



**PROCESSOS DE LINEARIZAÇÃO NO DISCURSO DA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES DE INGLÊS:
a criação de ações sequenciais**

Marco Antônio Margarido COSTA¹

RESUMO

Este artigo apresenta parte dos resultados de uma pesquisa em que se investigou o funcionamento do discurso da formação de professores de inglês, à luz da Análise de Discurso de orientação pecheutiana, a partir de entrevistas com professores e alunos de um curso de formação de professores de inglês em uma instituição de ensino superior. A análise destaca como alguns processos de linearização evidenciam um perfil desse futuro profissional que apresenta uma constituição marcadamente dependente. Diante de tal dependência, obtém-se um efeito de sentido de que a formação torna-se adiada enquanto determinadas “lacunas” do aluno não forem preenchidas.

Palavras-chave: Formação de professores de inglês. Linearização. “Resgate da alma”.

ABSTRACT

This article presents some results of a research that investigated the configuration of the pedagogical discourse of the English teacher education in undergraduate courses. Based on Pêcheux’s theoretical and philosophical concepts of Discourse Analysis, the corpus of the research was composed of interviews with professors and students of a pre-service teacher education program. The analysis shows how some linear pedagogical procedures create a notion of teacher education that is dependent on the attainment of some basic characteristics of the students. This dependency suggests, therefore, a postponing of the teacher’s education.

Keywords: English teacher education. Linear processes. “Struggling for the soul”.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Acreditando na importância dos cursos de formação de professores e compartilhando da afirmação de Guimarães (2004, p. 19) de que “conhecemos pouco ou praticamente

¹ Professor Adjunto da Unidade Acadêmica de Letras da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) e do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da mesma instituição.

E-mail: marcanco@terra.com.br



desconhecemos o que ocorre no interior dos nossos cursos de formação de professores”, realizamos uma pesquisa (cf. COSTA, 2008) com professores e alunos de cursos de Licenciatura em Língua Inglesa de instituições de ensino superior, no estado de São Paulo, com o objetivo de investigar tal processo de formação.

Neste trabalho, apresentamos parte dos dados analisados na referida pesquisa, focalizando a noção de formação de professores de inglês observada em uma das instituições pesquisadas. Esclarecemos que nossa inserção nesse universo de pesquisa fundamenta-se nos princípios teóricos da Análise de Discurso (AD) de orientação pecheutiana, a partir dos quais buscamos verificar que efeitos de sentido podemos depreender no discurso de professores-formadores² e alunos sobre a noção de formar professores de inglês.

Na área dos estudos linguísticos, vemos a importância da perspectiva discursiva por levar em conta a dimensão social e histórica da linguagem. Os pressupostos analíticos da AD propiciam a ampliação da nossa compreensão sobre as relações mediadas pela linguagem. Assim, no campo educacional, as relações entre os sujeitos envolvidos em situação de ensino-aprendizagem podem ser mais bem compreendidas por meio da agregação de novos sentidos. O caráter interdisciplinar da AD nos ajuda a perceber as minúcias que fazem parte das representações³ acerca da formação, do professor-formador e do aluno.

A noção de formação discursiva (FD) sugere que o discurso é constituído por uma “dispersão” de enunciados. Isso auxilia o analista de discurso a perceber formulações diversas conjugando-se a fim de constituir um “novo” discurso, ou seja, um “novo” conjunto de enunciados. São essas formações discursivas que estabelecem “o que pode e deve ser dito” a partir de uma posição dada em uma determinada conjuntura (PÊCHEUX, 1997, p. 160). Para formular essa teoria, Pêcheux parte do princípio de que o sentido de uma palavra não existe “em si mesmo”. Decorre daí a noção de que não há um sentido fixo para as palavras, pois ele é determinado pela conjuntura sócio-histórica na qual elas são produzidas. O exterior linguístico (condições de produção do discurso) também afeta a linguagem, isto é, os sentidos das palavras são produzidos/determinados pela história. É por isso que ele entende o discurso como efeito de sentido entre locutores. Dessa forma, para a AD, a

² Empregamos a expressão “professor-formador” para fazer referência ao docente formador de novos professores.

³ Utilizamos esse termo no sentido em que é trabalhado por Hall (1997), isto é, como imagens produzidas no discurso pelo sujeito.



linguagem é vista como produto histórico-social, sendo seu modo de funcionamento fator importante para uma perspectiva discursiva.

Este trabalho respalda-se também em estudo de Popkewitz (1998) sobre o *Teach for America* (TFA)⁴, no qual o pesquisador cria a expressão “resgate da alma” do aprendiz para se referir, criticamente, à “responsabilidade moral” (que o professor acredita possuir) para “rever” crenças e sentimentos dos seus alunos. Essa tentativa de despertar algumas qualidades “morais” nos licenciandos mobilizada em nossa análise – e que resgata uma formação discursiva da modernidade (preparação docente tradicional pautada eminentemente no desenvolvimento de certos valores como integridade, bondade, moralidade) – provoca um efeito de que a formação docente é adiada, tendo em vista a dificuldade de preenchimento de algumas lacunas identificadas nos futuros professores (ausência de conteúdo, de maturidade, de conhecimento linguístico etc.).

2 O CONTEXTO DA PESQUISA

A análise que apresentamos é fruto de alguns resultados da pesquisa realizada numa instituição de ensino superior, privada, fundada há cerca de 40 anos. Nela, realizamos 14 entrevistas, sendo cinco com alunos do curso de Licenciatura em Letras, com habilitação dupla – português/inglês – e nove com professores-formadores do mesmo curso, o qual possuía duração de três anos, na ocasião da pesquisa.

Esses sujeitos selecionados para as entrevistas eram membros de um grupo de pesquisa no qual também atuávamos como pesquisador durante o ano de 2005. Tal grupo congregava professores-formadores ministrantes tanto de disciplinas pedagógicas (Didática, Metodologia do Ensino etc.) como de disciplinas específicas (Língua Inglesa, Língua Portuguesa e suas Literaturas).

A construção do nosso objeto discursivo partiu das entrevistas realizadas, cujas questões propostas para o professor-formador foram: 1) Como você se vê formando professores?; 2) Como vê esse aluno, futuro professor? e 3) Que tipo de trabalho faz com seus alunos que julga importante para sua formação? De modo similar, para o aluno, as

⁴ TFA é apresentado em seu trabalho como um programa alternativo para a formação de professores, cuja graduação ocorrera em outras áreas do saber que não em Educação, tendo como objetivo recrutar e treinar essas pessoas para atuarem em escolas urbanas e rurais nos Estados Unidos, onde houvesse escassez de professores.



questões foram: 1) Como você se vê fazendo um curso de formação de professores?; 2) Como vê seus professores-formadores? e 3) O que esse curso deve fornecer?

3 A LINEARIZAÇÃO DE PROCEDIMENTOS E DEVERES

Por entendermos que há um processo narrativo-descritivo de ações realizadas pelos professores-formadores que sugere uma dependência sequencial de procedimentos, utilizamos uma categoria de análise que nomeamos “linearização”. Os procedimentos lineares, de natureza didática e pedagógica, criam uma dependência de fazeres, os quais produzem efeitos na concepção de formação de professores. A fim de mostrarmos como vemos essa dependência e os efeitos de sentido construídos, passemos aos excertos:

Excerto 1

P2⁵: [...] eu sinto que tem uma **deficiência muito grande**... ah... **por parte dos alunos** [...] a gente trabalha assim com praticamente... **vários níveis** né... [...] o aluno que chega... e não tem nada e vai correr atrás e vai sair **sem conseguir falar... ou ter estrutura de quase nada**... a gente trabalha com um tipo de aluno que... vem e sabe muito mas também não vai estar interessado em... estar dividindo esse conhecimento com os outros alunos e a gente trabalha com o tipo de aluno meio que mediano que “ah o que vier ta bom e o que não vier também ta:: ta bom...” então **eu vejo essa problemática por parte dos alunos**... na minha parte [...] eu sinto assim que... que **falta mais oportunidade pra (ir) fazer... algum outro curso**... palestra de:: ... (vamos dizer assim) de atividades relacionadas com as dinâmicas né... **eu sinto um pouco dessa/dessa deficiência** [...] então eu sinto assim que existe uma **passividade** muito grande né por parte dos alunos... não éh... e quando não existe essa passividade quando a gente tenta fazer alguma outra coisa... ahn... existe assim um/um pouco da **falta de/de interesse**...

Nesse segmento (excerto 1), observamos que a formação de professores parece estar comprometida, em virtude, primeiramente, da falta de preparo dos alunos (proficiência na língua-alvo), bem como em relação ao próprio preparo do professor-formador. Esse sujeito esboça um perfil marcado por uma falta (de algum curso, palestras, dinâmicas), fazendo com que a formação dos alunos se inscreva de maneira condicionante. Temos, desse modo, um tipo de relação estabelecida, de forma temporária, na qual, por um lado, a “diferença de níveis” dos alunos se torna empecilho para a formação, e, de outro lado, a “falta” detectada pelo professor-formador também se constitui em fator, aparentemente, impeditivo para se trabalhar com a questão da formação de professores, nesse contexto. Essa dependência volta

⁵ Adotaremos o símbolo “P” para indicar o professor-formador. O numeral refere-se à ordem sequencial da realização das entrevistas.



a emergir do discurso, quando a questão das atividades docentes é mencionada. Vejamos a sequência a seguir:

Excerto 2

P2: [...] basicamente tento dar **aulas práticas**... mas... não ta muito possível ultimamente... eu diria... porque você só tem um/um **tempo limitado de cinquenta minutos** [...] mesmo apresentando o aspecto prático da questão... a gente percebe que **não tem muito espaço pra discutir as possibilidades**... né... a bem da verdade... **eu gostaria de dar muito mais coisas práticas** ou... ou **cursos né que pudessem ser voltados a:: a esse lado da praticidade**... que eu quero dizer... a possibilidade de::: chamar alguém da área mesmo pra situar alguns tópicos [...] mas... mesmo dentro desse questionamento prático... às vezes a gente percebe que os alunos... às vezes... **não estão interessados nesse questionamento prático ou nessa produção de material prático**... porque... muitas vezes... ele se... né se sente... não atraído pela questão mesmo da língua inglesa... né então... acho que existe uma deficiência... né nesse aspecto... por/pela questão do **envolvimento do aluno**... e uma **deficiência minha mesmo**... por/pela questão mesmo de... talvez não conseguir fazer algum aspecto mais de **reciclagem**... de trazer outras pessoas pra virem participar::: desse processo de discussão da questão prática né e::: ... então acho que/que... **é meio pobre**... né infelizmente...

Nesse outro momento da enunciação, o sujeito volta a formular sua necessidade de procurar elementos externos para complementar suas aulas, tornando-as mais “práticas”. Como esse elemento outro não é trazido, cujas causas podem estar relacionadas a questões institucionais, burocráticas, administrativas ou pessoais, a “praticidade” esperada não é obtida, pois ela está condicionada a esse fator externo (outro professor, curso, reciclagem). Somando-se a esse aspecto, há também a limitação do tempo e da atitude “desinteressada” dos alunos com relação ao “questionamento prático”. Com isso, esses aspectos passam a figurar como “impeditivos” da formação, ou seja, para pensar em formação de professores, nesse contexto analisado, é preciso seguir uma sequência, na qual teremos: a) alunos interessados e proficientes na língua-alvo; b) tempo disponível; c) preparo do professor-formador.

Observamos que, no excerto 2, bem como em outros momentos analisados, o despertar do interesse, a tentativa de (re)direcionar perspectivas descrevem momentos nos quais o professor-formador busca um “resgate da alma” do aluno, uma essência perdida. Nas palavras de Popkewitz (1998), a falta de interesse, de motivação, de preparo leva o professor a empreender uma luta para despertar nos alunos tais valores. No entanto, no caso do excerto em análise, o resgate de tal essência torna-se desvanecido, pois há ainda outras questões a serem resgatadas: tempo escasso e inclusão de auxílio externo (“alguém da área”) para discutir “praticidade”. Além disso, nota-se que deve haver um movimento de “resgate



da alma” do próprio professor-formador, uma vez que sua “falta” parece desvinculá-lo da atividade de formação. Ou seja, tem-se a impressão de que o modo de dizer torna P2 excluído da “área de formação”. A questão da “prática” torna-se mitificada, ao ser transportada para um momento “outro” longínquo. Há um efeito de desvanecimento no conjunto das formulações do excerto 2, encimado pelo dizer “é meio pobre”. Com isso, concluímos que a questão do “resgate da alma” opera no nível docente e discente.

Reiterando aspectos já apontados, vemos, nos excertos 1 e 2, o recorte de uma situação na qual há um conflito de paradigmas (manifestações de diferentes formações discursivas). Por um lado, há uma visão educacional da modernidade, pautada na “completa” preparação docente, no controle sobre fazeres e saberes. No entanto, dada sua impossibilidade, o sujeito parece apartar-se ou posicionar-se de modo expectante em relação à formação, não se vendo suficientemente preparado para discutir a questão da “prática”. Por outro lado, a tentativa de uma construção de conhecimento conjunto (mais adequada ao contexto social contemporâneo) parece estar obstada pela “falta de interesse” por parte dos alunos.

Passemos para outro excerto, no qual observamos essa dependência de fazeres ocorrer também em um “nível emocional”:

Excerto 3

P4: [...] uma coisa assim que eu procuro... que eu me vejo éh... **acima de qualquer conteúdo... é transmitir para o aluno o gosto pela língua portuguesa...** então eu me vejo assim ah... tentando **desmistificar** toda essa coisa que “a língua portuguesa é difícil... que não sei quê não sei quê” [...] eu tenho muito... muita **paixão pela língua...** procuro... não é que eu procuro... eu me vejo relacionando... me relacionando com eles éh... num nível bastante emocional... pra que eles percebam né essa coisa bonita da língua portuguesa... **mas eu privilegio conteúdo...** né... e::: procuro ah... eu procuro fazer com que eles reflitam qual é a aplicabilidade desse conteúdo fora de... fora da questão mais formal [...] eu acredito que eles... **na hora que eles articularem essas coisas é que aí eles vão ter paixão pela língua...**

Embora o trecho acima selecionado não envolva aspecto mais direcionado à língua inglesa, nosso interesse é mostrar como vemos esse processo de linearização ocorrer em diferentes níveis (pessoal e profissional), naturezas (didática e pedagógica) e por diferentes sujeitos (docente e discente). Notamos que, primeiramente, é preciso desmistificar o objeto de estudo por meio de um despertar da “paixão pela língua”. Cria-se, com isso, uma sucessão de condutas ou procedimentos que culmina com a questão do conteúdo. Observamos que não há menção sobre a formação de professores em si, dando a impressão



que ela é desconectada desse processo ou que, ainda, ocorrerá de modo aleatório. A formulação final aponta para uma noção de contingência: “na hora que eles articularem essas coisas é que aí eles vão ter paixão pela língua”. Depreende-se que somente após os alunos terem percebido a maneira como a língua é usada, eles serão capazes de desenvolver essa “paixão pela língua”. Assim, considerando a dependência de fatores exposta (gostar, desmistificar, privilegiar conteúdo e articular), supomos que a questão da formação está situada em momento posterior a essa articulação mencionada, ou seja, poderá ocorrer de maneira contingente e extemporânea.

Encontramos outra questão sobre o perfil do professor universitário de inglês que julgamos importante, no excerto 4. Destaca-se um fator que parece constituir-se em “empecilho” para a formação de professores de inglês. Vejamos o excerto:

Excerto 4

P7: [...] eles [alunos] esperam éh... uma aula de inglês naqueles moldes de escola de língua cheia de games e **não é um ambiente pra isso né** [...] **coisas que são acadêmicas...** discutidas na área de português... são bem menos discutidas em inglês... porque tem a formação linguística que acompanha e limita e infantiliza o curso [...] o professor de inglês tem que ser **mais dinâmico de todos da faculdade...** quer dizer eles não pedem dinamismo pra a aula de literatura portuguesa né... eles dão aquelas aulas em que o professor fica sentado atrás da mesa com o livro aberto explicando... eu tenho que **ficar em pé...** a aula inteira... dando aula em pé... **girando... fazendo pair-work... micagens e trazendo papel cortado...** ((risos)) na cartolina... então eu éh... eu acho... nas faculdades particulares em que os alunos começam a aprender inglês na faculdade **é muito difícil a formação de professor né...**

A queixa apresentada na enunciação (excerto 4) revela a existência de um paradigma, com o qual o professor universitário de inglês se depara e busca romper, que é a noção de ensino de inglês nos moldes de uma escola de idiomas ou como um *revival*, um pouco mais avançado, do Ensino Médio. Isso, na nossa visão, ajuda a estabelecer o que temos chamado de processo de linearização na formação de professores de inglês. Há uma sequência, na qual, no primeiro momento, é preciso romper com a expectativa dos alunos com relação ao professor universitário de inglês para, em seguida, formar um falante da língua. Novamente, vemos que não sobra espaço para se discutir a formação de professores. A formulação trazida no excerto 4 sobre “coisas mais acadêmicas”, que parecem envolver aspectos não conteudísticos, tais como: aquisição e aprendizagem de línguas ou mesmo sobre formação de professores, ficam circunscritos à habilitação em língua materna. Ou seja, nessa ótica, o professor universitário de inglês, no universo da instituição privada, precisa, primeiramente, romper com a barreira da proficiência linguística e com a visão



distorcida sobre o ensino de inglês no Terceiro Grau, para, enfim, começar a pensar em formação de professores.

Desse modo, acreditamos encontrar, no excerto 4, a captura de um conflito vivido pelo professor-formador com relação ao rompimento com o paradigma acima descrito. De forma simultânea, ele descreve a expectativa do aluno com relação à disciplina Língua Inglesa na universidade (com a qual tenta romper), mas sugere que acaba assumindo um papel mais “dinâmico” para atender a essa expectativa. Nesse nível que acabamos de expor, então, o “resgate da alma” busca, primeiramente, um amadurecimento do aluno, pois seu comportamento é descrito como infantil. Em seguida, deve-se transformar a visão trazida pelos alunos sobre o ensino de Língua Inglesa na universidade. Somente após ocupar-se com tais procedimentos, o professor-formador poderá voltar-se para a questão da formação. Em outras palavras, ela poderá se concretizar em um futuro contingente.

Cinco professores-formadores, entre nove entrevistados, apresentam a docência como ato de muita responsabilidade, pois sabem que os alunos buscam modelos e que eles são modelos para esses alunos. Para Popkewitz (1998), o desejo de que os alunos sigam os exemplos das ações e dos comportamentos dos seus professores revela uma atitude redentora por parte do professor, a qual se alinha com uma perspectiva tradicional de formação, conforme nossa interpretação.

Com efeito, notamos que essa atitude redentora, de que nos fala esse teórico, está expressa em alguns enunciados. Vejamos como o excerto ilustra tal questão:

Excerto 5

P5: [...] procuro colocar sempre pra eles a questão da... da... não só... () fundamental/do conhecimento técnico mesmo da coisa... da... da... língua inglesa... mas também da **responsabilidade** que eles têm na formação desses alunos com os quais eles vão trabalhar... quer dizer... **formar alunos críticos... alunos pensantes... éh... sabe... éticos...** assim no comportamento como profissionais como pessoas e lembrando que **eles vão ser modelos** [...] eu sempre lembro isso pra eles que **como professores... futuros professores... eles têm obrigação MORAL de formar pessoas críticas** [...] eu faço **primeiro** toda uma introdução daquilo que eu vou trabalhar e **depois** eu boto eles pra trabalhar também... eu acho que **só assim quando eles saírem daqui** eles vão... éh... vão... ser capazes de... de... pesquisar... de ir atrás... acho que a gente tem que **lançar** essa... essa **semente da pesquisa...**

Na visão desse professor-formador, a docência requer muita responsabilidade, pois formar alguém crítico é formar alguém “pensante e ético”. Ou seja, essa questão ética tem um efeito que se aproxima do “resgate da alma”, mencionado por Popkewitz (1998), despertando no aluno valores que poderíamos entender como generosidade, integridade,



moralidade etc. Desse modo, considerando sua visão sobre a questão dos modelos, entendemos que esse resgate ou despertar de valores que os professores-formadores possam supor que os alunos não têm, na trilha que temos seguido, pode constituir-se em um embate tardio que poderá fazer com que questões relativas à formação de professores não encontrem terreno para discussões, ou possam se tornar obscurecidas. De modo semelhante, a referência ao comportamento “infantil” desse mesmo aluno (excerto 4) reflete também essa questão do embate inicial no curso de formação de professores.

Vejamos, também, como a formulação que detalha procedimentos didático-pedagógicos parece distanciar a discussão sobre aspectos formativos ao sugerir uma sequência linear: “eu faço *primeiro* toda uma introdução daquilo que eu vou trabalhar” (primeiro procedimento); “*depois* eu boto eles pra trabalhar também” (segundo procedimento). A partir dos marcadores sequenciais “primeiro” e “depois”, obtém-se um efeito de que a “formação” está restrita a um procedimento preparatório apenas. O fio narrativo parece, a partir dessa fase preliminar, projetar-se para um momento futuro: “só assim quando eles saírem daqui eles vão... ser capazes de pesquisar... de ir atrás... acho que a gente tem que lançar essa semente da pesquisa”. Ou seja, cria-se, no discurso, um intervalo que permanece silenciado, tornando o procedimento pedagógico descrito aparentemente desconectado da formação, considerando que, nesse momento da enunciação, o foco estava voltado para atividades formativas⁶. Destaca-se aí a formulação “lançar semente da pesquisa”, que sugere uma aleatoriedade a respeito da noção de formação.

Olhemos para outras formulações que sugerem essa questão do “resgate da alma”, observando o trecho que se segue:

Excerto 6

P8: [...] sempre que eu dou qualquer curso ou qualquer aula... **eu procuro formar... e não informar** né... então eu acho muito mais importante... sempre a minha orientação é essa... eu acho muito mais importante você **mostrar os instrumentos de pesquisa... os instrumentos de** éh... **busca** pra eles do que simplesmente você fazer uma passagem de informações... então em todos os cursos seja língua literatura o que for... **eu procuro formar uma consciência crítica** [...] a partir da literatura que **eles possam refletir**... e sempre fornecendo... **material de pesquisa**... nunca trazendo nada completo... porque eu valorizo muito mais esse **papel formativo** [...] **o objetivo de você formar um professor é fazer ESSE professor refletir** [...] procurar dar para o aluno um **senso crítico**... e **além do senso crítico um instrumental de busca** para que **futuramente se ele**

⁶ Estamos nos referindo à segunda questão proposta pelo professor-pesquisador: que tipo de trabalho faz com seus alunos que julga importante para sua formação?



quiser... éh... procurar alguma... alguma coisa né ele sabe por onde fazer essa pesquisa [...] nós conseguimos despertar um interesse deles para algumas coisas e acho que isso éh... fantástico [...] acho que essa consciência de que “olha a gente fez uma base mas tem muita coisa pra ver ainda e agora... você tem um longo caminho pela frente né... então vai atrás...” e eles saem com essa consciência de que eles precisam de mais... né... e que eles... vão atrás...

No excerto 6, o termo “formar” parece significar “mostrar instrumentos de pesquisa” e os sintagmas “consciência crítica” ou “senso crítico” estão vinculados à reflexão. Ao observarmos mais duas formulações expressas na enunciação, inferimos que o “despertar do interesse” e a “consciência de que eles [alunos] precisam de mais” encontram proximidade com a noção de “formar uma consciência crítica”. Cabe notar que, por meio da polifonia enunciativa (inclusão de vozes), resgata-se um dito (“olha a gente fez uma base mas tem muita coisa pra ver ainda e agora... você tem um longo caminho pela frente né... então vai atrás”) que produz um efeito redentor, se tomarmos as condições de produção do discurso. Tratava-se do final do ano letivo, momento no qual os professores-formadores refletiam sobre os avanços ocorridos ao longo do período. Ou seja, a base foi instaurada e a responsabilidade pela formação foi dividida com o aluno concluinte ou transferida para ele. Note-se o efeito de autoridade impresso por meio do substantivo pronominalizado “a gente”, que podemos entender como sendo uma voz institucional (da universidade), coletiva (dos professores-formadores) ou ainda seccional (professores-formadores da área de inglês, implicando o próprio professor-pesquisador).

A análise do excerto 6 soma-se aos anteriores, nos quais vimos apontando efeitos produzidos no discurso que entendemos como uma linearização de etapas ou procedimentos. Depreendemos que o primeiro momento envolve a noção desse “resgate da alma”, que analisamos como o despertar, a compreensão, por parte do aluno, de que, naquele contexto educacional, serão mostrados alguns caminhos e que, portanto, a formação profissional, poderá ocorrer após esse momento (“futuramente se ele quiser... éh... procurar alguma... alguma coisa né ele sabe por onde fazer essa pesquisa”). Essa imagem da formação converge para aquela que foi apresentada no excerto 5. Enfim, dentro desse painel preparatório ou procedimental: “formar base”, “despertar interesse” (excerto 6) e “lançar semente” (excerto 5), considerando a ausência de formulações referentes à formação de professores, concluímos que não há espaço ou tempo para discutir essas questões, ou tem-se o efeito de que elas parecem ser desconectadas dessa “situação de formação”.



Vimos apontando, nos excertos anteriores, um processo de linearização de atividades e procedimentos que se relacionam de maneira dependente. Observamos que, também no excerto 7, há uma descrição de procedimentos semelhantes, contudo, vemos uma sinalização de questões que abordam a formação de professores mais especificamente. Vejamos o excerto:

Excerto 7

P6: [...] eu tento... no meu trabalho... estar procurando esse **mergulho que eles façam dentro deles** para que eles possam estar enfrentando as/os desafios que eles têm cotidianamente na sua disciplina... (ou) na sua escola... etc... então o meu trabalho é por aí... então... eu trabalho muito a questão... valorizando a experiência né que eles têm... habituar a pegar a experiência... o lado éh... **positivo da experiência deles... que eles escapem de todas aquelas... éh... experiências negativas...** que elas sirvam de/só de incentivo pra você estar revendo avaliando e **ir para frente...** trabalho com eles... valorizando em termos do conhecimento né **como passar da informação para o conhecimento...** que eu acho que é importante esse processo... que eles tenham essa visão e... (e eles tendo) também **o domínio do conteúdo...** porque sem esse domínio do conteúdo eles não... também não há um... desenvolvimento do trabalho...

Na mesma direção que apontávamos acerca do conceito de “resgate da alma”, compreendemos que, no excerto 7, o primeiro procedimento realizado abrange exatamente tal questão. Ou seja, o sujeito propõe, inicialmente, aos alunos uma retomada da vida escolar e um resgate das “experiências positivas” e a transformação das “negativas” em incentivo, para, a partir delas, iniciar o trabalho de formação profissional. cremos que cabe questionar aqui a visão educacional que o resgate proposto suscita. Entendemos que tal atividade pode abranger um universo vasto, incerto e complexo para ambos, alunos e professores-formadores. Caberia interrogar como essas “experiências negativas” durante a vida escolar foram registradas (se foram) pelos alunos e como a ressignificação (transformação em incentivo) poderá ocorrer. O resgate, na forma como é apresentado, parece ter um efeito de procedimento terapêutico, que supomos demandar tempo. Após a fase de ressignificação (“ir para frente”), então, aparece a passagem da informação para o conhecimento (que entendemos aproximar-se da questão da formação de professores) e o domínio do conteúdo como etapas para o desenvolvimento do trabalho.

Nos excertos 8 e 9 a seguir, trazemos outras formulações acerca das atividades realizadas pelos professores-formadores com o intuito de contribuir para a formação dos alunos. Um aspecto bastante recorrente nas entrevistas é a preocupação ou a afirmação de



que há uma busca para que as aulas sejam efetivamente “práticas”. Vejamos como isso ocorre:

Excerto 8

P3: [...] eu procuro enfatizar bastante a **questão prática... embora eu não dispense a teoria...** então eu trabalho com textos teóricos que falam sobre o professor... a relação com o aluno... as teorias... principalmente... as mais recentes da pedagogia... [...] **então eu trabalho um pouco com a teoria pra mostrar para os alunos que... é possível sair daquele esquema tradicional...** e que a relação professor-aluno é uma relação de::: de mão única... não é?... em que o professor é detentor do conteúdo e passa isso para o aluno... então... as teorias mais recentes... com as quais eu tenho trabalhado em sala de aula elas demonstram que não é esse o melhor caminho... **é preciso abrir... é preciso expandir... é preciso se aproximar do aluno... e incorporar a experiência dele também na prática docente... agora isso é só teoria o que eu procuro fazer mesmo...** é em sala de aula... é exercitar a::: ... **fazer com que o aluno exercite a docência...** fazer com que cada aluno se responsabilize por um tema... com que o aluno apresente esse tema para os colegas... fazer com que o aluno prepare as suas aulas e depois éh... exponha isso pra sala ou por meio de seminários ou por meio de aula mesmo que o aluno ficou responsável... **então eu procuro enfatizar bastante essa prática...**

No recorte apresentado, o discurso se configura de modo a motivar a dicotomia entre teoria e prática. Lembramos que, para Popkewitz (1998), essa é uma questão constitutiva na formação do professor. De fato, podemos observar, no excerto 8, o modo como tal questão é colocada de forma a fazer germinar essa divisão durante o processo de formação. Vemos, igualmente, a sugestão de atividades que apontam para a linearização. Inicialmente, há um efeito de valorização da prática sobre a teoria (“embora eu não dispense a teoria”), ou seja, primeiro procedimento: prática, segundo: teoria. No entanto, mais adiante, deparamo-nos com ações “teóricas” (“é preciso abrir... é preciso expandir... é preciso se aproximar do aluno... e incorporar a experiência dele”). Observe-se o efeito de diminuição de tais ações com a presença da expressão “agora isso é só teoria”. É com esse movimento contrastivo que entendemos ocorrer a instauração ou a intensificação dessa dicotomia. Contudo, atentemos para o fato de que o dizer desse sujeito mostra que, de certo modo, ele é ludibriado pela separação estabelecida, pois, ao enunciá-la (“agora isso é só teoria”), na verdade, lista procedimentos “práticos”. Ou seja, emprega noções práticas para fazer referência à teoria que é apresentada como “esquema tradicional”. Logo mais, volta a utilizar-se de conceitos teóricos (exercitar a docência por meio de aula/seminários) para referir-se a “questões práticas”. No nosso entendimento, preparar uma aula envolve um conceito teórico, assim como preparar um seminário. Sendo assim, aplicando considerações de Popkewitz (1998) aos nossos propósitos, não obstante o efeito de separação entre teoria e prática, nas formulações trazidas no excerto 8, podemos observar como ambos os conceitos são e estão



associados. Nosso empenho em discutir essa questão reside no fato de supormos que, apesar da não-intencionalidade, criar, gerar ou intensificar uma separação pode postergar a compreensão sobre a legitimidade de se ter uma atitude comprometida com a formação. A própria questão da divisão (teoria/prática) se constitui em um processo de linearização com o qual o professor-formador parece estar envolvido, tornando a formação docente adiada.

A respeito da tônica da praticidade relacionada às questões das atividades em aula, voltemos nosso olhar, novamente, à formulação trazida no excerto 6, sobre o qual comentamos a valorização da “consciência crítica” e “reflexão” para, em seguida, compararmos com esta enunciação:

Excerto 9

P8: olha uma coisa que **eu sinto falta** que eu acho que::: ... eu acho que isso é um pouco da limitação da estrutura universitária em três anos... é um pouco de... de... de **poder ver a prática do aluno** [...] eu sinto falta de um tempo... pra que eu pudesse... avaliar né... o o/a aula do aluno... desse futuro professor né... **como é que esse futuro professor daria aula...** né... e aí sobre literatura língua ou qualquer outra coisa né... **acho que isso falta... isso eu sinto falta... e isso é uma coisa que eu olho pro programa e não consigo encaixar...** né...

Ao examinarmos essa enunciação de P8, notamos o efeito dissociativo provocado no discurso com relação à “prática” dos alunos. O sujeito descreve uma falta que atribui à questão da duração do curso e também à sua incapacidade de incluir, no programa, momentos de amostragem de uma “prática” futura dos alunos como professores. O efeito de dissociação que sugerimos é obtido por meio da ênfase para a reflexão como ação constitutiva da formação. Todavia, tal reflexão parece não contemplar a questão da “prática” do futuro professor, isto é, na cadeia discursiva, a “prática” não aparece como parte da reflexão. Sendo assim, depreende-se que o espaço que lhe é reservado surgirá em outro momento. Tem-se um efeito de que não cabe discutir a formação de professores durante essa etapa de desenvolvimento ou “preparação crítica” do aluno.

No excerto apresentado a seguir, encontramos formulações que sugerem, primeiramente, a necessidade do despertar de um “novo” ponto de vista nos alunos, para, em momento posterior, incluir a formação de professores. Passemos a ele:

Excerto 10

P4: [...] eu acho que se ele [aluno] assume essa postura... **“eu sou um profissional...** isso daqui é uma ferramenta... não é simplesmente um **conteúdo** que eu tenho que fazer **prova...** porque tenho que tirar um **diploma**” [...] aí eu acredito que **a coisa vai florescer** mais do que já é...



Nesse excerto, também por meio da polifonia enunciativa, temos a descrição de uma postura “desejável” do aluno. Podemos inferir que, de acordo com a enunciação, o aluno em formação não se vê como profissional, pois a formação está pautada em um procedimento linear de causa e efeito: adquire-se conteúdo, avalia-se o grau de aquisição do conteúdo e, finalmente, atribui-se a certificação. Uma ruptura com essa cadeia implica o desenvolvimento de uma “postura profissional”, ou seja, há uma fase preliminar na qual o professor-formador deve, inicialmente, agir, despertando no aluno um desejo de transformação (de concepções e perspectivas). No entanto, a partir da enunciação mostrada no excerto 10, essa intervenção seminal, supondo que ocorra, surtirá efeitos (irá “florescer”) de modo casual, incerto, condicionado a circunstâncias diversas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio de uma categoria de análise que nomeamos “linearização”, argumentamos que há um funcionamento discursivo que estabelece fases lineares que parecem tentar ordenar ou organizar as “dificuldades” descritas anteriormente, priorizando-as de diferentes maneiras. Tem-se, assim, um efeito de criação de demandas por parte dos professores-formadores, envolvendo uma atitude de resgate (de interesse, conhecimento, postura etc.), de equiparação ou nivelamento para que se possa iniciar, a partir de um denominador comum, a formação para a vida profissional. Dada a impossibilidade de se estabelecer esse ponto de partida, em virtude de diversos fatores que apontamos (diferenças de nível de proficiência na língua-alvo, falta de interesse e comprometimento, limitação do tempo etc.), tem-se a impressão de que a opção é pela construção de uma formação basilar apenas. Entre a série de etapas estabelecidas pelos professores-formadores está o despertar da compreensão do aluno, de modo tácito, de que a construção do saber profissional está, de certo modo, sob a responsabilidade dele. Enfim, a contingência determinará o nível da necessidade de busca por essa formação. Os elementos que determinarão ou encaminharão esses alunos para uma “completa” formação estão vinculados ao contexto educacional/profissional nos quais estarão inseridos.

O efeito de ordenação de etapas parece restringir-se a condutas preparatórias para algo que ainda está por vir. O modo como as atividades docentes são sequenciadas faz emergir a noção de que a discussão sobre a formação de professores de inglês fica à margem de questões consideradas mais prementes, a saber: concepção de universidade e de aluno



universitário (não definida), proficiência em ambas as línguas (inglês e português), homogeneização de nível de conhecimento da língua-alvo, despertar de valores morais e éticos (interesse, criticidade, reflexividade), preparação (“completa”) do professor-formador. Características que entendemos fazer parte de uma formação discursiva que se alinha com alguns ideais da modernidade. A linearização sugere, então, um distanciamento da formação *per se*, pois os dizeres parecem priorizar a homogeneização de diferenças. Desse modo, tem-se um efeito de que a formação poderá ocorrer somente quando tais diferenças forem “solucionadas”. Ou seja, para os sujeitos investigados, discursivamente, a formação parece estar/ser desconectada, distanciada da situação “real” descrita. O efeito de valorização que se obtém com a descrição de uma série de procedimentos “introdutórios” na formação de professores torna a formação do professor de inglês postergada. As questões prementes e conflitantes apresentadas como “preliminares” se potencializam, deixando pouco ou nenhum espaço para a discussão de questões relacionadas à formação do professor de inglês – daí o efeito de adiamento da sua formação.

REFERÊNCIAS

COSTA, M. A. M. **Do sentido da contingência à contingência da formação**: um estudo discursivo sobre a formação de professores de inglês. 2008. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.

GUIMARÃES, V. S. **Formação de professores**: saberes, identidade e profissão. Campinas: Papirus, 2004.

HALL, S. **Representation**: cultural representations and signifying practices. New York: Sage Publications, 1997.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. 3. ed. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1997.

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