do peripatético que Aristóteles ensinava os meninos lá gregos, andando. Eu, se eu pudesse, eu faria isso. Eu pegava a moçada e saía andando pelo mundo inteiro mostrando as coisas, ensinando assim. Infelizmente nosso sistema não possibilita. Mas eu acho que tudo é motivo de aprendizagem. E quanto mais tranquilo for esse processo, quanto mais imerso na vida real ele for, mais frutos positivos ele gera. Por isso que eu só escolho materiais autênticos. Há muito tempo, desde que eu estou no meu mestrado. Foi no mestrado que eu aprendi isso, antes eu não sabia. Eu já era professora de língua inglesa, eu não sabia. No mestrado eu aprendi a escolher materiais didáticos autênticos. O que é isso? Recortes de coisas que aconteceram na vida real. Então eu escolho meu material didático. Geralmente são materiais importados. Depreciando o nacional? Não. De maneira alguma. Não entenda isso. Mas vou fazendo prós e contras e acabo que por uma coincidência ou outra, a maioria desses materiais são importados. Vem da universidade de Cambridge, de Oxford. Até agora estou com um material de Cambridge na graduação que é o New English File. Por quê? Porque ele traz em todas as unidades, todas as habilidades fonéticas, que nenhum outro traz. Fonética e materiais autênticos. Então eu sempre faço esse recorte, como na graduação de letras, um grande número, uma grande parcela não tem dinheiro para adquirir esses livros importados que são caros. Eu propicio na pasta de xérox esse material didático. E complemento com coisas extras que vem desde um site do The New York Times, uma música nova da Shia, um clip não sei de quem, alguma notícia, uma coisa ou outra. No âmbito da sala de aula. Então, uma receita, um artigo. Eu gosto muito, inclusive você na disciplina leu artigos científicos. Alguém publica uma coisa muito interessante, que é

pertinente àquele momento da disciplina. Apesar dos alunos da graduação não gostarem muito de ler artigos, mas eu já começo. Difícil uma disciplina da graduação que não lê pelo menos um artigo comigo. Então, um artigo, um ensaio, um documentário, uma coisa ou outra. Eu vou fazendo essa mescla. Mas a diretriz de material didático, sempre neste perfil. Buscando unidades mais completas, que não sejam. Eu não gosto muito daquela coisa assim, de o material didático frear, muito. Ah, não, aqui teu aluno não tem condições de perguntar se é passado ou se é futuro porque isso aqui é só para o ano que vem. Esse material eu já descarto. Eu não gosto. Eu gosto de materiais cujo as unidades, cujo o próprio livro, 1, 2,3, ou 4 ele seja independente. Quer dizer, se o aluno me perguntar do futuro aqui, ele pode ter uma resposta aqui. Então é nesse sentido que eu vou fazendo as escolhas.

Grazi- Do que você falou de material, até citou o exemplo do Files, você usa métodos, seria isso? Ou os recortes fazem parte da metodologia que você está usando?

Sim justamente. Tudo isso que eu acabei de dizer faz parte, a gente nem usa tanto a palavra metodologia. Nos incentivam a usar abordagem, que é o famoso approach. Então tudo isso que eu falei, resumidamente, que eu posso falar horas disso, é a minha abordagem de trabalho. Eu faço questão de ter algum momento, mínimo que seja, nem que seja um encontro, uma aula, ou um pedaço de algumas aulas para falar da importância da fonética. Eu faço questão, de eles entenderem o que são os símbolos fonéticos, de eles entenderem principalmente nas disciplinas onde eu sou formadora de língua inglesa. Eu faço questão, por mínimo que seja. E de trazer a tabela para eles perceberem os símbolos, transcrever umas palavrinhas. E trabalhar a pronúncia pelo mínimo que seja. Então quando acaso eu trabalho com a língua. Porque nós temos várias disciplinas assim: escrita e ensino, leitura e ensino de língua inglesa. Tem os estágios, tem a literatura e tem as línguas. Daí na língua não tem jeito, você tem que trabalhar a língua pela língua, obviamente. Mas ainda assim eu faço questão de ter algum momento com eles de trabalhar um pouquinho mais enfatizado a

fonética e trabalhar essa questão da atuação do professor. Daí que geralmente entram os artigos. Então sim: eu te diria que isso compõe a minha abordagem de trabalho.

Grazi- Eu vejo que você fala da importância da fonética para a formação de um professor, que vai precisar trabalhar com habilidades, você falou das habilidades. Que seriam daí, as produtivas e receptivas.

Inputs e outputs. As habilidades de input e de output. Input: Reading e listening. E output? Writing e speaking. Tento. Às vezes a gente não consegue. Você sabe que fazer planejamento para uma aula, às vezes tu completa aquilo, às vezes não. Geralmente sim, geralmente tenho sucesso. Porque a experiência faz, o lado bom da experiência é isso. Agora às vezes tem imprevisto na sala de aula que você não cumpre o plano daquele dia, mas eu tento sempre, os alunos nem se dão conta disso, mas eu tô de olho. O pessoal que já está saindo sim, já está mais tarimbado. Muitos deles já atuam em sala de aula. Mas primeiros e segundo anos não se atentam muito a isso. De que tem um momentinho de fala. De que tem um momentinho de escrita. De que tem um momentinho de enfoque gramatical. E assim por diante.

Grazi- Entendo. E desse trabalho todo, vamos falar de alguns autores que talvez permeiem o seu trabalho. Poderia citar alguns autores que permeiam a sua formação enquanto professor formador de letras nas disciplinas de língua inglesa?

Meu deus! São muitos! Eu até mandei uma listinha para você para facilitar. Eu gosto muito, no que tange a questão de formação de professores de língua inglesa, eu gosto muito do perfil que a Telma Gimenez da UEL dá para a coisa. Porque você sabe, ela é uma das cabeças no Brasil. Ela é uma das que trouxe, para o Brasil, toda essa questão, e eu acompanhei todo esse processo, porque eu era estudante de mestrado na UEL. Acompanhei todo o processo dela. Toda

maturação do processo dela. Ela foi umas das pioneiras a trazer para o Brasil a questão do inglês como Língua Franca e eu acompanhei todo o processo. Tenho muito material. Já usava isso no estágio supervisionado e continuo usando. Às vezes os alunos não leem artigos. No estágio eles liam sempre. Artigos e excertos de livros da Telma Gimenez comigo e daquele grupo de pesquisa da UEL, o pessoal da USP também. Mas na língua inglesa às vezes eles não leem artigo de formação. Mas eu leio, está lá, permeando a minha atuação. Ainda que o aluno não saiba, mas está lá. Eu sou de certa forma influenciada por isto desde a escolha do material. Então eu gosto muito deste perfil, justamente porque eu vejo o inglês não mais como aquele inglês que a rainha fala. Cujas perspectivas eu tive na minha graduação. Eu lembro que o professor dizia: vocês têm que imitar o inglês da rainha. Na época a gente achava graça. Hoje eu acho um absurdo. Um absurdo total. Eu já concordo totalmente com a Telma. Eu percebo o inglês como uma língua de baldeação, de baldeação global. Que te permite esse trânsito global. E quanto mais cor local ele tiver melhor. Porque nós respeitamos as nossas identidades e transitamos pelo mundo e nos comunicamos com eficiência. Quer coisa mais linda que o nordestino falando inglês com seu sotaque nordestino. Então você sabe que ele vem de algum lugar. Ele tem uma carga cultural que inclusive deve ser respeitada e não anulada. Então esse processo de amadurecimento em relação à essas coisas que eu mesma passei eu valorizo muito. Eu falo isso para os meus alunos: você não precisa mais repetir o inglês da rainha, bem pelo contrário. Você deve saber bem, ter segurança no que você está fazendo. Quanto mais vocábulo, quanto mais informação melhor. Por isso toda consciência do uso de um dicionário, de uma boa gramática, e da fonética que eu sempre tô batendo nisso, mas jamais anular as marcas identitárias que te fazem ser você quem é. Então é muito legal, inclusive os brasileiros falam o inglês muito bem, são elogiados mundo afora. Um brasileiro, numa reunião internacional falando inglês com japonês, com australiano, falando inglês com um alemão. Eu acho isso muito bacana. Aliás isso é uma das coisas que mais me encantam. Por isso eu cito ela. Mas outros. Eu tenho 3 a passar para você, o da fonética que é da universidade de Cambridge.

Grazi- Mas eu vejo que a senhora cita autores são ligados a língua Franca, à Telma que fala desse inglês globalizado, inglês como segunda língua, ou L2, a visão de nativo e não nativo, autores bem atuais.

Sim, bem atuais. Celse e Murcia também influenciou, Chrystal influenciou também bastante. Já não uso hoje. Huntington influenciou bastante. Mcay influenciou bastante dessa lista que eu te passei e tem mais três autores, como que chama... Nessa correria... tem o nome fresquinho, mas está aqui. Tem uma gramática que é da Longman, tem uma da Heignemant, e outra da Cambridge.

Cambridge que eu sempre uso, uma para trabalhar fonética e outra pra trabalhar os usos de língua inglesa né. Tem que dá um pouquinho. Às vezes para trabalhar fonética não tem jeito. Você tem que pegar a fonética mesmo de jeito né. Mas eu evito aquela coisa muito Hardcore né. A gramática, a gramática pela gramática. Então algum momento da aula, a partir de algum texto, de algum contexto que já é de algum modo material autêntico, aquilo ali já aconteceu com alguém, está só sendo aproveitado como material de uso escolar. Se é uma entrevista por exemplo, se é uma reportagem, eu uso materiais... esses dias um aluno me falou: nossa professora! Como esse material que você traz tem bastante reportagem. E essas reportagens realmente ocorreram. Agora estão sendo usadas em sala de aula, mas em algum momento da vida elas aconteceram. Então ali dentro eu tenho o espaço de entrar com a questão gramatical, entendeu? Daí ela acaba não sendo tão pesada, acaba sendo diluída e os alunos nem reclamam. Eles vão aprendendo assim né nem reclamam. Se vê, semana passada eu ensinei presente perfect numa turma e uso do present perfect em contraste com o past perfect que é um calcanhar de Aquiles no curso de letras. É um calcanhar de Aquiles, tem assim, especificidades do present perfect que são difíceis de colocar na cabeça do estudante, deve bater, bater, bater naquele assunto. E como que começou toda essa história? Com a conversa de um, tinha uma situação de um marido e de uma mulher que o marido gastava muito e a mulher estava enfurecida com ele né. Então a partir desse diálogo o present perfect em contraste com o past perfect veio em sala de aula. Nem reclamaram! E geralmente reclamam. Então foi tranquilo. É dessa forma

que eu tento atuar. Mas tem muita Grazi. teria uma lista interminável de autores para te passar. Eu te passo depois alguns depois né, mas os que mais marcaram é nessa perspectiva aí.

Grazi- Mas desses autores que você me falou e também da escolha do material autêntico e o papel de professor eu vejo que já tem um pressuposto do que é o papel, trabalho de ensino e aprendizagem. Você poderia me dizer quais as referências ou pressupostos teóricos que você considera importante no processo ensino aprendizagem?

Bom, um no caso específico da língua inglesa e da literatura também ou só da língua inglesa?

Grazi- Língua inglesa

Da língua inglesa, tá. Mais fácil. Porque da literatura eu não termino hoje.

Grazi- Pensando nesse aluno que você tem em sala de aula, que vai ser um futuro professor de inglês e que está aqui numa formação de professor.

Uma coisa geralmente das turmas do 3º ano, que é essa que eu estou agora. Tem duas situações que eu faço questão. Eu sempre mudo os materiais de ano a ano. Eu mudo, me atualizo. Se foi muito positivo mantenho alguma coisa, mas sempre faço essa reflexão. No caso do ano passado para esse ano eu mudei. E do ano passado pro outro ano também mudei. Tem uma situação até irônica aqui nesse momento da entrevista. Então há três anos eu venho mudando de material que é interessante até de se pensar né. Enfim, voltei ao New English files. Interessante falar porque em algum momento lá atrás eu tinha usado o English file e agora tem o New English File. Então, de certa forma, eu acabei voltando a ele e por inúmeras razões que eu poderia mencionar. Mas tem duas coisas nessa questão que você acabou de fazer que, primeiro e segundo ano não me preocupam tanto, mais terceiro e quarto. Quando eu atuo no terceiro e quarto

anos eu me preocupo mais. O inglês como língua Franca. Essa perspectiva de atuação de inglês como língua Franca, de inglês, de um idioma que possibilite o trânsito, essa baldeação global que eu te falei, possibilite de fato, que é o que acontece. Então você preparar o sujeito para isso paralelamente ao processo de formação de um professor (pausa esqueci o que estava falando...) a literatura entrou na minha cabeça agora...

Grazi- Pode falar um pouquinho, se quiser...

É que você sabe que a literatura é muito influente, é mais que a língua.

Grazi- É parecido o aprendizado da literatura e do aprendizado de uma L2, da língua inglesa, que seja?

Eu tenho enquanto professora, formadora, porque eu acho que a minha obrigação é formar todo mundo. Então essa coisa de professor formador não sai de mim. Na literatura de jeito nenhum. Nem no mestrado, não sai. Essa performance minha é idêntica em todos os cursos. Essa preocupação, essa coisa de mencionar determinadas coisas, inclusive na literatura eu falo da importância do inglês porque eles né, eles leem artigos, eles vão possivelmente publicar um artigo em inglês. Eu falo da importância, às vezes dou dicas. Até a turma do mestrado já me pediu inclusive, dou dicas, envio material. Sugiro dicionários. Sugiro gramáticas. Mas a minha performance não muda, enquanto docente. Porque eu me entendo formadora sempre. Então isso não muda. Mas o que muda? A literatura te exige um algo mais: que é geralmente o ponto de dificuldade que os meninos encontram na graduação, no mestrado nem tanto. Mas na graduação sim. Isso eu vivenciei também no ano passado, que em dezembro eu terminei uma disciplina de literaturas de expressão em língua inglesa na graduação. Que é o que? Eles precisam ter pleno conhecimento dos conceitos literários né. Da teoria da literatura e muitos não tem. Então é uma soma: para além da preocupação da língua eles tem que ter preocupação com a base de formação literária. Então eu tenho esforço maior, não nego. Existe um esforço maior da minha parte para suprir essas deficiências.

Mas isso que você está dizendo é que no inglês não tem conceitos? Não é isso, né.

Não, não é isso. Eu tô dizendo... Bem pelo contrário! O que eu tô dizendo é que às vezes o sujeito chega numa disciplina de literatura inglesa, ele é fluente em língua inglesa, mas ele não sabe conceitos da teoria da literatura. Por exemplo ano passado eu falei narrador diegético uma aluna disse meu Deus é japonês isso, nunca ouvi falar. Então você tem que buscar voltar você fala uma leitura imagética, o aluno não faz ideia do que você está falando. Então, que numa disciplina final de curso. Isso acontece as vezes. Você tem que parar o planejamento da sua disciplina, voltar um pouquinho, suprir essas necessidades básicas principalmente de alunos que são transferidos que vem de outro curso. Eu tive um aluno na literatura inglesa que veio da química, nunca tinha ouvido falar em teoria literária. Ele sofreu muito, mas passou com relativo sucesso porque se esforçou, me pediu material extra, eu trabalhei um pouco de forma extracurricular com ele e ele deu conta. Dedicado, se apaixonou, tanto é que transferiu de química para Letras. De tanto que se apaixonou pelo curso. Então acontece! Essas coisas, essas eventualidades acontecem na nossa sala de aula. Então você precisar refletir em cima da tua própria ação e reagir em cima da tua própria ação e mudar o plano de curso, porque são eventualidades que você não planejava. Por exemplo eu não esperava um aluno da química e daí ele me diz: olha professora o inglês mais ou menos eu arrasto agora esses conceitos literários que você falou, são gregos para mim, eu nunca ouvi falar.

Daí eu fiz um trabalho separado com ele e ele se apaixonou se destacou inclusive e tanto é que transferiu já para letras.

Grazi- Então eu vejo que você fala que no processo ensino/aprendizagem bem específico junto com a literatura, né. Que ela exige conceitos, outros conhecimentos prévios para esse aluno progredir na disciplina. Fora a literatura, se fosse só nas disciplinas voltadas para o inglês I, II, III, IV. Como você vê que se dá esse processo de aprendizagem do aluno em sala de aula. Quando você trabalha a fonética, quando você trabalha a gramática.

Bom uma realidade nossa ...

Grazi- Eu falo um pouco também porque tem as visões da neurociência e estudos sobre a memória, língua viva. O que que você preconiza como processo de aprendizagem?

Pra mim a língua é uma coisa viva, então nós nunca estamos suficientemente atualizados. Eu sempre prego isso na sala de aula. Não há dúvida!

Porque eu sei que amanhã tem palavras que caem, né; que perdem a sua força de uso contudo outras surgem. A língua é uma coisa absolutamente viva e nós temos de respeitar isso. Outra coisa que me preocupa muito na questão de ensino/aprendizagem de idiomas é questão cultural. Você deve lembrar isso. Eu acho que a questão cultural é primordial inclusive é onde eu justifico o meu entendimento da língua ser uma coisa tão viva. Porque ela é parte de uma cultura. Ela é parte de uma identidade. Você é aquilo que você come, que você fala, que você veste, aquilo que você acredita. A língua, tanto é que a língua é o carro chefe do pós-colonialismo. Por quê? Porque ela traz todas as marcas de uma determinada cultura. Para mim isso é o traçado mais importante dentro do processo de ensino-aprendizagem. Por isso que eu gosto dos materiais que eu seleciono porque eventualmente você tem um japonês falando inglês, você tem um árabe falando inglês, você tem um brasileiro falando inglês, não só aquela coisa bitolada do norte americano falando inglês ou do britânico falando inglês. As minhas aulas são bastante miscigenadas. Inclusive tem uma unidade que tem uma japonesa falando inglês, uma brasileira, uma francesa e uma norte-americana. E os alunos brincam: nossa! Que sopa de letrinhas professora. E é mesmo. Não me lembro se é no inglês 3 ou no 2, enfim. Essa coisa, é, da cultura e da língua como determinante cultural me preocupam demais. Demais! Claro que é a influência do pós- colonialismo, não tem dúvida. É influência da minha atuação dentro da literatura pós-colonial. Certeza!

Grazi- Está certo então dizer que, eu estou entendendo que você pensa aprendizagem como uma vivência?

Corretíssimo, não poderia estar melhor definido. Outra coisa Grazi. Aqui nós temos uma... Todo curso, eu já percebi o seguinte: quer numa escola de Idiomas, ensino fundamental, ensino médio, escola pública, escola particular, universidade pública, universidade particular, ... As disciplinas de língua, tanto faz se é língua inglesa, francesa, espanhola, elas têm sujeitos com conhecimentos díspares. Porque cada pessoa é um universo distinto. Eu não posso esperar que todos os meus alunos entrem na língua inglesa 3 com o mesmo conhecimento. Porque são sujeitos distintos, cujas experiências de vida também são igualmente distintas. Então eu sei, isso não é uma coisa que me incomoda. Eu vejo que alguns professores de idiomas ficam incomodados. Nunca haverá uma aula; eu faço italiano agora, sabe. Sábado de tarde eu faço italiano. Também na minha turma de italiano tem disparidade de conhecimento. Eu peguei a turma em andamento. Eles já estavam estudando. É óbvio que eu tive que sofrer um pouquinho até me ajustar ao conhecimento deles. Então é assim: sempre haverá esse desequilíbrio no nível de proficiência dos estudantes. Daí que eu acho que precisa bastante maturidade e entendimento do professor ser ponte mais uma vez. De repente eu dou material extra para esse menino que veio da química, mas não preciso dar material extra para outra lá. A não ser que ela queira. Então isso... no mestrado eu tenho feito isso muito né. Não é para falar da literatura mais no mestrado eu faço muito isso, que às vezes vem os meninos de fora, eles nunca viram o pós-colonialismo. Então daí eu deixo bastante coisa extra no xerox. Na graduação menos. Porque o nível de leitura teórica é menos e a língua, a gente trabalha mais a língua. Menos teoria e mais trabalho aplicado ao idioma. Porém essa coisa do, desse desequilíbrio de proficiência é algo que tem que ser pensado desde o começo do curso. Como que de repente tu ajuda. Eu gosto bastante também dos trabalhos em pares onde um aluno, mas proficiente trabalha com um menos proficiente. Por que entre os alunos eu acho que eles se sentem mais à vontade do que sempre o professor estar mediando né. Então eu vejo o aluno proficiente também formador de um aluno menos proficiente. E porque não? Por que não? Se você é uma estudante, que você já viajou, você tem influência, você já deu aula, você tem toda uma carga positiva. Por que não ser ponte também do seu colega? Então eu percebo nas minhas turmas isso e faço essas mesclas. Com bastante tranquilidade, nunca houve problema.

Grazi- Você já me falou bastante do seu papel como missão, da visão de aluno, visão de aprendizagem. Deixou bem claro o trabalho do professor universitário. Gostaria de dizer mais alguma coisa sobre como você define o trabalho do professor universitário formador de professores? Você já falou dos seus futuros, que irão atuar. Que atuarão em língua estrangeira? L2? Porque aqui estamos falando de nativos de língua latina, que falam português e vão trabalhar com uma outra língua, como L2.

É, temos... não podemos esquecer que a realidade brasileira e na América Latina como um todo não é muito favorável né. Nós temos escolas públicas sucateadas, as escolas particulares usam a língua inglesa muitas vezes como uma bandeira de propaganda e você vai lá depois vê que não é bem assim. Como temos escolas que fazem excelentes trabalhos, quer na pública quer na privada. Tem de tudo. Mas de uma forma geral a gente não espera da escola pública brasileira uma estrutura, sobretudo no âmbito tecnológico, para o ensino-aprendizagem de língua inglesa. Então a minha preocupação é o seguinte: o que eu gostaria de formar? E eu falo isso para eles. Já teve momentos na sala de aula eu disse oh: partilhei a minha experiência não posso falar da experiência dos outros. Eu já trabalhei em escola de elite ao mesmo tempo que eu trabalhava em escola de periferia. O mesmo capricho na minha aula na escola de elite era o mesmo capricho da minha escola de periferia. Porém, contudo, entretanto eu tenho de ter um pouco de senso de às vezes até de compaixão se você quer saber. De dignidade humana. Eu não posso ficar falando de férias na Disney na escola de periferia quando eu sei que aqueles meninos não podem alimentar pelo menos naquele momento aquele sonho. Eu acho que seria muita covardia de um professor usar esse tipo de situação. Então eu tenho que adaptar os contextos, entender o meu público e principalmente respeitar esse público. Nós temos de saber o território onde pisamos. Eu já trabalhei em escolas onde os alunos eram muito ricos e eventualmente diziam na minha cara que os pais pagavam o meu salário... o que não é muito agradável de se ouvir de um estudante, como eu já trabalhei em muitas escolas, paupérrimas, que eu tinha de compartilhar lanche

com a mãe. Então já me aconteceu de tudo. Só que eu acho, uma coisa que eu trago para sala de aula, essa preocupação, eu acho que faz parte do meu papel, trazer essa preocupação. Eu sempre falo para os alunos: olha o contexto, respeite o contexto. Atue a partir do contexto. Grazi, você não vai acreditar, mas teve um estágio supervisionado aqui, que eu trabalhei lá na escola, na Patrulha Mirim que foi inclusive extinta. Ela era na frente, aqui tem um setor do marista, não chega a ser uma escola do marista, mas tem um setor dos irmãos Maristas aqui em Dourados, lá para fora, indo lá para o parque de exposição. Na frente dos irmãos maristas tinha uma espécie de uma chácara abandonada onde a prefeitura colocou a Patrulha Mirim. Quando eu fui lá, você não acredita. Eu não desmaiei porque não sou fácil de desmaiar mas aquilo me afetou de um tanto! Daí que eu decidi: não, tudo diz para eu não fazer estágio aqui. Tá tudo, tudo reforçando o contrário. Mas eu vou fazer. O prédio estava demolido, as paredes caídas, os alunos ao invés de sentar em cadeiras eles sentavam nos tijolos das paredes caídas, só tinha o teto para eles ficarem. Eu fiz, na época eu fiz um trabalho assim bem, bem difícil, bem árduo para mim, e para os estudantes aqui da UFGD, de não extinguirem a Patrulha Mirim. Ela conseguiu ficar mais uns 2 anos. São aqueles meninos né, que atuam. Mais uns dois anos, depois não sei... tomada pelo mato, pela sujeira, pelo abandono. E como eles gostavam da nossa presença lá! Como eles participavam! Como eles queriam ter condições de fazer um curso de inglês completo. Infelizmente daí a prefeitura não investiu mais e hoje, pra te dizer bem a verdade eu não sei em que pé, até quero saber, vou me informar sobre a patrulha mirim. Então tem de tudo! É lógico que eu não posso chegar nesse público e ficar ostentando viagens, ficar falando: Ah! quando vocês forem para a Disney. Não! Eu preciso me adaptar ao contexto, mas oferecer a aula com a mesma qualidade e vigor que eu ofereceria em qualquer outro lugar. Então isso é uma preocupação minha. De olhar para o seu público, entender a realidade daquele público e atuar naquela realidade. Portanto, pra fechar isso, vou te dizer o seguinte, eu quero que o meu aluno, que se forma aqui seja um professor formador também com a seguinte preocupação: Ah eu não tenho laboratório nessa escola onde eu fui contratado mas ainda assim eu darei a melhor aula de língua inglesa possível. levo meu rádio de casa, uso o computador da secretária da escola, me viro nos 30. Literalmente eu quero que ele faça a melhor limonada com o limão que lhe for apresentado. É isso aí.

Grazi- Ficou bem claro a ideia de contexto. Você já me falou também sobre essa questão do aluno de literatura e o aluno que vai ser da língua inglesa. Tem mais algum destaque que queira dar e se há um diferencial entre o aluno de literatura e o de língua inglesa no que tange ao aspecto de formação profissional e acadêmica?

A, enquanto estudante, enquanto um sujeito em formação eu creio que não. Porque todo conhecimento adquirido é vantajoso para ele, independente da área. Conhecimento você só agrega você nunca perde. E justamente naquele momento da sua vida que você acha que aquele conhecimento não foi útil é quando você vai usar. Todo o conhecimento é útil, até a fórmula de Baskara que a gente tanto xingava o professor no ensino médio né. Então, assim, diferença eu acho que não porque todo aprendiz é um profissional em formação. E uma vez profissional ele continua sendo aprendiz se ele deseja estar atualizado né. Caso contrário se torna um profissional desatualizado. E agora sim, há umas distinções no seguinte sentido: o profissional que vai atuar, por exemplo que nem no meu caso, em língua e literatura, têm de estar atualizado em língua e literatura. O que implica ter livros atualizados e congressos de ambas as áreas, ter publicações de ambas as áreas, obviamente. Não sei se a palavra adequada é essa, mas seria um esforço a mais. Obviamente se você se submete a ser um professor de língua, tu tem que ter o domínio da fonética. Como eu disse, eu acho isso imprescindível. Se você se submete a ser um professor de literatura em língua inglesa, além dessa fonética você tem que ter pleno conhecimento de todos os conceitos que permeiam a área da literatura, obviamente. Não tem como né. Então é lógico que por isso que muitos profissionais da língua inglesa não querem literatura: uns porque não gostam e uns porque entendem que precisa esse esforço a mais.

Grazi- Tem que gostar muito, ter bastante conhecimento, mais uma especificidade.

Agora acho muito importante de tudo que você vem trazendo do conhecimento ser atualizado... você poderia citar alguns avanços e retrocessos ao longo dos

anos no que tange à concepção de língua estrangeira e formação de professores?

Claro, muito. Na verdade, eu já falei, eles estão pingados nas minhas respostas aí. Uma questão é o valor cultural. Quando eu era estudante de graduação de letras, o meu curso era de 5 anos. Falava-se muito em ter um discurso perfeito, a título de rainha da Inglaterra. Na época nós achávamos aquilo engraçado. Hoje, pra falar bem a verdade, eu acho isso ridículo e ofensivo. Esse aspecto cultural, nos últimos, esse valor do aspecto cultural se deve muito ao pós-colonialismo, aos estudos culturais que amadureceram em nível de Brasil e América Latina, e na nossa própria atuação docente. Quer dizer, você não precisa se anular enquanto sujeito identitário para ser um bom falante de qualquer idioma, entendeu? Então esse valor, essa coisa agregada do valor cultural dentro de uma aula de idiomas, no caso da sua entrevista a língua inglesa, é recente, é um grande, um dos maiores avanços junto com ele. Porque uma coisa reflete na outra. A questão da língua inglesa como uma língua Franca, uma língua de aspecto internacional global, de trânsito, não só de comércio, mas de trânsito. Inclusive de trânsito que valoriza esses aspectos culturais também é um grande avanço e é um avanço recente. Outra coisa, o profissional da área não estar atrelado a um laboratório. Ah, se eu não tiver um laboratório de última geração eu não tenho condições de ser um excelente profissional. Tenho sim! Ah, se eu não viajar, se eu não ficar um ano no exterior eu não tenho condições. Tem sim! Então esse querer, esse protagonismo. A palavra é essa. Esse protagonismo desse formador, também essa consciência desse protagonismo é um avanço recente. Justamente e inclusive por conta dos avanços tecnológicos. Essa independência dos avanços tecnológicos, quer dizer nós não ficamos mais atrelados e submetidos a um laboratório maravilhoso de uma escola ou de uma universidade. Porque nós temos o Skype, nós temos as mídias sociais, nós temos inúmeras fontes de pesquisa e de contato transnacional e transcultural por meio da internet dentro da nossa casa. O professor, o aluno entendeu? Então tudo isso, tudo isso viabiliza, aprimora, intensifica possibilidades de ensino-aprendizagem de qualquer idioma, inclusive da língua inglesa, obviamente. Até porque, por exemplo, existe hoje uma febre entre os universitários de jogos

online né. Há uma grande febre. Esses jogos, você pode observar, quem é viciado nesses jogos geralmente é fluente em inglês. Porque os jogos possibilitam, eles jogam com amigos que eles fazem na internet, que são do mundo inteiro. E essa ponte virtual faz com que ele se obrigue. Por exemplo eu tô jogando com um amigo da Itália. Qual vai ser o idioma ponte? A língua inglesa. Então o italiano se esforça para aprender melhor inglês e o brasileiro também. Isso eu vejo os alunos me contando toda hora. Toda hora. Jogos online, o próprio Facebook, amizades, namoros que surgem, n formas de conexões que possibilitam sujeitos de diferentes nacionalidades usarem a língua inglesa como ponte de contato, como uma língua franca, como a língua de respeito cultural e ainda assim todos saírem ganhando. Sem se anularem em suas identidades. Isso é um grande avanço. Isso é uma coisa assim ó, de 10 anos para cá, 15 no máximo. E culmina justamente com o amadurecimento da língua Franca enquanto conceito na área dos estudos culturais e do próprio pós-colonialismo aí mais na literatura, mas acaba influenciando né porque ele é uma teoria que nasce na língua inglesa. De base de língua inglesa. E agora retrocesso, o retrocesso é governamental. O único retrocesso que eu te diria é governamental. Políticas públicas né. Nós tivemos um grande avanço até 2008, um grande avanço, incentivos: Inglês Sem Fronteiras, esse intercâmbio dos meninos da graduação que havia só na pós-graduação, Ciência sem Fronteira, o Paif que era um projeto que trabalhava a internacionalização das Fronteiras né. Tivemos um grande incentivo até 2008 depois foi diminuindo então foi diminuindo um pouco até 2014. Depois de 2014 então a gente já sabe o que aconteceu né. Com esse novo (des)governo aí, o incentivo é cada vez e todo dia se tem uma notícia péssima que é menor. Então o retrocesso único e exclusivamente governamental. Porque as pessoas que atuam, eu vejo cada vez mais dispostas a driblarem, inclusive esses retrocessos que o sistema nos apresenta.

Grazi- Então a política se torna um desafio aqui pra gente que trabalha com idiomas.

Justamente! Políticas públicas, então. Nós temos de ter uma consciência política do nosso lugar de atuação para cobrarmos sim! No local e no nacional, políticas públicas para nossa área né. O governo do estado, há um ano, extinguiu a literatura da grade curricular. Nós fizemos todo um barulho, toda uma

movimentação em torno disso. Então a gente tem que marcar o nosso espaço, obviamente. E lutar por ele.

Grazi- Você trouxe a língua franca como um avanço. Gostaria de saber, na sua opinião, como a concepção de língua franca interfere no seu trabalho. Qual a sua concepção de língua franca?

Olha, eu acho que até já respondi isso mais de uma vez. A língua Franca para mim é uma língua que permite esse trânsito. O inglês como língua franca. Vamos falar bem especificamente. A língua inglesa como uma língua Franca é um entendimento de uma língua de trânsito global que conecta sujeitos sem anular as especificidades identitárias e culturais desses sujeitos. É isso.

Grazi- Perfeito, concordo.

E é nesse sentido que enquanto professora de língua, na graduação, eu atuo. E nesse sentido, tanto é que este aspecto influencia profundamente a escolha do material didático que eu levo para dentro da sala de aula conforme já te falei.

Grazi- Agora vamos falar aqui mais da nossa região. Estamos numa região de fronteira, as pessoas todas dominam línguas latinas, ou falam guarani, ou espanhol, ou português. Esses são, esse é o perfil dos alunos. E tem esse caso da universidade, a UFGD está numa região de fronteira e tem uma missão de trabalhar com isso. Como você percebe esta especificidade do trabalho do professor universitário no curso de letras português/inglês?

Essa questão é uma questão muito séria. Muito, diria até tem um peso grande. Por quê? Porque a UFGD nasce com a missão de suprir essa falta aí, você sabe. A UFGD nasceu com a missão de gerar protagonismo, dignidade aos indivíduos do Sul do Mato Grosso do Sul e do Entorno todo que são os países vizinhos, sobretudo o Paraguai a uma hora de distância nossa daqui como você bem sabe. Você já mencionou na sua pergunta: falantes de espanhol, falantes de Guarani, de guarani-kaiowá, língua terena, língua tantas que tem aí na região que a gente nem dá conta de tudo né. É um grande desafio. A UFGD tem labutado muito e nós aqui metonimicamente falando no nosso espaço da FACALE, muito também.

Eu já tive vários alunos indígenas, vou te contar que tem tudo a ver com essa pergunta, a experiência do começo do ano passado em língua inglesa I. Tinha um aluno indígena de uns quarenta e poucos anos, minha faixa etária, nossa. Pessoa encantadora, simpático que só. Ele queria tanto aprender inglês, mas tanto que ele sentava na frente da minha mesa. Ele pediu para os colegas se podia e eu disse que para mim tudo bem. Ele sentava ali. Daí, era uma turma grande, tinha uns 40, 40 e poucos alunos. E eu me preocupava muito com ele porque o português dele era, entre aspas, complicadinho né. E eu achei tão bonito que ele me disse pelo menos umas três vezes quando eu conversava só com ele disse assim para mim: professora, a senhora me ajuda, não liga não. Sabe por quê? Porque eu falei primeiro o Guarani, né. Então essa é a minha língua oficial. Depois eu tenho uma outra língua, que não é a minha língua oficial, que é o português porque a senhora sabe né o português para mim é uma língua estrangeira. Então a senhora tem que entender que eu tô aprendendo a segunda língua estrangeira, não é a primeira. Mas esse inglês é um desafio. É muito diferente da minha outra língua estrangeira. A senhora tenha paciência comigo professora porque essa é a segunda língua estrangeira que eu estou aprendendo. Eu disse: não, eu tenho paciência. E ele me disse isso pelo menos umas três vezes: que o inglês era a segunda língua estrangeira dele e que por isso eu tinha que ter mais paciência com ele. Porque o desafio para ele era maior. Ele queria deixar claro que era maior do que os outros. Lógico! Escuta só, Grazi, como foi essa história. Sei que em determinado tempo ele se inscreveu numa escola de idiomas, aí. Ele fazia, daí ele estudava uma vez por semana comigo e duas vezes por semana nessa escola de idiomas. De tanto que ele queria aprender inglês. E daí num determinado momento que ele me disse isso, quando o pessoal chegou na sala de aula eu disse: olha! fulano nós vamos inverter um pouco aqui. Para ele perceber que aquele desafio que ele sentia tão profundo no aprendizado dessa segunda língua estrangeira dele que seria a língua inglesa, para nós poderia ser, inclusive, um desafio muito maior caso ele decidisse ensinar a língua dele que aqui para nós seria estrangeira. Ironicamente falando. Daí eu pedi para ele ir no quadro ensinar Guarani para nós. Daí eu dizia: como que fala isso? boa noite! Não sei o que? E ele foi colocando e treinando. A dificuldade que os alunos tiveram. Eu disse, vejam, não tá na hora de nós respeitarmos um pouquinho mais o Guarani? Porque de fácil não tem nada. É

uma língua extremamente complexa, extremamente sonora, bastante nasalizada, que nos exige muito conhecimento fonético. Eu digo bora lá ter a mesma seriedade. Além de respeitar a cultura do outro entender o grau de dificuldade dele e estender a mão. Foi aí nesse ponto, que em forma de brincadeira, mas acabei, é, o pessoal o acolheu melhor. Começou a fazer mais trabalhos com ele, se dispuseram a sentar com ele antes da aula para estudar, fazer tarefas com ele. Então consegui fazer uma ponte entre eles melhor, que ele ficava meio separadão assim, sabe. Então nesse momento eu consegui fazer isso e daí os que gostaram do Guarani sempre ficavam pedindo palavrinhas para ele daí ele escrevia no quadro. Às vezes eu chegava tinha uma palavrinha no quadro. Foi uma experiência muito interessante inverter esse negócio. Isso demonstra muito o lugar que nós ocupamos. Para falar bem a verdade, eu gostaria de ter mais experiências assim na graduação. No mestrado nós temos mais, se comparar com a graduação. Eu gostaria de ter mais estudantes indígenas na graduação. Porque muitos, acontece a seguinte, muitos na primeira dificuldade com a língua inglesa eles abandonam. Eles acham impossível. Poucos querem como esse queria. Poucos se lançam ao desafio e são encorajados pela turma. Muitas vezes a própria turma deixa o sujeito mais de lado. Então tem todo um trabalho a ser feito em torno disso, não é assim tão simples. Precisamos ter essa preocupação e saber que é parte da nossa missão porque a UFGD nasce com essa missão: de dar dignidade e gerar protagonismo aos sujeitos que habitam esse lugar, sobretudo os indígenas.

Grazi- Então disso que a senhora está falando, o desafio, além de ser um idioma diferente, o inglês não é falado aqui na região, quase ninguém tem acesso muito ao inglês. Aí no desafio seria esse trabalho coletivo? A gente conseguir compreender a realidade do outro e trabalhar com o idioma. É diferente de você estar em um lugar onde as pessoas já tem acesso?

Ah, claro! Sem dúvida! Mais uma vez o que eu sempre falo, respeitar o contexto.

Grazi- Acesso o que eu digo é assistir um filminho em inglês, conversar com as pessoas em inglês, fazer um jogo.

Ter Netflix.

Grazi- Esse aluno que a senhora está dizendo a maioria, ele não usa isso?

Muitos não. A maioria não. Então é mais uma vez olhar para esse contexto com respeito, perceber o contexto tal qual ele é: nem mais e nem menos. E perceber para além dele o que você pode fazer atuando ali, entendeu? Então exige sim um discernimento do professor, não tem como. E algum momento isso é interessante trazer à tona sala de aula, era uma turma de primeiro ano, essa já vai a graduação... Fiquei muito feliz com o ocorrido porque eles vão passar toda graduação com essa consciência. Quem não passou por esta experiência não vai ter. Entendeu? Então esse respeito ao outro, de uma identidade. A identidade indígena é muito rechaçada. É a mais rechaçada, objetificada do que todas as outras. Inclusive e infelizmente nesse lugar. Então os alunos já vêm com esse pré-conceito, os não-indígenas né. Então o professor tem que ter um certo nível de maturidade de saber driblar, lidar com tudo isso. Minimizar essa coisa da indiferença às vezes até algum comportamento mais frio por parte do coletivo e saber introduzir esse estudante, fazer a ponte né. Tem que ter... não é fácil não. Tem que ter bastante preocupação, bastante cautela, pensar como agir e pensar esse contexto. Esse caso desse moço foi mais fácil porque ele era muito aberto. Ele gostava bastante de conversar comigo. Ele brincava: tenha paciência comigo. Mas já tive situações que eles não conversavam. Eu perguntava, perguntava e eles intimidados com o todo, com a novidade, estou na universidade, meu deus do céu estou na universidade, o que eu faço agora, to aprendendo inglês. Então já era um mundo gigante, novo que se abria. Então tem que ter toda uma cautela, um atuar diferenciado, sim.

Grazi- Acho importante isso que a senhora fala da universidade como um mundo se abrindo, um mundo novo, algo diferente. Para alguns talvez tão simples, e para outros algo totalmente dinâmico, inovador.

Para outros talvez a única possibilidade de dignidade que a vida oferece. Eu nunca esqueço disso. Porque a universidade para mim foi a única possibilidade

de transformação de vida eu agarrei assim como quem agarra o mais precioso bilhete. Isso é muito importante para mim, eu sempre deixo claro isso na sala de aula. Para determinados alunos eu não sei a história de vida de cada um. Ele vem ali, tanto faz, tanto fez. Mas eu sei que para alguns ela é tão importante quanto foi para mim. É a única chance, não tem outra. Ou é essa ou é essa. Eu não posso esquecer, eu não me permito esquecer disso sabe. Quando aquela moça falou no mestrado semana passada, eu lembrei muito de mim. Eu fiquei bastante emocionada, eu tentei disfarçar. Ela disse professora há dois dias eu não durmo pensando, alguém me falou da senhora, me falou desse curso. E eu fiquei pensando como é que era, como não era. Aquilo me deixou tão... porque Grazi em determinado momento da minha vida eu apostei tudo. Se a universidade não tivesse dado certo, eu não teria dado certo. Eu não estava hoje dando entrevista. Eu não teria dado certo como cidadã. Eu não sei o que teria sido de mim. A universidade na minha vida foi a única, a única possibilidade positiva que se apresentou. Foi a única porta decente que se abriu. E eu entrei com toda a vontade desse mundo e agarrei todas as oportunidades que eu tinha. Chegou um momento da graduação eu era monitora de 3 disciplinas e não ganhava um centavo, mas eu fazia aquilo com todo amor do universo porque eu sabia, lá no fundo, que em algum momento, não sabia quando, eu sabia que ia demorar eu estava na graduação. Mas eu sabia que algum momento aquilo ia transformar a minha vida, como transformou. Então às vezes eu converso com os alunos e sou bem sincera, compartilho com eles isso, sabe. Porque eu sei que para alguns ali ainda que eles não digam, alguns tem vergonha de compartilhar a própria realidade, ela vai ser a única porta. Então ela não pode se fechar, ela tem que permanecer aberta entendeu. Para os indígenas é a única porta. Então eu tenho, assim, às vezes eu fico até nervosa. Quando eu vou conversar com algum indígena e ele me diz: olha professora isso é realmente muito difícil para mim. Então eu tenho uma, eu fico mais ansiosa e mais preocupada. Porque eu sei que os desafios são maiores para eles. Eu sei que a vida não foi tão justa, que o caminho até ali foi doloroso. Eu sei, eles não precisam me dizer. Então o que cabe a mim? O que cabe a mim: facilitar o processo de ensino-aprendizagem na sala de aula, mas eu também tenho de ver o contexto do coletivo. Se o contexto do coletivo não for tão favorável, tiver um nível de preconceito maior, isso aquilo aquele outro, eu tenho que saber atuar

ali. Então cada caso é um caso, cada desafio é um desafio. Mas é parte da nossa missão sim. Mais desafiador como você bem já disse, não é uma realidade aqui nossa da UFGD e da FACALE, do inglês ser assim,

o curso majoritário, ser um curso de acesso a todo mundo, não é. Por exemplo: uma vez eu não me lembro que ano, eu ofereci um curso de proficiência em língua inglesa, 2 anos: 1 e 2. Está registrado lá no SigProg. De proficiência. Um curso de alto nível de língua Inglesa para os professores da rede pública. 32 se inscreveram, 12 terminaram. Depois eu voltei, perguntei para os que tinham desistido. Ah professora não tem condição, na nossa realidade não tem condição um curso desse nível porque a escola não me libera para ir, não me libera para isso, etc., etc. etc. mas no fundo a própria dificuldade era enfrentar o idioma, entendeu? Aí eu fiquei muito frustrada aquela vez, mas aconteceu. E faz parte dessa realidade, faz parte dessa região de fronteira. Muitos desistiram porque tinham vergonha de encarar os próprios colegas já professores, de que tinham aquele desafio da língua quando eram professores de língua, pra enfrentar. Os que deram a cara a tapa foram para frente e fizeram bem fizeram bem. Fizeram 1 e 2, 2 anos. Assim em alto nível, material também de alto padrão. Fiz questão. E depois conversando com os que desistiram né, ficava implícito isso aí. A própria dificuldade de enfrentar o idioma em alto nível. Então, mas é uma coisa, fica desanimado por um lado, mas se enche de energia para o outro para você ter consciência de que tem que atuar mais e mais para modificar esse quadro entendeu. Depois muitos desses vieram. Nós fizemos um curso de pós-graduação em Lato Sensu, a maioria era desse grupo. Eles perceberam que precisavam mudar e vieram fazer esse lato sensu conosco. Na época eu dava disciplina, só pura fonética nesse curso de pós-graduação. Eles: agora nós vamos encarar professora porque chegou a hora. Daí aquela frustração virou felicidade, entende. Então é assim, a vida da gente é assim.

Grazi- Para finalizar professora, mas continuando a falar dessa realidade. Você fala da realidade indígena, realidade do professor, realidade do nosso aluno. Eu também penso no inglês enquanto idioma que vem com a internacionalização, com esse mundo global, que alguns diferenciam mundo global e mundo

globalizado. Também ouço um discurso na fronteira de rejeição que parece que o inglês vem associado a comércio, a mundo capitalista, a americanização. Então eu gostaria de saber sua opinião sobre esse assunto ligando ao assunto do pós-colonialismo. O que ele tem a ver com a língua inglesa, com o ensino da língua inglesa, com a atuação do professor em língua inglesa.

Excelente percepção a sua. Sim, por um lado existe isso né, você considerando esse avanço norte-americano que é um avanço neocolonialista sobre países detentores do petróleo e essa política internacional norte-americana de se inserir a contrapelo na realidade de inúmeros países quando eles não são convidados a tal, gera no mundo ocidental, inclusive oriental essa sensação de que o inglês está atrelado ao capitalismo né, está atrelado ao capitalismo e essa própria investida norte-americana de controle de domínio global. Não tem como. Por um lado existe isso, mas por outro lado vem essa teoria pós-colonial que surge amparada pela literatura comparada ela é fruto, ela é originária dos estudos culturais que foi uma grande revolução que começou em Londres com os partidos de esquerda depois logo depois do final da segunda guerra né os intelectuais mais associados à esquerda e a área de humanidades perceberam que o trabalhador estava explorado até o último nível da sua alma. Não existia direito de voto, não existia direitos trabalhistas, não existia nada. Então os trabalhadores ficavam no chão de fábrica até 20 horas por dia e lá em poucos anos morriam porque não existia. A vida já não fazia sentido porque o mundo estava vivenciando duas guerras uma seguida da outra né. Então a existência era algo perene, a esperança do futuro não era algo que as pessoas conversavam sobre. Então, ah, professores universitários se dão conta desse nível apocalíptico de exploração do trabalhador e criam esses mil “new left clubs” que são escolas parecidas com o EJA, que tinham o desejo na verdade de politizar e conscientizar o trabalhador de sua atuação. Daí as pessoas começam, as mulheres começam a pedir direito de voto, os trabalhadores começam a exigir direitos trabalhistas e culminam inclusive com a nossa, primeiro formato de carteira de trabalho no Brasil né. Isso tudo a partir do final da segunda guerra mundial, que depois a gente vai dar o nome disso de culture study, estudos culturais. Na época eles preconizavam estudos em etnia, falavam em raça, hoje

a gente fala em etnia. Etnia, classe e gênero. Tudo isso se bifurcou para o que nós temos hoje, no âmbito dos estudos culturais. Tudo isso se bifurcou. Hoje nós temos a literatura LGBTQ, que é fruto, que começou lá, com estudos de gêneros, muito remotamente lá. Então nós devemos à essas pessoas todas as possibilidades de estudos acadêmicos na área de humanidades que existem hoje. Desde a literatura do presídio, as escritas de si, as escritas memorialísticas, literatura de trânsito, literatura testemunhal, pós-guerra, a literatura produzida nos períodos ditatoriais, tudo isso é fruto do que eclodiu lá naquele momento de absoluto caos da existência humana né. Então esses temas maiores, é: etnia, classe e gênero foram se bifurcando para tudo que nós temos hoje né. Questões de gênero, enfim todos esses subtemas aí que eu já falei para você. Por isso que o pós-colonialismo é extremamente importante por que ele vem e tira essa carga negativa da língua inglesa, de uma língua usada para o consumo, para o capital, para dar suporte à essa investida norte-americana de controle global e mostra, não! Inúmeros países do mundo tem a língua inglesa como oficial, já em resposta ao próprio processo de colonização da Inglaterra. Porque, infelizmente, ela foi considerada a rainha dos mares e dominou dois terços do planeta. Imagina um paizinho daquele tamanho, dominar e controlar dois terços do globo. É quase inacreditável mas aconteceu. Obviamente depois, tudo isso é fruto das lutas sociais do século 20, esses países que eram colônias da Inglaterra se tornaram independentes mas a língua ficou. Por isso que eu comecei a entrevista com você dizendo que a língua é uma das coisas mais vivas e ricas que temos enquanto artefato cultural. Quer dizer, não tem como falar que você é a Grazi Barp e tirar essa linguagem de você. A língua é parte do que você é. A língua é uma das maiores riquezas culturais que nós temos. Então o pós-colonialismo vem para mostrar o contrário. Que ao fazer uso da língua inglesa que foi deixada pelo colonizador, ela está sobrevivendo ali com outras línguas nativas locais, por exemplo na Nigéria. Na Nigéria existem 234 idiomas que são falados pelos nigerianos, que tem as suas distinções étnicas e culturais, mas o inglês é a língua oficial. É a língua oficial porque foi a língua deixada pelo colonizador. Hoje a Nigéria é uma país extremamente rico, com muitos problemas sociais, mas muito rico. Fala também o inglês dentre outras dessas 234 variantes linguísticas que são de matriz africana, obviamente. Hoje o que é que fazem os nigerianos? Eles contam a história deles, o processo de exploração

que viveram e continuam vivendo porque tem muito petróleo lá, né, pelas investidas neocoloniais, em língua inglesa. Como que eles são lindos? Como que eu mesma soube da situação da Nigéria? Porque li textos em inglês. Tem um romance que chama de 1958, de um célebre nigeriano que faleceu há pouco, infelizmente faleceu esse ano, senti muito a morte dele, Chinua Achebe, que chama “things fall apart”. Nesse romance traduzido para o português como as coisas se desmantelam, ele conta toda a tragédia de colonização da Nigéria pelos ingleses. O mundo só soube disso porque esse romance foi escrito em inglês. Se fosse escrito numa língua étnica poucos leriam. Só as pessoas que tem domínio. Então veja você: como o pós-colonialismo, o inglês como língua franca e o inglês respeitando os aspectos culturais, tem tudo a ver. E como eu atuo nisso? Porque o pós colonialismo tem grande influência. Porque você pega a língua franca justamente para desconstruir esse aspecto capitalista, que alguns acreditam que ela tem, ela tem mesmo, dependendo do sujeito que a usa e a intenção do sujeito usá-la. Mas nós, a banda do lado que eu toco, toca diferente, para mostrar o outro lado da história usando o quê? A língua inglesa como ferramenta. É o que o pós-colonialismo faz. O pós-colonialismo volta pros anais da história, relê aquilo ali e conta a história não pelo aspecto do vencedor, mas pelo aspecto de quem foi pro frente da batalha. Entendeu? Então a língua Inglesa ela é usada inclusive como revisão histórica para contar verdades que foram escondidas, à luz dos desejos de vários líderes sanguinários por aí, então nós voltamos para o texto literário, nós voltamos para um artigo, para um ensaio, para alguma coisa escrita em língua inglesa e mostramos: olha! não foi bem assim. Agora nós vamos contar a história a partir da nossa perspectiva, entendeu? Inclusive aqui no Brasil, na América Latina. Logo, o pós-colonialismo é uma é uma tendência teórica que nasce em países de língua inglesa e depois nós vamos usando conforme os estudos culturais. Porque na América Latina demorou tanto? Porque nós tínhamos, infelizmente, ditaduras. Essas ditaduras precisaram acabar, no Brasil foi 1985, elas precisaram acabar para que os estudos culturais chegassem e todas essas novidades chegassem. Tem um texto Grazi, tu conhece? Já trabalhei numa disciplina na graduação. Não sei se foi na tua turma. Shakespeare in the bush, da Laura Bohannan. Eu te passo, me pede por e-mail que eu te passo. Eu tenho ele. Shakespeare in the bush: leia esse texto e use na tua pesquisa. Sugiro fortemente. Eu trabalhei numa disciplina

da graduação ano passado mas não foi a tua turma, infelizmente. Mas eu tenho, eu te passo. Eventualmente eu trabalho ele na graduação, chama Shakespeare in the bush. Laura Bohannon é uma antropóloga inglesa que vai para uma tribo, Tiv, da Nigéria, na África, para estudar essa comunidade, essa tribo. Porque ela é antropóloga. Só que ela vai e um amigo desafia, essa história é fato, aconteceu. Quando o amigo a desafia para, vai dar tchau no aeroporto, alguma coisa assim, ele diz: ah, você já leu Shakespeare? Já leu Hamlet? Não? Então de desafio. Dá Hamlet para ela. Porque ela vai ficar alguns meses na tribo sabe e não tem o que fazer lá, além da pesquisa, ela não tem uma outra atividade. Conviver com eles, a pesquisa e alguma coisa a mais, então essa alguma coisa a mais que o amigo dá o Hamlet para ler. E ela fica lendo Hamlet dentro da cabaninha que o chefe da tribo dá pra ela, e eles querem saber. Toda noite eles sentam para contar histórias. Porque as tribos africanas são orais. Então a contação de história é uma forma de manter a cultura, a memória daquele povo viva. Os mais velhos, eles têm a obrigação, a missão, tal qual um professor formador, de passar as histórias de geração em geração para que aquela cultura fique viva. Então toda noite, que é o griot, o contador de história né, fica no griot, então os mais velhos contam história. Então num determinado momento eles querem saber, daí ela diz, que ela tá lendo uma história, lá dentro, lá dentro daquele livro, aquela coisa que eles leem é um livro e que tem uma história, eles querem saber aquela história. E daí? Como que conta Shakespeare? Daí você vai ler esse artigo, daí ela conta todo desafio dela para adaptar Shakespeare àquela comunidade. É lindo! Mas é lindo, lindo, lindo. E o que mais marcou da experiência dela, ela foi para pesquisar outra coisa, foi a experiência da adaptação de Hamlet. Ela volta pra Europa, transformada e publica esse artigo que chama Shakespeare in the Bush, Shakespeare no mato, contando como foi. Foi o que mais, a pesquisa dela ninguém sabe hoje agora conhece ela por conta disso. Eu vou te passar, tu lê e coloca na tua pesquisa. É o que a gente faz: eu me sinto aqui, às vezes, em determinados contextos, o que acontece comigo, em determinadas aulas, determinados desafios, eu me sinto uma Laura Bohannon. Eu me sinto adaptando Shakespeare. Constantemente! Então essa leitura vale muito. Por quê? Porque nós temos de respeitar o contexto. Por quê? Porque todos têm algo para nos ensinar. Ela voltou transformada para Europa e o chefe da tribo disse para ela quando ela foi embora: você volta lá pros teus

líderes e diz que com os líderes daqui você aprendeu muito e foi o que ela registrou. Então é fascinante, né. Às vezes é doloroso, às vezes emocionante, às vezes você desanima, às vezes você anima duplamente, assim vai. Todo dia é um dia diferente do outro, mas eu tenho bastante, graças à Deus eu tenho bastante convicção da minha missão. Se tem uma coisa que eu não abro mão é dela. Às vezes compro briga na família porque me dedico demais, esqueço de alguns compromissos familiares, não quero sair com o marido, o marido acha ruim, você sabe como é que é né? Mas, alguns diriam que é excessivo, eu não acho que é excessivo não, eu sou bem consciente, sou bem feliz, foi o que eu escolhi, não tem arrependimentos. Foi a porta que se abriu para mim e foi, e eu peguei com gosto. Esse barco. Eu já dizia na graduação. Eu já falava na graduação: Thomas Bonicci que é um dos grandes pensadores do pós-colonialismo no Brasil, foi meu orientador por 3 anos. Ele foi essencial na minha vida. Eu já dizia para ele: professor, se não for para fazer isso... Foi a única porta que se abriu, eu não me vejo fazendo outra coisa. E eu dizia: o senhor não se preocupe! Desse limão eu vou fazer a melhor limonada. Eventualmente eu conto essas histórias. Quando tem oportunidade como foi agora. Então é assim, sabe. Eu não fico: ah! Se eu pudesse, se eu não sei o que, eu não seria professora. Eu não fico pensando isso não. Eu fico cada vez mais consciente do meu papel e ficando assim: bom, o governo não tem mais esse programa, o que que nós vamos fazer para substituir isso? Então eu não fico muito apegada nos problemas. Eu fico mais usando a minha energia para buscar soluções. Se a gente consegue muito que bem, se não consegue vai resolvendo cada coisa a seu tempo. É assim.

Grazi- Agradeço demasiadamente professora a sua participação na pesquisa. Toda contribuição que deu até agora e acima de tudo a sinceridade, a clareza, o sentimento que põe em cada resposta. Isso enaltece bastante o discurso e com certeza a minha pesquisa. Muito obrigada!

Eu que agradeço me controlei para não me emocionar mais. Obrigada Grazi. Como eu te disse no começo: espero ajudar. Se eu ajudar um pouquinho está ótimo.

Grazi- Já ajudou, com certeza! Obrigada!

APÊNDICE C – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA 3

Entrevistada 3:

Grazi - Hoje estamos aqui reunidos eu vou entrevistar a professora “3” para dar continuidade à minha pesquisa com o enunciado dos professores sobre o processo identitário e a construção da política linguística. A professora “3” trabalha na FACALE e também é professora lá na linha de português-inglês. Bom dia, professora! Gostaria de saber como que a senhora define seu papel enquanto professor formador de professores em língua estrangeira?

Eu acho que é um papel extremamente importante principalmente para que você trace um panorama para esses alunos aonde eles percebam que todos nós trazemos crenças. Então é fundamental que você veja, que você fale com eles, e que você trace seu perfil a partir da sua trajetória.

Pausa, desculpa é que eu vi você mexendo lá eu não sabia se estava gravando ou não. Perdão!

Sim está sendo gravado.

Grazi - Continuando a entrevista, a senhora falou sobre a importância das crenças nessa formação. O que você entende por crença? Primeiro um conceito sobre isso.

Sim, na verdade, na esteira de Telma Gimenez que fala muito sobre essas questões, das crenças, é muito importante que a gente entenda que na nossa trajetória nós trazemos daquilo que a gente assistiu, das nossas vivências, das aulas que nós tivemos, do tipo de professores de língua estrangeira que nós tivemos. Nós, nessa altura, quando vamos ensinar, nós já sabemos exatamente aqueles professores que a gente gostaria de seguir e aqueles que a gente não gostaria de seguir. Então isso se soma a todas as teorias que você lê. Você lê as teorias mas você junta essas teorias àquilo que você acredita e você vai para a sala de aula, baseado naquele público alvo que você vai encontrar, e aí então você faz a sua análise para aquilo que é melhor para aquele público alvo. Mas tudo isso acaba passando pelas suas crenças, por aquilo que você acredita que vai dar certo. É, deu certo comigo, vai dar certo com o outro. Deu certo comigo, então eu vou aplicar essa mesma receita. Claro que tudo isso permeado pelas novas teorias, por aquilo que você lê, pelos cursos que você faz. Então tudo isso te constrói. E nessa construção, quando você se desnuda diante do aluno, que você coloca para ele, e ali naquela interação, você vai se afinando. Então, ok, eu penso, assim, mas ao aplicar isto nesta turma alguma coisa não deu certo, então vamos às teorias. Vamos ler outras coisas, vamos ver o que que daria certo. Ou, o que que deu errado aqui. Tudo isso forma nossas crenças, e o nosso dia a dia vai formatando ao nosso jeito de ensinar, nosso modo de ensinar. Então eu creio que essa formação de professores ela é uma somatória. E é importantíssimo a trajetória de onde você saiu e todas as experiências que você teve. É isso que formata o professor que você vai ser dentro da sala de aula. Claro que passa também pelas experiências. Um professor com mais experiência, teve muitas vivências, ele mais ou menos já sabe onde que ele vai tropeçar ou onde o aluno vai tropeçar e aquilo ele tenta desviar daquele ponto. De repente um aluno, um professor recém-formado, ele ainda não teve certas experiências, então vai ser o momento de ele acertar, de ele errar, tudo isso formata o professor. Tudo isso faz parte das nossas crenças, das nossas vivências, as nossas vivências e as nossas leituras.

Grazi - Deste processo de transformação do aluno, formação do professor, qual o procedimento que a senhora adota para escolher a ementa, o material que vai usar nas suas aulas. Se quiser destacar, porque a senhora trabalha com

supervisão, trabalho específico diretamente com aquele professor que dali um ano ou dois estará em sala de aula.

Sim. A escolha da ementa, primeiro passa por todo, digamos assim, o projeto pedagógico da própria universidade. Você tem assim, um background, você tem ali um conhecimento já produzido, que você tem que partir dali. Não é? Não é que você chega com seus conhecimentos e você vai mudando tudo. Claro, você tem que estar ligado ao projeto pedagógico e a partir dali então você vai encontrar o seu caminho, de como você vai preparar as suas aulas. Mas claro, você parte daquela ementa, inclusive nos planos de ensino já tem uma ementa, onde você não pode mudar. Você pode mudar, aí se você for fazer grandes transformações no grupo, aí no momento de renovação do projeto pedagógico e tudo o mais. Via de regra você vai escolher esses materiais a partir daqueles tópicos que você tem que dar, tem que ensinar. Então você vai pegar aqueles autores que mais se afinam com aquilo que você tem que passar. Então você pode se basear em aulas anteriores de colegas seus que já registraram determinadas ementas. Uma das coisas importantes também que de certa forma, subjuga o nosso trabalho é que nas nossas ementas e nos nossos planos de ensino nós não podemos ter, pelo menos naquela bibliografia básica, não podemos ter autores que não estejam na biblioteca. Isso se constitui um problema! Por que? porque você quer dar determinados autores, só que você pode até dá-los mais assim, eles não vão aparecer na ementa porque não tem na biblioteca. Eles poderão estar na sua ementa, na sua bibliografia complementar. Então, por exemplo, você vai ter que ter aquela bibliografia que já está na biblioteca, muitas vezes são títulos bem antigos, você quer inovar mas você depende de uma compra de livros. Você depende de que esses livros sejam incorporados ao acervo então isso aí de certa forma te limita. Você está lendo, está participando de especializações, e de cursos e lê novos títulos, lê novos autores e muitas vezes não consegue colocar isso da maneira como você gostaria porque você está restrita pela questão da bibliografia básica. Mas assim, o que a gente, claro, todos nós utilizamos hoje, sim, a internet, imediatamente vamos aos autores pela internet, trazemos artigos. Artigos que a gente crê que vai ser bom na construção dessa formação do professor. E com isso a gente, na bibliografia complementar a gente acha um caminho, vamos dizer, para colocar

esses novos autores. Então é isso, é basear naqueles autores que já tem na biblioteca bibliografia básica e também complementar com os nossos novos títulos, aquelas nossas leituras mais recentes.

Grazi - A senhora sente necessidade de trabalhar com autores estrangeiros, livros importados, por estar trabalhando com língua inglesa?

Com certeza! todas as vezes que somos chamados a apresentar alguns títulos para compra sempre eu tenho colocado esses novos títulos, esses novos teóricos, a gente pede, normalmente costumam ser livros mais caros. Pra ser sincera com você, dessas últimas listas que eu fiz eu até agora não sei se eles vieram ou não vieram. Há poucos dias eu estive na biblioteca e fiquei bem chocada porque não encontrava nada daquilo que eu gostaria de encontrar. Os títulos muito, principalmente com relação à essa literatura de língua estrangeira que é a que a gente precisa para formação desses alunos e eu não via ali nas estantes da biblioteca títulos que eu gostaria de ver.

Muito Embora tenha já feito o pedido muito embora já tenha colocado algumas alguns desses títulos na lista, não é, mas se eles chegaram eles não foram ali incorporados, ao acervo. Então é fundamental que você que você beba de novas águas, não é, que você beba de novas águas. Claro que tem aqueles títulos que são eles podem estar com 20 30 anos eles vão ter que estar lá porque eles são divisores de água. Não é, eles são os clássicos isso sim né estão ali no cânone literário no cânone nosso, do nosso trabalho. Mas claro, tem novos títulos, tem todo um novo momento de ensino e com toda essa explosão da tecnologia nós estamos sendo forçados a tomar novos caminhos né então é isso a gente tem que tá ligado também nos sites por que isso nos traz novos, novas águas né, novos insights.

Grazi - E falando sobre essas referências, até por ser questão da língua inglesa muitos títulos não são traduzidos, a senhora já acabou de esclarecer que na biblioteca a gente não encontra muita coisa né e os alunos o fato de eles não terem a fluência na leitura em língua inglesa isso tem interferido na formação deles na atuação deles ou é algo assim que ainda pode ser contornado de outra forma?

Eu coloco isso como o ponto fundamental no desenvolvimento do nosso curso de professor. Porque eu sempre penso que assim como no curso de literatura, desculpe, um curso de arquitetura o aluno tem que fazer ele tem que ter determinados pré-requisitos para a formação do professor o aluno teria que chegar com pré-requisito ou digamos assim um nível alto intermediário vamos dizer assim de inglês, tá. Porque a partir daí tudo que a gente fizesse seria, iria construir, iria renovar, iria trazer ganhos para esse professor em formação mas o que que nós nos deparamos? Com alunos que não tem inglês de jeito nenhum. Então você veja, todos esses autores que a gente gostaria de ler com eles e de fazer reflexões sobre, a gente acaba sendo limitado. Por que você vai ter que fazer um trabalho ali junto com eles de entendimento do texto de muitas vezes vocabulários básicos para a área que eles nem tem conhecimento desde uma palavra teaching and learning, que muitas vezes o aluno não sabe distinguir o que que é ensino, o que é aprendizagem então, quer dizer, um vocabulário básico da área ele tinha que tá já aprendido pelo aluno.

Grazi - Que passou por 3, 4 anos de curso.

Exatamente. Tá então agora isso você imagina quando você chega no, com esses alunos no quarto ano, o que você vai trabalhar? No meu caso eu estou atualmente há 3 anos trabalhando com formação de professor, com estágio. Então não é o momento para que eu veja a condição linguística desse aluno porque eu estou ali para delimitar, para ajudar na questão didática, na questão de como apresentar aquela aula, na questão de como interagir com aqueles alunos, não é. O tipo de público-alvo que eles vão encontrar, que tipo de exercícios que eles vão dar, como vai ser a abordagem deles, se eles vão trabalhar mais a parte de leitura. Porque diferentemente de outros conteúdos o ensino de línguas, ele é específico. Porque para cada pessoa, cada ambiente nós vamos ter um determinado interesse pela língua. Então uns querem aprender inglês porque querem ler, outros querem aprender inglês porque precisam profissionalmente, outros querem aprender inglês por que vão fazer tradução, outros querem aprender inglês porque vão viajar ou por que vão trabalhar com algum tipo de material específico: precisam ler manuais técnicos. Então veja que tem uma gama imensa de interesses tá. Agora nós, enquanto

ensino de língua estrangeira, nós temos que tentar abordar isso de uma forma geral vamos dizer assim nós temos que tentar um pouco de cada, não é. E aí você não tem como ficar nisso porque você tem que partir daquele momento básico que o aluno não tem nem o básico. Muitas vezes ele vai dar uma aula de um assunto que ele não sabe, ele ou pelo menos vocabulários básicos que ele não aprendeu a falar direito. Então você vai, você vai analisar o conteúdo linguístico desse aluno ou você vai analisar aquilo que você tem que fazer que é a sua parte de abordagem didática, a parte de como dar aquela aula, de como ele vai se portar diante de uma sala completamente indisciplinada. Ou seja, são outros tópicos. Não é o momento para o formador ficar discutindo ou vendo, digamos assim, toda aquela, de certa forma entre aspas, a incapacidade linguística do formador porque você parte do princípio que ele já saberia. Então assim, você está realmente no momento: será que eu reprovado porque ele não tem as condições linguísticas e chegou até aqui ou não, eu não posso reprovar por que o que eu tô vendo agora não é isso, estou vendo a parte didática, tô vendo a parte de abordagem, a parte de formação, de como ele chega na sala de aula, da responsabilidade dele, como que ele vai escolher os seus próprios materiais, materiais didáticos. Ou seja, é outro enfoque. Mas você acaba se deparando com esse problema: o aluno não está preparado linguisticamente. E ele vai e você vai assistir aquela aula e você se depara com erros crassos, erros que você fala não, mas como que ele foi me falar uma coisa dessa, né? Então assim, momento conflituoso, difícil, aonde a gente tenta ficar, de certa forma, fazer vistas grossas para aquilo que você não tá ali para avaliar e trabalhar a parte que você tem que trabalhar. Mas a pergunta seria: como que ele chegou ali? Daquele jeito? Então é problemático. Ele deveria forçosamente passar por estágios de avaliação linguística, no nosso curso de letras o aluno não poderia passar de um determinado ponto do curso sem comprovar a sua a sua habilidade linguística, não é. Aí eu diria mais, assim como em qualquer lugar que você precisa comprovar a sua, o seu conhecimento linguístico: como um exame do TOEFL, por exemplo. No curso de letras ele teria que passar por isso, antes de chegar no quarto ou quinto ano. Porque, como que ele vai ensinar se ele não sabe? O que que vai fazer, o que que vai acontecer? Vai perpetuar a situação que já existe. Vai perpetuar. Porque você solta profissionais para trabalhar de uma forma que ele não está preparado. Eu não tenho como deixar de dizer isso,

isso é extremamente problemática e aí, por outro lado, se você delimita, o curso de letras acaba.

Grazi - Que impasse que a gente fica! Porque compromete a instituição, o trabalho do professor ali. Porque a senhora colocou bem: sua posição de reprova e aprova, porque sim porque não. ao mesmo tempo é um aluno que tá cheio de esperança de que a graduação iria oferecer tudo para ele.

Tudo. Ele acha que enquanto, ele vai entrar no curso de letras e finalmente ele vai aprender o inglês! Mas o curso não está talhado para isso. O curso está talhado para uma licenciatura, para formar esse aluno como ele vai entrar no seu ambiente de trabalho ensinando, não é. Então, de certa forma, também o curso já parte de um princípio de que o aluno já saberia, não é. Agora como você vai realmente conduzir isso e resolver esse impasse, não é. É motivo para muitas discussões.

Grazi - Muitas discussões, muita política linguística, revisão de PPP.

Tem alguns autores que a senhora poderia destacar no momento sobre o seu trabalho, ou na supervisão na língua inglesa, ou como a senhora já mencionou, em algumas aulas que eu participei, a senhora trabalha com vários autores conforme a situação...

É, exatamente. No caso, por exemplo na formação de professores, eu baseio muito na Gimenez, também na Conceição Absy com toda a equipe dela da UEL, que fez aí um livro de inglês instrumental muito bom, que trabalha a parte de estratégias de leitura. Eu gosto também do Jeremy Harmer. Também Celce e Murcia que falam sobre o ensino da língua estrangeira e segunda língua. Na parte de leitura eu trabalho muito com a Françoise Grellet que é desenvolvendo habilidades de leitura. Na parte da abordagem comunicativa é Bloom, Keithen Johson. Trabalho esses livros aí com os alunos. E sobre técnicas ainda é o Larsen-freeman que é antigo né, e o Jeremy Harmer sobre a prática do ensino de língua inglesa. Tem muitos nomes né, muitos nomes. Mas aí você vai conforme a aula, conforme o que você quer abordar naquele dia, né. Vários autores.

Mas todos trabalham com a visão de competências, habilidades, as quatro habilidades ao mesmo tempo... e falam de cultura também?

Sim. Olha, esses que eu citei talvez tangenciem mais. Hoje realmente a tendência é colocar bastante essa parte cultural. Porque a importância da cultura no ensino. Porque o ensino se faz na cultura, não é. Quando você conhece a cultura você consegue entender a peculiaridade da língua. Então é importante que a cultura venha junto. É importante que veja esses métodos de hoje que nós procuramos trazer bastante, é cultura. E não só a questão que há anos atrás a gente absorvia essa cultura como sendo tudo, não é. Foi aí que nós vimos todo imperialismo da língua inglesa sobre nós e tudo mais. Hoje essa visão de cultura é, que legal, eu vou aprender a cultura da língua que eu estou estudando, mas eu não posso deixar da minha. Eu preciso fazer comparações e preciso mostrar aquilo que a minha cultura tem de importante também. Eu preciso dessa língua para falar da minha cultura também.

Grazi - Posso dizer que a senhora tá se referindo àquele momento em que a gente usava tênis daquela marca porque era americana, andava com a bandeirinha dos Estados Unidos estampada em toda parte do corpo, o estojo tinha que ser de tal universidade, é isso que a senhora menciona?

Exatamente. Foi aquele momento do estrelismo americano. O sonho Americano. O grande sonho americano. Então você era influenciado por esse sonho americano e passava para os alunos esse sonho americano, não é. Hoje depois de todas essas experiências, de tudo isso que tem acontecido na globalização e a questão toda do imperialismo americano, a gente já tem olhos mais realistas para a situação. Então hoje você sabe que tem que passar uma cultura sim, mas não é a cultura americana especialmente. É a cultura da Nova Zelândia, é a cultura de Londres, da Inglaterra, é a cultura de outros países da África que falam inglês. Porque? Porque hoje realmente esse inglês se tornou a língua Franca, não é. E também é importante que se reitere: eu preciso dessa língua para falar da minha cultura. A minha cultura é importante. Então hoje eu já passei desse ponto, de estar assim extasiada com a língua inglesa, porque hoje eu vejo com mais realidade toda essa questão da influência americana sobre nós e sobre os povos né, de forma geral.

Grazi - A senhora falando em cultura me faz lembrar das referências que a gente tem da psicologia da aprendizagem. Queria saber na sua opinião, como que o aluno aprende, como que essa segunda língua interfere tanto na parte de neuroquímica, parte neurocognitiva para ele aprender um outro idioma, se há dificuldades maiores pelo fato da língua inglesa ser diferente da portuguesa?

Olha eu gosto muito do Krashen que fala sobre o filtro afetivo. E também fala sobre as questões, a necessidade de input. Hoje se tem uma certa restrição: quando você vai fazer algum tipo de evento e você quer fazer aquele evento na língua estrangeira, você tem colegas seus que falam: “não, mas veja bem” ou mesmo a sua direção, mesmo pessoas, chefias que falam “Não mas aí se você fizer só inglês você não vai ter público porque eles não entendem inglês”. Mas eu penso exatamente o contrário: eu penso que, é não só eu penso na esteira de Krashen que fala também sobre isso a questão de input de outros autores que falam de toda a autenticidade dos materiais. Você não tem como aprender uma língua estrangeira se você não receber uma imersão dessa língua estrangeira em todos os sentidos seja através de palestras, seja através de filmes, seja através de leituras, seja através do teu professor de língua estrangeira falando em inglês ou a outra língua com você dentro da sala de aula. Porque? Quanto mais eu ouço mais eu aprendo. Então assim, é tudo bem se você vai falar na língua estrangeira na sala de aula e vai falar algo que você vai ter que avaliar o aluno e ele nem entendeu o que que ele é para fazer então temos um erro aí, certo? Na questão de dar atividades tem que ficar bem claro que que você espera do aluno. O aluno tem que saber quais são os critérios no que ele vai ser avaliado. Mas para mim é fundamental expor os alunos a toda a autenticidade do material. Então por exemplo se eu vou dar estratégia de leitura e até alguns alunos já me conhecem eu tenho uma mala que eu levo coisas de viagens, certo. Porque eu acredito quando eu abro aquela mala e faço com que os alunos mesmo aquele material que é autêntico eu estou ensinando e eu... ele se depara com notas, ele se depara com post cards, ele se depara com catalogs, ele se depara com todo tipo de material que é autêntico e ele fala: “a mas isso é assim que coisa” aí eu faço perguntas pontuais: quanto custou esse item, que item que foi comprado. Ele é obrigado a olhar aquela nota, ver aonde que tá,

como é que é aquela nota, como é que se escreve em inglês, como que é um cardápio em inglês, como que é um catálogo, como que se fala de uma de uma peça de teatro, não é. Então quando você expõe o aluno a material autêntico e você dá muito input para ele você tá ensinando. Então não adianta ficar tentando ensinar língua estrangeira permeando sempre pela língua nativa. Claro que ela é aceitável em muitos momentos a língua nativa é aceitável para que se entenda determinados pontos. Na verdade, o ideal seria que desde o primeiro dia, esse professor, mesmo que você tivesse ali um público que não te entende esse professor falasse em inglês dentro da sala de aula, mas a gente tem resistências. Então você acaba muitas vezes cedendo porque tem resistências, entendeu? Tem resistências ao seu redor. Por que? E também o que que acontece? Eu sempre digo para os alunos: se você tiver que gastar um ano fazendo um curso de línguas estrangeiras no país e você puder passar um mês e gastar isso aí num mês lá fora, num mês você vai aprender muito mais do que num ano e por quê? Por causa da imersão. Porque você está sendo exposto aquele ambiente 24 horas por dia e todo o teu entorno fala daquele ambiente e todo aquele entorno te ensina, não é. Agora nós estamos aqui 24 horas por dia ouvindo português falando português. Em que momento que esse aluno vai poder ter, a não ser que ele se feche em cabines e fique ouvindo e assistindo filmes, e vendo jogos, ouvindo novelas ou histórias na língua estrangeira, ou lendo. Essa é a maneira que ele vai efetivamente se apropriar dessa língua. Quanto mais, mais né. Então assim, eu acredito perfeitamente que é na explosão de materiais, é no acúmulo de materiais autênticos que esse aluno vai aprender. Quanto mais eu expor esse aluno.

Grazi - Então vejo que a senhora fala nas habilidades receptivas, produtivas, imersão e no começo a senhora falou em filtro afetivo. Seria correto dizer que se o aluno não gosta, não aceita, não tá disposto a aprender o idioma isso vai ser uma barreira, por mais que você faça um excelente trabalho enquanto professor ou a biblioteca tenha todos os livros do mundo: mas se o aluno não quer ele vai poder criar uma barreira lá?

Vai. Ele vai fechar, ele vai bloquear. Se ele não gosta do professor, se ele não gosta da disciplina, é aí que você já tem um bloqueio também. Porque

internamente ou psicologicamente ele diz: eu não quero isso. Eu odeio essa professora, o que que ela está falando? Agora se você ganha, se você motiva esse aluno, se ele entende porque que ele está ali. Por isso que também é necessário fazer um trabalho de conscientização: pra que você está ali? Qual é o teu objetivo? Aonde você quer chegar? Porque claro: uma coisa é você ensinar, você pode ensinar, mas não garante que ele vai aprender. Porque são coisas diferentes, o ensino e a aprendizagem. Eu posso ensinar, mas ele pode não aprender. Então eu não ensinei na verdade. Mas por quê? Porque houve um bloqueio. Então claro, se você tem diante de si um professor extremamente exigente, que vai corrigir você em cada palavra que você disser, você se bloqueia. Até porque nós precisamos primeiro deixar que esse aluno se expresse e lentamente, conforme você vai falando ele vai fazendo comparações mentais e vai vendo “opa eu acabei de falar uma coisa aqui mas minha professora falou diferente então eu devo tá errado”. Tá? Sem você ter que fazer o aluno repetir 10 vezes porque ele não conseguiu fazer a fonética daquela palavra e eu sou mais por isso. Eu inclusive tenho, digamos assim, eu costumo dizer que eu tenho inglês muito mais um inglês que não é tão natural, meu inglês é mais acadêmico, é um inglês de livros, não é. E aí você muitas vezes pode ter o inglês de um jovem que tá ligado nos filmes e às vezes ele vai falar até melhor que você não vai ter assim aquele tanto de vocabulário. Então, porque que eu tô dizendo isso, porque também se questiona hoje essa questão do, essa questão de falar o inglês da rainha tá. Ou, só vale se eu falar o inglês da rainha. Só vale se eu falar o inglês perfeito. Não é bem assim. Nós precisamos nos comunicar. Então hoje o ensino de línguas ele, você conseguiu comunicar? Você conseguiu dizer aquilo que você queria? Você conseguiu explicar o que você precisava? Então ok o teu aprendizado está dentro daquilo que é aceitável tá. Porque tem professores que se pegam muito na fonética e querem uma perfeição no falar e bloqueiam o aluno. Quando o aluno está começando a se expressar todos nós sabemos quando recebemos um estrangeiro aqui como é que ele fala o português, não é. E ele está aqui tentando o português. Claro que à medida em que você vai falando e vai cada dia mais interagindo, você vai melhorando a sua fala mas assim, nós como professores não podemos bloquear nosso aluno por querer tanto uma perfeição de fala, não é. Desde que ele comunicou, é aquilo que ele pretendia então nós estamos no caminho, estamos aceitando. Claro que é dever

do professor pontuar, é dever do professor falar corretamente para que ele tenha um parâmetro né. Mas assim, passa muito por isso, essas questões.

Grazi - Eu vejo que em várias questões a senhora já falou do trabalho do professor universitário, mas poderia sintetizar de alguma forma como você define o trabalho do professor universitário formador de professores que atuarão em língua estrangeira?

Em primeiro lugar eu defino esse trabalho como qual é o conhecimento que esse professor tem. Porque, veja, se você vai dar uma aula de biologia você tem que estar sabendo aquilo que você vai dar no caso do professor de línguas eles tem que ser um falante. Passa por aí em primeiro lugar. Essa é a condição *sine qua non*, é a condição básica que ele seja fluente na língua. Então eu começo dizendo que esse professor ele tem que me apresentar um certificado de proficiência linguística. Porque ele vai comprovar que ele é falante, que ele tem uma proficiência linguística. Então a partir daí eu posso trabalhar as habilidades de formador, de como ele vai passar aquilo ali. Então assim, para mim, o trabalho do professor formador, trabalho do professor universitário na questão da língua estrangeira é em primeiríssimo lugar que ele seja competente linguisticamente. Depois as outras coisas virão. As outras coisas virão. Todo o preparo a parte didática, pedagógica, né, as leituras, a parte de Psicologia Educacional, de como trabalhar aquilo, de como conhecer seu público alvo, de como superar conflitos dentro da sala de aula, disciplina e tudo o mais. Como trabalhar as crenças suas e dos alunos. Então tudo isso forma esse professor e define o trabalho dele né. É responsabilidade e outra coisa: pesquisa. Pesquisa! Porque eu não posso aceitar um professor que não continue pesquisando. Porque as coisas mudam de ano em ano. Então eu preciso continuar lendo, eu preciso continuar pesquisando, eu preciso tar tunada, vamos dizer assim, com as novas... com aquilo que já se descobriu agora ultimamente sobre o ensino né. As novas tecnologias né.

Grazi - Ali na FACALE nós temos as duas formações: letras português-inglês e literatura. Há algum diferencial entre essas duas formações tanto para o

professor quanto para o aluno no que tange ao aspecto de formação profissional e acadêmica?

Olha, o que a gente ouve dos alunos em primeiro lugar é: “não, eu vou fazer literatura porque eu não entendo nada de inglês eu quero tá longe do inglês, não eu não vou dar conta de fazer uma formação de inglês”. Eu não tenho, eu não consigo pensar um professor de Literatura, certo, que não tenha conhecimentos da língua inglesa. Porque os grandes clássicos da literatura, eles trazem, não é, grandes obras no inglês. Então assim, porque há essa dicotomia entre literatura eu vou pra esse lado, inglês eu vou para o outro. Eu acho que não deveria ser assim. Deveria ser única na verdade. Tudo bem que quando se tá, se trata de literatura, a gente vai ficar toda em cima da parte literária dos autores de romances, de crônicas, de narrativas, não é, vamos trabalhar com esse lado. E na parte realmente do inglês nós vamos trabalhar o ensino, nós vamos trabalhar os aspectos de comparações linguísticas, de análise de línguas. Tudo bem, tem uma outra literatura. Mas agora falando de um outro ponto de vista... por exemplo, uma pessoa que vai para o lado do inglês, não significa que ele não seja apaixonado por Hamlet, por Shakespeare. Não significa que ele não seja apaixonado por grandes leituras, não é. É que ele vai trabalhar com outra coisa. Mas na formação dele ele passa pelas literaturas. Literatura brasileira, literatura portuguesa, literatura inglesa, literatura norte-americana. Tudo isso tá dentro do câmpito dele. Por que que na literatura nós vamos dizer não, isso aqui é do inglês, eu não vou fazer, eu não vou ler, não vou saber. Então assim eu acho que não deveria haver esse diferencial mas há.

Grazi - Acho interessante levantar esse tópico. Então a senhora fala do inglês até como uma forma de acesso. Por mais que ele não vá trabalhar como professor de língua inglesa, mas se ele souber um pouquinho do idioma, no meio científico, ele vai ter acesso a críticas, por exemplo, artigos científicos sobre o assunto.

Exatamente, uma pessoa que realmente trabalhe essa literatura de uma forma holística, ele vai passar pelo inglês. Porque os grandes nomes estão, né...

Grazi - O próximo passo mais voltado para região de Fronteira. Professora a senhora poderia citar dentro da sua longa experiência, alguns avanços e retrocessos ao longo dos anos no que tange a concepção de língua estrangeira e a formação de professores?

Avanços, quando você pensa na maneira como você aprendeu eu me lembro que no meu curso de formação de professor, no meu curso de letras nós fazíamos assim folhas incansáveis de muitos exercícios era uma repetição absurda de frases e frases, os 'drills', os famosos "drills", né. Então a gente fazia tanto até pouco tempo eu ainda tinha eu guardava até por uma questão de comparação do curso, né, esses exercícios. Então é assim, nós tínhamos assim muito, que fazer muitos exercícios, que resolver muitas muitos exercícios gramaticais da língua inglesa. Eu vejo que hoje se faz muito pouco. Então digamos, se por um lado lá no passado a gente fazia demais era um exagero porque ficava em cima de repetições, por outro lado hoje se faz de menos. Aí se peca pela não repetição de exercícios muitas vezes tá. Por que não repetição? Porque não, você não vai ficar repetindo esse exercício. Ok, mas aí falta, falta assim um trabalho mais ostensivo em cima do seu próprio aprendizado porque se você não faz exercícios não lida com a língua não interage, quer dizer o seu aprendizado de vocabulário, de estruturas gramaticais fica comprometido tá. Por outro lado, se baseava muito na parte gramatical e hoje se baseia mais na parte oral não é, na parte do uso, na parte do uso. Então essa questão para mim eu considero um avanço: a gente pensar que hoje se dá prioridade ao uso da língua mais a fluência, a fala, do que propriamente nas estruturas gramaticais. Só que veja bem, se você não tiver com uma boa fala, falando corretamente, você vai ser barrado nos seus exames posteriores não é, se você não consegue passar num exame de proficiência e o exame de proficiência ele vai, ele vai te avaliar nas estruturas gramaticais, vai te avaliar no conteúdo de vocabulário que você tem, vai te avaliar na sua potencialidade de interpretação de texto e tudo isso ele vem junto, não é. Você vai ter que aprender isso. Agora, se você trabalha com pouco com a língua como você vai desenvolver esses aspectos? Então são retrocessos e avanços. Por outro lado, um grande avanço, um dos maiores avanços do nosso século é você poder interagir com a língua sem você ter aquele trabalho absurdo de antigamente que eram as fitas cassetes que você ia e voltava e ia e voltava com as fitas k7. Hoje você assim, simultaneamente, pode

estar falando com uma pessoa de fala inglesa, de fala estrangeira ali virtualmente não é. Você pode conversar com alguém, você pode interagir com aquela pessoa na mesma hora. Você pode simplesmente ter acesso ao lyrics de uma música, ali na hora com a internet. Nós, para poder ouvir uma música, a gente ficava horas com aquele fone de ouvido tentando saber o que que aquele cara tinha cantado e nós sabemos que o inglês de uma música é totalmente diferente porque ele vai mudar ritmos, ele vai juntar fonemas, ele vai trabalhar essa parte completamente diferente da fala. Tanto é que até músicas na nossa própria língua você não entende o que que o cara diz. Porque é diferente. Mas hoje com essa tecnologia você tem a língua inglesa, a língua estrangeira que você queira aprender no seu colo, ela está ali para você. Tanto hoje, que eu acredito que é possível, claro, uma pessoa falar muito bem fluentemente sem sair do país. Sendo que antigamente não era possível. Você sempre tem essa coisa: não saiu do país não tem competência, não tem competência. Hoje você consegue trazer a competência e vivenciar essa autenticidade da língua pela internet, pelas ferramentas tecnológicas, pelos trabalhos que você pode fazer dentro da própria no seu próprio computador né. Você pode conversar pelo telefone, pelo Skype, pelo WhatsApp, você pode conversar pelo Facebook, ou seja, isso é um grande avanço para o ensino de línguas. Não tem como voltar atrás, nós temos que usar essas ferramentas.

Grazi - A tecnologia facilita pro aluno e para o professor, desde que bem usada.

Desde que bem usada. Não esquecendo de que muitas vezes você vai depender da tecnologia e ela vai te falhar no melhor da hora. Então você tem que cuidar com isso também. Porque você tem as ferramentas, elas estão disponíveis para você, você vai conseguir usar? Porque a gente já tem visto professores que se baseiam, dependem ou pelo menos fazem uma aula só baseada na tecnologia assim, não contando um plano b e falta a internet aí pronto aula não acontece. Então como nós estamos num momento de transição onde essas ferramentas ainda estão em alguns lugares, não estão totalmente disponíveis, a gente também tem que ter se cuidado né. Ter o plano b porque também senão em vez de ser um avanço é um retrocesso né.

Grazi - Nesses avanços e retrocessos me parece também que a senhora fala, quando fala da língua em uso, do diferencial da língua em uso, o inglês cotidiano para eu conseguir me virar se eu tô viajando conversando com alguém e também inglês acadêmico que é quando exige uma estrutura. Por exemplo quando eu for escrever uma língua diferente. Já é difícil escrever nossa própria língua pela formação que a gente tem no nosso país atualmente e numa língua estrangeira parece que a dificuldade fica dobrada. Porque além de vocabulário você tem que entende como é que aquela estrutura funciona.

Exatamente! Aí nós vamos para aquela questão do inglês para propósitos específicos. Aí não tem como, aí volta naquilo lá: quer dizer, pra que que eu quero o inglês? Porque para cada aspecto é um tipo de formação, é um tipo de conteúdo que você vai ter que desenvolver para poder ser competente naquilo. Como é que eu vou escrever? Ah, ok, diferencia se eu escrever um bilhete de uma carta não é, para um amigo e de um formulário que eu vou preencher pra uma universidade estrangeira não é. Ou mesmo eu vou dar um parecer, um parecer que eu vou dar para um aluno. Há pouco tempo me pediram um parecer para uma pessoa que foi minha aluna lá do Paraná para a Suíça, para uma Universidade da Suíça: qual era o parecer que eu tinha que dar sobre esse aluno e isso era fundamental para ele poder fazer o mestrado na Suíça. E felizmente eu acho que consegui colocar as palavras de uma tal forma que ele foi aprovado. Então isso é maravilhoso né! Quer dizer, a maneira como eu coloquei aquele parecer, as ferramentas que eu usei, os grupos de palavras que eu escolhi, quer dizer, favoreceram essa pessoa de uma tal forma que ele conseguiu, tá lá na Suíça fazendo esse mestrado. Então, tudo isso depende do inglês para propósitos específicos, aí a gente já vai na questão do, como é o nome do autor, para propósitos específicos? Eu esqueci agora, a gente trabalha tanto com ele... bom, não vou lembrar agora do autor que a gente usa para que fala muito dessa questão né, do inglês para propósitos específicos.

Grazi - Aqui também podemos falar de língua franca que é um conceito muito debatido atualmente, não há uma única concepção, uma única forma de entendê-lo. Para a senhora, qual é a concepção de língua franca e como isso interfere no seu trabalho?

Eu diferencio toda essa questão. Tem a questão política, do imperialismo sobre as nossas nações. Mas não tem como você fechar os olhos para em primeiro lugar: hoje o inglês é sim a língua Franca. Por que que é língua franca? Toda comunicação entre os pilotos ela se faz pelo inglês, certo? A comunicação científica ela se faz, em primeiro lugar, pelo inglês. Claro que temos outras línguas que estão igualmente competindo não é. Mas o inglês tá sendo essa língua. Em 2012 eu fui para a Alemanha, numa equipe de trabalho, e eu não falo uma palavra de alemão. Nós trabalhamos lá na equipe, na universidade e foi felizmente porque eu era falante de língua inglesa então durante todo aquele tempo que eu tive lá trabalhando na equipe eu estive usando o inglês e eu estava dentro da Alemanha. Então veja bem: não tem, qualquer pessoa que saia do país vai se deparar com a língua inglesa. Há pouco tempo uma outra docente esteve em Portugal numa conferência e ela diz: Fulana do céu! Eu voltei pensando: meu Deus eu tenho que ir me afinar com o inglês. Ela estava em Portugal, numa conferência e ali ela ouvia o inglês por toda parte né. Então nós vemos assim, por mais que haja discussões sobre essa questão: ah, a língua Franca e toda a questão... Você vai aceitar o imperialismo americano, o imperialismo da língua. Mas hoje é o que se tem no mundo, não é. A negociação que se faz entre os países, não é. Toda essa questão da globalização, a questão das Nações Unidas, a questão dos entendimentos internacionais a questão da paz, da guerra, a questão das armas nucleares. Toda essa discussão, ela é permeada, ela é intermediada pelo inglês não é. E veja, que aqui eu não tô falando inglês da Estados Unidos, eu tô falando o inglês já, que hoje as pesquisas comprovam que tem mais pessoas que usam o inglês como segunda língua do que propriamente os da língua Nativa. Então hoje quem fala inglês é mais o Globo do que propriamente os seus os seus próprios falantes da língua Nativa. Então isso aí comprova a utilidade da língua, comprova o fato de ser essa língua hoje a língua Franca, língua internacional língua de entendimento entre os povos e, portanto, uma língua, é, indispensável. Indispensável! Você pode aprender espanhol, você pode aprender Mandarim, pode aprender outras línguas, mas primeiro você tem que falar inglês. Primeiro você tem que falar inglês se você pretende realmente pôr um pé no mundo, se você não quer viver

num mundinho seu apenas, do seu país, se você quer crescer nas leituras, crescer na cultura, você tem que ter essa língua franca.

Grazi - Ai quando a senhora ressalta que todo mundo tá falando inglês no mundo do business english, no mundo acadêmico, a língua comum entre várias pessoas até inclusive quando você está no próprio país ali de um nativo você acaba falando em inglês e não a língua dele. Então essa língua Franca seria, poderia dizer, que é uma língua que não pertence a um país o outro. Naquela ideia de ah eu vou falar só o inglês da rainha eu vou falar só o inglês americano, mas sim vamos falar em inglês enquanto uma língua Franca em que eu possa ser entendida por todos?

Com certeza!

Grazi - Não há um dono do idioma?

Não há um dono! De certa forma digamos assim americanos e ingleses perderam a sua língua. Americanos e ingleses perderam a sua língua e hoje eles são obrigados a entender outros povos falando a língua deles com sotaques diferentes com vocabulários diferentes e que é inglês não é. Você veja por exemplo no Japão né. O japonês que fala um inglês completamente diferente, que aliás é difícil de entender não é, uma questão de fonética bem diferenciada.

Grazi - Árabe também.

Os árabes e outros povos. Hoje realmente pode-se dizer que o americano e o inglês perderam as suas línguas de origem. Hoje nós não temos: ah! você fala inglês britânico ou americano? Não, isso é “naive”. Isso é ingênuo. Ah, como que é o teu inglês. Antigamente era assim: o meu inglês é britânico. Ou seja, tinha uma ostentação né. Eu falo o inglês da rainha, eu falo o inglês britânico. Meu Deus do céu! Hoje os povos estão falando inglês e você é capaz de diferenciar. Você vê um brasileiro falar inglês, um alemão falando inglês, um árabe falando inglês: os três vão ter aspectos fonéticos próprios de cada nação. Você vai reconhecer quem é o brasileiro, quem é o alemão e quem é o árabe não é,

enquanto ele fala. Por que? Porque realmente ele vai trazer traços da sua própria língua. Agora o que que é importante? É importante que se tenha uma, um entendimento né. Quando essa língua, ela for tão modificada a ponto de que os povos, as Nações não se entendam então aí tem coisa errada né. Tem que ter um, tem que ter um ponto norteador. Tem que ter uma linha que se mantém, obviamente mas não que hoje é binária. Não que hoje, ah! esse é inglês americano, o inglês britânico acabou. Não! Ele está intermediado pela fala de todas as nações e por isso sofre influências.

Grazi - E aqui na fronteira, é um aspecto importante aqui na minha pesquisa, a universidade, a UFGD foi criada para trabalhar numa região, região de Fronteira. E essa fronteira que eu falo é uma região com línguas latinas, línguas indígenas, pontuada aqui pelo Guarani. Há algum tempo já que a senhora mora aqui, trabalha aqui, vivencia a região. Percebe alguma diferença, o fato de estar numa região de Fronteira, numa universidade situada num comércio novo, que é voltado para fronteiras, sem essa visão mais geopolítica. Não é aquela divisão de um país para outro mas sim de povos que se misturam. Então como que a universidade está nesse contexto trabalhando com a língua inglesa? Como você percebe o trabalho enquanto professor universitário no curso de português/ inglês tendo alunos que às vezes o português é uma segunda língua no caso dos indígenas

O caso dos indígenas, exato. Então, o que eu percebo, eu estou aqui há 9 anos. Então tem uma grande diferença sim. Nós estamos numa região de fronteira. Agora, em primeiro lugar, até pelas políticas linguísticas, se dá, se daria prioridade aqui... esses povos de fronteira, realmente, a os nossos aprendessem espanhol e os deles aprendessem português e isso está nas políticas linguísticas do Mercosul, não é. Que haja mais entendimento entre nós aqui da Fronteira e a questão dos indígenas está permeando tudo isso. E nós como ficamos na questão da língua estrangeira, do inglês? Eu percebo, tá, se eu for analisar o alunado que nós recebemos, realmente esse alunado vem de indígenas que têm o português como segunda língua e vem o alunado de Fronteira também que nas suas próprias escolas eles aprenderam o espanhol e eles vêm para o curso de português/ inglês tá. Então, esses alunos, eles não têm um conhecimento de

base tá, que poderia, que seria dado por exemplo: no Paraná, da região que eu vim, as nossas escolas ensinam inglês como segunda língua. (tempo 16:33) tudo bem. Há lugares no Paraná que ensinam outras línguas como segunda língua como por exemplo nós temos a colônia jrdãozinho de Guarapuava que os ali os alunos aprendem o alemão né agora aqui claro que sofre a influência da Fronteira por conta dos indígenas por conta do Guarani então nós enquanto professores de língua estrangeira inglês, temos mais dificuldade para o ensino do inglês. Porque nós temos que trabalhar outras outras questões que permeiam aí sabendo que esses alunos já trazem aí uma segunda língua que seria o português para eles no que tange aos indígenas não é e o espanhol no que tange os alunos que vem ali de Ponta Porã que vem de Amambai que vem dessas regiões mais fronteiriças né. Então aí só que por outro lado eu acho que o inglês tem que ser ensinado de qualquer maneira porque voltamos a questão da língua Franca sem que nós desprezemos as outras línguas tá. Eu acho até que essas outras línguas tinham que estar na faculdade também tinha que tá ali o espanhol tinha que estar ali pelo menos um Guarani né porquê? Porque é o nosso ambiente é a nossa é Nossa Fronteira. então elas essas línguas também tinham que estar presentes no nosso trabalho mas não estão e nós estamos ali batendo em cima do inglês para esse tipo de público que é um público diferenciado mas eu acho que a faculdade por ser de Fronteira ela deveria sim, ter até curso de espanhol né nas políticas linguísticas. Se vê que nós temos a UEMS que têm curso de espanhol O que a gente percebe também é que esse espanhol por exemplo da Fronteira ele é muito intermediado pelo Guarani. Nós temos ali o espanhol mas temos muito o Guarani. Quando você está no Paraguai, em Pedro Juan, as pessoas que estão ali falando, que estão te atendendo, muitas vezes elas estão usando o Guarani. Então tudo isso influencia o aprendizado de línguas. Mas eu incorporaria essas línguas também na faculdade.

Grazi - Nesse mix de idiomas, nessa mistura de civilizações que a gente tem, a senhora acha que aqui na fronteira especificadamente há uma dificuldade de acesso à língua inglesa no cotidiano? Eu mencionou isso porque quando viajamos para o litoral, grandes cidades, você encontra estrangeiros, você se obriga a falar em outro idioma pra dar orientação para alguém, você vê placas, anúncios... o idioma tá muito vivo de outro país no caso da língua inglesa, que é

o business english. Tem congressos, conferências. A senhora sente que aqui na fronteira a gente tem um afastamento eu tenho mais fácil acesso ao Guarani ao espanhol quando eu viajo aqui a 100km estou na fronteira ou não tem essa diferença é a mesma coisa tanto no Leste quanto no oeste do país?

Tem diferença. Eu não consigo visualizar uma placa em inglês aqui. Dificilmente eu me deparo com estrangeiros, de língua estrangeira, de língua inglesa aqui. Talvez num hotel ou outro que seja um pouco mais preparado você vai ter ali instruções em inglês, não é. Mas assim, normalmente você não tem muito acesso a uma visualização da língua estrangeira inglês aqui no nosso ambiente. Eu não vejo isso. Por outro lado, também não vejo espanhol. Eu vejo espanhol lá né. Quando eu viajo a 100 quilômetros. Tudo bem que 100 km é perto, aí dá até para eu dizer que tem sim né. O espanhol tem aqui que eu estou acostumada a encontrar povos daqui indígenas e ouvir bastante do indígena. Estou acostumada até por uma questão de proximidade com a igreja então a igreja me traz as missões e as Missões me trazem esses indígenas com as quais a gente trabalha e ouve e participa de eventos e canta com eles muitas vezes em indígena em algumas coisas assim. Mas de inglês eu percebo que em centros maiores com certeza você tem mais... Não deveria ser diferente, não deveria ter tanto essa diferença porque tem os estrangeiros que passam por aqui indo para o Pantanal, indo para Bonito. E ali, Bonito é um Centro Turístico importantíssimo. Lá sim você vê a 250 Km daqui nós vamos ter bastante do inglês. Por quê? Porque lá eles recebem muita gente né. Então assim, então nessa realidade de bonito tá nós temos aí, inglês das placas, nos nos menus, nos cardápios, no atendimento dos hotéis temos pessoas de fala que são bilíngues para atender essas pessoas né. Mas aqui, assim, no nosso local a gente não vê muito isso não a parte do inglês.

Grazi - Chegando quase ao final da entrevista gostaria da sua opinião e seu conhecimento a respeito das questões do colonialismo. Porque há uma vertente, há uma questão de pessoas que investigam até a parte sociológica e dizem dessa influência que a senhora falou antes do imperialismo né então a gente se tornou colônia, nos tornamos colônia aqui no país produzindo coisas para uma matriz que ia usufruir de bens e riquezas aqui, é uma visão de colonialismo.

Outra visão é de aculturação né nos apropriamos de outras culturas ou tentamos manter a nossa? Qual a sua visão enquanto professora de inglês formadora de professores sobre essa questão de colonialismo e neocolonialismo aqui na fronteira e a vivência disso com uma língua estrangeira que é o inglês que às vezes traz até uma questão de xenofobia né como forma de não aceitar uma visão capitalista no regime político Regional.

Olha eu não sou tão dura sobre essas questões de capitalismo ou de imperialismo. Por quê? Porque eu aceito isso de forma natural. Uma nação que seja desenvolvida ela, vai ela vai fatalmente influenciar outras. Se eu tenho, se eu vejo, uma nação que está plenamente desenvolvida eu enquanto país em desenvolvimento ou país subdesenvolvido vou olhar para essa nação como uma nação que chegou lá. Então não tem como eu ir contra essa influência uma vez que de certa forma ela é uma influência benéfica em muitos aspectos ela me traz cura para o câncer, ela me traz conhecimentos tecnológicos importantes que eu posso absorver, ela me traz grandes pesquisadores, grandes descobertas e ela pode do ponto de vista, por exemplo farmacêutico, também me ajudar. Só que obviamente como ela é uma visão, como ela é um capitalismo, ela tem interesses monetários em cima disso. Financeiros em cima disso. Então claro vai vender o peixe não é. Essa nação desenvolvida vai tentar pôr em cima das nações em desenvolvimento o seu, vai vender seu peixe, vai tentar fazer com que elas comprem. Então esse é o aspecto ruim porque muitas vezes a gente pode ficar à mercê dessas grandes nações. Por outro lado nós podemos olhar para essas Nações como grandes exemplos de desenvolvimento, de que chegaram num patamar importante socialmente não é. Não só socialmente mas vários outros aspectos quando você vê países totalmente desenvolvidos, que você tem uma cultura, uma civilização admirável não é. Quando você pensa numa Suécia, quando você pensa numa Suíça, que são bons exemplos de uma vida social boa para o povo né. Então assim eu entendo que há esse imperialismo. E o imperialismo americano se constituiu principalmente da, de quando nas vendas de filmes eles venderam toda sua cultura né. Porque Hollywood por exemplo, ele vendeu o que ele tinha e o que ele não tinha do Grande do Sonho Americano e os outros países compravam e compraram continuam comprando não é. E com isso eles levaram a cultura deles de uma forma bombástica a outros povos então

houve essa grande influência e eles foram beneficiados. Claro! Porque se você tem algo que eu não tenho eu quero comprar de você você vai me vender você vai sair ganhando com isso. Agora em que ponto que eu devo utilizar isso para meu bem, em que ponto que a nossa nação pode dizer isto eu absorvo é bom para mim, isto não muito obrigada. não é. Então está exatamente na educação das nossas, dos nossos cidadãos não é. Para que consigam entender essa diferenciação, para que não sejam ingênuos a ponto de dizer que tudo: vem deles é bom não é isso: tudo que vem deles é bom. Veja bem, aonde que é bom para eles e aonde que é bom para nós? Opa! Aqui tá sendo só para ele não é, vamos vender o nosso peixe também. Então aí vem a questão de nós nos apossarmos das ferramentas de educação para que a gente possa fazer frente a isso também até para nos defendermos né. Então eu penso isso, essas questões de pós-colonialismo dessa forma: como uma reação a isso não é. Uma rebelação a isso, por meio da conscientização, por meio da educação, por meio de se falar sobre, por meio de se ler sobre, para que se conheça para que a gente não seja só aquele que vai consumir todo esse conhecimento que é produzido fora. Mas que nós também sejamos os produtores de conhecimento né. Porque uma vez que você é produtor de conhecimento você vai exercer influência sim. E hoje o nosso português está sim sendo influente, sendo interessante e povos estão querendo aprender o português. então isso é bom. Em 20 anos nosso português vai ser uma das grandes línguas: pelas pesquisas, pelo que a gente vê. Então eu acho que tem esses dois lados.

Grazi - Último aspecto que eu gostaria de saber, até pela sua experiência prática no momento, não sei a longo prazo, sobre a internacionalização: como isso vem afetando o seu trabalho, o que a senhora sabe sobre o assunto, como sente aqui na fronteira a internacionalização das instituições superiores acontecendo? Se isso está presente, tá difícil? Há barreiras? Todos entendem o que é isso? Todos estão a par do processo? Como tem sentido isso na sua vivência prática?

A internacionalização é um passo que não se pode mais voltar atrás. Na verdade, os nossos cursos deveriam ter disciplinas que fossem completamente ministradas em inglês. Porque? Porque com isso nós teríamos povos aqui estudando, nós teríamos pessoas de outros países aqui conosco estudando e levando para suas universidades o crédito dessas disciplinas. Então isso é uma

condição importantíssima para que haja verdadeiros intercâmbios entre nossos países, entre as escolas internacionais. Agora, aonde a gente esbarra? A gente esbarra no conhecimento linguístico de professores, de técnicos e de assistentes. E de pessoas que resistem a essa ideia. Resistem! Por não ter um domínio sobre a língua eles muitas vezes resistem. Ou mesmo não temos pessoal preparado suficiente para dizer: em cada curso vamos ter pelo menos três disciplinas ministradas totalmente em inglês tá. Por quê? Porque se nós estivéssemos, então nós já estaríamos bem mais avançados na nossa política linguística não é. A internacionalização é uma condição totalmente necessária para as nossas universidades não ficarem atrás de toda essa globalização não é. Aonde nós queremos chegar não é? Nós não queremos ser um país desenvolvido? Então isso passa, não é? Por que? Porque quando você tem o intercâmbio de pessoas, de ideias, pessoas diferentes que vem de outros de outros lugares, elas trazem coisas para nós não é. Imagina os nossos também podendo ir para lá fazendo disciplinas lá e trazendo e sendo incorporados aqui aos cursos né. Com certeza a médio e longo prazo você teria grandes transformações e terá grandes transformações. por que que eu digo que terá? Porque agora no final de maio a nossa universidade deveria se apresentar com um projeto de política linguística para apresentar para o Mec. Tem questões de 300 milhões de reais para serem colocados nas universidades que se internacionalizarem. Agora, quem vão ser os agentes? Quais os agentes que vão propiciar isto? Quem está preparado para isso? É preciso mais mandar nossos pesquisadores para fora, trazer outros pesquisadores, trabalhar em cima do preparo dessas pessoas, de traduzir as nossas ementas, de traduzir os nossos documentos oficiais. Que isso já tá havendo uma iniciativa né, nesse sentido, para que a gente traga e mande pessoas. Então é uma questão absolutamente necessária a internacionalização. Esse processo todo de internacionalizar os nossos documentos e as nossas pautas e o nosso projeto político pedagógico.

Grazi - Agradeço imensamente Professora a sua contribuição para a minha pesquisa com informações tão relevantes, tanto pra região aqui de Fronteira, a formação de língua inglesa, a formação de professores, com toda a sua experiência na área. E sua disponibilidade em me atender! Com tantas coisas

que a gente tem para fazer hoje em dia senhora conseguiu tirar em um grande tempo da sua manhã para mim. Agradeço! Gostaria de saber se a senhora tem mais alguma coisa a acrescentar, que não perguntei, alguma dúvida.

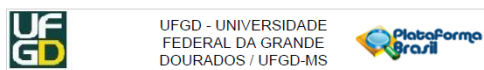
Olha a questão só, que eu gostaria de acrescentar é: pelo menos faz parte do meu sonho, que nós tenhamos aqui, na nossa universidade, um curso de letras que realmente se internacionalize. Que pense não só no inglês, que pense em outras línguas. Que seja um ambiente cosmopolita dentro daquela faculdade. Que você consiga ver: quadros, cartazes, interação na língua estrangeira, que você veja discussões ali. Onde você entre numa sala tem um discutido numa língua tem outro discutindo noutra língua, refletindo, trabalhando, entendendo que essas línguas fazem parte, não é, de uma de uma melhoria do ponto de vista do curso em todos os sentidos. Em todos os sentidos! E mais do que nunca há que se soltar para as escolas públicas um pessoal mais treinado, um pessoal que seja, um pessoal que seja competente linguisticamente para que dessa forma ele também forme alunos que cheguem às Universidades em uma condição melhor do que eles têm chegado. E quem sabe, talvez a longo prazo, nós tenhamos ali, o Teste De proficiência linguística, de proficiência na língua estrangeira como um dos pré-requisitos para entrar no curso de letras. Não sei se nós chegaríamos a isso ou se o curso de letras fecharia de uma exigência dessa. Mas isso seria uma condição que no meu entender seria o ideal. Porque aí você receberia pessoas já com uma competência e a partir dali né você conseguiria ter discussões de alto nível: lendo e trabalhando em cima de teóricos, realmente discutindo naquela fala estrangeira. Então esse é um sonho que eu tenho de ver muito mais a língua estrangeira inglesa ali colocada de uma maneira a ser visualizada tá. Aonde você consiga perceber isso no seu entorno tudo que você vai fazer. Eu acho que isso é desejável para o um curso de letras né que se pretende português/ inglês. A gente, veja, eu tive a experiência do meu doutorado na UFSC- Universidade Federal de Santa Catarina e ali foi com grande alegria que eu vi aquelas salas lotadas de pessoas, com discussões não só no inglês, mas também do francês em outras línguas. Isso é desejável, isso se você quer um grande centro formador você tem que ter pessoas cada vez mais competentes ali naquelas línguas não é. Isso que eu penso. Eu que agradeço! Obrigada por confiar aí nas minhas respostas. Claro que a gente fala

de uma forma mais genérica da nossa experiência, do que de forma pontual. Mas eu agradeço também, desejo uma boa sorte aí para você que já foi minha aluna que é uma pessoa brilhante!

Grazi - Obrigada professora! Aqui terminamos então.

ANEXO 1: PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP- Comitê de Ética em Pesquisa

CAAE: 85453918.6.0000.5160



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PROCESSOS IDENTITÁRIOS E A CONSTRUÇÃO DA POLÍTICA LINGÜÍSTICA: ANÁLISE DO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE DOCENTES DE LÍNGUA INGLESA EM UNIVERSIDADE DE REGIÃO DE FRONTEIRA

Pesquisador: GRAZIELA BARP

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 85453918.6.0000.5160

Instituição Proponente: Faculdade de Comunicação, Artes e Letras

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DA NOTIFICAÇÃO

Tipo de Notificação: Envio de Relatório Final

Detalhe:

Justificativa: A pesquisa referente a este projeto está encerrada pois foi concluída e já

Data do Envio: 23/06/2019

Situação da Notificação: Parecer Consubstanciado Emitido

DADOS DO PARECER

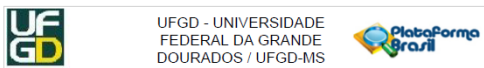
Número do Parecer: 3.480.247

Apresentação da Notificação:

1. É um projeto bem delimitado e delineado e que apresenta organização adequada e em linguagem acessível, ainda que técnica.
2. Na referida pesquisa, o tratamento quantitativo do conjunto discursivo (corpus) vislumbra a formação de base de dados, de arquivos e catálogos, mediante a coleta de dados, a seleção de recorrências e a detecção das condições de comunicação. Sendo que é a análise qualitativa que irá confirmar, corrigir ou contrariar esses dados.
3. O corpus da pesquisa consistirá do Projeto Político Pedagógico do curso de graduação em Letras (licenciatura português/ inglês) publicado no ano de 2014, conjuntamente à análise de dados obtidos através de questionário aplicado a docentes e discentes do curso de Letras (que estejam cursando o primeiro e último semestre do curso).

Endereço: Rua Melvin Jones, 940
Bairro: Jardim América CEP: 79.803-010
UF: MS Município: DOURADOS
Telefone: (67)3410-2853 E-mail: cep@ufgd.edu.br

Página 01 de 03



Continuação do Parecer: 3.480.247

Objetivo da Notificação:

Perscrutar e descrever as condições de produção da política linguística no curso de letras Português/ Inglês em uma universidade em região de fronteira.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos

Há a possibilidade de constrangimento ao responder o questionário; desconforto; estresse; quebra de sigilo; dano; cansaço ao responder às perguntas; e quebra de anonimato. Considerando as medidas de precaução, o risco é mínimo.

Benefícios

O desenvolvimento desta pesquisa atende ao requisito para obtenção do título de mestre do pesquisador envolvido e possibilita uma leitura crítica acerca da participação da faculdade de letras no emergente processo de internacionalização das universidades.

Comentários e Considerações sobre a Notificação:

A pesquisa apresenta-se de forma clara, objetiva e ética.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O termo e o questionário estão adequados e claros quanto ao propósito esperado. Informa os objetivos da pesquisa aos participantes, deixa clara a liberdade de se permanecer ou deixar a pesquisa sem qualquer prejuízo. Indica contato para o caso de dúvidas. Explicita os métodos que serão usados e garante o uso científico dos dados.

Recomendações:

Vide campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações".

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

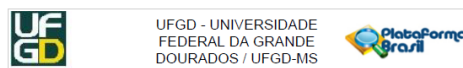
O pesquisador apresentou o relatório final do seu protocolo de pesquisa, concluímos pela APROVAÇÃO.

Considerações Finais a critério do CEP:

Diante do exposto, o CEP/UGD, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS no 510 de 2016, na Resolução CNS no 466 de 2012 e na Norma Operacional no 001 de 2013 do CNS, manifesta-se pela APROVAÇÃO do relatório final.

Endereço: Rua Melvin Jones, 940
Bairro: Jardim América CEP: 79.803-010
UF: MS Município: DOURADOS
Telefone: (67)3410-2853 E-mail: cep@ufgd.edu.br

Página 02 de 03



Continuação do Parecer: 3.480.247

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Envio de Relatório Final	relatoriofinal_plataforma.pdf	23/06/2019 00:13:42	GRAZIELA BARP	Postado

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

DOURADOS, 01 de Agosto de 2019

Assinado por:
Leonardo Ribeiro Martins
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Melvin Jones, 940
Bairro: Jardim América CEP: 79.803-010
UF: MS Município: DOURADOS
Telefone: (67)3410-2853 E-mail: cep@ufgd.edu.br

Página 03 de 03

ANEXO 2: Termo Livre e Esclarecido

Ministério da Educação
 Universidade Federal da Grande Dourados
 Programa de Pós-graduação Letras
 Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) em concordância com a
 pesquisa

Prezado (a) Estudante,

Você está sendo convidado para participar da pesquisa PROCESSOS IDENTITÁRIOS E A CONSTRUÇÃO DA POLÍTICA LINGUÍSTICA: ANÁLISE DO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE DOCENTES DE LÍNGUA INGLESA EM UNIVERSIDADE DE REGIÃO DE FRONTEIRA.

Este projeto visa perscrutar e descrever as condições de produção da política linguística no curso de letras Português/ Inglês em uma universidade em região de fronteira. O método utilizado será Análise do Discurso francesa. Esta pesquisa visa contribuir de forma significativa para elaboração e implementação de políticas institucionais relacionadas à linguística e formação de professores em Língua estrangeira, no intuito de respeitar as características da instituição e o espaço de construção coletiva de uma política educacional. A sua participação nesta pesquisa se deve a você ser estudante de graduação e encontrar-se vinculado à Universidade Federal da Grande Dourados e, desse modo, é voluntária. Sua participação consiste, ao aceitar em colaborar com a pesquisa, em responder a este questionário. Ao responder o questionário você não terá nenhum benefício direto ou imediato. Os conhecimentos resultantes deste estudo serão constituídos por dados estatísticos. Os sujeitos participantes não serão mencionados ou identificados. Dessa forma, podemos garantir que em nenhum momento durante os processos de análise e divulgação dos resultados os mesmos terão a identidade exposta. A pesquisa será divulgada em revistas especializadas e eventos na área de pesquisa, bem como em uma dissertação de mestrado. Os dados coletados constituirão um banco de dados que ficará sob a guarda do pesquisador do projeto por cinco anos, podendo, eventualmente, ser utilizados em pesquisas futuras. Depois desse prazo, os dados serão destruídos. Você poderá solicitar esclarecimento sobre a pesquisa em qualquer etapa do estudo. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação na pesquisa a qualquer momento, seja por motivo de constrangimento e ou por outros motivos. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios. A decisão em não participar da pesquisa não acarretará nenhum tipo de constrangimento. Além disso, o participante poderá retirar seu consentimento a qualquer momento, sem qualquer tipo de prejuízo ou dano. A qualquer momento, o participante poderá fazer perguntas aos pesquisadores, que têm a obrigação de prestar os devidos esclarecimentos. Caso não se sinta esclarecido, você pode procurar a pesquisadora Graziela Barp através do email: grazielabarp@ufgd.edu.br, endereço Rua Eduardo C. Souza, 880, Dourados/MS.

Termo de compromisso da pesquisadora

Garanto que este Termo de Consentimento será seguido e que responderei a quaisquer questões colocadas pelo participante.

Graziela Barp Profa. Dr.a. Silvia Mara de Melo

Mestranda - PPG/UFGD Orientadora - PPG/UFGD

Consentimento de participação da pessoa como sujeito da pesquisa

Declaro que li os detalhes descritos neste documento. Entendo que eu sou livre para aceitar ou recusar e que eu posso interromper minha participação a qualquer momento. Eu concordo que os dados coletados para o estudo sejam usados para os propósitos acima descritos. Para participar da pesquisa, é necessário que você concorde com o termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Você concorda em participar desta pesquisa? ___ Sim ___ Não ___

