

RUPTURA EM RELAÇÃO AO DISCURSO PEDAGÓGICO COMO DISCURSO AUTORITÁRIO NO TRABALHO COM PRODUÇÃO ORAL EM LÍNGUA INGLESA – O PROCEDIMENTO PPP NO SUBPROJETO LÍNGUA INGLESA DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DA UFSJ

Breaking away from authoritarianism in Pedagogical Discourse in the teaching of oral production in English – the PPP model in Subprojeto Língua Inglesa / Programa Residência Pedagógica at UFSJ

Edmundo Narracci Gasparini

Doutor em Linguística / Universidade Federal de São João del-Rei

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7067-7277>

gaspar@ufs.br

Artigo recebido em jun/2026 e aceito em jul/2026

RESUMO

No presente artigo, refletimos sobre o trabalho desenvolvido no âmbito do Subprojeto Língua Inglesa do Programa Residência Pedagógica na Universidade Federal de São João del-Rei (Edital CAPES 24/2022), especificamente no que se refere ao trabalho com a produção de sentidos em língua inglesa no registro oral em nível iniciante de proficiência. Especificamente, discutimos um procedimento empregado nas atividades desenvolvidas no âmbito do Subprojeto, qual seja, o procedimento PPP, e sua relação com nosso objetivo de promover ruptura em relação ao Discurso Pedagógico como discurso autoritário. A discussão realizada indica que uma incompatibilidade de ordem teórica – o conceito de Discurso Pedagógico foi forjado no âmbito de uma perspectiva discursiva da linguagem, ao passo que o procedimento PPP remete a uma perspectiva comunicativa da linguagem – não foi um impedimento para que se estabelecesse uma compatibilidade de outra ordem, qual seja, aquela entre o procedimento PPP e nosso propósito de promover ruptura em relação ao Discurso Pedagógico. Levando em conta a relação de constituição mútua entre instituição escolar e Discurso Pedagógico, indicamos por fim que a promoção de ruptura em relação ao caráter autoritário do Discurso Pedagógico no que se refere ao trabalho com produção de sentidos na língua inglesa no registro oral pode contribuir para que a escola funcione para além da reprodução, isto é, rumo à transformação.

Palavras-chave: Residência Pedagógica; discurso pedagógico; língua inglesa; produção oral.

ABSTRACT

In this article, we reflect on the work developed within the scope of Subprojeto Língua Inglesa in Programa Residência Pedagógica (2022) at Universidade Federal de São João del-Rei, specifically regarding the work with meaning production in English at the beginner level of oral proficiency. Specifically, we discuss a procedure employed in the activities developed within the subproject, namely the PPP procedure, and its relationship with our goal of promoting a rupture with Pedagogical Discourse as an authoritarian discourse. The discussion indicates that a theoretical incompatibility – the concept of Pedagogical Discourse was forged within a discursive perspective of language, while the PPP procedure refers to a communicational perspective of language – was not an impediment to establishing a compatibility of another order, namely, between the PPP procedure and our purpose of

breaking away from Pedagogical Discourse. Taking into account the mutually constitutive relationship between the educational institution and Pedagogical Discourse, we indicate that promoting a rupture with the authoritarian nature of Pedagogical Discourse in relation to the work with meaning production in English in the oral register can contribute to the school functioning beyond mere reproduction, that is, towards transformation.

Keywords: Pedagogical residency; pedagogical discourse; English; oral production.

1. INTRODUÇÃO

Em novembro de 2022, o Subprojeto Língua Inglesa iniciou suas atividades no âmbito do Programa Residência Pedagógica na Universidade Federal de São João del-Rei sob o Edital CAPES 24/2022. Conforme constou na proposta inicial, o Subprojeto propôs-se a fortalecer, no âmbito do curso Letras – Língua Inglesa e suas Literaturas da UFSJ, a formação teórico-prática do professor para o ensino de língua inglesa como língua estrangeira na educação básica. Destacamos, na proposição inicial, a relevância do Programa Residência Pedagógica na formação de professores, uma vez que propicia as condições necessárias para uma consistente formação teórico-prática do professor. Ademais, indicamos que a organização de núcleos de trabalho compostos por licenciandos, preceptores e docentes orientadores contribui para a aproximação entre a universidade e a escola, elemento fundamental para a formação (inicial e continuada) de professores.

Da proposta inicial, gostaríamos de destacar dois elementos. Em primeiro lugar, o propósito de articular o ensino e a aprendizagem da estrutura da língua inglesa – sua gramática¹ – ao engajamento significativo, tanto no registro oral quanto escrito, na *produção de sentidos na língua*. No trabalho desenvolvido pelos residentes na escola-campo, tratou-se de, para além de planejar e ministrar atividades destinadas a transmitir um *saber sobre* a estrutura da língua inglesa, promover um *saber-fazer* com a língua, isto é, o engajamento significativo na língua na produção de sentidos (Gasparini, 2013, 2018).

O segundo elemento se refere ao conceito que tomamos como base de todo o trabalho desenvolvido no Subprojeto Língua Inglesa: o conceito de Discurso Pedagógico assim como elaborado por Eni Orlandi na obra *A linguagem e seu funcionamento*. Segundo a autora, o Discurso Pedagógico se sustenta em determinadas imagens sociais de alunos e professores, de acordo com as quais o aluno nada sabe e está na escola para aprender e o professor, por seu turno, é aquele que possui o saber e está na escola para ensinar. Orlandi (1996) classifica o Discurso Pedagógico como

¹ Tomamos gramática aqui não no sentido normativo, mas na acepção de *funcionamento* do sistema linguístico assim como desenvolvida no *Curso de Linguística Geral*. Embora não encontremos no *Curso* menção à *estrutura* da língua, cremos que é exatamente a perspectiva estrutural – de acordo com a qual é a relação entre elementos que determina o valor dos mesmos – que está em jogo na obra escrita a partir de notas de aulas ministradas por Ferdinand de Saussure.

um discurso autoritário, no qual há um controle intenso sobre a produção de sentidos e no qual não há, de fato, interlocução: o Discurso Pedagógico promove, segundo Orlandi, um “esmagamento do outro” (Orlandi, 1996, p. 17). Estruturamos o trabalho do Subprojeto Língua Inglesa de forma que, no planejamento e na realização das atividades desenvolvidas na escola-campo, nos orientássemos pelo propósito de, tanto quanto possível, promover rupturas em relação ao Discurso Pedagógico enquanto discurso autoritário.

O conceito de Discurso Pedagógico se situa numa perspectiva discursiva da linguagem, na qual essa é pensada como *discurso*, isto é, efeitos de sentido entre locutores (Pêcheux, 1997). Embora o conceito elaborado por Orlandi (1996) mantenha relação com questões voltadas ao ensino e à aprendizagem em geral (não apenas referente ao ensino e à aprendizagem de línguas), não há, a rigor, relação direta entre o conceito e qualquer procedimento metodológico para o ensino e a aprendizagem. Por contraditório que possa parecer, o conceito de Discurso Pedagógico não é pedagógico, mas sim *discursivo*. Assim, tomar o conceito como base para o trabalho desenvolvido no Subprojeto Língua Inglesa nos confrontou com o desafio de planejar e ministrar atividades no registro oral e escrito que, embora não tivessem uma relação direta com o conceito de Discurso Pedagógico, pudessem, contudo, ser realizadas como forma de promover ruptura em relação a ele.

No que se refere à produção de sentidos no registro oral, detivemo-nos em discussões sobre as possibilidades referentes ao trabalho com produção oral em nível iniciante na escola-campo. Byrne (1986) aponta para alguns obstáculos normalmente encontrados no que se refere ao “desenvolvimento de habilidades orais” no ensino e na aprendizagem de línguas estrangeiras, quais sejam, o grande número de alunos nas turmas, o espaço físico das salas de aula, a carga horária disponível e, por fim, o programa de conteúdos a serem ensinados, aprendidos e avaliados (que pode desencorajar o trabalho com produção oral). Em concordância com Byrne (1986), o Currículo Base Comum (CBC) para o ensino de língua estrangeira nas escolas mineiras, elaborado pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, indica que

O desenvolvimento de habilidades direcionadas ao uso da língua estrangeira em situações de interação face a face em turmas de 40 a 50 alunos – com carga horária reduzida, somada a uma infraestrutura que deixa muito a desejar – não é uma tarefa fácil para nenhum dos envolvidos nesse processo (muito menos para o professor e seu aluno) (Minas Gerais, p. 43).

No Subprojeto Língua Inglesa, decidimos nos confrontar com os desafios apontados por Byrne (1986) e pelo Currículo Base Comum (Minas Gerais) no que se refere ao trabalho com produção oral em língua estrangeira. Especificamente, nos debruçamos sobre o procedimento PPP para o ensino de língua estrangeira no registro oral assim como delineado por Byrne (1986), procedimento amplamente estabelecido (e criticado) na área de ensino e aprendizagem de língua inglesa como língua estrangeira. Acreditamos então que, a partir do procedimento PPP, seria possível promover

ruptura em relação às injunções autoritárias do Discurso Pedagógico no que se refere ao trabalho com produção de sentidos em língua inglesa no registro oral.

No trajeto que percorreremos neste artigo, delinearemos de início a perspectiva teórica em que se situa o conceito de Discurso Pedagógico, de acordo com a qual a língua é tomada na sua relação com o discurso, para então abordar de forma mais detida o Discurso Pedagógico a partir das elaborações de Orlandi (1996). Em seguida, discutiremos o procedimento PPP, assim como apresentado por Byrne (1986), e a perspectiva teórica em que ele se insere. Vislumbraremos então que uma incompatibilidade teórica entre a perspectiva discursiva e a perspectiva em que se insere o procedimento PPP – notadamente no que se refere às concepções de linguagem e sujeito – não foi um impedimento para que se estabelecesse uma compatibilidade de outra ordem, isto é, uma compatibilidade entre o procedimento PPP e nosso propósito de ruptura em relação ao Discurso Pedagógico (Orlandi, 1996), isto é, uma compatibilidade entre o procedimento PPP e o propósito de promover “a capacidade do aluno de [...] se construir como autor na dinâmica da interlocução, recusando tanto a fixidez do dito como a fixação do seu lugar como ouvinte” (Orlandi, 1996, p. 33).

Passemos, portanto, à discussão sobre a perspectiva teórica na qual se situa o conceito de Discurso Pedagógico e sobre o conceito elaborado por Orlandi (1996).

2. LINGUAGEM COMO DISCURSO E O DISCURSO PEDAGÓGICO

Em *Análise Automática do Discurso (AAD-69)*, Pêcheux (1997) constrói o objeto discurso retomando o esquema informacional elaborado por Roman Jakobson. O esquema é assim apresentado por Pêcheux:

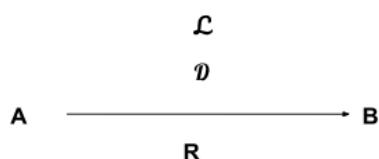


Figura 1 – O esquema informacional de Roman Jakobson.
Fonte: *Análise Automática do Discurso (AAD-69)* (Pêcheux, 1997).

Pêcheux (1997) explica que, conforme a perspectiva informacional em que se situa o esquema, A é o destinador e B é o destinatário. D se refere à mensagem emitida por A em direção a B, ao passo que R remete ao referente, isto é, aquilo de que se fala. A seta no esquema se refere ao contato linguístico entre destinador e destinatário e, por fim, L remete ao código linguístico comum ao destinador e ao destinatário. Fundamental é a indicação de Pêcheux (1997) a propósito de D (a

mensagem), indicação a partir da qual fica definido o objeto discurso na ruptura em relação à perspectiva informacional em que se situa o esquema de Jakobson:

Observemos que, a propósito de “D”, a teoria da informação, subjacente ao esquema, leva a falar de *mensagem* como transmissão de informação: o que dissemos precedentemente nos faz preferir aqui o termo *discurso*, que implica que não se trata necessariamente de uma transmissão de informação entre A e B mas, de modo mais geral, de um “efeito de sentidos” entre os pontos A e B. (Pêcheux, 1997, p. 82, destaques do autor)

Portanto, no que se refere ao discurso, não é de “transmissão de informações” que se trata, mas mais precisamente de “efeito de sentidos” entre interlocutores. Conforme a perspectiva delineada por Pêcheux (1997), não se trata de comunicar um sentido a um outro, mas antes de, no ato de tomada da palavra endereçada a um outro, sofrer os efeitos de sentido que aí se desdobram. Considerar o sentido como “comunicado”, por um lado, e considerá-lo como efeito discursivo, por outro, correspondem a perspectivas radicalmente distintas tanto no que se refere à linguagem quanto no que concerne ao sujeito.

Sobre esse segundo elemento (o sujeito), interessa destacar que A e B no esquema de Jakobson, segundo Pêcheux (1997), não correspondem a indivíduos, mas “designam lugares determinados na estrutura de uma formação social” (Pêcheux, 1997, p. 82). É na medida em que um “indivíduo” se posiciona no jogo de relações sociais que ele advém como sujeito. Portanto, é na medida em que um “indivíduo” ocupa um lugar nessa estrutura, a partir do qual endereça o seu dizer a um outro “indivíduo” – também situado numa determinada posição –, que se desdobram os efeitos de sentido entre interlocutores. A perspectiva delineada por Pêcheux é a de que os lugares no jogo de relações sociais têm um papel determinante daquilo que o sujeito diz, sempre endereçado a alguém.

Ora, a perspectiva delineada por Pêcheux (1997) aponta para uma forma específica de compreender o sujeito (do discurso). Não se trata daquele que “comunica” um sentido, conforme indicamos acima, mas de alguém que, ao endereçar sua fala a um outro, é determinado pela posição que ocupa. Na perspectiva da Análise do Discurso, concebe-se o sujeito como ultrapassado por aquilo que ele diz. No sentido de que aquilo que ele diz sofre os efeitos – efeitos que escapam ao falante – da posição por ele ocupada.

Ocupar um lugar no jogo de relações sociais, portanto, não é sem consequências, pois afeta aquilo que o sujeito diz. Aquilo que o sujeito diz (re)produz efeitos de sentido que não são transparentes àquele que fala (e àquele que escuta). Ou seja, ao falar, o sujeito diz mais (ou menos) daquilo que quis dizer, sendo sobrepujado em sua “intenção” de comunicar algo. Porém, e paradoxalmente, o jogo discursivo produz, simultaneamente, a ilusão do sujeito como causa do seu dizer. Determinado em seu dizer, o sujeito desconhece essa determinação, e advém, em nível de um

engodo imaginário, como causa de si (“eu sei o que eu digo”, “eu sei o que eu falo”). Estamos aqui às voltas com o mecanismo da ideologia assim como elaborado por Louis Althusser (1998).

Para que possamos discutir o conceito de Discurso Pedagógico, importa ainda destacar um elemento das considerações de Pêcheux (1997) sobre o discurso a partir do esquema informacional de Jakobson. A e B, correspondendo a lugares no jogo de relações sociais, “estão representados nos processos discursivos em que são colocados em jogo” (Pêcheux, 1997, p. 82). Os lugares, portanto, têm existência no próprio discurso. Conforme indica Pêcheux, “o que funciona nos processos discursivos é uma série de formações imaginárias que designam o lugar que A e B se atribuem cada um a *si* e ao *outro*, a imagem que eles se fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro” (Pêcheux, 1997, p. 82, destaques do autor).

A e B, portanto, têm existência no próprio discurso enquanto imagens, e compõem, conforme indica Pêcheux, as condições de produção do discurso. Às imagens de A e B como integrantes das condições de produção, Pêcheux acrescenta o referente – aquilo de que se fala –, mas justamente em sua condição de imagem. O quadro geral é, portanto, o seguinte: um discurso remete sempre às condições nas quais ele é produzido e, conforme as elaborações de Pêcheux (1997), tais condições de produção são compostas pelas imagens de si, do outro e daquilo de que se fala.

Podemos agora discutir o conceito de Discurso Pedagógico (Orlandi, 1996), elaborado a partir das considerações de Pêcheux (1997) sobre o discurso e as formações imaginárias. Orlandi (1996) apresenta assim o esquema do discurso pedagógico, com suas condições de produção:

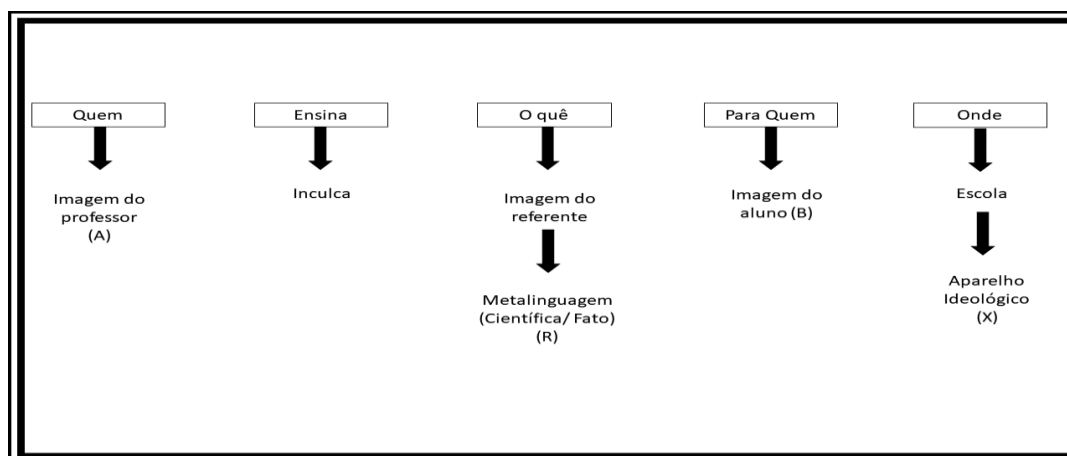


Figura 2 – Esquema do Discurso Pedagógico.
Fonte: A linguagem e seu funcionamento (Orlandi, 1996).

Abordemos os elementos do esquema apresentado por Orlandi (1996). Como integrante das condições de produção, vislumbramos as imagens do professor e do aluno. Conforme indicamos acima, “O aluno é idealmente B, isto é, a imagem social do aluno (o que não sabe e está na escola para aprender), e o professor é idealmente A, isto é, a imagem social do professor (aquele que possui

o saber e está na escola para ensinar)” (Orlandi, 1996, p. 21). Nas condições de produção do Discurso Pedagógico, portanto, encontram-se os lugares do professor e do aluno em sua condição de imagens, a partir das quais os efeitos de sentido que são aí produzidos configuram o ensino como “inculcação” que parte daquele que possui o saber em direção àquele que nada sabe.

No esquema apresentado por Orlandi (1996), o referente enquanto imagem se encontra associado à metalinguagem (ciência/fato). Sob os efeitos de sentido do Discurso Pedagógico, aquilo que é ensinado e aprendido se configura na relação com a ciência, pois o Discurso Pedagógico “se pretende *científico*” (Orlandi, 1996, p. 19, destaque da autora). A cientificidade do Discurso Pedagógico se constrói, segundo Orlandi, a partir de dois elementos. Em primeiro lugar, a questão da metalinguagem: no âmbito do Discurso Pedagógico, dá-se primazia não tanto ao “fato”, mas a formas de dizer cristalizadas sobre o fato: “O conteúdo aí é a forma (artefato) e se aponta a forma como réplica do conteúdo. Através da metalinguagem, o que se visa é a construção da via científica do saber que se opõe ao senso comum, isto é, constrói-se aí o reino da objetividade do sistema” (Orlandi, 1996, p. 19). Portanto, o referente, isto é, aquilo que se pretende ensinar e aprender, é configurado na relação com determinadas formas cristalizadas de dizer que contribuem para a construção da objetividade científica do saber.

Em segundo lugar, Orlandi (1996) indica que o professor se apaga como intérprete do conhecimento científico, tornando-se, em consonância com a imagem daquele que “possui o saber e está na escola para ensinar” (Orlandi, 1996, p. 21), a própria voz do Saber: “Há aí um apagamento, isto é, apaga-se o modo pelo qual o professor apropria-se do conhecimento do cientista, tornando-se ele próprio possuidor daquele conhecimento” (Orlandi, 1996, p. 21). Orlandi indica que, dessa forma, “A opinião assumida pela autoridade professoral torna-se definitiva (e definitiva)” (Orlandi, 1996, p. 21).

Através, portanto, da “metalinguagem” e do “professor-cientista”, o Discurso Pedagógico se constitui na relação com a “objetividade científica”, com a criação das condições para que o objeto de ensino e aprendizagem – o referente – seja inculcado, com um impedimento à reflexão em torno do mesmo. É nessa perspectiva que, conforme Orlandi (1996), as razões em torno do referente são apresentadas na forma de um “é porque é”, das definições rígidas e conclusões exclusivas e dirigidas. Ao invés da reflexão, advém no âmbito do Discurso Pedagógico o “esmagamento do outro” (Orlandi, 1996, p. 17) de que fala a autora. É nessa perspectiva que Orlandi (1996) qualifica o Discurso Pedagógico como autoritário: há um agente único, exclusivo, não há lugar para a reversibilidade, para a interlocução.

Fundamental é a indicação de Orlandi (1996) de que é possível intervir no caráter autoritário do Discurso Pedagógico, tornando-o um Discurso Polêmico. De acordo com a tipologia proposta pela

autora, há três tipos de discurso, caracterizados a partir da distinção entre paráfrase (o retorno constante ao mesmo) e polissemia (força que desloca o mesmo) e da questão da reversibilidade na relação dos interlocutores. No Discurso Autoritário, há contenção da polissemia e estancamento da reversibilidade (não se dá a palavra); o Discurso Lúdico vive da reversibilidade e da polissemia aberta; por fim, no Discurso Polêmico a polissemia é controlada e a reversibilidade se dá sob condições. A possibilidade de que o Discurso Pedagógico se torne polêmico é abordada por Orlandi (1996) tanto no que se refere ao professor quanto no que concerne ao aluno:

Do ponto de vista do autor (professor) uma maneira de se colocar de forma polêmica é construir seu texto, seu discurso, de maneira a expor-se a efeitos de sentidos possíveis, é deixar um espaço para a existência do ouvinte como “sujeito”. Isto é, deixar vago um espaço para o outro (o ouvinte) dentro do discurso e construir a própria possibilidade de ele mesmo (locutor) se colocar como ouvinte. É saber ser ouvinte do próprio texto e do outro.

Da parte do aluno, uma maneira de instaurar o polêmico é o exercer sua capacidade de discordância, isto é, não aceitar aquilo que o texto propõe e o garante em seu valor social: é a capacidade do aluno de se constituir ouvinte e se construir como autor na dinâmica da interlocução, recusando tanto a fixidez do dito como a fixação do seu lugar como ouvinte. Ou seja, é próprio do discurso autoritário fixar o ouvinte na posição de ouvinte e o locutor na posição de locutor. Negar isso não é negar a possibilidade de ser ouvinte, é não aceitar a estagnação nesse papel, nessa posição. (Orlandi, 1996, p. 32-33)

No que se refere ao professor, vale destacar a posição crítica na qual o professor deixa “um espaço para a existência do ouvinte como ‘sujeito’ (Orlandi, 1996, p. 32)”, construindo assim a possibilidade de que o professor se coloque como ouvinte. Quanto ao que Orlandi indica a respeito do aluno, destacamos a possibilidade de que ele se construa “como autor na dinâmica da interlocução” (Orlandi, 1996, p. 33), recusando assim sua fixação no lugar do ouvinte. Conforme veremos na próxima seção, o procedimento PPP pode contribuir para que se instaure o polêmico no que se refere à produção de sentidos no registro oral, pode contribuir para que a reversibilidade de lugares ocorra sob determinadas condições, com o advento do aluno como locutor e do professor como ouvinte.

Passemos, portanto, às nossas considerações sobre o procedimento PPP assim como apresentado por Byrne (1986).

3. O PROCEDIMENTO PPP

Conforme indicamos acima, Byrne (1986) aponta para os obstáculos encontrados no que se refere ao ensino de inglês no registro oral. O autor afirma que, sob tais condições, “é importante ter uma compreensão clara e um entendimento consistente da ampla variedade de técnicas e procedimentos através dos quais a habilidade oral pode ser desenvolvida” (Byrne, 1986, p. 1, tradução nossa ²). Byrne (1986) passa então à descrição da sequência PPP, na qual cada um dos P’s remete a

2 “[...] it is important to have a clear understanding and a firm grasp of the wide range of techniques and procedures through which oral ability can be developed.”

uma etapa no trabalho de produção de sentidos no registro oral: apresentação (*presentation*, em inglês), prática (*practice*) e produção (*production*)³.

Byrne (1986) destaca que o professor cumpre diferentes funções em cada uma das três etapas do procedimento. Na etapa de apresentação, trata-se para o professor de apresentar o material a ser ensinado e aprendido de forma que seu sentido seja compreendido de forma clara e memorável. Conforme indica o autor, neste estágio o professor se encontra “no centro do palco” (Byrne, 1986, p. 2, tradução minha⁴), posição que muitos professores acham “atraente”, havendo o “risco de desperdiçar muito tempo na apresentação [...] de forma que os alunos não disponham de tempo suficiente para praticar a língua” (Byrne, 1986, p. 2, tradução minha⁵).

Na etapa de prática, é a vez do aluno entrar em cena. Cabe ao professor estruturar uma prática controlada das formas previamente apresentadas. O foco aqui é na acurácia, isto é, na prática dos itens linguísticos em consonância com o funcionamento fonológico, morfológico e sintático da língua. Conforme indica Byrne (1986), a acurácia “depende do domínio do sistema linguístico” (Byrne, 1986, p. 5, tradução minha⁶). Particularmente, gostamos da metáfora utilizada pelo autor para se referir à função cumprida pelo professor nesta etapa: um “habilidoso maestro numa orquestra” (Byrne, 1986, p. 2, tradução minha⁷) que “rege” os alunos na prática controlada de itens linguísticos, monitorando o desempenho dos mesmos de forma a promover a formação acurada de sentenças em consonância com o funcionamento do sistema linguístico.

Por fim, na etapa de produção os alunos “utilizam a língua por si mesmos” (Byrne, 1986, p. 2, tradução minha⁸), isto é, amparam-se no que foi apresentado e praticado para “usar a língua de forma livre, mesmo se às vezes cometem erros como resultado” (Byrne, 1986, p. 2, tradução minha⁹). O foco aqui é na fluência, isto é, na “habilidade de se expressar de forma inteligível, razoavelmente acurada e sem muita hesitação” (Byrne, 1986, p. 9, tradução minha¹⁰). Enquanto os alunos se engajam no “uso” da língua de “forma livre”, o professor observa e acompanha a produção dos alunos, podendo inclusive participar da interação junto aos aprendizes.

Estruturado, portanto, em etapas sucessivas, o procedimento PPP começa com a compreensão dos itens que serão praticados e produzidos, passa pela prática controlada destes itens (os famosos

3 O procedimento PPP não remete exclusivamente ao trabalho com a produção de sentidos no registro oral, podendo também ser empregado no trabalho com escrita em língua estrangeira.

4 “[...] *at the center of the stage* [...]”

5 “[...] *danger of spending too much time presenting [...] so that the students do not get enough time to practise the language themselves.*”

6 “[...] *depends on mastery of the language system.*”

7 “[...] *skilful conductor of an orchestra* [...]”

8 “[...] *use the language for themselves* [...]”

9 “[...] *use language freely, even if they sometimes make mistakes as a result.*”

10 “[...] *ability to express oneself intelligibly, reasonably accurately and without too much hesitation.*”

*drills*¹¹ ocupam aqui o seu lugar) e, por fim, atinge o momento da interação “autônoma” (com os alunos geralmente trabalhando em pares, grupos ou circulando pela sala) através dos itens linguísticos anteriormente apresentados e praticados. Conforme Byrne (1986) indica, a tarefa do professor ao longo das etapas é “atingir um equilíbrio entre estas duas metas [acurácia e fluência] de forma que, ao fim, os aprendizes sejam capazes de *se comunicar de forma adequada*” (Byrne, 1986, p. 5, destaque do autor, tradução minha¹²).

A título de esclarecimento, exemplifiquemos. Um diálogo bastante comum em aulas de língua inglesa como língua estrangeira em nível iniciante de proficiência se refere à troca “*What’s your name?*” “*My name is...*” (“Qual é o seu nome?” “Meu nome é...”). Na etapa de apresentação, o professor apresenta o diálogo, talvez escrevendo o mesmo no quadro-negro, fazendo com que seu sentido seja compreendido pelos alunos. Na etapa de prática, o professor-maestro proporciona prática controlada do diálogo, com repetição acurada da pergunta e da resposta, praticando também pronúncia e entonação, em conformidade com o funcionamento do sistema linguístico. Por fim, no momento da produção, os alunos poderiam circular pela sala de aula, interagindo com os colegas através do diálogo apresentado e praticado, perguntando e respondendo sobre os seus nomes (reais ou imaginários), enquanto o professor observa a produção dos alunos (e talvez também interaja com eles).

Consideramos a sequência PPP um procedimento possível no trabalho com produção oral em língua estrangeira em nível iniciante no âmbito da escola regular. Aliás, é isso o que nosso trabalho na escola-campo indica. O procedimento PPP é uma possibilidade metodológica que, a depender das condições particulares de um contexto de ensino e aprendizagem, pode ter sua eficácia. Há, obviamente, alternativas ao procedimento. Byrne (1986) indica que a sequência PPP não precisa ser seguida de forma rígida: ela pode ser revertida, de forma que de início pode haver produção, com os recursos que os alunos dispõem, a partir da qual se decide então os itens de língua que precisam ser apresentados e praticados. Contudo, o próprio autor indica que essa reversão da sequência, iniciando com produção e prosseguindo em direção à apresentação e à prática, se refere especificamente a níveis pós-elementares de proficiência.

Em convergência com Byrne (1986), Thornbury (2012) indica que o modelo PPP supõe que a acurácia (a correção gramatical, foco do trabalho na fase de prática) antecede à fluência (foco da fase de produção), e propõe então uma sequência que parte da fluência em direção à acurácia. O processo

11 Os *drills* correspondem a exercícios orais que envolvem a prática controlada de um ou mais itens da estrutura da língua. Foram forjados no interior da metodologia audiolingual no ensino de línguas estrangeiras, que abordava, em consonância com a psicologia behaviorista, a aprendizagem de línguas em termos da formação de hábitos linguísticos corretos, mediante imitação e reforço.

12 “[...] *strike a balance between two goals so that, in the end, the learners are able to communicate adequately.*”

começaria “com os sentidos que os aprendizes querem expressar” (Thornbury, 2012, p. 129, tradução minha ¹³). Em seguida, “através de estágios sucessivos de tentativa, erro e feedback, a produção do aprendiz é ajustada em termos de acurácia” (Thornbury, 2012, p. 129, tradução minha ¹⁴). Nesse caso, os itens linguísticos que receberão atenção, após o momento de produção inicial, são definidos a partir da “avaliação das dificuldades comunicativas dos aprendizes, ao invés de serem predeterminadas por um programa de ensino baseado na gramática” (Thornbury, 2012, p. 129, tradução minha ¹⁵). A ressalva feita por Byrne (1986) sobre a alternativa ao procedimento PPP, mencionada acima, deve ser retomada no que se refere à crítica feita por Thornbury (2012): e no caso de alunos iniciantes na língua estrangeira, que sequer possuem os meios para o que seria a produção inicial “livre”?

Estamos de acordo com a ressalva feita por Byrne (1986) e acreditamos que, para alunos de nível iniciante, como a maior parte daqueles com os quais trabalhamos no âmbito do Subprojeto Língua Inglesa do Programa Residência Pedagógica da UFSJ, a sequência PPP deve ser mantida iniciando com a apresentação, prosseguindo em direção à prática controlada de forma a, por fim, possibilitar a produção significativa dos itens apresentados e praticados. Estamos lidando, e não devemos nos esquecer deste ponto, com o ensino e a aprendizagem de uma língua estrangeira, língua outra cuja estrutura é desconhecida para o aluno de nível iniciante de proficiência. No caso destes alunos, cremos que os estágios da apresentação e da prática cumprem a função de fornecer os meios para o posterior engajamento significativo no registro oral a partir da língua. É no estágio da produção “autônoma” que atingimos, para além de um saber sobre a língua, a dimensão do saber-fazer com ela (Gasparini, 2013, 2018). Contudo, para que se atinja esse ponto com alunos iniciantes, há um trabalho prévio a ser feito, trabalho que é realizado, em nossa compreensão, nos estágios de apresentação e prática, através dos quais se fornece aos alunos os meios para o engajamento significativo na língua no registro oral.

Resta nos debruçarmos sobre a relação entre o procedimento PPP assim como utilizado nas atividades do Subprojeto Língua Inglesa e o conceito de Discurso Pedagógico (Orlandi, 1996). Ora, o que está em jogo no momento em que, após o professor ocupar o “centro do palco” (no estágio de apresentação) e, como um “habilidoso maestro”, promover prática controlada dos itens apresentados, com vistas à acurácia (no estágio da prática), os alunos então se engajam significativamente na língua-alvo a partir do que foi apresentado e praticado? Segundo cremos, é nesse ponto que podem ser criadas as condições para uma ruptura possível em relação ao caráter autoritário do Discurso Pedagógico (Orlandi, 1996). É neste ponto que, segundo cremos, o polêmico pode se instaurar e minimamente

13 “[...] *with the meanings that the learners want to convey* [...]”

14 “[...] *through successive stages of trial, error, and feedback, the learner’s output is fine-tuned for accuracy.*”

15 “[...] *assessment of the learners’ communicative difficulties, rather than having been predetermined by a grammar syllabus.*”

minar o caráter autoritário do Discurso Pedagógico, com o professor deixando “um espaço para a existência do ouvinte como ‘sujeito’ (Orlandi, 1996, p. 32)” e assumindo a posição de ouvinte. Se fornecermos ao aluno de nível iniciante de proficiência os meios que possibilitem um engajamento minimamente significativo na língua alvo no registro oral – conforme o exemplo mencionado acima, no qual os alunos circulam pela sala de aula perguntando / respondendo sobre os nomes (reais ou imaginários) dos colegas –, ele pode então se posicionar “como autor na dinâmica da interlocução” (Orlandi, 1996, p. 33), recusando assim sua fixação no lugar do ouvinte.

Contudo, e como o leitor já deve ter entrevisto, a compatibilidade que aqui apontamos – qual seja, aquela entre o procedimento PPP e a proposta de romper com o Discurso Pedagógico como discurso autoritário – convive com uma incompatibilidade em nível teórico. Conforme vimos, o conceito de Discurso Pedagógico foi forjado a partir da perspectiva discursiva de estudo da linguagem, na qual a língua não é vista como um instrumento para a comunicação. De acordo com a perspectiva discursiva, a mensagem não é abordada como “transmissão de informação” entre A (destinador) e B (destinatário), mas como “um ‘efeito de sentidos’ entre os pontos A e B” (Pêcheux, 1997, p. 82). E, conforme vimos, tais efeitos de sentido que atravessam o dizer escapam a qualquer intencionalidade do falante, uma vez que mantêm uma relação necessária com um lugar de fala no jogo de relações sociais.

Por seu turno, em sua discussão sobre o procedimento PPP, Byrne (1986) afirma que “nossa principal preocupação como professores de línguas não é *informar* os alunos *sobre a língua* mas desenvolver sua habilidade em *usar a língua para uma variedade de propósitos comunicativos*” (Byrne, 1986, p. 1, destaques do autor, tradução minha ¹⁶). É, portanto, na perspectiva do *uso da língua para propósitos comunicativos* que Byrne discute o procedimento PPP. É em consonância com essa perspectiva que Byrne (1986), conforme vimos, caracteriza o estágio da produção como sendo aquele no qual os alunos *utilizam / usam* a língua de forma *livre*, ou ainda quando o autor indica que a tarefa do professor, ao se movimentar da prática controlada em direção à produção “livre”, é criar as condições para que, “ao fim, os aprendizes sejam capazes de *se comunicar de forma adequada*” (Byrne, 1986, p. 5, destaque do autor, tradução minha ¹⁷). Ora, uma vez que tomamos como referência a perspectiva discursiva no estudo da linguagem, não é tanto de *usar* a língua para *se comunicar* que se trata, mas de, posicionado num determinado lugar no jogo de relações sociais (no lugar de aluno, por exemplo), sofrer os efeitos de sentido que se (re)produzem no discurso, na relação necessária com uma posição no jogo de relações sociais. Nesse sentido, na medida em que os efeitos de sentido se

16 “[...] *our main concern as language teachers is not to inform our students about the language but to develop their ability to use the language for a variety of communicative purposes.*”

17 “[...] *in the end, the learners are able to communicate adequately*”

desdobram na relação com essa posição, um dizer nunca é *livre*, mas sofre as determinações deste lugar.

Estamos cientes da incompatibilidade radical entre a perspectiva discursiva e a perspectiva comunicativa no estudo da linguagem, e aceitamos de bom grado as críticas que possam daí decorrer. Contudo, acreditamos que a incompatibilidade na perspectiva teórica não foi um impedimento para que se estabelecesse uma compatibilidade de outra ordem, qual seja, aquela entre o procedimento PPP e nosso propósito de ruptura em relação ao autoritarismo do Discurso Pedagógico. A despeito de sua relação estreita com a perspectiva comunicativa no estudo da linguagem – perspectiva que, diga-se de passagem, fundamenta, hoje e antes, parte significativa da teorização acerca do ensino e da aprendizagem da língua inglesa como língua estrangeira –, o procedimento PPP pode, conforme indicamos ao longo deste artigo, contribuir para que o polêmico se instaure no âmbito do Discurso Pedagógico, com a quebra em relação às imagens cristalizadas de aluno como aquele “que não sabe e está na escola para aprender” (Orlandi, 1996, p. 21) e do professor como “aquele que possui o saber e está na escola para ensinar” (Orlandi, 1996, p. 21). O trabalho com a língua estrangeira pode, então, se deslocar da “inculcação” e do “esmagamento do outro” (Orlandi, 1996) e se mover na direção do engajamento significativo na língua. Na medida em que pode fornecer as condições para que o aluno se coloque, no que se refere à produção de sentidos no registro oral, em nível iniciante de proficiência, “como autor na dinâmica da interlocução” (Orlandi, 1996, p. 33), recusando sua estagnação no lugar do ouvinte.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As condições de produção do Discurso Pedagógico como discurso autoritário são constituídas pelas imagens do aluno – “o que não sabe e está na escola para aprender” (Orlandi, 1996, p. 21) – e do professor – “aquele que possui o saber e está na escola para ensinar” (Orlandi, 1996, p. 21). Vale lembrar também que, conforme indica Orlandi (1996), há uma articulação estreita entre o Discurso Pedagógico e a instituição escolar: “a escola é a sede do DP [Discurso Pedagógico]. Em última instância, é o fato de estar vinculado à escola, isto é, a uma instituição, que faz do DP aquilo que ele é” (Orlandi, 1996, p. 23). Por outro lado, o Discurso Pedagógico funciona “garantindo a instituição em que se origina e para a qual tende” (Orlandi, 1996, p. 23).

Ora, o que está em jogo quando se fala da posição de aluno ou de professor no interior da escola, a nos pautarmos pelas elaborações de Orlandi (1996)? Ocupar a posição de aluno implica em sofrer os efeitos da imagem social de aluno, isto é, implica em ser afetado pela imagem daquele que “não sabe”. Por sua vez, falar a partir da posição do professor implica em ser afetado pela imagem daquele que “possui o saber”. É neste ponto, portanto, que o conceito de Discurso Pedagógico (Orlandi, 1996)

foi relevante para o trabalho desenvolvido pelo Subprojeto Língua Inglesa do Programa Residência Pedagógica da UFSJ: no ponto em que os professores e alunos “reais”, de carne e osso, advêm como sujeitos, isto é, se encontram situados na instituição escolar, sendo portanto afetados pelo funcionamento do Discurso Pedagógico, pelo jogo de imagens que constitui suas condições de produção. Professores e alunos, contudo, não estão condenados a reproduzir os efeitos de sentido do Discurso Pedagógico como discurso autoritário.

Conforme indicamos anteriormente, o trabalho do Subprojeto Língua Inglesa se pautou pelo propósito de, tanto quanto possível, promover rupturas em relação ao Discurso Pedagógico. No que se refere ao trabalho com a produção de sentidos no registro oral na escola-campo, acreditamos que o procedimento PPP tenha se configurado como uma possibilidade frutífera de promoção de tal ruptura, conforme discutimos neste artigo. Isso na medida em que o procedimento provê, para alunos de nível iniciante de proficiência na língua inglesa, os *meios* linguísticos para que o aluno se coloque “como autor na dinâmica da interlocução” (Orlandi, 1996, p. 33), recusando a estagnação no lugar do ouvinte. Portanto, cremos que o procedimento PPP possa contribuir para instaurar o polêmico no âmbito do que há de autoritário no Discurso Pedagógico, contribuindo para um deslocamento em relação às suas determinações, na medida em que pode romper com as imagens do aluno como aquele que “não sabe” e do professor como “detentor do saber”, apontando para um posicionamento distinto de alunos e professores na instituição escolar no que se refere à produção de sentidos em língua inglesa no registro oral.

Resta destacar do esquema do Discurso Pedagógico, assim com apresentado acima na Figura 2, que a escola é aí tomada em sua condição de “aparelho ideológico”. Em sua reflexão sobre os Aparelhos Ideológicos de Estado, Althusser (1998) traz uma contribuição decisiva para o Materialismo Histórico e indica que, para além do Aparelho Repressivo de Estado organizado de forma centralizada e unificada (os governos, os chefes de Estado, o exército, a polícia, os tribunais, as prisões...), há o corpo disperso dos Aparelhos Ideológicos de Estado. Corpo disperso de instituições que, porém, encontra sua unidade em um funcionamento que garante a imposição das ideologias dominantes, garantindo assim a “reprodução das relações de produção, isto é, das relações de exploração capitalistas” (Althusser, 1998, p. 78).

Althusser (1998) aborda de forma detida a instituição escolar, indicando que a escola é, junto à família (também um Aparelho Ideológico de Estado), o aparelho ideológico dominante no modo de produção capitalista. A escola se configura, portanto, como espaço privilegiado de inculcação de saberes que interessam às classes dominantes em sua relação de exploração com as classes dominadas. Conforme indica Althusser (1998),

É pela aprendizagem de alguns saberes contidos na *inculcação* maciça da ideologia da classe dominante que, em grande parte, são reproduzidas as relações de produção de uma formação social capitalista, ou seja, as relações entre exploradores e explorados, e entre explorados e exploradores. Os mecanismos que produzem esse resultado vital para o regime capitalista são naturalmente encobertos e dissimulados por uma ideologia da Escola universalmente aceita, que é uma das formas essenciais da ideologia burguesa dominante: uma ideologia que representa a Escola como neutra, desprovida de ideologia [...] (Althusser, 1998, p. 80, destaque nosso)

É relevante a indicação de Orlandi (1996) acerca da relação de constituição mútua entre Discurso Pedagógico e a instituição escolar. À luz das considerações de Althusser (1998), tal indicação aponta para o fato de que o caráter autoritário do Discurso Pedagógico – discurso que tende à paráfrase, ao retorno constante ao mesmo, e no qual não há reversibilidade, segundo Orlandi (1996) – não é sem conexão com a escola como Aparelho Ideológico de Estado, isto é, com a escola como espaço de “inculcação maciça da ideologia dominante” (Althusser, 1998, p. 80), peça fundamental de sustentação do capitalismo. Nessa perspectiva, nosso propósito de estruturar o trabalho do Subprojeto Língua Inglesa do Programa Residência Pedagógica da UFSJ, de forma a instaurar ruptura em relação às injunções autoritárias do Discurso Pedagógico, pode representar uma contribuição modesta para que a escola funcione, para além da reprodução das relações de produção do modo de produção capitalista, na relação com a *transformação*. Pois conforme Althusser (1998) indica, os Aparelhos Ideológicos de Estado são espaço de antagonismo e contradição, uma vez que são palco da luta de classes: “Não há a luta de classes sem classes antagônicas. Quem diz luta de classe da classe dominante diz resistência, revolta e luta de classe da classe dominada” (Althusser, 1998, p. 106).

Neste artigo, apresentamos um procedimento que empregamos na escola-campo com vistas a promover a produção de sentidos no registro oral em língua inglesa por parte de alunos de nível iniciante de proficiência. Vale destacar que o procedimento PPP se configura, no âmbito do ensino e da aprendizagem de língua inglesa na escola regular, como uma possibilidade, dentre outras, de promover tal produção de sentidos. Qualquer que seja o procedimento, contudo, um elemento é aí fundamental, qual seja, fornecer aos alunos os *meios* para que a produção de sentidos no registro oral seja possível. Dessa forma, o trabalho com língua inglesa na escola pode contribuir para que a instituição escolar, na medida em que há aí possibilidade de ruptura em relação ao Discurso Pedagógico (Orlandi, 1996), se mova rumo à transformação, para além de seu funcionamento na reprodução (das relações de produção no âmbito do capitalismo).

5. AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001. Agradecemos também à equipe do Subprojeto Língua Inglesa do Programa Residência Pedagógica da UFSJ.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1998. 128p.

BYRNE, D. **Teaching Oral English**. Harlow: Longman, 1986. 145p.

GASPARINI, E. N. Entre o saber e o saber-fazer: reflexões sobre a formação do professor de língua estrangeira na universidade. **Glauks Online**, Viçosa, v. 13, n. 1, p. 52-61, 2013.

GASPARINI, E. N. A formação do professor de língua inglesa na universidade e a escola como aparelho ideológico de estado. **Revista Caletrosópio**, Ouro Preto, v. 6, n. 2, p. 85-97, 2018.

MINAS GERAIS. Secretaria de Educação. **CBC – Currículo Básico Comum: Língua estrangeira / Ensino Fundamental e Médio**. Disponível em: <https://curriculoreferencia.educacao.mg.gov.br/index.php/cbc>. Acesso em: 18 mai. 2026.

ORLANDI, E. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. Campinas: Pontes, 1996. 276p.

PÊCHEUX, M. Análise Automática do Discurso (AAD-69). In: GADET, F. e T. HAK (Org.) **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Campinas: UNICAMP, 1997, p. 61-161.

THORNBURY, S. **How to teach grammar**. Harlow: Pearson, 2012. 182p.