

As oito pesquisas aqui relatadas, reunidas nas três partes desta coletânea, focam questões relevantes para o ensino-aprendizagem do Português para falantes de outras línguas, a saber: materiais didáticos, formação de professores e ensino de gramática. Ao enveredar por essas três áreas, os autores intentam promover uma discussão e, ao mesmo tempo, apresentar novas perspectivas no que tange à tão debatida problemática que envolve a aprendizagem de uma segunda língua na condição de língua estrangeira, no caso do Português.



9 788571 137165

Rubens Lacerda de Sá
Sônia Ribeiro Guedes
(Organizadores)

MATERIAIS DIDÁTICOS, FORMAÇÃO DE
PROFESSORES E ENSINO DE GRAMÁTICA

Pontes

Pontes

Rubens Lacerda de Sá
Sônia Ribeiro Guedes
(Organizadores)

Coletânea

TECAL

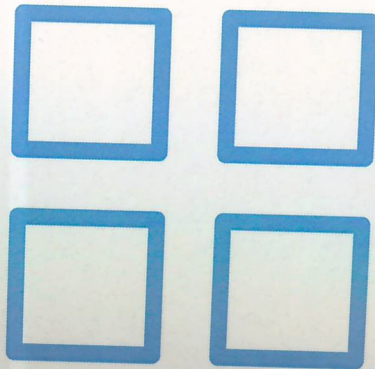
Estudos Críticos e Avançados em Linguagem

PFOL

PORTUGUÊS PARA FALANTES DE OUTRAS LÍNGUAS

MATERIAIS DIDÁTICOS, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ENSINO DE GRAMÁTICA

volume 3



Todos os direitos desta edição reservados a Pontes Editores Ltda.
Proibida a reprodução total ou parcial em qualquer mídia
sem a autorização escrita da Editora
Os infratores estão sujeitos às penas da lei.
A Editora não se responsabiliza pelas opiniões emitidas nesta publicação.

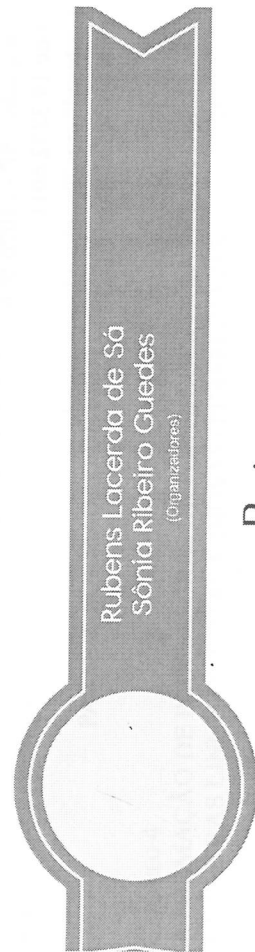
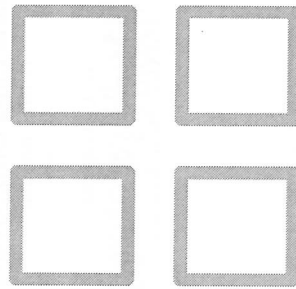


P F O L

PORTUGUÊS PARA FALANTES DE OUTRAS LÍNGUAS

MATERIAIS DIDÁTICOS, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ENSINO DE GRAMÁTICA

volume 3



Rubens Lacerda de Sá
Sônia Ribeiro Guedes
(Organizadores)

Pontes

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Sá, Rubens Lacerda de. / Guedes, Sonia Ribeiro. (Orgs.) /

Português para falantes de outras línguas: materiais didáticos, formação de professores e ensino de gramática / Rubens Lacerda de Sá / Sonia Ribeiro Guedes (Orgs.)

Coleção EECAL: Estudos Críticos e Avançados da Linguagem - Volume 3
Campinas, SP : Pontes Editores, 2016

Bibliografia

ISBN 978-85-7113-716-5

1. Linguagem e línguas 2. Interculturalidade 3. Políticas linguísticas
4. Comunicação I. Título II. Coleção

Índices para catálogo sistemático:

1. Linguagem e línguas - 407
2. Interculturalidade - 407
3. Políticas linguísticas - 407
4. Comunicação - 302.2

CAPÍTULO 2

TRADIÇÃO E DISPOSITIVO DE ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: UMA DISCUSSÃO EM TORNO DO LIVRO DIDÁTICO DE PLE

Isabel Cristina Michelan de Azevedo
Universidade Federal de Sergipe

Eduardo Lopes Piris
Universidade Estadual Santa Cruz

INTRODUÇÃO

Este trabalho situa-se no campo do ensino-aprendizagem de língua estrangeira e tem como objetivo contribuir para a discussão do que podemos chamar de tradição de ensinar e de aprender língua estrangeira, conduzindo uma reflexão acerca do que, inspirados em Foucault, definimos como dispositivo de ensino de língua estrangeira (doravante dispositivo de ELE), em que focalizamos o papel histórico e estratégico do livro didático¹ de português para estrangeiros (LD/PLE) na construção dos saberes que devem ser ensinados e aprendidos.

Nossa reflexão mobiliza os postulados teóricos de Foucault no sentido de construir uma interpretação da dimensão simbólica dos processos de ensinar e de aprender língua estrangeira e das práticas discursivas que, ao longo dos tempos, constroem saberes sobre tais processos, escamoteando as contradições inerentes à sua constituição histórica.

1 Tomamos o livro didático na acepção foucaultiana de documento, ou seja, como um tecido documental no qual se encontram unidades, conjuntos, séries, relações, estabelecidos pelos homens ao longo do tempo.

A razão de apresentar um estudo que traça a relação entre tradição e dispositivo de ELE deve-se ao fato de que o aperfeiçoamento da qualidade do ensino de línguas, especificamente o português para falantes de outras línguas, requer nossa compreensão sobre as verdades construídas e cristalizadas sobre o ensino-aprendizagem de línguas que legitimam e sustentam a perpetuação de determinadas práticas pedagógicas, o que nos exige outro olhar – teórico, político e filosófico – acerca do que envolve a tradição de ensinar e de aprender línguas no Brasil e no exterior. Nesse sentido, Pennycook (2006, p. 74), ao justificar o uso do termo “transgressivo”, defende a “necessidade crucial de ter instrumentos políticos e epistemológicos que permitam transgredir os limites do pensamento e da política tradicionais”, convocando pensadores como Foucault para “interrogar nossos próprios modos de pensar, de manter um ceticismo constante em relação aos conceitos e modos de pensar que preferimos” (Ibidem, p. 82-83). Também reconhecendo a pertinência do pensamento de Foucault, Peters (2008 [2007], p. 189) afirma que o filósofo “oferece aos pesquisadores na área de educação uma perspectiva crítica baseada em uma teoria original de poder”.

Assim, nossa argumentação parte do pressuposto de que uma tradição de ensinar e de aprender língua estrangeira é constitutiva do dispositivo de ELE, um mecanismo de dominação estabelecido, historicamente, por toda uma rede formada pela relação entre o discurso didático-pedagógico, as instituições de ensino, o discurso midiático, as políticas de língua, as leis, a produção científica, os cursos de formação docente e as editoras que publicam livros didáticos.

O plano deste texto está dividido em três momentos. Inicialmente, apresentamos nossa reflexão acerca da tradição de ensinar e de aprender língua estrangeira, recorrendo ao conceito de tradição formulado por Bornheim (1987). Com bases foucaultianas, o autor postula que a ruptura é elemento constitutivo da tradição, o que nos faz indagar de que maneira, apesar das transformações sócio-históricas e dos “avanços” tecnológicos, a tradição de ensinar e de aprender língua estrangeira vem se perpetuando por séculos. E, para visualizar pontos distantes e esquecidos desse quase imensurável objeto de estudo que é a tradição de ensinar e de aprender língua estrangeira, dispomos de elementos históricos e documentais levantados por Titone (1968), Leffa (2012) e Dickey (2012).

Num segundo momento, passamos a discutir acerca do conceito de dispositivo, tal como formulado por Foucault (1979), para indicar como pretendemos delinear os elementos discursivos e não discursivos que compõem o dispositivo de ELE. E, por fim, encaminhamos nossa reflexão analítica acerca do livro didático de PLE como documento que compõe estrategicamente esse dispositivo, observando, por meio dos princípios de inversão, descontinuidade, especificidade e exterioridade (FOUCAULT, 2003 [1971]), de que modo o discurso do LD constrói aquilo que todo professor e todo estudante de PLE deve saber ou deveria saber para se reconhecerem como sujeitos específicos da prática pedagógica de língua estrangeira.

1. O CONCEITO DE TRADIÇÃO DE ENSINAR E DE APRENDER LÍNGUA ESTRANGEIRA

É bastante propagada entre os linguistas aplicados a definição de tradição de ensinar e de aprender língua estrangeira formulada por Almeida Filho (1993, p. 13): “para aprender, os alunos recorrem às maneiras de aprender típicas de sua região, etnia, classe social, [pois] uma tradição informa [...] de maneira naturalizada, subconsciente e implícita, as maneiras pelas quais uma nova língua deve ser aprendida”.

Entendemos que a relação entre estudantes e tradição não ocorre de forma tão direta assim, sem ser constituída por forças de ordem sócio-histórica. Estamos tratando não apenas de escolhas deliberadamente feitas pelos estudantes ou de modos de saber e de saber-fazer que lhe são dados *a priori*, mas de um conjunto de regras historicamente construídas que regulam as formas de produzir os saberes e controlam a maneira como os sujeitos se relacionam com esses saberes. Fora desse contexto, corremos o risco de considerar a tradição como uma simples transmissão de costumes, feita de geração para geração. Para Bornheim (1987, p. 20), a tradição pode ser entendida:

[...] como o conjunto dos valores dentro dos quais estamos estabelecidos; não se trata apenas das formas do conhecimento ou das opiniões que temos, mas também da totalidade do comportamento humano, que só se deixa elucidar a partir do conjunto de valores constitutivos de uma determinada sociedade.

Se entendermos que a tradição engloba a totalidade do comportamento humano, certamente assumimos seu caráter social e histórico que fundamenta e consolida os sistemas de valores vigentes em cada época e as verdades aceitas e assumidas na sociedade. Nesse sentido, um rápido olhar para a tradição de ensinar e de aprender língua estrangeira permite entender algumas das atividades desenvolvidas em diferentes salas de aula mundo afora e em livros didáticos produzidos no passado e na atualidade. Ilustremos algumas dessas atividades, para entender a presença da tradição.

É comum observarmos que em cursos de língua ou materiais didáticos, organizados para o nível básico, há atividades que têm por base listas de palavras comparativas entre as duas línguas em estudo, visando à ampliação do vocabulário. A história ocidental do ensino de língua estrangeira indica-nos que essa é uma das práticas mais antigas que se tem notícia, sendo que o primeiro registro é identificado na Babilônia no período que data 2.300 a.C. O glossário chamado *Harra-hubullu* ou *Urra=hubullu* (Figura 1) é um exemplo de uma lista utilizada para associar palavras em sumério, língua corrente entre os que ocupavam a região da antiga Mesopotâmia, e acádio, língua dos grupos de nômades vindos da Síria que começaram a penetrar os territórios ao norte das regiões sumérias por volta de 2.550 a.C. Formado por 24 tabuletas (tab.), o glossário apresenta listas para os seguintes assuntos: nomes de veículos de transporte terrestre e naval (tab. 4 e 5), nomes de animais (tab. 13 e 14), nomes de pedras (tab. 16), nomes de plantas (tab. 17), nomes das estrelas (tab. 22), revelando os interesses por tópicos da vida cotidiana com foco específico em conteúdos relacionados à locomoção e aos produtos de uso diário na alimentação.

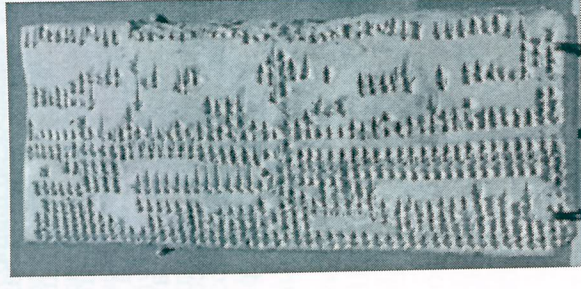


Figura 1 – 16ª tabuleta do *Urra=hubullu*, vocabulário bilingue sumério-acádio

Fonte: © Marie-Lan Nguyen / Wikimedia Commons.

Disponível em: <https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/a/a6/Sumerian-akkadian_lexicon_Louvre_AO7662.jpg>. Acesso em 23 jun. 2015.

Titone (1968) explica que, embora existam registros do interesse de sumérios e egípcios pelo aprendizado de língua estrangeira que remontam a quatro mil anos, uma metodologia sistematizada de ensino foi desenvolvida apenas por volta do século II, pelos romanos, a partir de referências produzidas anteriormente, reunidas sob o título de *Hermeneumata Pseudodosithena*². Interessava-nos destacar aqui que nesse material são encontrados textos e orientações para o ensino do grego para os romanos falantes do latim, mas também podiam estar a serviço do estudo do latim.

O Império Romano vivia uma realidade multilinguística, por isso a aprendizagem de uma segunda língua era comum, especialmente se consideramos a extensão do território ocupado e o contínuo contato

2 Segundo Dickey (2012), esse material foi trazido a público por Georg Goetz, em 1892, e reúne diversos textos produzidos em diferentes datas e lugares que se destinavam ao ensino da língua grega para os latinos, por isso são notadas diferenças linguísticas. Os textos incluem prefácios, cenas de café da manhã, atividades escolares, conversas no almoço, banho etc. em diálogos diretos ou em textos relatados.

entre falantes de diferentes línguas. Dessa forma, o ensino de segunda língua, naquele momento, estava orientado basicamente por dois objetivos: a) atender às necessidades educacionais dos filhos de eruditos romanos, que começavam seu processo de aprendizagem pelo grego, antes mesmo de começar a frequentar a escola³, por ser considerada a língua da alta cultura; b) garantir o ensino do latim aos povos conquistados, atendendo a interesses práticos e políticos.

Sustentado pelo princípio de que ninguém pode aprender uma língua simplesmente memorizando o vocabulário e a gramática, pois é essencial a experiência da linguagem em uso, os romanos utilizavam um material que ensina esses conteúdos em diferentes contextos, por meio de textos de três tipos: conversações, textos literários e legais (DICKY, 2012, p. 14). A conversação, proposta por diálogos organizados a partir de frases curtas acerca de situações cotidianas, estava direcionada aos que buscavam proficiência oral. É possível perceber que o diálogo simulado (Quadro 1) é similar a várias propostas de “diálogos” encontradas nos modernos LD de ELE.

Quadro 1 – Trecho de *Hermeneumata Pseudodosilheana* III – (tópico 6)

Grego	Latim
Καλὴμῶρον. ἡλθεῖς; Ἥλθον. Ἐλαβεῖς; ἔδωκας αὐτόν; <Ἐδωκα> Ἀπηλλάγης. Μὴ τινοὺς χρεῖαν ἔχεις; Σὲ ὕγιαίνειν. Ἐὰν θέλῃς, ἔλθ' ἐμὲ ἡμῶν. Ποῦ; Πρὸς φίλον ἡμέτερον Λύκιον. ἐπισκεψόμεθα αὐτόν. Τί γὰρ ἔχει; Ἀρρωστεῖ. Ἀπὸ πότε; Πρὸ ὀλίγων ἡμερῶν ἐνέπεσεν. Ποῦ μένει; Οὐ μακράν. Εἰ θέλεις, περὶπάτει.	Bono die. venisti? Veni. Accepisti? dedisti illi? Dedi. Caruisti. Numquid aliquid opus habes? Te valere. Si vis, veni mecum. Ubi? Ad amicum nostrum Lucium. visitemus <eum>. Quid enim habet? Aegrotat. A quando? Intra paucos dies incurrit. Ubi manet? Non longe. Sis ambula.

Fonte: Colloquium Monacensia⁴

A leitura do material indica que o diálogo é construído tendo por referência uma situação comum na sociedade romana: um encontro entre amigos que possuem interesses comuns. Nele, o conjunto de valores - Caio dos quais estabelecem suas relações estão evidentes, pois dois amigos - Caio e Lúcio, dois adultos que aparecem em outros textos - conversam sobre o pagamento de uma dívida e preocupam-se com um outro colega que adoeceu. Destinado a crianças e adultos, o texto simula comportamentos que são típicos na sociedade romana no início da Era Cristã, revelando assim comportamentos tomados como adequados àquela sociedade. Por sua vez, a cultura descrita retrata características do Império Romano que se espalhavam pelo mundo mediterrâneo (DICKY, 2012, p. 44).

O *Hermeneumata* reúne materiais (basicamente dicionários e textos) que podem ser considerados livros didáticos de língua estrangeira, alinhados à própria cultura e tradição que se pretendia reafirmar. O fato de títulos, prefácios e textos indicarem o uso da linguagem cotidiana, não da literatura, reforça o objetivo prático de habilitar falantes nas línguas (grego e latim), em detrimento de formar eruditos em gramática e literatura.

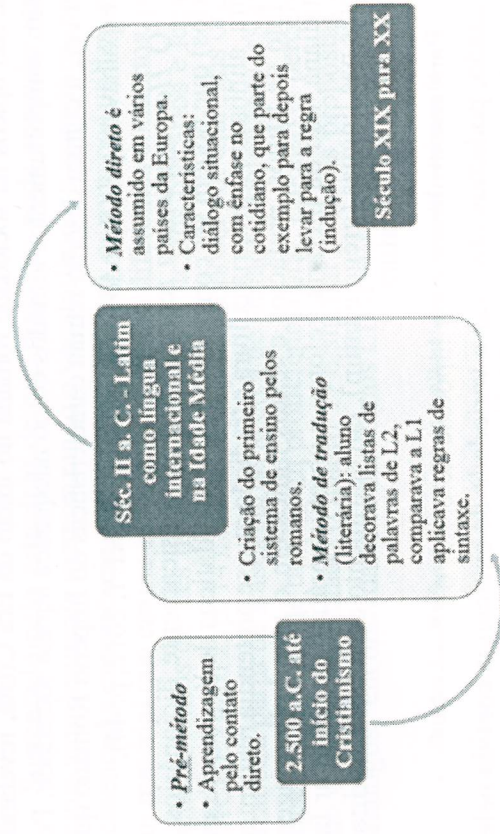
Para construirmos uma hipótese de como o *Hermeneumata* era utilizado, podemos observar a variedade de exercícios contida nele. Os estudantes são orientados a ler os textos em voz alta, a memorizar e recitar trechos, a traduzir textos e produzir paráfrases, a participar de ditados, a realizar leituras visando à preparação de textos próprios, a responder a questões gramaticais e de compreensão de textos. As crianças pequenas poderiam utilizar os recursos reunidos nos *Colloquia*, desde que fossem bilíngues, e começariam os estudos pelo conhecimento de letras e palavras associado à leitura de textos compostos por expressões familiares, repetidas em voz alta. As mais velhas aprofundavam os estudos por meio da memorização e recitação de diálogos e textos, individualmente ou em pares, sobre temas variados. Trabalhos relativos à linguagem presente nos diferentes *Colloquia* indicam ter existido uma organização em níveis de proficiência, isto é, os materiais se organizavam para atender a estudantes iniciantes e em nível intermediário de conhecimento do latim (DICKY, 2012, p. 53).

É impressionante notar a semelhança que muitos dos materiais contemporâneos destinados ao ensino-aprendizagem de língua estrangeira possuem com esses antigos materiais. A análise que Leffa (2012)

3 Famílias romanas abastadas e eruditas contratavam empregas e babás gregas para iniciar a formação de seus filhos antes dos estudos formais.
4 Os textos de quatro *Colloquia* (diálogos) encontram-se disponíveis em: <http://www.hs-augsburg.de/~harsch/graeca/Chronologia/S_post03/Dositheus/dos_col3.html>. Acesso em 18 jun. 2015.

propõe para a evolução dos métodos de ensino de línguas no passado e no presente, vislumbrando o futuro, é particularmente importante na identificação da continuidade dessa tradição, pois mostra que há uma herança histórica no discurso hegemônico da tradição de aprender e de ensinar língua estrangeira.

Figura 2 – Evolução dos métodos de ensino de língua estrangeira



Fonte: Leffa (2012).

Essas continuidades e descontinuidades apontadas em distintas épocas e regiões do mundo são evidências de como a tradição de ensinar e de aprender línguas estrangeiras constitui-se por meio de forças opostas que se atraem, um princípio assim observado por Bornheim:

Realmente, tudo acontece como se um dos termos não pudesse ser sem o outro. Atração, portanto; mas também repulsa mútua já que cada termo só se afirma na medida de seu ser-oposto. A tradição só parece ser im-perturbavelmente ela mesma na medida em que afasta qualquer possibilidade de ruptura, ela se quer perene e eterna, sem aperceber-se de que a ausência de movimento termina condenando-a a estagnação da morte. A necessidade da ruptura se torna, em consequência, imperiosa, para restituir a dinamicidade ao que parecia “sem vida” (BORNHEIM, 1987, p. 15).

Nesse sentido, podemos afirmar que, apesar da incidência de interrupções, rupturas que provocam descontinuidades, a tradição permanece forte, pois a realidade só pode ser entendida a partir da oposição de contrários na qual se observa uma atração e repulsa recíprocas.

Em suma, podemos entender que a tradição de ensinar e de aprender língua estrangeira constitui-se pelos discursos que circulam na sociedade sobre o aprendizado de língua estrangeira desde muito tempo, “sob as grandes continuidades do pensamento, sob as manifestações maciças e homogêneas de um espírito ou de uma mentalidade coletiva [...] que luta apaixonadamente por existir e por se aperfeiçoar desde seu começo” (FOUCAULT, 2004 [1969], p. 4).

2. O DISPOSITIVO DE ENSINO LÍNGUA ESTRANGEIRA

Até o momento, esforçamo-nos para apresentar dados históricos e documentais capazes de descrever o que estamos chamando de tradição de ensinar e de aprender língua estrangeira. Todavia essa tradição mantém uma estreita relação com as estruturas de dominação ideológica e de poder, cuja natureza será aqui explorada à luz do conceito foucaultiano de dispositivo de poder.

Agamben (2005), ao tomar as ideias de Foucault como ponto de partida essencial para suas reflexões sobre a política moderna, afirma que o termo “dispositivo” afigurou-se de forma decisiva no pensamento de Foucault, porque lhe permitiu formular, numa etapa posterior de suas pesquisas, o conceito de “governabilidade” ou de “governo dos homens”.

O autor explica ainda que o termo “dispositivo” passa a ser empregado por Foucault, no início dos anos 1970, em lugar do termo “positividade”⁵, todavia tal substituição não consiste apenas numa simples alteração de termos. A origem etimológica da palavra “dispositivo”, particípio passado do verbo latino *dis+pōno, pōsui, pōsūm, ēre*⁶, remete a significados como “por em separado”, “distintamente”,

5 O termo “positividade” aparece n’*A arqueologia do saber* (2004 [1969]) fazendo referência a uma visão hegeliana que opunha a natureza à positividade (que seria marcada pela história e razão). Seu sentido está associado à raiz latina *pōno* e difere do uso contemporâneo que opõe positivo a negativo.

6 Consulta realizada ao dicionário de latim-francês Gaffiot (1934) online. Disponível em: <<http://www.lexilogos.com/latin/gaffiot.php?q=dispositivo>>. Acesso em 03 jun. 2015.

“distribuir”, “colocar em ordem”, sendo que os registros mais antigos dessa palavra remetem à “colocação de livros em certo lugar e maneira” e também à “disposição das tropas em seus postos”. E essa segunda acepção da palavra “dispositivo” reforça bem o sentido estratégico que podem assumir as palavras “arranjar”, “ordenar”, “regrar” e “dispor”. De fato, com a adoção do novo termo, Foucault destaca a ideia de que a identificação dos elementos históricos, constitutivos do dispositivo, é imprescindível para sua compreensão, e, principalmente, indica uma disposição específica, submetida a um conjunto de regras.

Em síntese, Foucault cunha o termo “dispositivo de poder” para ressaltar o aspecto estratégico desse mecanismo de dominação que, historicamente construído, exerce controle sobre a produção dos saberes, estabelecendo-se, portanto, uma relação intrínseca entre saber e poder. Conforme Foucault (1979, p. 246), “o dispositivo está sempre inscrito em um jogo de poder, estando sempre, no entanto, ligado a uma ou a configurações de saber que dele nascem, mas que igualmente o condicionam”.

Uma vez colocada à relação entre o aspecto estratégico do dispositivo e a articulação poder/saber, detalhemos o próprio conceito de dispositivo. Em primeiro lugar, Foucault, ao se propor analisar o dispositivo de sexualidade, esclarece que está fazendo referência a um objeto histórico que se define por:

[...] um conjunto heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos (FOUCAULT, 1979, p. 244).

Essa primeira explicação indica que o dispositivo é uma rede que reúne elementos de naturezas distintas, a saber: discursiva, social, cultural, econômica, política. Isso nos permite traçar um paralelo com o ensino de línguas e pensar que os conteúdos e exercícios apresentados nos livros didáticos estão associados aos conceitos mobilizados nas universidades responsáveis pela formação inicial dos professores;

Parâmetros Curriculares Nacionais ou os produzidos pelas Secretarias Estaduais e Municipais de Educação; às formas de organização das aulas de línguas estrangeiras, entre tantos outros elementos discursivos e não discursivos (o dito e o não dito, na acepção de Foucault), que são combinados na consolidação da rede de relações constitutiva do dispositivo de ELE.

Em segundo lugar, Foucault (1979) aponta que a natureza das relações entre elementos heterogêneos também pode variar. Enquanto as leis – como a LDB 9394/96, que define o lugar do ensino de língua estrangeira na educação básica brasileira – determinam como as disciplinas de língua devem compor a matriz curricular das escolas para todo o ano letivo, as estratégias de venda das editoras de livros didáticos, que são pontuais, influenciam as práticas escolares de maneira bastante efetiva e talvez tenham mais impacto do que as normas legais. Percebe-se, então, que “existe um tipo de jogo, quer dizer, mudanças de posição, modificações de funções, que também podem ser muito diferentes” (Ibidem, p. 244), entre os diferentes elementos que compõem um dispositivo.

Em terceiro lugar, Foucault elucida que, determinado pelo momento histórico, o dispositivo responde a uma urgência. Por exemplo: atendendo ao crescimento de estrangeiros no Brasil, em função da globalização, criou-se o exame CELPE-Bras (Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros), que é conferido aos estrangeiros com desempenho satisfatório em teste padronizado de português, desenvolvido pelo Ministério da Educação. Como o exame possui uma estrutura própria, foram criados cursos preparatórios por escolas de línguas e materiais específicos para tornar os estrangeiros aptos a obter o resultado pretendido. Vemos que as necessidades sociais delineiam a reorganização de alguns dos elementos heterogêneos, definindo papéis e padrões de comportamento. Torna-se evidente, então, a função estratégica do dispositivo, ou seja, apesar de reunir objetos, enunciados, conceitos, teorias, temas variados, ele indica uma orientação que é seguida porque se quer alcançar certas finalidades.

Tendo isso em vista, Foucault recomenda a investigação da gênese de cada dispositivo. No caso do dispositivo de ELE, como em todos os outros, procuramos identificar os aspectos descritos a seguir.

I - Predominância de um objetivo estratégico – voltado à eficácia dos procedimentos adotados: efeitos alcançados (esperados ou não), práticas decorrentes da aplicação do dispositivo.

A sistematização do ensino de língua estrangeira consolida-se, segundo Moita Lopes (2009), a partir da necessidade de soldados americanos aprenderem outras línguas durante a Segunda Guerra Mundial. Para tanto, segundo Leffa (1988), foram desenvolvidos cursos e materiais específicos que substituíram a abordagem para a leitura, por se considerar que durante a Segunda Guerra Mundial o exército americano necessitava de falantes fluentes em várias línguas. Como se pretendia preparar rapidamente esses falantes foi realizado um esforço entre linguistas e informantes nativos que trabalharam juntos nas turmas de aprendizagem. Dada à urgência, os cursos aconteciam ao longo de nove horas diárias, por seis a nove meses, e os soldados tinham de ouvir e reproduzir inúmeras vezes palavras e frases no idioma estrangeiro (UPHOFF, 2008). O envolvimento de linguistas nessa ação foi essencial para que o ensino de língua estrangeira adquirisse o *status* de ciência, e o Método do Exército viesse a ser refinado e desenvolvido para se tornar o que, atualmente, é conhecido como abordagem audiolingual.

II – Globalidade de um processo duplo:

1 – Processo de sobre-determinação funcional – cada efeito, positivo ou negativo, desejado ou não, estabelece uma relação de ressonância ou de contradição com os outros, e exige uma rearticulação, reajustamento dos elementos heterogêneos que surgem dispersamente.

O ensino de inglês teve um grande impulso graças às tensões políticas mundiais que culminaram na Segunda Guerra Mundial. Como nesse período o ensino do inglês tornou-se um projeto americano de expansão política, econômica e cultural, difundir essa língua foi considerada uma necessidade estratégica, particularmente no Brasil, que recebeu investimentos diretos em atividades produtivas, uma vez que finda a Guerra passou a integrar a reserva estratégica criada pelos Estados Unidos na América Latina para garantir seu poderio econômico e militar dentro do novo arranjo mundial. As mudanças contextuais internacionais e nacionais estimularam o surgimento

de cursos livres de inglês no Brasil, já a partir da década de 1930, e colaboraram para a posterior definição da reforma Capanema, em 1942, que estabeleceu ênfase aos estudos das línguas, inclusive das modernas, para os que escolhiam cursar o “Clássico”.

2 – Processo de perpétuo preenchimento estratégico – os efeitos podem gerar circunstâncias inesperadas que podem ser reaproveitadas.

Vimos que após a Segunda Guerra o Método do Exército se expandiu e se transformou, proporcionando o desenvolvimento das práticas de ensino e da aprendizagem de língua estrangeira. As técnicas desenvolvidas, bem como os efeitos positivos alcançados por ações que visavam facilitar a comunicação entre falantes de inglês e de outras línguas, acabaram impulsionando estudos na área de Linguística Aplicada (LA), cujas teorizações originaram trabalhos relativos às possibilidades de aplicação das teorias linguísticas ao ensino e à proposição de outras técnicas para tornar o ensino de línguas mais eficiente (critérios reformulados para a seleção de conteúdos, alternativas para a elaboração de programas, novos materiais de ensino e de instrumentos de avaliação, por exemplo).

Vemos, assim, que a LA produz as bases que possibilitaram a consolidação do dispositivo de ELE, porque é a partir dessa área do conhecimento que são produzidos os saberes científicos para o desenvolvimento de produtos culturais (estrutura de funcionamento dos cursos de língua estrangeira em escolas próprias, congressos, exames de certificação de língua etc.) e materialidades documentais (livros didáticos, mídias de áudio e aparelhos portáteis, documentos orientadores aos professores, revistas especializadas etc.).

É importante destacar que o trabalho estabelecido a partir do ensino de língua inglesa foi aproveitado para o ensino de outras línguas, embora não estivessem associadas aos mesmos objetivos econômicos e políticos. Trata-se de um reaproveitamento técnico que colabora com a perpetuação do dispositivo.

Ainda é preciso observar o tipo de jogo discursivo-social que se instaura, uma vez que o dispositivo provoca mudanças de posição e/ou modificação de funções de sujeitos e instituições. Como está sempre inscrito em um jogo de poder, que se associa a uma ou a configurações de saber que dele nascem e, ao mesmo tempo, o condicionam,

o dispositivo reflete estratégias de relações de força que sustentam tipos de saber e, reciprocamente, esses tipos sustentam as estratégias. A esse respeito, Foucault (1999, p. 89) afirma que:

O poder está em toda parte; não porque englobe tudo e sim porque provém de todos os lugares. E "o" poder, no que tem de permanente, de repetitivo, de inerte, de autorreprodutor; é apenas efeito de conjunto, esboçado a partir de todas essas mobilidades, encadeamento que se apoia em cada uma delas e, em troca, procura fixá-las. Sem dúvida, devemos ser nominalistas: o poder não é uma instituição e nem uma estrutura, não é uma certa potência de que alguns sejam dotados: é o nome dado a uma situação estratégica complexa numa sociedade determinada.

Tal jogo de poder liga-se às instituições educacionais que estabelecem comportamentos, mais ou menos coercitivos, que devem ser aprendidos, por isso Foucault (1979) afirma que é simultaneamente discursivo e não discursivo. Isso revela que o poder não está circunscrito a um determinado lugar nem é emanado de um determinado ponto, "o poder é um feixe de relações mais ou menos organizado, mais ou menos piramidalizado, mais ou menos coordenado" (Ibidem, p. 248), que se organiza em uma relação desigual e relativamente estabilizada de forças.

O papel dos analistas do discurso, então, é munir-se de princípios de análise que permitam a compreensão das relações de poder que se estabelecem sócio-historicamente. Nesse sentido, ao proceder à análise de dois livros didáticos relativamente distantes entre si no tempo e ao observar as relações entre os elementos heterogêneos (discursivos e não discursivos), pretendemos destacar três pontos.

- A construção dos saberes no livro didático;
- As justificativas que definem como se ensina e se aprende, incluindo os procedimentos que simulam práticas sociais de linguagem;
- Os processos de dominação dos objetos de discurso e dos comportamentos.

3. O LIVRO DIDÁTICO DE PLE NA TRADIÇÃO E NO DISPOSITIVO DE ELE

3.1 PRINCÍPIOS METODOLÓGICOS PARA ANÁLISE

Nessa problemática da tradição e do dispositivo de ELE, dar ênfase para o papel do discurso do LD é preocupar-se mais com a investigação da analítica do poder desse dispositivo do que tecer crítica às práticas de ensino de línguas, para compreender a teia que enreda e, por vezes, engessa nossas práticas pedagógicas. Assim, para analisar as condições de constituição dos discursos, seu jogo e seus efeitos, adotamos um percurso teórico-metodológico baseado nos princípios preconizados por Foucault (2003 [1971]): "inversão, descontinuidade, especificidade e exterioridade".

Nossa análise adota uma atitude de "suspeita" perante a forma como os conteúdos são apresentados nos livros didáticos. Segundo Foucault (2000 [1967]), os mestres da suspeita – Marx, Nietzsche e Freud – instauraram um novo modo de interpretar os signos, deixando de vê-los como significantes que se referem a um significado, para lê-los como uma dobra constitutiva das próprias coisas.

Nessa perspectiva, a interpretação consiste num eterno jogo de espelhos e assume um caráter existencial e ontológico para o homem. É o "inacabado da interpretação" que pode ser percebido. A interpretação nunca acaba porque "nada há a interpretar, nada há de absolutamente primeiro a interpretar, pois, no fundo, tudo já é interpretação; cada signo é nele mesmo não a coisa que se oferece à interpretação, mas interpretação de outros signos" (FOUCAULT, 2000 [1967], p. 47). "O signo já é uma interpretação que não se dá como tal, os signos são interpretações que tentam se justificar, e não o contrário" (Ibidem, p. 48). Em outras palavras, a interpretação é sempre um ato que implica uma reflexão de si mesma, isto é, a interpretação sempre se confronta com a obrigação constitutiva de interpretar a si mesma, infinitamente, de sempre se retomar.

Tendo em vista que nossa reflexão aqui é, portanto, uma interpretação sobre tantas outras interpretações, a análise dos discursos dos LD orienta-se a partir dos seguintes princípios metodológicos formulados por Foucault (2003 [1971], p. 51-53):

- **Princípio de inversão** – não há a fonte dos discursos, mas sim a rarefação dos discursos, ou seja, o que podemos pensar serem as fontes são pontos difusos de dispersão dos discursos;

- **Princípio de descontinuidade** – os discursos são práticas descontinúas nas quais eles se cruzam, se ignoram e se excluem;

- **Princípio de especificidade** – o discurso não é um jogo de significações prévias, mas uma prática que se impõe por meio de regularidades;

- **Princípio de exterioridade** – o discurso possui suas condições de aparição, suas condições externas de possibilidade, as quais podem ser observadas a partir do próprio discurso.

Esses princípios de análise orientam a observação das regularidades, das rupturas, das estratégias de rarefação dos discursos e das possibilidades de análise do papel do LD/PLE no dispositivo de ELE.

3.2 A CONSTRUÇÃO DOS SABERES NOS LD/PLE

Para ilustrar a nossa reflexão acerca do dispositivo de ELE, recordamos alguns enunciados⁷ que constituem os discursos dos LD/PLE *Português Contemporâneo*, com primeira edição publicada em 1966, e *Fala Brasil: português para estrangeiros*, com 17ª edição publicada em 2011. A seleção de enunciados relativamente distantes entre si no tempo permite mostrar as regularidades e as rupturas presentes nesses discursos e a construção de saberes sobre concepções de língua e de ensino de língua estrangeira.

Os LD/PLE apresentam atividades de expressão oral em língua estrangeira na forma de textos que simulam diálogos entre falantes nativos em situações cotidianas de interação, produzindo um efeito de atendimento às necessidades específicas que, presumidamente, o falante de outra língua terá no Brasil.

Acompanhemos um recorte de *Português Contemporâneo*:

7 Conforme Foucault (2004 [1969]), diferentemente da frase, válida a todos os falantes de uma língua, o enunciado decorre de uma posição assumida pelo sujeito em um lugar institucional, por isso é determinado por regras sócio-históricas. Como assume diversas funções, permite o surgimento de conteúdos concretos no tempo e no espaço.

FAZENDO COMPRAS

Helena e Carlos

H: Eu me sinto exausta mas tenho que fazer compras. Vamos à cidade?

C: Você não prefere comprar aqui mesmo no bairro? Você não disse que aqui há de tudo, que não falta nada?

H: Qualquer lugar serve. Eu quero ver muitas lojas.

[...]

GOING SHOPPING

H: I'm exhausted but I have to go shopping. Let's go to town.

C: Don't you want to shop right here in the neighborhood? You Always say that you can find everything here, don't you?

H: Any place will do. I want to see many stores.

(ABREU; RAMEH, 1966, p. 319)

E, um recorte de *Fala Brasil*:

NA LOJA

Vendedor: Pois não?

Cliente: Eu estou precisando de um fogão. Gostaria de ver alguns.

Vendedor: Sim, senhora. Temos vários modelos.

Cliente: Quanto custa esse azul?

Vendedor: Esse aqui?

Cliente: É.

Vendedor: À vista custa R\$ 230,00.

Cliente: Puxa, que caro!

Vendedor: Estamos fazendo uma promoção em três prestações sem entrada...

[...]

(COUDRY; PATROCÍNIO, 2011, p. 79).

Considerando que já temos notícia desse tipo de atividade pedagógica desde o *Hermeneumata*, observamos que o ensino da expressão oral em língua estrangeira por meio de diálogos simulados é uma prática que se impõe com regularidade (conforme o princípio da especificidade) há pelo menos 1.800 anos, o que colabora para a construção da tradição de ensinar e de aprender língua estrangeira.

Mas, como mostra Bornheim (1987), a tradição não atravessa os tempos graças apenas à mera repetição das práticas, pois, contraditoriamente, os movimentos de ruptura renovam as práticas tradicionais,

tributário às concepções formalista de língua e tradicional de ensino é materializado por meio do enunciado:

Um diálogo. Cada lição é construída em torno de um breve e realístico diálogo, que oferece exemplos das estruturas a serem estudadas e serve como base para os exercícios. O diálogo deve ser completamente memorizado pelo estudante. Deve ser aprendido primeiro em aula, depois no laboratório e, finalmente, deve ser repetido pelo estudante com o seu livro fechado. O estudante deve apenas olhar a página escrita após a memorização ter sido realizada (ABREU; RAMEH, 1966, p. vi, tradução nossa)⁸.

Esse discurso contribui para a construção de um tipo de saber sobre ensinar e aprender língua estrangeira que disciplinariza professores e estudantes a direcionar esforços para as estruturas formais da língua-alvo por meio de exercícios estruturais. O conjunto de saberes construído sobre a concepção de ensino de língua estrangeira supõe e constitui, ao mesmo tempo, as relações de poder e com o dispositivo de ELE, o qual é reforçado pelo discurso acadêmico-científico da Linguística, que, por sua vez, se empenha em perpetuar a concepção formalista de língua. Trata-se de uma rede mais complexa do que essa que estamos descrevendo brevemente.

Na década de 1960, o pós-estruturalismo começava a questionar com intensidade as bases conceituais do estruturalismo, porém o formalismo (estruturalismo e gerativismo) ainda figurava como discurso hegemônico na Linguística, ao passo que a Linguística Aplicada ainda era concebida como aplicação dos conhecimentos da Linguística ao ensino de língua estrangeira. Essas condições externas de possibilidade de aparição do discurso de *Português Contemporâneo* sobre o que é aprender língua podem ser reconhecidas no seguinte enunciado do LD:

Saber uma língua pode ser definido como a capacidade de usar seus complexos mecanismos por meio da **inter-**

8 No original: "A dialogue. Each lesson is built around a short and realistic dialogue which provides examples of the structures to be studied and serves as the basis for drills. The dialogue should be thoroughly memorized by the student. It should be learned first in class, then in the laboratory, and finally should be repeated by the student with his book closed. The student should only look at the written page after memorization has been attained" (ABREU; RAMEH, 1966, p. vi).

sem necessariamente terem de abandoná-las. Nesse sentido, as práticas pedagógicas adquirem sentidos diversos no curso da história. Por exemplo, se, de um lado, a estrutura da composição dos diálogos repete-se com regularidade nos enunciados dos LD, por outro lado, distintas propostas de didatização desses diálogos são formuladas nos discursos dos LD.

Desse modo, considerando apenas o período de 45 anos entre a publicação das edições de *Português Contemporâneo* e de *Fala Brasil*, encontramos o princípio da descontinuidade. Mas, ampliando nosso horizonte de observação, podemos apontar outros pontos de descontinuidade e ruptura nessa tradição de ensinar.

Em *Português Contemporâneo*, os diálogos são seguidos de uma tradução para o inglês, presumindo-se que o público-alvo do LD seja falante dessa língua. Como não se pretende ensinar língua estrangeira por meio da tradução, não podemos afirmar que há filiação ao discurso do método da tradução, mas também é inegável que essa atividade permite ao estudante alcançar a língua-alvo por meio de outra língua já adquirida, que serve de apoio para a aprendizagem. A apresentação bilingue dos diálogos em *Português Contemporâneo* revela-se como um ponto na história em que o discurso do método da tradução encontra sua rarefação.

Nos diálogos propostos em *Fala Brasil*, por sua vez, as atividades com os diálogos se reinscrevem na continuidade das práticas de ensino de língua estrangeira na Europa do século XVII sob a égide do método direto, pois o que ocorre aí é uma prática de ensino de língua-alvo por meio da própria língua-alvo.

Nessa relação ambivalente, identificamos de que modo forças contraditórias agem na construção do discurso, encontrando, ao mesmo tempo, o princípio da especificidade na repetição do recurso do diálogo, bem como o princípio da descontinuidade nas adaptações efetuais para ensinar língua estrangeira por meio dos diálogos.

Além das regularidades e das descontinuidades constitutivas dos discursos dos LD, também é preciso fazer ouvir as condições externas de possibilidade do discurso.

Na proposta pedagógica de *Português Contemporâneo*, disposta no texto de apresentação do LD, o discurso de um método de ensino

Realização de suas regras fonológicas, morfológicas e sintáticas, mais o léxico da língua estrangeira (ABREU; RAMEH, 1966, grifo nosso).

Entretanto, no discurso de *Fala Brasil*, percebemos a inscrição de uma disputa na instituição acadêmica pelo saber – logo, pelo poder – entre a Linguística Aplicada e a Linguística⁹ por meio do enunciado:

Os diálogos dirigidos são o elo de ligação entre a simples capacidade de conjugar um verbo e a capacidade de utilizá-lo em situações práticas [...]. A dramatização desses diálogos é um ótimo recurso para ampliar o vocabulário e aprender o uso de expressões idiomáticas [...] (COUDRY; PATROCÍNIO, 2011).

Pelo princípio de exterioridade, reconhecemos que a disseminação global da abordagem comunicativa é uma das condições externas da possibilidade de aparição do discurso de *Fala Brasil*. Para legitimar-se, o discurso do LD não somente anuncia os pressupostos da abordagem de ensino adotada, mas também desqualifica a abordagem concorrente. Nesse caso, a autoridade para se qualificar e desqualificar o outro advém da instituição acadêmica, de uma exterioridade, quando, por exemplo, o discurso científico de um linguista aplicado como Widdowson elabora um enunciado como:

O ensino de uso, contudo, parece garantir a aprendizagem de formas uma vez que essas últimas são representadas como partes necessárias do primeiro. Em sendo assim, deveria ser sensato planejar cursos de ensino de línguas voltados para o uso (2005 [1978], p. 37-38).

A oposição entre forma e uso da língua materializa a disputa entre Linguística e Linguística Aplicada e a disputa entre Formalismo e Funcionalismo, de modo que o conceito de língua é o objeto

9 Moita Lopes (2009) historiciza o processo de constituição da Linguística Aplicada como área de conhecimento interdisciplinar e independente da Linguística, ressaltando um percurso de reconstruções caracterizado pelas seguintes viradas: (i) aplicação de linguística ao ensino de língua estrangeira; (ii) crítica ao aplicacionismo e proposta de modelo interdisciplinar voltado à perspectiva do usuário; (iii) estudos da linguagem em contextos institucionais diferentes da escola; (iv) reflexão acerca da linguagem e das práticas sociais nas perspectivas da LA Indisciplinar, Crítica ou Transgressiva.

discursivo em disputa. A construção de novos saberes sobre o que é língua e como ensiná-la constitui a Linguística Aplicada como campo de investigação teórico-metodológico independente da Linguística.

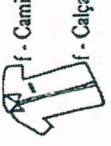
A formação de uma rede de discursos (acadêmicos, pedagógicos, editoriais etc.) desencadeada pelo discurso científico configura-se como uma ruptura na tradição de ensinar e de aprender língua estrangeira. Organizam-se eventos acadêmicos em LA e publicam-se livros sobre LA que fundamentam os LD de língua estrangeira, formando uma nova inteligência sobre o assunto e, assim, essa rede integra e renova o dispositivo de ELE. Essas são algumas condições externas de aparição de discursos sobre o que é aprender língua, tal como este de *Fala Brasil*:

A gramática é, para nós, um instrumento que ajuda o **aluno a se comunicar**. [...] O destaque de *Fala Brasil* é a sistematização feita com base no uso efetivo da língua (COUDRY; PATROCÍNIO, 2011, grifo nosso).

Desse modo, o discurso de *Português Contemporâneo* constrói sua legitimidade, obedecendo aos saberes da Linguística (estruturalista e gerativista), ao passo que a formulação dos enunciados de *Fala Brasil* reagrupa os saberes da abordagem comunicativa. O discurso de ambos os LD reproduzem o valor do “uso da língua”, porém a finalidade de *Português Contemporâneo* é a internalização das regras linguísticas, enquanto que a de *Fala Brasil* é a comunicação, o que os difere entre si.

O objetivo de favorecer a internalização não apenas de regras, mas também do sentido de novas palavras se faz visível na proposta de desenvolvimento do vocabulário por meio das listas de palavras, prática que vimos ser utilizada desde aproximadamente 2.300 a.C. e que se faz presente nos LD em estudo (Quadro 2). Embora apoiados em fundamentos distintos, os procedimentos adotados nas obras revelam que a rarefação do discurso não nos permite mais reconhecer a fonte dos discursos, estabelecendo-se, então, o princípio de inversão.

Quadro 2 – Atividades direcionadas ao estudo do vocabulário

Vocabulário introduzido na leitura em <i>Português Contemporâneo</i>	Vocabulário para consulta em <i>Fala Brasil</i>
artigo n 'article' artisticamente av 'artistically' atender v 'wait on, answer' blusa n 'blouse' bolsa n 'purse'	 f. - Camisa Shirt f. - Calça Trousers f. - Meia Sock Chaussette

Fonte: Abreu & Rameh (1966, p. 331) e Coudry & Patrocínio (2011, p. 82).

Assim, apesar de o discurso de cada LD identificar-se com uma e outra abordagem de ELE, os enunciados reunidos no Quadro 2 são construídos na continuidade de um mesmo percurso histórico, basta lembrar-se do vocabulário bilíngue sumério-acádio *Urra-hubullu* datado de 2.300 a.C. (Figura 1). Como já dissemos, essas listas bilíngues permitem ao estudante aceder, por meio da tradução, aos sentidos da língua-alvo por meio dos sentidos já conhecidos de uma língua adquirida ou aprendida. Ao discutir a evolução histórica dos métodos de ELE, Leffa (2012) considera que, no método da tradução, “produzia-se [...] o estranho efeito de falar em uma língua e pensar em outra”, ponderando que “com a prática, o processamento das duas etapas poderia acelerar-se, chegando a produzir a ilusão de uma etapa única” (LEFFA, 2012, p. 395).

Independentemente do juízo de valor que se faça desse método, a pergunta é: Por que uma prática pedagógica, como as atividades de ensino apoiadas na tradução, é recorrente há pelo menos 4.300 anos? Inúmeras explicações poderiam ser aventadas, porém o que nos parece é que este é um dos exemplos da força da tradição que resiste ao tempo graças ao seu papel estratégico no dispositivo de ELE: vendem-se dicionários e guias de frases (*phrasebooks*), fazem crer que aprender língua é aprender lista de palavras, vendem-se métodos com dicas infalíveis de aprendizado rápido, enfim constrói-se um conjunto de saberes que disciplinam os interessados em aprender uma segunda língua a tornarem-se sujeitos dóceis desse discurso, estigmatizando aqueles que não aceitam a entrar nessa ordem do discurso. E, quanto

aos professores, resta-lhes executar o método, para garantir sua positividade no curso e, portanto, seu emprego.

Por tudo isso que dissemos até aqui, afirmamos que a legitimização do discurso do LD/PLE está associada à força contraditória da tradição/ruptura de ensinar e de aprender língua estrangeira, cujos saberes e poderes perpetuam o dispositivo de ELE, esse mecanismo de dominação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Movidos pela suspeição crítica preconizada por Foucault (2000 [1997]) e defendida por Pennycook (2006) e Peters (2008 [2008]), gostaríamos de encaminhar o desfecho desta nossa reflexão, deixando algumas indagações e compartilhando algumas inquietações que talvez possam suscitar novas discussões acerca dos processos de construção da tradição de ensinar e de aprender língua estrangeira e seus efeitos sobre o ensino e seus materiais didáticos, os instrumentos de avaliação, a formação docente, as políticas de língua, bem como do dispositivo de ELE e seus elementos constitutivos tanto os discursivos quanto os não discursivos. Parece-nos muito instigante e promissora a ideia de investigar as relações de poder que se instituem a partir dos saberes construído pela tradição e pelo dispositivo de ELE e também a maneira como esses saberes legitimam as regras das relações de poder no dispositivo de ELE, porque isso exigiria do professor-pesquisador reflexão e ação críticas acerca de sua implicação pessoal, acadêmica e social no fazer científico.

Desse modo, duas perguntas – entre tantas – que poderíamos nos fazer são: Por que ainda se insiste no ensino da expressão oral em língua estrangeira por meio das atividades com os diálogos simulados, em que os estudantes assumem papéis hipotéticos que talvez jamais desempenhem? Por que o estudante não pode ser ele mesmo ou o que ele pensa que é? O problema não se restringe apenas à introjeção de papéis fictícios, mas também à introjeção de um determinado modo cristalizado de aprender língua estrangeira, o que impede a adaptação do estudante a novas abordagens ou a novos métodos de ELE. Essa questão refere-se a apenas um exemplo da construção de saberes sobre o que ensinar e aprender língua estrangeira. Certamente, há muitas outras questões esperando discussão.

Recortamos aqui o papel do LD/PLE no dispositivo de ELE somente para ilustrar como um único elemento dessa rede desempenha um papel tão impactante no mecanismo de dominação ideológica. Assim, parece-nos imprescindível produzir conhecimento sobre outros elementos constitutivos desse dispositivo, pois a articulação dos discursos e das práticas de todos os elementos possibilita o eficaz funcionamento e a perpetuação do dispositivo, ainda que não se tenha clareza acerca das fontes, da origem, das rupturas pelas quais o dispositivo passa no decorrer do tempo.

Por fim, concluímos que lutar contra quase 5 mil anos de tradição é praticamente uma batalha inglória, sendo assim nossa proposta àqueles que pretendem fazer um movimento de ruptura (e não nos iludamos com essa atitude, porque a tradição precisa da ruptura para continuar se perpetuando) vai pelo caminho da subversão: subverter as práticas tradicionais, com novas práticas.

REFERÊNCIAS

- ABREU, M. I.; RAMEH, C. *Português Contemporâneo*. Washington: Georgetown University Press, 1966.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes Editores, 2010.
- BORNHEIM, G. A. O conceito de tradição. In: _____ et al. *Cultura brasileira: tradição/contradição*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar; FUNARTE, 1987. pp. 13-29.
- COUDRY, P.; PATROCÍNIO, E. F. do. *Fala Brasil: português para estrangeiros*. 17 ed. Campinas: Pontes Editores, 2011.
- DICKEY, E. (Ed.). *The Colloquia of the Hermeneumata Pseudodositheana* v. 1: Colloquia Monacensia-Einsidlensia, Leidense-Stephani, and Stephani. Introdução, Tradução e comentário de Eleanor Dickey. Cambridge; New York: Cambridge University Press, 2012.
- FOUCAULT, M. Sobre a história da sexualidade. In: _____. *Microfísica do poder*. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979, pp. 243-276.
- _____. *História da sexualidade I: A vontade de saber*. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A Guilhon Albuquerque. 13 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1999.
- _____. Nietzsche, Freud, Marx [1967]. In: MOTTA, M. B. da (Org.). *Ditos e Escritos* v. 2. Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento. Tradução de Elisa Monteiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000, pp. 40-55.

- _____. *A ordem do discurso*. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 9 ed. São Paulo: Loyola, 2003 [1971].
- _____. *A arqueologia do saber*. 7 ed. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. Petrópolis: Vozes, 2004 [1969].
- _____. O sujeito e o poder. [1982]. In: DREYFUS, H. L.; RABINOW, P. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. 2 ed., Revisão da tradução de Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013, pp. 273-295.
- LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. *Tópicos em linguística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Ed UFSC, 1988, pp. 211-236.
- _____. Ensino de línguas: passado, presente e futuro. *Revista de Estudos da Linguagem*, v. 20, n. 2, Belo Horizonte, jul./dez. 2012, pp. 389-411.
- MOITA LOPES, L. P. da. Da aplicação de linguística à linguística aplicada indisciplinar. In: ROCA, P.; PEREIRA, R. C. (Orgs.). *Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, 2009, pp. 11-24.
- PETERS, M. A. Introdução: Foucault e a pesquisa educacional. In: _____. *BESLEY, T. Por que Foucault? Novas diretrizes para a pesquisa educacional*. Porto Alegre: Artmed, 2008 [2007], pp. 189-200.
- PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. da (Org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006, pp. 67-84.
- TITONE, R. *Teaching Foreign Languages: an historical sketch*. Georgetown: Georgetown University Press, 1968.
- UPHOFF, D. A história dos Métodos de Ensino de Inglês no Brasil. In: BOLOGNINI, C. Z. *A língua inglesa na escola*. Discurso e ensino. Campinas: Mercado de Letras, 2008, pp. 9-15.
- WIDDOWSON, H. G. *O ensino de línguas para comunicação*. Tradução de José Carlos Paes de Almeida Filho. 2 ed. Campinas: Pontes Editores, 2005 [1978].