
O DISCURSO DE VERDADE DOS MANUAIS DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA: ILUSÃO REFERENCIAL E PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO

THE TRUE DISCOURSE OF THE MANUALS OF ENGLISH TEACHERS: REFERENTIAL ILLUSION AND SUBJECTIFICATION PROCESSES

Amanda Maria Bicudo de Souza¹

RESUMO

O objetivo deste trabalho é compreender qual ou quais as concepções dos autores dos manuais: ‘Manual Oxford de Introdução ao Ensino de Língua Inglesa’ (2009), da editora Positivo, e ‘O ensino de língua inglesa nos dias atuais’, da editora Macmillan, sobre o papel do livro didático no ensino de língua estrangeira e, assim, investigar três aspectos do trabalho: 1) o modo como o livro didático é representado; 2) a concepção sobre a tarefa do aluno, enquanto aluno ideal; e 3) o papel do professor ideal. A pesquisa toma como corpus de arquivo dois manuais de professores. Ambos os manuais são voltados para docentes de língua inglesa e contemplam orientações diversas. Aqui, fizemos o recorte do modo como são representados, nos livros didáticos, o sujeito-aluno e o sujeito-professor. Para análise dos recortes supracitados, tomamos como pressupostos teórico-metodológicos a Análise de Discurso Francesa (AD), mais especificamente, os conceitos de: formação discursiva, formação ideológica (ORLANDI, 2009), formações imaginárias (PÉCHEUX, 1990) e sujeito (ORLANDI, 2009), acrescentando discussões acerca das práticas neoliberais de ensino (DARDOT, 2016) e a concepção de língua no ensino de língua inglesa (REVUZ, 1998). Os resultados mostram que os dizeres dos manuais ancoram-se nas perspectivas cognitivistas, no modo como concebem o sujeito-professor e o sujeito-aluno, e compreendem a educação enquanto prática de mercado, na qual professor, aluno e livro didático estão inseridos.

Palavras-chave: Ensino de língua inglesa. Sujeito-aluno. Sujeito-professor. Livro didático.

ABSTRACT

The purpose of this research is to understand the conceptions of the authors of the manuals: ‘Manual Oxford de Introdução ao Ensino de Língua Inglesa’ (2009), by Positivo publishing company and ‘O ensino de língua inglesa nos dias atuais’, by Macmillan on the role of the textbook in foreign language teaching and, indirectly, to investigate three aspects of the work: 1) how the textbook is represented; 2) the conception about the student’s task as an ideal student; and 3) the role of the ideal teacher. The research takes as file corpus two teachers’ manuals. Both manuals are aimed at English teachers and contemplate different orientations. Here, we have made a clipping of how the textbook, student, and teacher are represented in both manuals. In order to analyze the above mentioned clippings, we take as theoretical-methodological assumptions the French Discourse Analysis, more specifically the concepts of discursive formation, ideological formation (ORLANDI, 2009), imaginary formations (PÉCHEUX, 1990) and subject (ORLANDI, 2009), adding discussions about neoliberal teaching practices (DARDOT, 2016) and the conception of language in English language teaching (REVUZ, 1998). The results show that both manuals are anchored in the cognitive perspectives, in the way they conceive the teacher and the student and understand education as a market practice, in which teacher, student and textbook are inserted.

Keywords: English language teaching. Student. Teacher. Textbook.

1 Mestre em Linguística Aplicada, Doutoranda em Ciências da Linguagem – IFSP/UNIVÁS.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Segundo Orlandi (2009), a relação entre língua, discurso e ideologia é a base da AD. Sendo o discurso a materialidade da ideologia e a língua a materialidade do discurso, pode-se concluir que o discurso é, de fato, o objeto de estudo dessa perspectiva, pois nele a relação entre língua e ideologia pode ser observada, visando compreender o modo como a língua produz sentido(s) para o sujeito.

No que se refere ao sujeito, Orlandi (2009) apresenta o sujeito de linguagem como sendo um sujeito descentrado, afetado pela língua e pela história, embora não tenha controle da influência de ambas em seu dizer. O sujeito da AD é “materialmente dividido desde a 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” (ORLANDI, 2009, p. 49). O sujeito que produz discurso, embora acredite ser o produtor legítimo de seu discurso e se veja capaz de chegar a um sentido único e verdadeiro, não o faz, já que essa é uma ilusão necessária para enunciar.

Para Guerra (2011, p. 3), essas questões apontam para o fato de que, na constituição do sujeito do discurso, intervêm dois aspectos: primeiro, o sujeito é social, interpelado pela ideologia, mas se acredita livre, individual; segundo, o sujeito é dotado de inconsciente, contudo acredita estar o tempo todo consciente. “Afetado por esses aspectos e assim constituído, o sujeito (re) produz o seu discurso”.

Sendo o discurso e o sujeito constituídos pela ideologia, podemos afirmar que ela também é a responsável por divulgar e construir as representações imaginárias, que norteiam o modo como agimos no mundo. É sob as ilusões intradiscursiva e interdiscursiva que o sujeito enuncia e interage, afetado pelas representações imaginárias. Sempre que o sujeito de linguagem enuncia, mobiliza-se um funcionamento discursivo que remete às representações imaginárias.

Segundo Coracini (2011, p. 167), “toda representação se constrói a partir das experiências pessoais, mas não apenas: elas se constroem a partir das experiências dos outros, daqueles que nos cercam e que nos levam a crer nisto ou naquilo, que nos dizem quem somos”.

De acordo com Pêcheux (1990), o sujeito atribui imagens do destinatário, do referente e de si. Essas imagens condicionam o processo de elaboração discursiva, as quais remetem a mecanismos de funcionamento da linguagem: relações de sentido, força e antecipação. Na antecipação, o emissor projeta uma representação imaginária do receptor e, a partir dela, estabelece suas estratégias discursivas. O emissor coloca-se no lugar do destinatário e, dessa maneira, busca prever o efeito de suas palavras. Orlandi (2009) afirma que, por meio do mecanismo de antecipação, o locutor regula seu discurso conforme os efeitos que tenciona reproduzir no interlocutor. Fernandes (2010) corrobora Orlandi (2009) e explica que, na relação de forças, o sentido das palavras é regulado de acordo com o lugar social ocupado pelo sujeito-falante, sendo esta inerente ao seu dizer. O lugar de onde fala o sujeito determina as relações de força no discurso. As relações de sentido pressupõem que não há discurso que não se relacione com outros. O que ocorre é um jogo de imagens: dos sujeitos entre si, dos sujeitos com os lugares que ocupam na formação social e dos discursos já-ditos com os possíveis e imaginados. Para Orlandi (2009), os mecanismos de funcionamento da linguagem se amparam nas representações imaginárias. Assim, não são os sujeitos nem os lugares empíricos que funcionam no discurso, mas suas imagens que resultam de projeções.

Em nossa pesquisa, julgamos pertinente enfatizar o modo como a AD compreende as formações imaginárias, porque as concepções dos sujeitos que elaboraram os manuais - *corpus* de nossa análise - acerca do papel do professor, do aluno e do livro didático estão diretamente relacionadas às formações discursivas nas quais se inscrevem.

1.2 O manual

Os manuais que constituem o *corpus* desta pesquisa são voltados para professores de inglês. O primeiro manual foi elaborado pela editora Positivo e o segundo, pela editora Macmillan. Ambas as editoras comercializam didáticos de língua inglesa para as séries do ensino fundamental, do ensino médio e para cursos de idiomas.

Os manuais apresentam características em comum. Todos trazem uma introdução e, em seguida, apresentam o perfil do professor, do aluno e do livro didático tidos como ideais. É sobre essas concepções que nos debruçaremos em nossa análise.

Por fim, os manuais são divididos em tópicos que propõem o trabalho com o ensino das habilidades linguísticas da língua inglesa. Tais propostas não serão contempladas em nossa pesquisa.

2. ANÁLISE DOS RECORTES DISCURSIVOS

Retomando o objetivo de nosso trabalho, dividiremos nossa análise em três eixos, de modo a compreender quais as concepções tidas como ideais, para os autores (HOLDEN 2009; HADFIELD e HADFIELD, 2009) das editoras Macmillan e Positivo, sobre o professor, o aluno e o livro didático; concepções estas que representam as próprias concepções dos sujeitos-autores. Os eixos de análise propostos são: 1) As concepções acerca do sujeito-professor; 2) As concepções acerca do sujeito-aluno; 3) As concepções acerca do livro didático.

2.1 As concepções acerca do sujeito-professor

O manual da editora Positivo apresenta o sujeito-professor dentro da Unidade 1, cujo título é “Alguns princípios básicos”. Em seguida, traz o subtítulo “O que caracteriza um bom professor?”. Traremos alguns recortes discursivos (RD) a respeito dessa

seção (HADFIELD e HADFIELD, 2009, p. 11 e 12):

RD 1: [...] atenção às necessidades e expectativas dos seus alunos e a abertura para se adaptar, a fim de atendê-las, é o que caracteriza um bom professor.

RD 2: [...] tenha um dever em relação aos seus alunos: respeitar a individualidade deles e oferecer diferentes técnicas de ensino e atividades que se ajustem aos diferentes estilos de aprendizagem.

RD 3: [...] Precisamos ter alguns princípios que norteiem a nossa abordagem de ensino: aprendemos uma língua para nos comunicar; devemos respeitar a individualidade de nossos alunos; a aprendizagem deve ser uma experiência positiva; devemos capacitar nossos alunos para que atinjam seu potencial máximo.

Com relação ao manual da editora Macmillan, o sujeito-professor é apresentado dentro da Unidade 1. O título da Unidade 1 é “O contexto” e ela está dividida em diversos subtítulos. No item 1.4, encontramos o subtítulo “Recursos para ensino e aprendizagem” e, dentro dessa seção, o subtítulo 1.4.2 intitulado “O professor”. Da seção “O professor”, retiramos os recortes discursivos abaixo (HOLDEN, 2009, p. 16 e 17):

RD 4: Você é responsável pelo aprendizado de seus alunos... Uma responsabilidade fundamental para o professor é ter certeza de que as metas de aprendizagem e os métodos pedagógicos sejam apropriados ao contexto.

RD 5: Você tem de encontrar maneiras de tornar as lições relevantes para os interesses e as necessidades idiomáticas dos alunos.

RD 6: Você também precisa encontrar maneiras de se motivar e desenvolver suas habilidades pedagógicas.

RD 7: Há algo que você nunca deveria esquecer: o fato de poder servir de modelo para seus alunos... você é um modelo de sucesso.

Os recortes discursivos destacados nos permitem dizer que os sujeitos submetidos às editoras pelas quais publicam compreendem o ensino de língua inglesa (LI) e, conseqüentemente, o papel do professor de LI por um mesmo viés, o da perspectiva cognitivista. Isso significa dizer que tais editoras se inscrevem na mesma formação discursiva (FD) que toma como base pressupostos da abordagem comunicativa¹

¹ De acordo com Almeida Filho (1993), o foco da abordagem comunicativa está no sentido, no significado e na interação

e da análise de necessidades para definir a função do professor em sala de aula.

Hutchinson e Waters (2010), teóricos da perspectiva cognitivista, postulam que o ensino de LI deve se basear nas razões pelas quais os alunos têm para aprender a língua estrangeira e que, portanto, estão relacionadas às suas necessidades.

Segundo Brown (2007), teórico também da perspectiva cognitivista, é tarefa dos professores fazer com que a sala de aula seja um ambiente no qual os alunos se sintam confortáveis e motivados para falar em Língua Estrangeira, superando sua ansiedade e seu medo de errar. O mesmo autor afirma, ainda, que um bom professor de Inglês deve possuir conhecimento técnico, habilidades pedagógicas, habilidades interpessoais e qualidades pessoais.

Observamos que o RD 1 e o RD 5 mostram que o que caracteriza um bom professor é a capacidade que ele possui de atender às necessidades dos alunos, ainda que seja necessário moldar-se para que isso aconteça.

O RD 2, ao caracterizar um bom professor, acrescenta o fato de que ele deve respeitar a individualidade de seus alunos, oferecendo a eles aulas e atividades variadas que se ajustem aos seus diferentes estilos de aprendizagem. O R4 posiciona o professor como sendo o responsável pela aprendizagem dos alunos. Além disso, como mostrado no RD 6, o professor deve preocupar-se também com o desenvolvimento de suas habilidades pedagógicas, mantendo-se motivado para ensinar.

Os dizeres dos manuais analisados vão ao encontro do que foi postulado por Brown (2007), Hutchinson e Waters (2010) e traçam o perfil do professor ideal. No entanto, como percebemos na prática docente, esse modelo

construídos entre os sujeitos que estão aprendendo uma nova língua. Brown (2007) lista as principais características da abordagem comunicativa: ênfase no aprender a comunicar-se por meio da interação com a língua-alvo; uso de textos autênticos no processo de aprendizagem; oferecimento de oportunidades de situações nas quais os alunos possam comunicar-se oralmente; consideração do conhecimento prévio do aluno como elemento importante no processo de aprendizagem; correlação das situações enunciativas trabalhadas em sala de aula com o contexto (externo à sala de aula) no qual o aluno está inserido.

ideal de aprendizagem e de professor costuma falhar, porque, ainda que o professor tente ser coerente com tudo o que foi proposto pela teoria cognitivista, existe uma grande lacuna entre o que se pretende fazer e o que, de fato, se consegue fazer. Trata-se do equívoco que é sempre e inevitavelmente constitutivo do fazer-dizer, como postulado pela perspectiva discursiva, segundo os pressupostos da Análise de Discurso Francesa

Para Cavallari (2014) tanto a incompletude, quanto a falta são necessárias no processo de construção do saber, permitindo que ele seja reinventado durante o processo de ensino-aprendizagem. De acordo com a autora, “se não há falta, não há desejo” (CAVALLARI, 2014, p. 2), ou seja, a falta impulsiona o desejo de saber. Aqui se encontra uma diferença radical em relação à falta no processo de ensino-aprendizagem da maioria dos métodos e abordagens de ensino atuais que orientam os docentes. Como vimos na visão da perspectiva cognitivista, o professor deve dar aos alunos todas as respostas de que ele precisa, deve ter um conhecimento pronto e atualizado para ser transmitido, visando atender a todas as expectativas dos alunos, evitando a falta.

Não pretendemos, com nossa análise, desqualificar as contribuições trazidas pelos teóricos da perspectiva cognitivista. No entanto, ancorados na AD, vemos o processo de aquisição de uma língua estrangeira (LE) como algo muito mais complexo e até mesmo contraditório do que propõe a perspectiva cognitivista.

Os dizeres dos manuais acerca do sujeito-professor nos permitem, ainda, identificar outra FD na qual as editoras se inscrevem: o modelo de educação neoliberal. Dardot (2016, p. 17) define o neoliberalismo “como um conjunto de discursos, práticas e dispositivos que determinam um novo modo de governo dos homens segundo o princípio universal da concorrência”. De acordo com o autor, “o neoliberalismo emprega técnicas de poder inéditas sobre as condutas e as subjetividades” (DARDOT e LAVAL, 2016, p. 21).

No RD 3, vemos como dever do professor capacitar os alunos para que atinjam seu potencial máximo. No RD 7, o professor é apresentado como modelo de sucesso para seus alunos. Ambos os dizeres inscrevem-se em FD cuja base é o modelo neoliberal de sociedade, de ensino e, conseqüentemente, de sujeito. O aluno precisa atingir seu potencial máximo para que seja capaz de concorrer, competir, atingir as melhores posições no mercado de trabalho. O professor precisa ser um modelo de sucesso, porque a sociedade neoliberal não abre espaço para sujeitos falhos ou incompletos. O aluno deve almejar o sucesso e ir em busca dele, e o professor deve ser seu primeiro modelo.

Capacitar, potencial e sucesso são termos lexicais que remetem à FD neoliberal e, mais do que seu significado denotativo, produzem efeitos de sentido outros que alteram profundamente as relações sociais, mudam os papéis das instituições de educação e orientam condutas, construindo uma nova subjetividade: a subjetivação contábil e financeira (DARDOT e LAVAL, 2016, p. 31).

Orlandi (2014) afirma que o que antes era chamado de “alfabetização e desenvolvimento”, hoje se declina para “educação e mercado”. Nesse contexto, o denominador comum deixa de ser o conhecimento e passa a ser o trabalho, por isso os alunos devem ser capacitados, para que estejam qualificados para o mercado de trabalho. Como observamos no RD 2, o professor deve oferecer aos seus alunos diferentes técnicas, o que pode apontar para uma visão tecnicista, que posiciona o sujeito enquanto objeto na relação de trabalho.

No entanto, como apontam Payer e Celada (2016), faz-se necessário ruir o modo cristalizado como o ensino vem sendo praticado e produzir outros sentidos, instaurados na memória discursiva. Instaurar esse outro modo de compreender o ensino trata-se de um desafio, pois, inserido nas condições de produção da sociedade contemporânea capitalista e tomado pelo esquecimento número 1, o sujeito-professor se deixa afetar por esses dizeres e reproduz

tais dizeres. Porém, como aponta Orlandi (2014), é preciso formação e não capacitação. “A formação, e não a capacitação, é capaz de produzir um aluno não alienado” (ORLANDI, 2014, p. 161).

O aluno capacitado perpetua na escola e na sociedade a repetição empírica e a repetição formal (ORLANDI, 1998, p. 208), ou seja, não historiciza, toma a língua enquanto instrumento e não como parte de sua constituição. Já o aluno formado produz a repetição histórica, o que significa dizer que ele abre espaço para a paráfrase e a polissemia, para a repetição e o deslocamento, dando lugar à interpretação e ao equívoco, produzindo outros sentidos. Segundo Orlandi (2014, p. 153): “formar, em educação, traz necessariamente a questão da língua”. Por isso é necessário que ele não só saiba a língua, enquanto conjunto de normas e regras, mas que ele “saiba que a sabe” (ORLANDI, 2014, p. 160).

Os recortes discursivos analisados nos permitem concluir que o modo como o sujeito-professor é compreendido pelos manuais analisados reflete as concepções de ensino e aprendizagem que orientam a educação nas condições de produção contemporâneas, ou seja, a aprendizagem é vista como algo controlável e linear; o professor é tomado como um ser detentor do saber, completo e realizado, responsável pela aprendizagem de seus alunos e por seu aperfeiçoamento pessoal; o aluno, por sua vez, deve ser preparado para o mercado de trabalho, desenvolvendo sua capacidade de competir e buscar o seu sucesso pessoal.

No entanto, como aponta Coracini (2007, p. 42), a aprendizagem não é controlável nem se produz linearmente. A aprendizagem se produz “pela justaposição de vozes”, ou seja, pela formação pedagógica, as experiências profissionais e sociais, e pelas crenças que o sujeito-professor possui no que diz respeito ao ensino de LI. Além disso, como aponta a referida autora, “numa sociedade em que predomina a ideologia neoliberal que lança a responsabilidade para o indivíduo que tem de assumir o controle de

sua vida” (CORACINI, 2007, p. 47); numa sociedade que prega oportunidades iguais para todos, mas cuja concorrência é desleal; numa condição de produção na qual é valorizado aquele que possui bens, riquezas e na qual se predominam o silenciamento das vozes e a solidão trazida pelo individualismo, como ser um modelo de sucesso para os alunos? Como buscar seu aperfeiçoamento profissional se as instituições de ensino capacitam e treinam ao invés de formar? Como ser responsável pela aprendizagem de todos alunos se a relação de cada aluno com a língua estrangeira se dá de maneira diferente? Como possuir todas as características apontadas pelos teóricos cognitivistas se o sujeito é incompleto? Como fornecer aos alunos tudo o que lhes é necessário, se é na falta que a aprendizagem se dá? Tais questionamentos apontam as lacunas existentes no modelo de professor apresentado como ideal pelos manuais analisados e levantam reflexões acerca do que compete ao sujeito-professor no processo de ensino e aprendizagem.

2.2 As concepções acerca do sujeito-aluno

O manual da editora Positivo apresenta o sujeito-aluno dentro da Unidade 1, cujo título é “Alguns princípios básicos”. Em seguida, traz o subtítulo “O que caracteriza um bom aluno?”. Traremos alguns recortes discursivos (RD) a respeito dessa seção (HADFIELD e HADFIELD, 2009, p. 9):

RD 8: [...] existem algumas qualidades que todos os alunos bem-sucedidos têm em comum. Eles são altamente motivados: eles têm uma visão muito clara de onde querem chegar e o que querem alcançar. Eles têm o ímpeto de procurar pelas coisas sozinhos. Eles estão abertos para experimentar “novos elementos linguísticos” e são autônomos, assumindo a responsabilidade pelo próprio aprendizado.

Com relação ao manual da editora Macmillan, o sujeito-aluno é apresentado dentro da Unidade 1. O título da Unidade 1 é “O contexto”, e ela está dividida em diversos subtítulos. No item 1.4, encontramos o subtítulo “Recursos para ensino e aprendizagem” e,

dentro dessa seção, o subtítulo 1.4.3 intitulado “Os alunos”. Da seção “Os alunos”, retiramos os recortes discursivos abaixo (HOLDEN, 2009, p. 17):

RD 9: Hoje, os alunos em geral estão muito mais conscientes da importância de aprender inglês

RD 10: Por isso, os alunos trazem expectativas de sucesso para a sala de aula.

RD 11: O que os alunos podem não perceber perfeitamente é que a aprendizagem de qualquer idioma estrangeiro requer muito trabalho, precisa de prática, de atividades de memorização, assim como de atividades comunicativas e criativas. Semelhante ao aprendizado para tocar um instrumento musical ou dirigir um carro, também requer bastante experiência para que o aluno esteja apto.

RD 12: [...] têm uma forte motivação pessoal para conseguir o que querem.

Retomando os dispositivos teórico-analíticos citados na análise acerca do sujeito-professor, mais especificamente, as contribuições de Dardot (2016), vemos que os recortes discursivos RD 8, RD 9, RD 10 e RD 12 estão inscritos na mesma formação discursiva que, como citado por Dardot (2016), inscrevem a educação em um modelo neoliberal de ensino. Segundo o autor, o neoliberalismo põe em jogo “a forma de nossa existência, isto é, a forma como somos levados a nos comportar, a nos relacionar com os outros e com nós mesmos” (DARDOT e LAVAL, 2016, p. 16), produzindo determinados tipos de relações sociais e subjetividades. A competitividade representa um princípio geral do governo neoliberal e se estende a todos os domínios da vida social. “Trata-se, na verdade, de produzir uma relação do sujeito individual com ele mesmo que seja homóloga à relação do capital com ele mesmo” (DARDOT e LAVAL, 2016, p. 31).

Pelos dizeres apresentados no RD 8, RD 9, RD 10 e RD 12, observamos o modo como as editoras que elaboraram os manuais analisados compreendem o sujeito-aluno; vislumbramos as formações imaginárias que elas têm acerca desse sujeito. O modelo de aluno que os manuais apresentam – tido aluno ideal – é o de um sujeito autônomo, competitivo, que busca sempre o sucesso.

O dizer da editora Positivo, no RD 8, mostra que o aluno ideal é um aluno bem-sucedido e, para ser bem-sucedido, ele precisa estar motivado para aprender, deve ser um aluno que sabe o que quer e que procura pelas coisas sozinho. O dizer da editora Positivo acerca do sujeito-aluno ancora-se na subjetivação contábil e financeira, como apontado por Dardot (2016). Isso significa dizer que a representação da referida editora a respeito do sujeito-aluno apresenta-se esvaziada de sentidos e reproduz os dizeres que circulam nas condições de produção atuais. O aluno tido como ideal é um ser individualista e consciente do que quer; um sujeito cartesiano que é capaz de atingir seu potencial máximo para chegar ao sucesso, mantendo-se sempre motivado e disposto para aprender. Como ele procura pelas coisas sozinho, a figura do professor torna-se apenas um recurso, de certa forma dispensável, para sua aprendizagem.

Os dizeres da editora Macmillan, no RD 9, RD 10 e RD 12, vão ao encontro do modo como a editora Positivo representa o sujeito-aluno. Ao afirmar que o aluno ideal está consciente da importância de aprender inglês, busca uma forte motivação pessoal e traz expectativas de sucesso para a sala de aula; dessa forma, a editora deixa escapar a FD na qual se inscreve. O sujeito-aluno, representado pela editora Macmillan, é o sujeito fruto da subjetivação contábil e financeira; o sujeito produzido pelo modelo de educação neoliberal: consciente, motivado, em busca do sucesso.

Observamos na representação de ambas as editoras sobre o sujeito-aluno que não há espaço para o equívoco, a falha, a polissemia, pois tais acontecimentos não permitiriam ao sujeito chegar ao sucesso. No entanto, pelo viés da AD, compreendemos o sujeito enquanto fadado à errância simbólica, por ser ele atravessado por esquecimentos e constituído na e pela língua, filiado a diferentes formações discursivas como parte do contexto sócio-histórico no qual se insere. Dessa forma, não há como ser consciente e motivado o tempo todo, até mesmo porque,

quando pensamos em aprender uma língua estrangeira, estamos lidando com a experiência do novo, de algo que não nos constitui, de um processo de deslocamentos e estranhamento, que não pode acontecer sem o equívoco.

Trazendo agora a língua para nosso foco de análise, vislumbramos, pelos dizeres das editoras Positivo e Macmillan, que elas compreendem a língua estrangeira enquanto instrumento a ser manipulado, podendo, dessa forma, ser assimilada por todos os alunos que querem e têm consciência da importância de sua aprendizagem.

A editora Positivo, no RD 8, diz que o aluno bem-sucedido está aberto para experimentar novos elementos linguísticos. A língua é compreendida como estrutura, sistema. Ao aluno, são apresentados seus elementos linguísticos e sua organização gramatical. E ele precisa “experimentar” esses elementos para dominá-la.

A editora Macmillan, no RD 11, compara a aprendizagem da língua estrangeira à aprendizagem de um instrumento musical ou ao treinamento para dirigir um carro. Trata-se, dessa forma, de praticar o idioma estrangeiro até que se esteja apto. A editora explica que essa prática se dá por meio de exercícios de memorização, além de atividades comunicativas e criativas. Nisso se resume o trabalho de aprender uma língua estrangeira.

Revuz (1998) afirma que língua materna (LM) e língua estrangeira (LE) não são da mesma ordem, pois têm materialidades distintas. Além disso, segundo a autora, a LE é aprendida tendo como referência a primeira língua, a LM. Isso significa dizer que a relação que o sujeito estabelece com sua LM vai influenciar, diretamente, no modo como ele vai se relacionar com a LE. Dessa forma, não há como instrumentalizar a língua, pois a relação entre sujeito e língua não se trata de algo pronto e manipulável, mas de um trabalho que vai além da memorização, pois liga três dimensões: a afirmação do eu, o trabalho do corpo e a dimensão cognitiva (REVUZ, 1998, p. 217). E isso se dá numa relação de confronto entre a primeira e a segunda línguas. Revuz (1998, p. 227) afirma

que “aprender uma língua é sempre, um pouco, tornar-se um outro”.

Outro aspecto importante apontado por Revuz (1998) é o fato de que nem todo mundo está pronto para a experiência de aprender uma língua estrangeira. Algumas pessoas evitam adentrar nesse processo, porque têm medo; outras colocarão em uso o que a autora chama de *estratégia da peneira*: aprendem, mas não assimilam quase nada; outras, fazendo uso da *estratégia do papagaio*, serão meras reprodutoras, repetindo estruturas, sem autonomia. Há ainda aquelas pessoas que adotarão a *estratégia do caos*, tendo o imaginário da língua estrangeira povoado por um acúmulo de termos, sem organização gramatical ou sintática; outros procurarão memorizar regras gramaticais, reduzindo a língua a procedimentos lógicos e buscando equivalência de termos e expressões entre LE e LM. Por fim, há aqueles que terão o desejo de anular completamente a LM, a primeira língua, para adentrar no universo da língua do outro.

Revuz (1998) afirma que o processo de aprendizagem de uma LE tem uma significação diferente para cada pessoa, mas está sempre ligado à ruptura e ao exílio, numa tensão dolorosa entre dois universos.

Como aponta Revuz (1998, p. 230), é preciso “superar uma concepção puramente instrumental da língua, para poder escutar mais finamente aquilo que constitui para os aprendizes o ponto de bloqueio”. Ainda que o aluno esteja motivado para aprender a LE e tenha o desejo de fazê-lo, o que é, de fato, um aspecto importante, já que a aprendizagem de uma LE constitui objeto de fortes investimentos (REVUZ, 1998), é preciso considerar outros aspectos nesse processo. Não basta apenas o desejo, é preciso estar aberto para que os deslocamentos aconteçam, é preciso considerar a experiência do sujeito com sua LM, visto que ela o constitui e, a partir dessa experiência, abrir-se ao novo, produzindo novas significações. Trata-se de um desafio e um processo complexo, que vai além da ilusão de que existe uma adequação da palavra à coisa. O modo como Revuz

(1998) compreende a noção de língua vai ao encontro do modo como a Análise de Discurso Francesa a compreende. Segundo Orlandi (2009), a AD não trabalha com a língua enquanto sistema abstrato, mas com a língua no mundo, a língua fluida, trabalho simbólico, palavra em movimento e, por isso, não linear, não apenas código, mas prática discursiva que resulta em processos de identificação e subjetivação, construção da realidade e produção de sentidos.

2.3 As concepções acerca do livro didático

O manual da editora Positivo não apresenta uma seção específica acerca do livro didático. Em sua Unidade 1, intitulada “Alguns princípios básicos”, o manual apresenta o professor, o aluno e, por fim, com o subtítulo “O próximo passo”, introduz os próximos capítulos. A respeito desses capítulos, não faremos uma análise. No entanto, achamos importante trazer alguns recortes do subtítulo que introduz os capítulos seguintes, pois, por meio desses dizeres, podemos compreender o modo como a editora entende o ensino da LE. Os recortes encontram-se destacados abaixo (HADFIELD e HADFIELD, 2009, p. 12):

RD 13: A unidade 2 trata dos elementos linguísticos e tem quatro seções: estruturas gramaticais, funções, vocabulário (léxico) e pronúncia. A unidade 3 aborda as habilidades, também com quatro seções: compreensão oral, leitura, produção oral e produção escrita... A última unidade apresenta uma ajuda prática ao dia a dia do ensino. Ela aborda o planejamento de aula e de curso, avaliação, revisões e reforço, assim como alguns aspectos do gerenciamento da sala de aula, tais como linguagem utilizada em sala de aula e técnicas de correção.

Pelos dizeres da editora no RD 13, é possível perceber que o ensino da LE é concebido por ela ancorado em uma perspectiva estruturalista, com foco na gramática, fragmentando a língua em partes. Posteriormente, em um segundo momento, os dizeres da editora apresentam uma proposta de ensino baseada em habilidades, aos moldes da abordagem comunicativa. Por fim, por

se tratar de um manual para professores de LI, aborda formas de “gerenciamento” da sala de aula. O RD 13 reforça a função do professor enquanto sujeito de um modelo educacional neoliberal, que precisa gerenciar suas aulas por meio do domínio de linguagem e técnicas apropriadas. Além disso, reforça a concepção de língua enquanto instrumento de manipulação do usuário. Tais dizeres, conforme supracitado, não consideram os processos de ruptura e deslocamentos que estão na base da aprendizagem de uma segunda língua. Tida como instrumento, a língua não é vista como parte da constituição do sujeito, podendo ser, dessa forma, recortada em pequenas partes que, ao serem memorizadas pelos aprendizes, constituirão um todo, resultando na assimilação do novo idioma

O manual da editora Macmillan apresenta o livro didático dentro da Unidade 1. O título da Unidade 1 é “O contexto”, e ela está dividida em diversos subtítulos. No item 1.4, encontramos o subtítulo “Recursos para ensino e aprendizagem” e, dentro dessa seção, o subtítulo 1.4.4 intitulado “O livro didático”. Da seção “O livro didático”, retiramos os recortes discursivos abaixo (HOLDEN, 2009, p. 18):

RD 14: O livro didático é um amigo que lhe oferece uma estrutura de ensino. Serve para atingir seus alvos e objetivos gerais tanto quanto para refletir sobre as necessidades da sala de aula.

RD 15: O livro didático ideal lhe oferece material suficiente para que você possa selecionar o que for mais apropriado para uma aula, mas não o bastante para que você se sinta sobrecarregado. Apoiar tanto você quanto seus alunos com explicações e exemplos adequados, e o ajuda a fazer a conexão entre o inglês do mundo exterior e o da sala de aula. Além disso, compreende a sua própria cultura e o ajuda a explorar semelhanças e diferenças entre ela e a dos povos de língua inglesa.

O modo como a editora Macmillan representa o livro didático (LD) nos permite vislumbrar as FD nas quais ela se inscreve. Dessa forma, pelos dizeres da editora, nos RD 14 e 15, o LD tido como ideal é aquele que fornece ao professor e aos alunos tudo o que eles precisam para aprender a LE. Trata-se de

um material completo, que ajuda o professor a atingir seus objetivos, compreendendo as necessidades docentes e discentes. O LD possui características que o personificam e o colocam como “amigo” de professores e alunos.

Segundo Coracini (2011), foi por meio de leis e decretos que o LD foi legitimado como um instrumento de poder, detentor da verdade sobre o saber a ser ensinado nas escolas. Dessa forma, o LD se legitimou na escola – aqui compreendida como aparelho ideológico do estado - “instituição a quem é atribuída a função de preparar o cidadão para vida em sociedade” (CORACINI, 2011, p. 33) e continua sendo legitimado pelo professor que o toma como base para seu trabalho em sala de aula.

Souza (2011a) afirma que, quando se fala do processo de construção de sentidos em sala de aula, a reflexão sobre o uso do LD se faz necessária. Nesse contexto, a autora levanta o seguinte questionamento: quais os lugares e as posições que professor e aluno ocupam em relação ao LD? Souza (2011a), tomando o papel do LD enquanto uma metáfora da “arma”, afirma que, ao professor, cabe manipulá-lo, demonstrando que tem habilidade para realizar essa função. Ao aluno, por sua vez, cabe a posição de aluno-leitor. Ao posicionar o aluno enquanto sujeito-leitor, o LD “exerce sua autoridade estabelecendo parâmetros na relação do aluno com o texto. O sujeito-leitor deverá cooperar com o livro didático” (SOUZA, 2011a, p. 101).

De acordo com Carmagnani (2011), o LD pressupõe algumas concepções de professor e aluno: professor como reprodutor de conteúdos e aluno como receptor; professor e aluno como seres despolitizados e ideologicamente neutros; professor e aluno como personagens executoras de tarefas.

Observamos que os dizeres da editora Macmillan (RD 14 e RD 15) se inscrevem em uma FD que toma a função do LD enquanto instrumento de poder e detentor da verdade. É ele quem vai determinar os papéis tanto do professor quanto do aluno e é por meio dele

que o conhecimento será legitimado na escola. Embora tenha a função de regente do material, o professor nada mais é do que um usuário, alguém que vai transmitir o conhecimento pronto e finalizado trazido pelo livro. O aluno, também usuário, terá a função de assimilar o conteúdo do LD.

Não acreditamos que haja uma intenção totalmente consciente por parte dos autores dos LD para limitar a ação e a criatividade de professores e alunos. Acreditamos que há várias questões intrincadas nessa relação. Primeiro, a ilusão de natureza ideológica de que é possível (de)limitar os conteúdos que devem ser estudados no âmbito da aprendizagem de uma LE. Depois, a questão da autoria do LD que, como aponta Souza (2011b, p.31), está ligada à ilusão de autoria, “moldada pelo aparato editorial e determinada pelo prestígio que determinadas editoras já gozam no mercado da produção do livro didático”. Em terceiro, as formações imaginárias que editoras, professores e alunos têm a respeito de si, do outro e do processo de ensino-aprendizagem de uma LE.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Levantamos, no decorrer do texto, algumas questões referentes ao modo como o sujeito-professor, o sujeito-aluno e o livro didático são representados pelos manuais voltados para professores de língua inglesa produzidos pelas editoras Macmillan e Positivo.

Julgamos importante trazer em nossa fundamentação teórica os dispositivos teórico-analíticos da AD que dão base à nossa análise. Por fim, dividimos nossa análise em eixos para que pudéssemos agrupar as regularidades discursivas que identificamos em um primeiro movimento de análise.

Fizemos esse percurso de apontamentos para mostrar que a concepção das editoras a respeito do professor, do aluno e do livro didático se formula sob certas condições de produção, que vão determinar como se compreende o processo de ensino na sociedade

contemporânea. Conforme aponta Coracini (2011, p. 42): “professores, alunos e livro didático são criação da história e do momento sócio-político em que vivemos”. Mostramos que os dizeres dos manuais analisados estão inscritos em formações discursivas cuja base está na perspectiva cognitivista e no modelo neoliberal de ensino.

Concordamos com Coracini (2011) ao compreender o livro didático enquanto objeto empírico legitimado pela escola que colabora para a manutenção de uma ideologia que homogeneiza, disciplina e uniformiza o discurso, a aprendizagem e o sujeito. Segundo Coracini (2011), para que a heterogeneidade e a complexidade de discurso, aprendizagem e sujeito sejam compreendidas, é preciso enfrentar o momento histórico-social no qual vivemos e isso só se dá por meio de pequenas revoluções diárias. É preciso que o sujeito-professor compreenda que ele e seus alunos estão inseridos em uma realidade múltipla e deslizante e que não existem verdades absolutas. Dessa forma, não há apenas uma interpretação, mas inúmeras; não há detentores da verdade e do saber absoluto; a língua não é um instrumento que se manipula, mas parte constituinte da identidade do sujeito; não existe neutralidade no livro didático, pois nele transita ideologia que posiciona professor e aluno em determinados lugares.

Como afirma Souza (2011a, p.101), “o professor pode se sensibilizar, aguçar seu senso crítico e analítico”, adotando uma postura de questionamento em relação ao material didático e ao próprio momento histórico-social no qual se acha inserido. Ao sensibilizar-se, o professor pode sensibilizar seus alunos, promovendo entre eles momentos que contemplem questionamento ao livro didático e ao lugar que lhes é atribuído por ele. Além disso, a concepção de língua deve ser objeto de reflexão em sala de aula. O professor deve compreendê-la enquanto parte da constituição do sujeito e, no que se refere ao ensino de LE, deve lidar com o processo de aprendizagem com muito cuidado, atentando-se para o modo como esse processo se dá para cada aluno, considerando as experiências do

aluno com sua língua materna.

Diante dessas reflexões, julgamos importante enfatizar que não tivemos a pretensão de criticar ou desvalidar os manuais elaborados pelas editoras analisadas, mas, sim, de compreender o modo como os discursos funcionam e produzem sentidos. Enquanto analistas de discurso, apresentamos um gesto de interpretação (dentre tantos outros possíveis) que representa o modo como compreendemos o ensino e a aprendizagem de LE e, conseqüentemente, operamos com nossa concepção de professor e aluno. Quanto ao livro didático, não adotamos uma postura a favor ou contra seu uso em sala de aula. Sugerimos, apenas, que o sujeito-professor tenha um olhar mais atento à materialidade nele posta, para que ele não seja tomado como portador de verdades absolutas e inquestionáveis.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 1993.

BROWN, H. Douglas. **Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy**. United States of America: Longman, 2007.

CAVALLARI, Juliana Santana. Falta, desejo e (trans)formação do saber. In: **GUAVIRA LETRAS**, n. 16, Jan/Jul 2014.

CARMAGNANI, Ana Maria. A concepção de professor e de aluno no livro didático e o ensino de redação em LM e LE. In: CORACINI, Maria José (Org.) **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira**. Campinas: Pontes, 2011.

CORACINI, Maria José. Formação de professores/educadores da perspectiva da LA: tendências atuais dentro da área da LA em relação à educação e uma abordagem discursiva. In: SILVA, Elisabeth Ramos da.; UYENO, Elzira Yoko; ABUD, Maria José Milharezi. **Cognição, afetividade e linguagem**. Taubaté: Cabral, 2007.

_____. O processo de legitimação do livro didático

na escola de ensino fundamental e médio: uma questão de ética. In: CORACINI, Maria José (Org.) **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira**. Campinas: Pontes, 2011.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Boitempo, 2016.

FERNANDES, Fabiana Cristina Teixeira de Toledo. **As formações imaginárias em interações nas salas de aula**. Dissertação de Mestrado. Universidade Taubaté, 2010.

GUERRA, Vânia Maria Lescano. **Uma reflexão sobre alguns conceitos da análise do discurso de linha francesa**. Universidade Federal do Mato do Sul, 2011. Disponível em: <http://paginapessoal.utfpr.edu.br/cfernandes/analise-do-discurso>. Acesso em 13 jul. 2017.

HADFIELD, Jill; HADFIELD, Charles. **Manual oxford de introdução ao ensino da língua inglesa**. Curitiba: Positivo, 2009.

HOLDEN, Susan. **O ensino de língua inglesa nos dias atuais**. São Paulo: Macmillan, 2009.

HUTCHINSON, T. & WATERS, A. **English for specific purposes: a learning-centred approach**. United Kingdom: Cambridge University Press, 2010.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Identidade linguística escolar. In: Inês Signorini (Org.) **Língua (gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

_____. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 2009.

_____. Formação ou capacitação?: duas formas de ligar sociedade e conhecimento. In: FERREIRA, Eliana Lúcia; ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discursos sobre a inclusão**. Niterói: Intertexto, 2014. Disponível em: http://www.ngime.ufff.br/especializacao/wpcontent/themes/especializacao/discursos_sobre_inclusao.pdf. Acesso em: 23 out. 2017.

PAYER, Maria Onice; CELADA, Maria Teresa.

Sobre sujeitos, língua(s), ensino: notas para uma agenda. In: PAYER, Maria Onice; CELADA, Maria Teresa (Orgs.) **Subjetivação e processos de identificação**: sujeitos e línguas em práticas discursivas – inflexões no ensino. Campinas: Pontes, 2016.

PÊCHEUX, Michel. **Por uma análise automática do discurso**. Campinas: Unicamp, 1990.

REVUZ, Christine. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco de exílio. In: Inês Signorini (Org.) **Lingua (gem) e identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

SOUZA, Deusa Maria de. Livro didático: arma pedagógica?. In: CORACINI, Maria José (Org.) **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**: língua materna e língua estrangeira. Campinas: Pontes, 2011a.

SOUZA, Deusa Maria de. Autoridade, autoria e livro didático. In: CORACINI, Maria José (Org.) **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**: língua materna e língua estrangeira. Campinas: Pontes, 2011b