

Efeitos de adiamento da formação de professores dos cursos de Letras¹

Marco Antônio Margarido Costa

UFCG – PB

Resumo

Este artigo apresenta alguns resultados de uma pesquisa que investigou o discurso da formação de professores dos cursos de Letras a partir de entrevistas com professores e alunos de um curso de licenciatura. Os resultados mostram um funcionamento discursivo que apresenta a constituição de uma noção de formação condicionada à união de algumas especificidades dos alunos, sugerindo assim um adiamento da formação.

Palavras-chave: Formação de professores, análise de discurso, pós-modernidade.

Abstract

This article presents some results of research that investigated the pedagogical discourse of teacher education in undergraduate Letters courses, using a corpus of interviews with professors and students of a pre-service teacher education program. The results show a discursive configuration that carries a notion of teacher education that is dependent on the union of some characteristics of the students, which suggests, therefore, a postponing of the teacher's education.

Keywords: Teacher education, discourse analysis, post-modernity.

INTRODUÇÃO

Nossa vivência como professor de inglês, no cotidiano escolar de instituições de ensino superior, nos levou a refletir sobre a formação desse profissional como educador. Para maior compreensão acerca dessa formação, desenvolvemos uma pesquisa da qual participaram professores e alunos de cursos de licenciatura de instituições de ensino superior, do estado de São Paulo. Este artigo apresenta uma análise de algumas representações sobre a noção de

¹ Este artigo é parte da tese de doutorado intitulada *Do sentido da contingência à contingência da formação: um estudo discursivo sobre a formação de professores de inglês*, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, sob orientação da Profa. Dra. Marisa Grigoletto.

formação de professores dos cursos de letras, sobre seu perfil e suas habilidades, observadas em uma das instituições pesquisadas².

Nessa pesquisa, adotamos a Análise de Discurso (AD) de orientação pecheutiana, pois acreditamos que essa perspectiva teórica e filosófica nos ajuda a pensar sobre a maneira como a materialidade linguística reflete o discurso (e, por conseguinte, a ideologia), revelando a aparente unidade dos discursos. A partir de um determinado texto, busca-se compreender o processo de produção de sentidos que a ausência de transparência da língua(gem) possibilita resgatar.

Para Pêcheux, toda formação social – uma relação entre as classes sociais – é constituída de posições políticas e ideológicas que se organizam em uma ou várias formações discursivas interligadas. São essas formações discursivas que estabelecem “o que pode e deve ser dito” a partir de uma posição dada em uma determinada conjuntura (Pêcheux, 1997:160). Para formular essa teoria, Pêcheux parte do princípio de que o sentido de uma palavra não existe “em si mesmo”. Decorre daí a noção da inexistência de um sentido fixo para as palavras, sendo ele determinado pela conjuntura sócio-histórica na qual elas são produzidas. O exterior linguístico (condições de produção do discurso) também afeta a linguagem; os sentidos das palavras são produzidos/determinados pela história. Assim, para ele, o discurso é efeito de sentido entre locutores. Com isso, para a AD, a linguagem é vista como produto histórico-social, sendo seu modo de funcionamento fator importante para uma perspectiva discursiva. De acordo com as palavras de Orlandi (2006:117), “esse modo de funcionamento não é integralmente linguístico, uma vez que dele fazem parte as condições de produção que representam o mecanismo de situar os protagonistas e o objeto do discurso”.

É também de Pêcheux (1997:162) um conceito extremamente importante para a AD: o interdiscurso. Sua tese é que as formações discursivas são constituídas em um espaço no qual figuram formações ideológicas diversas que estão permanentemente em relação de “desigualdade-contradição-subordinação”, formando um “todo complexo com dominante”. Em outras palavras, é por meio do interdiscurso que podemos identificar algo que já foi dito antes, em um local diferente, em um momento diferente. Devolvendo a palavra a Orlandi (2002), o interdiscurso é, desse modo, a memória do dizer.

² No curso de licenciatura dessa instituição, os bacharéis em letras não são agrupados de acordo com suas especialidades, nas disciplinas iniciais oferecidas. Tal agrupamento ocorre apenas para a disciplina de Metodologia do Ensino. Desse modo, ao longo da análise, quando não houver referência específica sobre os bacharéis em letras, especialistas em inglês (objeto de interesse de nossa pesquisa de doutoramento), a referência a “alunos de letras” contempla especialistas em português ou outras línguas estrangeiras, tais como: francês, espanhol, italiano etc.

PÓS-MODERNIDADE E EDUCAÇÃO

Objeto de várias reflexões no meio acadêmico, a pós-modernidade tornou-se tônica entre pensadores e teóricos nas últimas décadas, sendo tratada por muitos como um prolongamento da modernidade ou como outro modo de relação com ela. Embora a definição do termo seja bastante volátil, um ponto é irrefutável: estamos diante de uma mudança de paradigma que traz implicações para a vida em sociedade, em diversos níveis (político, econômico, cultural, educacional etc.). Para Lyotard (1986), o termo “pós-moderno” designa uma atitude de “incredulidade em relação aos metarrelatos” – grandes narrativas da humanidade. Esses metarrelatos são versões de histórias (pessoais, políticas, morais, religiosas etc.) transmitidas pelas culturas a fim de legitimá-las. Para esse pensador francês, tais relatos perderam a credibilidade, instaurando-se, com isso, um movimento de deslegitimação do conhecimento. A característica da modernidade de tornar o conhecimento objetivo, fixo e imparcial, não encontra respaldo em uma época em que o questionamento e a incredulidade desestabilizam conceitos e aspectos da vida em sociedade.

Usher & Edwards (1994) argumentam que não é tarefa fácil definir o termo “pós-modernidade”. Acreditam que qualquer tentativa de formulação de um sentido fechado, estável e único seria contrária à noção de pós-moderno, pois implicaria aí uma totalização – atitude que a pós-modernidade rejeita. Postulam que a pós-modernidade faz da incerteza, da ausência de uma perspectiva central e do significado “flutuante” fenômenos característicos desse contexto.

O ponto que nos interessa nos conceitos mencionados anteriormente é a representação como um “mecanismo” de construção da realidade. Nesse momento da pós-modernidade no qual vivemos, os conceitos, as imagens, as instituições (de modo geral) se desfazem ou se mostram como construções que possuem prazo de validade definido. Esse é um aspecto que nos interessa quando voltamos o olhar para o plano educacional, pois, transitamos de um momento em que a totalidade, as certezas, a normatização e a organicidade governavam os conceitos e as relações sociais (incluindo aí aspectos políticos, econômicos, culturais etc.), para um momento de reformulação de concepções, do surgimento das incertezas, da parcialidade, da ressignificação de conceitos e, conseqüentemente, das relações na vida

social. Como (re)pensar o papel da educação, da formação de professores nesse ambiente labiríntico³?

Usher & Edwards (1994), ao dirigirem o olhar para a educação, afirmam que, por estar ela vinculada ao ideal iluminista da modernidade, sua adequação nesse ambiente pós-moderno parece não encontrar morada. Entendem que, se o papel da educação está fundamentado na noção de formação de indivíduos capazes de reconhecer suas potencialidades para se tornarem autônomos, com aptidão para exercerem suas individualidades diante de um quadro que assume a ambivalência e a descentralização das subjetividades (partindo da premissa que “pós-moderno” implica pluralidade e diferença), a educação é afetada na sua estrutura epistemológica. Sendo assim, a pós-modernidade coloca desafios para a educação na questão curricular, nos seus métodos e objetivos. Podemos então inferir que esses desafios se estendem, também, para a questão da formação de professores.

Bauman (1999) entende que a modernidade foi um período marcado pela promessa da ordem entre o mundo, o *habitat* humano e do eu humano, no qual se acreditava na clareza e na transparência na vida humana. Para ele, um dos grandes embates da modernidade, é a tentativa de sufocar a ambivalência presente no mundo, especialmente na linguagem. Desse modo, vê que a pós-modernidade é o momento do aprendizado, da tentativa de se aprender a viver com a ambivalência, a ambiguidade, a bifurcação de sentidos.

Com base na exposição acima, entendemos que a educação depara-se com imensos desafios. Por ter seus ideais baseados nos preceitos da modernidade, conforme apontam Usher & Edwards (1994:24), qual o seu papel diante de uma condição pós-moderna, na qual as verdades não são fixas nem universais? Partindo da premissa de que todo discurso é construído por outros discursos, acreditamos ser possível identificar, no discurso educacional, materializações linguísticas e discursivas que, apesar de apontarem para a problematização e descentralização das verdades, acabam por revelar pressupostos modernistas.

Sendo a ambivalência característica intrínseca dos indivíduos, da sociedade, de suas histórias, que a pós-modernidade ajudou a descortinar, pretendemos em nossa pesquisa observar como a ambivalência irrompe no discurso didático-pedagógico de professores e alunos de ensino superior. Postulamos haver no discurso educacional um conflito de objetivos: por um lado, o papel arraigado da educação como transmissora de “grandes narrativas”, nas palavras de Lyotard (1986), mas, por outro lado, sua “responsabilidade” pós-moderna de desmitificar verdades.

³ Utilizamos essa expressão no mesmo sentido empregado por Kiziltan et al. (1993:225) que se referem à pós-modernidade como a imagem de um labirinto que contrasta com um mundo ideal iluminista.

EM BUSCA DO AMADURECIMENTO NECESSÁRIO

Nesta parte da análise, apresentamos e discutimos um tipo de funcionamento discursivo que produz efeitos de “associação” e “dissociação” nas representações sobre o aluno, futuro professor da área de letras. Alguns modos enunciativos ajudam-nos a detectar, no discurso, efeitos agregadores, associativos, por um lado, mas, por outro lado, pela própria ambivalência da linguagem (Bauman, 1999), mostram formas desagregadoras e fragmentadas no discurso da formação de professores.

Na instituição pesquisada, realizamos 11 entrevistas, sendo seis com alunos do curso de licenciatura da Faculdade de Educação e cinco com professores-formadores⁴. Dos seis alunos selecionados, quatro já possuíam o bacharelado em letras, com habilitação em inglês, e dois eram concluintes do mesmo curso.

Levantamos inicialmente o perfil dos alunos de letras, característica trazida por quatro (P2, P3, P4 e P5) dos cinco professores-formadores entrevistados. Começamos pelo trecho que se segue:

Excerto P2: [...] **é interessante como eles** [alunos de letras] **lidam com a palavra...** gosto muito...
1 e procuro ressaltar... **o domínio da palavra** né... da palavra... falada... da palavra escrita...
isso me parece muito interessante... e eu... identifico... eu reconheço e eu valorizo... [...] **escrevem bem... se colocam bem... domínio de linguagem...** isso é o que me salta muito... **o que não me salta muito neles é a questão...** eu acho que... **da politização** que eu vejo mais nítido no pessoal de ciências sociais... geografia... história... [...] o pessoal que faz história... geografia... ciências sociais... filosofia... **eles têm uma visão mais politizada da educação...** muito mais engajados... têm uma visão crítica da realidade... têm uma concepção crítica em relação ao modo de produção capitalista... **o que eu noto menos nos alunos que vêm... da área de letras...**

Notamos, no excerto acima, reflexos de uma concepção cristalizada sobre o curso de letras (domínio da palavra). Os alunos de letras emergem da cadeia discursiva como sendo um elemento diferente (não são politizados), provocando um efeito de dissociação no discurso. A visão sobre os alunos de outras áreas diversas (ciências sociais, geografia, história, filosofia) parece padronizada, por apresentar-se constituída em um grupo mais

⁴ Empregamos a expressão “professor-formador” para fazer referência ao docente formador de novos professores.

amplo, cujas características são semelhantes. Tal modo de dizer faz com que os alunos de letras se constituam em um grupo desvirtuado, divergente, pois sua descrição ocorre de forma a destacar um elemento subtraído (efeito obtido por meio do advérbio “menos” nas expressões comparativas). Tem-se a impressão de que, com exceção dos alunos de letras, os outros grupos apresentam patamares necessários ou adequados para se trabalhar com a formação.

Encontramos formulações parecidas com relação à característica prototípica dos alunos de um curso de letras no excerto seguinte. Do mesmo modo, aparece um elemento outro na enunciação (“eles não debatem”) que parece não se coadunar com os requisitos necessários para se discutir a questão da formação. Vejamos:

Excerto 2 P3: [...] o pessoal de letras é muito... disciplinado... lê tudo... fala pouco... lê muito... **não está acostumado a debater...** é uma coisa que talvez venha lá da origem... são muito quietinhos... [...] eu gosto muito deles porque **eles são disciplinados...** porque **eles lêem tudo o que você pede... se você pede fichamento... eles fazem...** na hora de participar fazendo... problematizando o texto eles vão... cumprem a tarefa... mas falam pouco... **participam pouco no sentido da crítica... no sentido de se expor...** eu tenho IMPRESSÃO ... não sei... eu já conversei um pouco com eles... “ó pessoal de letras... fala aí um pouco... vocês são os escritores... têm que falar...” e eles... éh::: **alguns afirmam que eles não têm muito essa prática na unidade...** isso dá para perceber claramente... então eles ficam fascinados **quando você abre espaço...**

No excerto 2, emerge uma sugestão de que a falta de predisposição para a discussão é algo que se deve à formação específica. Isto é, o perfil do aluno de letras parece ser constituído de uma forma tal que não se valoriza um aspecto necessário para sua formação como professor (“alguns [alunos] afirmam que eles não têm muito essa prática [debater, criticar] na unidade”). Assim, notamos que se esboça um aluno de letras cujo traço mais característico (prática de leitura) parece não ser relevante para sua formação como professor. Existem, ainda, atributos a serem despertados, como, por exemplo, um posicionamento crítico. Notemos ainda como a formulação “eles [alunos de letras] ficam fascinados quando você abre espaço” faz ecoar uma representação fundamentada na perspectiva da modernidade que preconiza a emancipação do indivíduo a fim de exercer sua subjetividade, conforme discutem Usher & Edwards (1994:24). Nessa linha de raciocínio, Popkewitz (1998:4) também postula que o fato de “dar voz” (“abrir espaço”, no segmento analisado) está pautado na crença de que, com tal atitude, há possibilidade de promover a “inclusão” dos “excluídos”.

Julgando por esse efeito de sentido de exclusão dos alunos de letras, evidencia-se, no discurso, uma imagem desses alunos iniciando sua formação com um traço de desvantagem. Vejamos outro momento da enunciação de P3:

Excerto P3: [...] só tem essa característica... eles participam... eles se entrosam bem... eles são receptivos... eles são amáveis... eu não tenho NADA contra eles... só acho que eles são quietos demais e a **reivindicação que eu faço é que::: precisa pensar um pouco na relação que::: ... como é que se dá a relação pedagógica lá né... acho que é um pouco massacrante né... [...]** eles se sentem muito fragilizados... porque na letras... **eu não sei como é o curso de letras...** eu não sei... se todo mundo é do mesmo tipo... se tem os mais... **eu não sei como eles trabalham... como é que os professores também vêm... eu nunca conversei...** eu tenho um colega que é de lá... mas nunca trabalhei essa questão... acho que isso... **está havendo um esforço da licenciatura hoje de se aproximar dos cursos das unidades** né... das áreas... e::: mas ainda não compreendi muito bem a... dinâmica...

Nesse momento da enunciação, a relação pedagógica na unidade de letras é apresentada como causa da falta de amadurecimento crítico para a formação docente do aluno de letras. Emerge, então, do discurso, a questão pedagógica como efeito de solução para agregar valores ao aluno de letras. Entendemos que podem estar incluídos em tal relação aspectos como: currículo, procedimentos didáticos, interação professor e aluno, entre outros. O que queremos realçar, entretanto, diz respeito à “reivindicação” proposta por P3 e o efeito de resgate de alguma qualidade “perdida” ou ainda não construída devidamente. Com tal reivindicação, há uma sugestão de que a falta trazida para o espaço “formação de professores” pelos alunos de letras deve ser complementada na própria unidade de origem dos alunos. No entanto, surge, na enunciação, um efeito de imprecisão com relação a tal complementação, pois o enunciador desconhece o curso de letras (“eu não sei como é o curso de letras”), tornando sua reivindicação puramente retórica. Há uma falta descrita que deve ser completada a partir de um viés pedagógico. Essa “complementação” ou “reparo” pedagógico está sob a responsabilidade de quem, afinal? Pelo fio discursivo, concluímos que o traço a ser resgatado no aluno de letras está vinculado ao estabelecimento de uma relação de maior proximidade entre as duas unidades: letras e educação (“está havendo um esforço da licenciatura hoje de se aproximar dos cursos das unidades”). Ao final da enunciação, tem-se o efeito de que não depende apenas de uma delas, mas da criação de um mecanismo que as aproxime, pois a responsabilização por esse resgate parece estar distribuída entre elas.

A diversidade em termos de formação e expectativas com relação à educação emerge também do próximo segmento (excerto 4). Segundo P4, como a grande maioria vem de programas de formação mais conservadores, temas como a renovação da escola, a busca por uma pedagogia mais interessada, que leve o aluno a ser um sujeito mais ativo, mais crítico, muitas vezes não são compreendidos, pois os alunos não passaram por escolarização semelhante. Vejamos:

Excerto 4 P4: [...] são alunos mais **preparados para o estudo...** mais **habituaados com a leitura...** [...] alguns chamam a minha atenção porque são atualizados... [...] **falam de pesquisas muito recentes...** [...] o pessoal de letras assim como história... ciências sociais costumam fazer análises mais densas e apresentar relatórios melhores elabora/mais... **acho que redação melhor do que outras áreas do saber** como essas que falei... matemática... biologia... são textos... **são alunos que cuidam melhor do texto... são alunos que têm uma redação acho que mais... sólida... mais... mais fluida...** [...] eu acho que::: éh::: assim::: **eu sinto um certo despreparo para discutir questões educacionais** ((pausa longa)) há uma certa::: éh::: ((pausa longa)) ... **imaturidade...** uma certa **ingenuidade** quando trata de algum tema mais ligado ao mundo educacional... um certo **despreparo...** eu sinto... né... mas... nada que difira tanto dos outros né... é meio geral isso... **exceto quando esse aluno já é professor...** já está mais envolvido né... isso é um dado assim... são pessoas **menos curiosas** eu acho... **menos interessadas em aprofundar... temas da educação...** quer dizer... **ficam mais circunscritos ao seu campo de interesse...** me dá um pouco essa impressão... mas... **um ponto a favor é que gosta muito de ler...** então isso é bom né... o fato de ler... de consumir muita literatura... de conhecer os clássicos... acho que dá **uma visão de mundo mais aberta... mais ampla né... mas frágil no campo educacional... é isso...**

O aspecto que detectamos nos excertos 1, 2 e 3, com relação à visão cristalizada do curso de letras, reaparece no excerto 4. Desponta também a questão do “preparo”, ou a falta dele, para a inserção do aluno no campo educacional. Despertamos, novamente, a partir dos fragmentos expostos, para o efeito de estabelecimento de uma etapa prévia para a formação docente. Por meio dos substantivos “imaturidade”, “ingenuidade” e “despreparo”, temos a sensação de que a formação de professores está condicionada a uma etapa preliminar, na qual há um investimento no “resgate da alma”⁵ do aluno. No excerto 4, há dizeres que agregam valores aos alunos de letras: cuidado com o texto, solidez na redação, visão do mundo “ampla

⁵ Esta expressão é usada, criticamente, por Popkewitz (1998) para se referir à “responsabilidade moral” do professor de rever crenças e sentimentos dos seus alunos.

e aberta”, que são semelhantes aos apontados nos excertos 1, 2 e 3 (domínio da palavra, disciplina, hábito de leitura etc.). No entanto, há algo que lhes falta. Essa falta não parece ser “empecilho” para a formação docente, mas julgando pela formulação “exceto quando esse aluno já é professor”, tem-se um efeito de que a preparação docente não ocorre durante o curso de licenciatura, mas sim após tal período, quando o aluno já está exercendo/assumindo o papel de professor. Ou seja, há o efeito de uma naturalização de que a formação de professores se dá efetivamente no exercício da profissão.

A formulação trazida no início da enunciação acerca da preparação para o estudo e o conhecimento sobre “pesquisas recentes” provoca um efeito associativo/dissociativo acerca da representação do sujeito “aluno de letras”. O interesse pela leitura, apontado como “um ponto a favor”, e sua atualização em pesquisas ajudam a esboçar um perfil com características contrárias, adversas àquelas necessárias para a formação de professores. Não encontramos evidências discursivas de que as características “positivas” destacadas nos alunos de letras sejam importantes para sua formação docente. Há um efeito associativo, agregador para a vida do aluno, mas tal característica parece não contribuir para o campo educacional, ou parece estar dissociada da perspectiva educacional. Cabe interrogar em qual momento da vida escolar dos futuros docentes deve ser despertado o “interesse”, a “curiosidade” por temas educacionais, uma vez que tais atributos lhes faltam.

Os segmentos apresentados (excertos 1, 2, 3 e 4) esboçam a constituição de um “duplo”, conforme contribuição de Popkewitz (1998:41). Segundo esse autor, a partir de um pólo “normal” assumido e não problematizado, o olhar do professor cria um segundo pólo de ausência a ser resgatado no aprendiz. É nesse espaço entre pólos que se dá a agência do professor para promover a “redenção pessoal” do aluno. A visão crítica desse pesquisador nos faz enxergar, nos segmentos analisados, um funcionamento discursivo que sinaliza a constituição de um duplo. Os alunos provenientes de áreas tais como: geografia, história, ciências sociais estão em um pólo tomado como “normal” esperado, pois não há problematização acerca das características desses alunos. A partir desse primeiro pólo (alunos de outras áreas), cria-se um duplo, no qual os alunos de letras apresentam-se com ausências de atributos, os quais, em tese, “serão resgatados” pelo professor-formador. A ausência é discursivamente construída, “dissecada e reclassificada”, nas palavras de Popkewitz (1998:44), criando um objetivo de ensino. Entretanto, como tal ausência é construída pelo olhar do professor-formador (nesse caso), assim como o atributo “normal” do primeiro pólo é também uma construção socializada, instaura-se a impossibilidade de transformar os atributos dos alunos de letras (segundo pólo) na média, ou no pólo “normal”.

Com efeito, os segmentos apresentados nos sugerem a presença de um já dito (interdiscurso) que se materializa por meio de enunciados socialmente construídos: “alunos de letras escrevem bem”, “dominam a língua(gem)”, “são bons leitores”, “gostam de ler” etc. Observamos em Foucault (2007:115), que os enunciados possuem um “regime de materialidade repetível”. Esses dizeres que pertencem a um imaginário discursivo retornam, e, ao retornarem, se firmam e se socializam como verdades naturais, assumidamente “normais”. É a partir desse repetível que se constrói um duplo, conforme esclarece Popkewitz (1998). De modo similar, se invertermos os pólos, podemos notar, no discurso, a mesma impossibilidade de fazer com que alunos de outras áreas (geografia, história, ciências sociais etc.) sejam bons leitores, dominem a língua(gem) etc. Como esse espaço jamais deixará de existir, a questão que se impõe diz respeito à legitimidade de nortear a formação a partir de um resgate que nunca se completará.

Para ilustrar o aspecto que mencionamos anteriormente, com relação ao preparo para a formação docente, durante o exercício da profissão, vejamos, no próximo segmento, formulações de um aluno (A1):

Excerto 5 A1: o curso de licenciatura para mim... em inglês éh::: metodologia foi uma surpresa... porque eu não imaginava que houvesse tanta ciência em dar aula... para mim era só chegar na aula abrir o livro e simplesmente abrir a boca e dar gramática né... no caso **era o que eu fazia já há três anos...** [...] e era muito prático porque... inclusive eu era tida como uma excelente professora porque **seguia o método... seguia o livro** [...] eu nunca pensei que houvesse um planejamento assim... eu **sempre pensei que era um dom que a pessoa tinha...** que punha o pezinho na sala de aula... baixava um santo... um professor... e aí ele se transformava num bom professor de inglês [...] eu acho que eu dei muita sorte... eu tive... excelentes professores na licenciatura... como essa é minha segunda licenciatura né... **de fato a terceira** porque eu faço português inglês... eu já havia feito a licenciatura em ciências sociais... [...] a coisa é::: **talvez eu não tivesse maturidade suficiente para juntar tudo aquilo que eu aprendi nas diversas disciplinas da licenciatura...** num (corpo) de ser professor... como eu me vejo professora com toda essa bagagem... eu não consigo fazer essa **transição** entre... todo esse conhecimento e o que eu posso fazer numa sala de aula... de fato é uma coisa que... não me passou ainda... pela cabeça... **eu só estou tomando consciência dessa postura de ser professor... agora** nessa licenciatura... de letras né...

Conforme análise do excerto 4, o “preparo” necessário para discutir temas educacionais parece estar vinculado ao efetivo exercício docente (“exceto quando esse aluno

já é professor”). De fato, se tomarmos o excerto 5, o primeiro curso de licenciatura só passa a produzir significados após um período de trabalho como professor e início de uma segunda licenciatura. Do ponto de vista da materialidade linguística, a expressão retificadora “de fato a terceira” e as palavras denotativas “só” e “agora” realçam o efeito de uma compreensão “tardia” sobre o curso de licenciatura. Com isso, o efeito de sentido que subjaz ao excerto é de que a “compreensão” do trabalho docente ocorre de forma aleatória, intuitiva, como consequência de um *insight*. Desse modo, na nossa interpretação, inscreve-se no discurso uma representação sobre a formação docente como um ato contingente, pois se anula a possibilidade de produção de sentidos durante o curso de formação, por estar atrelada a uma região desconhecida, da intuição, da incerteza, do porvir. Cria-se com esse discurso uma imagem da docência como fruto de uma experimentação, resultado de sucessivas tentativas a fim de se obter a “compreensão” do que significa a formação e do tornar-se professor.

Na cadeia discursiva, surgem, também, algumas concepções sobre o ensino de inglês, merecedoras de reflexão. Primeiramente, a questão do percurso profissional do professor de inglês. A1 inicia preparo para sua carreira após já ter lecionado língua inglesa. Identificamos um movimento que descreve o ingresso na carreira profissional de modo circunstancial, fato que julgamos ser recorrente na área. Lembramos, aqui, pesquisa de Monte Mór (2006) sobre a função educacional da língua inglesa e a maneira pela qual alguns docentes ingressam na profissão. Para a autora, muitas vezes, a escolha profissional deve-se a fatores sociais como, por exemplo, a falta de oportunidade no mercado de trabalho. Com isso, é possível encontrarmos um quadro, no qual muitos profissionais ingressam no magistério por possuírem conhecimento da língua inglesa; fruto, às vezes, de uma vivência em um país onde o inglês é primeira língua ou da preparação em cursos de línguas em escolas de idiomas.

Outro aspecto com o qual nos deparamos, no excerto 5, diz respeito a uma concepção de educação com raízes nos ideais modernistas, na qual o professor tem papel central. Nessa visão, há a exclusão do aluno e do professor como produtores de conhecimento, pois se destaca, sobretudo, o papel do material didático como fonte única de saber. O professor é mero reprodutor do saber pronto e acabado, seu papel resume-se, então, a transmitir o conteúdo de tal material, estando o ato de ensinar centrado somente nele. Emerge também do discurso uma visão de domínio da língua por meio do controle e aprendizado de suas regras gramaticais, crença bastante recorrente entre alunos de letras, conforme apontado em estudo de Barcelos et al. (2004).

O recorte acima (excerto 5) parece capturar o sujeito em um momento de estranhamento, de questionamento de visões, pois este se identificava com o papel do

professor de inglês como seguidor de regras e métodos, dotado de um “dom” para ensinar. Entretanto, tal visão passa a ser questionada após um determinado período de trabalho docente e ao deparar-se com um elemento outro (um novo curso de licenciatura). Desse modo, tal recorte provoca um efeito de que a formação depende de um retorno à universidade como uma maneira de possibilitar o despertar da compreensão acerca do papel do professor. Notemos o efeito provocado por meio do vocábulo “transição” que sugere uma transformação ou uma tradução do conhecimento acadêmico como resultado de um retorno à universidade, como o fechamento de um círculo.

O ADIAMENTO DA FORMAÇÃO

Conforme argumentamos em relação ao discurso dos professores-formadores, a formação específica do aluno de letras, vista de uma perspectiva educacional, parece apresentar-se de modo lacunar. Emergem, então, do discurso analisado, dizeres que sugerem ações reparadoras para despertar o interesse educacional, ocorrendo um efeito de adaptação ou transposição do conhecimento específico para o educacional. No excerto 6, por exemplo, há formulações que indicam uma falta de clareza sobre os objetivos do curso de licenciatura, por parte dos alunos em geral. Ao traçar o perfil inicial do grupo, no início de cada semestre, P2 propõe que alunos escrevam um texto, explicitando como a licenciatura entrou no projeto de vida de cada um. Isso, para os alunos, causa um “embaraço inicial, causa certo constrangimento”, pois, segundo P2, o curso de licenciatura, para eles, não é um projeto de vida. O texto produzido passa, então, a funcionar como “fio condutor” do curso, sobre o qual se busca fazer inserções pedagógicas. A partir do texto inicial, o professor começa um processo de reescrita e constantes articulações com o conteúdo da disciplina, com a educação, mas, sobretudo, com a questão do “projeto de vida” de cada aprendiz. Vejamos:

Excerto 6 P2: [...] esse movimento [processo de reescrita] percorre todo o curso de licenciatura como percorre o curso de pedagogia... que é o projeto de vida... então os conteúdos discutidos ((citou exemplos)) ... sob a ótica de diferentes autores mas sempre numa perspectiva considerada crítica né... e eu sempre vou fazendo ganchos e articulações com esse projeto de vida... tem sido interessante porque ao final os alunos avaliam positivamente... dizendo “olha eu nunca tinha pensado nisso não é” ... e eu articulo... **“olha você precisa ter nas suas mãos o seu projeto da vida... porque se você não tem um projeto alguém terá por você... o seu pai... a sua mãe... o estado... ou o seu**

empregador não é... então é importante que você tenha esse projeto... que esse projeto oriente as suas escolhas com maior clareza... com uma aguda consciência crítica nas suas escolhas no mundo pessoal e profissional”... e é interessante também que nessa questão do projeto de vida eu articulo a pessoa... o profissional e o institucional... porque geralmente eles não estão muito acostumados (com) a discussão da pessoa dele... a pessoa não conta muito né... e **eu valorizo muito a pessoa dele** né... porque uma parte importante dessa pessoa vai ser o professor...

Identificamos nas formulações apresentadas no excerto 6 a descrição de um procedimento voltado a propiciar um amadurecimento do aluno para a docência. Cria-se, com o modo de dizer, um efeito de redenção como parte de um fazer pedagógico estratégico para promover auto-reflexão, crescimento moral e autogestão. Conforme já apontamos em outro momento da análise, essas são características daquilo que Popkewitz (1998) denominou de “resgate da alma”. Esse autor aponta que “a busca da alma deriva de uma tradição messiânica de redenção especificamente ocidental” (2000:146). De fato, há no discurso a exploração de uma região de sentido (interdiscurso) que se aproxima do discurso eclesialístico. Não estamos questionando as articulações didático-pedagógicas passíveis de ocorrer a partir do movimento descrito, nem nos interessa o modo como elas são realizadas. Enfatizamos a maneira como as formulações parecem estar voltadas, sobejamente, para um investimento no amadurecimento do aluno, insinuando uma concepção do papel do professor como redentor. Contudo, surge, na sequência, a constituição de um intervalo entre a formação específica (letras) e a licenciatura, figurando como terreno da incerteza, da imprecisão, da contingência. Emana do discurso da formação de professores um propósito implícito de agir, primeiramente, no “preenchimento” desse intervalo. Há, desse modo, um efeito de imprecisão na formação docente em virtude da ausência de marcas linguísticas e discursivas precisas sobre o surgimento dos resultados dessa atitude de resgate.

Considerando a existência de um processo de escolarização no qual houve a cristalização da figura do professor como central e entendendo também que os resultados de tal visão perpassam os discursos de professores e alunos no universo acadêmico, é, minimamente, precipitado supor que uma disciplina, ou um curso isolado, dê conta de transformar uma visão “ingênua e imatura” em crítica e comprometida com a educação. Não pretendemos desqualificar fazeres pedagógicos, pois acreditamos nas soluções locais para realidades e dificuldades específicas e contextuais. Nossa intenção está voltada para o efeito de valorização do “resgate da alma” na cadeia discursiva, provocando um esvaziamento ou

embaciamento da formação docente, por meio de fazeres lineares, como se a formação pudesse acontecer em algum momento da sequência.

Nessa mesma linha, olhemos para outro aspecto recorrente no discurso dos professores-formadores com relação ao despertar do senso crítico. Examinemos os três fragmentos seguintes:

Excerto 7 P3: [...] uma outra coisa que eu faço... que eu dou uns temas de sugestão... é **fazer com que ele [aluno] leia o jornal...** então **ele é obrigado e ler o jornal...** com frequência... eu falo todo dia... mas é com frequência... e **levantando as matérias sobre educação...** revistas... na imprensa em geral... e depois a partir dessas leituras **eles também vão ficando mais sensíveis a temáticas para pesquisar...** então... depois no final do semestre eles têm uma... prova conjunta para avaliar... a perspectiva da imprensa sobre as questões educacionais e tendo como contraponto o que eles viram no curso... então **eu tenho muito essa preocupação de desenvolver um pouco a crítica...** de conseguir fazer com que eles superem... principalmente... os alunos que vêm de outras áreas... o senso comum...

Excerto 8 P4: [...] eu faço um trabalho de **sensibilização** na verdade inicial... **para a problemática educacional que existe lá fora...** no país que a gente vive... que **nem todos estão...** devidamente **sensibilizados** para o fato de... o que é ocupar esse lugar num curso de licenciatura numa universidade pública?... se preparando para ser professor... coordenador... diretor de uma escola brasileira né... ou atuar em instituições ou fundações não importa exatamente onde ele vai atuar mas o campo da educação está muito complicado no Brasil né... e aí **eu procuro logo no começo do curso trazer dados mais estatísticos... artigos de jornais que falam dos problemas...** da realidade brasileira que **nem todos têm... a devida consciência né...**

Excerto 9 P5: [...] a finalidade não é que eles dominem esse ou aquele autor... essa ou aquela obra... tal ou qual teoria... inversamente... é que eles coloquem problemas... que eles debatam a respeito desses problemas... que eles consigam... **formar um juízo... constituir um juízo fundamentado a respeito desses problemas...** e para isso os subsídios... pessoas que nós/que eu convido/sugiro para trazer... **procuro fazer com que pessoas que têm... certas experiências... algumas práticas... que têm mais afinidade com as temáticas...** que venham fazer uma breve apresentação... oral... e conversar com a turma a respeito... concretiza um pouco mais... como exemplos de esforços... empenhos... naqueles campos temáticos... que têm sido abordados... **diretoras de escolas... professoras de escolas estaduais...**

Nos excertos 7, 8 e 9, a conduta “reparadora” volta-se para a questão da sensibilização e do desenvolvimento crítico do aluno. Ambos os objetivos parecem possíveis por meio da leitura constante sobre temas educacionais na mídia, ou por meio da participação de agentes externos ao contexto imediato (outros professores, diretores de escolas estaduais etc.). Ou seja, o despertar da consciência crítica depende de um elemento “outro” (outra fonte, outro recurso, outra pessoa), que tornará o aluno mais “consciente”, mais “sensibilizado” ou com juízo mais “fundamentado”. Conforme Coracini (2003:282), “se a língua é o lugar do equívoco e se o sujeito é múltiplo, cindido, inconsciente, não é possível falar de autonomia e de *consciência* como ideais a serem perseguidos sem incorrer em falácias e engodos” (grifo nosso). Nos trechos apresentados (excertos 7, 8 e 9), fica patente que, para iniciar a formação docente, é necessário alcançar consciência, ter sensibilidade e espírito crítico. Assim, considerando a contribuição de Coracini, acreditando na impossibilidade de tornar a conscientização e a criticidade mensuráveis, e, sobretudo, na complexidade do processo de leitura (temas educacionais na mídia – excertos 7 e 8), julgamos que o nível do “resgate da alma” operado nas formulações apresentadas (desenvolver a crítica, tornar sensível, ter consciência/juízo fundamentado) parece inscrever-se no espaço do acaso, do contingente. Do ponto de vista educacional, não acreditamos na possibilidade de criação e adoção de mecanismos que possam garantir o alcance de atributos tão abstratos sem incorrer em armadilhas tautológicas e efeitos retóricos. O efeito de investimento no despertar desses atributos parece se aproximar daquilo que Popkewitz (1999:18) classifica como a democratização do indivíduo, fruto de uma modernização na educação, cuja meta era fazer com que as pessoas fossem vistas e se vissem como indivíduos capazes de agir no mundo. Podemos extrair daí uma imagem de transferência de responsabilidade pela formação, condicionada ao despertar de tais valores (consciência crítica, sensibilidade). No nosso entender, tal responsabilização parece eximir a agência do professor-formador, pois além de acreditarmos na impossibilidade de averiguar como e se tais atributos são apreendidos, não há materializações linguísticas e discursivas que apontem para tal apreensão de valores.

Reiteramos que não estamos pondo em xeque o fazer educacional. Nossa intenção é alertar para o fato de certos dizeres sobre a formação docente serem formulados de modo a torná-la inalcançável. Há um funcionamento discursivo que parece prorrogar incessantemente a formação por meio da remissão a ações e condutas “ideais” para capacitar o aluno, antes de habilitá-lo. Considerando, ainda, como o papel do professor, do material didático e da escola são historicamente sacralizados, é possível pensar em garantias de conquista ou aquisição de consciência, criticidade, sensibilização no trato com questões educacionais? Basear a

formação docente em conceitos que, ao serem formulados, produzem efeitos contínuos de não-fixação de sentidos não é produzir nesse discurso um efeito de prorrogação da formação?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos encaminhar nossa análise no sentido de mostrar um funcionamento discursivo que sugere a constituição de uma noção de formação condicionada à união de duas faces complementares de um mesmo sujeito. Observamos que essas duas faces emergem por meio de um movimento associativo/dissociativo no discurso, criando uma imagem na qual a formação do professor de letras é vislumbrada apenas quando essas duas faces se juntam. Notamos o efeito de uma padronização sugerida a partir de atributos trazidos por alunos de diversas áreas (ciências sociais, geografia, história, filosofia), que não são encontrados nos alunos originários do curso de letras. Tais atributos dizem respeito a certas posturas críticas e reflexivas no trato de questões educacionais. Ações pedagógicas são estabelecidas com o objetivo de provocar uma aproximação; no entanto, não encontramos materializações linguísticas e discursivas sugerindo a união dos “dois pólos”, para empregar termo apresentado por Popkewitz (1998). É desse mesmo teórico educacional que tomamos emprestada a noção de “resgate da alma” do aprendiz. É a partir dessa visão crítica que apontamos algumas ações pedagógicas que parecem trazer, no seu cerne, essa concepção. Tais ações constituíam-se em forma de metas educacionais, sugerindo um adiamento da formação, conforme argumentamos.

Observando os conceitos do termo “pós-modernidade”, notadamente aqueles relacionados ao universo educacional, vimos como alguns teóricos entendem que a educação está diante de grandes desafios, pois suas bases estão firmadas em terreno da modernidade. No contexto da pós-modernidade, determinadas noções como instabilidade, transitoriedade, imprevisibilidade, incerteza, ambivalência e contingência são trazidas à tona. No presente artigo, centramo-nos em um funcionamento discursivo que permite entrever um conjunto de princípios e procedimentos baseados nos ideais da modernidade.

A partir do nosso recorte discursivo e da análise ora concluída, acreditamos que professores-formadores e alunos não sabem, não conseguem ou são incapazes de movimentar-se num terreno de incertezas, típico da pós-modernidade – fato que os leva, involuntariamente, a ancorar-se nos princípios e fundamentos da modernidade para garantir,

mesmo que minimamente, o cumprimento de um ideal de progresso pessoal e a inserção do indivíduo no mercado de trabalho.

REFERÊNCIAS

Barcelos, A. M. F., Batista, F. S. & Andrade, J. C. (2004). Ser professor de inglês: crenças, expectativas e dificuldades dos alunos de letras. In: M. H. V. Abrahão. (Org.). *Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões*. Campinas, SP: Pontes; ArteLíngua, 11-29.

Bauman, Z. (1999). *Modernidade e ambivalência*. (M. Penchel, Trad.) Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Coracini, M. J. R. F. (2003). A consciência crítica nos discursos sobre e da sala de aula. In: M. J. R. F. Coracini & E. S. Bertoldo. (Org.). *O desejo da teoria e a contingência da prática: discursos sobre e na sala de aula: (língua materna e língua estrangeira)*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 271-289.

Costa, M. A. M. (2008). *Do sentido da contingência à contingência da formação: um estudo discursivo sobre a formação de professores de inglês*. Tese de doutorado, FFLCH-USP, São Paulo.

Foucault, M. (2007). *A arqueologia do saber*. (Campo Teórico). 7a. ed. (L. F. B. Neves, Trad.) Rio de Janeiro: Forense Universitária.

Kiziltan, M. Ü., Bain, W. J. & Cañizares M., A. (1993). Condições pós-modernas: repensando a educação pública. (T. T. da Silva, Trad.) In: T. T. Silva. (Org.). *Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 205-232.

Lyotard, J. F. (1986). *O pós-moderno*. (R. C. Barbosa, Trad.) Rio de Janeiro: José Olympio.

Monte Mór, W. (2006). A mediação entre a teoria e a prática no ensino de línguas estrangeiras. *Crop: Revista da área de língua e literatura inglesa e norte-americana do Departamento de Letras Modernas/FFLCH/USP*. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 11, 347-361.

Orlandi, E. P. (2006). *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. 4a. ed. Campinas, SP: Pontes.

_____. (2002). *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 4a. ed. Campinas, SP: Pontes.

Pêcheux, M. (1997). *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. 3a. ed. (E. P. Orlandi et al., Trad.) Campinas, SP: Ed. UNICAMP.

Popkewitz, T. S. (1998). *Struggling for the soul: the politics of schooling and the construction of the teacher*. New York: Teachers College.

_____. (1999). A social epistemology of educational research. In: T. S. Popkewitz & L. Fendler. (Eds.). *Critical theories in education: changing terrains of knowledge and politics*. New York: Routledge, 17-42.

_____. (2000). Reforma, conhecimento pedagógico e administração social da individualidade: a educação escolar como efeito do poder. In: F. Imbernón. (Org). *A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato*. 2a. ed. (E. Rosa. Trad.) Porto Alegre, RS: Artmed, 141-169.

Usher, R. & Edwards, R. (1994). *Postmodernism and education*. London: Routledge.

O AUTOR

Marco Antônio Margarido Costa é doutor e mestre em Letras pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Possui experiência na área de Ensino-Aprendizagem de língua inglesa, Linguística Aplicada, em especial Análise de Discurso e Formação de Professores de inglês. Atualmente é professor Adjunto I da Universidade Federal de Campina Grande - PB.

E-mail: marcoantonio@ual.ufcg.edu.br