

# DE DISCENTE À DOCENTE: A BUSCA DOS ALUNOS-PROFESSORES PELA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE ENSINO DE INGLÊS IDEAL

Michele Teixeira PASSINI  
Universidade de Passo Fundo

**RESUMO:** As reflexões sobre o ensino de língua estrangeira vêm trazendo inovações em termos de metodologias e, conseqüentemente, possibilidades de mudanças nas práticas de ensino. No contexto de educação básica, encontramos na publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs-LE) de língua estrangeira, de 1998, o que pode ser entendido como um marco dessas reflexões. Tais documentos propõem um (re)pensar sobre as práticas, discutindo o ensino da língua pautado em uma concepção sociointeracional de língua. No presente trabalho, ancorados na teoria da Análise do Discurso, nos dedicamos a observar como essas “novas” práticas são levadas para as salas de aulas por alunos-professores em situação de estágio docente em língua inglesa. Temos, assim, como elemento norteador a questão da prática de ensino de inglês no âmbito escolar. Desse modo, ao elaborar suas aulas, os alunos-professores (re)velam as concepções que sustentam sobre língua, alunos e seu papel enquanto professor de inglês. Nesse contexto, analisaremos um *corpus* composto por quatro sequências discursivas provenientes de um arquivo formado por memórias de aula escritas por acadêmicos do curso de Letras de uma universidade do norte do Rio Grande do Sul. Noções como: sujeito, língua, ideologia e formação discursiva serão abordadas a fim de atingirmos tal objetivo. PALAVRAS-CHAVE: prática de ensino de inglês; língua; aluno-professor.

**ABSTRACT:** *Reflections about foreign language teaching are bringing innovations in terms of methodologies and, consequently, possibilities of changes in the teaching methods. Concerning basic education, the foreign language National Curricular Guidelines (1998) can be understood as a mark of these reflections. These documents suggest that teachers rethink about their practices, and discuss language teaching based on a sociointeracional conception of language. In the present paper, which is anchored on the Discourse Analysis theory, we intend to observe how these “new” practices are being promoted in the student-teachers’ classrooms at the English teaching practicum. As they plan their classes the student-teachers reveal their conceptions about language, the school students and their role as English teachers. In this context, we analyze a corpus composed by four discursive sequences taken from an archive composed by lesson memories written by students from an English teacher education program of a university in the north of Rio Grande do Sul. Concepts such as subject, language, ideology and discursive formation will be approached so that we are able to achieve our goal.*

**KEYWORDS:** *English teaching practices; language; student-teacher*

## **Introdução**

De diversas naturezas são as justificativas para que alguém decida aprender uma língua estrangeira (doravante LE), dentre elas poderíamos citar: adquirir um maior

conhecimento linguístico que possibilitasse uma maior compreensão das outras realidades de países de línguas outras; adquirir uma nova língua para facilitar a comunicação por ocasião de viagens internacionais; ascender profissionalmente em uma sociedade marcada pela política de globalização bem como cumprir uma carga horária obrigatória do currículo escolar.

Embora a última das razões elencadas pareça insatisfatória, ela não deixa de ser recorrente no dizer de alunos da escola regular. Ao olharmos para o ensino de língua inglesa em contexto escolar no Brasil, somos levados a nos questionar, tendo em vista o atual contexto de baixa carga horária, grande número de alunos em sala, falta de recursos, etc., sobre qual seria seu objetivo. Para Oliveira o ensino de LE nas escolas públicas diz respeito a três funções básicas, quais sejam:

A primeira é de natureza legalista: cumprir o que o Ministério da Educação (MEC) determina por meio dos PCNs. Pode-se discordar das determinações do MEC, mas delas não se pode escapar. Portanto, tem-se que aprender, pelo menos, uma língua estrangeira. A segunda razão é de natureza social: o desenvolvimento da leitura em língua estrangeira pode ajudar o estudante no processo de inserção cultural na medida em que ele pode se tornar um cidadão mais consciente de si mesmo e dos outros. Finalmente, a aprendizagem de línguas estrangeiras cumpre a função de ajudar o estudante a se desenvolver cognitivamente já que o auxilia na construção de conhecimentos. (OLIVEIRA, 2009, p.30)

Desse modo, observamos nas palavras da autora que a primeira das razões para o ensino de inglês na escola pública estaria relacionada com o que denomina natureza legislativa, qual seja, a necessidade de cumprir uma determinação do Ministério da Educação e Cultura (MEC). A partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9.394, em 1996, o ensino de LE torna-se obrigatório em instituições de ensino básico em todo o país. No ano de 1998, o MEC publica os Parâmetros Curriculares Nacionais de LE, documentos que seriam conhecidos como norteadores das práticas de ensino de LE nesse contexto.

### **Os PCNs-LE-LE como um marco nas práticas de ensino de inglês**

A primeira LDB, de número 5.692, foi promulgada em 1971, no governo do presidente Emílio G. Médici, em plena época de ditadura militar. Vale lembrar que neste período, sobretudo entre 1969 até 1973, que passou a ser conhecido por milagre econômico, ocorreu um significativo crescimento do Produto Interno Bruto (PIB) do país o que acabou ocasionando um comprometimento com capital exterior, isto é, houve posteriormente um aumento da dívida externa do país. Desse modo, a necessidade de mão-de-obra assegurava que mais pessoas adentrassem ao mercado de trabalho, embora seus salários fossem reduzidos. (FAUSTO, 2004)

Tal fato torna-se relevante na medida em que produziu alterações nos componentes curriculares da educação básica. Dentre eles, destacamos o fato do ensino de LEs ter passado a ser facultativo, o que significa que diversas instituições excluíram a disciplina de seus currículos (LEFFA, 1999). Neste contexto, é possível observarmos o caráter tecnicista que a educação adquiriu, privilegiando cursos e disciplinas que fossem “úteis” para o trabalho. O aluno, portanto, ocupa uma posição de futuro operário.

No ano de 1996 a LDB 9.394 retoma a obrigatoriedade do ensino de LE nas no ensino básico, deixando a cargo da instituição optar, com base no contexto no qual está inserida, entre inglês ou espanhol. Em 1998, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) são publicados, com o intuito de fornecer embasamento teórico e pedagógico aos professores de educação básica.

Diferentemente do cunho tecnicista da LDB de 1971, os referidos documentos, sustentam que o objetivo principal do ensino de LE na escola relaciona-se com a “possibilidade de aumentar a autopercepção do aluno como ser humano e como cidadão” para ser capaz de “agir no mundo social” (BRASIL, 1998, p.15).

Por meio de uma visão sociointeracional da linguagem e da aprendizagem, os autores<sup>1</sup> consideram que o aprendiz de LE faz uso de três tipos de conhecimento: (a) sistêmico, isto é, conhecimentos léxico-semânticos, morfológicos, sintáticos e fonético-fonológicos; (b) de mundo, ou seja, conhecimentos adquiridos empiricamente em suas atividades cotidianas; e (c) de organização textual, que se refere ao reconhecimento de diferentes tipos de textos com propósitos específicos. Assim, o aluno seria instigado a utilizar sua capacidade de realizar inferências, ao contrário da tradicional tradução de palavras, frases ou textos, prática reconhecidamente comum nas aulas de LE em contexto escolar.

Dentre as quatro habilidades atribuídas a aprendizagem de uma LE – fala, compreensão auditiva, escrita e leitura – é a leitura que deve receber a maior atenção e esta deve ser realizada por meio de três etapas. A primeira delas, a pré-leitura, é o momento no qual o professor buscará ativar o conhecimento de mundo que o aluno tem para que ele seja capaz de levantar hipóteses acerca do conteúdo do texto. Assim, neste momento, o aluno é convidado a examinar os aspectos gráficos, por exemplo, do texto com o intuito de que utilize seus conhecimentos dos gêneros discursivos, aos quais está exposto cotidianamente. Questões relacionadas ao reconhecimento de autor do texto, quem seria o leitor-alvo, onde, quando e por que foi publicado onde foi são relevantes neste momento. Posteriormente, a etapa de leitura é o momento em que o aluno lê o texto (silenciosamente, para que seja o mais próximo desta atividade em sua vida) e seleciona informações principais de secundárias. Vale lembrar que, como o intuito é que se trabalhe com textos autênticos, e, portanto, com um grau de complexidade superior aos adaptados, frequentemente encontrados em materiais didáticos, é recomendado que o aluno

---

<sup>1</sup> Os autores dos PCNs-LE são professores universitários e pesquisadores do campo da Linguística Aplicada.

desenvolva um conhecimento sobre o caráter sistêmico da língua, reconhecendo prefixos e sufixos frequentes, para que assim seja capaz de realizar inferências diante de palavras desconhecidas. Finalmente, na etapa de pós-leitura o intuito é que questões abordadas no texto sejam trazidas para a discussão em sala de aula com os alunos.

O destaque dado para a habilidade da leitura, e conseqüente desconsideração pelas demais habilidades no ensino do idioma, foi alvo de críticas de alguns autores, que o consideraram uma forma de continuísmo da situação do ensino-aprendizagem de LE nas escolas, tal como podemos observar no excerto que segue:

O documento, portanto, em vez de impulsionar mudanças na realidade para a implementação de um ensino de qualidade, apresenta uma justificativa conformista e determinista ao propor um ensino de LE recortado pela habilidade de leitura, desconhecendo, diferentemente do resto do mundo, a relevância da oralidade. Além disso, passa ao leitor a impressão de que seus autores não estão convencidos da importância de se ensinarem línguas estrangeiras no país. (PAIVA, 2003)

Desse modo, segundo a referida autora, é possível observar um descompasso entre os objetivos propostos pelos documentos, e, conseqüentemente, almejados pelo ensino de inglês em contexto de educação básica e um ensino de língua estrangeira que fosse efetivamente desejável aos alunos em suas vidas “reais”. É relevante ressaltar, que embora tendo sido alvo de críticas de diversas naturezas, os PCNs foram, desde sua publicação, incorporados pela maioria das instituições de nível superior formadoras de professores de língua. A instituição na qual realizamos esta pesquisa é uma delas.

### **Sobre a prática de ensino de inglês**

Conforme a visão sociointeracional de aprendizagem, sustentada nos documentos, o aluno é considerado em sua relação com os outros e com o mundo que o cerca. Desse modo, as atividades realizadas devem sempre levar em consideração o conhecimento prévio que o aluno dispõe, bem como, a constituição dialógica dos sentidos. De acordo com os autores dos documentos: “No que se refere à visão sociointeracional da aprendizagem, pode-se dizer que é compreendida como uma forma de estar no mundo com alguém e é, igualmente, situada na instituição, na cultura e na história”. (BRASIL, 1998, p.15)

Contudo, entre os pressupostos teóricos e a prática de ensino concretizada em atividades em sala de aula, há uma lacuna por vezes desafiadora, conhecida por transposição didática. No caso dos alunos-professores em questão, depois de estudarem os PCNs-LE por um semestre e realizarem visitas de observação em escolas de ensino básico da cidade, eles elaboraram um plano de aula visando contemplar as concepções apresentadas nos documentos. Assim, pautaram-se em atividades de pré-leitura, leitura e pós-leitura e após a aplicação das aulas, registraram suas experiências no que ficou

denominado como “memória de aula”. O intuito de tal registro relaciona-se com um momento de reflexão da própria prática, observando de que forma as atividades aplicadas forma ou não efetivas e por que. Para Eckert-Hoff (2002, p. 20), “falar sobre o fazer leva o professor à reflexão e a um processo de maturação do saber-fazer”.

Observar a prática pedagógica é de extrema importância para compreender as concepções que sustentam o fazer do professor. Um professor que entenda a língua como código, por exemplo, poderá pedir a seus alunos para completar lacunas, visando “treinar” palavras de vocabulário ou verbos. Por outro lado, estando ele em consonância com uma concepção de língua como lugar onde se encontram ideologias não se limitará a pedir que seus alunos preencham lacunas ou outro tipo de atividade puramente estrutural, mas buscará formas de demonstrar de que forma língua e ideologia estão ligadas. É, portanto, nesse sentido que a prática pedagógica está sobre os andaimes da teoria, conforme elucidada De Nardi:

Podemos olhar para as nossas práticas como um campo em que escolhas teóricas e políticas, que necessariamente estão implicadas em nosso fazer, deixam marcas, pegadas reveladoras do lugar que ocupamos enquanto sujeitos desse processo, mas também do modo como nos colocamos diante da língua e do sujeito com o qual iremos trabalhar. (2007, p. 169)

	PRÁTICAS TRADICIONAIS	NOVAS PRÁTICAS
LÍNGUA	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sistema de signos</li> <li>- Código passível de ser transposto</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vista em seu caráter social</li> <li>- Assegura ao aluno seu engajamento discursivo</li> </ul>
ALUNO	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Receptáculo de informações. Deve responder corretamente ao “depósito” efetuado pelo professor.</li> <li>- Visto como desprovido de conhecimento prévio.</li> <li>- Reprodutor de sentidos pré-existentes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Agente de práticas sociais e, portanto, cidadão do mundo.</li> <li>- Ativo na construção dos sentidos.</li> </ul>
PROFESSOR	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Detém quase que 100% do tempo de fala.</li> <li>- Responsável pela construção dos sentidos, aos quais classifica como certo ou errado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mediador de um processo de interação social.</li> <li>- Regula seu tempo de fala para possibilitar maior participação dos alunos.</li> <li>- Fomenta a interação entre alunos e considera seu conhecimento prévio de mundo.</li> </ul>

Quadro-síntese 1 – Saberes referentes às práticas tradicionais e às novas práticas de ensino de inglês.

## As palavras dos alunos-professores em um gesto de análise

Nesta seção apresentaremos nosso gesto de interpretação, porém, antes, cabe dizer algumas palavras sobre a teoria que nos sustenta ao fazê-lo. Trata-se da Análise de Discurso (AD) pecheutiana, a qual entende a língua com um meio de se chegar ao discurso, esse sim, o seu objeto de interesse.

Desse modo, falamos de um lugar teórico que se preocupa com o discurso, este sendo entendido como “efeito de sentidos entre A e B” (PÊCHEUX, 1993)<sup>2</sup>. Assim, partimos do pressuposto de que a língua não possui autonomia absoluta, uma vez que os sentidos não são dados previamente, mas constituem-se juntamente com o sujeito, por meio de sua inscrição em uma formação discursiva<sup>3</sup>, a qual é descrita por Pêcheux e Fuchs como “o que pode e deve ser dito a partir de uma posição dada numa conjuntura, isto é, numa certa relação de lugares no interior de um aparelho ideológico, e inscrita numa relação de classes” (PÊCHEUX; FUCHS, 1993<sup>4</sup>, p. 166) Percebemos, portanto que uma formação discursiva, entendida como a matriz do sentido é uma discursivização de ideologias específicas. Vale lembrar, ainda mais uma vez, que a teoria discursiva pecheutiana não é uma teoria linguística, mas sim uma teoria materialista dos processos discursivos, e, portanto, a língua é entendida como a base material de tais processos. É, portanto, a partir dela, e da consideração das condições de produção, que podemos chegar ao discurso. Assim, estamos no campo do estudo dos sentidos, no campo da semântica discursiva, conforme a definem os autores abaixo:

Chamaremos de ‘semântica discursiva’ a análise científica dos processos característicos de uma formação discursiva, essa análise que leva em consideração o elo que liga esses processos às condições nas quais o discurso é produzido (às posições às quais deve ser referido). (HAROCHE *et al*, 2007, p. 27)

A formação discursiva constitui, assim, um dos conceitos basilares ao realizarmos uma análise no campo da semântica discursiva. Ao longo da teoria essa noção sofreu deslocamentos que dizem respeito, sobretudo a presença de heterogeneidade em seu interior. Entendê-la como sendo heterogênea pressupõe considerar que os saberes no seu interior não estão isolados de saberes de outras formações discursivas, uma vez que as fronteiras que delimitam o interior e exterior são “porosas”, permitindo certo dinamismo.

---

<sup>2</sup> Neste trabalho fazemos uso da 2ª edição de 1993, contudo é válido ressaltar que a publicação original é do ano de 1969.

<sup>3</sup> A noção de formação discursiva é apresentada por Michel Foucault na obra *Arqueologia do Saber*, originalmente publicada em 1969, e relaciona-se com um grupo de enunciados que em um sistema de dispersão podem ser definidos por uma regularidade. (FOUCAULT, 2008)

<sup>4</sup> Texto publicado originalmente em 1975.

Por seu caráter contraditório<sup>5</sup>, ela permite que saberes divergentes e mesmo antagônicos ali convivam.

A noção de sujeito nesta teoria também merece algumas palavras. Diferentemente dos estudos linguísticos que, em geral colocam o sujeito em uma posição central, a ele atribuindo a capacidade de expressar suas intenções e escolhas, a teoria discursiva afirma-se como uma teoria não-subjetiva da subjetividade. Para esclarecer essa afirmação somos levados até a máxima Althusseriana de que “a ideologia interpela os indivíduos em sujeito” (ALTHUSSER, 1985) e, portanto, falar em sujeito já é, desde sempre, falar em ideologia. Pêcheux, assim como seu referido mestre, não ignora os achados freudianos de que o homem não é senhor de si mesmo, pois é, desde que adentra a ordem do simbólico, clivado, isto é, dotado de um inconsciente que não cessa de produzir sentidos.

É possível pensarmos em sujeito em duas ordens, pois, há o que Pêcheux denomina como “forma-sujeito”, a qual organiza os saberes de uma formação discursiva, regulando o que pode e o que não pode ser dito ali, e há, por outro lado, um sujeito enunciador, o qual se relaciona com essa forma-sujeito. Pêcheux (semântica e discurso) dirá que, nesta relação de “sujeitos”, há três possibilidades: (1) que o sujeito enunciador reproduzida de maneira especular a forma-sujeito, mostrando-se plenamente identificado, ao que ele denomina como a modalidade do “bom-sujeito”; (2) que o sujeito enunciador traga os saberes da forma-sujeito porém questione-os, a eles contra-identificando-se, caracterizando-se assim como um “mau-sujeito”, e, finalmente (3) que o sujeito desidentifique-se desses saberes, encontrando-se, já inscrito em uma outra formação discursiva. De acordo com Indursky (1998), podemos entender que:

Na instância do discurso, o sujeito é percebido a partir de lugares socialmente determinados. Por outro lado, o sujeito sendo social, perde necessariamente suas características individualizadoras. A primeira dimensão do sujeito que aqui interessa examinar apresenta-se como a “forma-sujeito”, tal como Pêcheux a concebeu, em 1975. o indivíduo ao ser interpelado ideologicamente em sujeito, identifica-se imaginariamente com a “forma-sujeito”, de uma formação discursiva (entendida como o domínio de saber constituído de enunciados discursivos, que representam um modo de relacionar-se a ideologia vigente, regulando o que pode e deve ser dito, mas também o que não pode e não deve ser dito). Por conseguinte, a forma sujeito é um sujeito histórico com o qual o sujeito identifica-se, constituindo-se em “sujeito do discurso”, ou ainda, nas palavras de Pêcheux (1975), em um “efeito sujeito. (p. 115)

Para fins desta pesquisa, elegemos uma formação discursiva (FD) que denominamos como “FD prática pedagógica de LE”. Para tanto, partimos do pressuposto de que esta FD é heterogênea, e, portanto, consideraremos a presença de duas posições-sujeito (doravante PS). A primeira delas, denominada como PS das práticas tradicionais

---

<sup>5</sup> Contradição deve aqui ser entendida como a possibilidade de realidades distintas existirem simultaneamente em um mesmo espaço em um mesmo tempo.

refere-se à identificação com as práticas de ensino anteriores a publicação dos PCNs-LE enquanto a segunda, PS das novas práticas, está relacionada com os saberes discutidos pelos referidos documentos. A seguir, apresentamos quatro sequências discursivas (Sd). Vale ressaltar que todas foram selecionadas a partir das memórias de aula escritas pelos alunos-professores em seu relatório final de estágio.

A primeira Sd refere-se ao relato de uma aula de leitura, na qual o aluno-professor tinha por objetivo ensinar seus alunos a usar um dicionário bilíngue, acreditando com isso desenvolver sua autonomia. O uso de dicionários é indicado nos parâmetros (PCNs) como recurso que pode ser utilizado como apoio na produção escrita (1998, p. 100).

(Sd1) “No uso do dicionário a única dúvida dos alunos foi qual é o significado correto quando aparece duas vezes a mesma palavra. **Eu comentei que geralmente a primeira opção é mais adequada, contudo, depende do contexto em que a palavra é utilizada**”. (AP<sup>6</sup>, memória de aula)<sup>7</sup>

Podemos perceber uma preocupação do de AP1 em esclarecer a dúvida de seus alunos quanto à significação das palavras em caso de polissemia. Desse modo, ao mencionar que “geralmente a primeira opção é a mais adequada”, AP1 demonstra uma identificação com os saberes da PS1 – das práticas tradicionais – uma vez que notamos um movimento em direção à contenção da polissemia, a qual é um fato de discurso. Assim, embora refira-se ao fato de que as circunstâncias contextuais intervêm no sentido, o que é coerente com as práticas norteadas pelos PCNs-LE, consideramos que sua identificação é predominantemente com as práticas tradicionais.

Na segunda Sd que apresentamos, notamos que AP2 registra na memória de aula, uma preocupação em estabelecer uma relação entre o que está sendo estudado ao longo das aulas, o que pode ser entendido como uma resposta às críticas a fragmentação dos conteúdos ensinados.

(Sd2) “Iniciei a aula **fazendo uma retomada da aula anterior** e entreguei a eles uma folha com **exercícios de fixação** sobre o mesmo conteúdo”. (AP2, memória de aula)

Contudo, observamos uma identificação com a PS1 ao mencionar que “uma folha com exercícios de fixação sobre o mesmo conteúdo”, uma vez que a noção de “fixação” vai à contramão de uma concepção sociointeracional de língua, a qual seria relativo ao

---

<sup>6</sup> Utilizaremos a abreviação AP seguido de um número ao nos referirmos aos alunos-professores participantes desta pesquisa.

<sup>7</sup> Todos os grifos nas Sds apresentadas são de nossos.



engajamento discursivo do aluno, o qual já é um falante competente de sua língua materna, e, portanto, não é uma “folha em branco”, pois possui um conhecimento de mundo.

Na Sd apresentada a seguir, estamos diante do registro de AP3 acerca de uma aula de leitura, na qual ele relata ter realizado as etapas indicadas, isto é, pré-leitura, leitura e pós-leitura:

(Sd3) “**Mesmo tendo sido feita a leitura e interpretação das dicas**, os alunos **ainda** cometem equívocos com os componentes da família, muitas vezes trocando os nomes”. (AP3, memória de aula)

O que nos chama a atenção na Sd3 é a concepção de leitura que AP3 aparente em seu enunciado, a qual nos leva a uma identificação com os saberes da PS1, uma vez ao afirmar “os alunos ainda cometem equívocos com os componentes da família, muitas vezes trocando os nomes” percebemos que ele considera a compreensão escrita não de uma maneira global, tal como é trazido nos PCNs-LE, mas como uma decodificação de itens lexicais específicos, neste caso, “componentes da família”.

Na quarta Sd apresentada, mais uma vez temos um relato de atividade de leitura. É interessante notar que para AP4, o sentido do texto que estava sendo trabalhado é mediado por ela, e não pelos alunos, o que se distancia dos preceitos abordados pelos PCNs-LE, uma vez que, o aluno, com seu conhecimento prévio de mundo e estratégias de leitura, deve ser ativo no processo de construção dos sentidos.

(Sd4) “Retomei o texto, **li com os alunos e atribui sentido ao que estava ali esclarecendo justamente as dúvidas de vocabulários**”. (AP4, memória de aula)

Desse modo, podemos dizer que AP4 identifica-se com a PS1, isto é, com os saberes das práticas tradicionais de ensino de inglês.

As quatro Sds aqui apresentadas demonstram identificação com as práticas de ensino ditas tradicionais. Percebemos marcados no dizer dos alunos-professores traços do novo, mais ainda com um predomínio de concepções de língua, de aluno e de professor relativas às práticas tradicionais. É válido lembrar que esses alunos-professores frequentaram relataram terem tido aulas de inglês ao longo do ensino básico com predominância de traduções, de exercícios de preenchimento de lacunas, etc. Entendemos, portanto, que, embora tomem conhecimento de novas concepções de ensino-aprendizagem de LE, não podem simplesmente apagar as experiências que tiveram, o que resulta em conflito de concepções. Ao considerarmos que o sujeito não é completamente dono de suas ações, uma vez que é duplamente assujeitado – pela ideologia e pelo inconsciente – compreendemos que esse conflito que se marca no dizer refere-se a algo que a ele escapa.

## Considerações Finais

Nesta reflexão buscamos trazer à baila questões concernentes à formação de professores, enfatizando o aspecto da prática pedagógica. Acreditamos que o que se passa na escola tem a maior relevância, uma vez que ela tem um papel fundamental na constituição no processo de socialização dos indivíduos. Assim, ao olharmos para o que acontece em seu interior, podemos entender como certos saberes tornam-se dominantes ou não. Se buscarmos formar alunos mais críticos, capazes de romper com a reprodução do status quo, então, precisamos olhar de forma mais ampla para a prática de ensino, não apenas fornecendo aos alunos o “como fazer”, mas auxiliando na compreensão do “por que fazer”. A esse respeito, Rojo (2000) salienta que o desafio na mudança das práticas de ensino refere-se, sobretudo, a falta de conhecimento teórico dos professores, isto é, ao desconhecimento das concepções que subjazem as práticas.

Para Althusser, para quem a escola é o Aparelho Ideológico de Estado dominante na sociedade capitalista, os professores, em sua maioria, não desconfiam do papel da escola como uma espécie de “instrumento de reprodução”:

Peço desculpas aos professores que, em condições assustadoras, tentam voltar contra a ideologia, contra o sistema, e contra as práticas que os aprisionam, as poucas armas que podem encontrar na história e no saber que ‘ensinam’. São uma espécie de heróis. Mas eles são raros, e muitos (a maioria) não têm nem um princípio de suspeita do ‘trabalho’ que o sistema (que os ultrapassa e esmaga) os obriga a fazer, ou, o que é pior, põem todo seu empenho e engenhosidade em fazê-lo de acordo com a última orientação (os famosos métodos novos!). **Eles questionam tão pouco que contribuem, pelo seu devotamento mesmo, para manter e alimentar esta representação ideológica da escola**, que faz da Escola hoje algo tão ‘natural’ e indispensável, e benfazeja a nossos contemporâneos como a Igreja era ‘natural’, indispensável e generosa para nossos ancestrais de alguns séculos atrás. (ALTHUSSER, 1985, p.80-81 – grifo nosso)

Vemos, assim, nas palavras de Althusser certa descrença na possibilidade de mudança devido à falta de questionamento por parte dos professores. A ocasião do estágio supervisionado consiste em um momento privilegiado quando buscamos observar rupturas nas práticas de ensino, pois, há uma ligação entre a universidade e a escola, duas instâncias que não podem ignorar uma a outra.

Nesse sentido, observamos as quatro Sds analisadas, nas quais os alunos-professores demonstraram identificarem-se ainda com as práticas tradicionais, o que indicia um continuísmo das práticas. Tal fato nos preocupa na medida em que entendemos a educação como um ato político, cujo papel é essencial na mudança social. Assim, o fazer pedagógico revela posicionamentos tomados pelo professor, conforme explicitam Schor e Freire (2010, p. 258):

O professor é inevitavelmente responsável por iniciar o processo e dirigir o estudo. A escolha dos objetivos torna impossível a neutralidade. Ao dirigir um curso e pelas relações sociais do discurso em classe, todo professor experimenta sua opção política. Escolhemos os livros a ler, as perguntas a serem feitas, o modelo da sala de aula – tudo isso envolve nossa política.

Assim, dar aula de inglês não se refere a um mero trabalho de transferência de códigos linguísticos, partindo de uma língua para chegar em outra. Ensinar uma língua estrangeira na escola é um ato político e pelo viés da prática pedagógica podemos reconhecer os posicionamentos tomados por professor.

## Referências

- ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de estado**. 10. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- DE NARDI, F. S. **Um olhar discursivo sobre língua, cultura e identidade**: reflexões sobre o livro didático para o ensino de espanhol como língua estrangeira. Tese (Doutorado em teorias do texto e do discurso). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: 2007.
- ECKERT-HOFF, B. M. **O dizer da prática na formação do professor**. Chapecó: Argos, 2002.
- FAUSTO, B. **História do Brasil**. 12. ed. São Paulo: Editora da USP, 2004.
- FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia**. O cotidiano do professor. São Paulo: Paz e Terra, 2010.
- FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- HAROCHE, C.; PÊCHEUX, M.; HENRY, P. A semântica e o corte saussuriano: língua, linguagem e discurso. In: BARONAS, R. L. (Org.). **Análise do discurso**: apontamentos para uma ideia da noção-conceito de formação discursiva. São Carlos: Pedro & João Editores, 2007.
- INDURSKY, F. O sujeito e as feridas narcísicas dos linguistas. **Revista Gragoatá**, Niterói, n. 5, p. 111-120, 1998.
- LEFFA, V. J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. **Contexturas**, n. 4, p. 13-24, 1999.
- PAIVA, V. L. M. O. A. LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, C. M. T.; CUNHA, M. J. **Caminhos e colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil**. Brasília: UnB, 2003.

PÊCHEUX, M. Análise automática do discurso (AAD-69). In: GADET, F.; HAK, T. **Por uma análise automática do discurso**. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1993.

\_\_\_\_\_; FUCHS, C. A propósito de uma análise automática do discurso: atualizações e perspectivas (1975). In: GADET, F.; HAK, T. **Por uma análise automática do discurso**. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1993.

ROJO, R. Os PCNs, as práticas de linguagem (dentro e for da sala de aula) e a formação de professores. In: ROJO, R. (Org.). **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. Campinas: Mercado das Letras, 2000.

OLIVEIRA, L. A. Ensino de línguas estrangeiras para jovens e adultos. In: LIMA, D. C. (Org.). **Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas**. São Paulo: Parábola, 2009.