

CONTRADIÇÕES E CONFLITOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM ESTUDO DE PRÁTICAS DISCURSIVAS DA DISCIPLINA PRÁTICA DE ENSINO DE LÍNGUA INGLESA ¹

Lusinilda Carla Pinto MARTINS

RESUMO *Este artigo pretende contribuir para as discussões referentes à questão da formação do professor de língua inglesa, através da investigação do discurso de sala de aula da disciplina Prática de Ensino de Língua Inglesa (PELI) e suas implicações para a prática pedagógica do professor. Mediante uma abordagem discursiva de análise buscamos verificar as regularidades que transformam a PELI em um discurso formador autorizado e a emergência da heterogeneidade constitutiva da sala de aula. Para tanto, analisamos documentos legisladores da disciplina, entrevistas e questionários, bem com audiogravações de aulas de três instituições brasileiras de ensino superior. A análise nos mostrou que na tensão entre a heterogeneidade da sala de aula e a necessidade de controlá-la para garantir a aprendizagem, a PELI promove, além da legitimação do futuro professor, a forma(ta)ção de professores dentro de uma determinada abordagem de ensino. Assim ela apresenta a contradição de querer homogeneizar o que não é homogeneizável: a sala de aula, espaço constituído de conflito e contradições.*

ABSTRACT *This article aims at contributing to the discussion concerning English teacher "formation". For this reason, it investigates the classroom discourse of the subject The Teaching Practice of English (TPE) and its implication for the pedagogical practice of the future English teacher. Through a discursive approach of analysis, we have examined the regularities that changes the TPE into an authorized "formation" discourse and the emergence of heterogeneity that constitutes the classroom. In order to achieve this goal, we have analyzed documents that rule the subject TPE, interviews and questionnaires, such as tape recordings from three different Brazilian institutions. The analysis has shown that, it is in the tension between the classroom heterogeneity and the necessity of controlling it to guarantee learning, the TPE promotes, in addition, to the legitimization of the future English teacher, the "forma(ta)tion of the teacher within a pre-determined teaching approach. Thus, the TPE while a forum for the teaching reflection, presents the contradiction of desiring of*

¹ Texto resultante da Dissertação de Mestrado com o mesmo título, apresentada ao Curso de Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, no dia 09 de dezembro de 1998, sob a orientação da Profa. Dra. Maria José Coracini.

I. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa pretende ampliar a discussão referente à formação dos futuros professores de língua inglesa, a partir da investigação do discurso de sala de aula da disciplina Prática de Ensino de Língua Inglesa (PELI), enquanto contexto formal e institucionalmente reconhecido, nos cursos de Letras, que formam tais professores.

A Prática de Ensino, disciplina geralmente ministrada no último ano (7º e 8º semestres)² da graduação parece constituir o momento em que nos damos conta de que seremos professores, apesar de os cursos de licenciatura terem como objetivo específico graduar alunos para o exercício do magistério. Se por um lado, essa disciplina propicia o contato dos alunos com a escola para que estes aprendam a serem professores, por outro, faz vir à tona uma certa distância entre os conteúdos aprendidos durante o curso e as exigências da escola do ensino médio.

Ao invés desse descompasso gerar discussões nessa disciplina, o que temos observado é um pragmatismo exacerbado que se impõe nesse momento: o dos professores formadores que mal conseguem discutir questões referentes ao ensino e, não raro, prescrevem uma determinada metodologia para ser aplicada na sala de aula; e o dos alunos, dado o nível de insegurança e ansiedade em que se encontram, preocupados em como lecionar e administrar a sala de aula.

Os referenciais teóricos que irrompem nas sugestões para a formação de professores de alguns pesquisadores (dentre eles citamos: Celani, 1985; Curcio-Célia, 1988, Reis, 1991; Moita Lopes, 1996; Abrahão: 1992; Fracalanza, 1982) que, direta ou indiretamente problematizaram a disciplina Prática de Ensino, se concentram na busca do professor ideal e defendem a idéia de um ensino reflexivo segundo o qual os conhecimentos teóricos sobre a área específica de ensino e um conhecimento de ordem sócio-política resultariam numa prática pedagógica crítica e eficiente. Tanto o professor de línguas como o professor de ensino de línguas devem atender a requisitos mínimos em termos de proficiência lingüística na língua inglesa, conhecer e saber relacionar teorias de aprendizagem e metodologias com as necessidades da sala de aula e, ainda, ser capaz de refletir sobre a sua prática.

Essas exigências, de um lado, e os problemas estruturais da PELI, que esses próprios pesquisadores apresentam em suas investigações, nos permitem compreender o contexto adverso no qual a PELI deve exercer a sua função: formar professores.

Observamos ainda que essas pesquisas têm buscado conhecer a realidade da disciplina Prática de Ensino; no entanto, ao apontar os problemas que limitam o desenvolvimento de uma formação adequada pela PELI, parecem compartilhar a idéia segundo a qual existe uma formação ideal, um professor ideal, uma abordagem de ensino ideal, portanto, a PELI deve dar conta de promover tal formação. Suas

² Em algumas universidades, a disciplina é ministrada somente em um semestre (geralmente, no último).

limitações, a meu ver, dizem respeito, conforme apontaram Richards & Crookes (1988:24), à pouca problematização do que realmente acontece na prática. Interpretamos essa prática como as relações heterogêneas da/na sala de aula.

Assim, objetivando ampliar as análises dos estudos aqui rapidamente citados e, considerando que a sala de aula constitui, na área da Linguística Aplicada, um espaço de constituição de sentidos e de produção de saberes, desenvolvi uma pesquisa na sala de aula de PELI para buscar, nas relações (discursivas) desse espaço, conhecer os saberes que essa disciplina veicula e que, como efeito, tendem a estabilizar o processo de formação.³ Para tanto, trabalhei com um corpus constituído de documentos legisladores (grades curriculares e programas de curso) da disciplina, entrevistas e questionários direcionados aos alunos e áudio-gravações de aulas em três universidades brasileiras das esferas federal, estadual e particular.

Parto da hipótese de que a Prática de Ensino de Língua Inglesa, embora se proponha a preparar o futuro professor para uma realidade heterogênea e complexa que é a sala de aula, trabalha na perspectiva de um modelo pré-fixado como forma de contornar a heterogeneidade da sala de aula e, assim, garantir a aprendizagem. Dessa forma, abafando a heterogeneidade da/sua própria sala de aula, a PELI escamoteia as contradições e conflitos inerentes ao processo de formação, limitando-se à legitimação e instrumentalização do professor de língua inglesa.

Este artigo divide-se em três momentos. No primeiro, apresento os pressupostos teóricos básicos que orientam esta investigação, a saber: o discurso autorizado e a heterogeneidade. Depois, enfoco as regularidades da aula de PELI e, no terceiro momento, algumas manifestações de heterogeneidade da/na sala de aula de PELI.

Sabendo que *entre a imagem ideal do aluno (o que não sabe) e a imagem ideal do professor (o que tem a posse do saber que é legitimado pela esfera do sistema de ensino) há uma distância fartamente preenchida pela ideologia* (Orlandi, 1987:22), este trabalho não pretende propor alternativas metodológicas para a formação do professor e sugestões de encaminhamento para a disciplina de PELI e, mais especificamente, maneiras de como controlar as relações heterogêneas (do discurso) da/na sala de aula, mas pretende investigar o discurso de sala de aula de PELI para discutir as relações de conflitos travadas neste contexto, problematizando a tensão provocada pela emergência da heterogeneidade num discurso formador autorizado.

2. CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

Antes de proceder à análise do discurso da sala de aula de PELI e seus efeitos de sentido para a formação do professor de língua inglesa, faz-se oportuno trazer os conceitos básicos que constituem o núcleo teórico desta pesquisa: discurso autorizado e heterogeneidade.

³ Ver dissertação de mestrado de Martins, L. C. P. (1998).

2.1. Discurso autorizado

A PELI será tratada enquanto prática discursiva inserida em um discurso escolar. No sentido atribuído por Foucault (cf. 1969:135), uma prática discursiva articula-se, na prática, com o conceito de formação discursiva, isto é,

- um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou lingüística, as condições de exercício da função enunciativa. (Foucault, op.cit.:136).
- Uma formação discursiva (Foucault, op.cit:135), por sua vez, se define pela regularidade dos enunciados. Essas regularidades dizem respeito *ao conjunto das condições nas quais se exerce a função enunciativa que assegura e define sua existência* (Foucault, op.cit.:165).

Neste estudo, a noção de prática discursiva, entendida como a realização na prática de uma formação discursiva, associada à noção de condições de produção, nos possibilitará delimitar o discurso da PELI por fixar-lhe os limites num dado campo de saber e definir a sua positividade. Positividade esta que engloba, segundo Foucault, os jogos de conceitos, as escolhas teóricas, o conjunto de enunciações, enfim, as práticas que instituem e destituem objetos de discurso e domínios de saber.

Toda prática discursiva pode definir-se pelo saber-poder que veicula e que é reconhecido pela sociedade (Foucault, 1969:207). Neste trabalho, esse saber-poder do discurso da PELI será associado a um discurso formador autorizado. Formador porque veicula saberes que devem embasar a formação do professor; e autorizado, porque, ao estabelecer normas e regras para o funcionamento desse processo de formação através dos ritos de instituição, legitima tais saberes.

Para discutir como a PELI se constitui enquanto um discurso formador autorizado evocarei a noção de Bourdieu (1982:98-99) sobre os ritos de instituição. No que se refere ao ritual da disciplina Prática de Ensino, por exemplo, observa-se que, mediante um ato de constituição ou instituição, ela consagra político-juridicamente o professor. E, através de um ato de investidura, reconhece esse professor, ao mesmo tempo em que o faz reconhecer-se enquanto tal, diante da sociedade. Nesse sentido, associarei o discurso autorizado da PELI a uma função de legitimação, na medida em que a referida disciplina parece funcionar como um ritual de passagem do lugar de aluno para o lugar de professor.

Por último, trarei a noção de que toda linguagem é ideológica (Bakhtin 1979: 44), e é através do sujeito ideológico pela linguagem que se dá a rede de (re)formulações dos discursos. No que se refere ao discurso autorizado da PELI, pretendo mostrar que é próprio da ideologia, tentar estabilizar sentidos, institucionalizá-los, abafando, dessa forma, toda possibilidade de contradição. É importante, então, relacionar o conceito de ideologia à prática discursiva, uma vez que mediante essa relação,

o sujeito **esquece**⁴ que é função de uma formação discursiva ou ideológica e,

⁴ Os grifos são do autor.

assim, vem reconhecer-se erroneamente como o autor de seu próprio discurso. (Eagleton, op.cit: 173)

Dessa forma, a análise das regularidades e dos sentidos que tendem a se estabilizar pelas formações ideológicas veiculadas nas relações da sala de aula e do imaginário discursivo dos interlocutores desse contexto, podem dar indícios de como se constitui esse discurso autorizado e suas possíveis implicações para o processo de formação do professor de língua estrangeira.

2.2. Heterogeneidade

(a) Do discurso

Com base na noção de dialogismo de Bakhtin e da concepção de sujeito atravessado pelo inconsciente de Lacan, Authier-Revuz (1990) entende o discurso como constitutivamente heterogêneo, uma vez que se assenta nas relações dialógicas entre enunciados, isto é, nas relações interdiscursivas, colocando em cena o discurso-outro (do outro, e do um).

Por essa razão, a autora admite que a linguagem só pode ser analisada quando considerada como um fenômeno sócio-ideológico e apreendida dialogicamente no fluxo da história. Ao mesmo tempo postula a não coincidência do dizer, isto é, o dizer não é transparente ao enunciador e o sentido, por sua vez, escapa à intencionalidade do sujeito. Com efeito, o sujeito é clivado e cindido. Cindido pelo caráter sócio-histórico que o faz assumir posições variadas no discurso; e clivado pela propriedade de se apresentar fragmentado pelo inconsciente que o constitui.

Com relação a este trabalho, espero, a partir do conceito de heterogeneidade formulado por Authier-Revuz, problematizar o sujeito enquanto constitutivamente heterogêneo porque atravessado constantemente pelo discurso do outro, isto é, pelo discurso do outro posto em cena, pelo exterior de várias formações discursivas.

(b) da sala de aula

A questão da heterogeneidade tem sido abordada como sinônimo de diversidade, quando aplicada a indivíduos. Segundo Coracini (1997:7), essa aceção de heterogeneidade considera a sala de aula como o lugar das diferenças culturais, cognitivas, étnicas e etárias, sendo geralmente estudada como fonte de dados para o desenvolvimento de técnicas de controle do discurso e do comportamento dos seus interlocutores numa tentativa de homogeneização.

O presente estudo seguirá, entretanto, uma concepção de heterogeneidade (do discurso e da sala de aula) como *constitutiva do sujeito e do dizer em conflito permanente com o desejo da homogeneização, da perfeição, da unidade* (Coracini, op.cit:22).

Trabalha-se com o discurso de sala de aula com base na noção de jogo discursivo postulada por Coracini (1995:68) em que a sala de aula, enquanto formação discursiva

exige um comportamento verbal e não verbal e coíbe outros. É nesse jogo discursivo que se concebe a sala de aula, por excelência, como o lugar do conflito.

Sabendo que, o discurso pedagógico *é um dizer institucionalizado, sobre as coisas, que se garante, garantindo a instituição em que se origina e para a qual tende* (Orlandi, 1987:23), o professor, (re)produtor do saber institucionalizado, incorpora esse discurso e o reproduz na ação pedagógica na sala de aula. O aluno, por sua vez, legitima a autoridade institucional do professor, reconhecendo-se sempre como aquele que não sabe. Assim, a simetria⁵ dessa relação é marcada pelo assujeitamento do professor e do aluno, no sentido de ocuparem lugares (posições discursivas) já estabelecidos.

No entanto, segundo Foucault, onde o poder se exerce há sinais de resistências. Ainda que a interação da relação pedagógica seja, em geral, marcada pelo esquema *X ensina alguma coisa a Y em que X é o agente(professor), Y o paciente (o aluno) e alguma coisa, o objeto* (Moirand, 1986, apud Coracini, 1992:54), a heterogeneidade, própria do discurso e das relações de sala de aula irrompe desestabilizando, mesmo que momentaneamente, a homogeneidade do discurso da sala de aula.

Dessa forma, se o caráter homogeneizador do discurso pedagógico encontra no espaço heterogêneo da sala de aula resistências, interessa-me problematizar o discurso formador autorizado e investigar os sentidos estabelecidos e estabilizados para o trabalho de formação na PELI, observando, nesse processo, *a heterogeneidade constitutiva que torna complexo o que parece simples, o que parece uno, conflitante, o que parece controlável pela razão ou pela ciência* (Coracini, 1997: 22).

3. APRESENTAÇÃO DOS REGISTROS

3.1. As regularidades das aulas de PELI

Foi possível observar que o estudo dos métodos e a crença na idéia de que existe uma metodologia adequada de ensino configuram-se como regularidades do discurso de sala de aula dessa disciplina⁶.

Um dos efeitos de sentido decorrentes dessas regularidades é o de que o método é condição básica para a formação pedagógica do professor, porque garante uma racionalidade e uma coerência na ação pedagógica. Com efeito, o ensino comunicativo, enquanto referência teórica e metodológica, é entendido como condição (e solução) para um ensino diferente e inovador.

A abordagem comunicativa, dessa forma, pode ser considerada como o discurso autorizado da PELI, ou seja, como um sentido estabilizado, já que *essa vontade de*

⁵ Segundo interpretação de Coracini (1995: 63) do termo simetria concebido por Foucault (1979), a autora argumenta que numa relação de poder “*A e B se encontram em relação de simetria quando a proporção entre a força exercida por A e a força recebida por B se mantém a mesma e corresponde ao que a estrutura social espera enquanto imaginário discursivo; nesse caso, o efeito é de homogeneidade, apesar da desigualdade entre os sujeitos, enquanto que, no caso da assimetria, onde as forças exercidas entre os sujeitos não são proporcionais e se encontram em estado de constante ebulição, o efeito de sentido é a heterogeneidade, o inesperado, o surpreendente*”.

⁶ Sobre esse assunto, ver a análise dos programas de PELI de três instituições de ensino superior feita por Martins (1998).

verdade assim apoiada sobre um suporte institucional tende a exercer sobre os outros discursos uma espécie de pressão e como que um poder de coerção (Foucault, 1971:18).

Nesse sentido a interação norteia-se pela instrumentalização metodológica (através dos seminários) e pelo treino, por ocasião dos estágios. A produção de saberes, por sua vez, vai reforçar o poder disciplinar, através de um conhecimento teórico e do papel de intelectual do estagiário, como forma de promover a transformação do ensino.

Assim, a instrumentalização metodológica, com base em uma abordagem comunicativa, funciona como um veículo de homogeneização nesse processo de formação e, como efeito, tende a homogeneizar a produção de sentidos na aula de PELI.

Passo agora à investigação da emergência da heterogeneidade para observar em que medida essa heterogeneidade desarticula os sentidos autorizados do discurso de sala de aula de PELI.

2.3. Manifestações de heterogeneidade nas aulas de PELI

Serão apresentadas abaixo, manifestações da heterogeneidade constitutiva na/dia sala de aula. Fazendo um recorte na natureza desses conflitos, irei me deter, principalmente, na relação de tensão entre professor de PELI e alunos-professores e a metodologia proposta pela PELI, já que essa questão se apresenta como uma regularidade do discurso da sala de aula dessa disciplina.

Observe-se, no segmento abaixo, a contradição estabelecida na relação de mediação entre a teoria e a prática a partir da postulação de um determinado método como o ideal para o ensino de línguas:

S1⁷

1PX : *não acredito que você chegou lá dando regras do presente simples pra eles (estupefata)// fulana (num tom severo)/ não...*

1AX2: *claro/ eu tive/não/ não tinha outro jeito P/ eu tinha que dar//*

2PX : *você não discutiu seu projeto comigo// você não trabalhou interrogação aqui e aí você foi lá e aplicou uma coisa tudo errado!*

2AX2: *não/ isso aqui é uma coisa que a professora ia dar//*

3PX : *ia dar mas não pra dar desse jeito/ não desse jeito/é lógico ...ir na lousa e passar as regras do presente simples em Inglês/ você quer matar seus alunos/ e eles num aprenderam nada!*

3AX2: *não mas aí [várias interrupções de PX]/ não/ escuta só o que é que eu trabalhei depois//*

4PX : *não/ você não ouviu nada o que eu ensinei você há dois anos//*

4AX2: *não/ eu ouvi sim// só que aí/ PX/ depois eu fiz até uns exercícios//*

5PX : *você contextualizou pelo menos?//*

5AX2: *foi/ eu trabalhei depois//*

6PX : *como é que você trabalhou?//*

6AX2: *eu trabalhei o seguinte...*

7PX : *você acha que ficou claro pra eles quando é que usa o presente simples/*

⁷ S1: segmento 1 PX: professora da instituição particular AX2: aluna-estagiária da instituição particular

7AX2: *eu acho que sim// eu acho que pra ficar claro tem que começar por regras/(...)*

Todo o processo argumentativo, no referido segmento, assenta-se no recurso da negação polêmica (Ducrot, 1987: 201-211) que, segundo interpretação de Maingueneau (1993: 82), mantém necessariamente uma relação de contradição com o enunciado que refuta. Nesse segmento, observa-se um trabalho de refutação com base na seguinte relação de oposição:

aprende-se inglês através da REGRA

vs.

aprende-se inglês através do USO

PX contesta todas as argumentações de AX2, com base no pressuposto seguinte: não se aprende inglês através de regras, mas através do uso. Ilustrando esta argumentação, teríamos como formulação de base ***P não acredita que X***, em que *P* é a professora de PELI e *X* corresponde a *você chegou lá dando regras do presente simples pra eles* (cf. 1PX).

Decorrente da formulação anterior, segue-se em 3PX e 4PX outra forma de negação polêmica, agora mediante uma relação de causa e efeito. Assim, pode-se inferir, nas seguintes falas de PX, as formulações abaixo:

- 3PX : *eles num aprenderam nada porque X (você chegou lá dando regras do presente simples pra eles);*

- 4PX: *não, você não ouviu nada porque X (você chegou lá dando regras do presente simples pra eles).*

O exercício da negação polêmica em S1 nos dá indícios de que, para restituir a aparente homogeneidade do discurso, é preciso desautorizar o discurso (do) outro. Nesse sentido, em S1, impera a idéia de que *é preciso desqualificar o adversário custe o que custar, por que ele [o outro] é constituído do mesmo que nós, mas deformado, invertido conseqüentemente insuportável* (Maingueneau, 1993:125).

No entanto, o enunciado *eu acho que pra ficar claro tem que começar por regras* possibilita-nos observar indícios de heterogeneidade a partir de uma resistência de AX2. A fala de AX2 modalizada por *eu acho que (p)*, não traz um palpite sobre o ensino de línguas, mas a irrupção do processo de aprendizagem de língua inglesa da aluna, provavelmente através de regras. Nesse exemplo, a presença de elementos discursivos relacionados a uma concepção estruturalista de ensino de língua, *suspende localmente o caráter absoluto, inquestionável, evidente do sentido relacionado com as posições ideológicas* (Pereira *et. alii*, 1996:80), por exemplo, uma formação discursiva que identifica língua a **uso**.

Como efeito, o tratamento dado pela PELI à emergência desse tipo de conflito, conforme nos sugere S1, ancora-se no desejo de controle das relações de sala de aula. Por não levar em consideração as manifestações da história de formação do seus alunos, que, possivelmente, fazem vir à tona conflitos na sala de aula, PX, parece querer garantir a unidade e harmonia da sala de aula mediante um processo de argumentação, na maioria das vezes, inconsciente.

No que se refere à fala de PX, pode-se perceber também um discurso de autoridade (Bourdieu, 1982:91) marcado pela neutralização de outras verdades através das repetidas asserções negativas (1PX: *não acredito que você chegou lá dando regras do*

presente simples pra eles (estupefata)://; 2PX: você não discutiu seu projeto comigo// você não trabalhou interrogação aqui e aí você foi lá e aplicou uma coisa tudo errado!//; 3PX: eles [os alunos] num aprenderam nada!//; 4PX: não/ você não ouviu nada o que eu ensinei você há dois anos).

Essas negações produzem esse efeito de desautorização do discurso do outro porque, dentre outros fatores, PX é o

porta-voz autorizado [e, portanto] consegue agir com palavras em relação a outros agentes e, por meio de seu trabalho, agir sobre as coisas, na medida em que sua fala concentra o capital simbólico acumulado pelo grupo que lhe conferiu o mandato e do qual ele é, por assim dizer, o procurador. (Bourdieu, op.cit.:89).

Em última instância, o processo de argumentação, em S1, que tende a legitimar a posição de autoridade de PX, aponta para o que Authier-Revuz (1990:31) observa sobre a posição de afrontamento polêmico onde *o que se joga na zona de contato não é da ordem da discussão, mas do direito à existência para um dos dois apenas.*

De certa forma, as situações de manifestações dos conflitos na sala de aula e da tentativa de abafamento me permitem afirmar que o discurso de sala de aula de PELI aponta para o **um** (discurso autorizado) e, por contradição, para o **não-um** (a emergência da heterogeneidade). Em outras palavras, observo que a incorporação de um discurso formador autorizado não se dá de forma tranqüila, na aula de PELI, porque, pela lei de todo discurso, esse discurso está constantemente sujeito à irrupção da heterogeneidade que, afinal de contas, o constitui.

Retomando a hipótese deste trabalho, constato aqui que, embora a PELI tenha a intenção de formar o aluno para atuar numa realidade diversa que é a sala de aula, ela trabalha com um modelo previamente estabelecido, no caso, a abordagem comunicativa. Assim, a relação de aprender na prática, a partir da realidade encontrada, é substituída por uma relação de aplicação de metodologias.

À guisa de conclusão, o discurso de sala de aula da PELI é um discurso que se constrói oficial e cotidianamente por domínios discursivos que privilegiam a aplicação, a transformação, homogeneizando e simplificando o processo de formação. No entanto, pode-se ouvir a voz do outro (vozes outras) que o desestabiliza, ao instaurar a contradição e a perspectiva do conflito na dinâmica das relações de sala de aula.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho procurou investigar o discurso da sala de aula de PELI na tensão entre homogeneização e heterogeneidade, e suas implicações para a constituição da prática pedagógica do professor. Não buscou-se, dentro de uma perspectiva hegeliana, superar essas oposições (heterogeneidade/homogeneização) através de um terceiro termo, mas enfatizar, no seio mesmo dessas oposições, seu caráter conflitual e produtivo (cf. Derrida, 1975:58). Dessa forma, procurou-se problematizar a formação de futuros professores dentro de algumas instituições de ensino superior para compreendermos a dimensão processual da formação do docente de língua inglesa.

A análise do corpus aqui apresentada confirmou a hipótese inicial de que, embora a PELI, nas universidades pesquisadas, tenha a intenção de formar seus alunos-professores para enfrentar a realidade heterogênea da sala de aula, ela trabalha com um modelo pré-fixado como forma de garantir a aprendizagem e, de certa maneira, a homogeneidade da sala de aula. Apesar dos efeitos de homogeneização, enquanto efeito da ideologia veiculada pelo discurso autorizado, foi possível observar a emergência de conflitos que desestabilizam a linearidade e a aparente homogeneidade desse mesmo discurso.

Mesmo se deparando a todo instante com esses momentos de conflito, a PELI não os toma como objeto de discussão. Antes, procura mascará-los, através de atitudes prescritivas (cf. S1) e de estratégias discursivas (argumentação por negação polêmica, por modalização, por discurso de autoridade), na maioria, inconscientes.

A meu ver, a análise empreendida neste estudo mostra que a PELI, enquanto uma prática discursiva aponta para a seguinte contradição: querer homogeneizar o que não é homogeneizável: a sala de aula.

Tal fato nos mostra a necessidade de se repensarem não só as concepções de formação com que trabalha a PELI, mas a organização dicotômica do curso de Letras, isto é, a experiência de aquisição, de um lado, através das disciplinas específicas e a de formação do outro, através das disciplinas pedagógicas.

Nesse sentido, insisto, com base na análise aqui apresentada, que :

(i) a formação do professor de língua inglesa não deveria passar somente pela instrumentalização e prescrição de metodologias, visando à aplicação e à transformação do ensino, mas requer um trabalho de desmitificação da prática pedagógica a partir da problematização do discurso formador autorizado da PELI e da consideração da heterogeneidade como constitutiva da sala de aula.

(ii) a PELI não se constitui, na organização do curso de Letras, no único e nem no principal momento de formação do professor de língua inglesa, mas, poderia apresentar-se como um momento de :

(a) problematização dos referenciais teóricos (epistemológicos e metodológicos) que constituem o escopo da formação do professor de língua inglesa;

(b) relativização da experiência de intervenção na realidade da prática pedagógica de 1º e 2º graus: uma relação de aprendizagem e não de aplicação.

Não se trata de não reconhecer o discurso autorizado da PELI e, portanto, de defender uma ruptura decisiva. Trata-se, no entanto, de acreditar que, no interior mesmo dos conceitos que permeiam o processo de formação, podemos

deslocá-los [os conceitos de formação], voltá-los contra as suas pressuposições, reinscrevê-los noutras cadeias, modificar a pouco e pouco o terreno de trabalho e produzir novas configurações (Derrida, 1975:33).

Disso decorre, a meu ver, a necessidade de repensarmos as concepções de formação veiculadas nos cursos de formação. Uma vez que compreender o processo de formação exige, conforme esta pesquisa apontou, uma análise das práticas discursivas e não discursivas que o constituem, concordo com a afirmação de Perrenoud (1993:15), segundo a qual

só é possível pensar a formação dos professores pensando e repensando, à luz das ciências humanas - de todas as ciências humanas - as práticas pedagógicas e o funcionamento dos estabelecimentos de ensino e dos sistemas educativos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAHÃO, M. H. V. A Prática de ensino e o estágio supervisionado como foco de pesquisa na formação do professor de LE. In: **Contexturas**, 1: 49-54, APLIESP, SP, 1992.
- AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidade Enunciativas. In: **Cadernos de Estudos Linguísticos**. 19: 25-42. Campinas: 1990.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1979.
- BOURDIEU, P. **A Economia das trocas linguísticas; o que falar o que dizer**. 1982. trad. Sérgio Miceli, São Paulo: EDUSP, 1996.
- CORACINI, M. J. F. Homogeneidade vs. Heterogeneidade no discurso pedagógico. In: M.S.Z de Paschoal & M.A. A. Celani. **Linguística Aplicada - da aplicação de linguística à linguística transdisciplinar**. pp.54-66. São Paulo, EDUC: 1992..
- _____. Leitura: decodificação, processo discursivo...? In: Coracini, M. J. F. (org.). **O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira**. pp.13-20. Campinas, 1995.
- _____. A escamoteação da heterogeneidade nos discursos da linguística aplicada e da sala de aula. In: **Letras** 14: 39-64. UFSM: 1997.
- CURCIO-CELIA, M. H. Objetivos dos cursos de Letras para a formação de professores de línguas estrangeiras no Brasil. In: Bohn, H. & Vandresen, P. (org.). **Tópicos de Linguística Aplicada**, pp.314-327. Florianópolis, SC: Editora da UFSC, 1988.
- DERRIDA, J. **Posições**. Lisboa: Plátano Editora, 1975.
- DUCROT, O. **O dizer e o Dito**. Campinas/SP, Pontes, 1987.
- FOUCAULT, M. (1969). **Arqueologia do Saber**, Rio de Janeiro: Editora Forense.
- _____. (1971) **A ordem do discurso**. São Paulo: edições Loyola, 1996.
- _____. **Microfísica do Poder**. Org. e trad. Roberto Machado. RJ: Graal, 1979.
- FRACALANZA, D. C. **A prática de ensino nos cursos superiores de licenciatura no Brasil**. Dissertação de Mestrado UNICAMP/FALE, SP, 1982.
- MARTINS, L. C. P. **Conflitos e Contradições na formação de professores: um estudo das práticas discursivas da disciplina Prática de Ensino de Língua Inglesa**. Dissertação de Mestrado, IEL/UNICAMP, 1998.
- MAINGUENEAU, D. **Novas tendências em análise do discurso**. Campinas, São Paulo: Pontes: Editora UNICAMP, 2.ed., 1993.
- MOITA LOPES, L.P da A formação teórico-crítica do professor de línguas: o professor-pesquisador. In: **Oficina de Linguística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. pp.179-190. Campinas: Mercado de Letras, 1996.
- ORLANDI, E. (1987). **A Linguagem e seu funcionamento; as formas do discurso**. 4.ed., Campinas, S. Paulo: Pontes, 1996.

- PEREIRA et all. O discurso pedagógico: a presença do Outro. In: **Revista Letras n.12**. Revista da Universidade Federal de Santa Maria, Mestrado em Letras, 1996.
- PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. trad. port. Faria, H., Tapada, H., Carvalho, M. J. e Nóvoa, M. Lisboa: Publicações Dom Quixote e Instituto de Inovação Cultural, 1993.
- REIS, M. R. F. **Uma análise da disciplina Prática de Ensino de Língua Inglesa nas instituições de ensino superior no norte do Paraná**. Dissertação de Mestrado, PUC/SP, 1991.
- RICHARDS & CROOKES, The practicum. In: **TESOL Quartely, 22**, nº1: 209-223, 1988.