

A REPRESENTAÇÃO DO INGLÊS/LÍNGUA ESTRANGEIRA COMO “MATÉRIA ESCOLAR” E ALGUNS DE SEUS EFEITOS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

THE REPRESENTATION OF ENGLISH (EFL) AS A ‘SCHOOL SUBJECT’ AND SOME OF ITS EFFECTS IN PEDAGOGICAL PRACTICES

Laura Fortes¹

Resumo: *Em nossa pesquisa de Mestrado, analisamos as concepções de “erro” no dizer de professores de inglês/língua estrangeira atuando em uma escola pública e em uma escola de idiomas. O estudo da materialidade linguística desses enunciados pela perspectiva teórico-metodológica da Análise de Discurso de linha pecheutiana permitiu o delineamento de duas representações predominantes: a da língua inglesa como gramática e a da língua como instrumento de comunicação. Neste artigo, nos dedicaremos especialmente à análise da representação do inglês/língua estrangeira como “matéria escolar”, que interpretamos em nossa pesquisa como um desdobramento da representação da língua como gramática. Nossa análise discursiva da representação da língua inglesa como matéria escolar procurou mostrar como o “erro” é geralmente significado num espaço de interdição para o sujeito, ou seja, significa um “desvio” pelo qual a norma é definida e reforçada e passa a ser desejada pelo sujeito como o ideal a ser alcançado. Concluímos que, ao funcionar no imaginário do sujeito-professor, essa representação opera na regulação dos sentidos e dos processos identitários produzidos em sua relação com a língua, com as práticas pedagógicas e com o sujeito-aprendiz.*

Palavras-chave: *Representação; Língua inglesa; Práticas pedagógicas.*

Abstract: *One of the main objectives of our Master’s thesis has been to analyze conceptions of “error” in EFL teachers’ discourse in two institutional contexts: a public school and a language institute. We have drawn upon Pécheux’s approach to Discourse Analysis in order to study the linguistic materiality of some enonces produced by that discourse. The analysis has revealed two predominant representations: the representation of language as grammar and the representation of language as a communication tool. This article aims at exploring the representation of English (EFL) as a “school subject”, which we interpret as an expansion of the representation of language as grammar. Our discursive analysis of the English language representation as a school subject – which operates through the English language representation as grammar – has demonstrated that the ‘error’ is generally signified as an interdiction space for the subject, that is, it means a ‘deviation’ through which the standard language is defined and reinforced, and becomes an expected ideal to be achieved by the subject. Throughout the analysis, we have observed that, while operating in the subject-teacher’s imaginary, this representation regulates meanings and identity processes produced in their relationship with the foreign language, pedagogical practices and the subject-learner.*

Keywords: *Representation; English language; Pedagogical practices.*

¹ Doutoranda em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês pela Universidade de São Paulo (USP/FAPESP). Mestre pela Universidade de São Paulo (USP). São Paulo, Brasil, e-mail: laurates@usp.br

1 Introdução

Em nossa pesquisa de Mestrado, analisamos sentidos evocados pelo significante “erro” no discurso de sujeitos-professores de inglês/língua estrangeira atuando em dois contextos institucionais: uma escola pública e uma escola de idiomas.

Partindo da perspectiva discursiva proposta por Pêcheux ([1975] 1983; [1988] 2002), buscamos delinear as regiões do interdiscurso que constituem um espaço de memória ao qual os sentidos de “erro” se ancoram. Para tanto, fizemos um levantamento da literatura em Linguística Aplicada sobre o “erro”, enfocando os principais modelos teóricos que abordaram essa questão no âmbito das teorias de ensino e aprendizagem de língua estrangeira. O estudo desse espaço de memória levou-nos à compreensão das regiões do interdiscurso mobilizadas no processo de constituição de saberes sobre a língua inglesa e seu ensino.

A partir da análise da materialidade linguística dos enunciados produzidos pelos sujeitos-professores, foi possível delinear duas representações predominantes no nível do imaginário: a da língua inglesa como gramática e a da língua como instrumento de comunicação, produzindo um efeito de evidência da transparência da língua e da unidade do sujeito.

Neste artigo, dedicar-nos-emos especialmente à análise da representação do inglês/língua estrangeira como “matéria escolar”, que interpretamos como um desdobramento da representação da língua como gramática. Antes de apresentarmos os pressupostos teóricos e a análise principal, discutiremos brevemente como concebemos a representação da língua como gramática no contexto de nossa pesquisa.

2 Breves apontamentos sobre a representação da língua como gramática

A fim de interpretar a constituição ideológica do sujeito-de-direito em nossa sociedade, Claudine Haroche ([1984] 1992) dedicou-se à análise da relação entre a gramática e os processos de subjetivação. Partindo dessa análise e procurando aproximar nossa discussão ao campo teórico da AD, podemos dizer que a gramática constitui regiões do interdiscurso mobilizadas por uma forma de poder (jurídico) e que é sustentada pela ideologia da transparência e da normalização, pressupondo um sujeito cognoscente, fonte de seu discurso e responsável, portanto, pela inteligibilidade e completude de seu dizer:

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

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

Tal reflexão ajudou-nos a analisar a representação da língua inglesa como gramática a partir de dizeres de sujeitos-professores sobre o “erro” nos processos de ensino e aprendizagem da língua estrangeira.

Observamos que tal representação trabalha na regulação de determinados efeitos de sentido e ancora-se a um pré-construído que, instaurando-se na relação do brasileiro com a(s) língua(s) na história, produz formações imaginárias em articulação com discursos que remetem aos processos de ensino e de aprendizagem: a escola, o livro didático e certas áreas da Linguística, da Linguística Aplicada e da Pedagogia – regiões do interdiscurso mobilizadas pelos dizeres do sujeito-professor de língua estrangeira e que constituem a sua subjetividade.

3 Pressupostos teóricos

A Análise de Discurso que se constituiu no Brasil a partir das teorizações de Michel Pêcheux, Michel Foucault e Eni P. Orlandi tem servido de parâmetro teórico-metodológico para muitos pesquisadores que desejam estudar os complexos jogos discursivos que ocorrem na sala de aula de língua estrangeira, bem como as relações que se estabelecem entre os sujeitos e a(s) língua(s) que aprendem e/ou ensinam².

Segundo tal linha teórica, “sujeito e sentido se constituem ao mesmo tempo, na articulação da língua com a história, em que entram o imaginário e a ideologia” (ORLANDI, 2001, p. 99-100). Concebida como “mecanismo estruturante do processo de significação”,

² Cf. (CORACINI, 1995; SERRANI-INFANTE, 1997, CORACINI, 1997a; CORACINI, 1997b; CORACINI, 1999; BAGHIN-SPINELLI, 2002; CELADA, 2002; BERTOLDO, 2003; BOLOGNINI, 2003; CORACINI; BERTOLDO, 2003; GRIGOLETTO, 2003; ECKERT-HOFF, 2004; GRIGOLETTO, 2004).

(ORLANDI, 2002, p. 96), a ideologia produz o efeito de transparência da linguagem (como evidência do sentido) e de unidade do sujeito (como evidência de que ele é origem de seu dizer).

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

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

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

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

A entrada no simbólico – encontro com a língua – insere o sujeito em uma fala constitutivamente heterogênea, polifônica (AUTHIER-REVUZ, 1982/2004), produzida nas tramas sociais e históricas do funcionamento discursivo, onde entra também em jogo o imaginário criando as representações, cujo papel faz-se crucial nos processos identitários envolvidos nas práticas de linguagem, enquanto elementos de constituição da subjetividade.

A noção de discurso que temos tentado definir na articulação necessária com o sujeito e com a língua encontra-se relacionada ao conceito de poder formulado por Michel Foucault:

operando no corpo social por meio dos discursos, o exercício do poder dá-se capilarmente por meio de mecanismos que produzem saberes, engendrando os indivíduos em práticas de subjetivação e de objetivação (FOUCAULT, 1982). Assim, a noção de poder centralizado, repressivo e homogêneo é substituída, na perspectiva foucaultiana, por uma noção de poder produtivo – produzindo sujeitos e saberes por meio dos discursos –, heterogêneo e disperso, permeando todas as relações entre os indivíduos na sociedade.

4 A representação da língua inglesa como “matéria escolar”

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

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

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

Segundo a pesquisadora, o primeiro enunciado

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

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

Ressalvamos que, como essa representação parece estar relacionada à redução do conceito de língua a um sistema de regras, entendemos tal representação como um **desdobramento da representação da língua como gramática**, produzindo práticas pedagógicas em que o sujeito-professor é convocado a “definir”, “explicar a matéria”, “passar

exercícios”, “cumprir o conteúdo” e “avaliar”, enquanto o sujeito-aluno é convocado a “entender a matéria”, “fazer exercícios” e “tirar (boas) notas”.

Vale lembrar que essa representação não emerge apenas no discurso do professor da escola pública, mas também no discurso do professor de escola de idiomas, uma vez que muitas dessas práticas pedagógicas mencionadas são comuns à atuação dos professores nas diferentes instituições. Podemos dizer que um de seus efeitos ideológicos é a linearização dos processos de ensino e aprendizagem, uma homogeneização implicada na própria organização da instituição escolar, que divide, classifica os indivíduos nos diferentes grupos e séries, disciplinarizando-os.

Ao falar sobre os processos de disciplinarização para tornar os corpos “dóceis”, Foucault ([1975]1991, p. 125-199) analisa alguns espaços institucionais que propiciaram o exercício do poder disciplinar a partir do século XIX: os quartéis, os hospitais, as prisões, as escolas etc., em que os indivíduos eram mantidos sob controle e vigilância constante, e levados a internalizar essa microfísica do poder. No âmbito da instituição escolar, nosso foco de interesse, podemos destacar os seguintes aspectos estudados por Foucault ([1975] 1991):

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

Selecionamos de nosso *corpus* de pesquisa³ formulações que contribuíram para nossa reflexão a respeito do funcionamento da microfísica do poder de que trata Foucault, bem como suas relações com a constituição do sujeito-professor em articulação com a construção de saberes sobre a língua estrangeira, sobretudo o “erro” na língua estrangeira, via discurso:

No primeiro dia você vê. Tem salas que são assim. MUITO ruins... não têm nada de inglês... praticamente zero... né?... agora tem salas que são boas... e tem salas que são meio a meio... aí no meio a meio... sinceramente aquele que tá mais atrasado vai ter que se esforçar um pouquinho... que eu não vou poder voltar tudo por causa deles (12PEP⁴)

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

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

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

³ A configuração do *corpus* deu-se em dois contextos diferentes de atuação profissional de nossos sujeitos de pesquisa: uma escola pública e uma escola de idiomas, ambas localizadas em São Paulo. Tais escolhas justificam-se porque possibilitaram a análise das diferentes condições de produção que regem os sentidos (re)produzidos no dizer dos professores, sujeitos diretamente relacionados com os processos de ensino e aprendizagem da língua estrangeira e com as práticas discursivas imbricadas nesses processos. Os dois professores participaram de entrevistas semiestruturadas guiadas pela pesquisadora, que se pautou em um questionário previamente elaborado para a geração de formulações a respeito da questão das concepções e do tratamento dado ao “erro” nos diferentes contextos de ensino e aprendizagem. A pesquisadora solicitou, também, que os professores relatassem experiências (formais e informais) vivenciadas em seu processo de aprendizagem da língua estrangeira, focalizando o papel do (tratamento dado ao) “erro” nesse processo.

⁴ As siglas PEP e PEI referem-se a “professor de escola pública” e “professor de escola de idiomas”, respectivamente. Os números que acompanham as siglas correspondem às formulações enunciadas pelos sujeitos e selecionadas para a pesquisa, sendo apresentadas na sequência em que foram analisadas.

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

O dizer do sujeito-professor atuante na escola de idiomas mostra-nos o quanto ele e o sujeito-professor da escola pública são perpassados pelo discurso da aprendizagem linear. A classificação dos “níveis” é incorporada às práticas pedagógicas dos professores e constitui uma sequência “natural” de aprendizagem. Desse modo, o ensino também é tido como um processo linear, com começo, meio e fim definidos tanto pelo livro didático quanto pela organização dos “níveis”.

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

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

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

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

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

Portanto, estabelece-se que “erros” o aluno “pode” ou “não pode” cometer. A produção linguística do aluno deve ser sempre equiparada com o padrão esperado para cada nível – o conhecimento é compartimentalizado através de um mecanismo de exercício do poder disciplinar (presente também na escola pública) pautado no estabelecimento de séries, de estágios “determinando programas, que devem desenrolar-se cada um durante uma determinada fase, e que comportam exercícios de dificuldade crescente; qualificando os indivíduos de acordo com a maneira como percorrem essas séries.” (FOUCAULT, [1975] 1991, p. 144).

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

4.1 O livro didático

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

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

O “famigerado” verbo *to be* emerge no dizer do sujeito-professor como um ponto de partida para o início do ano letivo, quando os alunos “não lembram de nada” dado no ano

anterior. Podemos formular a hipótese de que os fragmentos “verbo *to be*” e “não lembram de nada” funcionam (metonimicamente) na enunciação como efeitos de um pré-construído – o “sempre-já-aí” da interpelação ideológica que fornece-impõe a ‘realidade’ e seu ‘sentido’ sob a forma da universalidade” (PÊCHEUX, [1975]1988, p. 164).

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

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

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

Depreendemos, desse modo, que tal discurso constitui seus sentidos em regiões do interdiscurso que produzem saberes sobre a língua estrangeira e que circulam no espaço da instituição escolar: o discurso do livro didático e o discurso de algumas áreas da linguística que concebem a língua como um sistema de regras (a Análise Contrastiva e a Teoria da Interlíngua, por exemplo).

4.2 O exercício

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

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

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

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

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

Tal controle exercido pelo professor pode ser mais bem analisado por uma relação de fiscalização (FOUCAULT, [1975] 1991) engendrada no ambiente escolar por meio de

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

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

Porém, importa lembrar que, ao analisar essa prática, Foucault define o “exercício” como

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

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

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

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

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

Nessa formulação, é possível detectar um dos efeitos do dispositivo disciplinar subjetivante operando no discurso: constituindo o imaginário do sujeito-professor, as práticas pedagógicas incitam ao desejo de uma avaliação, uma qualificação, mensurada matematicamente e materializada pela nota. O desejo por um encontro com o estranhamento causado pela língua estrangeira (REVUZ, 1998) – em que os “erros” não acarretariam uma classificação dos indivíduos e de suas aprendizagens – é, assim, apagado, interditado.

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

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

eles estão preocupados com a estrutura somente (...)	=> “exercício para fixação de estruturas”
MAS	=> (deslizamento)
entender realmente a frase... eu não vejo isso neles...	=> “exercício para compreensão da língua”

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

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

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

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

A formulação (21PEI) revela o funcionamento da mecanização da aprendizagem na própria materialidade discursiva do sintagma “mecânico” – relacionado à prática do exercício

estrutural – em contraste com o fragmento “capaz de construir” – relacionado à produção verbal, tida como o resultado da compreensão “real” da língua.

A análise discursiva de tais dizeres leva-nos a refletir sobre a complexa rede de sentidos que constituem o fazer e o saber dos sujeitos-professores e dos sujeitos-aprendizes, configurando uma organização imaginária que funciona como mediadora entre a língua estrangeira e os sujeitos. É importante salientar que essa configuração não existe independentemente das condições históricas, sociais e institucionais a que estamos submetidos. Ensinamos e aprendemos a língua estrangeira por formações discursivas que produzem a ilusão da necessidade de uma aprendizagem (e de um ensino) mecanicista e linear, que fundamenta nossas práticas e sustenta nossa relação com a língua estrangeira.

4.3 A correção

Como vimos na seção anterior, a aprendizagem da língua é muitas vezes representada por uma mecânica do exercício, regulando e caracterizando os indivíduos continuamente e produzindo poder e saber (normalizadores) sobre a língua e sobre os sujeitos.

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

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

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

porque eu acho que se a sala está apresentando [erros]... a gente tem por obrigação eh... SANAR... medicar... porque não é um problema individual...

os problemas individuais nos *writings* eu costumo ATACAR individualmente... na própria composição... eu... questiono o aluno e coloco pra ele *olha eh... car red... what is the order?...*((como se estivesse falando com um aluno)) (24PEI)

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

A correção, assim como o exercício, constitui um mecanismo de subjetivação pelo qual o sujeito-aprendiz é convocado a assumir a posição do “sujeito pragmático” que, nas palavras de Pêcheux ([1983] 2002, p. 33), é definido como “cada um de nós, simples particulares, [que] tem por si mesmo uma imperiosa necessidade de homogeneidade lógica”. Deste modo, o aprendiz é instado a buscar essa “homogeneidade lógica” na “forma correta de fazer o exercício”, o que exigirá sua “atenção” e seu “raciocínio” ao olhar para a língua estrangeira⁵.

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

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

⁵ Devemos a Celada (2002, p. 37) a reflexão sobre o “sujeito pragmático” e sua relação com a aprendizagem de uma língua estrangeira. Para a autora, o aprendiz – sendo constituído por essa busca de “homogeneidade lógica” – enfrenta a língua como “um conjunto de coisas-a-saber que expressa um mundo semanticamente estabilizado”.

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

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

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

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

Se trouxermos a reflexão de Orlandi (2002) sobre o sujeito e a língua materna para a discussão específica que desenvolvemos aqui, podemos contemplar a complexidade da relação que se estabelece entre o sujeito e a língua estrangeira: ele se constitui numa rede discursiva cuja materialidade linguística deixa traços de formações ideológicas que sustentam o seu dizer. Entretanto, os discursos que circulam na instituição escolar e que constituem o dizer dos sujeitos-professores trabalham no apagamento dessas relações complexas que se estabelecem entre sujeito, língua(s) e história, favorecendo processos de homogeneização que funcionam para promover a regularização de sentidos e a exclusão dos sujeitos de possíveis espaços de singularidade no contato com a língua estrangeira.

4.4 A avaliação

A avaliação constitui um dos aspectos mais importantes das práticas pedagógicas nas quais o sujeito-professor está inserido, uma vez que é a partir da avaliação que se pode

observar o desempenho e as habilidades específicas dos sujeitos-aprendizes em seu processo de aprendizagem. É também por meio da avaliação que são atribuídas notas aos sujeitos-aprendizes, de acordo com os critérios definidos pelo professor e/ou estabelecidos pela instituição escolar. Esses critérios são concebidos em torno de um “ideal” de “nível de aprendizagem” (XAVIER, [1998] 1999, p. 99) e, portanto, estão relacionados com as expectativas do sujeito-professor e da instituição em relação ao desenvolvimento dos sujeitos-aprendizes.

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

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

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

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

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

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

Podemos dizer que a avaliação, em nosso contexto educacional em geral e, mais especificamente, no contexto de ensino de LE, é vista de forma contraditória. Rejeitada, detestada, vista com desdém por alunos e professores, é, ao mesmo tempo, tremendamente valorizada por esses mesmos professores e pela escola em geral como instrumento promocional, índice de status do aluno e até mesmo controle disciplinar (SCARAMUCCI, 1993⁶). Avaliar, nesse contexto, tem uma única função: dar nota. Quando digo nota, não me refiro apenas a números, mas também a conceitos, ou seja, a parâmetros que, embora qualitativos, têm uma função promocional. [...] Esta situação, em que a avaliação tem mera função de instrumento promocional, autoritário e disciplinador, é conhecida por todos nós. Permeada de desencontros, conflitos e contradições, gera atitudes negativas com relação à própria avaliação, ao ensino, à escola. (SCARAMUCCI, [1998] 1999, p. 116-117).

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

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

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

a gente tem uma... maneira de pensar... eh assim a respeito da avaliação eh que a gente está usando aqui na escola... eu contesto um pouquinho... eh...

⁶ SCARAMUCCI, M. V. R. Dúvidas e questionamentos sobre a avaliação em um contexto de ensino de línguas. **Outras palavras – Anais da V Semana de Letras**. Universidade Estadual de Maringá, 1993. p. 91-98.

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

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

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

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

5 Conclusão

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

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

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

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

A esse sujeito é apresentada uma língua fragmentada e disseminada por processos de ensino e aprendizagem, cujo funcionamento pelas práticas pedagógicas emerge no fio do discurso na forma de determinados procedimentos: a memorização de regras, a mecânica do exercício, a injunção à correção, a incitação à avaliação.

O percurso da análise encaminhou-nos a gestos de interpretação a partir dos quais pudemos ressignificar tais práticas, enxergando-as como pontos de interpelação ideológica do sujeito-professor e do sujeito-aprendiz, unindo-os a sentidos regulados por uma logicidade e apagando a heterogeneidade de sua constituição identitária na relação com a língua estrangeira.

Referências

AUTHIER-REVUZ, J. (1994) Duas ou três coisas sobre as relações da língua com o que não é ela... Trad. Suzy Lagazzi-Rodrigues. In: **Palavras incertas: as não coincidências do dizer**. Campinas: Editora da Unicamp, 1998. p. 165-173.

AUTHIER-REVUZ, J. (1982). Heterogeneidade mostrada e heterogeneidade constitutiva: elementos para uma abordagem do outro no discurso. Trad. Alda Scher e Elsa Maria Nitsche Ortiz. In AUTHIER-REVUZ, J. **Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 11-80.

BAGHIN-SPINELLI, D. C. M. **Ser professor (brasileiro) de língua inglesa: um estudo dos processos identitários nas práticas de ensino.** 2002. 210 f. Tese (Doutorado) – Instituto de Estudos Lingüísticos, Unicamp, Campinas, 2002.

BERTOLDO, E. S. O contato-confronto com uma língua estrangeira: a subjetividade do sujeito bilíngue. In: CORACINI, M. J. R. F. (Org.) **Identidade e discurso: (des)construindo subjetividades.** Campinas: Editora da UNICAMP; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003. p. 83-118.

BOLOGNINI, C. Z. A língua estrangeira como refúgio. In: CORACINI, M. J. R. F. (Org.) **Identidade e discurso: (des)construindo subjetividades.** Campinas: Editora da UNICAMP; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003. p. 187-195.

CELADA, M. T. **O espanhol para o brasileiro: uma língua singularmente estrangeira.** Campinas. 2002. 278 f. Tese (Doutorado) – Instituto de Estudos Linguísticos, Unicamp, Campinas, 2002.

CORACINI, M. J. R. F. **O jogo discursivo na aula de leitura.** Campinas: Pontes, 1995.

CORACINI, M. J. R. F. A Escamoteação da Heterogeneidade nos Discursos da Lingüística Aplicada e da Sala de Aula. **Revista LETRAS – Revista do Mestrado em Letras da UFSM/RS.** Santa Maria: UFSM. n. 14, p. 39-63, jan./jun. 1997(a).

CORACINI, M. J. R. F. **Língua Estrangeira e Língua Materna: uma questão de sujeito e identidade.** Letras & Letras, Uberlândia, v. 14, n. 1, p. 153-169, 1997(b).

CORACINI, M. J. R. F. (Org.) **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático.** Campinas: Pontes, 1999.

CORACINI, M. J. R. F.; BERTOLDO, E. S. (Orgs.) **O desejo da teoria e a contingência da prática: discursos sobre a sala de aula (língua materna e língua estrangeira).** Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2003.

DEACON, R.; PARKER, B. (1994) Educação como sujeição e como recusa. In: TADEU DA SILVA, T. (Org.) **O sujeito da educação: estudos foucaultianos.** 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 97-110.

ECKERT-HOFF, B. M. **O falar de si como (des)construção de identidades e subjetividades no processo de formação sujeito-professor.** 2004. 177 f. Tese (Doutorado) – Instituto de Estudos Lingüísticos, Unicamp, Campinas, 2004.

FOUCAULT, M. (1977) Verdade e poder. In: MACHADO, R (Org.) **Microfísica do poder.** 18 ed. Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2003. p. 01-14.

FOUCAULT, M. (1975) **Vigiar e Punir: Nascimento da prisão.** Trad. Ligia M. Ponde Vassallo. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991.

FOUCAULT, M. (1975) **Vigiar e punir: Nascimento da prisão.** Trad. Raquel Ramallete. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

FOUCAULT, M. The subject and power. In DREYFUS, H. L.; RABINOW, P. **Michel Foucault: beyond structuralism and hermeneutics**. New York, London, Toronto, Sydney, Tokyo: Harvester Wheatsheaf, 1982. p. 208 -226.

GRIGOLETTO, M. Representação, identidade e aprendizagem de língua estrangeira. In: CORACINI, M. J. R. F. (Org.) **Identidade e discurso: (des)construindo subjetividades**. Campinas: Editora da UNICAMP; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003. p. 223-235.

GRIGOLETTO, M. Um saber sobre os sujeitos: práticas de subjetivação no discurso político-educacional sobre línguas estrangeiras. **Anais do Seminário Internacional Michel Foucault: Perspectivas**. p.453-459. set. 2004.

GRIGOLETTO, M. Leituras sobre a identidade: contingência, negatividade e invenção. In MAGALHÃES, I.; GRIGOLETTO, M.; CORACINI, M. J. (Orgs.) **Práticas identitárias: língua e discurso**. São Carlos: Claraluz, 2006. p. 15-26.

HAROCHE, C. (1984) **Fazer dizer, querer dizer**. Trad. Eni Pulcinelli Orlandi. São Paulo: Hucitec, 1992.

ORLANDI, E. P. **Discurso e texto: formação e circulação de sentidos**. Campinas: Pontes, 2001.

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

PÊCHEUX, M. (1975) **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Trad. Eni Pulcinelli Orlandi, Lourenço Chacon Jurado Filho, Manoel Luiz Gonçalves Corrêa, Silvana Mabel Serrani. Campinas: Editora da UNICAMP, 1988.

PÊCHEUX, M. (1983) Papel da memória. In: **Papel da memória**. ACHARD P. et al. Trad. José Horta Nunes. São Paulo: Pontes, 1999. p. 49-57.

PÊCHEUX, M. (1983) **O Discurso: estrutura ou acontecimento**. Trad. Eni Puccinelli Orlandi. 3ª ed. Campinas: Pontes, 2002.

PÊCHEUX, M.; FUCHS, C. (1975) A propósito da Análise Automática do Discurso: atualização e perspectivas. Trad. Péricles Cunha. In: GADET, F.; HAK, T. (Orgs.) **Por uma Análise Automática do Discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. 3. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997. p. 163-235.

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, I. (Org.) **Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. São Paulo: Mercado de Letras, 1998. p. 213-230.

SCARAMUCCI, M. V. R. Avaliação: mecanismo propulsor de mudanças no ensino/aprendizagem de língua estrangeira? **Contexturas: ensino crítico de língua inglesa**. APLIESP. nº 4. p. 99-114. 1998/1999.

SERRANI-INFANTE, S. M. Formações discursivas e processos identificatórios na aquisição de línguas. **DELTA**. v.13, n.1, p. 63-81. Fev. 1997.

TADEU DA SILVA, T. (Org.) (1994) **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VEIGA-NETO, A. **Foucault & a educação**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. In: TADEU DA SILVA, T. (Org.) **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 7-72.

XAVIER, R. P. Avaliação diagnóstica e aprendizagem. **Contexturas**: ensino crítico de língua inglesa. APLIESP. nº 4. p. 99-114. 1998/1999.

Data de recebimento: 19 de maio 2014.

Data de aceite: 26 de julho de 2014.