

## 2. Fundamentação Teórica

### 2.1. A LA: Abordagens e (RE)definições do campo

Por razões históricas, a trajetória da pesquisa na área da LA nasce da aplicação de conceitos teóricos oriundos da Linguística vis-à-vis o ensino/aprendizagem de língua estrangeira, notadamente de inglês (cf. Cavalcanti, 1986:5). Nesse sentido, para atender a demanda por línguas estrangeiras, sobretudo no contexto da Guerra Fria, os lingüistas aplicados lançavam mão de teorias estruturalistas e gerativistas para elaboração de material didático adequado.

De acordo com esse enfoque, as pesquisas desenvolvidas na área tentavam solucionar questões práticas de ensino de línguas e de tradução automática. Nesse paradigma de pesquisa em LA, Cavalcanti (op.cit.) aponta que inicialmente ocorre

“a detecção de uma questão específica de uso da linguagem, passa para a busca de subsídios teóricos em áreas de investigação relevantes às questões em estudo, continua com a análise da questão na prática e completa o ciclo com sugestões de encaminhamento.(Cavalcanti, 1986)”.

Por conseqüência, o escopo interdisciplinar da área em discussão assumia até então um papel secundário. Somente na década de noventa, o campo projeta-se nacionalmente com a criação da Associação de Linguística Aplicada no Brasil (ALAB). Progressivamente, nas últimas duas décadas, o escopo de investigação em LA passa a incorporar insumos teóricos de áreas de interface com a Linguística, redefinindo seu paradigma de pesquisa e ampliando a área de atuação do lingüista aplicado.

Em relação ao papel do pesquisador em LA, Sarangi (2005) nos sugere diferentes agendas a serem desenvolvidas. Pesquisas recentes em LA revelam, por exemplo, que a contribuição dos estudos do discurso em contextos profissionais diversos é crítico. Nesse sentido, o uso da linguagem tem sido

analisado para tratar questões de gênero, poder e afeto. Acreditamos que essas questões podem interferir diretamente na interação no contexto da empresa, escola, família, saúde entre outros.

Em referência às diferentes posturas possíveis de serem empreendidas pelo pesquisador em LA, Sarangi (2006) destaca o mediador, o solucionador de problemas, o educador e co-pesquisador. De acordo com suas asserções sobre este assunto, a superposição de paradigmas de pesquisa é freqüente na carreira do lingüista aplicado. Para o autor, desenvolver pesquisas em outro contexto profissional implica

“conhecimento teórico e empírico de uma dada profissão na sua ambiência organizacional com vistas ao seu público alvo. Um senso de comprometimento mediado por um conhecimento local dos participantes e do seu mundo do trabalho torna-se essencial para a execução do trabalho do lingüista aplicado”.<sup>3</sup>

Esta questão é aprofundada pelo autor no que se refere aos desafios enfrentados pelo pesquisador em LA para tentar construir, por exemplo, inteligibilidade entre formas gramaticais e funções da linguagem em contextos profissionais específicos. Ser capaz de estabelecer corretamente relação entre linguagem e contexto é para o especialista “condição necessária para intervenção” (2006:6) do pesquisador. Sarangi (2005) argumenta que não há experiência prévia capaz de substituir o ‘saber local’<sup>4</sup> do contexto profissional em análise.

À luz de conceitos trazidos da antropologia cultural, o pesquisador discute a importância do envolvimento contínuo do lingüista aplicado com os participantes da pesquisa para uma interpretação eficaz e coerente do que ocorre cotidianamente na comunidade profissional em estudo. Por outro lado, a participação densa, na perspectiva de alguns pesquisadores, pode restringir a interpretação detalhada de práticas profissionais numa determinada comunidade. Ao também considerar o aspecto não-verbal presente no cotidiano das profissões, Sarangi (op.cit.) alega que mesmo havendo “‘envolvimento etnográfico” (2006:7),

---

<sup>3</sup> Sarangi, S. (2006). The conditions and consequences of Professional discourse studies. In R.Kiely, P.Rea-Dickins, H.Woodfield and G. Clibbon eds., *Language, Culture and Identity in Applied Linguistics*. London: Equinox, 199-220. Tradução.

<sup>4</sup> Ver Geertz, C. *The Local Knowledge*, 2008.

procedimentos organizacionais de ordem prática não realizados discursivamente podem constituir uma dificuldade na interpretação dos dados em construção.

Dando prosseguimento às discussões sobre redefinições na literatura em LA, temos observado, nesta última década, novas concepções teóricas e metodológicas na busca de se criar inteligibilidade com problemas sociais em que a linguagem detém papel central. Destacamos a Psicologia, a Sociolinguística, a Antropologia, a Educação e a Etnografia da fala como as áreas de investigação com as quais a LA passa a estabelecer diálogos fecundos. Isto implica sedimentar o seu campo teórico e transformar a ciência aplicada numa área autônoma de pesquisa e produção de conhecimento.

Conforme dito anteriormente, o percurso atual da pesquisa em LA se encaminha para outros contextos de usos da linguagem: empresas, as clínicas de saúde, as delegacias de mulheres, entre outros. Desse modo, na apresentação do novo viés da LA no mundo contemporâneo, Moita Lopes (2006) argumenta que esta área de conhecimento deve ampliar suas questões de análise para além da sala de aula de línguas estrangeiras. Segundo o pesquisador, a LA deve ser efetivamente orientada por uma prática interdisciplinar na condução de suas pesquisas, ainda que em confronto com os estudos feitos pela LA em décadas anteriores.

Esse repensar teórico-metodológico sobre essa disciplina muito se deve, na visão de Moita Lopes (2006:96), ao impacto da virada lingüístico-discursiva característica das ciências sociais e humanas, nos anos sessenta. Neste contexto, pesquisar a linguagem alinhada à perspectiva sócio-histórica e ideológica do sujeito que a emprega nas mais diversas práticas lingüísticas cotidianas é um dos caminhos a se seguir. Sobre este assunto, Moita Lopes (2006:21) expõe:

“A necessidade de repensar outros modos de teorizar e fazer LA surge do fato de que uma área de pesquisa aplicada, na qual a investigação é fundamentalmente centrada no contexto aplicado onde as pessoas vivem e agem, deve considerar a compreensão das mudanças relacionadas à vida sociocultural, política e histórica que elas experienciam”.

O trecho acima transcrito registra, panoramicamente, o novo papel a ser desempenhado pela LA na visão de Moita Lopes (2006) e outros pesquisadores

que compartilham semelhantes parâmetros de investigação (para tanto, ver Fabrício, 2006; Rojo 2006; Rajagopalan, 2006; Rampton, 2006; Cavalcanti, 2006) Em seu artigo, Fabrício (2006) analisa os desafios que hoje integram o que se entende por fazer pesquisa em LA: redefinições do objeto de investigação, sensibilidade a questões éticas, político-ideológicas no contexto da pós-modernidade.

Refletir sobre o papel que o lingüista aplicado deve assumir é ter como ponto de partida, a heterogeneidade de teorias e métodos em que diferentes vozes dialogam e trazem para a pesquisa em si, contribuições impensáveis na vertente tradicional. Sobre esse enfoque Fabrício (2006:51) nos esclarece:

“É a defesa de um hibridismo teórico-metodológico, do fim do ideal de neutralidade e objetividade na produção do conhecimento, do questionamento ético de todas as práticas sociais, inclusive as da própria pesquisa, e da relevância e responsabilidade sociais dos conhecimentos produzidos”.

No que respeita aos procedimentos metodológicos, a pesquisa de natureza positivista cede lugar à pesquisa de base interpretativa com foco no processo de uso da linguagem. Fabrício (2006) argumenta que a seleção da temática da pesquisa, a escolha criteriosa dos participantes para investigação devem refletir nesse novo posicionamento epistemológico. Respalhada nesse novo viés social, a pesquisa em LA deve buscar atender interesses locais e inseri-la em contextos mais amplos de análise. Esses e outros procedimentos éticos, na visão da pesquisadora, são considerados as implicações políticas mais pontuais (cf. Cavalcanti, 2006: 234).

Por oportuno, articula-se aqui a presente discussão com as contribuições recentes de Rojo (2006:258) sobre pesquisa e qualidade de vida, os estudos de Cavalcanti (2006) sobre as escolhas teórico-metodológicas com minorias étnicas, a questão da neutralidade do pesquisador em Rajagopalan (2006) entre outros. Os pesquisadores que executam seus estudos segundo essa vertente teórica devem ter a consciência de que suas atividades de pesquisa têm um viés político (cf. Moita Lopes:2005; Cavalcanti:2006; Rajagopalan: 2006).

A despeito desses desdobramentos recentes na área de LA, é importante frisar a coexistência de posturas entre o campo atual da LA e o de décadas

anteriores. Isto implica afirmar que a perspectiva crítica de análise surge na área em consonância com o tradicional enfoque de analisar questões relacionadas ao ensino de línguas estrangeiras, sobretudo o de inglês.

Na coletânea organizada por Moita Lopes (2006), os autores, entre eles Pennycook e Rajagopalan, em seus respectivos artigos, posicionam-se em favor da relevância dos temas sociais, com foco em minorias, na condução das pesquisas em LA. Essa visão é muito bem sintetizada pelo próprio Moita Lopes na Introdução desta obra ao apontar temas compartilhados como o “racismo, a pobreza, o sexismo, a homofobia, ignorados pela lingüística aplicada tradicional (p.29). No entanto, isso não impede que o próprio Moita Lopes reconheça o dissenso na comunidade de pesquisadores (p.15, 18 e 29). No artigo de Pennycook, por sua vez, são apontadas como vozes discordantes dessa postura epistemológica Davies e Widdowson, (Op. cit, p.68) que ‘advogam’ a neutralidade do conhecimento acadêmico e tecem críticas ao papel intervencionista do pesquisador aplicado orientado pela análise crítica do discurso. Também Rajagopalan aponta o dissenso (p.165). Este, sobre as ‘vozes do conservadorismo’ ao citar Widdowson em suas asserções, defende o papel mediador da lingüística aplicada em oposição a uma suposta neutralidade. No mesmo sentido, quanto à postura do pesquisador, Coelho (2008) destacou em seu minicurso que o encaminhamento das pesquisas de natureza interpretativa, por exemplo, é progressivamente a projeção do conhecimento posicionado<sup>5</sup>.

Como professor e pesquisador de ensino-aprendizagem de ILE, defendo o viés político da pesquisa realizada no âmbito da LA. Parece não haver mais lugar para a neutralidade do pesquisador à medida que questões relacionadas à qualidade de vida em sala de aula, por exemplo, tornam-se pungentes na produção do conhecimento acadêmico. Parte das reflexões trazidas nesse estudo resulta de um contato direto que mantive cotidianamente com todos os participantes (alunos, diretores e supervisores), no meu próprio contexto de pesquisa. A co-construção desse conhecimento foi pertinente porque me possibilitou amadurecer questões referentes às implicações políticas que fazem o pano de fundo para a escolha e

---

<sup>5</sup> Minicurso Tópicos Especiais em Ciências Humanas, Rio de Janeiro, PUC-Rio, 1º semestre de 2008.

seleção dos alunos carentes nesse projeto de ensino de inglês nas escolas da rede municipal.

## **2.2. Perspectivas Teóricas e Metodológicas no Ensino de Inglês como ILE.**

Conforme discutido anteriormente, por razões históricas, a LA restringiu-se, por muito tempo, a questões de ensino de línguas estrangeiras. Questões sobre métodos e abordagens de ensino constituem um dos focos de investigação da LA durante muito tempo. Conforme atesta Barcellos (1999 apud Abraão (org.), 2004:31) em seu artigo sobre crenças no ensino de inglês, atualmente, as perspectivas teóricas e metodológicas no ensino de línguas, no Brasil, se redefinem progressivamente para um enfoque social e político, caracterizando uma era pós-metodológica. Por outro lado, estudos recentes apontam que as pesquisas sobre ensino nas escolas públicas firmam-se não só em termos quantitativos mas também em termos qualitativos(cf. Fabrício & Santos, 2006; Moita Lopes, 2003; Oliveira, 2003; Rajagopalan, 2005). Desse modo, trataremos nas seções subseqüentes questões sobre as discussões pontuais sobre o ensino e pesquisa de inglês no contexto público de ensino.

### **2.2.1. Panorama histórico sobre ensino de inglês.**

A aprendizagem de ILE no Brasil pautou-se por uma sucessão de métodos de ensino. Destacamos, nesse sentido, os mais relevantes na literatura em LA: o método da gramática e da tradução, o método direto, o método audiovisual, o

método audiolingual e a abordagem comunicativa<sup>6</sup>. No final da seção, faremos considerações sobre o status atual da metodologia de ensino de línguas estrangeiras em LA e as implicações para o contexto público de ensino.

**O método da Gramática e da Tradução** situa-se entre o final do século XIX e início do século XX. Segundo Richards e Rogers [1986]2001:5-6) a língua estrangeira era o instrumento usado para a leitura dos clássicos literários. Nesse sentido, o ensino voltava-se exclusivamente para apresentação de itens lexicais e gramaticais presentes nos textos dos “bons autores” (Almeida Filho, 1986). A aquisição do léxico era realizada através de listas de vocabulário com exercícios de tradução. A Gramática, por sua vez, era apresentada a partir da explicitação das regras, isto é, de forma dedutiva e, pouca atenção era dada a regras de pronúncia. Buscava-se, em linhas gerais, nível elevado de erudição e a língua era concebida como um meio para esse fim.

Richards e Rodgers (Ibidem) alegam que o **Método Direto** é considerado o precursor de uma era metodológica. Na verdade, foi nessa época que o conceito de método surge efetivamente entre especialistas da área de ensino de línguas. Entre os princípios norteadores do Método Direto<sup>7</sup> ressaltamos os seguintes: ensino indutivo da gramática, instruções de sala de aula realizadas na língua alvo, ênfase na pronúncia correta e acuidade gramatical entre outros. No entanto, o foco em atividades de conversação não se mostrou adequado às condições de aprendizagem no contexto escolar: número de alunos, aperfeiçoamento do corpo docente etc. Por esse motivo, o Método Direto não se estabeleceu por um longo período no Brasil.

O **Método Audiolingual**<sup>8</sup> surge no Brasil entre as décadas de 60 e 70 e incorpora alguns princípios da metodologia anterior. Nos Estados Unidos, o

<sup>6</sup> Também denominado por alguns autores nocional-funcional. Ver..o livro *Notional Syllabuses* , Wilkins(1972). Segundo Almeida Filho (1998:49) este enfoque foi criticado por Widdowson(1978) pois afirma que Wilkins pretendia implementar um enfoque comunicativo com base em aspectos semânticos.

<sup>7</sup> Sob a chancela de François Gouin e Charles Berlitz, o Método Direto (Almeida Filho:1998; Brown:2000, Richard e Rogers:2001), foi implementado como uma reação ao Método da Gramática e da Tradução. Difundiu-se especialmente em instituições privadas na Europa, e também no Brasil. Segundo Almeida Filho(Ibidem, p. 46), os professores Schimdt (1935) e Carneiro Leão (193) publicaram, respectivamente, *O Ensino científico das línguas modernas* e o *Ensino das línguas vivas* . Tentou-se com isso reagir ao ensino clássico das línguas estrangeiras.

<sup>8</sup> Richards e Rogers [1986]2001:54 afirmam que os princípios orientadores do método audiolingual continuam sendo usados atualmente, apesar do seu declínio anunciado nos Estados Unidos, em fins da década de sessenta.

método audiolingual é implementado no contexto da Segunda Guerra Mundial. O foco nas habilidades oral e auditiva tem por objetivo atender, inicialmente, às necessidades de comunicação intensa de soldados com povos de outras línguas em situações de conflito. Segundo Brown(2000:74), essa proposta metodológica de ensino de inglês pauta-se na teoria estruturalista<sup>9</sup> de linguagem e na teoria psicológica *behaviorista*<sup>10</sup> de ensino e aprendizagem. Repetição das estruturas gramaticais com base em modelos específicos para a comunicação caracteriza o método audiolingual de aprendizagem. A meta final deste procedimento, nas palavras de Almeida Filho (op.cit.) era promover futuramente a autonomia do aluno. Dentre os princípios norteadores do método citamos Prator e Celce-Murcia(1979 apud Brown, 2000:74): ênfase na pronúncia correta com o uso de fitas cassete, laboratórios de línguas, uso intenso da língua alvo e ensino indutivo da gramática.

No decorrer da década de sessenta, a concepção de língua como discurso chama a atenção dos lingüistas. Segundo Carneiro (1999:118), desenvolve-se desde então modelos de análise do discurso com o objetivo de entender como o sujeito faz uso da linguagem sob determinados contextos. Nesse sentido, o processo de comunicação torna-se complexo à medida que, para entendê-lo, os analistas lançam mão de teorias da sociolingüística (cf. Dell Hymes 1967,1972 apud Brown, 2000:246) da linguística funcional (Halliday 1973, apud op.cit, 2000:250) e da filosofia da linguagem(Austin 1962, apud. op.cit, 2000: Ibidem). É da interface dessas áreas que surge a **Abordagem<sup>11</sup> Comunicativa** no ensino de línguas.

<sup>9</sup> Segundo Richard e Rogers [1986]2001:55 o termo estrutural remete às seguintes noções: a) elementos lingüísticos (fonema, morfema) mantêm relação de oposição num sistema fechado de regras determinadas. b) a língua pode ser analisada em distintos níveis descrição(sintática, morfológica, fonológica etc.).

<sup>10</sup> De acordo com Richard e Rogers[1986]2001:56 , o estímulo, a resposta e o reforço são aspectos constitutivos da teoria behaviorista de aprendizagem. O primeiro incita o comportamento, a resposta é o resultado imediato do primeiro. O último, por sua vez, ratifica a resposta induzindo a repetição da mesma no futuro. Para a aprendizagem de idiomas, constatou-se que aprender uma língua estrangeira é formar hábitos como um processo mecânico e, portanto, irrefletido.

<sup>11</sup> Estamos concebendo o termo abordagem (cf. Anthony, 1963) como premissas teóricas sobre a natureza da linguagem e da aprendizagem de línguas que servem como fonte de orientações para a pesquisa e prática de ensino de línguas. Não possui o aspecto prescritivo do método

Segundo Richards e Rogers (Ibidem) os pressupostos básicos que sustentam o enfoque comunicativo<sup>12</sup>são: desenvolver a competência comunicativa<sup>13</sup>(Hymes, 1979; Canale e Swain; 1980; Tarone, 1980, Widdowson, 1989 apud Almeida Filho, 1998:9) do aprendiz; promover a integração das quatro habilidades lingüísticas(ler, falar, ouvir, escrever) em *atividades pedagógicas interativas*. Nesse sentido, convém destacarmos o aspecto funcional da linguagem e analisar as estruturas lingüísticas de acordo com o uso funcional e comunicativo da língua alvo (Ibidem). Na visão de alguns pesquisadores da vertente comunicativa (Brumfit e Jonhson, 1979; Savignon, 1983, apud Richard e Rogers, 2000:160). aprender uma língua estrangeira implica realizar diferentes funções comunicativas.

Desde a sua implementação no Brasil, em fins da década de setenta, o ‘ensino comunicativo funcional’(Almeida Filho, 1998:39) se difunde e estabeleceu-se no mercado de idiomas. Porém, concordamos com Almeida Filho (Ibidem) quando este aponta a coexistência de diferentes enfoques desta abordagem agrupados sob uma mesma terminologia. Afirma o autor(1998:36) que

“Os métodos comunicativos não são de um único tipo. Frequentemente se apresentam ora como métodos com foco na forma (gramatical) e comunicativizados, ora como incentivadores de uma prática de linguagem sem que ela implique temas e tópicos educacionalmente construtivos ou conflitivos”.

Com base nessa exposição, desenvolvemos reflexões sobre o papel do professor no enfoque comunicativo. Entre outras atribuições, deverá o professor apresentar(Ibidem: pp.37-38)

---

<sup>12</sup> Não há consenso entre os pesquisadores em LA sobre os princípios orientadores nesta abordagem. A título de exemplo, Littlewood (1981:1 apud Almeida Filho, 1998:155) afirma que a integração de aspectos funcionais e estruturais é o foco da abordagem comunicativa. Outros autores, no entanto, alegam que o objetivo desta abordagem consistem em levar os alunos a resolução de tarefas-problema por meio do uso da língua em trabalho em grupo.

<sup>13</sup> conceito proposto por Dell Hymes(1972) em reação ao conceito de competência linguística de Chomsky(1965). De acordo com Hymes(1972) a competência do aprendiz para aprendizagem de línguas ultrapassa o conhecimento abstrato, tácito, tal como Chomsky defende. Envolve também a habilidade de usar a língua em situações concretas presentes no cotidiano. Em outras palavras, o uso efetivo da língua deve ser contemplado. Sobre os tipos de competência comunicativa, ver Almeida Filho(1998:9).

-‘situações, tarefas, tópicos’(Ibidem:37) que envolvam os alunos em atividades relevantes em pares ou em pequenos grupos;

-equilíbrio entre materiais com enfoque gramatical e semântico;

-avaliar o aluno respeitando sua individualidade;

-oferecer condições para aprendizagem consciente de regularidades lingüísticas e para a rotinização de subsistemas lingüísticos entre outros.

Feitas essas considerações, Almeida Filho(Ibidem:39) nos esclarece que o ensino comunicativo de inglês no Brasil situa-se no entre-lugar metodológico. Segundo o autor, Widdowson (1978, apud Almeida Filho, 1986:49) já nos alertava para a dificuldade entre muitos docentes em estabelecer, numa perspectiva comunicativa de ensino de línguas, a diferença entre ensinar forma gramatical (**usage**) e uso comunicativo (**use**) . O que se constata, na verdade, é uma “resistente centralidade da estrutura gramatical”(Wilkins:1976, apud Almeida Filho, 1998:58).

Essa situação de impasse restringe a validade do ensino de línguas estrangeiras no enfoque comunicativo. No contexto escolar brasileiro, especialmente na escola pública, o foco em leitura torna-se a única solução possível de ser implementada. No dizer do autor(1998:27)

“Especificamente na escola pública brasileira, os alunos poderão estar indiferentes ao desafio de aprender uma outra língua ou ter expectativa de aprendizagem tão distorcidas e baixas que o processo se inviabiliza. É fato a constatação de que pais e alunos possuem objetivos completamente distorcidos tendo a esperança de desempenhar atividades envolvendo a leitura, escrita, fala e compreensão da língua alvo com carga horária de cinquenta horas semanais”.

Retomamos algumas das nossas indagações feitas na introdução:

Que vertente pedagógica pode dar conta do contexto de aprendizagem nesse estudo? Como os responsáveis pela parceria avaliam a questão pedagógica? De que forma os alunos avaliam o enfoque pedagógico do curso?

No escopo da LA, a questão do método alcança uma nova etapa: a era pós-metodológica.

### 2.2.2. A Era Pós Metodológica em LA

A partir dos anos noventa, testemunhamos a ascensão da fase pós-metodológica em LA. Com isso, o enfoque transfere-se da busca pelo melhor método para o “foco no aprendiz e na criatividade do professor”(Richard e Rogers:[1986]2001:247). Isso não pressupõe, no entanto, abdicar do extenso inventário de métodos e abordagens de que dispomos atualmente. O que deve ser levado em conta é que o professor deva “ser capaz de usar abordagens e métodos de forma flexível e criativa com base na sua própria experiência”(Ibidem).

De acordo com essa filosofia pedagógica, o professor deve ‘criar’ o seu repertório metodológico. Neste sentido, Bailey (1996 apud Richards e Rogers:[1986]2001) nos fala de princípios que todo professor deve desenvolver. Richards(1998 apud Ibidem), por sua vez, destaca o papel das crenças e teorias no desenvolvimento de princípios orientadores do planejamento e decisões pedagógicas. As crenças e princípios pessoais comuns a todos os professores referem-se ao ‘seu papel em sala de aula’, “a organização de uma aula efetiva”, “atividades de aprendizagem bem sucedidas”, entre outras(Ibidem).

A voz corrente sobre a questão do método tem sido considerar o contexto no qual o processo de ensino-aprendizagem ocorre. Devemos aqui entender todo o tipo de contexto que interpela o educacional: cultural, político, institucional entre outros(Ibidem:248). No artigo “*There is no Best Method, Why?*”, Prabhu (1990) problematiza a questão entre fatores contextuais e métodos instrucionais. No seu entendimento, essa relação somente assume relevância ante a certeza de que ambos interferem-se mutuamente<sup>14</sup>. O autor atinge o ponto alto do artigo quando enfatiza que é o senso de plausibilidade do professor o centro organizador do processo pedagógico. Se não há, segundo ele, uma metodologia para cada contexto de aprendizagem, deve-se então desenvolver uma filosofia de ensino que possa atender o quanto possível tal diversidade (cf. Prabhu, 1990:166). nos indique que contexto de aprendizagem e método de ensino não se relacionam

---

<sup>14</sup> Em seu texto, o autor nos mostra situações em que nem sempre a relação de causalidade entre questões contextuais e decisões pedagógicas é evidente. A motivação, segundo Prabhu pode ser causada por ambições profissionais e não necessariamente a propostas pedagógicas interessantes.

biunivocamente.(cf. Ibidem). O encaminhar do ensino de inglês nos faz refletir para uma abordagem eclética, já que há, de acordo com o autor verdades em cada método.

### **2.2.3.**

#### **Ensino e Pesquisa de Inglês: panorama atual no contexto escolar**

O status da pesquisa na sala de aulas de línguas (cf. Cavalcanti & Moita Lopes, 1991) é recente no contexto brasileiro. Na visão de Cavalcanti e Moita Lopes, (1991:133) contribuem igualmente para essa realidade a “formação do professor voltada para o ensino” e a “ausência de tradição de pesquisa nas universidades” durante a formação docente. Desse modo, o foco da pesquisa em

LA concentrava-se “na definição dos conteúdos dos cursos, em abordagens de ensino e no produto final da aprendizagem”(Cavalcanti e Moita Lopes, 1991, p.136), cabendo ao professor o papel de planejador e não de pesquisador, como se vê hoje.

No entanto, o crescente diálogo da LA com paradigmas de pesquisa das Ciências Sociais, traz como consequência um novo olhar do professor de línguas para a sua prática pedagógica. Nesse sentido, Cavalcanti e Moita Lopes (1991) alegam que a pesquisa de base antropológica propõe para o professor-pesquisador uma “natureza subjetiva” (1991:138) na maneira de olhar para o seu objeto de investigação. Destacamos assim, no contexto escolar, a pesquisa participante (cf. Brandão, 1980), a pesquisa ação (cf. Nixon, 1981, e Stenhouse, 1975), e a pesquisa etnográfica (cf. Erickson, 1986; Van Lier, 1988, e Moita Lopes, 1989) como os instrumentos de investigação característicos dessa vertente. Em linhas gerais, o ponto de intersecção é “o foco na observação do que ocorre durante o processo de ensino e aprendizagem de línguas na sala de aula”, sendo a interação professor-aluno um dos aspectos mais “relevantes”.

A mudança de paradigma em pesquisa na LA que ocorre na década de noventa situa o ensino e aprendizagem de inglês no Brasil num contexto social e político. À luz dos estudos de Leffa (1991), Almeida Filho (1993) e Barcellos

(1995), a literatura em LA agrega ao seu arcabouço teórico o conceito de crenças sobre aprendizagem de línguas, o papel do professor, do aprendiz e a relevância do contexto específico de aprendizagem nesse processo. Essa mudança na perspectiva do ensino de inglês é analisada em estudos recentes ( cf. Gimenez et al., 2006) para tratar o impacto causado pela globalização da língua no discurso pedagógico de professores e alunos. Nesse sentido, novos discursos que a seguir descrevemos vinculam-se ao ensino e aprendizagem de inglês e trazem concepções alternativas sobre a natureza da linguagem e o que é aprender línguas estrangeiras para os pesquisadores em LA.

Segundo Rajagopalan (2006) um dos caminhos apontados para o ensino de inglês é de “formar cidadãos do mundo capazes de enfrentar os novos desafios atualmente colocados em seu caminho”. Para Moita Lopes (2005) a questão do letramento computacional em inglês constitui, com efeito, um desses obstáculos que perpetuam a exclusão social de muitos aprendizes, sobretudo, na escola pública. A capacidade de construir significados por meio da linguagem computacional constitui, na visão do pesquisador, um dos pressupostos para a vida em comunidade local e globalmente. Cabe então ao professor de línguas promover ações pedagógicas que permitam ao aluno ter acesso às mudanças tecnológicas, políticas e sociais por meio de uma “língua franca” que o ponha em contato com outras culturas. Isto pode contribuir, na perspectiva de Jordão (2004), para que o aprendizes não só repensem suas identidades sociais, mas que ampliem “a visão de um mundo monocultural em língua inglesa”, tipicamente encontrada nos livros didáticos (Moita Lopes, 2005).

Acreditamos que todas essas indagações atravessam o contexto escolar em diferentes aspectos e para o docente não constitui tarefa fácil implementar tais mudanças referentes ao ensino de línguas. Fabrício e Santos (2006) tratam a questão das identidades de gênero no contexto da sala de aula de inglês numa perspectiva crítica de análise do discurso pedagógico. Lançam mão de noções teóricas da Sociolinguística Interacional e da Teoria Sociocultural e concebem a aprendizagem de inglês como uma das formas de se poder agir discursivamente no mundo.

Nesse sentido, Fabrício e Santos (2006) reconfiguram temática e espacialmente as salas de aula na escola de línguas em estudo para dar conta de

discussões antiessencialistas de gênero impensáveis no contexto tradicional. Segundo as pesquisadoras, tal como aludimos anteriormente, não há mais lugar para neutralidade na produção de conhecimento científico na área de Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas.

A respeito do ensino de inglês no contexto da escola pública<sup>15</sup>, a noção de insucesso se constrói nas vozes de pais, professores e alunos. Estudos de Gimenez e Souza (2003:167-182) atribuem esse consenso ao contraponto entre “o que professores consideram importante ensinar e o que os pais e alunos realmente valorizam”. De um lado, pais e alunos validam o ensino de línguas à medida que as práticas pedagógicas atendam ao discurso pragmático da empregabilidade (Cox e Assis-Peterson, 2007:10). Nesse sentido, o foco na compreensão e produção oral justifica-se pelo valor instrumental que a língua adquire na atualidade. Os professores, por sua vez, ressaltam que o foco em leitura e em escrita reflete as condições materiais possíveis em seus respectivos espaços de aprendizagem, restringindo ações pedagógicas mais significativas para os seus alunos.

Considerando que o “letramento em língua materna, em língua inglesa e em informática” (op.cit, p. 10) é crítico para qualquer cidadão ser capaz de estar incluído na sociedade em escala planetária, exige-se conseqüentemente maior comprometimento na eficiência pela qualidade no ensino de inglês no contexto escolar, público ou privado. Resta-nos aqui expor indagações pertinentes ao futuro da língua estrangeira na escola regular e articulá-las com estudos recentes em LA que sugerem direções a serem consideradas.

Como a legislação vigente pode implementar políticas lingüísticas que direcionem o ensino de línguas estrangeiras para um contexto de aprendizagem eficiente ?

De que maneira o ensino de línguas estrangeiras no contexto escolar pode promover futuramente a inclusão social de segmentos excluídos do processo de letramento?

Como os professores podem ser capacitados para a realização das propostas anteriores?

---

<sup>15</sup> Há estudos recentes sobre a parceria entre o contexto público e privado na escola pública no âmbito da terceirização. Ver em Oliveira, E. *O ensino de língua inglesa na educação básica: entre a qualidade dos cursos de idioma de iniciativa privada e o silenciamento das escolas estaduais paulistas*. Dissertação de Mestrado. Unicamp, 2002.

Apesar dos benefícios que um curso de inglês de qualidade certamente traz para os alunos contemplados, o que justifica a presença da rede privada numa instituição pública de ensino? No nosso entendimento, a implementação desse projeto de ensino de inglês deve propor reflexões sobre a ineficiência do sistema público de ensino, especialmente o de línguas estrangeiras. A contratação de professores fora da rede, o material didático fornecido por editoras parceiras do projeto acentuam esse posicionamento.

Como defensor da qualidade de vida na sala de aula, especialmente na escola pública, acredito que a intervenção de uma entidade fomentadora de política pública como promotora de língua estrangeira melhor atenderia às necessidades desse público alvo –os alunos carentes - da seguinte forma: resgate do papel do professor de LE por meio da formação continuada como instrumento de inclusão de todos os alunos efetivamente matriculados.

Mesmo reconhecendo a defasagem no ensino de inglês nas escolas públicas, Oliveira (2002:69-79) sustenta a ideia de que “há espaços para re-significação do ensino de inglês em escolas públicas”. Esta afirmação é aprofundada em estudos posteriores de Oliveira e Mota (2002) que sugerem a terceirização do ensino de idiomas nas escolas públicas como uma das soluções possíveis de ser implementada. Contrapondo o discurso do público e do privado, este prevalece sobre o anterior no sentido de sobrepor o discurso da escola de línguas no que se refere aos recursos tecnológicos, e professores bem qualificados.

É nessa vertente que nasce da reorientação das agendas do Estado como provedor do bem-estar social e do setor privado como co-responsável pelo desenvolvimento do capital humano que tentamos desenvolver parte da nossa pesquisa no âmbito do discurso da responsabilidade social no ensino de idiomas. Concebida como uma política pública que deve congrega não só o setor público, mas também o privado, Souza (2006) alega que a responsabilidade social “passa fundamentalmente por um conjunto de iniciativas estratégicas que pensem e afirmem o indivíduo, a comunidade e a sociedade na sua dimensão emancipatória e cidadã”. Complementamos nossas asserções sobre a problematização que anteriormente expomos com estudo de Assis-Peterson e Cox (2007) que citam alguns projetos de formação continuada por meio de parcerias entre as secretarias

de educação e universidades voltadas para professores de escolas públicas (cf. Celani, 2003; Walker, 2003; Gimenez et al., 2005).

Percebemos que o discurso de ensino de inglês como responsabilidade social se dissemina em algumas escolas de línguas no Brasil. Com um olhar empreendedor e holístico que envolve mudanças no contexto pedagógico, nos materiais instrucionais, no planejamento das aulas, o discurso pedagógico em língua estrangeira incorpora os desafios gerados por esta vertente de ensino de línguas. No cotejo dessas considerações que tecemos sobre o projeto, cabe ressaltar como esse espaço híbrido de aprendizagem – a escola pública- reflete simultaneamente as reais intenções da empresa privada e da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro na sua execução.

#### **2.2.4. O que dizem os Parâmetros Curriculares Nacionais?**

Em relação à metodologia de ensino de línguas estrangeiras, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira para o ensino fundamental situam o discurso pedagógico na linha da interação, foco da vertente comunicativa pois de acordo com o Documento “cada vez mais tende-se a explicar a aprendizagem como um fenômeno sociointeracional” (PCN, 1998:57). Com base no pensamento de Vygotsky (1994) o sociointeracionismo pressupõe a co-construção do conhecimento, contribuindo a aprendizagem<sup>16</sup>.

Na interface com os PCNs e com os métodos e concepções de ensino de inglês, constatamos que a abordagem comunicativa mantém pontos de contato com as orientações do documento. Assinala Almeida Filho (1998:36) que

---

<sup>16</sup> Ao propor o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, Vygotsky(1994 apud PCN, 1998:58) a entende como o espaço caracterizado pelas interações entre aprendizes e parceiros mais competentes, explorando o nível real em que o aluno está e o seu nível em potencial para aprender sob a orientação de um parceiro mais competente.

“Os métodos comunicativos têm em comum uma primeira característica- o foco no sentido, no significado e na interação propositada entre sujeitos na língua estrangeira. O ensino comunicativo é aquele que organiza as experiências de aprender em termos de atividades relevantes/tarefas de real interesse e/ou necessidade do aluno para que ele se capacite a usar a língua-alvo para realizar ações de verdade na interação com outros usuários dessa língua”.

‘Se até mesmo no discurso da insurgência’, como aponta Penycook (2007:10, apud Assis-Peterson & Cox ) ‘os enunciados se constroem em inglês’, como a abordagem comunicativa pode atender aos requisitos da globalização no contexto de alunos carentes? Esta reflexão se alinha a uma das tensões da pós-modernidade que Giddens ([1999]2002) aponta: o local e o global.

### **2.3. Conceitos da área do discurso**

Neste estudo, abordagens do discurso nas perspectivas sociointeracional e discursivas são articuladas em forma de diálogo entre três diferentes concepções teóricas: a ideológica, a sócio-discursiva e a interacional. A finalidade da articulação teórica é a de possibilitar aproximações que mostrem o *funcionamento de vozes e discursos*. Inicialmente, apresentamos algumas contribuições de Foucault (1969,1970,1979) para nosso estudo, bem como relacionamos com enfoque da enunciação nos estudos de Bakhtin (1986), Goffman (1981) e Ducrot (1987).

### 2.3.1. A ordem do discurso em Foucault

A concepção de Foucault(1969,1979) arqueológica e genealógica, é motivadora de generosa problematização contemporânea do discurso<sup>17</sup>. Ressaltem-se, neste sentido, a questão da subjetividade e a relação entre saber e poder que produz as instituições. Nesse sentido, o pensamento pós-estruturalista europeu deve muito a Foucault (op.cit).

Alinhados a correntes filosóficas, lingüísticas ou psicanalíticas, os pós-estruturalistas elaboraram críticas à noção de “sistema autônomo e abstrato” como alvo privilegiado do posicionamento intelectual. Por consequência, após a “virada lingüístico-cultural” que o pós-estruturalismo opera entre intelectuais, os adeptos dessa corrente de pensamento fortalecem as noções de indeterminação, instabilidade e descontinuidade em oposição à autonomia e abstração da verdade<sup>18</sup>.

A ênfase em subjetividades frente à idéia de sujeito presente nos estudos de Derrida e Foucault, como expressão da crise da filosofia da consciência, apresenta-se nesse contexto intelecto-cultural<sup>19</sup>. A produção de subjetividade opõe-se a Cogito subjacente a todo conhecimento, a um homem pensante, dotado de idéias inatas, “coerente, apreensível, capaz de desenvolver autoconhecimento por meio da razão” (Peters, 2000:35). A partir dessa oposição, destaca-se a limitação, a finitude, as condições da subjetividade, temporalmente marcadas e

<sup>17</sup> Destacamos os estudos pós-colonialistas de Stuart Hall (2000 e 2004), de gênero de Judith Butler , Gender Trouble, Londres, Routledge, 1990, e os estudos culturais de Spivak (1993) testemunham uma influência que já alcança a terceira e quarta gerações da corrente pós-estruturalista.

<sup>18</sup> “Sistema autônomo e abstrato” é expressão de Bakhtin (1986). Sem dúvida, tal sistema é o alvo do posicionamento de grande parte do pensamento contemporâneo na crítica a concepção de verdade. Este é, por exemplo, o entendimento de Foucault que repercute o de Nietzsche. Ver Vontade de Verdade em Nietzsche, Além do Bem e do Mal, São Paulo, Cia das Letras, 1992:7ss e Vontade de Verdade em Foucault, [1970]:19ss.“Virada lingüística”, nas palavras de Donald Davidson “Linguistic Turn” em entrevista dada em 1966, é o momento em que as questões sobre a relação linguagem e pensamento passaram a ser consideradas mais importantes que a relação conhecimento e pensamento. O termo foi popularizado com o livro de 1967, Essays in Philosophical Method, de Richard Rorty. Não há uma única teoria pós-estruturalista. Devido à sua natureza interdisciplinar, o pós-estruturalismo se filia a correntes teóricas diversas e desenvolve em cada uma delas diferentes paradigmas de análise. Dentre elas destacamos a desconstrução, a arqueologia e a genealogia.

<sup>19</sup> Segundo Peters (2000:35), pertencem a ‘primeira geração’ de pós-estruturalistas Jacques Derrida, Michel Foucault, Julia Kristeva, Gilles Deleuze entre outros.

delimitadas pelas circunstâncias na sociedade. Por isso, o trabalho de Foucault nos é muito útil. De acordo com seu pensamento, analisamos nas seções seguintes como a questão do discurso é abordada do ponto de vista das noções de formações discursivas e de regimes de verdade (respectivamente em [1969] e [1979]).

### 2.3.2. O conceito das formações discursivas

Para Foucault, o discurso representa certa realidade como verdade, que o poder institui, que ele faz emergir (Foucault:[1979]2007). Por consequência, no contexto da fase genealógica de Foucault (op. cit.), o discurso forma saberes que se relacionam a poderes que produzem historicamente instituições.

“Não procuro encontrar, por trás do discurso, alguma coisa que seria o poder e sua fonte...Eu parto do discurso tal qual ele é!...O tipo de análise que pratico não trata do problema do sujeito falante, mas examina as diferentes maneiras pelas quais o discurso desempenha um papel no interior de um sistema estratégico em que o poder está implicado, e para o qual o poder funciona. Portanto, o poder não é nem fonte nem origem do discurso”. (Foucault, *Ditos e Escritos IV, Rio de Janeiro, Forense Universitária [1978] 253*)

O estudo desses saberes, por sua vez, na fase arqueológica, pressupõe descrevê-los em enunciados, suas unidades de análise. É a partir da análise desses enunciados que Foucault tenta estabelecer relação entre discurso, sujeito, poder e história, articulação privilegiada para a formulação do conceito de formação discursiva.

Em *Arqueologia do Saber* [1969]<sup>20</sup>, Foucault propõe reflexões teóricas e metodológicas nas análises históricas sobre “como os saberes apareciam e se transformavam”(Machado, *Introdução: Por um Genealogia do Poder, in: Foucault, [1979]2007:X*). Com esse objetivo, a partir da história das ciências, o

<sup>20</sup> Segundo Peters (2000) integram a mesma fase, cuja culminância é a obra que ora analisamos, outros trabalhos arqueológicos de Foucault, cronologicamente: *A História da Loucura* (1961), *O Nascimento da Clínica* (1963), *As Palavras e as Coisas* (1966).

filósofo sustenta os seguintes pressupostos: os saberes se articulam de forma não linear e os elementos constitutivos do discurso não estão ligados por nenhum princípio de unidade (cf. idem, [1969]1987: ver introdução, passim) Na primeira parte da obra, o autor analisa detalhadamente a questão das “regras de formação” para cada elemento constitutivo nas formações discursivas. Podemos assim identificar uma formação discursiva, segundo Foucault, no momento em que os seus elementos constitutivos (objetos, enunciados, conceitos, temas e teorias) se relacionem em semelhantes regras de formação, ou ainda, quando estes apresentam “semelhante sistema de dispersão” ([1969]1987:43) que configure uma “certa” estabilidade. Se considerarmos, nesta perspectiva, o enunciado como unidade básica para se analisar o discurso, então constatamos que “a análise de uma formação discursiva consiste na descrição dos enunciados que a compõem” (Foucault, [1969] 1987:146 apud Brandão, 2007:3).

A subjetividade desponta como tema relevante para a nossa investigação, na medida em que se integra a uma “visão da história como ruptura e descontinuidade” (Brandão, 2007:34). Retomamos essa discussão com base nos trabalhos arqueológicos de Foucault. Na vertente pós-estruturalista, a noção de sujeito como fonte, causa ou origem do discurso é desconsiderada. Em seu lugar, discute-se a relação entre a condição do sujeito, ou melhor, a questão da subjetividade (ou a problematização do sujeito) e a constituição de sentido no enunciado com o qual se lida. Para os propósitos da nossa pesquisa, concebemos essa relação como um dos maiores legados deixado por Foucault para os atuais estudos sobre subjetividade. Como aponta Fairclough ([1992]2001)

“O trabalho de Foucault é uma grande contribuição para o descentramento do sujeito social nas recentes teorias sociais para a visão do sujeito constituído, reproduzido e transformado na prática social e por meio dela, e para a visão do sujeito fragmentado” (p.69).

Dessa constatação depreendemos não haver unicidade do sujeito visto que o sentido que se atribui a um enunciado dependerá do lugar social e institucional que este pode ocupar em determinada formação discursiva. Essa é de fato a

principal tese de Foucault em relação à formação dos enunciados uma vez que sustenta o autor a ideia de que

“descrever uma formulação como enunciado não consiste em analisar a relação entre o que o autor e o que ele diz ( ou quis dizer ou disse sem querer),mas determinar que posição pode e deve ser ocupada por qualquer individuo para que ela seja o sujeito dela”.(Foucault, 1969, pp.119-20 apud Brandão, 2007:35)

Nesse sentido, vale ressaltar os três aspectos essenciais apontados por Foucault sobre o sujeito em um dado discurso: status do sujeito que enuncia, os lugares institucionais de onde o sujeito obtêm o discurso e as posições dos sujeitos em função da situação que lhe é possível ocupar (Ibidem). Foucault se vale desses três traços distintos para tentar sistematizar o discurso, a partir do exemplo do clínico, seu primeiro interesse no campo das ciências, em que diz:

“As diversas modalidades de enunciação, em lugar de remeterem à síntese ou a função unificante de um sujeito, manifestam sua dispersão: nos diversos status, nos diversos lugares, nas diversas posições que pode ocupar ou receber quando exerce um discurso, na descontinuidade dos planos de onde fala”. ( ibidem:61)

Essa concepção foucaultiana de discurso abre espaço para o debate, por exemplo, sobre construções identitárias nos contextos institucionais. Se não há, segundo Foucault, nos estudos arqueológicos a noção de “anterioridade”, ou seja, uma determinação que antecede a realidade mesma do discurso, “o sujeito é produzido como um efeito do discurso e no discurso, no interior de formações discursivas específicas, não tendo qualquer existência própria” (Hall, 2006:119-120).

Entrelaçamos as concepções da arqueologia com os propósitos do nosso estudo. Considerando que a arqueologia tem como um de seus princípios “o encadeamento e a coexistência dos enunciados” (Foucault, [1969] 1987:235), delimitamos nosso interesse nos discursos pedagógicos que se articulam nas vozes dos participantes da pesquisa.

Na fase arqueológica, por um lado, Foucault se propõe a investigar por que determinados saberes prevalecem numa determinada época a despeito de seus concorrentes. Na fase genealógica, por outro lado, produz –se uma hierarquização dos saberes em função das relações por ele estabelecidas entre saber, poder e verdade. Como aponta Foucault na enunciação de seu trabalho para os anos genealógicos que se seguem à sua obra *A Ordem do Discurso*:

“suponho que em toda a sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por um certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade” (Foucault, ([1970]2001:8-9)

Esse processo de produção do discurso, portanto, funciona com seus procedimentos tal como uma “vontade de verdade que atravessou tantos séculos de nossa história” enquanto um sistema de exclusão de outros discursos (cf. *ibidem*:14-15), entendidos como falsos por nossa verdade insidiosamente universal (cf. *ibidem*:20). Questionar nossa vontade de verdade, restituir ao discurso seu caráter de acontecimento e suspender a soberania do significante constituem a tarefa genealógica que Foucault se propõe nos anos subsequentes e que concretiza em diversos cursos do Collège de France (cf. *ibidem*:51). Por isso, é preciso que analisemos a questão da verdade.

### **2.3.3. Discurso como regime de verdade**

Segundo Foucault tais tarefas genealógicas que se articulam com a questão da verdade implicam certas exigências de método. A primeira exigência é o princípio de inversão,

“lá onde, segundo a tradição, cremos reconhecer a fonte dos discursos, o princípio de sua expansão e de sua continuidade, nessas figuras que parecem desempenhar um papel positivo como a do autor, da disciplina, da vontade de verdade, é preciso reconhecer, ao contrário, o jogo negativo de um recorte e de uma rarefação do discurso” (ibidem:52).

Essa rarefação, descoberta, revela outros princípios de método. A segunda exigência é o princípio de descontinuidade, pois “os discursos devem ser tratados como práticas descontínuas, que se cruzam por vezes, mas também se ignoram ou se excluem” (ibidem:52-53).

A terceira exigência é o princípio da especificidade que se opõe à transformação do discurso em um jogo de significações prévias. O mundo não nos apresenta uma face legível apenas a decifrar, pois ele não é cúmplice de nosso conhecimento nem provém da pré-discursividade. O discurso deve ser concebido como uma violência que fazemos às coisas; práticas que lhes impomos. E é nessa prática, segundo Foucault, que os acontecimentos do discurso encontram o princípio de sua regularidade (cf. ibidem:53).

A quarta exigência é o princípio da exterioridade: “não passar do discurso para o seu núcleo interior escondido, para o âmago de um pensamento ou de uma significação que se manifestariam nele”, visto que a partir do próprio discurso, de sua aparição e de sua regularidade é que se passa às suas condições externas de possibilidade, aquilo que dá lugar a “série aleatória desses acontecimentos e fixa suas fronteiras” (cf. ibidem:53).

Para Foucault,

“as noções fundamentais que se impõem agora não são mais as da consciência e da continuidade..., não são também as do signo e da estrutura. São as do acontecimento e da série, com o jogo de noções que lhes são ligadas; regularidade, casualidade, descontinuidade, dependência, transformação; é por esse conjunto que essa *análise do discurso* sobre a qual estou pensando se articula” (cf. ibidem:56-57).

Nesse contexto teórico, os discursos devem ser tratados como um conjunto de acontecimentos. A noção de acontecimento pode ser pensada não como substância, acidente, qualidade ou processo, nem da ordem de corpos. Mas ele não é imaterial, mas sempre no âmbito da materialidade ele se efetiva, pois ele é

efeito, relação, coexistência, dispersão, recorte, acumulação, seleção de elementos materiais, produz-se “como efeito de e em uma dispersão material” (cf. *ibidem*:57-58).

“A análise do discurso... não desvenda a universalidade de um sentido, ela mostra a luz do dia, o jogo da rarefação imposta, com um poder fundamental de afirmação. Rarefação e afirmação, rarefação, enfim, da afirmação e não generosidade contínua do sentido, e não monarquia do significante”. (cf. *ibidem*:70).

O discurso não só forma os saberes mas também institui verdades<sup>21</sup>. Nesse quadro teórico, Foucault, em *Microfísica do Poder* ([1979]2007:7), tenta delimitar suas asserções sobre a verdade. Com isso, põe-se o filósofo a investigar como se produzem historicamente “efeitos de verdade no interior de discursos considerados nem verdadeiros nem falsos” (*Ibidem*).

Com a publicação de *Vigiar e Punir* (1971) e do primeiro volume da *História da Sexualidade*, Foucault (1979) introduz como foco de análise no que era história das ciências, ora concebidas saberes dentre outros, a questão do poder. Nesse sentido, constatamos que um dos enfoques da genealogia do discurso é considerar o aspecto material do saber. Esse, por sua vez, torna-se um ‘dispositivo’ de orientação política articulada a relações de poder<sup>22</sup>.

Ao afirmar que nas “ciências humanas” “não há saber neutro” ou que “todo saber é político”, Foucault situa o conceito da verdade no “papel econômico-político que ela desempenha” (Machado, *Introdução: Por uma Genealogia do Poder*, in: Foucault,[1979]2007, XXI) numa determinada sociedade. Para problematizar esta questão, orienta-se pela noção de regimes de verdade, quando diz que:

<sup>21</sup> O conceito de verdade enquanto problema, na linha desenvolvida por Foucault, foi inicialmente proposto por Nietzsche como expresso em nota anterior. Peters (2000:29) nos esclarece que a releitura do pensamento de Nietzsche por Deleuze, Derrida, Foucault, Heidegger et al. deu impulso às correntes teóricas do pós-estruturalismo. Desse modo, Foucault compreende a “verdade como produto de regimes discursivos que têm seu próprio e irredutível conjunto de regras para construir sentenças ou proposições bem formadas”. ( *op. cit.*, p.32)

<sup>22</sup> Sobre a questão do poder na perspectiva genealógica do discurso, vale ressaltar dois pontos importantes: o poder aqui deve ser entendido não como repressivo mas também como produtor de saberes.

“Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua ‘política geral’ de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros ou falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro” (Foucault:[1979]2007:12)

Desse modo, os regimes de verdade passam a atender a especificidades da política de verdade por estarem inscritos no âmbito político-econômico das sociedades contemporâneas. Isso não pressupõe, segundo Foucault, “o conjunto das coisas verdadeiras a se aceitar, mas o conjunto das regras segundo as quais se distingue o verdadeiro do falso e se atribui ao verdadeiro efeitos específicos de poder” (Foucault[1979]2007:13).

No mesmo sentido, para Fabrício (2006:55), as novas perspectivas de pesquisa em LA debatidas anteriormente são encaminhadas ou, se preferir estreitar o elo com o trabalho foucaultiano, são problematizadas.

“Os regimes de verdade foucautianos produzem a ideia de poder, pois normalizam a vida social, legitimando conceitos, crenças, valores e possibilidades de ser, agir e desejar. Nessa abordagem, os sentidos seriam interessados, pois são produzidos por uma trama de forças e condições sócio-historicamente determinadas” (Fabrício: 2006, p.55).

É a partir da relação entre saber, poder e verdade que se entrelaçam os estudos genealógicos foucaultianos. As pesquisas linguísticas se orientam, por seu turno, em analisar também os discursos consoantes as instituições sociais específicas. Nessas, constatamos relações sociais permeadas pela questão do poder. Desse modo, a família, a prisão, a clínica e a escola são as instituições em que podemos constatar a dinâmica dessas relações. Com base nisso, com foco nas questões sociais, os analistas do discurso vêm implementando intenso debate acerca das identidades dos sujeitos na ordem social e interacional. Por um lado, tais pesquisas não aderem totalmente à dissolução do sujeito em nome de subjetividades nos quais o poder se exerce, como em Foucault (1979). Por outro, levam em conta o distanciamento de um sujeito que estrutura todo o discurso

desarticulado de dimensões concretas de um poder sócio-historicamente operante.<sup>23</sup> E nisso, partem do filósofo pós-estruturalista francês.

## **2.4. A ordem sócio-discursiva e interacional**

Desenvolvemos os conceitos de discurso no âmbito da ordem sociointeracional a partir das reflexões teóricas propostas por Bakhtin [1929]1979 sobre a natureza social da linguagem. O “dialogismo”, a polifonia e as vozes sociais são as principais noções teóricas articuladas. Por tratarmos também de um enfoque pragmático e interacional, esse arcabouço teórico se inscreve ainda nos estudos de Ducrot (1987), de Goffman (1981) e Zimmerman (1998).

### **2.4.1. O Discurso como construção social.**

A Teoria Social do Discurso, com surgimento no final da década de oitenta, se constrói a partir da ótica da reprodução, transformação e mudança na ordem social vigente em uma concepção tridimensional de análise. Sob um enfoque pragmático nos enunciados lingüísticos, texto, prática discursiva e prática social, respectivamente, se entrecruzam para compor a análise das relações pessoais em contextos micro e macro.

Investigar como essas relações reproduzem padrões de organização social nos contextos institucionais constitui um dos focos de investigação da Análise Crítica do Discurso. Além disso, cabe ainda aos pesquisadores dessa área, buscar respaldo teórico nos estudos genealógicos de Foucault([1979]1995). Com isso,

---

<sup>23</sup> A solução proposta por Stuart Hall (2000), com o conceito de identidades fragmentadas, parecem seguir a tendência de um meio caminho entre estas duas démarches apenas aparentemente dissonantes.

tenta-se compreender o processo de luta e contestação que permeiam as relações que se estabelecem nas instituições.

Nesse sentido, o discurso segundo Fairclough( [1992]2001:91) é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação deste para constitui-lo e o construir em significado.’Com base nesse pressuposto teórico, Faiclough (Ibidem) sustenta a ideia de que

“O discurso é moldado e restringido pela estrutura social no sentido mais amplo e em todos os níveis: pela classe e por outras relações sociais em um nível societário, pelas relações específicas em instituições particulares, como o direito ou a educação, por sistemas de classificação, por várias normas e convenções, tanto de natureza discursiva como não-discursiva, e assim por diante[...] Por outro lado, o discurso é socialmente constitutivo.[...]O discurso contribui para a constituição de todas as dimensões da estrutura social que, direta ou indiretamente, o moldam e o restringem.”

É nesse duplo viés que para esse autor a relação entre o discurso e a estrutura social se inscreve numa perspectiva dialética. As relações sociais são parcialmente constituídas no discurso e desse modo estão ‘firmemente enraizadas em estruturas sociais, materiais e concretas.(Fairclough, 2001:93). Nessa perspectiva crítica de análise, compreende-se o discurso como uma prática social determinada por orientações políticas, econômicas, cultural e ideológica (Ibidem, 2002).

A Teoria Crítica do Discurso investiga, transversalmente, questões de ordem social nas práticas discursivas. Isso se deve à atual relevância da linguagem nas práticas sociais contemporâneas (Moita Lopes, 2006), das quais é constitutiva. Seus principais teóricos articulam conceitos procedentes da Linguística Crítica e das Ciências Sociais. O foco consiste em problematizar a linguagem no mundo social e examinar questões que afetam diretamente a sociedade contemporânea (Fabricio, 2006).

Motivados por esse questionamento da vida social em termos éticos e políticos, os pesquisadores da área consideram o contexto de uso da linguagem como um elemento crucial para a análise desses fenômenos. Desses lugares institucionais, destacamos a escola, o hospital, a empresa como contextos profissionais convencionais em que a assimetria de poder nas relações é a norma. Por estabelecer relação entre o discurso e a sociedade, Foucault(1979)assinala que

O discurso é o espaço em que o saber e o poder se articulam, pois quem fala, fala de algum lugar, a partir de um direito reconhecido institucionalmente. Esse discurso, que passa por verdadeiro, que veicula saber (o saber institucional) é gerador de poder. A produção desse discurso gerador é controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certos procedimentos que têm por função eliminar toda e qualquer ameaça à permanência desse poder. (Foucault, 1979:6)

Essa nova agenda temática atesta outro olhar dos analistas do discurso para as instituições onde as práticas discursivas ocorrem. Segundo pesquisadores, nesses espaços as relações de poder se mantêm ideologicamente e o discurso é analisado como ‘um modo de ação, uma forma em que as pessoas podem agir sobre o mundo e, especialmente, sobre os outros’ (Fairclough, 2001, p.91).

Segundo Fairclough (2001:117) as ideologias ganham força à medida que as práticas discursivas a elas subjacentes naturalizam relações de dominação nos diversos contextos institucionais. Na visão do teórico, torna-se necessário observar como mudanças sociais podem contestar relações assimétricas de poder, parcialmente sustentadas no discurso. No dizer do autor,

“A ideologia é mais efetiva quando sua ação é menos visível. Se alguém se torna consciente de que um determinado aspecto do senso comum sustenta desigualdades de poder em detrimento de si próprio, aquele aspecto deixa de ser senso comum e pode perder a potencialidade de sustentar desigualdades de poder, isto é, de funcionar ideologicamente (Fairclough, 1989:85)<sup>24</sup>

No entanto, a coexistência de práticas discursivas contrastantes no mesmo ambiente institucional apontam também para uma dimensão da luta ideológica como forma de contestação e possível transformação presente nos antagonismos das relações sociais. A respeito dessa dubiedade conceitual Fairclough (2001:118) afirma que

---

<sup>24</sup> Apesar de Fairclough aproximar o conjunto ideologia - poder e esta aproximação ser o nosso ponto de partida para Foucault, é necessário alertar que este evita o conceito de ideologia bem como ciência, teoria, domínio de objetividade, preferindo formações discursivas para se poder definir uma regularidade, “no caso em que se puder descrever entre certo número de enunciados, semelhantes sistemas de dispersão [em lugar de estabelecer com os lingüistas quadros de diferenças], e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas” (Foucault, 1987:43).

“a ideologia investe a linguagem de várias maneiras, em vários níveis, e não temos de escolher entre possíveis ‘localizações’ diferentes da ideologia que parecem todas parcialmente justificadas e nenhuma das quais parece inteiramente satisfatória[...].A questão chave é se a ideologia é uma propriedade das estruturas ou um propriedade dos eventos, e a resposta é ‘ambas’.

Observamos também nesse construto teórico as diversas posições que os sujeitos sociais podem assumir nas instituições sociais a que pertencem. Desse modo, as relações aluno-professor, médico-paciente, podem, por exemplo, apresentar uma reorientação dos papéis sociais, sinalizando novos padrões de interação social. Isso implica afirmar que “a prática discursiva pode ser orientada de maneira convencional ou criativa” (Fairclough, 2001:92). Os estudos críticos contemporâneos sobre discurso têm como foco temático questões sobre identidades de gênero, étnicas, escolares entre outras. À luz das instituições sócio-econômicas e políticas, elas não devem ser analisadas “como uma condição permanente, mas como uma condição efêmera e moldada pelas relações de poder que, na percepção dos participantes estão sendo configuradas na interação” (Kleiman:1998, apud Signorini, 1998:280).

#### **2.4.2. A perspectiva bakhtiniana de linguagem.**

“A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas tampouco por uma enunciação monológica isolada, nem mesmo pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua”.(Bakhtin, 1986:109).

Cotejamos o pensamento anterior da obra “*Marxismo e Filosofia da Linguagem*”, para situar as reflexões de Bakhtin(1929,1986) sobre a natureza concreta da linguagem bem como delimitar o seu objeto de análise. Desse modo, a teoria do filósofo russo, em sua totalidade, se sustenta numa concepção que se

opõe às duas orientações lingüístico-filosóficas que a precederam: a do “subjetivismo idealista” e a do “objetivismo abstrato”<sup>25</sup>.

Seguindo a lógica do raciocínio bakhtiniano, o foco de análise linguística deve incidir no produto das interações sociais temporalmente situadas num contexto sócio-histórico. Em outras palavras, para a filosofia marxista de linguagem, os enunciados produzidos na “interação social” são as unidades de análise da língua. As raízes deste pensamento estão nos princípios do “Materialismo Histórico” que por sua vez entende “a enunciação como realidade da língua e como estrutura sócio-ideológica”(cf. Bakhtin, 1929[1986]).

Se para o autor, não podemos analisar língua e estrutura social separadamente, tampouco dissociá-la de seu conteúdo ideológico, constatamos que “todo signo é ideológico” ( p. 4) assim como todas as mudanças que ocorrem na língua. Concebida como um produto “material da realidade”, o signo é essencialmente “ vivo, móvel, polissêmico” (Ibidem, p. 5) no qual se revelam “conflitos, relações de dominação e resistência” entre classes sociais antagônicas (Ibid, p. 4). Segundo Bakhtin (Idem, p. 4) a palavra é a “arena onde se confrontam valores sociais contraditórios” . Por essa razão, a natureza da língua é “dialógica e complexa”(Barros, 2001:35)

---

<sup>25</sup> Em linhas gerais, de acordo com a tese do subjetivismo idealista, compreender a realidade da língua implica analisá-la no seu plano individual. Nesta perspectiva, ressalta-se o aspecto criativo, psicológico e ideológico tal como em todo ato de criação individual. Para os adeptos deste pensamento, a língua se mantém viva por meio de sua evolução contínua que perpassa, inevitavelmente, a consciência do indivíduo. Todas as mudanças que observamos na língua procedem então do sujeito falante. Comparativamente, criação linguística e artística se equivalem. Associamos tentativamente este pensamento lingüístico às idéias filosóficas de Wilhelm Humboldt e Vossler. Ressalvadas às suas especificidades, ambos caracterizam “ o ato de criação individual da fala a realidade essencial da língua”(Bakhtin, p. 61). O “objetivismo abstrato”, em contrapartida, capitaneada pelo estruturalismo saussureano, sustenta o pressuposto de que a língua deve ser analisada fora de seu conteúdo ideológico e, portanto, desconsidera o seu plano individual. Desse modo, os adeptos dessa corrente concebem a estabilidade da língua,e não sua evolução, a sua essência. Por conseqüência, as relações entre os elementos constitutivos da língua ocorrem no interior de um sistema fechado, a despeito das questões sociais e culturais.

### 2.4.2.1.

#### As noções de dialogismo e polifonia em Bakhtin

“Viver significa participar de um diálogo, interrogar, escutar, responder, estar de acordo, etc. (Barros, 2001:27 apud Todorov, 1981:318)

O conceito de dialogismo vem do princípio interacionista bakhtiniano, segundo o qual a ‘interação constitui a realidade fundamental da língua e o diálogo, conseqüentemente, uma das formas mais importantes para o sentido’ (Bakhtin, 1986:109). Nesse posicionamento teórico, estão envolvidas questões atuais de interesse para os analistas do discurso, sobretudo no âmbito da subjetividade.

Em *Diálogos com Bakhtin*, Barros (pp 27-33) aborda duas concepções de dialogismo com diferentes implicações para os estudos do discurso. A primeira abordagem analisa o “dialogismo” que se desenvolve “entre sujeitos”, o qual considera revelantes os seguintes aspectos:

“ a interação entre locutores é o princípio fundador da linguagem; o sentido depende da relação entre sujeitos, a intersubjetividade é anterior à subjetividade além da existência de dois tipos de sociabilidade: entre os sujeitos e dos sujeitos com o grupo social” (Barros, 2001:28).

Deste ponto em diante, tentamos entender como o conceito de sujeito se redefine à luz do dialogismo bakhtiniano. A perspectiva sócio-histórica é fundamental para entendermos como a linguagem reflete posições ideológicas que se confrontam num “tempo histórico” e “espaço social” (Brandão, 2007:59) definidos. Por conseqüência, não nos parece difícil constatar que a busca pelo entendimento da nossa subjetividade deve pressupor analisar as circunstâncias que delimitam essa interação com o outro (interlocutor, tempo, local) . Podemos afirmar que, de acordo com esse princípio dialógico, Bakhtin(1986) antecipa a questão da alteridade presente nos estudos atuais de discurso uma vez que “desloca o conceito de sujeito ao perder o papel de centro” (Barros, 2001) ou “entidade única e fonte toda-poderosa de sua palavra”(Brandão, 2007). Por essa

razão, não pode ser o discurso concebido como ‘individual’, porque se constrói minimamente entre dois interlocutores considerados seres sócio-históricos. (Barros, p. 33).

Em outra perspectiva, o dialogismo bakhtiniano faz referência aos “diálogos entre os discursos”<sup>26</sup>, isto é, trata das relações que os discursos podem manter entre si, num mesmo enunciado ou em enunciados diferentes. Desconsiderar a “natureza dialógica” da língua implica para Bakhtin apagar a “ligação que existe entre a linguagem e a vida” (Ibidem, p.35 apud Bakhtin, 1979:268).

Outro aspecto relevante de que trata a abordagem social do discurso é perceber que essa dimensão dialógica, presente nos estudos bakhtinianos se estende aos textos escritos. Na visão do autor, “toda enunciação é um elemento do diálogo englobando as produções escritas”(Bakhtin, 1979:5) de maneira que todo “ato de fala impresso constitui da mesma forma um elemento da comunicação verbal” (Ibidem, p. 109). Ainda sobre o dialogismo nos textos escritos, Bakhtin (Idem) acrescenta que todo “discurso escrito responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio etc”.

Essa característica dialógica bakhtiniana que se manifesta no interior ou entre os discursos remete à questão da polifonia discursiva: “ a interação é sobretudo uma “retomada” e “antecipação” de vozes sociais em que “cedo” ou “tarde”, o que foi ouvido e compreendido encontrará eco no discurso ou no comportamento subsequente do ouvinte” (Bakhtin, 1997: apud Resende e Ramalho:2006:18). Como aponta Barros, (p.36) compreendemos a polifonia discursiva como estratégias discursivas intencionalmente empregadas nos enunciados produzidos nos mais diversos contextos. É nessa plurivocidade discursiva que “as contradições sociais e a luta pelo poder induzem o sujeito ao uso de estruturas lingüísticas e não outras (cf. Ramalho e Resende, p. 18) reiterando assim o dialogismo como “centro organizador da linguagem”.

Por tratar a questão da polifonia no âmbito dos estudos da linguagem, Bakhtin (1986), simultaneamente, reexamina as categorias do ‘emissor’ e ‘receptor’ na interação verbal. Segundo Bakhtin (op.cit), durante a comunicação,

---

<sup>26</sup> Sobre a questão do dialogismo entre discursos Barros (2001:33-34) nos esclarece que alguns autores como Julia Kristeva (apud Todorov:1981) optam pelo uso do termo ‘intertextualidade’.

os sujeitos se constroem e se transformam num dado contexto social. Ao adotar essa perspectiva dinâmica, o filósofo russo reconfigura o padrão conversacional estabelecendo uma relação não-linear entre as partes envolvidas; por isso, reversível e interacional.<sup>27</sup> Com foco na variação – linguística, funcional e discursiva – os estudos da linguagem analisam o sujeito caracterizado por uma dispersão, por um discurso heterogêneo que incorpora e assume diferentes perspectivas, ou vozes sociais” (Brandão, 2007:86).

De acordo com essa perspectiva de análise da interação, os interlocutores se avaliam e expressam esses valores por meios diversos de conteúdo ou de expressão, entre os quais, destacamos a entonação, como expressão fônica da avaliação social. ( Todorov, 1981, apud Barros, 2001:31). Reiteramos a questão da enunciação como uma das questões pontuais para os estudos contemporâneos que tratam da polifonia do discurso. Nesse quadro teórico, conforme aludimos anteriormente, convergem aspectos sociais, ideológicos e discursivos de outros estudos que tratam o discurso na ordem interacional (cf. Ducrot 1984,1987; Goffman [1981]2002 e Zimmerman, 1998).

Partimos assim do pressuposto de que ao produzirmos um texto, falado ou escrito, estabelecemos ‘comunicação’ com outros textos ou outras pessoas. O contexto em que o enunciado é produzido pode ser imediato ou inferido durante a enunciação, porque para Bakhtin o signo e a situação social estão indissoluvelmente ligados( Bakhtin, 1929:6). Considerando o enunciado o modo mais puro e sensível da relação social orientado por questões ideológicas, entendemos que o “discurso se tece polifonicamente, num jogo de várias vozes cruzadas complementares concorrentes e contraditórias” (Brandão, 2007:65).

---

<sup>27</sup> Esta nova configuração do modelo de conversa com foco nas estratégias discursivas proposto por Bakhtin (1986) será posteriormente retomado por sociólogos da comunicação e pelos analistas da conversa. Ver, respectivamente, os conceitos de estrutura de participação (Goffman:1981) e maximização dos atos de fala (Sacks, Schegloff).

#### 2.4.2.2. As vozes bakhtinianas

Se consideramos o enunciado, assim, o cerne do discurso e o dialogismo a “interação de pelo menos duas enunciações” (Bakhtin, 1979:131), torna-se importante, neste momento, entender os elementos constitutivos desta interação: “a voz que enuncia”, “que discursos articula”, “a quem estes são endereçados”, “que personalidade” e “que consciência representa” e “como se posiciona no diálogo” (von Staa, 2009:494).

Conceituamos vozes que ‘marcam’ a polifonia como sujeitos que interpelam o discurso com suas convicções e pontos de vista sobre o mundo (Bakhtin, 1997 apud Oliveira, 2006:40) num determinado contexto sócio-histórico. Inseridas na perspectiva dialógica, as vozes bakhtinianas configuram situações de consenso, confronto, resistência, luta e contradições. Esse contraponto se revela em todo processo de interação verbal, oral ou escrito, imediato ou não, pois segundo Bakhtin, “é o ponto de vista do outro que me dá acabamento” (Barros, 2001: 283).

Constatando que, a despeito de influências externas, no universo bakhtiniano, a natureza da linguagem é irrelutavelmente dupla, achamos pertinente propor algumas reflexões sobre o conceito de vozes em Bakhtin([1929]1986). Até que ponto o outro determina a nossa posição no discurso? De que forma assumimos responsabilidade com os enunciados que produzimos em determinado contexto sócio-histórico? Que discursos permeiam as nossas vozes?

É interessante apontar na academia como os conceitos bakhtinianos, procedentes originalmente da Literatura, vem sendo aplicados em alguns trabalhos na área de Estudos da Linguagem. Von Staa (1998) articula o conceito de vozes à noção de autoria na produção de textos escritos. Bakhtin (1986:124) considera que toda voz em si mesma embute outras vozes sem caracterizar mera “repetição” do que foi dito antes. Dessa forma, a autora conclui que podemos produzir textos autênticos sem demonstrarmos necessariamente total domínio do assunto. Isto ocorre por meio do emprego de estratégias textuais discursivas que configurem a autoria do texto, mesmo que vozes opostas a sua tenham sido escolhidas.

Articulando essas indagações com o estudo de Novais (2008) que trata a construção do discurso da indisciplina no contexto escolar, constatamos que o discurso que emerge durante a pesquisa, frequentemente oscila entre o discurso único, consensual e o dialógico. As vozes (nas entrevistas, nos documentos) que permeiam esse discurso apontam dissonâncias em toda a comunidade escolar.

Dialogamos com Von Staa (1998), Novais (2008) e Bakhtin (1979) com foco nas vozes sociais, discursivas e institucionais que emergem no discurso sobre um curso de inglês na escola pública e também como as mesmas se colocam nesta parceira. Para dar conta dessas contradições existentes entre as noções de sujeito e sentido nos enunciados propostas por Bakhtin, fez-se notar a urgência de se desenvolver uma teoria semântica no âmbito da enunciação

a enunciação enquanto tal é um puro produto da interação social, quer se trate de um ato de fala determinado pela situação imediata ou pelo contexto mais amplo que constitui o conjunto das condições de vida de uma determinada comunidade linguística (1986:107)

Em sua perspectiva sócio-histórica, Bakhtin (1986) destaca o enfoque pragmático das enunciações. No entanto, o autor não apresenta de fato categorias de análise lingüística de valor operacional. Trataremos a seguir dessa ordem pragmática do discurso aplicada sobretudo nos textos escritos a partir da teoria polifônica de Ducrot(1987).

### **2.4.3. A Polifonia em Ducrot**

Ao esboçar a Tese Polifônica da Enunciação, Ducrot (1987) argumenta que tanto no discurso escrito quanto no discurso oral nem sempre os aspectos ilocutórios, argumentativos e expressivos dos enunciados podem ser atribuídos a um único sujeito. Neste quadro teórico da semântica da enunciação que se opõe à

unicidade do sujeito falante, há nos enunciados, indicações sobre o(s) autor(es) eventual (ais) da enunciação (Ducrot, 1987).

Dando prosseguimento aos estudos introdutórios de Bakhtin(1986) sobre a polifonia no discurso, Ducrot (1987) propõe investigar a questão das vozes discursivas nos enunciados a partir de duas categorias lingüísticas de análise: além do falante empírico, isto é, o que produz psicofisiologicamente o enunciado, os conceitos de locutor e de enunciador pragmaticamente atribuem diferentes papéis assumidos pelo sujeito na enunciação.

No que se refere aos locutores, esses são geralmente designados responsáveis pelos enunciados, emergindo no discurso sob duas formas distintas: como fonte do discurso a partir de marcas de primeira pessoa ou de forma impessoal. Mas, no entanto, nem sempre pode haver correspondência entre o autor/sujeito empírico e o seu produtor. No dizer do autor, Ducrot (1987:182) afirma que

“Mesmo que não se leve em conta, no momento, o discurso relatado direto, ressaltar-se-á que o locutor, designado por eu, pode ser distinto do autor empírico do enunciado, de seu produtor – mesmo que as duas personagens coincidam habitualmente no discurso oral. Há de fato casos em que , de uma maneira quase evidente, o autor real tem pouca relação com o locutor, ou seja, com o ser ,apresentado, no enunciado, como aquele a quem se deve atribuir a responsabilidade da ocorrência do enunciado” (Ducrot, 1987:182).

Esse posicionamento teórico é defendido por Ducrot (1987) a partir de suas reflexões sobre o papel que as assinaturas exercem na atribuição de papéis sociais a sujeitos distintos. Neste sentido, a questão da polifonia discursiva é ilustrada no âmbito dos textos escritos em que se constata a coexistência de minimamente duas vozes discursivas sob o mesmo enunciado. Para estabelecer a diferença entre o autor empírico e o locutor de um enunciado, nas assinaturas, Ducrot (1987) sustenta que:

“Em primeiro lugar, ela serve algumas vezes para indicar quem é o locutor, o ser designado pelo eu e a quem é imputada a responsabilidade do enunciado [...]. A segunda função, essencial, é a de assegurar a identidade entre o locutor indicado no texto e um indivíduo empírico, e a assinatura realiza tal função em virtude de uma norma social que exige que a assinatura seja “autêntica”, entendendo por isto que o autor empírico da assinatura deve ser

idêntico ao ser indicado no sentido do enunciado, como seu locutor” (Ducrot, 1987:183).

Sobre o papel que se atribui aos enunciadores, Ducrot (1987) assinala que é na voz deste que se constrói a perspectiva do que é dito “sem que para tanto lhe atribuam palavras precisas” (op.cit., p.192). Para ilustrar a função desta categoria de análise linguística na semântica da enunciação, Ducrot (1987) compara a relação entre o locutor e o enunciador com a do autor e o seu personagem: as perspectivas construídas nas falas dos personagens podem sustentar, confrontar posições assumidas pelo autor. De modo análogo, Orlandi (2008:62) assinala que “esta perspectiva (da enunciação) pode ser a do próprio locutor, de uma voz genérica, do senso comum” ou “atribuídas a enunciadores dos quais ele (o locutor) se distancia” (Brandão: 2007). Neste sentido, Ducrot (1987) nos diz

“Chamo ‘enunciadores’ estes seres que são considerados como se expressando através da enunciação, sem que para tanto se lhe atribuam palavras precisas; se eles ‘falam’ é somente no sentido em que a enunciação é vista como expressando seu ponto de vista, sua posição, sua atitude, mas não, no sentido material do termo, suas palavras” (Ducrot, 1987:192).

Nessa perspectiva, constatamos que com base na sua teoria polifônica, Ducrot (op.cit.) retoma as reflexões histórico-literárias propostas por Bakhtin([1929]1986) sobre dialogismo e polifonia. Nesse quadro teórico, problematiza-se a questão da responsabilidade pelo que se diz ou escreve, no âmbito dos estudos lingüísticos sobre a enunciação.

A partir desse estudo, salientamos que a responsabilidade é marcada por um contexto sócio-histórico podendo ser atribuída a alguém cujo ponto de vista apresenta-se na voz do outro e de forma implícita no discurso. Essa modalidade polifônica remete a um dos pontos da nossa pesquisa que consiste, entre outros objetivos, em investigar a pluralidade de vozes nas entrevistas feitas com os participantes da pesquisa. Buscamos também analisar os comprometimentos estabelecidos pelos participantes deste convênio nos documentos jurídicos que oficializam a celebração do convênio entre a Prefeitura da Cidade do Rio de

Janeiro e a Escola de Linguas na rede privada. Na seção seguinte, analisamos os papéis sociais e as responsabilidades dos participantes na ordem da interação.

#### **2.4.4. Footing em Goffman**

No que se refere à atribuição das responsabilidades ao conteúdo do que se diz, comparamos a perspectiva de microanálise dos encontros de Goffman(1981) com os estudos sobre a polifonia em Ducrot(1987). Goffman(1981) afirma que, nos encontros situados, a superposição implícita de papéis “nos permite animar palavras sobre cuja formulação não tivemos qualquer responsabilidade, bem como nos permite expressar opiniões e sentimentos alheios a nós mesmos” (Goffman [1981]2002:135). Destacamos, a seguir, o papel que os modalizadores exercem para exprimir tal força ilocucionária:

“Em primeiro lugar, atenuantes e qualificadores apresentados na forma de verbos modais performativos (eu ‘gostaria’, ‘acho’, ‘poderia’, ‘espero’, etc.) tornam-se assim possíveis, estabelecendo certa distância entre a figura e o seu aval. De fato, constrói-se uma dupla distância, pois presumivelmente alguma parte de nós permanece incondicionalmente por trás de nossa elocução condicional, caso contrário teríamos de dizer algo semelhante a ‘eu acho que eu acho’ (...). Assim, quando tropeçamos numa palavra e optamos por interromper o curso da fala pelo uso de uma interjeição como afirmação remediadora, estamos nos projetando na conversa como animadores” (Goffman,1981:137-138).

Nos estudos de Goffman(1981), língua e sociedade entrecruzam-se nos microencontros. Por essa razão, na perspectiva do sociólogo, a interação é o lugar em que ‘a organização da vida em sociedade’ se define. Isso pressupõe, na visão de Garcez & Ribeiro (2002:108) analisar “como as identidades sociais e discursivas dos participantes emergem, se constituem e como se alteram no fluxo do discurso e da interação, como afetam de forma sutil, porém definitiva, a ação em curso.”

Essa posição acolhida nos estudos interacionais remete à concepção de interação como um evento social (Goffman, 1964) a qual se atribui relevância a todo o ambiente físico no qual uma dada interação ocorre. Desse modo, entremeam-se às elocuições produzidas, aspectos não-verbais – tom, pistas visuais, extracorpóreas, etc. – que podem interferir no padrão estrutural de uma interação face a face.

Os elementos extralingüísticos que anteriormente citamos parecem cumprir uma função social relevante para a situação em análise. Em outras palavras, fornecem pistas contextuais para que a comunicação entre os participantes se estabeleça segundo as regras determinadas pelo encontro. Na visão de Goffman(1964), além da função de linguagem subjacente, “é essa função que mantém os participantes de uma conversa ocupados”, uma vez que um encontro social constitui-se de “pequeno sistema de ações face a face [...] mutuamente ratificadas e ritualmente governadas”.

Como coloca Goffman (1981:133), “a noção de encontro conversacional não é suficiente para se lidar com o contexto no qual as palavras são faladas”. Em outras palavras, constatamos que as noções de falante e ouvinte não refletem o aspecto dinâmico que caracteriza o arranjo estrutural de uma interação cotidiana. Para dar conta da complexa relação dos participantes nesses ‘eventos de fala’ Goffman reformula os termos falante e ouvinte à luz dos conceitos de arcabouço de participação e de formato de produção, respectivamente. De acordo com suas asserções, o autor nos afirma que:

A interação face a face tem seus próprios regulamentos; tem seus próprios processos e sua própria estrutura, e eles não parecem ser de natureza intrinsecamente linguística, mesmo que frequentemente expressos por um meio linguístico. (Goffman, 1981:20).

Por arcabouço de participação Goffman (op.cit.) define, a princípio, a categoria ouvinte em duas possibilidades: participantes ratificados e participantes não-ratificados.<sup>28</sup> Vale ressaltar, no entanto, que esse conceito se estende na

---

<sup>28</sup> Participantes ratificados são pessoas que estão na co-presença uns dos outros e que estão oficialmente engajados em conversa; participantes não-ratificados são pessoas presentes no contexto físico da conversa, mas não oficialmente. (Quental e Tressmann. Estrutura de

literatura da Sociolinguística Interacional a outros padrões estruturais de interação além da conversa cotidiana. Nessa perspectiva, cada evento social dispõe de uma estrutura de participação particular, o que torna o paradigma da conversa, entre dois participantes, inócuo em muitas situações. Nesse contexto de análise sobre categorizações possíveis para o termo ouvinte, Goffman (1981) destaca dois pontos importantes: o termo platéia pode aludir a interlocutores ‘reais’ ou ‘imaginados’, a uma platéia responsiva ou mais estática. Além disso, o sociólogo nos chama atenção para o fato de que elocuições produzidas em encontros de serviço como a interação médico-paciente entre outros, podem não caracterizar um evento de fala. Do contrário, apontam para papéis institucionais numa situação social específica.

Conforme anteriormente mencionamos, a responsabilidade do que dizemos pode não ser atribuída a um único sujeito discursivo. Na microanálise da conversa, os participantes envolvidos na interação possuem papéis sociais distintos que se alternam de acordo com os seus propósitos locais e interesses comuns. Esses diferentes papéis correspondem ao que Goffman (1981) chama de formato de produção<sup>29</sup> de uma elocução. De acordo com esse instrumental teórico, o pesquisador pode compreender como os participantes compartilham conhecimento na busca de autodesenvolvimento e cooperação mútua. Alinhado a essa perspectiva, Goffman (1981) esboça o conceito de footing para dar conta das mudanças de alinhamento e de projeções do self em diferentes situações sociais. Garcez e Ribeiro (2002) definem ‘footing’ como um desdobramento dos papéis conversacionais que podem sinalizar papéis discursivos e sociais de falantes e ouvintes. Conforme ressaltam Garcez e Ribeiro (2002):

“Os footings são introduzidos, negociados, ratificados (ou não), co-sustentados e modificados na interação. Podem sinalizar aspectos pessoais, papéis sociais, bem como intrincados papéis discursivos. Neste caso, Goffman desconstrói as noções clássicas de falante e ouvinte, passando a discutir a complexidade das relações discursivas presentes na estrutura de produção e na estrutura de participação” (2002:108).

---

Participação no Canto da Castanheira. In: Pereira (org). Palavra 8. Interação e Discurso: Estudos na perspectiva da Sociolinguística Interacional, 2002:98-111.

<sup>29</sup> Sobre estes diferentes papéis, Goffman (1981:87-88) elenca as funções de autor, animador, responsável e figura do discurso.

Isso implica afirmar que, na tessitura dos encontros face a face cabem ao falante assumir a perspectiva de autor, de mero reproduzidor textual, de parte interessada no discurso ou até mesmo ser apontado como personagem, figura do discurso, alguém meramente mencionado.

Enfatizamos aqui a importância de categorias de análise da Linguística para compreensão detalhada das mudanças de footing no discurso. Além da função dos modalizadores que aludimos anteriormente, o uso dêitico “em algum ponto distante no tempo ou no espaço faz referência a uma qualificação social da qual não podemos mais desfrutar no presente a uma identidade que não mais sustentamos” (Goffman, 1981:138).

Vale ressaltar aqui a articulação feita por Goffman (2002) entre o gênero conversa e a mudança de footing.

“A conversa é sem dúvida vulnerável a tais laminações. E cada aumento ou diminuição dessas superposições em camadas – cada movimento mais próximo ou mais afastado do ‘literal’ – traz consigo uma mudança de footing” (Goffman, 2002:145).

As concepções de Goffman(2002) tem orientado pesquisas na área dos Estudos da Linguagem no âmbito da ordem conversacional (cf. Bastos, Pereira e Pereira, 2009:558). Em interface com a etnografia da comunicação e também com a análise da conversa, os eventos de fala realizados nos contextos institucionais tem sido analisados à luz dos conceitos de footing e de estrutura de participação<sup>30</sup>. Analisamos a seguir como as identidades sociais, discursivas e institucionais dos participantes se constroem a partir dos alinhamentos dos participantes nos contextos micro e macro de análise.

---

<sup>30</sup> Erickson e Shultz (1977;1982) conceituam o termo como conjunto de direitos e deveres comunicativos associados aos papéis dos interagentes e ao desempenho de uma identidade social. Philips(1972) o define como “os arranjos estruturais da conversa”.Schiffrin(1987,1996) apresenta a dupla função da estrutura de participação: estabelece relações entre falante e ouvinte e entre falante e os seus enunciados.

### 2.4.5. Identidades discursivas, sociais e institucionais em Zimmerman

Nesta seção, analisamos concepções de identidades à luz dos contextos micro e macro de análise. Partimos do pressuposto de que as identidades são construídas na interação (Ochs, 1993 apud Pereira e Silveira, 2006) e por processos sócio-históricos (cf. Moita Lopes, 2002). Amparamos nossa discussão em Zimmerman (1998) que discute como as identidades dos participantes da conversa, no contexto de chamadas de emergência, são construídas na articulação entre a ordem interacional e a social (cf. Pereira e Silveira, 2006). Para o autor, a ordem interacional independe da estrutura social, mas está articulada de forma estreita à ordem social macro (Pereira e Silveira, 2006. ap. Zimmerman, 1998:88).

Zimmerman (op.cit) estabelece relação entre identidade, contexto e interação com base nos conceitos das identidades discursivas e identidades situadas. De acordo com esses construtos teóricos, o autor assinala que

“as atividades em determinado contexto assumem um formato específico por meio da articulação das identidades situadas e discursivas de cada participante e do alinhamento destas identidades entre os participantes, favorecendo a conexão entre contextos próximos e distantes <sup>31</sup>de ação” (Zimmerman, 1998:88).

Com base na análise da conversa em serviços telefônicos, o autor define as identidades do discurso como cambiáveis e interacionalmente contingentes. Assim sendo, durante uma determinada interação social, Zimmerman (1998) afirma que participantes assumem diferentes papéis discursivos<sup>32</sup>determinados no momento em que a interação ocorre. Essa, por sua vez, deve pressupor a manutenção de um padrão de conversa que garanta o reconhecimento e a produção de múltiplas atividades sociais que a constituem. Esse conhecimento interacional se dá, no entanto, através do alinhamento das identidades do discurso e das identidades

<sup>31</sup> contexto próximo refere-se a uma orientação turno a turno para o desenvolvimento de sequências de ações no nível interacional; contexto distante refere-se a uma orientação para agendas extra-situacionais

<sup>32</sup> Destacamos aqui os papéis de falante/ouvinte;narrador/recipiente;iniciador de reparo/recipiente de reparo.

institucionais, pois na percepção do autor não há conhecimento que não seja situado (Goffman, 2002:8).

Como coloca Zimmerman (1998:90-92) diferentes tipos de atividade de fala colocam em jogo diferentes identidades discursivas visto que a identidade em sua análise é um elemento contextual da fala em interação.

Identidades institucionais, por sua vez, se constroem na intersecção de elementos interacionais e contextuais. Para sua configuração dependem “ a natureza da atividade de fala”, “o engajamento dos participantes em atividades interacionais” (cf. Pereira e Silveira, 2006:126 apud Zimmerman, 1998:90, 94-95) orientadas por regras institucionais do contexto macro. Sobre as identidades situadas Pereira e Silveira (2006:126) afirmam que estas envolvem conhecimentos e habilidades relevantes para a realização de tarefas discursivas de forma ordenada e previsível além de posições de ordem macro estabelecidas nas instituições sociais.

Em outras palavras, construímos uma identidade institucional , a princípio, durante uma interação social orientada por regras institucionais. E a partir deste momento, situamos a nossa identidade institucionalmente no momento em que aceitamos, negamos, ratificamos os deveres, obrigações “previstos” neste encontro. Essas nos são consensualmente atribuídas em função das posições institucionais que podemos ocupar numa determinada instituição social.

Sustentamos essa posição em Pereira e Silveira (2006 apud Zimmerman, 1998 et al) no estudo sobre a construção de identidades de clientes e profissionais em encontros de serviço de uma Central de Atendimento Telefônico numa região do interior do país. Para as autoras, a construção dessas se dá no contraponto entre a ordem social, institucional e interacional. Desse modo, contribuem para a compreensão das identidades dos participantes formadas neste estudo: a natureza do contrato presente nas interações, as relações marcadas por regras institucionais, além dos papéis sociais destes participantes no contexto em análise.

Nesse contexto institucional, só se torna possível o atendimento telefônico mediante a informação do número de matrícula pelo cliente na abertura da conversa. Esse procedimento torna-se o padrão conversacional adotado nesse encontro de serviço e vincula-se ao reconhecimento da identidade institucional de cliente pelos atendentes.

De acordo com essa asserção, se nos dispomos a analisar as identidades em perspectiva micro de análise, assim como os analistas da conversa, compartilharemos com Widdicombe (1998:191 apud Pereira e Silveira 2006) a noção de que as identidades são “algo disponível para uso, algo que as pessoas fazem em alguma atividade social, e não algo que elas ‘são’.

Depreendemos então que as instituições sociais , no contexto macro, até certo ponto podem nos informar sobre as agendas que orientam as identidades institucionais dos que ocupam papéis institucionais específicos. Se isto nos dá algum ‘controle’, essa percepção se desfaz à medida que a interação verbal ocorre pois as obrigações e direitos que constituem a ordem social nas instituições nem sempre são discursivamente ratificadas no encontro situado em um contexto institucional específico.

Os estudos sobre identidades institucionais, desse modo, pautam-se por informações fornecidas pelo contexto e pela interação situada dos participantes. Por sua vez, as identidades que nos situam no âmbito social ( gênero, classe, idade) são “transportáveis”(cf. Zimmerman, 1998:242; Pereira e Silveira, 2006:261). Em outras palavras, estas são introduzidas na fala quando percebemos a sua importância “no curso da interação”(cf. Zimmermam, 1998).