

Trab.Ling.Aplic., Campinas, (42): 107-123, Jul/Dez. 2003

## REPRESENTAÇÕES DO SUJEITO-ALUNO E DO SUJEITO- PROFESSOR

LÍVIA MARCIA TIBA RADIS BAPTISTA  
(Doutoranda do IEL UNICAMP)

### ABSTRACT

This work aims at examining, from a discursive point of view, how the representations of subjects - students and teachers - to form in the communicative language teaching. For it, the *corpus* to analyze for us is the article “Enfoque comunicativo, intercultural y holístico: *Planet@*, versión Mercosur”, from Matilde Cerrolaza, one the authors of the teaching book for Spanish *Planet@*.

### INTRODUÇÃO TEÓRICA

Este trabalho examinará, a partir da perspectiva da Análise do Discurso, como são constituídas as representações<sup>1</sup> do sujeito-aluno e do sujeito-professor no ensino comunicativo de línguas. Com tal propósito, selecionamos como *corpus* o artigo “Enfoque comunicativo, intercultural y holístico: *Planet@*, versión Mercosur”, de Matilde Cerrolaza, uma das autoras do manual de língua espanhola para estrangeiros *Planet@*. Nesse artigo se defende o ensino comunicativo e se apresenta a proposta do manual contemplado como *novo* no panorama do ensino de língua espanhola a brasileiros.

Antes de avançarmos em nossa análise, convém esclarecermos, aqui, o motivo que nos levou a escolher o referido artigo como objeto de estudo. O manual de língua espanhola *Planet@* foi apresentado na forma de minicurso por Matilde Cerrolaza, uma das autoras, em um Congresso Nacional de professores de Espanhol, realizado na Universidade Federal do Espírito Santos (UFES), em 1999. Posteriormente, foi publicado nos *Anais* do evento. Nesse artigo são feitas algumas considerações acerca do material, nas quais enfatiza-se a sua proposta pedagógica inovadora. Com base no anterior, a análise do artigo permitiu não somente interpretar os sentidos atribuídos ao manual, como também examinar como são construídas, por meio de um processo parafrástico, as representações tanto do sujeito-

---

<sup>1</sup> Segundo Tadeu da Silva (2000:97), o conceito de representação é central na Filosofia e na Psicologia Social. Na análise cultural mais recente, relaciona-se às formas textuais e visuais por intermédio das quais são descritos os distintos grupos culturais bem como as suas características. Interessam as conexões entre identidade cultural e representação, a partir do pressuposto de que não existe identidade fora da representação. Neste trabalho, tratamos da constituição da identidade do sujeito-aluno e do sujeito-professor como objeto do discurso, apoiando-nos, portanto, em categorias da Análise do Discurso.

aluno, como do sujeito-professor. Neste sentido, conforme Orlandi (1999:36), em todo funcionamento da linguagem estão em permanente tensão os processos parafrásticos e polissêmicos. A análise dos enunciados selecionados demonstrou que o repetível, ou seja, o já-dito era o responsável pela legitimação de certos sentidos e, sendo assim, esse movimento de reformulações e de retomada do já-dito acabava por instaurar dadas representações tanto da identidade do sujeito-aluno quanto da do sujeito-professor no interior do que seria o *novo*, ou seja, a proposta metodológica apresentada.

Feitos os esclarecimentos anteriores a respeito do propósito deste trabalho, convém notar que para desenvolver nossas reflexões, consideraremos alguns aspectos fundamentais no tocante ao exame do *corpus* e a constituição das representações do sujeito-aluno e do sujeito-professor: 1) a relação entre as abordagens de ensino e os sistemas filosóficos, 2) as relações entre modernidade, pós-modernidade e ensino (principalmente o de línguas) e, enfim, 3) as concepções de sujeito, identidade e a relação saber-poder no ensino de línguas.

Passaremos, a seguir, a algumas breves considerações a respeito das relações entre ensino, modernidade e pós-modernidade e, posteriormente, enfocaremos algumas noções como as de sujeito, identidade e representações. Após tais explanações, apresentaremos a análise do *corpus* e nossas considerações finais.

## **1. BREVES CONSIDERAÇÕES: ENSINO, MODERNIDADE E PÓS-MODERNIDADE**

Mascia (1999), ao tratar do ideal progressista no discurso político educacional, atém-se, entre outras questões, ao exame das relações de poder-saber com base em Foucault, a partir da perspectiva da Análise do Discurso. Essa autora menciona Clark (1987), que faz um levantamento dos sistemas filosóficos e sócio-políticos refletidos nas várias abordagens de ensino de línguas estrangeiras. Segundo a autora (1999:120), há três sistemas e suas respectivas abordagens de ensino:

- 1) o Humanismo clássico que promove as capacidades intelectuais e enfatiza “a transmissão cultural”.
- 2) o Reconstrucionismo que sustenta a crença em uma mudança social por meio de uma educação planejada, como por exemplo, métodos que enfatizam o behaviorismo.
- 3) o Progressismo que considera a visão do indivíduo como um todo e propõe o “desenvolvimento individual”, caso, por exemplo, do “método comunicativo”.

Ainda conforme essa autora, que se baseia em Clark (1987), caberia ao professor ocupar diversos papéis: o de “instrutor”, no Humanismo Clássico, o de “modelo de falante nativo”, no Reconstrucionismo e, ainda, o de “facilitador”, no Progressismo. Posteriormente, a autora (1999:120-122) faz uma retrospectiva dos principais modelos de ensino, na qual enfatiza as metodologias de base behavioristas anteriores à Abordagem Comunicativa e, além disso, chama a atenção para a importância de problematizar as condições histórico-

sociais nas quais apareceram os vários métodos de ensino de línguas estrangeiras para um melhor entendimento dos pressupostos que levaram ao *comunicativo* no ensino.

Ampliando-se o mencionado, interessa considerar, aqui, a relação existente entre o ensino (e em especial o ensino de línguas) e a modernidade e a pós-modernidade. Com tal finalidade, apresentaremos um conciso panorama da modernidade e da pós-modernidade e, em seguida, direcionaremos nossas reflexões para o ensino de línguas. Tal exposição não pretende esgotar o tema e apenas visa nos inserir no âmago da questão que no momento propomos examinar, ou seja, a das relações entre o ensino de línguas, a modernidade e a pós-modernidade, com a ressalva de que nossa ênfase será dada à constituição da representação do sujeito-aluno e do sujeito-professor. Convém esclarecer, ainda, que nosso objetivo é o de analisar como são constituídas certas representações do sujeito-aluno e do sujeito-professor em nosso *corpus* e, igualmente, em que medida esse processo de significação pode ser interpretado a partir de categorias identificadas com modernidade ou/ e com a pós-modernidade.

Além do mencionado, interessa-nos, igualmente, a relação saber-poder, pois as representações tanto do sujeito-aluno quanto do sujeito-professor são construções que envolvem um trabalho com os sentidos. O exame desse modo de produzir sentidos nos indicará que o proposto como ensino comunicativo e *novo*, na forma do manual de língua espanhola *Planet@*, se inscreve no projeto da modernidade. Ressaltamos que as questões mencionadas poderão ser problematizadas tomando-se por base as noções de descentramento do sujeito da linguagem (e do sujeito) e, ainda, a de disseminação do poder e do saber; noções essas redimensionadas discursivamente, a partir da perspectiva da pós-modernidade. Passemos, então, a nossas considerações acerca da modernidade, da pós-modernidade e do ensino com base no proposto por Lyon (1998) e por Pourtois e Desmet (1999).

Ao tratar da *modernidade*, Lyon (1998:35-47) a considera como o conceito de uma ordem social emergente após o Iluminismo, que se definiu pelo fato de rejeitar a tradição ou por estar à sua margem. Já o termo *modernização* foi empregado para referir-se a uma síntese dos processos sociais e políticos relacionados com o crescimento econômico liderado pela tecnologia. O autor menciona, ainda, a crença no progresso e no poder da razão humana para a produção da liberdade – e diríamos também para a promoção do progresso humano.

Ademais do referido, Pourtois e Desmet (1999:21-26) consideram que os dois eixos estruturadores do mundo moderno foram a racionalização e a produção extraordinária de saberes. Como já tratamos do primeiro aspecto (o da racionalização), faremos algumas breves considerações concernentes ao segundo. Neste sentido, a *modernidade* se pautou pela ampliação de conhecimentos em todas as áreas, pois houve uma proliferação de teorias, correntes de pensamento e descobertas de caráter científico e técnico. Sendo assim, implicou revoluções em campos dos mais diversos, como os das ciências exatas e humanas, o das artes, o social e o educacional.

Com base no anterior, inferimos que a *modernidade* se caracterizou pela coexistência (pacífica ou não) de conhecimentos heterogêneos e, ainda, pelo império da razão, com o objeto de promover e garantir o bem estar e o progresso social do ser humano.

Faremos, a seguir, a algumas breves explicações acerca da *pós-modernidade*. Lyon (1998:7) observa que a *pós-modernidade* é um conceito que tem muitas facetas e está associado a um conjunto de transformações sociais e culturais profundas nas sociedades consideradas desenvolvidas do final do século XX. Esse autor (1998:16-17) estabelece, ainda, a distinção entre o *pós-modernismo*, relativo ao nível cultural e a *pós-modernidade*, relativa ao nível social; porém, reconhece a arbitrariedade dessa divisão, dada a impossibilidade de uma separação plena entre o cultural e o social.

Outro ponto que chama a atenção é de que para esse autor ao descrevermos a *pós-modernidade*, inevitavelmente, nos deparamos com a *modernidade*. Sendo assim, para Lyon (1998:14-15), com a emergência do pensamento iluminista moderno enfatizou-se a razão e o desprezo pelo divino, o que contribuiu para assentar as bases da cosmovisão científica moderna. Gerou-se o sonho do universalismo e a crença no progresso; crença que reinou absoluta na era vitoriana, no período de colonialismo europeu e, ainda, no momento em que se estabeleceram as fronteiras nos Estados Unidos. A fé no progresso teria vacilado com a Segunda Guerra Mundial e renascido por meio da idéia de desenvolvimento científico e tecnológico e com a explosão do consumo da *pós-modernidade*.

Ao associar o mencionado panorama com o ensino de línguas, podemos examinar a relação entre determinadas abordagens de ensino e sistemas filosóficos e modelos sociais e políticos. Sendo assim, é possível entrever como a crença nas capacidades intelectuais e a prioridade da transmissão cultural caracterizaram o Humanismo clássico; como a crença em uma mudança social, por meio de uma educação planejada e, ainda, a ênfase comportamentalista estiveram presentes no Reconstrucionismo e, enfim, de que modo a visão do indivíduo como um todo e a proposta de um “desenvolvimento individual” caracterizaram o Progressismo.

Contudo, convém esclarecer que não nos interessam nem a crítica nem a defesa em si mesmas dos sistemas filosóficos e modelos sociais e políticos, refletidos nas várias abordagens de ensino de línguas estrangeiras, mas, sim, examinar como as abordagens de ensino de línguas, em especial o ensino comunicativo, inscreve-se na perspectiva da *modernidade* e como podemos examiná-lo pelo viés da *pós-modernidade*. Ressaltamos, ainda, que o panorama exposto – o da *modernidade* e o da *pós-modernidade* –, nos permitiu encaminhar nossas reflexões para o campo da educação, como vimos. Porém, não exploraremos, de modo mais profundo, a complexidade em torno dos conceitos de *modernidade* e *pós-modernidade*, por não ser esse o objetivo central do presente estudo.

Além dos aspectos já apontados, duas questões merecem ser destacadas: a da constituição do sujeito e da identidade e, ainda, as relações entre o saber e o poder. Vale dizer que não é possível enfocar essas questões sem relacioná-las com a pedagogia, ou seja, com a educação em sentido amplo, nos tempos modernos, em especial, com as noções mencionadas por Pourtois e Desmet (1999:36) como, por exemplo, as de energia, voluntarismo, trabalho e controle de si. Deste modo, a educação na modernidade foi concebida como socialização: a criança deveria ser disciplinada, recompensada ou punida; deveria dominar-se, aprender as regras do viver em sociedade e o pensamento racional. A

concepção de sujeito subjacente a essa concepção de ensino é a do sujeito dono de si, inteiro, indivíduo, centrado, enfim, a de sujeito cartesiano.

Pelo visto, a escola não somente aderiu ao modelo pedagógico da modernidade como também o legitimou e, sendo assim, o ensino de línguas (materna e estrangeira) se inscreveu e se inscreve em tal horizonte. Tomando por base as considerações apresentadas, deduzimos que o ensino de línguas pode ser entendido como uma maneira de socialização, de integração entre povos e culturas diferentes, como facilitação e negociação, como um meio que estimula e permite a disciplina, o auto/hetero controle. Enfim, embora de modo implícito, permanece a concepção de sujeito centrado e indiviso, a de sujeito competente e capaz de produzir na língua estrangeira mediante a adequada dosagem de *input*. Portanto, assumimos que o ensino de línguas e, de modo mais amplo, o ensino estão intimamente imbricados com determinados fundamentos da modernidade como a racionalização e a crença no sujeito logocêntrico do conhecimento. Tal relação com a modernidade é materializada e visível nos sistemas que a sustentam e a sustentaram, filosoficamente, quer seja o Reconstrucionismo, quer seja o Progressismo.

## **2. NOÇÕES FUNDAMENTAIS: SUJEITO, IDENTIDADE E REPRESENTAÇÕES**

Trataremos, a seguir, da relação sujeito, identidade e representações. Com tal fim, consideraremos as noções de sujeito e de identidade, a partir do proposto por Hall (1999) que trata, no primeiro capítulo, “A identidade em questão”, dos seguintes temas: a crise de identidade na modernidade tardia e a conceptualização do sujeito, por meio de três concepções de identidade: a do sujeito do Iluminismo, a do sujeito sociológico e a do sujeito pós-moderno. Apresentaremos, de modo sucinto, em que consistem essas concepções e qual seria a sua relação com este trabalho.

O sujeito do Iluminismo vem de uma concepção da pessoa humana como a de um indivíduo totalmente centrado, unificado e com a capacidade da razão, da consciência e da ação. Esse sujeito seria dotado de um centro, ou seja, um núcleo interior sempre idêntico e contínuo, sendo que tal centro emergiria no nascimento e, ao longo do tempo, poderia desenvolver-se. Desta forma, a identidade da pessoa seria esse núcleo essencial.

No sujeito sociológico, o núcleo interior não seria autônomo e nem auto-suficiente, mas se constituiria na relação com os outros, os mediadores e, conforme Hall (1999:11-12), esse seria o sujeito dos “valores, sentimentos e símbolos - a cultura - dos mundos que ele/ela habitava”. Portanto, teríamos uma concepção interativa da identidade.

Para Hall (1999: 12-13) o sujeito dotado de uma identidade estável e unificada, fragmentou-se, devido às mudanças estruturais e institucionais. Este é o argumento para a chamada “crise de identidade” e, dessa maneira, tal processo foi o gerador do sujeito pós-moderno, ou seja, aquele sem uma identidade estável, perene ou essencial.

Convém notar que as mencionadas concepções de sujeito e identidade são bastante esquemáticas, porém, nos oferecem uma noção de como se deu a passagem entre as diferentes concepções de sujeito e de identidade e, ainda, de suas peculiaridades. Conforme veremos, em nossa análise, a concepção e a representação do sujeito-aluno e do sujeito-

professor mantidas são próprias do sujeito do Iluminismo, marcado pelo seu centramento e unidade. Apesar disso, está presente uma noção sociológica, na medida em que se postula a interação como constitutiva do sujeito. Sendo assim, o sujeito-aluno e o sujeito-professor são definidos por uma essência nuclear que os antecede; essência modelável e conformada pela e na interação social. A partir de tal perspectiva, o sujeito-aluno pode ser constituído pela mediação do sujeito-professor, não em termos psicanalíticos, nem de sujeito descentrado e disperso, mas, ao contrário disso, em termos de um sujeito indiviso e centrado. A ação do outro somente vem a lhe determinar ou fazer com que se lhe aflore a essência. Trata-se, em última instância, de uma visão essencialista do sujeito-aluno e do sujeito-professor e, de acordo com tal perspectiva, o social se subordina a essa esfera individual, essencial, a corrobora. Com base no apresentado, deduzimos que a representação do sujeito-aluno e a do sujeito-professor, presentes em nosso *corpus*, se identificam com a do sujeito logocêntrico, seja na forma do sujeito do Iluminismo, seja na forma do sujeito sociológico. Considerando-se a perspectiva da pós-modernidade, o sujeito-aluno e o sujeito-professor não podem ser concebidos como centrados e fixos, embora a unidade possa ser, aparentemente, recuperada como uma fantasia ou uma ilusão.

Complementando-se nossas explanações anteriores, vale retomar, ainda, a breve caracterização do ensino comunicativo de Mascia (1999), a partir de Widdowson, pois ressalta os seguintes aspectos que, por sua vez, têm suas fundamentações nas crenças oriundas da modernidade: 1) o apelo racional e a noção de autenticidade; 2) o controle e a gradação de insumos pelo professor e 3) a integração e as quatro habilidades, a noção de competência comunicativa. A partir do mencionado, podemos aventar a hipótese de que o ensino comunicativo e as representações do sujeito-aluno e do sujeito-professor se apóiam nas já mencionadas noções filosóficas e sócio-políticas da modernidade. Ou ainda, se devem a um posicionamento ideológico identificado com tais pressupostos. Assim sendo, propusemos analisar alguns enunciados e as representações dos sujeitos (aluno e professor) e do ensino, apoiando-nos em categorias discursivas como a de posicionamento ideológico, interdiscurso e sentido. Esse procedimento nos permitiu entrever como se definiam as relações entre ensino de línguas, modernidade e pós-modernidade num *corpus* limitado, mas que evidenciou alguns aspectos que servem de apoio para sustentar, ainda que provisoriamente, a hipótese aludida.

### 3. ANÁLISE DO *CORPUS*

Tendo em vista as considerações teóricas anteriores, passaremos, a seguir, a exposição do procedimento adotado para análise e algumas de nossas constatações.

Nossa finalidade inicial foi a de identificar e selecionar no *corpus* certas significações que circulavam e que remetiam à existência de enunciados parafrásticos. Neste sentido, recordamos Maingueneau (1997: 133-158) que, ao rever a aplicação do método dos termos-pivôs, chama a atenção para o fato de sua validade quando usado de modo controlado em lugar de sua total desqualificação. Acrescenta, ainda, que seu emprego é legítimo, se observadas duas condições: como um método auxiliar e não essencial e, ainda, não de

modo sistemático, mas, ao contrário disso, controlado e não aplicável a qualquer *corpus*. Maingueneau apresenta dois exemplos nos quais não realiza uma análise clássica baseada em termos-pivôs. Estabelece uma relação entre tais termos e o *fenômeno enunciativo*, enfatizando-se a articulação entre léxico, sintaxe e enunciação. De nossa parte, nos interessamos por suas considerações a respeito do modo pelo qual dado termo se constitui como elemento integrante da produção de um determinado texto. Convém observar que não baseamos nossa análise em termos-pivôs, mas, sim, buscamos definir como no fenômeno enunciativo se constituíam os sentidos atribuídos ao sujeito-aluno, ao sujeito-professor e ao ensino. Ou seja, partimos do pressuposto de que, conforme Pêcheux (1995:160-164) o sentido tem um “caráter material”, por ser determinado pelas posições ideológicas em jogo no processo sócio-histórico no interior do qual as expressões, proposições e palavras são produzidas. Desta forma, as mesmas adquirem sentido com respeito às formações ideológicas nas quais se inscrevem e, sendo assim, seu sentido se deve a formação discursiva na qual são produzidas. Além disso, é na formação discursiva que se constitui o sentido. Porém, cabe notar que a transparência do sentido é um efeito que se deve ao interdiscurso.

Tendo em vista o anterior, neste trabalho analisamos como as representações do sujeito-aluno e do sujeito-professor eram produzidas, tendo por ponto de partida os sentidos que lhes foram atribuídos e que resultavam de uma identificação com uma dada formação ideológica, no caso, a da modernidade no ensino. Sendo assim, identificamos um conjunto de oito enunciados-chaves:

Seleção de enunciados-chaves do *corpus*:

E1- O aluno deve ser capaz de (...)

E2 - O foco do processo é o aluno...

E3 - O professor é o facilitador...

E4 - O ecletismo metodológico é uma vantagem...

E5 -A dimensão afetiva é a força motivadora ...

E6- A aprendizagem é consciente, monitorável ...

E7- A aprendizagem e o ensino são processos globais ...

E8- O ensino comunicativo - e nosso manual *Planet@* - representam o *NOVO*...

Feito esse recorte inicial, dedicamo-nos a cada enunciado em particular, encaminhando nossa análise para a constituição das representações do sujeito-aluno e do sujeito-professor e, ainda, do ensino. Com tal finalidade, examinamos nos enunciados como a repetição, ou ainda, o retorno do já-dito, acabavam por fixar (e impor) determinados sentidos, o que, de certa forma, representaria um apagamento ou tentativa de apagamento de outros sentidos possíveis. Consideramos que essa repetição constituía uma memória do dizer, ou seja, conforme Orlandi (1999:31), a memória é o “saber discursivo” e retorna na forma do pré-construído; o já-dito presente no dizível é que sustenta cada tomada de palavra. Sendo assim, para examinar nos enunciados selecionados como a repetição de certos sentidos configurava a representação da identidade dos sujeitos e do ensino nos apoiamos na noção de paráfrase, pois notamos que havia diferentes reformulações do mesmo dizer e, ainda,

que essas constituíam, por sua vez, posicionamentos ideológicos identificados com o discurso da modernidade. A partir de uma perspectiva discursiva, interessou-nos não somente identificar como também interpretar nessas reformulações parafrásticas os sentidos que poderiam estar associados ao discurso da modernidade e que, por sua vez, constituíam as representações dos sujeitos e do ensino. Portanto, em nossa análise nos ocupamos, fundamentalmente, do modo como certos sentidos se destacavam, por meio de um trabalho com o interdiscurso, com a memória do dizer no acontecimento.

Tendo em vista o procedimento sumariamente descrito, num momento posterior reagrupamos os enunciados-chaves, na medida em que apontassem para uma dada representação do sujeito-aluno, do sujeito-professor e do ensino e, ainda, que indicasse a filiação a uma dada formação ideológica, um posicionamento discursivo que pudesse ser identificado com dados pressupostos filosóficos da modernidade.

Sendo assim, o primeiro bloco de nossa análise se referiu à representação do sujeito-aluno e englobou dois enunciados-chaves, a saber:

E1- O aluno deve ser capaz de (...)

E2 - O foco do processo é o aluno (...)

Ao analisar esses enunciados, notamos que o sentido constituído e legitimado para o sujeito-aluno foi o “ser competente/ser capaz na língua estrangeira”, contraposto ao não dito, porque não interessava ser dito, que seria o “ser eficiente/ser proficiente na língua estrangeira”. O silenciamento desse segundo sentido, entre outros possíveis, pode ser entendido como uma tentativa de reforçar o que se considerava como ensino comunicativo de línguas frente ao não-comunicativo, por exemplo, o ensino de línguas baseado nas noções de eficiência e de proficiência, como no audiolingualismo. Portanto, a *proficiência* foi substituída por *competência*.

Quanto à noção de competência mencionada, essa seria a de competência comunicativa em uma língua e englobaria a competência lingüística, a estratégica, a sócio-cultural e a discursiva. Tal proposta baseou-se, inicialmente, em Dell Hymes e foi ampliada, para o ensino de línguas, por Canale (Llobera, 1995:5-23). Vale acrescentar que o ensino comunicativo a incorporou e que a concepção de sujeito-aprendiz que sustentou essa noção foi a do sujeito autônomo, centrado, racional e capaz de monitorar sua aprendizagem em conjunto com o professor igualmente capaz de monitorar e controlar o *input* que lhe administraria. A concepção de língua legitimada, por sua vez, foi a de um sistema estruturado e acessível de regras discursivas e sócio-lingüísticas, que mediante o uso correto de certas estratégias comunicativas e/ou cognitivas seriam assimiladas.

De todas as formas, a representação do sujeito-aluno construída se articulou ao conceito de competência, ou seja, a de um sujeito autônomo e competente, sujeito universal, atemporal e a-histórico. No entanto, o sentido que pretendia ser silenciado, ou seja, o do discurso da *eficiência* frente ao da *competência*, embora o objetivo fosse o de salientar essa última, não foi totalmente eliminado ou apagado. Quanto ao sujeito, seria o mesmo sujeito - centrado, logocêntrico e autônomo -, ainda que pudesse estar relacionado à competência, caso do ensino comunicativo, ou ainda, à proficiência, caso do audiolingualismo. Portanto, nas

propostas do ensino comunicativo e na do audiolingualismo a noção de sujeito presente pode ser identificada e associada com a da modernidade e, além disso, a noção de conhecimento implícita é a de algo tangível, em sua plenitude. Sendo assim, ambas representações do sujeito podem ser identificadas com a mesma formação ideológica.

A partir do anterior, inferimos que a representação construída foi a de um sujeito racional, capaz de agir conscientemente para alcançar e realizar a competência comunicativa e, mais, ao fazê-lo seria capaz de apropriar-se da língua, de maneira total e incondicional. Desta perspectiva, a língua seria uma exterioridade pura e, assim, a relação entre mundo, pensamento e linguagem seria direta.

Ao aprofundar nossa análise, identificamos como se reiterava a representação do sujeito-aluno como agente participativo e ativo no processo de ensino, noções identificadas com o discurso da modernidade. Deste modo, notamos que foi enfatizado o fato do sujeito-aluno não ser um receptáculo sem conteúdo, como, por exemplo, na referência ao aluno “já não ser mais uma tabula rasa”, no momento atual, oposta ao “ter sido uma tabula rasa”, no passado. Por conseguinte, a noção de *tabula rasa*, não pertenceria ao ensino comunicativo e, sendo assim, o sujeito-aluno estaria no “foco” do “processo” e não fora dele, como ocorria antes. Ora “ya” e “tabula rasa” marcaram o anterior em relação ao momento atual; o fato de possuir conhecimentos diversificados acerca do mundo, de sua e de outras línguas, da cultura e de si próprio seria próprio de um sujeito-aluno centrado, não-cindido, dono do seu dizer e do seu pensar. Dado o anterior, instalou-se uma oposição entre o sujeito-aluno do passado, ser passivo e sem importância para o ensino de línguas, e o aluno do momento atual, ser ativo e participante.

Considerando-se o mencionado, apresentamos os seguintes exemplos, a partir dos quais examinamos como se configurou a representação do sujeito-aluno:

Exemplos:

1. “El/la estudiante *ya no es una ‘tabula rasa’* que no sabe nada de la lengua que va a aprender, sino que, antes de empezar su aprendizaje, *posee* una serie de *conocimientos*.”
2. “La *experiencia personal y la vida* de los aprendientes están presentes en *todo el proceso*.”
3. “El objetivo principal del aprendizaje de una lengua extranjera consiste en que *el alumno llegue a ser capaz de comunicar sus ideas, sus sentimientos, sus pensamientos y sus opiniones* que se rigen por una *serie de reglas y normas de tipo lingüístico y social* diferentes a las propias.”
4. “Los programas, cursos y manuales se confeccionan partiendo de sus *necesidades (...)*”.

Pelo visto, a representação do sujeito-aluno se constituiu a partir de discursos da *modernidade*. Notamos uma tentativa de apagamento de certos sentidos, de mesma filiação discursiva, o que acabou por produzir a ilusão do ensino comunicativo e do manual *Planet@* como se fossem novos em comparação com as anteriores propostas de ensino.

Além do anterior, interessou-nos verificar como foi constituída a representação do sujeito-aluno e do sujeito-professor e, para tanto consideramos como certos sentidos se reiteravam e definiam uma dada identidade para o sujeito-aluno e, por extensão, para o sujeito-professor. Quanto à representação do sujeito-aluno, o sentido que se impôs foi o do “ser capaz/ser competente na língua estrangeira”, construído a partir de um trabalho com outros sentidos e apoiado em certas noções filosóficas, como a categoria do sujeito logocêntrico e autônomo e, ainda, na língua e linguagem como expressões diretas do pensamento. Já na representação do sujeito-professor predominou o sentido de que esse deveria “tornar competente/capaz o aprendiz”, o que se materializou no professor “facilitador”.

Sendo assim, o enunciado E3 nos ofereceu alguns exemplos de certos sentidos que, por meio da repetição, configuravam uma dada representação desse novo professor, frente ao outro professor, presente nas abordagens e propostas anteriores a que ora interessaria e que seria o *novo*, o elemento inovador do ensino de línguas. Para fins de análise, apresentamos o enunciado 3 e, em seguida, os elementos que se repetiam e que passaram a constituir uma certa unidade de sentido que sustentou a representação do sujeito-professor.

### E3- O professor é o facilitador...

1. “*Capacitar al/ a la aprendiente para la comunicación significa mucho más que darle recursos léxicos y gramaticales. Significa dotarle de mecanismos o estrategias para comprender textos, para solucionar problemas de comunicación, darle información sócio-cultural (...).*”
2. “*Por lo tanto, el/la docente ya no es la persona ‘que lo sabe todo’ y cuya función consiste en ‘explicar’, ‘preguntar’, ‘corregir’ (...).*”
3. “*(...) el trabajo de los profesores está orientado más a potenciar, apoyar y hacer posible el aprendizaje que va a desarrollar las actividades que tradicionalmente desarrollaban.*”

Notamos que a representação do sujeito-professor se construiu por meio de uma tentativa de apagar a relação assimétrica de poder entre o aprendiz e o professor - como se tal fosse possível. Desta forma, foi proposto que, de modo similar ao do aluno, o professor, no momento atual, já não mais representasse aquele detentor de saber do passado, mas, sim, o orientador, ou seja, o “facilitador”. Porém, o professor ainda seria quem deveria ministrar o *input* e dotar o aprendiz do conteúdo lingüístico e das estratégias comunicativas e dos conteúdos culturais. Sendo assim, o professor continuou sendo a fonte de saber, mas tentou-se apagar esse sentido, com a imagem de um professor mediador, tolerante, compreensivo, em suma, *facilitador* e não mais como a do *controlador*, representado na imagem do dono do saber. Ressaltamos, ainda, que foram mantidas as relações de disciplina e de controle e, aparentemente, o poder passou a ser compartilhado entre o aprendiz, sujeito autônomo e, igualmente, o professor, sujeito facilitador, mediador. Preservou-se, contudo, a noção do controle racional do conhecimento e de disciplina, presentes no discurso da modernidade.

Neste sentido, cabe mencionar, aqui, o poder disciplinar e a autonomia, com base em Coracini (2000). A autora (2000:3), em seu artigo “Autonomia, poder e identidade na aula de língua (materna e estrangeira)”<sup>2</sup>, recorda Usher & Edwards (1994) e observa que a autonomia - do professor e do aluno - consiste em uma maneira de entender o ensino e a aprendizagem como um modo de “progredir” rumo à verdade, na perspectiva moderna. Já de uma perspectiva pós-moderna, a autonomia é um “construto social”. A autora (2000:4) considera que, ao crer na possibilidade de autocontrole, hetero-controle, isenção, individualidade, independência, tal qual ocorre em diversos estudos sobre o ensino-aprendizagem de língua, nos inserimos na modernidade, orientados pela racionalidade. Na perspectiva pós-moderna não se fala em autonomia, pois essa é uma relação “construída e regulada”. A partir do mencionado, inferimos que a representação do sujeito-aluno e do sujeito-professor se construiu, nos exemplos analisados, por um posicionamento ideológico identificado com os pressupostos da modernidade.

Ademais do apresentado, notamos que a repetição de certos sentidos acabou por produzir um efeito de silenciamento de outros e, nesta perspectiva, o sentido evidenciado foi o de um sujeito-aluno diferente daquele do passado, que não seria o foco do processo, pois o professor era o detentor do conhecimento, o dono do saber lingüístico. Predominou, assim, a noção de língua transparente, expressão direta da relação mundo e pensamento. O sujeito-aluno do passado seria o da eficiência, o da proficiência; o sujeito do Reconstrucionismo e o sujeito-professor seriam o monitor dessa eficiência, dessa proficiência, o modelo de língua a ser imitado. Já o sujeito-aluno, no momento atual, para a nova perspectiva, seria o centro do processo, em toda sua dimensão humana, o sujeito competente, capaz de desenvolver suas capacidades, rumo ao progresso na língua estrangeira, por intermédio do professor-facilitador. Entretanto, notamos que as noções de sujeito e de conhecimento e, ainda, as de língua e as de linguagem, que sustentaram essas representações, eram oriundas da *modernidade*. Sendo assim, o ensino comunicativo, defendido no manual *Planet@*, se alicerçou em tais pressupostos filosóficos da modernidade, embora aparecessem como o *novo*.

Resta-nos, a seguir, expor, brevemente, a noção de saber, o sentido construído para o saber, materializado no ensino considerado comunicativo no manual *Planet@*. Com tal finalidade, selecionamos alguns enunciados que explicitavam o fato do ecletismo metodológico representar uma vantagem. Para tanto, nos fixamos no enunciado 4 e selecionamos alguns exemplos de reiteraões que constituíam a representação do ensino e do saber:

E4 – O ecletismo metodológico é uma vantagem...

---

<sup>2</sup> Trata-se de artigo utilizado no curso de pós-graduação. Para efeito de citação bibliográfica, colocaremos a data sugerida da publicação (2000), seguindo as páginas da fotocópia.

1. “*Hoy en día, la enseñanza de una lengua extranjera tiene en cuenta una gran cantidad de aspectos, que hacen que nuestro trabajo como docentes sea interesante, enriquecedor y gratificante.*”

2. “*(...) hemos ido incorporando y enriqueciendo las aportaciones de los enfoques comunicativos con los aspectos de otras tendencias pedagógicas y psicológicas hasta configurar un concepto pedagógico eclético (...)*”

3. “*Así pues, Planet@ nace de una constelación de métodos, visiones e intuiciones de nuestra práctica a lo largo de quince años en TANDEM y en el extranjero (...)*”

Observamos que, de modo similar ao procedimento de conferir novos atributos tanto ao aluno quanto ao professor do momento atual, frente aos do passado, foram atribuídos outros à metodologia a fim de defini-la como inovadora. O sentido de inovação metodológica se deveu ao ecletismo, ou seja, a incorporação de outras tendências levou a um “conceito pedagógico eclético”, que representou uma “vantagem”. A crença nesse ecletismo como uma “vantagem” seria a crença na totalidade e na universalidade do conhecimento, o que nos conduziu, novamente, a um posicionamento discursivo identificado com a modernidade. Sendo assim, recuperou-se o sentido de que o conhecimento e o racionalismo pudessem (e possam) promover o desenvolvimento das aptidões humanas de modo pleno, absoluto.

Ora, a partir do mencionado, deduzimos que a crença na possibilidade de um conhecimento pleno da língua, a ser facilitado pelo professor mediador a um sujeito competente, capaz na língua-meta, implica, conseqüentemente, a crença em um conhecimento metodológico amplo capaz de abarcar todas as dimensões do processo de aprendizagem e de ensino de línguas. A garantia de tal plenitude seria dada pelo ecletismo que representaria a síntese, a solução. Entretanto, só seria possível tal resultado se o foco fosse, novamente, o aluno. Conseqüentemente, justifica-se, assim, que o sujeito-aluno seja uma peça chave ou fundamental para o processo e, em certa medida, explica o deslocamento do foco do professor e do ensino para o aluno e a aprendizagem. A representação do sujeito-aluno, alvo da aprendizagem, identificou-se com a do indivíduo pleno, como totalidade afetiva, psicológica, emocional, como notamos no enunciado E5 e cuja filiação ideológica se identifica com os pressupostos da modernidade.

Além do mencionado, no enunciado 5 tentou-se evidenciar que a relação de poder não era mais a autoritária, do passado, mas, sim, que o importante seria o afeto, ou seja, o poder da sedução. Aliada a essa sedução estaria a noção da aprendizagem como “significativa”, com o que se tentou mostrar uma reversão, em relação ao passado, da relação assimétrica de poder. Não obstante, o poder e a assimetria da relação entre professor e aluno se mantiveram.

Tendo em vista o anterior, concluímos que, aparentemente, foram propostas mudanças no ensino que considerassem o afeto e o prazer em lugar do controle e da disciplina do passado. Porém, foi preservada não somente a crença no sujeito indiviso como também a crença no controle e no poder disciplinar. Ora, sendo assim, depreendemos que o sentido constituído para o ensino e para a aprendizagem foi resultado de um dado posicionamento ideológico identificado com os pressupostos filosóficos da modernidade.

E5- A dimensão afetiva é a força motivadora...

1. “(...) en la *presencia de la dimensión personal, afectiva y humana de los alumnos* en dicho proceso.”
2. “(...) del *reconocimiento de la dimensión psicológica y emocional del aprendizaje* y de la *pedagogía de lo positivo*.”
3. “(...) el *aprendizaje* se convierte en *algo significativo*, no puramente formal, para los alumnos (...)”
4. “(...) Las *actividades y temas* que se tratan en el aula *deben ser significativos* (...) Con este tipo de temas y de textos, *los alumnos se involucran afectivamente* y *su interés aumenta considerablemente* (...)”
5. “(...) con una *visión profundamente humana e innovadora* de la enseñanza (...)”
6. “(...) *el redescubrimiento del placer* de aprender.”

Nos enunciados de 6 a 8, foram retomadas as noções de controle e de monitoramento da aprendizagem, além da visão da totalidade do conhecimento. Desta perspectiva, o saber, o ensino comunicativo e o da língua seriam uma totalidade, pois englobariam várias dimensões: a afetiva, humana, racional e emocional. O *novo*, por sua vez, seria uma totalidade que compreenderia a do sujeito (ser plenamente competente na língua-meta), a do professor-facilitador (plenamente capaz de facilitar e mediar essa competência e detentor do saber lingüístico) e, enfim, a da metodologia (fusão de tendências diversas, norteadas pelo ecletismo como vantagem e, assim, constituída asseguraria o êxito, ou seja, a competência comunicativa).

Não obstante, esse *novo* inscreveu-se na perspectiva da modernidade, na medida em que estavam presentes noções como as de progresso, de avanço, de linearidade e de evolucionismo do sujeito competente, de modo pleno, na língua-meta. Recordamos, aqui, o Reconstrucionismo, que sustentou a crença em uma mudança social por meio de uma educação planejada, como por exemplo, métodos que enfatizavam o behaviorismo e o Progressismo que considerava a visão do indivíduo como um todo e propunha o “desenvolvimento individual”, caso, por exemplo, do “método comunicativo”, ou ainda, do ensino comunicativo. O primeiro representaria o passado, o velho e o segundo, por sua vez, o *novo*.

Os enunciados 6 a 8 constituem, portanto, uma mostra da representação do ensino, a partir de posicionamentos discursivos que remeteram diretamente ao discurso da modernidade:

E6- A aprendizagem é consciente, monitorável...

E7- A aprendizagem/ensino são processos globais...

E8- O ensino comunicativo – e nosso Manual *Planet@* – representam o NOVO

Selecionamos os exemplos seguintes porque evidenciavam o retorno do dizível, a repetição de certos sentidos mencionados como o do sujeito indiviso, do primado da afetividade e da dimensão humana e do prazer presentes no ensino. Esse repetível configurou o sentido do *novo* frente ao passado:

1. “(...) *Planet@* está estruturado de tal manera que al final de cada bloque funcional y gramatical se plantea una *tarea global* que se ha ido preparando con las tareas anteriores y que *facilita la autonomía y la toma de decisiones por parte de los aprendientes.*”
2. “(...) Entre otras corrientes que, además de la orientación comunicativa, están presentes en *Planet@*, *la que reviste mayor importancia para nosotras es la que proviene de la Enseñanza Holística, visión innovadora de la pedagogía* que se aplica también a la *enseñanza de idiomas.*”
3. “(...) De esta *fusión* surge la *Enseñanza Holística*, que concibe la *persona en su totalidad* y tiene en cuenta tanto *lo racional* como *la intuición*, *la afectividad* y *la creatividad* (...)”

Tendo em vista, a análise dos enunciados-chaves, notamos que houve uma tentativa de associar o ensino comunicativo e o manual *Planet@* ao *novo*, sendo que o sentido desse último foi construído por meio da tentativa de apagar certos sentidos, a favor de outros. Porém, esse *novo* proposto inseriu-se, diretamente, na perspectiva da modernidade, como demonstramos ao examinar o posicionamento discursivo que o sustentava.

Faremos, a seguir, a algumas breves considerações finais acerca dessa análise e deste trabalho, nas quais retomaremos algumas questões entre o ensino de línguas, a modernidade e a pós-modernidade.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste estudo, examinamos como as perspectivas moderna e pós-moderna se relacionavam no campo da educação, em especial, no ensino de línguas. Analisamos nosso *corpus* à luz da perspectiva da modernidade e da pós-modernidade, atendo-nos à representação do sujeito-aluno e do sujeito-professor, as relações entre saber/poder, entre o ensino comunicativo e o audiolingualismo, entre outras. Além disso, primamos por uma orientação discursiva, em torno, fundamentalmente, de alguns conceitos da Análise do Discurso, a saber: o de formações discursivas, sentido e paráfrase.

Considerando-se nossas reflexões, deduzimos que na escola e, em especial, no ensino de línguas, são preservadas determinadas concepções de sujeito e de identidade oriundas da modernidade. Neste sentido, não se pode ignorar o fato de que a escola seja uma instituição no interior da qual se dão determinadas práticas discursivas e relações de poder e, sendo assim, não se trata de um espaço neutro (como se isso fosse possível), mas, ao contrário disso, é um espaço de deslocamentos de forças, de conflitos e de confrontos, embora sejam mantidas as crenças no poder racional, na ilusão do controle, o auto/hetero

controle dos processos de ensino e de aprendizagem. Acrescentamos, ainda, que permanece viva a ilusão tanto da completude da linguagem como da do sujeito; completude que, como vimos, foi deslocada e redimensionada na pós-modernidade, com os questionamentos acerca da linguagem, do sujeito e dos significados. Cabe notar que, por exemplo, o resultado de tais questionamentos foi uma concepção da mobilidade e instabilidade dos significados e, ainda, da heterogeneidade da linguagem e do sujeito; sujeito esse cindido pela linguagem, não-consciente, nem dono de seu dizer.

Além do anterior, interessou enfatizar as noções de sujeito e as de identidade. Neste sentido, a escola – e o ensino de línguas – se nortearam e se norteiam por uma perspectiva moderna, na medida em que imperam o racionalismo (recordamos o caráter de instrumentalidade racional que medeia as relações na escola) e a crença no sujeito cartesiano, centrado, individual, cuja identidade seria fixa e imutável. Desta forma, estão presentes crenças no progresso, no projeto modernista de desenvolvimento proporcionado pela razão e pela técnica e, enfim, a crença em uma verdade única a ser alcançada por um sujeito cognoscente, autocontrolado, autodisciplinado, coerente. Podemos agregar ao exposto, a crença no acúmulo de saberes, na profusão de conhecimentos por um sujeito logocêntrico e racional, características da modernidade tal como assinalamos.

A partir do mencionado, as representações do sujeito-aluno e as do sujeito-professor analisadas se inseriram na perspectiva da modernidade, na medida em que se mantiveram fortemente atreladas a conceitos de sujeito oriundos do Iluminismo e à emergência do sujeito soberano. A constituição dessas representações se deveu a um trabalho com os sentidos que foram legitimados como resultado de um dado posicionamento ideológico que foi identificado com certos preceitos filosóficos do discurso da modernidade. Ao analisar o modo pelo qual tais representações foram construídas, produto de efeitos de sentidos em uma relação discursiva, pudemos desconstruí-las, em sua aparente naturalidade, a partir de uma perspectiva da pós-modernidade. Cabe dizer que esse foi, em parte, nosso propósito aqui. Portanto, interessou-nos identificar e interpretar dados sentidos que, por sua vez, resultaram de um posicionamento ideológico identificado com pressupostos filosóficos da modernidade no âmbito educacional. E, feito isso, ampliar nossas reflexões para o ensino de línguas.

Outro ponto que nos interessou neste trabalho foi o da noção de autonomia, de progressão e controle e, ainda, de poder e saber que emergiam na constituição das representações do sujeito-professor e do sujeito-aluno de nosso *corpus*. Considerando-se o anterior, a representação do sujeito-aluno, como a do indivíduo competente e, ainda, a do sujeito-professor como a do facilitador, identificadas nos enunciados analisados, relacionou-se diretamente com o discurso da modernidade.

Sendo assim, estiveram implícitas nessas representações noções como as de controle e as de isenção, por parte do professor, e, igualmente, as de independência, as de autonomia, as de progresso (concretado na competência lingüística) do aluno. No entanto, a relação de poder se manteve assimétrica; o professor embora facilitador, poderia motivar, dependendo das necessidades prévias de seu aluno, a aprendizagem. Poderia, inclusive, controlar essa aprendizagem, selecionar e administrar o *input* suficiente e estimular o aprendiz a ser capaz e competente na língua estrangeira. Vale dizer, competência essa atingida pelo

aprendiz, sujeito racional, autônomo e que caminharia rumo ao progresso, ao apropriar-se de outro sistema lingüístico. Portanto, a autonomia tanto do aprendiz quanto do professor somente reforçaram a relação poder-saber.

Enfim, verificamos, conforme já dissemos, que a concepção da transparência da linguagem está presente; há a crença em sua completude tal como na do próprio sujeito, na medida em que para o professor delineado em nossa análise seriam possíveis a autonomia, a consciência, o auto/hetero controle e a disciplina que levariam à apreensão do conteúdo, no caso, a língua espanhola. Prevaleceu a crença no domínio da racionalidade, ou melhor, da sua instrumentalidade, para que o sujeito pudesse apoderar-se do outro sistema lingüístico. A representação do sujeito-aluno, como a do indivíduo capaz de assimilar a estrutura da língua, oferecida através do *input* selecionado, adequadamente, pelo professor facilitador está fundada, portanto, em uma concepção da transparência da linguagem e dos sentidos, na concepção da língua como a expressão direta do pensamento, na relação direta entre língua, objeto e mundo. A partir de tal perspectiva, deduzimos que o ensino comunicativo no qual se apoiou o manual Planet@ se inscreveu no horizonte da modernidade. E, além disso, que a análise dos enunciados e dos sentidos que se firmaram pela repetição apontaram para o discurso da modernidade, embora se produzisse o efeito de uma inovação metodológica que compreenderia uma modificação substancial quanto ao papel que corresponderia ao aluno e ao professor no ensino.

---

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CERROLAZA, M. (2001). “Enfoque comunicativo, intercultural y holístico: Planet@, versión MERCOSUR”. In *Universo Hispánico. Lengua, Literatura, Cultura*. Universidade Federal do Espírito Santo.
- CORACINI, M. J. R. F. (1997). “Língua estrangeira e língua materna: uma questão de sujeito e de identidade”. In *Letras & Letras*, Uberlândia, 14 (1) 153-169, jul./dez.
- \_\_\_\_\_. (2000, no prelo). “Autonomia, poder e identidade na sala de aula”. In *Lingüística e Educação. Gramática, discurso e ensino*. UFRN.
- HALL, S. (1999). *A identidade cultural na pós-modernidade*. D.P.&A Editora, Rio de Janeiro.
- LLOBERA, M. (1995). *et alli. Competência comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid, Edelsa.
- LYON, D. (1998). *Pós-modernidade*. Paulus, São Paulo.
- LYOTARD, J. F. (1998). *A condição pós-moderna*. José Olympio, Rio de Janeiro.
- MAINGUENEAU, D. (1997). *Novas tendências em análise do discurso*. Pontes/Editora da Unicamp, Campinas.
- MASCIA, M. A. A. (1999). *O ideário do progresso no discurso político educacional: uma análise discursiva das relações de poder-saber*. Tese de Doutorado. Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp.
- ORLANDI, E. P. (1996). *Discurso e leitura*. Cortez/Editora da Unicamp, Campinas.
- PEREIRA, E. M. (2000). A “Pós-modernidade: desafios à universidade” In *Escola e Universidade na pós-modernidade*. FAPESP/Mercado das Letras, Campinas.

PÊCHEUX, M. (1995). *Semântica e Discurso. Uma crítica à afirmação do óbvio*. Editora da Unicamp, Campinas.

POURTOIS, J. P et DESMET, H. (1999). *A educação pós-moderna*. Loyola, São Paulo.

SILVA, T. T. da. (2000). *Teoria educacional. Um vocabulário crítico*. Autêntica, Belo Horizonte.