

NÉLIO MARTINS ARAÚJO

DIZERES SOBRE E NA SALA DE AULA: ASPECTOS DA CONSTITUIÇÃO DO
PROFESSOR DE LÉ A PARTIR DA RELAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA



Universidade Federal de Uberlândia

Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos – Curso de Doutorado

Fevereiro de 2015

NÉLIO MARTINS ARAÚJO

**DIZERES SOBRE E NA SALA DE AULA: ASPECTOS DA CONSTITUIÇÃO DO
PROFESSOR DE LÉ A PARTIR DA RELAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos – Cursos de Mestrado e Doutorado, do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Estudos Linguísticos.

Área de concentração: Estudos em Linguística e Linguística Aplicada.

Linha de pesquisa: Linguagem, texto e discurso

Orientação: Prof. Dr. Ernesto Sérgio Bertoldo.



Universidade Federal de Uberlândia

Fevereiro de 2015

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

A663d Araújo, Nélio Martins, 1976-
2015 Dizeres sobre e na sala de aula : aspectos da constituição do professor de LE a partir da relação entre teoria e prática / Nélio Martins Araújo. - 2015.
238 f.

Orientador: Ernesto Sérgio Bertoldo.
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Linguística.
Inclui bibliografia.

1. Linguística - Teses. 2. Línguas - Estudo e ensino - Teses. 3. Língua inglesa - Formação de professores - Teses. I. Bertoldo, Ernesto Sérgio, 1964-. II. Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Linguística. III. Título.

CDU: 801

NÉLIO MARTINS ARAÚJO

DIZERES SOBRE E NA SALA DE AULA: ASPECTOS DA CONSTITUIÇÃO DO
PROFESSOR DE LÉTICIA A PARTIR DA RELAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Estudos Linguísticos – Cursos de Mestrado e
Doutorado, do Instituto de Letras e Linguística da
Universidade Federal de Uberlândia, como
requisito parcial para a obtenção do título de
Doutor em Estudos Linguísticos.

Uberlândia, 26 de fevereiro de 2015.

Banca Examinadora

Prof.ª Dr.ª Juliana Santana Cavallari, UNIVAS

Prof.ª Dr.ª Maíra Maegava Cordula – UFTM

Prof.ª Dr.ª Carla Nunes Vieira Tavares, UFU

Prof.ª Dr.ª Maria de Fátima Fonseca Guilherme, UFU

Prof. Dr. Ernesto Sérgio Bertoldo, UFU
Orientador

À minha família,
pelo amor e pelo apoio, ambos imprescindíveis

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela Vida e por nos ofertar tantos caminhos de aprendizado.

À minha esposa, Leandra, pelo amor, pelo apoio e carinho constantes.

À minha filha, Maria Clara, pela singeleza do olhar que sempre irradia amor e afeto.

À minha mãe, Maria do Carmo, à minha irmã, Daniela, e à minha sobrinha, Ana Beatriz, pelas torcidas e pelo apoio intraduzíveis em palavras.

Ao Professor Ernesto, pelas palavras responsáveis e indispensáveis de apoio acadêmico; pela cumplicidade com o tema; e pelos laços de simpatia e amizade que se fortaleceram mais ainda.

Ao PPGEL, pela oportunidade de desenvolver o presente trabalho.

Ao GELS, pelas atividades operacionalizadas em favor de nossa formação.

À Professora Maria José Coracini e ao seu grupo de pesquisa (UNICAMP), que, através do Projeto Casadinho, tão bem nos acolheram e contribuíram para nossa constituição como pesquisador.

Às Professoras Maria de Fátima e Carla, não só por acompanharem o desenvolvimento desta pesquisa, através das leituras feitas durante as qualificações, mas, principalmente, pelo incentivo e amparo constantes.

Às Professoras Juliana e Maíra, pelas leituras e contribuições com este trabalho.

Ao mais que primo, compadre e amigo, ao irmão de caminhada(s), Juliano, pelo estímulo, pelo apoio e por (com)partilhar as alegrias e dores da academia.

À amiga Roselaine, pelo muito que nos ajudou e nos incentivou.

Às pessoas especiais, como Érika, Adeilto e Luana, que, prestimosamente, ajudaram-nos e torceram por nosso trabalho.

Às professoras que aceitaram colaborar com nossa pesquisa, pois, sem a colaboração de pessoas como vocês, não alcançaríamos nossos objetivos acadêmicos.

Aos colegas de trabalho, diretores e alunos, pelas silenciosas participações neste trabalho.

A todos que, direta ou indiretamente, ajudaram-nos a construir sentidos e direcionamentos fundamentais para que este trabalho chegasse aqui.

*A maior riqueza do homem
é a sua incompletude.
Nesse ponto sou abastado.
Palavras que me aceitam como sou - eu não aceito.*

*Não aguento ser apenas um sujeito que abre portas,
que puxa válvulas, que olha o relógio,
que compra pão às 6 horas da tarde,
que vai lá fora, que aponta lápis,
que vê a uva etc. etc.*

*Perdoai
Mas eu preciso ser Outros.
Eu penso renovar o homem usando borboletas.
Manoel de Barros*

RESUMO

A presente tese objetiva analisar aspectos da constituição do professor de Língua Estrangeira (inglês) a partir da relação entre teoria e prática. A pesquisa lança um olhar discursivo sobre essa constituição de professor de Língua Estrangeira (LE) a partir da relação existente entre sua formação teórica e a sua prática de sala de aula. Seu objetivo geral é o de ampliar o diálogo entre teoria e prática no âmbito do ensino e na aprendizagem de LEs. Os objetivos específicos são: (i) Verificar as regularidades em dizeres de professores enunciados na sala de aula, buscando identificar marcas que apontam para uma interdiscursividade de teorias sobre o ensino e a aprendizagem de LEs; (ii) Identificar e analisar a incidência de traços de sua formação teórica, recuperados a partir dos dizeres analisados, sobre a sua constituição de professor de LE; (iii) Discutir a relação entre a formação recebida e sua constituição como professor de LE. A hipótese que norteia a pesquisa é a de que longe de se estabelecer uma simples tensão entre teoria e prática, o que se percebe, no agir do professor frente à contingência de uma aula de LE, são os rastros das subjetivações que ele sofreu e estabeleceu no decorrer de sua constituição enquanto professor com o conhecimento teórico e com sua experiência com o aprender e o ensinar a língua. Em sala de aula, essa contingência faz mobilizar, ou não, via memória discursiva, algo da formação teórico-prática desse professor resultante do seu investimento subjetivo realizado frente ao conhecimento sobre o ensino e a aprendizagem da Língua, afetando sua constituição como professor. Para compor o *corpus* da pesquisa, foram realizadas gravações em áudio de aulas de duas professoras de Língua Inglesa em turmas de sextos anos do Ensino Fundamental de escolas públicas mineiras e de entrevistas semiestruturadas com essas mesmas professoras. Esse trabalho circunscreve-se à Análise de Discurso que assume o sujeito sendo constituído pela falha, pela não possibilidade de dizer tudo; marcado pela contradição e barrado pelo real da língua, mas que se deixa flagrar na materialidade linguística. Assim, assumiu-se que a constituição do professor de LE frente à sua relação com o processo de ensino e de aprendizagem pode sofrer deslocamentos, fruto de atravessamentos discursivos que vão (re)constituindo seus fazeres e sua relação com a produção de saberes em sala de aula. Percebeu-se três atravessamentos discursivos constituindo as professoras participantes da pesquisa a partir dos processos de subjetivação promovidos e sofridos por elas quanto às suas formações teórico-práticas. O primeiro deles consiste naquilo que advém da formação, na forma de traços de teorias com as quais elas mantiveram contato. O segundo resulta de suas experiências com o processo de ensino e de aprendizagem da Língua. Por fim, outro atravessamento discursivo que surgiu durante a análise dos recortes de dizeres das professoras configurou-se com um imaginário de descrédito sobre o processo de ensino e de aprendizagem da LE na escola pública. Acredita-se que uma visão discursiva do sujeito e de sua relação com a teoria e a prática de ensino de LEs pode representar uma base de sustentação para a (trans)formação que tanto a formação de um professor quanto seu olhar sobre a contingência de estar em uma sala de aula de escola pública reclamam e que, muitas vezes, escamoteia-se pelo não enfrentamento dessas questões em várias instâncias de sua formação e/ou de atuação pedagógica.

Palavras-chave: Análise de Discurso. Teoria e prática. Língua Estrangeira. Formação de professores.

ABSTRACT

This thesis aims at analyzing aspects of the foreign language teacher's constitution to what concerns the relationship between theory and practice. The main goal of this work is to enlarge the dialogue between theory and practice in the context of the language teaching and learning. The specific goals are: (i) To verify the regularities in teachers' utterances enunciated in the classroom, identifying marks of interdiscursivity among theories on the teaching and the learning process of foreign languages; (ii) To identify and to analyze the incidence of traits of the teacher's theoretical formation, recovered from the analyzed utterances about the foreign language teacher's constitution; (iii) To discuss the relation between the formation received by the teacher and the foreign language teachers' constitution. The hypothesis that guides this research considers that far away from establishing a simple tension between theory and practice, what is realized in the teachers' performance, given the contingency of a classroom, is the traits of the subjectivity that the teachers established during their constitution as teachers with the theoretical knowledge and with the experience with the language learning and teaching. That contingency, in the teaching and learning process, mobilizes, or not, through discursive memory, something of the teachers' theoretical-practical formation resulting from their subjective investment on the language teaching and learning. It is certain that such a process affects their constitution as teachers. In order to compose the *corpus* of the research, classes given by two English teachers from the sixth grade of elementary public schools were recorded. Interviews with these same teachers were also collected. Theoretically, this research is founded on concepts of Discourse Analysis that assumes the subject being constituted by the flaw, for the non possibility to say everything; marked by the contradiction and obstructed by the real of the language. Thus, it was assumed that the teachers' constitution, given their relation to the teaching and learning process, can suffer displacements that result from discursive crossings that (re)constitute their relation to the knowledge production in the classroom. Three discursive crossings were noticed constituting the teachers from the subjective processes promoted and suffered by them. The first comes from the academic formation, in the form of traits of theories with which they maintained contact. The second results from their experiences with the language teaching and learning process. Finally, other discursive crossing was an imaginary that seemed to constitute the teachers, under which they showed they did not believe the possibility of teaching and learning a foreign language within public schools. Results have shown that a discursive vision of the teachers and of their relationship to the theory and the practice of foreign language teaching can represent a base for any kind of the (trans)formation wanted in the process of teaching and learning a foreign language at public schools.

Key-words: Discourse Analysis. Theory and practice. Foreign language. Teacher training.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
1 SUJEITO E DISCURSO: CONSTITUINDO TEORICAMENTE ESTA PESQUISA ..	
.....	31
1.1 O sujeito discursivo.....	31
1.2 O sujeito da enunciação	36
1.3 Teoria e prática: instâncias enunciativas.....	38
1.4 Ressonância discursiva e formações imaginárias	40
1.5 Interdiscurso, memória e acontecimento discursivo	44
1.6 Constituição subjetiva do sujeito: subjetividade e identificações	45
2 CAMINHOS METODOLÓGICOS PERCORRIDOS: CONSTRUINDO UM OLHAR DISCURSIVO	48
2.1 As professoras participantes da pesquisa	52
2.1.1 A Professora Ana	53
2.1.2 A professora Vânia	55
3 TEORIA E PRÁTICA: DELIMITANDO CONCEITOS	57
3.1 Definições legitimadas e legitimadoras	58
3.2 Teoria e prática no âmbito da Linguística Aplicada.....	62
3.3 Revezamento entre teoria e prática	70
3.4 Da relação com o saber	74
3.5 Teoria e prática na relação de produção de saberes	78
3.6 Da subjetivação dessa relação.....	82
4 A FORMAÇÃO (TEÓRICA) DAS PROFESSORAS DE LE (INGLÊS) DA PESQUISA.....	85
4.1 O ensino de LE: história, abordagens e métodos	86

4.2 A memória discursiva do professor de LE	97
4.2.1 A formação acadêmica em Letras das professoras	98
4.2.2 Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de LE	102
4.2.3 O livro didático de LE.....	109
5 ENTRE DIZERES E FAZERES: OS PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO DA RELAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA	113
5.1 Dizeres da Prof. ^a Ana sobre e na sala de aula: processos de subjetivação	113
5.2 Dizeres da Prof. ^a Vânia sobre e na sala de aula: processos de subjetivação ..	153
5.3 Aspectos da constituição das professoras de LE: a relação entre teoria e prática.	
.....	176
5.3.1 “o livro didático/ eu uso mais/ tipo assim/ em termos de planejamento”	178
5.3.2 “põe aí no cantinho/ ou do lado/ embaixo”	180
5.3.3 “Oh, professora/ fala em inglês”	182
5.3.4 “a gente termina isso LOGO”.....	186
(ALGUMAS) CONSIDERAÇÕES DE UM PESQUISADOR E PROFESSOR.....	193
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	203
ANEXOS	212
ANEXO A – TRANSCRIÇÕES DAS ENTREVISTAS COM A PROFESSORA ANA E DAS AULAS DESSA PROFESSORA	213
ANEXO B - TRANSCRIÇÕES DA ENTREVISTA COM A PROFESSORA VÂNIA E DAS AULAS DESSA PROFESSORA	230

INTRODUÇÃO

*A gente gostava das palavras quando elas perturbavam
o sentido normal das ideias.*

Manoel de Barros

Em função, principalmente, de seu caráter às vezes problemático - que desperta olhares curiosos e/ou questionadores sobre o processo de ensino e de aprendizagem de Línguas Estrangeiras (LE) - e de seu sucesso/insucesso, a sala de aula de LE, já há algum tempo, tem sido vista como um profícuo espaço de pesquisa por muitos pesquisadores. É notório que inquietações vivenciadas por professores nesse processo têm levado muitos a desistirem, adiarem ou nem mesmo assumirem a sua posição de professor. Por outro lado, encontramos também professores em busca de caminhos para uma melhor compreensão do processo educacional e, dessa forma, defendendo que mudanças podem ser direcionadas tanto no nível do professor atuante em sala de aula quanto no nível da formação de novos profissionais.

Ao nos encontrarmos entre os profissionais que acreditam na pesquisa como parte constitutiva do processo de ensino e de aprendizagem e da própria formação de professores que atuam nesse processo, buscamos realizar uma pesquisa em Análise de Discurso (AD) que oferecesse um olhar sobre a relação do professor de Língua Estrangeira (Inglês) com sua prática pedagógica. Prática essa diretamente relacionada com a formação teórico-prática vivenciada pelos professores de Língua Estrangeira (LE) ao longo de sua formação ou de suas experiências com processos de ensino e de aprendizagem da língua alvo, que vão constituindo uma memória discursiva (PÊCHEUX, [1983]¹ 1999) sobre todo esse processo no qual ele atua, marcando, assim, sua constituição de professor.

Analisamos discursivamente dizeres coletados em entrevistas e em sala de aula de professores de LE (inglês) atuantes em um espaço marcado por uma diversidade de dizeres, teorias, olhares etc. – a sala de aula –, por entendermos que é a partir de estudos constantes que podemos melhor compreender e, por conseguinte, melhor direcionar os processos educacionais nos quais nos inserimos, seja como professor, seja como pesquisador. Assumimos que a constituição do professor de LE frente à sua relação com o processo de ensino e de aprendizagem pode sofrer deslocamentos, fruto de atravessamentos discursivos que vão (re)constituindo seus fazeres e sua relação com a produção teórica presente e em construção nesse espaço. Conforme Pêcheux ([1983] 2002, p. 56), entendemos que “todo

¹ Defendemos a relevância de se informar o ano da primeira edição dos textos pecheutianos junto ao ano da edição que serviu de referência para o presente trabalho.

discurso é o índice potencial de uma agitação nas filiações sócio-históricas de identificação, na medida em que ele constitui ao mesmo tempo um efeito dessas filiações e um trabalho (...) de deslocamento no seu espaço”.

Sob esse escopo de discurso como espaço de agitações de identificações, lembramo-nos de Charlot (2005) que aborda o sujeito como sendo constituído pelo humano, pelo social e pelo singular. Para ele, o sujeito encontra-se “vinculado a uma história, na qual é, ao mesmo tempo, portador de desejo e confrontado com o ‘já aí’ (o patrimônio humano no qual deve apropriar-se de uma parte)” (CHARLOT, 2005, p. 45). É o sujeito que vai interpretar o mundo no qual ele circula, dando sentido tanto a si, como aos outros e ao próprio mundo. Tudo é relacional, em se tratando do sujeito, pois para se pensar em saber – e em ensino, aprendizagem, pesquisa, por exemplo –, há que se pensar ao mesmo tempo em que tipo de relação esse saber possui, ou se supõe possuir, para construí-lo ou alcançá-lo. A partir disso é que elencamos questionamentos sobre como o processo de ensino e de aprendizagem de uma LE está em direta relação com a formação de um profissional de educação cujo papel é, muitas vezes, o de transpor para uma linguagem didático-prática o que lhe vem sob discursos de teoria sobre o referido processo.

É em função dessa visão que optamos por pesquisar questões teórico-práticas que se ligam à constituição do professor de LE, levados que somos a pensar também sobre a formação acadêmica enquanto marca constitutiva desse professor. Trazemos para a discussão questões que vão problematizar, justamente, as articulações entre formação teórica e prática pedagógica, ambas relativas ao ensino e à aprendizagem de LEs, visto que elas se ligam à formação desses professores e às suas tomadas de posição no momento do enfrentamento do processo de ensino e de aprendizagem em sala de aula.

Nessa perspectiva, somos instigados a pensar no espaço vazio que muitos cursos de formação de professores acabam deixando ao tratarem dicotomicamente dois momentos dessa formação. O primeiro seria o momento dito “teórico”, quando o foco da formação está na transmissibilidade de teorias ao professor em formação, e o outro momento seria o da “prática”, quando as chamadas disciplinas didático-pedagógicas assumiriam o papel de formar o professor no que se refere à “prática” do ensino de uma LE, por exemplo².

² Sabemos que muitas Universidades já reformularam seus Currículos e oferecem aos seus alunos em formação, oportunidades de contato com o processo de ensino desde o início do curso. Citamos o caso do Curso de Letras da Universidade Federal de Uberlândia que, em atenção às novas diretrizes do MEC para os cursos de licenciatura, desde 2007, oferece aos seus alunos 800 horas de Estágio Supervisionado e Práticas Educativas exigidas pelo Parecer CNE/CES nº 492, de 3 de abril de 2001.

Percebe-se nessa situação uma tentativa que também se aproxima do senso comum de se levar um “conhecimento teórico” para onde o ensino ocorreria “na prática”, como se fosse possível garantir a aplicação de teorias em práticas de ensino. Essa visão constitui a memória discursiva de muitos professores formados ao longo da década de 1990, que foram bombardeados com a ideia de que a teoria seria a solução para os problemas de sala de aula e promoveria uma boa atuação didática de professores de LE e também de Língua Materna (LM). Esse fato se encontra diretamente ligado à composição do campo ensino e aprendizagem dessas línguas, notadamente à disciplina Linguística Aplicada (LA), que tem em Moita Lopes (1996)³, dentre outros, uma representação não só do campo, mas do que era visto como solução para as dificuldades inerentes ao processo de ensino e de aprendizagem de línguas à época.

O que fica hoje para nós, que participamos daquele momento ao frequentarmos nossa graduação em Letras com discussões sobre esse processo, sobretudo, a partir de textos e autores que constituíram a, hoje chamada, visão clássica (*mainstream*) da LA, é essa inconsistência entre uma formação acadêmica que prima por discutir teorias sobre o processo, mas que não problematiza nem o campo, nem o próprio alcance do campo. A relação entre teoria e prática é algo complexo que a formação de um professor de línguas nesses moldes não parece problematizar suficientemente, pois no lugar de se abrir para a discussão dessas complexidades, muitos Cursos de Letras acabam por acirrar a dicotomia entre teoria e prática, privilegiando o polo teórico da questão. Atribuem-se, assim, esses Cursos de Letras, uma prevalência da teoria como solução para o que, supostamente, acreditam ser os problemas de prática⁴. Considerando a importância do momento de formação de um futuro professor de LE, o que poderia ser discutido são as visões monolíticas de que teoria(s) pode(m) assegurar uma prática de sucesso, ou, o contrário disso, que uma prática falha é apenas falta de teoria.

Há que se levar essa discussão mais adiante em um momento de graduação, mostrando, por exemplo, que elas se encontram em uma relação em que há uma produção de saberes que se distingue da transmissão de conhecimentos sobre o processo de ensino e de aprendizagem. A (maior) quantidade de teorias e de horas de estágio supervisionado não garante por si

³ Moita Lopes (1996) foi citado, dado que, à época (década de 1990), esse autor fazia, e ainda faz, parte de um grupo muito representativo de LA. Essa obra citada, por exemplo, durante muito tempo fez parte, e ainda faz, dos referenciais bibliográficos de planos de ensino da disciplina LA nos Cursos de Letras.

⁴ Os Cursos de Letras, assim procedem, porque estão fortemente constituídos por professores, linguistas aplicados em sua maioria, que, durante um certo tempo, sobretudo nos anos 90 do século XX, também estavam constituídos por discursos que apregoavam uma prevalência de teorias de ensino e de aprendizagem como soluções para os problemas enfrentados pelo professor de LE.

melhores profissionais se não considerarmos que o professor em formação traz para esses momentos marcas próprias como, por exemplo, as de como sua experiência enquanto aprendiz da língua, que se juntam à contingência de se dar aula de LE nas escolas brasileiras. Além disso, devemos pensar que nesse processo como um todo, teoria(s) e professores (tanto formadores quanto em formação) promovem subjetivações em um processo de nunca acabar, posto que esse momento é tenso e impossível de se encontrar um fim. Em outras palavras, a relação entre teoria e prática não deve ser marcada por uma polarização entre elas, mas sim, por uma visão de que ambas se encontram em momentos de produção distintos e impossíveis de se “complementarem”. Não há entre elas uma relação de complementaridade. Ambas são produzidas em momentos enunciativos distintos, portanto, uma não pode ser avaliada sob o olhar da outra, tendo-se em vista chegar-se a uma complementariedade.

Vale ressaltar que um discurso de teoria dissociado da prática não se restringe ao momento de formação acadêmica de professores, visto que ele também se faz presente entre muitos profissionais em-serviço ao enunciarem sobre suas relações com teorias de ensino e sobre suas aulas propriamente ditas. Não é raro encontrarmos entre professores dizeres como o de que “na prática, a teoria é outra” para exemplificar uma tentativa de se distanciar o conhecimento teórico do momento em que o processo de ensino e de aprendizagem ocorre em sala de aula. Muitos chegam a afirmar que pouco sabem de teorias de ensino, mas que conhecem o processo de ensino e de aprendizagem suficientemente bem para, assim, fazerem uma aula acontecer.

É por percebermos tais situações que pretendemos (re)tomar o que Deleuze (FOUCAULT, 1996)⁵ chama de “revezamento” entre teoria e prática para a análise de dizeres de professores sobre e na sala de aula de LE (inglês) e que entendemos como um rearranjo constitutivo dessa relação entre ambas. Distante de se pensar que a teoria encontraria uma consequência puramente prática, consideramos que o encontro entre elas é constitutivamente conflituoso, posto que ambas constituem-se como fazeres de naturezas diferentes.

Ao adentrar a sala de aula através do saber e do fazer do professor, a teoria torna-se algo diferente, ou seja, ela sofre alterações que são fruto do embate travado entre ela e a instância prática de atuação desse professor. Sendo constituído por uma memória discursiva, esse professor não teria como agir diferentemente com esse saber teórico a não ser deixar esta mistura desordenada e incontrolada de teorias (CORACINI, 1998) que o marca

⁵ O referido texto resulta da transcrição de um debate entre M. Foucault e G. Deleuze ocorrido em 2 de março de 1972 e que foi publicado como capítulo do livro “Microfísica do poder”, cuja 1^a edição brasileira data de 1979.

constitutivamente vir a se tornar algo distinto do que fora. O que foi formação teórica vai dar, necessariamente, em outra coisa, visto que ela se apresenta em outro espaço enunciativo, diferente do de sua formulação, ou seja, a sala de aula.

Focamos, portanto, neste trabalho, não uma percepção já sabida por todos de que um professor pode dizer algo sobre teoria e na prática fazer outra coisa. Entendemos, de fato, que o espaço enunciativo de sala de aula é completamente distinto de espaços outros de formação, de produção, de transmissão ou de enunciações sobre teoria e prática de ensino de LEs. Abordamos, portanto, a sala de aula pela via da noção de acontecimento discursivo, que se estabelece no encontro de uma atualidade com uma memória discursiva (PÊCHEUX, [1983] 2002), pois é nessa atualização discursiva de fatos já estabilizados/absorvidos na/pela rede da memória discursiva (PÊCHEUX, [1983] 1999) que vamos encontrar o revezamento discursivo acima aludido. A sala de aula é um acontecimento discursivo, na medida em que ela rompe com algo que, supostamente, estaria de alguma forma estabilizado e, dessa forma, nos é possível retomar o jogo enunciativo que ali se produz para buscar marcas de como essa rede, supostamente estabilizada, apresenta-se enquanto resultado de várias e distintas formações teóricas que o professor de LE pode ter recebido em sua graduação.

Nossa proposta de trabalho é discutir as implicações para a constituição de professores de LE (inglês) da relação que se estabelece entre sua formação teórica e sua prática de sala de aula. O fato de estarmos diretamente envolvidos com o ensino de LE há mais de dez anos em escolas públicas e particulares de Ensino Fundamental e Médio motivou-nos a pensar e optar por trabalhar com turmas de sextos anos do Ensino Fundamental de escolas públicas do interior de Minas Gerais. Esse nível de ensino sempre nos pareceu mais instigador, propício a pensar sobre todo o processo de ensino de LE, pois, apesar de ser, para muitos alunos, especialmente de escolas públicas, o início do estudo da LE e, portanto, coroado pelo diferente e pelo desconhecido, após algum tempo de contato com o conteúdo em si e o seu processo de ensino e de aprendizagem, muitos desses alunos passam a demonstrar desinteresse pela aprendizagem da Língua Inglesa (LI). Ou seja, há algo no encontro dessa vontade de aprender a língua com a atuação dos professores nesse nível de ensino que parece não convergir para o sucesso do processo.

Para compor o *corpus* de nossa pesquisa, realizamos, primeiramente, a gravação de aulas de LE (inglês) em turmas de sextos anos para que pudéssemos localizar marcas de formação teórica presentes na prática de sala de aula de professores de LE. Para além disso, foi, também, nosso intuito analisar no que as “convicções” teóricas dos professores se convertiam no momento específico de atuação na sala de aula. Também realizamos

entrevistas semiestruturadas com esses mesmos professores acerca de sua relação com o ensino de LE, ou seja, sobre suas concepções acerca de ensino, aprendizagem, língua estrangeira, por exemplo, para que pudéssemos perceber suas identificações com sua formação teórico-prática. Após a transcrição do material gravado, partimos para a análise discursiva dos dizeres dos professores sobre e na sala de aula, objetivando analisar o que se apresenta na aula desses professores como resultado da relação que se estabelece entre sua formação teórica e sua prática pedagógica, conforme aludido anteriormente. Além de buscarmos os traços de abordagens, métodos e técnicas de ensino de LE que marcam os dizeres e fazeres do professor de LE, e se apresentaram no *corpus* que constituímos para nossa análise, buscamos observar as implicações dessa relação para o processo de ensino e de aprendizagem e, principalmente, para a constituição do professor de LE. Professor esse, que, de algum modo, mostrou sua relação com a produção de saberes resultante desse enfrentamento entre conhecimento teórico e prática pedagógica em sala de aula, cuja origem remonta à sua formação acadêmica para o exercício da profissão de professor.

Vale destacar que, a partir dessa análise, pudemos abordar o papel do curso de formação desse profissional na sua constituição de professor de LE em função do que ocorre com a formação teórica por ele recebida. Admitindo que a instância de formação do professor e a instância de atuação profissional não mantêm uma relação de equivalência, ou de aplicação, acreditamos que pudemos, no desenvolver de nossa pesquisa, problematizar questões sobre como os cursos de Letras tratam essa relação entre teoria e prática.

Ao considerarmos que o reconhecimento de formações teóricas durante as aulas não é algo tão fácil e que muitos profissionais acabam por desconsiderá-las como constitutivas do processo de ensino e de aprendizagem, compreendemos que o papel do componente teórico na formação de professores de LE merece ser problematizado. A partir disso, e por tocarmos em questões de “aplicabilidade” (ou não) de teoria, consideramos, neste trabalho, o papel da Linguística Aplicada (LA)⁶, enquanto campo que historicamente toma para si questões ligadas ao ensino e à aprendizagem de línguas, notadamente as estrangeiras, como atravessamento discursivo na formação de muitos professores graduados em Letras e que ressoa em seus dizeres sobre e na sala de aula. Também abordamos essa disciplina em função da recorrência de sua presença, via formação do próprio professor-formador, na constituição de muitos professores em-serviço, posto que estes recebem daquele discursivizações diversas sobre a LA a partir de suas distintas inserções no próprio campo.

⁶ O campo denominado Linguística Aplicado não é homogêneo por natureza. Iremos ampliar, no Capítulo 3, à frente, algumas questões sobre o caráter “inter/trans/multi” da LA.

Sobre essa discussão da LA ligada à formação do professor de LE, Bertoldo (2003) pontua em seu trabalho que é marca de alguns cursos de formação de professores de LE a noção de teoria como sendo essencial para sua formação, de forma a perpetuar um discurso de que o componente teórico seria o suficiente para a transformação da prática pedagógica de profissionais que com ele têm contato, apesar de muitos desses mesmos professores assumirem um discurso de que não é possível “aplicar” certas teorias de ensino em suas práticas.

Entendemos que a formação de um profissional em Letras deve ser pautada pela percepção de que o componente comumente chamado de teórico possui uma faceta que lhe é constitutiva cuja relação entre elas não é de pura aplicação. A vivência profissional do professor de LE é marcada por idiossincrasias, comuns ao processo no qual ele se encontra, que agem sobre sua relação com a produção de saberes advinda do encontro entre o conhecimento formal e a contingência da sala de aula. Isso tudo sem desconsiderar o fato de ele, professor de LE, ser um sujeito que, mesmo vivendo a ilusão de completude, constitui-se pela falta, pela não possibilidade de tudo saber, dizer e fazer.

Na contramão de uma visão de LA marcada pela falta de uma maior articulação entre teoria e prática, encontramos Coracini (2003) que, tratando da relação entre LA e AD, opõe-se ao conceito de sujeito cartesiano e se insere em uma perspectiva de pesquisa de cunho discursivo que pode contribuir, por exemplo, para as pesquisas aplicadas ao trazer para essas questões o caráter incompleto do sujeito.

Inserindo-nos nessa perspectiva defendida pela pesquisadora, tomamos as situações de aula, naturalizadas pelo hábito, como práticas discursivas, ou seja, como manifestações de um sujeito em dispersão e descontínuo em relação a si mesmo (FOUCAULT, 2008). Nas palavras de Coracini (2003, p. 19), o sujeito, nessa interface entre LA e AD, pode ser visto – e também o é, para nós – como “incapaz de exercer um controle disciplinar sobre si (e, portanto, sobre seu inconsciente), de modo a não deixar escapar sentidos indesejáveis, resultantes da inscrição de desejos e de recalques inconscientes”.

Sendo impossível a separação entre o sujeito e seu discurso, encontramos essa mesma interface sendo também assumida por Uyeno (2012) que imprime em seu trabalho uma perspectiva de sujeito que também é constituído pela ilusão de ser a origem de seu dizer. Tematiza, assim, a autora, a relação entre teoria e prática em uma perspectiva discursiva.

Também encontramos, em Eckert-Hoff (2008), exemplos de como essa perspectiva do discurso pode nos levar a problematizar as concepções de ensino e de aprendizagem na medida em que mostra que a teoria não opera nenhum milagre. Ao tratar da relação do

professor com sua formação, a autora demonstrou discursivamente como que o falar de si, possibilitando ao professor colocar-se em cena e encenar “um lugar para se dizer” (ECKERT-HOFF, 2008, p. 27), possibilitou-lhe a confirmação de sua hipótese de que, ao falar de si, o professor “cria um outro ficcional para se dizer inteiro, fixando-se (ilusoriamente) numa identidade dada, em função das projeções simbólicas e imaginárias, apagando (inconscientemente) os conflitos e as contradições, advindos de sua história de vida” (ECKERT-HOFF, 2008, p. 139).

Assumir, assim, a noção de sujeito a partir da interface LA e AD ganha relevância em nossa pesquisa, que advém da percepção de que a formação teórica de um professor de LE está em relação direta e constante com a prática, ao inserir na discussão o professor enquanto elemento constitutivamente balizador das relações imbricadas nesse processo. No entanto, essa relação entre formação teórica e prática de ensinar não é tão transparente quanto parece e nem sempre é assumida ou percebida pelo professor no momento de aula. Nossa opção é por problematizar o momento da prática do professor de LE em sala de aula que, para nós, pode apresentar traços da formação teórica desse professor via análise discursiva de seus dizeres sobre e durante o processo de ensino e de aprendizagem no qual ele atua.

A partir dessa problematização, abordamos questões acerca da formação do professor que, perpassando por um curso de licenciatura, poderá, ou não, sofrer processos de identificação⁷ com teorias com as quais teve contato durante tal curso. Interessa-nos também discutir, com o presente trabalho, o que fica para o professor de LE da relação entre teoria e prática que sua formação acadêmica ofereceu-lhe. É relevante lembrar que não há garantias de que algo fica e, menos ainda, do que sobra desse momento (per)formativo de/para um professor. Charlot (2000, p. 77) bem pontua que “um evento, um lugar, uma pessoa produzem efeitos sobre tal indivíduo sem por isso surtir obrigatoriamente um efeito sobre outro indivíduo, que apresenta no entanto as mesmas características objetivas”.

Vale relembrar que nosso desejo é investigar discursivamente o jogo enunciativo de sala de aula de professores de LE em turmas de sextos anos de Escolas Públicas a partir das formações teóricas que incidem sobre suas constituições para daí encaminharmos uma discussão sobre o que fica da formação oferecida a esses professores por seus cursos de Letras. Nossa análise parte de dizeres de professores sobre e durante o processo de ensino e de aprendizagem em sala de aula, buscando localizar, nesses momentos, traços de teoria(s)

⁷ Entendemos esses processos de identificação, conforme Tavares (2010), como sendo aquilo que incide na constituição do sujeito. Segundo a autora, “a identificação é um processo que está na base da constituição do sujeito por possibilitar, a partir da falta, um enlaçamento do sujeito ao objeto (ou a traços desse objeto), a fim de se fazer um semelhante” (TAVARES, 2010, p. 101).

acerca desse processo que marca(m) a constituição desses professores e que pode oferecer-nos traços de como se dá a relação entre teoria e prática a partir da atuação deles em sala de aula de LE e da sua formação de professor. Estamos considerando a capacidade que todo sujeito possui de reconfigurar, ressignificar, seus referenciais constitutivos nos momentos em que ele se insere em outro espaço discursivo, no caso, a sala de aula.

Em se tratando de formação acadêmica em Letras, ficamos a pensar na memória discursiva que constituíram os professores de LEs a partir dessa formação; e, após a conclusão desse curso, o que acaba, ou não, dela adentrando o espaço de sala de aula. E mais, sobre como ocorre o enfrentamento daquilo que vem dessa memória discursiva sobre teoria de ensino de uma LE com uma instância outra de trabalho que não possui nenhuma relação de equivalência entre o que foi visto na graduação e a contingência da sala de aula.

A despeito de quaisquer processos de identificação com teorias pelas quais os professores podem perpassar, a sala de aula constitui-se como um espaço em que outras subjetivações, no que diz respeito às identificações com teorias vividas previamente, podem ocorrer. Entendemos que esse processo de subjetivação ocorre como fruto de uma tensão que o professor vive a partir dos atravessamentos teóricos que o constituem.

Tavares e Bertoldo (2009, p. 130) afirmam que

o professor de línguas não é apenas Eu-professor. Esse Eu se constitui na tensão provocada entre os vários e diferentes discursos da área de formação, mas também, é atravessado constantemente pelo sujeito (o do inconsciente) que não se circunscreve somente ao aspecto profissional, pois dada sua condição desejante, está sempre em construção.

Tal afirmação nos possibilita avançar em nossas discussões ao entendermos que é justamente essa não circunscrição do professor ao seu caráter profissional, ou melhor, às questões porventura elencadas durante e pelo curso de Letras, que nos possibilitam analisar a formação teórica do professor de LE em relação à sua prática em sala de aula. Sendo constituído por diversos atravessamentos discursivos, o professor de LE não se aterá a um desses atravessamentos em detrimento de outros, mas sim constituir-se-á nesse jogo de identificação e (não)identificação teórico-metodológico que, além de marcar sua atuação profissional, pode revelar aspectos de como ele recebeu sua formação durante sua licenciatura e possíveis marcas de seu próprio processo de aprendizagem da língua alvo. Sempre há dizeres circulando em meio às formações profissionais que acabam resultando em discursos que se apresentam em vários momentos de atuação do professor ao longo de sua carreira.

E como estamos circunscrevendo nossa pesquisa à Análise do Discurso, vale citar que os trabalhos de Michel Pêcheux (1981, 1995, 1997, 1999, 2002 e 2011) são basilares para a análise discursiva aqui empreendida, visto que nossa visão de sujeito e de sua relação com a linguagem advém desses trabalhos, permitindo-nos tomá-lo não como origem e nem controlador dos sentidos de seus dizeres. O sujeito numa perspectiva discursiva constitui-se pela falha, pela não possibilidade de dizer tudo; é marcado pela contradição e barrado pelo real da língua, enquanto impossível linguístico, impossível de se simbolizar, e se deixa flagrar na materialidade linguística, posto que, conforme Coracini (2011, p. 157), a língua funciona como “superfície porosa por onde escapam, à revelia da vontade – consciente – do sujeito, sentidos interditados, sentidos a silenciar, a não dizer.”

Authier-Revuz (1998, 1999 e 2004) esclarece sobre o papel do dizer na análise de materialidades linguísticas. Segundo ela,

em um ponto de seu desenrolar, o dizer representa como não sendo evidente ‘por si mesmo’; o signo, em lugar de neles [enunciados] preencher, transparente, no apagamento de si, sua função mediadora, interpõe-se como real, presença, corpo – objeto encontrado no trajeto do dizer e se impõe a ele como objeto deste –; a enunciação desse signo, ao invés de ‘simplesmente’ se cumprir, no esquecimento que acompanha as evidências inquestionadas, se duplica como um comentário sobre si mesma. (AUTHIER-REVUZ, 1999, p. 9)

Todo dizer é marcado por uma não evidência que nos permite pensar sobre o momento de sua enunciação como aquele no qual o sujeito apresenta-se habitando e habitado por algo que lhe escapa ao controle, ou seja, a língua, de tal forma que esse dizer apresenta-se como seu real, sua impossibilidade de se fazer transparente, evidente, automático, claro. Assim, o sujeito vê-se movido a (re)dizer, dizer mais, dizer o contrário, dizer de outra forma, enfim, tentar buscar no ato enunciativo algo que é da ordem do inconsciente, do inacessível. Essa busca de (re)dizer algo é o que acaba dizendo mais do que o desejado dizer, pois ele encerra mais do sujeito do que ele imagina. Essa visão encontra-se intrincada em nosso olhar sobre os dizeres coletados das professoras⁸ que concederam material para a presente pesquisa.

⁸ Utilizamos o termo no feminino devido ao fato de que os sujeitos desta pesquisa consistem em duas professoras atuantes em diferentes escolas públicas do Triângulo Mineiro. Quando iniciamos a procura por professores que consentissem com a gravação de aulas, elas foram as primeiras a se disporem a tanto. Detalharemos mais a respeito delas, e de como ocorreram as coletas de registros no Capítulo 2 desta Tese de doutorado, mas, desde já, utilizaremos o termo “professoras” quando nos for necessária essa referência a elas.

Pensando em uma hipótese norteadora para nosso trabalho, entendemos que longe de se estabelecer uma simples tensão entre teoria e prática, o que se percebe, no agir do professor frente à contingência de uma aula de LE, são os rastros das subjetivações que ele sofreu e estabeleceu no decorrer de sua constituição enquanto professor com o conhecimento teórico e com sua experiência com o aprender e o ensinar a língua. Ao comparecer no processo de ensino e de aprendizagem, essa contingência faz mobilizar, ou não, via memória discursiva, algo da formação teórico-prática desse professor resultante do seu investimento subjetivo realizado frente ao conhecimento sobre o ensino e a aprendizagem da LE, afetando, de alguma forma, o seu fazer e, portanto, sua constituição como professor. Em decorrência disso, julgamos ser pertinente dizer que essa subjetivação a que nos referimos pode fazer com que aquilo que parecia ao professor ser tão certo, a partir de suas posições teóricas, seja rarefeito, uma vez que esse mesmo professor pode também se constituir por aquilo que é próprio do espaço enunciativo da sala de aula, fazendo com que aquilo que se percebia tão certo teoricamente, não se consubstanciasse em discurso-prática.

Lançando um olhar sobre essa constituição de professor de Língua Estrangeira, a partir da relação existente entre sua formação teórica e a sua prática de sala de aula no que se refere ao ensino e à aprendizagem, optamos por questionar como o professor trata, na sala de aula, com aquilo que, na relação entre teoria e prática, comparece como algo da ordem do contingente. Assim, as seguintes questões direcionam nossa pesquisa:

- a) Como o professor discursiviza, tanto durante a aula, quanto nas entrevistas semiestruturadas, sobre a relação entre sua formação teórica e sua prática de ensino de LE?
- b) Em que medida a relação do professor com sua formação teórica emerge durante a aula?
- c) Como a relação entre a formação teórica recebida durante sua graduação e a prática de sala de aula marca a constituição do professor de LE?

A partir dessas questões, que buscamos responder com nosso trabalho, temos como objetivo primeiro contribuir com os estudos linguísticos ligados à formação de professores de línguas estrangeiras realizando uma análise em AD de dizeres de professores de LE (inglês), considerando sua relação com a formação teórica que os constitui e que se manifesta em seus dizeres sobre e durante suas aulas.

Além do que propomos a partir desse nosso objetivo geral, antevemos com nosso trabalho uma oportunidade de se ampliar o diálogo entre teoria e prática no âmbito do ensino e na aprendizagem de LEs na medida em que coincidimos com Coracini e Bertoldo (2003, p.

14) quando dizem que “não há prática que não carregue em seu bojo concepções teóricas nem teoria que não passe por um processo de transformação no contato com a prática”. Ademais, entendemos que uma pesquisa acadêmica que toque em questões de formação de professores de línguas deve pensar na dimensão que os currículos desses cursos de formação devam dar às questões de teoria e de prática.

Para tanto, analisamos os dizeres coletados a partir de entrevistas semiestruturadas e de gravações de aulas de professores atuantes em salas de aula de LE (inglês) de sextos anos em escolas públicas de Ensino Fundamental regular. Escolhemos esse nível de ensino por ele representar, normalmente, o primeiro contato de alunos de escolas públicas regulares com o ensino da Língua Inglesa (LI)⁹. Como professor atuante em turmas de sextos anos, sempre chamou nossa atenção o interesse que esses alunos demonstram durante esse contato – para muitos – inaugural com a língua e seu ensino. Outrossim, encontramo-nos entre aqueles professores que, atentos às questões discursivas inerentes ao processo de ensino e de aprendizagem, buscam questionar suas relações com teoria(s) de ensino e o momento da aula. A dinâmica diária de todo o processo de ensino requer do professor muito mais que o simples conhecimento da língua e a necessária preparação que subjaz às aulas. Há algo a mais que pode contribuir, ou não, para que o interesse do aluno esteja aliado aos dizeres e fazeres do professor e, assim, o ensino venha a se efetivar positivamente. A busca desse algo a mais na atuação do professor é que nos motiva a realizar a presente pesquisa.

A partir das perguntas de pesquisa já apresentadas, e procurando clarear ainda mais nosso objetivo acima indicado, adotamos como objetivos específicos:

- I. Verificar as regularidades em dizeres de professores de LE enunciados na sala de aula, buscando identificar marcas que apontam para uma interdiscursividade de teorias sobre o processo de ensino e de aprendizagem de LE.
- II. Identificar traços constitutivos de formação teórica do professor de LE a partir de seus dizeres e fazeres sobre e na sala de aula.
- III. Analisar a incidência de traços de sua formação teórica, recuperados a partir dos dizeres analisados, sobre a sua constituição de professor de LE.
- IV. Discutir a relação entre a formação recebida pelo professor de LE e sua constituição de professor de LE.

⁹ De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, vigente no país desde 1996, o ensino de LE é obrigatório a partir do sexto ano (antiga quinta série) do Ensino Fundamental. O Art. 26, § 5º, dispõe que “na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição” (BRASIL, 1996).

Após contextualizarmos nossa proposta de pesquisa e apresentar nossos principais objetivos, contemplaremos nos Capítulos a seguir nossas filiações teóricas; os procedimentos metodológicos que adotamos para a realização da presente pesquisa; discussões sobre teoria e prática e as relações que elas mantêm no âmbito do processo de ensino de LEs; abordaremos a formação (teórica) do professor; e, na sequência, nossa análise dos registros com posterior discussão e encaminhamentos.

O Capítulo 1 desta tese é destinado às questões teóricas que abordamos ao longo da pesquisa. A partir de nossa abordagem da noção do sujeito e de outros conceitos essenciais para nosso olhar discursivo sobre o *corpus* que constituímos ao gravar, transcrever e analisar dizeres de professoras de LE sobre e na sala de aula, pontuamos nesse capítulo aquilo que se apresentou de forma relevante dentro do escopo da Análise de Discurso francesa. As questões teóricas que levantamos nesse Capítulo têm como papel consubstanciar o funcionamento discursivo do que trabalhamos na construção de nossa análise.

Já o Capítulo 2 é destinado ao detalhamento das condições metodológicas assumidas para a realização de nossa pesquisa. Apresentamos, nesse Capítulo, as professoras participantes e descrevemos como coletamos e programamos a análise dos registros.

Implementamos no Capítulo 3 uma discussão sobre como teoria e prática são definidas no campo do ensino e da aprendizagem de línguas. A partir de definições legitimadas e legitimadoras por dicionários, percorremos um caminho que passa pela LA e por Foucault (1996), que, ao participar de um diálogo sobre esse tema com G. Deleuze, direciona-nos a uma compreensão de que entre elas há um revezamento que nos impede de tomar uma como decorrência da outra. Também encontramos nesse Capítulo uma percepção de que ambas encontram-se em uma relação de produção de saberes locais que se constituem pela atuação do homem no mundo.

Algumas condições de produção dos dizeres que abordamos em nossa análise está elencado ao longo do Capítulo 4, no qual versamos sobre as incidências discursivas de teorias sobre as abordagens e os métodos de ensino e de aprendizagem de LEs. Nele, também consideramos o papel do Curso de Letras na formação de um professor de LE, o atravessamento discursivo dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e algumas considerações sobre o papel do Livro Didático (LD) na constituição de professores de LEs.

A análise dos recortes de dizeres das professoras encontra-se no Capítulo 5, no qual lançamos nosso olhar de analista nos referidos dizeres recortados das entrevistas e das aulas gravadas de duas professoras de LE. O Capítulo apresenta nossa busca pelos processos de

subjetivação que puderam ser levantados a partir da relação entre teoria e prática e que constituíram as professoras de LE.

Encerra esta Tese o que chamamos de (Algumas) Considerações de um Pesquisador e Professor. Nessa parte do trabalho, apresentamos algumas de nossas (in)conclusões alcançadas com essa pesquisa. Nela retomamos nossos objetivos e desejos acadêmico-profissionais sob um olhar de quem se sente, no mínimo, incomodado com o processo de ensino e de aprendizagem de uma LE em escolas públicas.

Por fim, também compõem esta Tese de Doutorado as Referências Bibliográficas e os Anexos.

CAPÍTULO 1

SUJEITO E DISCURSO: CONSTITUINDO TEORICAMENTE ESTA PESQUISA

Eu queria pegar na semente da palavra.
Manoel de Barros

Ao assumirmos a perspectiva discursiva para as questões de ensino e de aprendizagem de LE e sua relação com os professores envolvidos nesse processo, entendemos ser essencial uma ampliação da própria noção de sujeito aí inserida para que, marcando nossa oposição ao sujeito racional e idealmente consciente de outras orientações de pesquisas – inclusive voltadas para a sala de aula –, possamos concebê-lo como descentrado, incapaz de controlar a si e os efeitos de sentidos de seus dizeres.

Sendo perpassado pelo inconsciente¹⁰, o sujeito vê-se inevitavelmente marcado pelo seu tempo e impedido, pela e na produção languageira, de controlar o sentido e o surgimento do inevitável, do indesejado, durante essa produção.

Para que possamos clarear ainda mais a importância de se tomar o sujeito como “estruturalmente dividido do inconsciente” (AUTHIER-REVUZ, 1998, p. 187) para nossa pesquisa, optamos por realizar, neste Capítulo, um levantamento dessa noção de sujeito no escopo da Análise do Discurso (AD) para que, ao apresentarmos conceitos basilares do campo, direcionemos essas questões para a discussão da constituição do professor de LE a partir da relação entre teoria e prática.

1.1 O sujeito discursivo

Desde Descartes, um dos primeiros a tratar sobre a existência do sujeito como efeito da racionalidade, a(s) concepção(ões) de sujeito tem(têm) sofrido alterações e/ou se avolumado sempre a partir de paradigmas (novos ou não) que podem, ou não, questionar a própria

¹⁰ Reconhecemos quão cara é a noção de inconsciente para a AD, principalmente para os trabalhos que levam a fundo a interface da AD com a Psicanálise Freudo-Lacaniana. Entretanto, como nosso trabalho não tem como objetivo o aprofundamento dessa relação, sintetizamos nossa compreensão de inconsciente nas palavras de Pechêux ([1978]1995a, p. 300), que o define como “a causa que determina o sujeito exatamente onde o efeito de interpelação o captura;” na medida em que “se ‘manifesta’ incessantemente e sob mil formas (o lapso, o ato falho, etc.) no próprio sujeito, pois os traços inconscientes do significante não são jamais ‘apagados’ ou ‘esquecidos’, mas trabalham, sem se deslocar, na pulsação sentido/*non-sens* do sujeito dividido.”

concepção cartesiana de sujeito. A AD trouxe contribuições para quem deseja trabalhar as questões de sujeito a partir de questionamentos dessa concepção logocêntrica do sujeito e parte do princípio de que a subjetividade é produzida na e pela interação com o outro.

Para pensarmos na concepção de sujeito que hoje marca trabalhos em AD, partimos do caminho que Michel Pêcheux imprimiu aos seus textos sobre os estudos discursivos por ele empreendidos e que ficaram conhecidos como as três épocas da AD. Intentamos perceber, assim procedendo, como a noção de sujeito foi ganhando outras formatações ao longo da constituição da AD. Percorreremos, portanto, a mesma linha temporal demarcada pelo autor, que tem como base sua recusa em tomar o sujeito como origem de seus dizeres.

Em seu texto de 1983, *A Análise de Discurso: três épocas*, o próprio Pêcheux apresentou uma ampla visão do que foram esses momentos de constituição da teoria do discurso. Na chamada primeira fase da AD, em que ele se ocupou em “reunir um conjunto de traços discursivos empíricos” (PÊCHEUX [1983], 1997a, p. 312) em nome do que se chamou de uma máquina discursiva para se chegar ao “espaço da distribuição combinatória das variações empíricas desses traços” (PÊCHEUX [1983], 1997a, p. 312), o autor entendia como ponto de partida para a AD um *corpus* fechado de sequências discursivas que estaria supostamente dominado por *condições de produção* estáveis e homogêneas. Essa fase recebeu muitas críticas já na sua construção, levando Pêcheux a reformular algumas proposições teóricas ainda em construção, como é o caso do papel do próprio sujeito na teoria do discurso.

Sendo a AD-1 um “procedimento por etapa, com ordem fixa, restrita teórica e metodologicamente a um começo e um fim predeterminados, e trabalhando em um espaço em que as ‘máquinas’ discursivas constituem unidades justapostas” (PÊCHEUX, [1983] 1997a, p. 313), o sujeito estaria, nesse ínterim, submetido a formações imaginárias (FI). A essa fase faltou considerar questões como a historicidade do sentido e a enunciação que, posteriormente abordadas, apresentaram a participação do sujeito nos processos discursivos. Nesse momento, a AD estava partindo de um *corpus* fechado, fruto de um espaço discursivo dominado por condições de produção (CP) homogêneas e estáveis. O sujeito aqui se circunscrevia a um lugar residual no processo discursivo, visto que ele estaria sobredeterminado por fatores exteriores a ele. Sua relação com a maquinaria discursiva seria a de assujeitamento.

Ao partir para uma retificação do direcionamento que a AD estaria tomando, Pêcheux, já nesta chamada AD-2, passa a se ocupar das relações entre as “máquinas” discursivas estruturais, que seriam as relações de forças desiguais nestes processos discursivos. É em sua

obra *Les Vérités de la Police*¹¹, de 1975, que o autor toma emprestada a noção foucaultiana de Formação Discursiva (FD) ao apresentá-la como

aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina o que pode e deve ser dito (articulado sob forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa, etc.) (PECHÉUX, [1975] 1995, p.160).

O autor desestabiliza a noção de maquinaria estrutural fechada ao tomar a FD em uma relação com seu exterior:

Uma FD não é um espaço estrutural fechado, pois é constitutivamente ‘invadido’ por elementos que vêm de outro lugar (isto é, de outras FD) que se repetem nela, fornecendo-lhe suas evidências discursivas fundamentais (por exemplo sob a forma de ‘preconstruídos’ e de ‘discursos transversos’) (PÊCHEUX [1983], 1997a, p. 314).

A crítica endereçada à visão de sujeito na AD-2 é resultado da própria articulação da AD com a noção de FD, na medida em que esta última passa a produzir espaços relativamente estáveis, até mesmo positivos e facilmente recuperáveis por traços presentes no discurso. O sujeito continua a ser visto como efeito de seu(s) assujeitamento(s) - agora às FD com as quais ele se identificou -, visto que à sua revelia, o sentido de um dizer qualquer se formaria no interior de uma FD, relegando-o ao exterior desse processo discursivo. Em *O Discurso: estrutura ou acontecimento* ([1983] 2002), ao se referir às FDs, Pêcheux coloca essa noção em xeque, ao pontuar que ela “derivou muitas vezes para a ideia de uma máquina discursiva de assujeitamento dotada de uma estrutura semiótica interna e por isso mesmo voltada à repetição” (PÊCHEUX, [1983] 2002, p. 56). Dessa forma, o acontecimento discursivo estaria sendo apagado por ser absorvido em uma “sobre-interpretação antecipadora”.

O que o autor pontua no texto acima referido é sua compreensão de que todo discurso possui como característica marcante a possibilidade de desestruturar-reestruturar suas redes de memórias e sua história, o que não permite uma totalização que “apague” qualquer acontecimento discursivo na estrutura em que ele aparece. O discurso é o que traz alterações e

¹¹ No Brasil, a tradução dessa obra, por Eni P. Orlando et al., recebeu o título de “Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio” quando foi lançada em 1988, pela Editora da Unicamp. Optamos por utilizar o título original em francês para distingui-lo de outro texto do próprio Michel Pêcheux (“Só há causa daquilo que falha ou o inverno político francês: início de uma retificação”) que na edição brasileira aparece como anexo dessa mesma obra, apesar de ter sido escrito em 1978.

transformações nas filiações sócio-históricas de identificação do sujeito ao passo que lhe provoca deslocamentos.

Ainda em 1975, a AD se direcionava para uma ideia de que as análises podiam nos levar a um “deciframento” de um discurso logicamente estável, de sentido único e de um sujeito que também se estabiliza nesse jogo. A definição de sujeito que Pêcheux constrói em *Les vérités de la Palice* advém basicamente de seu esforço em fazer corresponder conceitos althusserianos com os de Freud e Lacan. O sujeito é visto como efeito, sendo explicado pela identificação do “Outro” lacaniano com o “Sujeito” de Althusser. “O sujeito ‘age’, assume uma posição com ‘toda liberdade’, mas essa tomada de posição é meramente o ‘efeito’ de FD e FI que são ‘exteriores’ ao sujeito, um exterior que permanece excluído de seu campo de visão” (TEIXEIRA, 2005, p. 51).

Muitas críticas e chamadas para (re)leituras da obra pecheutiana têm ocorrido ao se basearem nesta visão de sujeito preso a uma estrutura de repetição que não comporta a falha. A terceira fase da AD está ligada a essas questões, como é o caso do texto de 1978, *Só há causa daquilo que falha ou o inverno político francês: início de uma retificação*, no qual Pêcheux vem promover um retorno crítico, dentre outras coisas, sobre a questão do sujeito que até então era visto sob a ilusão de ser livre, mesmo quando se submetia. Não havia lugar para o “furo”, o que acabava gerando a ideia de fechamento, de totalização.

Em 1983, Pêcheux falava no desenvolvimento de pesquisas que permitiam à AD-3 “abordar o estudo da *construção* dos objetos discursivos e dos acontecimentos, e também dos ‘pontos de vista’ e ‘lugares enunciativos no fio intradiscursivo’” (PÊCHEUX, [1983] 1997a, p. 316). Daí surgirem os desenvolvimentos teórico-metodológicos que abordavam as questões de heterogeneidade enunciativa, representando uma parte das análises discursivas atuais voltadas para a ideia pêcheutiana de que é no fio intradiscursivo que o sentido insiste. “O que está atrás da palavra é uma outra palavra (e não um sentido) e há um ponto (o lapso, por exemplo) em que o ritual vacila” (TEIXEIRA, 2005, p. 54). Temos aí uma nova visão da enunciação, mais livre da problemática da ilusão subjetiva de controle e domínio do dizer. O surgimento do sujeito se dá no que lhe faz falhar, naquilo que lhe faz obstáculo.

Em 1978, Pêcheux, revisitando seu célebre texto de três anos antes, trabalhando as feridas, os limites dos três campos basilares para a AD, pontuou que

os erros, desvios, “equívocos”, etc., que se instalaram no coração da Tríplice Aliança para desempenhar nela um papel teórico, às vezes, mortal, designavam a presença não-reconhecida do adversário no próprio *interior* da

ciadela teórica, que se organizava para resistir aos ataques *exteriores* desse adversário (PÊCHEUX, [1978] 1995a, p. 294).

Ora, estamos frente a frente com um momento em que o autor está a repensar os encaminhamentos teóricos da área e toma partido por considerar o que, sob a forma de um “estranho ruído”, ficou exterior às discussões no campo. Estamos nos referindo ao fato de em *Les Vérités de la Police* levar-se “demasiadamente a sério a ilusão de um ego-sujeito-pleno em que nada falha” (PÊCHEUX, [1978] 1995a, p. 300). É nesse momento teórico que Pêcheux vem redimensionar o papel do inconsciente na determinação do sujeito, cujas falhas, faltas lhe são constitutivas. Em suas palavras, o inconsciente é “a causa que determina o sujeito exatamente onde o efeito de interpelação o captura” (PÊCHEUX, [1978] 1995a, p. 300). Esta causa – a falta – é o que se apresenta constantemente e de diferentes formas no próprio sujeito, como o lapso, o ato falho etc., visto que “os traços inconscientes do significante não são jamais ‘apagados’ ou ‘esquecidos’, mas trabalham, sem se deslocar, na pulsação sentido/*non-sens* do sujeito dividido” (PÊCHEUX, [1978] 1995a, p. 300).

Esta ampliação da relação do sujeito discursivo com o que lhe constitui possibilita-nos percebê-lo não mais como fruto de assujeitamentos instituídos pelas FDs, por exemplo. Pêcheux abre nesse momento espaço para a compreensão de sujeito marcado por um limite de controle que não está sujeito às interpelações externas, simplesmente, mas pelo seu inconsciente. E essa relação com o inconsciente é marcada pela falta, pelo não-sentido, pelo furo.

Persiste aí a marca da incompletude que contamina a composição da teoria do discurso e, logicamente, a concepção de sujeito a ela ligada. Não há espaço para um sujeito que seja simplesmente assujeitado por atravessamentos exteriores a ele, como uma leitura limitadora de noções como a de formação discursiva ou a de condições de produção podem acarretar. O aparecimento do sujeito dá-se justamente no que ele produz de falho, de furo em seu dizer.

É claro que a noção de real¹² - enquanto impossível de ser simbolizado, mas que se faz presente - está fortemente ligada (e não apenas pairando sobre a teoria do discurso) a esta fase da AD que se propõe não simplesmente a interpretar, mas a expor o olhar-leitor à opacidade do texto. Na relação com o sujeito, o real impõe-lhe seus efeitos, o que produz o equívoco, a contradição, o furo. É esse furo no simbólico que vai possibilitar o advento do sujeito, pois é pelo resto da operação simbólica, pelo que não se deixa apreender que ele emerge, e não em

¹² Esse conceito foi formulado por Jacques Lacan e traz à AD a atenção para o furo na estrutura, o não sentido e a contradição enquanto quebra da ilusão de unidade, do sentido único e da comunicação transparente.

uma relação de interpelação por exterioridades, que lhe direcionariam essa instauração subjetiva.

Vale lembrar que o real não é algo que se apreende, mas sim aquilo com o que se depara, dá de encontro (PÊCHEUX, [1983] 2002). Essa compreensão vai ao encontro do nosso presente objetivo: pautar nossa visão de sujeito a partir do caminhar do próprio Pêcheux ao longo de seus textos até o ponto de enfrentar a falta como constitutiva do sujeito cujos traços inconscientes lhe determinam. Falta, falha, furo que nada mais são que efeitos de um real “constitutivamente estranho à univocidade lógica, e um saber que não se transmite, não se aprende, não se ensina, e que, no entanto, existe produzindo efeitos” (PÊCHEUX, [1978] 1995a, p. 43).

Não podemos esquecer-nos de que essa discussão acerca da noção de sujeito em AD, que nos conduz à compreensão do “*non-sens* inconsciente” (PECHÉUX, [1978] 1995a, p. 300) que sempre volta ao sujeito e que, sendo-lhe constitutivo, faz emergir a singularidade, é ponto nodal de nossa pesquisa. Considerando o professor de LE sob essa perspectiva discursiva, e tomando a linguagem como lugar do equívoco, conduzimos nosso pensar para o fato de que esse professor em sala de aula nos oportuniza perceber, através dos efeitos de seus dizeres, como se dá a relação entre teoria e prática de ensino de LE, para esse professor, no espaço discursivo de sala de aula, e também como essa relação afeta sua constituição como professor.

1.2. O sujeito da enunciação

Pensando agora sobre os enunciados que conjuntamente formam o discurso, lebramo-nos de Pêcheux ([1983] 2002, p. 53) quando postula que “todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, [de] se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro”. Dessa forma, os enunciados vão supor outros, compondo um campo de coexistências de dizeres que, ao determinar cada dizer, constitui um jogo enunciativo no qual o sujeito emerge, mesmo quando parece dele fugir.

Nesse imbricamento entre os estudos enunciativos e a AD, recorremos a Benveniste (1989) por este apresentar um conjunto de trabalhos sobre fatores e atos produtores de enunciados. Fruto de reflexões sobre questões de interlocução, intersubjetividade, tempo e lugar, os estudos benvenistianos buscam preencher lacunas da ciência linguística sob uma visão de que estudos semânticos dos enunciados somente serão/são suficientes quando considerarem a enunciação, definida por Benveniste (1989, p. 82) como o “colocar em

funcionamento a língua por um ato individual de utilização". Para Normand (2009), Benveniste vai além de Saussure ao considerar a existência do sujeito - entidade que foi considerada pelo mestre genebrino como ser externo ao sistema linguístico - como sendo parte integrante e inseparável da língua, em uma visão enunciativa.

Essa constatação feita por Benveniste vem de estudos que revelam as marcas linguísticas de tempo, pessoa e lugar como evidências da presença da exterioridade no sistema linguístico. Segundo ele, "na enunciação consideraremos, sucessivamente, o próprio ato, as situações em que ele se realiza, os instrumentos de sua realização. O ato individual pelo qual se utiliza a língua introduz em primeiro lugar o locutor como parâmetro nas condições necessárias da enunciação" (BENVENISTE, 1989, p. 83). Esse locutor representa o elemento "sujeito" que faz uso do sistema linguístico na produção de sentidos, conforme reconhece Saussure, mesmo não sendo por ele trabalhado, visto que ele se ocupou apenas com a língua como objeto de estudo da ciência linguística.

Colocamos em pauta, neste trabalho, a interface entre o enunciativo e o discursivo nos estudos linguísticos, por percebermos a relevância de considerar-se as diferentes instâncias enunciativas em que o professor de LE se encontra ao enunciar sobre teoria e prática de ensino (entrevista e sala de aula). O fato é que, a despeito de dizeres que possam valorizar a prática, por exemplo, em sala de aula – desvalorizando seu componente teórico –, o professor encontra-se discursivamente constituído por fragmentos de teorias que chegam até ele via formação acadêmica, documentos oficiais sobre o ensino (de LE) e material didático em uso pelo professor.

Somos levados a refletir agora sobre o que resulta do enfrentamento entre teoria e prática durante uma aula de LE. Não simplesmente no sentido de que na teoria o professor fala uma coisa e na prática ele faz outra, pois isso é notório e sabido. Em uma perspectiva enunciativo-discursiva, não é possível tomar a teoria como algo aplicável em uma prática. Entretanto, é a partir da compreensão de enunciação como ato individual de se colocar a língua em uso, convertendo-a em discurso (BENVENISTE, 1989), que entendemos o momento de formação teórica do professor como sendo um; o momento no qual o professor enuncia sobre teoria e prática de ensino como sendo outro e, portanto, o momento enunciativo de sala de aula outro ainda. Enfim, cada momento é único e irrecuperável, fato que nos faz considerar a sala de aula não como um espaço em que a teoria é ou não aplicada, ou que a prática é o resultado de teoria(s), mas sim, como um espaço discursivo-enunciativo de encontro entre ambas, cujo resultado não é nem um nem outro, mas algo distinto de uma e outra. Encontrando-se em outro momento enunciativo, distinto de quando em contato com

teorias, o professor encontrará saídas outras para o que é da ordem dessa teoria, mas que encontra um limite, um alcance, e que na prática reivindicou outra coisa, uma resposta; e a teoria não dá conta desse limite, passando, assim, a gerar algo diferente.

1.3. Teoria e prática: instâncias enunciativas

Teoria e prática são instâncias de diferentes ordens que comportam momentos enunciativos distintos. G. Deleuze em diálogo com M. Foucault (FOUCAULT, 1996), conforme aludido na Introdução deste trabalho, apostam em um revezamento entre elas que para nós vai ao encontro dessa mesma compreensão de que os momentos enunciativos de uma e outra são diferentes entre si.

Sobre esses momentos enunciativos a que nos referimos, e buscando localizar nossa compreensão sobre essa noção no campo dos estudos linguísticos - além de direcionar nossa discussão para a análise enunciativo-discursiva que nos propomos a realizar em dizeres coletados durante entrevista e aulas gravadas de professores de LE -, lebramo-nos tanto de Benveniste quanto de Authier-Revuz que, por reconhecerem a ordem da língua sendo afetada por elementos exteriores a ela – o sujeito efeito da língua (HENRY, 1992) –, não deixam o objeto da Linguística perder-se, visto que assumem a ordem própria da língua, conforme reconhece Saussure em seu *Cours* (SAUSSURE, 1996).

É desse ponto de partida que percebemos Authier-Revuz propondo-se a trabalhar o trânsito entre língua, enunciação e discurso. Conforme Teixeira (2005, p. 133), “Authier-Revuz afirma Benveniste como o autor que permite transitar, com Saussure, da língua à enunciação e ao discurso”, o que possibilita a estudos linguísticos a observação de evidências deixadas por falantes quando da(s) tentativa(s) de se opacificar a língua durante um ato enunciativo. Em outras palavras, é a partir dessa presença do outro produzindo o corte no uso da língua que Authier-Revuz promove seus estudos, dos quais partiremos para nossa análise do *corpus* que compõe nossa pesquisa. Para tanto, assumimos que

enunciar é transformar individualmente a língua – mera virtualidade – em discurso, sendo nessa passagem que se dá a semantização da língua, entendida como uma relação do sujeito com a língua. A relação do locutor é então, para o autor [Benveniste], o que determina os caracteres linguísticos da enunciação. (TEIXEIRA, 2005, p. 136)

Essa noção de enunciação nos é cara porque nos permite perceber como o ato de enunciar está ligado ao outro lugar que o dizer aparece. Esse é o caso das teorias da formação

de professores que são deslocadas, via memória discursiva do professor, para outro momento enunciativo, o do seu fazer pedagógico, que se encontra sujeito a outros dizeres, a outros discursos e que, portanto, assume outros sentidos.

Pensando nesses “caracteres linguísticos da enunciação” é que destacamos, dos trabalhos de Authier-Revuz, suas observações quanto às não-coincidências do dizer e das modalizações autonímicas para promovermos nossa análise. De acordo com a autora, temos que “duplicando o uso de um termo por um comentário reflexivo opacificante sobre esse uso, tal modalização suspende localmente, no termo visado, o caráter absoluto, inquestionado, evidente, o ‘óbvio’ vinculado ao uso padrão das palavras” (AUTHIER-REVUZ, 2004, p. 82). Disso depreendermos que, em uma busca em redirecionar um dizer, o enunciador acaba marcando a enunciação como afetada, alterada por não coincidências, possibilitando análises como as que aqui serão empreendidas.

Ainda nessa perspectiva, lembremo-nos de Pêcheux ([1969] 1997) por apresentar que, em dada língua, seus termos têm sentido se considerarmos que eles possuem sentidos vários. A língua seria, então, o lugar de aparecimento de efeitos de sentido, possibilitando estudos discursivos que buscam as produções de sentidos. Nos dizeres de Authier-Revuz (1998, p. 21), temos que

os discursos apresentam as realizações mais diversas dessa negociação, manifestando o tipo de imagem que eles produzem, em si mesmos, do jogo de não-coincidência, de “posições enunciativas” próprias a sujeitos particulares, a tipo de discurso, a gêneros.

Sobre a produção desses discursos e seus controles, Pêcheux ([1969] 1997, p. 74, grifo do autor) entendia que

a normalidade local que controla a produção de um tipo de discurso dado concerne não somente à natureza dos *predicados* que são atribuídos a um sujeito mas também às transformações que esses *predicados* sofrem no fio do discurso e que o conduzem a seu fim, nos dois sentidos da palavra.

Notemos, portanto, que toda troca de palavras é gerenciada por um jogo imaginário que, na relação discursiva, constitui as diferentes posições. Esse fato nos conduz a analisar os professores vistos como posições discursivas produzidas a partir das formações imaginárias e constituídas subjetivamente na e pela linguagem. Formações tais que podem apresentar filiações teórico-práticas dos professores que, mesmo não sendo enunciadas diretamente,

podem ser retomadas via análise. E são essas filiações que pretendemos observar a partir dos dizeres desses professores sobre teoria e prática de ensino e de aprendizagem de LE.

1.4 Ressonância discursiva e formações imaginárias

Para que possamos analisar os processos de subjetivação do professor de LE, a partir da relação entre teoria e prática, levantamos na análise à frente, aspectos do imaginário que constitui as professoras participantes da pesquisa que, ao se moverem para o espaço discursivo de sala de aula, encontrar-se-ão em outro momento enunciativo em que suas identificações com teorias sobre o processo de ensino e de aprendizagem de LEs serão mobilizadas, constituindo-as, assim, professoras de LE. Buscando indicar esse movimento do imaginário sobre e na sala de aula, também trabalhamos com a noção de ressonâncias discursivas, desenvolvida por Serrani-Infante (1997 e 2001), sob a perspectiva do discurso enquanto imbricação de materialidades. Os sentidos então produzidos nessa imbricação de dizeres, atualizados via memória discursiva, possibilitam-nos gestos interpretativos sobre os recortes de aulas e de entrevistas com as professoras em função do entrecruzamento entre memória e atualidade que comparecem na sala de aula durante a tomada da palavra¹³ pelas professoras.

Trabalhar com ressonâncias discursivas permite-nos ir além da materialidade linguística que compõe o *corpus* de nosso trabalho de forma a tratarmos do processo discursivo, definido por Pêcheux ([1975]1995, p.161) como “o sistema de relações de substituição, paráfrases, sinonímias, etc., que funcionam entre elementos linguísticos – ‘significantes’ - em uma formação discursiva dada”, que aponta para os pontos do imaginário que subjazem às representações no discurso. Buscando tais relações linguístico-discursivas, lançamos sobre os registros coletados um olhar discursivo que nos permite analisar como a formação teórica das professoras de LE participantes de nossa pesquisa vai ecoar, através de seu imaginário sobre teoria de ensino, nas suas atuações em sala de aula como reflexos que ressoam ou dissoam desses fragmentos de suas formações.

Segundo Serrani-Infante (2001), encontramos ressonância discursiva quando há a repetição de determinadas marcas linguístico-discursivas que irão contribuir para a representação de um sentido predominante. Assim, a análise de ressonâncias tem como foco a

¹³ Concebemos essa noção de tomada da palavra a partir de Serrani-Infanti (1998) que a define como a tomada por um sujeito de uma posição enunciativa que constitui o processo identificatório dele com a língua.

construção da referência do objeto de discurso, que, no nosso caso, equivale à relação entre teoria e prática que constitui subjetivamente as referidas professoras. De acordo com a autora, examina-se nos dizeres recortados, por exemplo, a repetição de:

- a) itens lexicais de uma mesma família de palavras ou de itens de diferentes raízes lexicais, apresentados no discurso como semanticamente equivalentes;
- b) construções que funcionam parafrasticamente;
- c) modos de enunciar presentes no discurso (por exemplo, os modos determinado e indeterminado de enunciar; o modo de definir por negações, ou por afirmações categóricas ou modalizadas; o modo de referir por incisas de tom casual, etc.).

Essas marcas linguístico-discursivas representam as regularidades, ou seja, as coincidências que convergem para a identificação de discursividades ligadas às filiações do sujeito com discursos acerca de teoria e/ou de prática. No entanto, desejamos derivar esse conceito que a linguista bem conceitua e mobiliza em seus trabalhos para o que acreditamos ser outro nível de análise que ele possibilita na medida em que não intentamos, a partir de análise linguístico-discursiva de vibrações semânticas em nosso *corpus*, localizar apenas práticas discursivas sobre a relação entre teoria e prática. Nossa olhar direciona-se para o como, em sala de aula, a constituição do professor é marcada pela formação que ele recebeu de diversas fontes e se revela no embate com o processo que não se resume a aplicar um conteúdo, um conhecimento, uma técnica ou um saber.

Falar em ressonância, em nosso trabalho, não se restringe aos efeitos de sentido resultantes de regularidades lexicais, mas sim dos efeitos de sentido que o imaginário localizável a partir dos dizeres de professores sobre teoria e prática de ensino de LEs vão promover quando, ao adentrar a sala de aula, esse professor se vê em uma instância em que ele é levado constantemente a realizar escolhas em que seu imaginário não garante nada.

Nossa análise buscou localizar o que ficou da formação teórica das professoras na sua prática de aula de LE. Isso que ficou equivale aos traços de teoria que ressoando em seus dizeres vão indicar a subjetivação que essas professoras sofrem e promovem quanto ao contato com teorias durante suas formações. Serrani-Infante (2001, p. 40) pontua que:

A análise dessas recorrências em textos e conjuntos de textos discursivamente relacionados é estudada com o objetivo de estabelecer como se dá, por efeitos de vibração semântica mútua entre várias marcas específicas, a construção das representações de sentidos predominantes em um determinado discurso.¹⁴

¹⁴ “El análisis de esas recurrencias en textos, y conjuntos de textos discursivamente relacionados, se estudia con el objetivo de establecer cómo se da, por efectos de vibración semántica

A partir da noção de ressonância discursiva, podemos examinar como se constrói a relação entre teoria e prática a partir dessas representações de teoria sobre o ensino de uma LE que aparecem como traços durante o momento enunciativo de sala de aula. A partir dos efeitos de vibração semântica que considera a recorrência de unidades linguísticas específicas e/ou de modos de dizer e que se ligam ao processo discursivo, podemos elaborar o que Serrani-Infanti chama de “esquemas interdiscursivos de repetibilidade” (SERRANI-INFANTI, 1997, p. 04). Esses esquemas serão úteis para identificar os efeitos de sentido que as relações entre as marcas linguísticas sobre teoria vão sendo subjetivadas pelas professoras em seus dizeres e fazeres de sala de aula.

Serrani-Infanti (1997, p. 4) entende a existência de

ressonância de significação quando duas ou mais unidades linguísticas específicas (itens lexicais, frases nominais) ou dois ou mais modos de dizer (construções indeterminadoras, de tom casual, causativistas, e assim por diante) encontram-se ligados no discurso, para produzir um efeito de vibração semântica mútua, que, consideradas as condições de produção, tende a construir a realidade (imaginária) de um “mesmo” sentido.

Essa definição de ressonância discursiva possibilitou-nos ampliar sua abrangência quando a autora referiu-se à construção de uma “realidade (imaginária) de um ‘mesmo’ sentido” que comporta a repetição de unidades linguístico-discursivas que vibram, ou melhor, que ressoam atravessando o imaginário do professor que insiste em tentar controlar seus dizeres em busca de um sentido “verdadeiro”, mas que não se sustenta na instância do fazer pedagógico. Pensar em “‘mesmo’ sentido” é o mesmo que um professor acreditar que o que ele fala (em uma entrevista) ele faz (em sala de aula). Assim como esse mesmo sentido representa uma falácia, acreditar que aquilo que circula no imaginário desse professor irá ressoar daquela forma enunciada na instância de sala de aula também o é. Vale lembrar o que discutimos a partir de Deleuze (FOUCAULT, 1996), com quem concordamos por esclarecer que teoria e prática encontram-se em instâncias diferentes.

Mas se a busca pelas ressonâncias discursivas oferece-nos regularidades apontadas por dizeres das professoras, há que se pensar em dizeres outros que perpassados por contradições e oposições entre si vão tomar a relação entre teoria e prática sob outro tipo de repercussão do imaginário das professoras e suas aulas. O primeiro grupo analítico compõe-se daquilo que ressoa como formação teórica das professoras como resultado do processo de subjetivação de cada uma delas e que é marcado pelas ressonâncias entre dizeres sobre e na sala de aula de

mutua entre varias marcas específicas, la construcción de las representaciones de sentidos predominantes en un discursodeterminado.” (A tradução é nossa.)

LEs. Já o segundo grupo advém daquilo que não poderia ser inserido no escopo das ressonâncias, posto que aparece como algo que se opõe à formação recebida e representa posições discursivas contraditórias ocupadas pelas professoras participantes da pesquisa e que analisamos sob a noção de que seus dizeres apontam para uma heterogeneidade discursiva que marca as relações de subjetividade entre as professoras e suas distintas formações teórico-práticas.

Através da noção de ressonância discursiva analisamos não só as repetições de marcas linguístico-discursivas, mas também dos efeitos de sentido advindos dos modos de dizer das professoras participantes da pesquisa que representam traços teóricos predominantes em seus dizeres durante as entrevistas com elas realizadas e as aulas por elas ministradas, e que constituem seu imaginário de como a relação entre teoria e prática ocorre. Lembremo-nos de Pêcheux ([1969] 1997, p. 82) quando destaca que:

O que funciona nos processos discursivos é uma série de formulações imaginárias que designam o lugar que A e B se atribuem cada um a si e ao outro, a imagem que eles fazem do seu próprio lugar e do lugar do outro.

Se, conforme o autor, todo processo discursivo supõe a existência de formações imaginárias, também podemos entender que um imaginário constitui-se em uma dispersão de discursos que carregam consigo uma regularidade que pode ser identificável através de uma análise que considera os diversos processos discursivos anteriores.

A partir do levantamento desses pontos do imaginário, podemos analisar como se dá o enfrentamento deles com a prática pedagógica de se ensinar uma LE. Optamos por discutir no que esses pontos do imaginário localizável a partir dos dizeres das professoras transformam-se no embate com a sala de aula, ao assumirmos que esse embate de dizeres oferece-nos pistas sobre como ocorre o processo de subjetivação no qual um professor de LE constitui-se. Acreditamos que, ao mobilizar sua memória discursiva, cada professor atua em sala de aula segundo estratégias singularizadas por ele como efeito da sua relação com seu processo de formação como professor.

Gostaríamos de reforçar que, no campo dos estudos discursivos, encontramos o sujeito representando e sendo representado no e pelo mundo a partir de interações linguístico-discursivas cujas representações encontram-se sujeitas “a deslizes, equívocos, ambiguidades que sinalizam um dizer que escapa de qualquer controle ou determinação, constitutivo do processo discursivo” (TAVARES, 2005, p. 52). Tal visão nos possibilita tomar os conflitos entre a formação teórica recebida pelas professoras e suas atuações em aula de LE como

contradições inerentes ao processo de ensino e de aprendizagem e que podem inclusive constituir contraposições entre o que pode propor uma formação teórica constituinte do imaginário sobre essas teorias e aquilo que ocorre na prática de sala de aula.

1.5 Interdiscurso, memória e acontecimento discursivo

Outro elemento importante para nosso trabalho, que visa analisar dizeres de professores buscando pistas de suas formações teóricas que compõem sua memória discursiva e participam da sua constituição de professor, advém de Pêcheux ([1983] 1999, p. 52) ao tomarmos sua noção de memória como “estruturação de materialidade discursiva complexa”.

Essa noção nos incita a considerar o interdiscurso (PÊCHEUX, [1975] 1995), que se refere ao campo do já-dito, da memória, que retorna do mesmo modo ou irrompe como um sentido outro, constituindo, assim, a base dos processos de significação do discurso. Ao pontuar que em um discurso sempre há um “exterior”, que também lhe é anterior, M. Pêcheux ([1983] 1997a, p. 314) abre espaço para se considerar “os pontos de confronto polêmico nas fronteiras internas da FD, as zonas atravessadas por toda uma série de efeitos discursivos, tematizados como efeitos de ambiguidade ideológica, de divisão, de resposta pronta e de réplicas estratégicas”. Encaramos, assim, uma impossibilidade de se negar a existência de um “sempre-já-aí” que estabelece as significações, através do pré-construído – “o que remete a uma construção anterior, exterior, mas sempre independente, em oposição ao que é ‘construído’ pelo enunciado” (PÊCHEUX, [1975] 1995, p. 99) – e da articulação – “aquilo que constitui o sujeito em sua relação com o sentido” (PÊCHEUX, [1975] 1995, p. 164). Esses dois elementos compõem o que Pêcheux ([1975] 1999, p. 163) propõe chamar de “todo complexo com dominante”, ou seja, o interdiscurso. Também Authier-Revuz (1998, p. 186) recorre ao exterior discursivo ao definir interdiscurso como “lugar de constituição de um sentido que escapa à intencionalidade do sujeito”. O interdiscurso consiste, portanto, naquilo que possibilita dizer algo que faça sentido filiado a uma rede de já-ditos ativados por uma memória discursiva.

Todo discurso constitui-se pelo esquecimento de outros discursos anteriores a ele e a partir de uma memória que vai formando-se pela absorção dos acontecimentos discursivos como presentes em uma série matemática que sofre interrupções e produz outras séries sucessivamente. Pêcheux ([1983] 1999, p.52) aponta que

a memória discursiva seria aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ser lido, vem restabelecer os ‘implícitos’ (quer dizer, mais

tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos-transversos, etc.) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível.

A memória discursiva representa um saber que faz com que os enunciados façam sentido, pois esse saber corresponde àquilo que já foi enunciado em outros momentos e lugares, isto é, ao “já dito”, mas que permanece “emaranhado a” e “emaranhando” novos discursos. É nesse jogo discursivo entre o que é dito e o já dito que os enunciados produzidos anteriormente podem sofrer atualizações no novo dizer e/ou ser condensado em futuras enunciações. A partir da memória discursiva, os pré-construídos são operacionalizados pelos sujeitos que, em outras enunciações, constroem relações com tudo aquilo que já foi dito. Eis a memória sendo constituída, conforme Pêcheux ([1983] 1999), citando P. Achard: como uma “regularização discursiva” cujo resultado seria a formação de um efeito de série que poderia ruir com um acontecimento discursivo outro que pesaria sobre a memória a ponto de ser por ela absorvido.

Esse acontecimento discursivo é definido por Pêcheux ([1983] 2002) como aquilo que se estabelece no encontro de uma atualidade com uma memória. Trazendo essa noção de acontecimento discursivo para nosso trabalho, podemos olhar a sala de aula como possibilidade desse encontro entre a memória (discursiva) do professor e uma atualidade (suas discursivizações no/do processo de ensino e de aprendizagem da LE). Entendendo esse acontecimento como um ponto em que um enunciado rompe com a rede de enunciados, ou seja, com a estrutura que comporta esse dizer, vamos encontrar o professor atualizando, e sendo atualizado pela memória discursiva, na medida em que o acontecimento vai inaugurar outra forma de dizer, fazendo com que outro processo discursivo se instaure. Conforme Pêcheux ([1983] 1999, p. 52), a “memória tende a absorver o acontecimento (...), mas o acontecimento discursivo, provocando interrupção, pode desmanchar essa ‘regularização’ e produzir retrospectivamente uma outra série sob a primeira”.

Nossa análise vai ao encontro desse movimento de ruptura e absorção do acontecimento na rede de memória do professor, pois é no momento que algo (ir)rompe (n)a estruturação da sua memória, constituída também pela teoria, que vamos encontrar traços de como o professor vai lidar com o conhecimento teórico durante a efetivação da aula. É nesse processo de ruptura e absorção que o acontecimento discursivo possibilita-nos buscar pistas de como a relação entre teoria e prática é operacionalizada pelo professor de LE.

1.6 Constituição subjetiva do sujeito: subjetividade e identificações

Para que possamos discutir sobre como o professor, enquanto posição discursiva, é constituído pelo imaginário sustentado por discursos sobre o ensino e a aprendizagem de LEs a partir da relação entre teoria e prática, as contribuições de M. Foucault (2008) sobre constituição subjetiva apresentam-se de importância ímpar para este trabalho. Isso acontece porque essas contribuições dialogam com as de M. Pêcheux ([1978] 1995a) e nos fornecem uma base para discutirmos como se dá a ocupação de uma posição discursiva pelo professor de LE na medida em que ele subjetiva e se deixa subjetivar por teoria(s). Teoria(s) que, ressignificada(s) via memória discursiva, encontra(m), na sala de aula, uma instância enunciativa na qual o professor poderá (re)velar através de seus dizeres e fazeres aspectos de sua constituição de professor de LE.

Foucault (2008) encaminha, nessa obra em especial, discussões que culminam na percepção de que o sujeito encontra-se inserido na história e resulta da dispersão de discursos mantendo uma relação com o saber que ali circula. Sendo o resultado de condições históricas que determinam seu dizer, de relações de poder-saber e de modos de subjetivação, o sujeito, para Foucault (2008, p. 107) equivale a “um lugar determinado e vazio que pode ser efetivamente ocupado por indivíduos diferentes”, e não uma posição uniforme e invariável que possa ser reduzível a um elemento gramatical em uma frase ou texto.

É justamente a ocupação desse lugar vazio por um indivíduo que possibilita a compreensão do sujeito discursivo, que é localizável nesse “campo de regularidade para diversas posições de subjetividade” (FOUCAULT, 2008, p. 61), ou seja, o discurso. Assim, um professor encontra-se em um processo de subjetivação quando estiver ocupando um lugar em que um acontecimento de linguagem possibilitará tanto “a singularização da diferença quanto a regulação do sujeito relativamente a uma universal adaptação do sujeito à ordem cultural e social” (MAGALHÃES; MARIANI, 2010, p. 396) que o constitui.

Para M. Foucault, o termo subjetivação designa esse processo pelo qual se obtém a constituição de uma subjetividade na medida em que quando ocorre uma objetivação do indivíduo, este se torna sujeito, inserido que se encontra em uma determinada prática discursiva. Para o filósofo, as práticas discursivas são “um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiriam, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa” (FOUCAULT, 2008, p. 136). O ato de enunciar de um sujeito carrega consigo essas regras anônimas que estabelecem e compõem o discurso.

Inserido em práticas discursivas, o professor de LE encontra-se nesse processo de subjetivar e ser subjetivado nas suas relações com os saberes durante as aulas.

Conhecimentos, técnicas e saberes advindos de formação acadêmica e/ou de experiências com o aprender e o ensinar a língua alvo, por exemplo, entram nesse processo de subjetivação que constituem esse professor de LE. Ao mobilizar algo de sua formação, a partir de uma memória que implica o esquecimento de outra, o professor constituir-se-á pelos sentidos que serão construídos nesse embate com outros sentidos. Em outras palavras, na relação com os saberes que compõem sua memória discursiva, o professor manterá identificações com certos saberes – um conhecimento teórico, ou uma experiência com o aprendizado da língua, por exemplo – de forma a promover constantes (re)construções em sua constituição de professor de LE na medida em que ele é “convocado a assumir diferentes posições na cadeia discursiva e a re-construir discursivamente sobre si e sobre sua prática” (TAVARES; BERTOLDO, 2009, p. 129). Esse assumir diferentes posições discursivas frente a um saber é o que entendemos como processo de subjetivação, que Rose (1998, p. 25) define como “os processos e práticas heterogêneos pelos quais o ser humano se relaciona consigo e com os outros como sujeitos de um certo tipo”.

Essa relação entre sujeitos pode ser ampliada de tal forma que podemos entender que o professor, para assumir essas diferentes posições discursivas frente a saberes, poderá identificar-se com os mesmos. É no processo de se identificar e/ou de não se identificar que vamos encontrar o sujeito subjetivando a teoria sobre o ensino e a aprendizagem de LEs, e/ou sendo por ela subjetivado. Concordamos com Tavares (2010, p. 26), quando afirma que

a constituição identitária se constrói discursivamente, na medida em que o sujeito se subjetiva e é subjetivado a partir dos vários discursos, que incidem sobre ele, a fim de lhe conceder uma certa formatação. Discutir a constituição identitária do professor de língua estrangeira, sob esse prisma, implica analisar as filiações discursivas que incidem nessa construção, a fim de delinear uma matriz de sentido que dá conta das identificações que alguém empreende para se dizer professor de língua estrangeira.

Enfim, a constituição identitária de um sujeito deve ser considerada como uma construção discursiva, pois as suas identificações equivalem a um processo de constituição do sujeito, na medida em que constroem a imagem que se tem de si, do outro e do mundo.

Neste Capítulo, discutimos importantes tópicos teóricos com o objetivo de constituir teoricamente nossa pesquisa sob uma perspectiva discursiva. Buscamos ao longo dele promover algumas discussões acerca da noção de sujeito, pois acreditamos ser inevitável abordá-lo como descentrado e incapaz de controlar a si e aos efeitos de sentido de seus dizeres quando optamos por tratar da constituição do professor de LE a partir da relação entre teoria e prática. Já nosso próximo Capítulo, trataremos das questões metodológicas desta pesquisa.

CAPÍTULO 2

CAMINHOS METODOLÓGICOS PERCORRIDOS: CONSTRUINDO UM OLHAR DISCURSIVO

Eu sempre guardei nas palavras os meus desconcertos.
Manoel de Barros

Em se tratando de uma pesquisa em AD e pensando na impossibilidade de homogeneizações de procedimentos metodológicos que o próprio campo assegura, evocamos Coracini (2003, p. 29) que afirma:

É preciso, ainda lembrar que, por não ter modelos de análise preestabelecidos, são os próprios registros, em confronto com as condições de sua produção, que vão definir o caminho (ou a metodologia) a ser seguido na perspectiva discursiva: o importante é que se busque problematizar o que é dito ou escrito à luz das condições de produção e, portanto, da historicidade do sujeito e do discurso.

Realizar uma pesquisa nessa perspectiva discursiva não significa seguir modelos pré-estabelecidos, mas tão somente constituir junto aos registros coletados, uma prática discursivo-analítica que seja emaranhada com aquilo que constitui seu campo. Trabalhar em AD significa levar em consideração aquilo que é mais caro aos estudos discursivos da linguagem: a articulação do material histórico, da linguística e da teoria do discurso atravessados por uma teoria da subjetividade (PÊCHEUX; FUCHS, [1975] 1997).

Ao longo das leituras e estudos teórico-metodológicos que realizamos até aqui, fomos construindo um caminho discursivo que se apresenta não somente como o que Pêcheux chama de Condições de Produção¹⁵, mas também como o que entendemos de constitutivo da relação que um professor mantém com sua formação e com sua atuação em sala de aula. É constitutivo da produção languageira desses participantes da pesquisa a relação entre teoria e prática que foi instaurando-se a partir da formação acadêmica em Letras, do processo de

15 Sobre as condições de produção, Pêcheux destaca a seguinte definição: “enunciaremos, a título de proposição geral, que os *fenômenos linguísticos* superior à frase podem efetivamente ser concebidos como um funcionamento mas com a condição de acrescentar imediatamente que este funcionamento não é integralmente linguístico, no sentido atual desse termo e que não podemos defini-lo senão em referência ao mecanismo de *colocação* dos protagonistas e do objeto de discurso, mecanismo que chamamos de ‘condições de produção’ do discurso” (PÊCHEUX, [1969]1997, p. 78 – grifos do autor).

aprendizagem e de ensino de línguas (materna e/ou estrangeiras) de, neste caso, em específico, duas professoras de LE atuando em escolas públicas mineiras. Sem essa historicidade marcada pela relação com o saber, não poderíamos constituir uma pesquisa que nos possibilitasse assumir o caráter incompleto do sujeito.

O discurso, assim concebido, não é a manifestação, majestosamente desenvolvida, de um sujeito que pensa, que conhece, e que o diz: é ao contrário, um conjunto em que podem ser determinadas a dispersão do sujeito e sua descontinuidade em relação a si mesmo. É um espaço de exterioridade em que se desenvolve uma rede de lugares distintos (FOUCAULT, 2008 p. 61).

Nessa dispersão do sujeito, vamos encontrá-lo passando por processos de subjetivação com aspectos da teoria e da prática sobre o ensino e a aprendizagem de uma LE que marcam sua constituição de professor. Assim, também nos é importante pensar sobre como a constituição dessa pesquisa reclama conhecer não só os registros coletados, mas quem são essas professoras que colaboraram com suas aulas e com entrevistas que com elas obtivemos para a composição do *corpus* desta pesquisa. Vale lembrar, ainda, que a construção de um *corpus* de uma pesquisa

depende, em última instância de um olhar possível do linguista para seu objeto de pesquisa. Esse olhar se torna esse olhar e não outro, porque o linguista está imbuído de uma lente teórica própria, o que equivale dizer que esse possível recorte passa por uma subjetividade inevitável que se sustenta naquilo que toca a esse linguista como problematizador de uma questão que se faz relevante em sua pesquisa (AGUSTINI; BERTOLDO, 2011, p. 126).

No que se refere à composição do *corpus* que serve para a análise de nossa pesquisa, gravamos vinte aulas de duas professoras de LE (inglês) que atuam em turmas de sextos anos regulares de Ensino Fundamental de Escolas Públicas de duas cidades do Triângulo Mineiro. Também realizamos com essas mesmas professoras entrevistas semiestruturadas sobre suas relações com teoria e prática de ensino e de aprendizagem de LE (inglês). Todo o material coletado foi transscrito para a realização da análise em questão.

É importante registrar que compõem os anexos deste trabalho as transcrições das entrevistas realizadas com as professoras Ana e Vânia e as transcrições das aulas cujos recortes foram analisados. As vinte aulas que observamos, gravamos e transcrevemos compuseram o *corpus* da pesquisa e foram consideradas na escolha dos recortes de dizeres

que serviram à análise, no entanto, optamos pela inserção, nesses anexos, tão somente das aulas que tiveram recortes analisados.

Em um primeiro momento, gravamos, transcrevemos e analisamos as aulas dessas professoras de LE. Buscamos, nessa materialidade, traços teóricos que marcam os dizeres e fazeres dessas professoras durante o processo de ensino e de aprendizagem da LI em sala de aula.

Na sequência, realizamos as entrevistas semiestruturadas com essas professoras participantes da pesquisa. Desejávamos, com esse tipo de entrevista, oferecer às professoras um espaço de relativa “liberdade” para se expressarem sobre as questões que oferecemos durante a entrevista. Lakatos e Marconi (2006, p.96) definem esse tipo de entrevista como sendo aquela em que “o entrevistador tem liberdade para desenvolver cada situação em qualquer direção que considere adequada” podendo, inclusive, explorar mais amplamente uma questão e/ou inserir outras questões não programadas que se tornem potencialmente mais produtivas durante a entrevista.

Entendemos que essa entrevista, em uma perspectiva discursiva, possui relativa flexibilidade ao nos permitir não seguir regiamente a ordem prevista em um roteiro e nem um número fixo de questões. Pode-se (re)formular (outras) questões ao longo da entrevista se isso parecer produtivo naquele momento. Acreditamos, também, que, assim procedendo, pode-se ter uma fluidez nos depoimentos das professoras, visto que tal procedimento pode aproximar-se de uma conversa informal sobre sua prática de ensino e sua relação com a teoria de ensino e de aprendizagem de uma LE. Nas gravações realizadas, buscamos a materialidade linguística necessária para que pudéssemos localizar traços das formações teórico-práticas das professoras de LE a partir da identificação do imaginário constituído pelas memórias que as atravessam como resultado de suas formações acadêmicas, de suas experiências com o aprender e com o ensinar a língua e, também, com a contingência de se dar aulas de LI, hoje, no Brasil.

Partimos do seguinte roteiro para coletarmos os dizeres das professoras participantes da pesquisa sobre a relação entre teoria e prática de ensino e de aprendizagem de LE:

1. Fale sobre sua profissão e sua formação profissional.
2. Como foi o seu processo de aprendizagem de língua inglesa?
3. Quais disciplinas sobre o ensino de língua inglesa você cursou durante a sua graduação. Como você recebia esse conhecimento?
4. Como as teorias estudadas durante a graduação influenciaram sua atuação no estágio pelo qual você passou?

5. Você utiliza livro didático em suas aulas? Como?

Após a realização da entrevista com a primeira de nossas professoras colaboradoras, percebemos a necessidade de um segundo momento de coleta de registros com a mesma, posto que nossos primeiros gestos interpretativos desses primeiros registros conduziam-nos a questionamentos que nos instigaram a obter mais registros para nossa análise. Assim, conseguimos realizar uma segunda entrevista semiestruturada com essa professora a partir do seguinte roteiro:

1. Qual o papel da tradução em aulas de LE em escolas públicas?
2. É possível ensinar as quatro habilidades linguísticas em escolas públicas?
3. Como você usa o Livro Didático em suas aulas?
4. Sobre abordagens, métodos e técnicas de ensino de LE, o que é possível usar em escolas públicas?

Para a transcrição dos registros coletados e recorte dos dizeres que serviram à análise, usamos as convenções indicados no quadro abaixo:

SINAL	SIGNIFICADO
/	Pausa curta
//	Pausa longa
[...]	Pausa muito longa
[incomp]	Algo incompreensível na gravação
Caixa alta	Algum fonema ou palavra pronunciada com forte ênfase
Sublinhado	Dizeres em análise
Itálico	Dizeres em LI
P	Professora regente
A	Aluno (s)
E	Entrevistador
(())	Comentários e/ou notas do pesquisador

QUADRO 1 – Convenções de transcrição

Para a realização da análise dos dizeres coletados, assumimos a noção de recorte de Orlandi (1984, p. 14), que o entende como “uma unidade discursiva. Por unidade discursiva, entendemos fragmentos correlacionados de linguagem-e-situação. Assim, um recorte é um fragmento da situação discursiva”. Essa noção permite considerar o que é exterior ao discurso

e que, portanto, sobre determina os dizeres, possibilitando-nos trabalhar a análise dessas unidades discursivas em busca dos traços de formação teórica das professoras de LE que presentificam, no fio dos seus dizeres, marcas de sua constituição de professor de LE, fruto de processos identificatórios com sua formação teórica.

A fim de realizarmos nossa análise dos recortes selecionados no *corpus* de nossa pesquisa, buscamos as marcas linguísticas que vão constituindo o discurso, enquanto (re)configuração atualizada de já-ditos, e que emergem nos equívocos, nas heterogeneidades e nas não coincidências dos dizeres, conforme encontramos na terceira fase da AD, quando Pêcheux ([1983] 2002, p. 53) aponta que toda descrição “está intrinsecamente exposta ao equívoco da língua”.

Ao final da análise dos registros coletados, acreditamos ser possível delinear aspectos da constituição do professor de LE (inglês) a partir de seus dizeres marcados pela relação que se estabelece entre sua formação teórica e sua prática de ensino de LE.

2.1 As professoras participantes da pesquisa

O *corpus* que serve para nossa análise constitui-se de entrevistas e aulas de duas professoras de LI que atuam em escolas públicas municipais em duas cidades do Triângulo Mineiro. Acreditamos na importância de se conhecer como se deu a formação de cada uma delas e de como são suas aulas por entendermos que o discurso constitui-se de uma memória – que implica o esquecimento de outra(s) – e que os sentidos constituem-se nesse jogo de atualização e restabelecimento de implícitos através dos pré-construídos e dos discursos-transversos (PÊCHEUX, [1983] 1999).

A formação que essas professoras receberam durante o Curso de Letras por elas frequentado e suas experiências com o processo de ensino e de aprendizagem da LE compõem a memória discursiva que cada uma evoca quando da (re)produção/atualização de enunciados que - produzidos em outros momentos históricos – comparecem em novas instâncias enunciativas. Percebemos, entretanto, que essa formação é lacunar, inclusive em função de uma articulação entre teoria e prática, que não é enfrentada de forma suficiente por professores formadores, pré-serviço e/ou em-serviço. Esse não enfrentamento deve-se por uma falta de um maior comprometimento com o processo de ensino e de aprendizagem que se insere em um discurso vicioso de que não se ensina LE em escolas públicas porque os alunos não conseguem aprendê-la e, em contrapartida, não se aprende porque a escola (e seus professores) não conseguem atingir satisfatoriamente seus alunos. Falta uma política mais

clara quanto ao ensino de LEs no Brasil, especialmente em escolas regulares de Ensinos Fundamental e Médio que refletem muita dessa falta, também, nos cursos de formação de professores de LE. Sobre essa percepção, Bertoldo (2003, p. 137) pontua que:

Os cursos de formação de professores de LE estão muito marcados, então, por essa crença no componente teórico como um aspecto essencial da etapa de formação. E isso tanto para os futuros professores (alunos de licenciatura) quanto para aqueles que já são graduados e se encontram na sala de aula. Ocorre, no entanto, que, não raro, encontramos os professores formadores ou mesmo outros profissionais que se dedicam apenas a ministrar aulas esporadicamente nos chamados cursos de “reciclagem”, reclamando do fato de que os professores não são capazes de colocar em prática os vários conteúdos teóricos tratados nos cursos. Essa questão parece encerrar, portanto, uma contradição. Apesar de os professores terem acesso à teoria, eles não necessariamente a “aplicam”, de modo a transformar sua prática pedagógica e cumprir, assim, a expectativa de melhorá-la.

Como nosso desejo é analisar essa relação entre esse “componente teórico” - que é tomado por muitos professores, pré-serviço e em-serviço, enquanto essência para uma formação - e uma prática, a discussão que o autor acima levanta nos permite entender que a formação acadêmica de um professor de LE não pode ser desconsiderada em pesquisas sobre sala de aula de LEs. Para que analisemos o como se dá essa relação no espaço discursivo de sala de aula, há que se considerar como foi essa formação do professor. O que também nos leva a pensar sobre que curso é esse e como as aulas dessas professoras desenvolvem-se.

Enfim, quem são essas professoras que colaboraram com nossa pesquisa. Apresentemo-las.

2.1.1 A Professora Ana

A primeira professora que colaborou com este trabalho, e que chamaremos de Ana, informou-nos, durante a entrevista com ela realizada, que possui experiência com o ensino de LI tanto em escolas públicas quanto em escolas de línguas. Ela também nos revelou que sua graduação em Letras, com habilitação em Português e Inglês, ocorreu em uma universidade pública mineira e que seu aprendizado da Língua Inglesa resulta de seu estudo em um “centro de idiomas, assim que terminou o Ensino Médio, para entrar na faculdade de Letras”. Com cerca de dez anos de experiência em sala de aula, a professora afirma ter participado de um curso de especialização *lato sensu* sobre Linguística Aplicada ao Ensino de LE e Novas

Tecnologias, além de possuir um certificado de proficiência em Língua Inglesa (o *First Certificate in English* - FCE¹⁶).

Sobre a atuação dessa professora na escola em que coletamos as aulas, pudemos perceber nas aulas gravadas em uma de suas turmas de sexto ano do Ensino Fundamental que ela conduz suas aulas principalmente a partir do que o Livro Didático propõe quanto às atividades e às sequências metodológicas de conteúdos da LE. Suas aulas transcorrem não sem os típicos problemas de (in)disciplina de alunos da faixa etária relativa ao nível de ensino, mas a professora parece bem dosar as necessárias chamadas de atenção e a realização daquilo que ela propõe aos alunos. Destaca-se nessa turma a participação de alguns alunos, que sempre buscam responder ao que lhes é solicitado quanto às tarefas e que, também, questionam, apresentam novas informações de forma a contribuir para a condução das aulas.

Gravamos oito aulas dessa professora com essa turma. Não foi possível gravar mais aulas porque Ana mudou, repentinamente, para outro estado brasileiro e inviabilizou, com isso, a gravação de mais aulas. Assim que terminamos essas gravações de aulas, realizamos a entrevista semiestruturada que também compõe os registros para esta pesquisa. Essas gravações ocorreram há cerca de dois anos, quando do início de nosso trabalho. Neste ano, já direcionando nossa análise para a conclusão do trabalho, sentimos necessidade de realizar com essa professora mais uma entrevista que pudesse ampliar/referendar o que já estávamos antevendo com nossa análise de recortes das aulas e da primeira entrevista. Apesar das dificuldades que a distância apresentava, conseguimos uma rápida “conversa” com Ana durante uma passagem dela pela nossa cidade. Fizemos-lhe algumas perguntas que foram transcritas para comporem o *corpus* da presente pesquisa.

As aulas de Ana ocorrem em língua materna, todavia com ela utilizando comandos de sala e das atividades propostas em inglês e contando com algumas respostas, por parte dos alunos, na mesma língua. A professora demonstra possuir suficiência quanto à sua proficiência linguística, que pode ser percebida, por exemplo, durante atividades que abordavam o ensino de pronúncia na LE.

O uso do LD pela professora é sintomático, pois é a partir dele que ela vai organizando e conduzindo sua aula. Foi possível notar como padrão de aula que Ana retoma as atividades do LD de onde ela tinha parado na aula anterior, dando-lhes sequência e desenvolvendo, conjuntamente, com os alunos exercícios propostos por ela e/ou pelo Livro.

¹⁶ “O *First Certificate in English* (FCE) de Cambridge é um exame de nível intermediário superior para estudantes de inglês, ao que se apresentam cada ano mais de 250.000 pessoas em mais de 100 países. O FCE se encontra no terceiro posto do quadro de exames de Cambridge” (CAMBRIDGE INSTITUTE, 2014).

É importante registrar algumas informações sobre esse LD que foi adotado, através do PNLD/MEC de 2011, pelos professores de LE da escola em que a Prof.^a Ana atua para ser utilizado por um período de três anos. *Links – English for teens*, dos autores Denise Santos e Amadeu Marques e editado pela Editora Ática. É uma coleção composta de quatro volumes consumíveis que “apresentam um trabalho articulado e sequencial” (SANTOS; MARQUES, 2009a, p. 3). Seguindo os PCN, “a coleção adota uma visão sociointeracionista da linguagem, de acordo com a qual a comunicação é entendida como um processo relacionado a contextos de uso num dado momento histórico e social” (SANTOS; MARQUES, 2009a, p. 3). A obra, seguindo recomendações dos PCN, tem como foco de ação a leitura, apesar de trabalhar as quatro habilidades linguísticas.

O primeiro desses volumes – o indicado para o 6º ano –, possui dez unidades temáticas que se dividem em seções que se propõem a trabalhar as quatro habilidades, vocabulário, gramática e “reflexões sobre questões socioculturais” (SANTOS; MARQUES, 2009a, p. 5). Há no Livro do Professor orientações sobre como trabalhar as atividades e algumas sugestões de como se abordar o conteúdo e o que poderia ser trazido como acréscimo.

2.1.2 A Professora Vânia

A segunda professora, que chamaremos de Vânia, é professora há cerca de quatro anos, apesar de ter formado-se há dez. Graduou-se em Letras com habilitação dupla, português e inglês, e frequentou cursos de Língua Inglesa em Escolas de Idiomas. Ela afirmou também que, atualmente, voltou a frequentar um curso preparatório para a obtenção do FCE - *First Certificate in English*.

O Curso de Letras que a Prof.^a Vânia frequentou é o mesmo da Prof.^a Ana, na mesma universidade e durante praticamente a mesma época. Isto se torna relevante para nós porque nos permitiu abordar o momento de formação de ambas como sendo constituído pela mesma diretriz curricular de Curso. Como as disciplinas cursadas são praticamente as mesmas, nos foi possível discutir como a articulação entre teoria e prática, que atravessou a constituição das professoras durante suas formações acadêmicas, pôde ser percebida em suas atuações em sala de aula.

Gravamos, dessa professora, doze aulas com uma mesma turma de sexto ano, que foram transcritas e analisadas. Após essas gravações, realizamos também uma entrevista semiestruturada com a Prof.^a Vânia nos moldes do que já expusemos neste Capítulo. Também transcrita, essa entrevista foi ajuntada às aulas e passaram a compor o *corpus* desta pesquisa.

Sobre a atuação da Profª. Vânia em sala de aula, observamos que nas aulas gravadas, ela utiliza praticamente apenas a Língua Materna na interação com os alunos e com o conteúdo trabalhado. Há em suas aulas a constante exploração de vocabulário através de listas de palavras que são traduzidas por ela e/ou pelos alunos, inclusive com o treino de pronúncia a partir da leitura pela professora e repetição pelos alunos em conjunto dessas palavras.

O LD adotado para as turmas da escola da Prof. a Vânia advém do PNLD/MEC. A obra intitulada *Keep in mind*, das autoras Elizaneth Young Chin e Maria Lucia Zaorob, da Editora Scipione, possui como objetivo específico de ensino “criar condições para que os alunos se apropriem dos fundamentos básicos da língua estrangeira e desenvolvam sua capacidade de utilizá-la em situações de comunicação oral e escrita” (CHIN; ZAOROB, 2009, p. 8). O foco principal da obra, conforme encontramos no Manual do professor, é o uso da LI com vistas à comunicação em diferentes contextos.

Observamos em suas aulas a quase nulidade de utilização desse material didático e uma utilização regular de materiais fotocopiados de outros LDs como atividades, exercícios de fixação ou tarefa de casa. Ela ainda nos informou na entrevista que o LD adotado serve-lhe como planejamento para suas aulas ou curso.

Quanto à proficiência linguística da professora, observando e ouvindo suas aulas, foi possível perceber que seu nível de proficiência na LI não nos parece suficiente, no sentido de lhe garantir um trânsito mais seguro no ensino dessa Língua. Também gostaríamos de registrar que a (in)disciplina dos alunos demanda da professora constante atenção, pois ela, constantemente, é obrigada a parar a aula para cobrar atenção dos mesmos. No entanto, ela consegue conduzir suas aulas e realizar as tarefas por ela propostas.

Este Capítulo foi dedicado ao nosso caminhar metodológico em busca de constituir nosso olhar discursivo sobre dizeres sobre e na sala de aula das professoras participantes de nossa pesquisa. Apresentamos como realizamos a composição do *corpus* que serviu para a análise de nossa pesquisa. Nosso próximo passo é a apresentação, a discussão e a delimitação dos conceitos de teoria e de prática no âmbito de nosso trabalho, por eles se constituírem como um dos atravessamentos discursivos que abordaremos em nossa análise.

CAPÍTULO 3

TEORIA E PRÁTICA: DELIMITANDO CONCEITOS

*A tarefa mais lídima da poesia é a
de equivocar o sentido das palavras*
Manoel de Barros

Neste Capítulo, propomo-nos a discutir sobre definições de teoria e de prática. Nossa aposta é em promover uma abordagem desses conceitos como ações que se interligam, cuja movimentação constante em sala de aula, conforme a pesquisa apresenta-se, resulta da e na atuação do professor.

Para tanto, partimos da compreensão que entre teoria e prática há uma relação não de aplicabilidade, mas que reclama certo diálogo entre elas. Ou, conforme apresenta Bertoldo (2003), entre elas há sempre um conflito que não deve ser apagado, mas explicitado. Abandonamos, portanto, qualquer noção de que teoria e prática constituem-se separadamente, fruto, inclusive de um pensamento disseminado, muito presente no meio acadêmico, de que teoria teria um *status* de verdadeira ciência enquanto que a prática seria nada mais que sua aplicação.

Nossa opção, com o presente trabalho, é apresentar outra visão para essa relação que vai ao encontro da nossa motivação para a realização de uma pesquisa acadêmica em que optamos por trilhar um caminho de apresentação e reflexão sobre essa relação seguindo alguns passos que aqui apresentamos. Partiremos, para tanto, de: (i) algumas definições dos dois termos, teoria e prática, encontradas em dicionários, enquanto discursos legitimadores na historicidade desses termos; (ii) da abordagem deles no âmbito da LA – enquanto área que toma essas questões de teoria e prática ligadas ao ensino de línguas; (iv) da contribuição de Deleuze (FOUCAULT, 1996) para a compreensão dessa relação; e, (v) da possibilidade de se pensá-la como promotora de saberes advindos de seus rearranjos ocorridos em sala de aula.

Consideramos, ainda, que esses rearranjos vão deixando rastros de subjetivações que o professor vai sofrendo/realizando ao longo de seu contato com teorias e com sua experiência de se ensinar e aprender uma LE. Ainda sim, vale destacar que desejamos, inclusive, discutir que além de ser tensa e problemática, a relação entre elas merece ser (re)pensada sob um olhar de que suas definições não conseguem nos dizer tão claramente o que de fato nelas pensamos encontrar.

Frente ao exposto, busquemos algumas definições.

3.1 Definições legitimadas e legitimadoras

Optamos por partir de algo mais geral, como um dicionário, por exemplo, como representação de discursos historicamente legitimados e legitimadores de signos linguísticos, para buscarmos construir não só definições, mas um caminho que vá elencando percepções várias sobre teoria e prática para que possamos apresentar nossa visão desses termos.

Assim, encontramos, no Dicionário Aurélio (FERREIRA, 2004), o substantivo feminino “teoria” sendo definido, dentre outras acepções como:

1. Conhecimento especulativo, meramente racional.
2. Conjunto de princípios fundamentais duma arte ou duma ciência.
3. Doutrina ou sistema fundado nesses princípios.
4. Opiniões sistematizadas.
5. Noções gerais; generalidades: *a teoria do cinema*.
6. Suposição, hipótese.
7. Utopia; quimera
8. Na Grécia antiga, embaixada sagrada que um Estado enviava para o representar nos grandes jogos esportivos, consultar um oráculo, levar oferendas, etc.
9. Conjunto de pessoas que marcham processionalmente:
“Cântaro alentejano ao ombro, vão teorias de raparigas robustas, caminho da fonte” (Afrânio Peixoto, *Viagens na Minha Terra*, p. 200).
10. Série, seqüência:
“No Amazonas, o poeta [Gonçalves Dias] se reencontra com a poesia. Há de ter influído nesse reencontro a teoria de emoções vividas no seu regresso ao Maranhão.” (Josué Montelo, *Estante Giratória*, p. 82.)
11. Filos. Conjunto de conhecimentos não ingênuos que apresentam graus diversos de sistematização e credibilidade, e que se propõem explicar, elucidar, interpretar ou unificar um dado domínio de fenômenos ou de acontecimentos que se oferecem à atividade prática.
12. Lóg. Do ponto de vista estritamente formal, o sistema de proposições em que não se encontram proposições contraditórias, nem nos axiomas, nem nos teoremas que deles se deduzem. (FERREIRA, 2004)

As primeiras acepções acima nos permitem pontuar que teoria refere-se a um “conhecimento” ora “especulativo”, ora de “generalidades” ou até mesmo como “suposição” ou “utopia”. Notemos que há uma gama de possibilidades de compreensão do termo que mostra que defini-lo não é tão simples e direto como poderíamos desejar. A acepção 2 (“conjunto de princípios fundamentais duma arte ou duma ciência”) representa uma tentativa de circunscrever o termo ao escopo da “ciência”, o que não resolve muito, pois mesmo dentro da episteme científica não vamos conseguir encontrar um fechamento dessa discussão.

A acepção 11 – advinda da Filosofia – apresenta uma definição interessante para nosso trabalho por registrar uma visão bastante disseminada de ciência positivista, inclusive muito

comum entre profissionais da educação, pois aponta teoria como “conjunto de conhecimentos não ingênuos que apresentam graus diversos de sistematização e credibilidade”. Nada de teoria como constatação pessoal de algo do cotidiano, nem simplesmente como reunião de princípios, mas um conhecimento formal (“não ingênuo”), sistematizado e aceitável por quem o assume. Essa mesma visão “formal” é encontrada na definição advinda da Lógica, definindo-a como um sistema fechado em si que não abarca contradições e nem axiomas de nenhuma base.

O termo teoria tem raízes no grego (*theoría*) e tinha como significado a “ação de contemplar, examinar; estudo” (FERREIRA, 2004). Mesmo perdendo essa origem de observação e contemplação, o termo tem sido utilizado para se referir a conjuntos de ideias (abstratas) sobre determinadas temáticas, representando tentativas de se transmitir noções gerais de aspectos da realidade ou de explicar algum acontecimento.

Partindo da origem grega da palavra, encontramos no dicionário Vocabulário Técnico e Crítico da Filosofia (LALANDE, 1999) o verbete “teoria” sendo definido como “uma construção especulativa do espírito, que liga consequências a princípios”. Chama nossa atenção nessa definição a presença subjacente de um ser (um espírito?) que seria o responsável por construir, especular, partir de princípios e promover consequências. Encontramos aqui uma definição de teoria que reclama para si não a “constatação” de algo, mas a construção do conhecimento a partir da ação de um sujeito. Ou seja, há na noção de teoria algo além de informações e conhecimentos postos; há nela marcas de subjetividade que não podem ser desconsideradas.

Eis o ponto nodal de nossa reflexão sobre a definição de teoria, e claro, de prática, como veremos mais à frente. Pensar em teoria é chamar para a discussão questões de subjetividade, pois uma teoria é marcada por relações do sujeito com sua produção.

Assim, assumimos teoria, no escopo de nosso trabalho, como todo saber produzido acerca de dada área por sujeitos marcados por sua relação com o mundo que os constitui. Voltando-nos para nossas particularidades de pesquisa, ao nos referirmos à teoria estamos nos reportando ao que é formalizado e socialmente compartilhado sobre ensino e aprendizagem de LE em uma relação com o saber. Teoria, ligada à noção de saber, é assumida enquanto forma de se representar uma atividade, e as relações do sujeito consigo, com os outros e com o mundo (CHARLOT, 2000).

Se teoria equivale aos saberes já formalizados e socialmente compartilhados sobre ensino e aprendizagem de LE, tomar prática como sendo o lugar, o momento, o ato de “aplicar” teoria é, para aqueles que desconsideram a presença de um sujeito nesse processo de

construção, quase uma consequência. Entretanto, essa não é uma visão que nos satisfaz, pois vivenciar uma relação que está longe de ser uma aplicação direta e eficaz, como seria de se desejar se acreditássemos em uma teoria prática ou em uma prática teórica, conforme discutimos no início desse Capítulo, geraria muito mais inquietações do que certezas para um professor que possua um mínimo de engajamento com todo o processo de ensino.

Seguindo os mesmos passos acima, recorremos a alguns dicionários em busca de definições do termo prática para direcionarmos nossa tentativa de defini-lo a partir de nossas discussões aqui empreendidas.

De acordo com o Dicionário Aurélio (FERREIRA, 2004), o substantivo feminino prática pode ser utilizado, dentre outros sentidos, como:

- 1.Ato ou efeito de praticar.
- 2.Uso, experiência, exercício.
- 3.Rotina; hábito.
- 4.Saber provindo da experiência; técnica.
- 5.Aplicação da teoria.
- 6.Discurso rápido; conversação; conferência.
- 7.Licença concedida a navegantes para comunicarem com um porto ou uma cidade.
- 8.Filos. Práxis (2). [Cf. *pratica*, do v. *praticar*.]

Derivada do verbo “praticar”, que, por sua vez, vem do latim *praticare*, (“ir, tratar com as gentes”), prática carrega consigo um valor de ação, um ato ou efeito que encontramos nas acepções 1 e 2 acima. Prática liga-se ao realizar, ao agir, ao produzir, ao transformar algo em atitude(s). A acepção 5 (“aplicação de teoria”) sacraliza a noção corrente que se liga a essa busca pela produção: prática é, assim, aplicar teoria. Ressaltemos que não seria “a” teoria, enquanto verdade científica inquestionável, conforme o uso do artigo definido “a” poderia levar alguém a pensar, pois não há uma única e verdadeira teoria. Foucault (1999) nos oferece uma produtiva discussão a esse respeito ao considerar a vontade de verdade como marca inerente ao homem. Para ele, “só pode haver certos tipos de sujeito de conhecimento, certas ordens de verdade, certos domínios de saber a partir de condições políticas que são o solo em que se forma o sujeito, os domínios do saber e as relações com a verdade” (FOUCAULT, 1999, p. 27).

Uma acepção que nos parece importante destacar é a número 4 (“saber provindo da experiência”). A compreensão de que prática é um saber chama nossa atenção, posto que aqui se encontra uma visão de prática ligada a saberes que discutiremos mais à frente via Charlot (2000), que toma saber como uma construção histórica coletiva da mente humana e de suas

atividades no mundo. A partir do que aparece na acepção acima, prática resulta de hábitos, de técnicas que, por exemplo, um professor vai angariando à medida que vai ganhando “experiência” com a profissão. O fazer técnico diário, regular e repetitivo vai fazendo com que ele conquiste um “conhecer sobre” que equivale ao saber advindo dessa experiência empírica. Abordaremos essa noção de saber mais à frente.

Brugger (1977, p. 408) traz em seu Dicionário de Filosofia, inserido no verbete teoria, a designação de prática como “qualquer espécie de atividade fora do conhecimento, especialmente a atividade dirigida ao exterior”. Segundo o autor, teoria representa o conhecimento, a “pura consideração contemplativa”, cujo avesso, marcado pela ação, pela atividade, consiste na prática, que, por sua vez, exclui qualquer envolvimento com produção. Persiste a compreensão de que prática opõe-se à teoria, sendo esta superior àquela.

Em Abbagnano (2007, p. 921), encontramos o verbete “prático” que é definido como “tudo aquilo que é fácil ou imediatamente traduzível em ação”. Esse sentido, fruto do que o autor chama de linguagem comum pode ser associado ao sentido tradicional filosófico que ele mesmo apresenta para o termo “prático” como o que dirige uma ação. A prática, ou, aquilo que é prático, está ligada a um fazer, ou seja, a uma aplicação de algo que, portanto, lhe é anterior, qual seja, uma teoria, por exemplo. Destacamos desse Dicionário de Filosofia uma referência, nesse mesmo verbete, a Aristóteles, que dizia, citado pelo autor, que “nas ciências práticas a origem do movimento está em alguma decisão de quem age porque prática e ‘escolha’ são a mesma coisa”. Abstraímos nuances de uma atenção ao homem como agente, como alguém que escolhe, que decide sobre como será um movimento, uma ação. Mesmo que ainda permaneça a noção de que essa escolha parte de algo anterior à prática, vislumbramos a abertura para questões de subjetividade, pois escolher ações diz muito de quem escolhe, além de possibilitar a produção de algo a mais do que o originalmente escolhido. Conforme exporemos mais à frente, a prática está imbricada com a teoria na medida em que ambas encontram-se em uma relação com saberes.

Destaca-se desses questionamentos sobre as definições dicionarizadas desses termos a primazia da teoria sobre a prática. Em uma tentativa de se diferenciar os dois termos, acaba-se ignorando que entre eles há uma articulação constitutiva que muitos Cursos de Letras acabam não problematizando suficientemente durante a formação de um professor de LE. Essa desvalorização ora de uma, ora de outra, permite uma intensificação de uma visão dicotômica entre elas que termina por naturalizá-la, no lugar de considerá-las como sendo práticas de naturezas diferentes.

Uma área que requer nossa atenção quanto à relação entre teoria e prática no âmbito de Cursos de Letras cujo foco é a formação de professores de línguas, é a Linguística Aplicada. Busquemos elementos para nossa discussão a partir desse campo.

3.2 Teoria e prática no âmbito da Linguística Aplicada

Em se tratando de discutir sobre a formação acadêmica de um professor de línguas, uma marca dos Cursos de Letras quanto às disciplinas que se apresentam como espaço de discussão sobre o processo de ensino e de aprendizagem de LEs (e não somente delas), a LA é uma dessas áreas de formação e de pesquisa que elencamos para tratar em função dos próprios registros coletados que serão analisados. Estando intimamente ligada a essas discussões, a LA apresenta, junto à sua história de fundação e à sua constituição enquanto campo, também certo histórico de como teoria e prática têm sido vistas numa relação de oposição que, em estudos da ciência linguística, muito se confunde com a oposição entre pesquisa básica e pesquisa aplicada.

Uma das clássicas conceituações do campo registra essa possibilidade de confusão sobre a disciplina em si e o fazer do linguista aplicado. Segundo Moita Lopes (1996, p. 22), a LA trata de “pesquisa aplicada no sentido de que se centra primordialmente na resolução de problemas de uso da linguagem tanto no contexto da escola quanto fora dele, embora possa também contribuir para a formulação teórica como a chamada pesquisa básica”¹⁷. Mesmo defendendo que uma pesquisa aplicada não é aplicação de teoria, o autor acima afirma que a resolução de um problema em sala seria o foco da área, que parte de um conhecimento prévio a ser mobilizado no contexto escolar. Ou seja, há o movimento de levar para a sala de aula uma teoria que poderá ou não produzir mais teoria. Se não assumirmos a prática como mobilizadora de informações, conhecimentos e saberes, conforme afirma Charlot (2000), ideia que discutiremos à frente neste trabalho, com mais propriedade, não conseguiremos ir além da dicotomização que teoria e prática encerram quando da discussão dessas questões, inclusive com professores e, também, com formadores durante e após a formação em Letras com foco na atuação em sala de aula.

¹⁷ Mesmo restringindo nossas discussões ao campo de ensino e de aprendizagem de línguas, reconhecemos que a LA não se circunscreve apenas a questões acerca desse processo. Muitos trabalhos que envolvem o uso da língua fora do espaço de ensino e de aprendizagem demonstram isso. Moraes Filho (2005) é exemplo de trabalho em LA que discute aspectos relativos à análise contrastiva e a estudos do léxico. Já Simão (2014) realiza um estudo que problematiza a relação entre enunciados produzidos por estudantes brasileiros, espanhóis e argentinos com diferentes formações em Tradução.

Coracini (1998) problematiza essa relação que apresenta uma visão ainda comum de que a LA configura-se como campo de aplicação de teorias linguísticas que, advindas de trabalhos de renomados linguistas, oferecem um “saber teórico”¹⁸ a professores (em formação ou em serviço) e firma aos linguistas aplicados um papel secundário para o campo. Assim como a autora, reconhecemos que LA não é um campo de aplicação de teorias linguísticas, mas sim um campo que, dentre outros aspectos, estuda questões relativas à atuação didático-pedagógica do professor no espaço de sala de aula. Bertoldo (2003, p. 14) bem pontua que “a LA deve primar por promover a construção de sentidos numa perspectiva que contemple a plurissignificação”.

É nesse espaço de discussão que vamos fomentar nossos questionamentos sobre como compreender teoria e prática enquanto conceitos discursivamente naturalizados que circulam em espaços pedagógicos de formação e/ou de atuação de professores que acabam inscrevendo-se nesses discursos de desvalorização de uma e/ou supervalorização de outra.

Buscando definir, então, teoria e prática no escopo da LA, vamos encontrar essa primeira visão já citada de teoria como “materia-prima” que deva ser utilizada, aplicada, numa prática de ensino e de aprendizagem de línguas. Esse caráter reducionista tanto do campo quanto da teoria linguística e da prática em sala advém, inclusive, da própria denominação do campo, LA, que traz consigo um estigma de aplicabilidade que não diz de fato do campo. Ainda em 1986, Cavalcanti (1986) já problematizava a denominação da área, posto que o nome em uso não condizia com o que o campo propunha. Coracini (1998) cita também o fato de que na França, por exemplo, usa-se o termo *didactique des langues* para denominar o campo do ensino e da aprendizagem de línguas. No entanto, a imprecisão permanece, pois deixa de lado outras atuações da área.

Sob essa visão, estaríamos envoltos com o que poderíamos chamar de “teoria praticada”, visto que o primado da teoria sobre a prática se evidencia na medida em que teoria – resultante de uma Linguística teórica, pura, ou seja, “científica” – deve ser praticada, aplicada – eis a Linguística sendo aplicada, portanto, impura, não científica. À prática caberia um papel secundário, subordinado, não lhe sendo possível interferir na primeira, apenas reproduzi-la.

Uma segunda visão dessa relação entre teoria e prática a partir da LA seria o avesso da primeira, ou seja, no lugar de a teoria ser levada para a prática, teríamos a prática a produzir a

¹⁸ Ainda discutiremos no corpo do trabalho o que entendemos por “saber”. Aqui estamos tomando esse termo como sinônimo de conhecimento sobre, neste caso, teoria (linguística ou sobre o ensino e a aprendizagem de línguas).

teoria. Ligada ao desejo de se atribuir à LA um caráter de ciência autônoma, essa visão ocupa-se em teorizar sobre a prática de uso da linguagem. No campo do ensino e da aprendizagem de línguas, teríamos uma preocupação com problemas que, surgidos em sala de aula, poderiam fomentar pesquisas capazes de gerar soluções para esses mesmos problemas. Partindo de observações da realidade da sala de aula para se construir teorizações que deveriam retornar à mesma, teríamos, portanto, uma postura metodológica que garantiria à LA um caráter solucionista. Fato que apenas abrandaria a dicotomia teoria-prática que a visão anterior solidifica, visto que não superaria essa dicotomização, na medida em que tenta naturalizar a passagem da teoria para a prática e não considera as interferências que poderiam surgir nesse ir e vir.

Podemos chamar essa segunda visão de “prática teorizada”, visto que ainda mantém teoria e prática em pólos distintos, além de primar por uma teorização da prática que seja aplicada a ela mesma. Mesmo que advenha do momento de prática, temos uma teoria que deva ser reproduzida por linguistas aplicados e/ou professores.

Um ponto comum em ambas as visões é o caráter solucionista que a LA passa a ter se pensarmos na quantidade de cursos, palestras e oficinas que linguistas aplicados são chamados a ministrar durante momentos de formação de professores (por muitos chamados de reciclagem, treinamento etc.) e também de cursos de pós-graduação *latu sensu* em que o foco tende a ser “ensinar” aos professores a agir na sala de aula. É claro que não desejamos desconsiderar a importância da formação para qualquer profissional, inclusive professores de LE. Nossa questionamento é quanto à banalização de muitos momentos formativos que acabam por se tornarem prescritivos.

O papel da formação não deve ser desconsiderado, posto que é dela a função de fomentar a constituição de qualquer profissional que deseje destaque na sua profissão. Entretanto, muitos formadores acabam apresentando uma prática baseada em ensinos teóricos que advenham de uma teoria praticada e/ou de uma prática teorizada sempre com o objetivo de levar um conhecimento sobre o processo de ensino e de aprendizagem de LE aos professores da educação básica. O cuidado deve ser para que a academia não prime por modelos prévios de se encarar a teoria e a prática, mas sim, que postule uma necessidade de se questionar as verdades tais como elas se apresentam, posto que são ideologicamente constituídas (FOUCAULT, 1999). Até porque a relação entre teoria e prática constitui-se de conflitos e contradições (BERTOLDO, 2003).

Tal concepção de que o aprendizado de uma teoria leva a uma mudança da prática – e que concede a esta última um lugar de subserviência com relação à primeira, e já tão

disseminada pelo que pode ser chamada de LA tradicional, encontra-se sintetizada nas palavras de Schiffer (1984, p. 5):

Uma vez que qualquer ensinamento é baseado em uma teoria, mesmo quando "o ator" não é consciente, qualquer alteração de comportamento ou conduta visando a um ensino correto e reflexivo deve começar por se assimilar a teoria.¹⁹

Assim como Coracini (1998), entendemos que o que falta ser considerado para que a relação entre teoria e prática não seja tomada de forma inconsequente tanto para uma como para outra é a presença do sujeito (professor, aluno) que, marcado por uma historicidade vê-se impossibilitado de controlar, de transpor automaticamente a teoria para a prática. Para se buscar compreender teoria e prática e sua relação com o saber, devemos "levar em consideração o sujeito na singularidade de sua história e atividades que ele realiza" (CHARLOT, 2005, p. 40). Todo sujeito pertence a um grupo social, ocupa uma posição social objetiva que não deixar de considerar que cada um interpreta essa posição de forma singular para que, assim, possa dar sentido a si e ao mundo que o cerca.

Coincidimos com Charlot (2000, p. 57) quando diz que o sujeito equivale a "um ser humano levado pelo desejo e aberto para um mundo social no qual ele ocupa uma posição e do qual é elemento ativo". Sob uma concepção de sujeito presente em estudos da relação com o saber, também entendemos que esse sujeito é, ao mesmo tempo, um ser humano singular e social, pois ele ocupa uma posição social (ele pertence a um grupo social) e, concomitantemente, ele vai produzindo sentidos e significados sobre si e o mundo, no decorrer da vida, de forma a exercer sua singularidade. Dessa maneira, podemos compreender que não é possível controlar o processo de ensino e de aprendizagem, nem trazer soluções miraculosas para problemas observados em sala de aula, posto que o professor ali presente resulta desse processo de construção de singularidades, e não de algo posto e acabado.

Entretanto, não podemos deixar de citar que a relação tensa entre teoria e prática, conforme temos tentado mostrar, também tem provocado deslocamentos no campo da LA. E alguns desses deslocamentos já mostram, mesmo que tênues, sinais de que o(s) sujeito(s) inserido(s) no processo de ensino e de aprendizagem participa(m) da construção dos sentidos em produção. Mesmo atrelada a uma concepção cartesiana de sujeito, há indícios no campo

¹⁹ "Puisque tout acte pédagogique s'appuie sur une théorie, même lorsque "l'acteur" n'en est pas conscient, toute modification de comportement ou toute conduite visant à un acte pédagogique correct et réfléchi doit commencer par s'assimiler la théorie." (A tradução é nossa)

da LA de uma mudança de olhar, visto que a atenção volta-se para o professor e suas inquietações no processo de ensino da língua, não mais, necessariamente, a partir de uma concepção cartesiana do sujeito. Ele deixa de ser visto como mero receptor de teoria que deve ser aplicada na sua prática e/ou como gerador de uma teoria que surge em sua prática e passa a ocupar uma posição de quem também pode contribuir para a dinâmica de ensinar e de aprender.

Há trabalhos no escopo da LA que partem de uma visão de que o professor pode agir em sua prática a partir de suas próprias reflexões sobre o processo e constituem exemplos dessa mudança que marcou - e continua a marcar - a LA, notadamente a partir dos anos 90 do século passado, aqui no Brasil. Como exemplo dessa proposta reflexiva, citamos o programa *A formação contínua do professor de inglês: um contexto para a reconstrução da prática*, desenvolvido numa parceria entre a Sociedade Brasileira de Cultura Inglesa de São Paulo e o Programa de Pós-Graduação em Linguística e Estudos da Linguagem, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo que objetivava oferecer a professores de inglês da Rede Pública de ensino paulista cursos de formação continuada. O que chamam nossa atenção nesse programa são: (1) a percepção de que o professor é partícipe importante na transformação de práticas discursivas; e (2) a relação que o componente teórico mantém com a prática de ensino no escopo do programa como reflexo da constituição da LA.

Ligada à apostila de nosso presente trabalho – qual seja, a de que é necessário que se assuma o professor como sujeito marcado pela falha e pela falta para que possamos conceber a relação entre teoria e prática não mais sob um prisma de dicotomia entre elas –, essa primeira percepção que destacamos do programa supracitado revela uma postura outra que não a de que o professor estaria totalmente à margem do processo no qual ele está inserido. Mesmo não indo mais além e sem assumir uma perspectiva discursiva de se encarar os sujeitos ali envolvidos como perpassados por discursos que marcam suas ações educacionais, por exemplo, o programa encontra-se distante de uma visão tradicionalista de que o professor é aquele que recebe teoria para usar em sua prática.

Essa mudança de paradigma ocorre ao passo que o professor se insere na vertente de formação continuada cuja proposta é criar espaços que “possibilitem a professores refletir sobre a heterogeneidade de sentidos que compõem as representações, os valores, as intenções em agir e a própria ação” (CELANI, 2002, p. 26) desse professor. Não vamos aqui discutir os desdobramentos desse “refletir”, pois esse exemplo que trazemos vem apenas ilustrar que no campo da LA há percepções outras sobre a participação do professor que não a de mero consumidor de teorias, que aguarda a produção de conhecimento por parte de outros, como,

nesse caso, poderia pensar-se o linguista aplicado. Em síntese, é possível perceber uma abertura no campo para questões de subjetividade, posto que o professor, ao inserir-se no espaço de uma sala de aula, traz consigo uma memória discursiva que, no embate com outros dizeres, confrontos e questionamentos, pode provocar alterações em suas identificações de modo a alterar sua constituição de professor sem que haja o apagamento de discursividades que, porventura, já o constituam.

Já o segundo destaque que fazemos desse programa é sobre como se dá em seu escopo a relação entre teoria e prática. Oferecendo um curso a professores de inglês concebido a partir de “um referencial teórico que propiciasse a reflexão a partir da prática como local de construção de conhecimento relativo à teoria de ensino-aprendizagem de língua estrangeira [que] poderia levar à almejada transformação do professor” (CELANI, 2002, p. 24), o programa deixa-se marcar pela mesma dicotomização entre teoria e prática que expusemos no início desse capítulo como marco da LA tradicional. A partir das próprias palavras da pesquisadora acima, podemos entender prática como “local de construção de conhecimento” e teoria como aquilo que propicia uma reflexão que poderia “levar à almejada transformação do professor”. A relação entre teoria e prática continua a ser de aplicação de conhecimento e/ou de construção após a aplicação. Enfim, apesar de o programa abrir espaço para uma inserção do professor como elemento capaz de subjetivar e ser subjetivado por essa relação entre teoria e prática, nesses moldes, ele ainda reforça a polarização que tem marcado essa relação.

Moita Lopes (2006) apresenta algumas questões que também contribuem para nossa discussão sobre a relação entre teoria e prática a partir do escopo da LA. Na introdução que ele faz dessa organização, o autor, tratando principalmente da distinção entre aplicação de Linguística e Linguística Aplicada, apresenta que esta última já denunciou e superou essa forma simplista, reducionista e unidirecional de se pensar que as teorias (linguísticas) poderiam alcançar soluções para os problemas de uso da linguagem que enfrentam professores e alunos em sala de aula. Ele reconhece a presença de contingências outras (como aspectos sociais e psicológicos da aprendizagem em sala de aula) que não são contemplados por teorias linguísticas, em função de elas não se ocuparem dos conhecimentos que as pessoas trazem consigo como resultado do seu próprio uso da língua, mas que essas contingências afetam tanto o processo de ensino e de aprendizagem quanto a produção de teorias.

Chamando a atenção para o fato de que essa visão aplicacionista de teorias linguísticas possivelmente adveio do entusiasmo que o surgimento, no início do século passado, da Ciência Linguística despertou em cientistas da linguagem e que está atrelado a uma apressada compreensão de que o aparato teórico poderia focar questões outras que estariam fora de seu

alcance, Moita Lopes (2006) aponta para o fato de ser essa uma possível explicação para a tomada reducionista da teoria (linguística) como aplicação (prática) em contextos de ensino e de aprendizagem de línguas, por exemplo.

Tal conjuntura, aliada à complexidade dos elementos contingenciais que surgem durante o processo de ensino e de aprendizagem de línguas, por exemplo, reforçou argumentos a favor de arcabouços teóricos interdisciplinares como a própria LA veio a se constituir notadamente nos últimos anos. É comum encontrarmos posturas que marcam o linguista aplicado como aquele que precisaria de se envolver com atravessamentos em outras áreas do conhecimento em nome de uma garantia tanto da científicidade do campo - leia-se inclusive como produtora de teoria(s) - como também gerando “configurações teórico-metodológicas (...) não coincidentes e nem redutíveis às contribuições das disciplinas de referência” (SIGNORINI, 1998, p. 13).

Essa perspectiva tem possibilitado a tomada da LA não como área disciplinar (MOITA LOPES, 2006), mas como uma INdisciplina (MOITA LOPES, 2006) ou, conforme Pennycook (2001; 2006), uma área *antidisciplinar* e/ou transgressiva²⁰. Referendando essa forma de entender LA, podemos encontrar em Celani (1998) esse caráter interdisciplinar da LA que se propõe a buscar explicações para questões de uso da linguagem em outros domínios do saber.

Desse diálogo entre domínios de saber, vamos encontrar Moita Lopes (2006a) ocupando-se com a “criação de uma coligação anti-hegemônica” (MOITA LOPES, 2006a, p. 87) para a LA (mestiça, ou híbrida, para o autor) cujo papel seria o de “problematizar os modos de produzir conhecimento, de forma a falar diretamente às mudanças avassaladoras que vivemos na vida contemporânea para que seja possível questionar os construtos que vêm orientando a pesquisa na tradição da LA” (MOITA LOPES, 2006a, p. 90). Em meio a essas discussões, vamos encontrar o que essa perspectiva tem produzido quanto à relação entre teoria e prática. Nas palavras do autor:

²⁰ O próprio livro de Moita Lopes (2006) é rico em exemplos de termos que têm sido associados ao nome LA, configurando-se como tentativas de se “revisar” o próprio campo possibilitando-lhe, para seus defensores, “escapar de visões preestabelecidas e trazer à tona o que não é facilmente compreendido ou o que escapa aos percursos de pesquisa já traçados” (MOITA LOPES, 2006, p. 19). Indo de encontro a uma LA dita “tradicional”, “normal”, encontramos, ao longo dos artigos do livro, a LA sendo denominada de “mestiça”, “nômade”, “autônoma”, “ideológica”, “modernista”, “contemporânea”. Para o autor, ainda na introdução da obra, “o ponto principal, que explica a necessidade de pensar novos recursos para a LA (...) diz respeito ao impacto nas ciências sociais e nas humanidades por teorias que têm interrogado a modernidade, acarretando profundos questionamentos sobre os tipos de conhecimento produzidos e tentando explicar as mudanças contemporâneas que vivemos” (MOITA LOPES, 2006, p. 22).

Em uma LA que quer falar à vida contemporânea é essencial, não a teorização elegantemente abstrata que ignora a prática, mas uma teorização em que teoria e prática sejam conjuntamente consideradas em uma formulação do conhecimento na qual a teorização pode ser muito mais um trabalho de *bricolage*²¹, tendo em vista a multiplicidade dos contextos sociais e daqueles que os vivem. (MOITA LOPES, 2006a, p. 101)

Encontramos aqui uma preocupação em se considerar teoria e prática como uma produção única de conhecimento que deseja não ignorar a prática, mas trazê-la para junto da produção teórica. Entretanto, a definição de teoria como “colagem”, agrupamentos de fragmentos (teórico-práticos?) da experiência de sujeitos com o social não parece abordar suficientemente a relação entre teoria e prática de forma a superar a polarização dessa relação. Não ignorar a prática e considerá-la junto da teoria são ocupações que ainda se prendem a uma busca de se descharacterizar a distinção tradicional de que teoria está ligada à Linguística e prática à LA.

O autor combate essa postura, mas não deixa claro como seria então essa relação, visto que ao elencar outros trabalhos para referendarem essa percepção de que teoria e prática devem ser consideradas em conjunto em função da contingência, da velocidade e do “inesperado da contemporaneidade” (MOITA LOPES, 2006a, p. 101), ele concorda com Santos (2011, p. 18) que entende que essa contingência tem feito com que “a realidade pareça ter tomado a dianteira sobre a teoria”. Nossa questionamento é sobre esse tomar “a dianteira da prática sobre a teoria” que o autor indica. Será que para descharacterizarmos uma pseudossuperioridade da teoria, teríamos que substituí-la pela prática? Assim agindo estaríamos mantendo a mesma dicotomização, pois só haveria a troca de posições entre elas.

Outra questão levantada pelo autor que queremos destacar é sua referência ao sujeito da LA. Em nome de um sujeito social, Moita Lopes (2006a) busca questionar visões homogeneizantes desse sujeito em defesa de sua natureza “fragmentada, heterogênea, contraditória e fluida” (MOITA LOPES, 2006a, p. 102). Ele chama a atenção para o fato de que a LA tem ignorado que “professores e alunos têm corpos nos quais suas classes sociais, sexualidade, gênero, etnia etc. são inscritas em posicionamentos discursivos, contemplando somente o sujeito como racional e não como social e histórico” (MOITA LOPES, 2006a, p. 102).

²¹ Apesar de o autor não aprofundar o uso desse termo que ele próprio destaca, entendemo-lo a partir de Lévi-Strauss (2008, p. 32) em cuja obra encontramos uma nota de página (p. 32) dos tradutores da 1^a edição em português explicando o termo como se referindo à execução de determinado trabalho com o uso de “meios e expedientes que denunciam a ausência de um plano preconcebido e se afastam dos processos e normas adotados pela técnica”.

Notemos que essas palavras revelam a abertura do campo, ao trazerem para a discussão a noção de que o sujeito deve ser reposicionado no âmbito da LA. Bohn (2005) exemplifica, no campo, essa visão de que diferença e contradição marcam o sujeito, devendo, portanto, serem consideradas durante o processo de ensino e de aprendizagem. Para ele, “são nas diferenças que talvez estejam as respostas às novas perspectivas” (BOHN, 2005, p. 20). Moita Lopes (2006a), nesse reposicionamento do sujeito, também se liga a um reenquadramento do sujeito na LA não como racional, mas como social e histórico. O que poderia ser um problema para essa concepção é o perigo de se considerar o sujeito apenas como resultado de sua sócio-historicidade como se sua constituição adviesse apenas do que lhe é exterior.

Nossa percepção vale-se da noção de sujeito sendo determinado pelo inconsciente e pela ideologia (PÊCHEUX, [1978] 1995), que nos localiza distantes do sujeito racional e idealmente consciente. Vale ressaltar que

a linguagem, ao mesmo tempo em que constitui e é constituída pelo sujeito, permite que o Outro do inconsciente, onde se encontram alojados desejos recalados, frustrações, inibições, vozes de toda a sorte, se diga, vaze, exatamente nos pontos em que, conscientemente, o sujeito, abafado por convenções sociais, procura controlar o sentido, impedindo, pelo uso da língua, a emergência do indesejado, do incômodo, do inefável. (CORACINI, 2003, p. 19-20)

Essa busca em tentar controlar os sentidos e o indesejável no/do uso da língua marca tanto a constituição do sujeito quanto a própria relação que ele mantém com teoria e prática. Se a própria língua é não-toda (GADET; PÊCHEUX, [1981] 2004) e causa no sujeito um estranhamento devido ao impossível que comparece, esse sujeito, marcado por essa impossibilidade de se chegar ao todo, vai deixando, diferentemente para cada sujeito, traços dessa marca em seus dizeres, que, inseridos nessa rede de diferenças, afetam e são afetados os/pelos sentidos produzidos sobre nós, sobre os outros, sobre o mundo que nos cerca.

Falar em professor e sua relação com teoria e prática de ensino requer mais que considerar a superfície linguística no fio de seus dizeres. É preciso não nos esquecer de que a relação do professor com a língua resulta em um processo de subjetivação na e pela linguagem, enquanto “trajeto incontornável para cada sujeito” (LEBRUN, 2008, p. 53) que devemos considerar ao optarmos pela análise de dizeres de professores sobre e na sala de aula.

3.3 Revezamento entre teoria e prática

Já nos referimos anteriormente à complexidade da relação entre teoria e prática. Trataremos, agora, mais especificamente dessa relação a partir do que propõe Deleuze, em diálogo com Foucault (1996), e que nos serve como base direcionadora para nossa busca em definir o que entendemos como teoria e prática para, em decorrência disso, tratar da relação entre elas. Lembramos que “toda teoria, enquanto abstração, é também interpretação e que toda ‘prática’ já é por si interpretação” (CORACINI, 1998, p. 39). Interpretação essa que não se dá conscientemente, posto que o sujeito traz consigo uma historicidade, enquanto conjunto das suas experiências, que marca sua relação com teoria e prática.

Isso nos faz pensar sobre a visão tradicional de que o contato com uma teoria garantiria um agir prático diferente, enquanto resultado dessa teoria. Entendendo que não há controle sobre os resultados de qualquer interação nesses moldes, resta-nos compreender que um professor pode constituir-se por alguns princípios dessa teoria com a qual ele teve algum contato e, na sequência de suas ações pedagógicas, proceder diferentemente, de acordo com sua experiência que, a partir do contato com esse conhecimento teórico, pode ou não entrar em um processo de reformulação – mesmo que inconscientemente – e, assim, resultar numa prática outra, que não a anterior.

Estamos dirigindo nossa atenção para uma compreensão de que esse professor terá sua ação pedagógica marcada por uma heterogeneidade de teorias e práticas que vão sendo reunidas a partir dos contatos que ele vai tendo com tantos e quantos saberes que se lhe forem apresentados, junto à dinâmica pedagógica da sala de aula, também junto às interações com a língua e seus alunos. Nesse (entre)cruzamento de teorias e(m) sua vivência teórico-prática, o professor tende a reformular, mesmo inconscientemente, tanto suas concepções teóricas quanto suas práticas pedagógicas, a partir desse encontro entre elas. É nesse (entre)cruzar que vamos buscar Deleuze (FOUCAULT, 1996) que trata desse rearranjo constitutivo da relação que teoria e prática mantêm entre si.

O filósofo esclarece de início que vivemos de forma renovada a relação entre teoria e prática. Não mais prática como aplicação, como consequência ou inspiração de teoria, pois que a relação entre elas é sempre parcial e fragmentária, não devendo ser vista como um simples processo totalizador ora de uma, ora de outra. As relações entre elas compõem um “sistema de revezamentos em um conjunto, em uma multiplicidade de componentes ao mesmo tempo teóricos e práticos” (FOUCAULT, 1996, p. 70). Uma se insere no conjunto da outra, de forma a não ser possível pensar, trabalhar, discutir uma sem estar também pensando, trabalhando, discutindo a outra.

Buscando entender tal posicionamento, pensemos numa produção teórica qualquer em que um cientista conceba uma teoria. Cumprindo os passos dessa produção, ele terá, ao seu final, uma teoria que, obviamente, fará sentido e, no seu escopo de formulação, estará “pronta e acabada”. Entretanto, essa teoria, constitutivamente, requer sua própria presença, sua circulação, “em seu próprio domínio”, conforme nos afirma Deleuze (FOUCAULT 1996, p. 69). Ao penetrar esse domínio outro que não o de sua produção intelectual, ela encontrará obstáculos, ou seja, um muro, que promove o que o filósofo chamou de revezamento. O componente teórico produzido em um momento primeiro encontrará a contingência da prática – o segundo momento – que promoverá um rearranjo em ambos. Não mais a teoria como antes, nem mesmo a “prática de produção teórica” igual à anteriormente existente e menos ainda o domínio que fomentou a produção, mas sim o resultado desse embate, sob a forma de outro saber, entre essas instâncias distintas – a teorização intelectual e o enfrentamento em outro domínio.

A teoria pode até se apresentar completa, acabada, formalizada, enfim, totalizada, em sua instância de produção, mas ela constitutivamente vai reclamar sua incursão constante em redes de enfrentamento no/do seu próprio domínio, ou seja, um encontro com outro lugar discursivo, chamado aqui de sala de aula de LE. E esse encontro recorrentemente promoverá deslocamentos nas duas instâncias. Lembrando, ainda, que prática não se refere mais à expressão, tradução ou aplicação de teoria, mas a um espaço de não totalização da própria teoria, visto que nessa instância prática encontramos o enfrentamento da teoria com uma multiplicidade de elementos que compõem esse sistema de revezamentos.

Coracini (1998, p. 42) bem explica que “se a prática encontra obstáculos para ‘aplicar’ a teoria, não podendo nunca ser considerada como semelhante ou reproduutora desta, a teoria, por sua vez, encontra na prática obstáculos para a sua formalização.” Formalização que deve ser lida como um desejo de totalização que também constitui a produção teórica. Não há um fechamento, um acabamento para essa produção de saber, resultante dessa relação entre produção e enfrentamento com seu domínio. Não totalizando, a teoria encontra-se nessa rede de se multiplicar e fazer multiplicar novos saberes. Para Coracini (1998, p. 45):

O suplemento e a turbulência da falta que provoca o eterno retorno à teoria e/ou à prática como a solução (ilusória) para os problemas de uma e de outra, fraturam os limites da dicotomia impedindo sua formalização exaustiva e enclausurante e provocando o eterno adiamento das soluções desejadas.

Só não podemos perder de vista a compreensão de que essa relação entre teoria e prática e a fratura de seus limites, adiando soluções, são marcadas pela presença do elemento sujeito

que engendra todo esse processo. Não podemos deixar de considerar que “o sujeito é relação com o saber” (CHARLOT, 2000, p. 82), ou seja, enquanto “conjunto organizado de relações” (CHARLOT, 2000, p. 81), o sujeito encontra-se “engajado” no mundo, em relação com os outros e consigo próprio. Portanto, há uma dinâmica temporal nessa construção de singularidade que nada mais é do que um efeito da história desse sujeito. História essa que cada ser humano vive originalmente, pois cada um vive diferentemente os investimentos pessoais nessa história. Essa visão é necessária para que não caiamos na ilusão de se tomar tanto a relação entre teoria e prática quanto seus problemas e soluções de forma

simplória e simplista pois, ainda que as pesquisas acreditem partir da observação da sala de aula, a realidade será sempre interpretada e as soluções, além de idealizadas, são, de certa maneira, impostas ao professor que, ilusoriamente, acredita pôr em prática o que lhe foi ensinado. (CORACINI, 1998, p. 34)

Em se tratando de professores em sala de aula de LE, entendemos, a partir desses apontamentos, que quando um professor encontra-se em uma instância de prática em sala de aula, não vamos ali encontrar a aplicação daquilo que era de uma instância outra - a teórica. A sala de aula é um acontecimento discursivo, o que nos leva a compreender que ao se apresentar, via memória discursiva, no contexto de sala de aula, a formação teórica constitutiva desse professor terá outro contorno. Ela desdobrar-se-á de outra forma que não a da sua constituição, ou até mesmo daquela de contato durante a formação do professor. Ela entra, portanto, em outra ordem discursiva ligada à noção de revezamento, o que aponta para a compreensão de que o momento enunciativo de sala de aula não se caracteriza como uma mesma instância de teoria. Sem nos esquecer de que “a presença desordenada de vozes, múltiplas e dissonantes, garante o caráter parcial e fragmentário das relações entre teoria e prática e provoca sua necessária despolarização” (CORACINI, 1998, p. 50), na medida em que dispersão, conflitos e contradições são constitutivos do professor e, consequentemente, dessa produção de saberes.

Essa “presença desordenada de vozes, múltiplas e dissonantes” (CORACINI, 1998, p. 50) foi percebida já nas primeiras leituras das aulas e das entrevistas (transcritas) com as professoras que colaboraram com esta pesquisa. Com nossas reiteradas leituras e análises preliminares, pudemos notar o atravessamento discursivo do imaginário sobre essa relação entre teoria e prática que, de uma forma ou de outra, iam aparecendo em dizeres e fazeres de sala de aula das professoras. Como poderemos ver durante a análise das aulas e das entrevistas coletadas, a relação entre teoria e prática que constituem essas professoras não é da

ordem totalizante de aplicação de teoria na prática ou de prática que gera teoria. Há na constituição delas rastros de teorias fruto de suas formações que marcam o seu ato pedagógico de se ensinar uma LE que iremos discutir com vistas em como suas formações acadêmicas e /ou suas experiências com o ensinar e o aprender uma LE emergem durante suas aulas.

Coincidindo com Charlot (2000, p. 77) que diz que “um evento, um lugar, uma pessoa produzem efeitos sobre tal indivíduo sem por isso surgir obrigatoriamente um efeito sobre outro indivíduo, que apresenta no entanto as mesmas características objetivas”, entendemos que um professor manterá relações com sua formação e com sua atuação em sala de aula enquanto relações com o saber. O autor acima pontua que a relação com o saber é também uma relação de um sujeito com o mundo (enquanto conjunto de significados, como espaço de atividades e inscrito no tempo), com ele mesmo e com os outros. Assim, para tratarmos da relação entre teoria e prática apostamos que devemos considerá-las constituídas por conflitos e contradições e em uma relação com o saber.

3.4 Da relação com o saber

Vale lembrar que a aposta deste capítulo é buscar uma melhor compreensão do que seja teoria e do que seja prática para que nos seja possível abordar nos dizeres e nos fazeres das professoras de LE em sala de aula questões sobre a relação entre elas em confronto com a formação teórica recebida durante seus cursos de licenciatura e que constitui, via memória discursiva, cada professora participante de nossa pesquisa. Para tanto, entendemos ser relevante pensar nesses dois conceitos a partir de suas relações com a produção de saberes e com a noção de sujeito que aí subjazem.

Charlot (2000) promove uma discussão sobre a relação do sujeito com o saber, a partir de seus questionamentos a respeito do fracasso escolar e de sua relação com os sujeitos nele envolvidos que se liga à nossa concepção de sujeito que não diz tudo, que não controla tudo, ou seja, um sujeito distinto daquele da Razão. Para o autor, já ao nascer nos encontramos subjugados a uma obrigação de aprender, fato este que nos torna sujeitos, visto que é assim que nos apropriamos do mundo – enquanto conjunto de significados simbólicos, partilhados entre os homens –, pois entramos em uma história e em um conjunto de relações com o mundo, com os outros e conosco mesmo. Segundo ele, “toda relação consigo mesmo é relação com o outro, e toda relação com o outro é também relação consigo mesmo” (CHARLOT, 2000, p. 46). Assim, relacionar-se “com” e “no” mundo é inserir-se em sistemas simbólicos como a linguagem.

Nessa relação com o mundo e com o que é produzido a partir dela, desejamos distinguir três termos imbricados entre si, mas que, neste trabalho, merecem ser diferenciados. Informação, conhecimento e saber são termos que carecem aqui de especificação na medida em que tratamos de saber, enquanto relação que o sujeito constrói com o mundo (consigo e com os outros). Ao tratarmos da relação que o professor mantém com teoria e que aparece em seus fazeres de sala de aula de LE, devemos destacar que há uma produção de saberes (não categorizáveis – portanto, não simplesmente teoria e nem prática) que marca a contingência de sala de aula a partir da relação com o saber que o professor possui como resultado de sua formação.

Para compreender essa relação entre sujeito e saber, busquemos em Charlot (2000), que retoma de Monteil (1985), a distinção entre informação, conhecimento e saber para assumir que este último é o resultado de confronto do sujeito com outros sujeitos, pois para ele,

não há saber senão para um sujeito, não há saber senão organizado de acordo com relações internas, não há saber senão produzido em uma ‘confrontação interpessoal’. Em outras palavras, a ideia de saber implica a de sujeito, de atividade do sujeito, de relação do sujeito com ele mesmo (deve desfazer-se do dogmatismo subjetivo), de relação desse sujeito com os outros (que co-constroem, controlam, validam, partilham esse saber). (CHARLOT, 2000, p. 61)

Voltando aos termos acima, assim como os autores referidos, entendemos informação como um dado exterior ao sujeito, aquilo que pode ser armazenado, estocado em um banco de dados; é transmissível às pessoas.

Já “o conhecimento é o resultado de uma experiência pessoal ligada à atividade de um sujeito provido de qualidade afetivo-cognitivas; como tal, é intransmissível, está sob a primazia da subjetividade” (CHARLOT, 2000, p. 61).

Também Foucault (1999 e 2008) define conhecimento e saber em suas obras. Aproveitamos seus postulados para compor nossa reflexão sobre o uso desses termos e, consequentemente, circunscrevermos teoria e prática à relação com o saber. Segundo o filósofo, a partir de estudo de textos de Nietzsche, o conhecimento é o resultado histórico de condições que não são da sua própria ordem. De natureza parcial e oblíqua, ele nada mais é do que um efeito, um acontecimento, o resultado de uma batalha que ele próprio promove entre os instintos do homem. Segundo o filósofo,

o conhecimento é simplesmente o resultado do jogo, do afrontamento, da junção, da luta e do compromisso entre os instintos. É porque os instintos se encontram, se batem e chegam, finalmente, ao término de suas batalhas, a

um compromisso, que algo se produz. Este algo é o conhecimento. (FOUCAULT, 1999, p. 16)

Em Foucault (2008), o saber é o que se forma por uma prática discursiva. Segundo ele, um “conjunto de elementos, formados de maneira regular por uma prática discursiva e indispensáveis à constituição de uma ciência, apesar de não se destinarem necessariamente a lhe dar lugar, pode-se chamar saber” (FOUCAULT, 2008, p. 204). O autor ainda especifica essa prática discursiva que constitui um saber:

- o domínio constituído pelos diferentes objetos que irão adquirir ou não um status científico;
- o espaço em que o sujeito pode tomar posição para falar dos objetos de que se ocupa em seu discurso;
- o campo de coordenação e de subordinação dos enunciados em que os conceitos aparecem, se definem, se aplicam e se transformam;
- possibilidades de utilização e de apropriação oferecidas pelo discurso. (FOUCAULT, 2008, p. 204)

Para definir saber, Charlot (2000) parte da distinção entre saber e aprender. No sentido estrito da palavra, saber significa um conteúdo intelectual, enquanto que o segundo tem um sentido mais amplo, visto que existem várias formas de se aprender, como adquirir um saber, dominar um objeto (ou conteúdo). Explorando a relação com o saber - que o aprender carrega consigo ao abranger todas as relações que o sujeito estabelece ao buscar obter qualquer conteúdo intelectual -, Charlot defende que o saber é uma forma de representação de uma atividade, de relações do sujeito com o mundo, com ele mesmo e com outros. Assim, “não há saber que não esteja inscrito em relações de saber” (CHARLOT, 2000, p. 63).

Segundo ele, “o saber é produzido pelo sujeito confrontado a outros sujeitos, é construído em ‘quadros metodológicos’. Pode, portanto, ‘entrar na ordem do objeto’; e torna-se, então, ‘um produto comunicável’, uma ‘informação disponível para outro’” (CHARLOT, 2000, p. 61). Para Schlanger (apud CHARLOT, 2000, p. 61), “o saber é uma relação, um produto e um resultado, relação do sujeito que conhece em seu mundo, resultado dessa interação”. Charlot (2000) também pontua que o saber resulta de relações epistemológicas entre os homens, que também mantêm relações com o mundo e consigo próprio.

Feita a distinção dos termos conhecimento e saber nas obras dos dois filósofos, somos levados a pensar se podemos entender teoria como conhecimento ou como saber.

Foucault define conhecimento como o resultado do embate entre instintos, “como uma luz que se irradia mas que é produzido por mecanismos ou realidades que são de natureza totalmente diversa” (FOUCAULT, 2002, p. 16) e Charlot como aquilo que resulta de

experiências pessoais que, portanto, são intransmissíveis. Em ambos os autores, conhecimento está ligado à subjetividade, à experiência pessoal do sujeito com algo ou alguém e não a um objeto que resulta do confronto entre sujeitos.

Por outro lado, o saber é definido por Foucault (FOUCAULT, 2008) como resultado de uma prática discursiva. Charlot (2000) apresenta o conceito de saber como produto de confrontos entre sujeitos. Há nessas definições um ponto comum que nos interessa: o saber é algo que advém da interação discursiva entre sujeitos.

Assim, entendemos que, ao definirmos teoria, encontramo-nos ligados à noção de saber, ou melhor, em uma relação com o saber que é estruturado, mas não determinado, pelas relações sociais. “O saber apresenta-se sob a forma de ‘objetos’, de enunciados descontextualizados que parecem ser autônomos, ter existência, sentido e valor por si mesmos e como tais” (CHARLOT, 2000, p. 63).

Ainda merece destaque a noção de que saber é relação, visto que ele é uma construção histórica e social apropriada pelo sujeito ao manter uma relação com o mundo. Em outras palavras, encontramos que o sujeito em relação com o saber é um indivíduo motivado pelo desejo e partícipe de um mundo social no qual ele ocupa ativamente uma posição. Enquanto elemento ativo nesse/desse mundo social, ele vive essa relação com o mundo “enquanto conjunto de situações e relações nas quais está engajado um sujeito encarnado, ativo, atemporal, provido de uma afetividade; ou uma relação com um mundo posto à distância e em palavras” (CHARLOT, 2000, p. 71).

É justamente essa visão do saber como relação, como resultado da interação entre ele próprio, o sujeito, e o mundo que nos interessa, pois essa visão condiz com os direcionamentos que explicitamos anteriormente a partir de Foucault (1996) acerca do revezamento discursivo que marca o professor de LE e sua relação com teoria e prática.

Em se tratando de formação teórica e da relação desta com a aprendizagem, Charlot (2000), também, apresenta uma visão de sujeito como ser inacabado que busca uma completude. Tal visão nos oferece um ponto de reflexão sobre a relação da teoria com a educação, sob uma ótica não reducionista, e com os sujeitos envolvidos no processo. O autor cita em sua obra uma noção de sujeito que possibilitaria uma tomada da teoria como solução. Ele também pontua que “por sua condição, o homem é um ausente de si mesmo. Carrega essa ausência em si, sob forma de desejo. Um desejo que sempre é, no fundo, desejo de si, desse

ser que falta, um desejo impossível de saciar, pois saciá-lo aniquilaria o homem enquanto homem”²² (CHARLOT, 2000, p. 52).

Essa relação entre o sujeito discursivo e a constituição subjetiva de professor revela-se pertinente em nosso trabalho, principalmente quando nos lembramos da relação de implicação que o professor de línguas pode ou não sustentar na sua condução do processo de ensino e de aprendizagem, notadamente em sala de aula, conforme optamos por observar. Na tensão constitutiva entre teoria e prática de/sobre o ensino de uma LE, o professor vai manter uma relação com esse saber (teórico-prático) que, a partir do que retomamos, principalmente de Charlot (2000 e 2005), configura-se como um conjunto de relações que ele vai estabelecendo com um objeto (no caso, com o conhecimento teórico por ele subjetivado e com a prática, como lugar propício para que essa subjetivação compareça) que não se desvincula, de alguma forma, das relações com a linguagem, com o tempo, com o mundo, com os outros e consigo mesmo. Destaquesmos também que é nessa apropriação constitutiva de um ou mais saberes, que vamos encontrar o professor subjetivando o que é da ordem do teórico, portanto, de outra instância, nesse distinto espaço discursivo, a sala de aula.

Acreditamos que essa noção relacional de saber nos ajudará na construção de uma definição para os termos teoria e prática. Esse é o tema do próximo tópico.

3.5 Teoria e prática na relação de produção de saberes

Até aqui, apresentamos alguns questionamentos sobre como entender e definir teoria e prática, relacionando-os com estudos sobre o processo de ensino e de aprendizagem de LE, com os apontamentos de Deleuze e Foucault (1996) acerca do que eles chamaram de revezamento entre teoria e prática e com o trabalho de B. Charlot (2000 e 2005) sobre o saber.

A discussão que empreendemos no item 3.2 nos possibilitou entender que a prática não é o lugar da aplicação de teoria, nem o que vai necessariamente promover uma produção teórica. Essa visão tradicional advinda de estudos sobre Educação e que acabaram por afetar, mesmo que parcialmente, a LA, nos parece limitadora, na medida em que não considera o sujeito do discurso (PÊCHEUX, [1978] 1995), marcado por desejos, frustrações e pela incapacidade de controlar o sentido. Eis, portanto, um sujeito constituído pela falta. Concordamos com Coracini (1998) quando fala da falta que essa visão de sujeito

²² Apesar de não estarmos tratando diretamente do sujeito do desejo, mas do sujeito discursivo, do ponto vista da AD, sabemos que o desejo constitui o sujeito. Tavares (2009, p. 126) aponta o desejo como “a força do sujeito do inconsciente, que o move sempre em direção a alcançar um objeto causa de desejo”.

constitutivamente impossibilitado de transpor a teoria para a prática faz para os estudos sobre o ensino e a aprendizagem de línguas. Para melhor compreendermos essa relação entre teoria e prática, há que se (re)pensar a noção de sujeito envolta nessas discussões, pois entendemos o sujeito como sendo “incapaz de se controlar e controlar os efeitos de sentido do seu dizer” (CORACINI, 2003, p. 19).

A partir dessa compreensão de que a concepção de sujeito altera nossa maneira de encarar tais questões, buscamos Deleuze (FOUCAULT, 1996) direcionando essa discussão para o fato de que a relação entre teoria e prática é marcada por um reconfigurar-se constante entre elas (item 3.3). Nada de posicioná-las em lugares distintos e excludentes, pelo contrário, devemos concebê-las em um sistema de revezamento constante. Isso sem nos esquecermos de que o professor inserido nesse processo é também marcado por uma multiplicidade de dizeres que comparecem via memória discursiva em seus dizeres e fazeres sobre e em sala de aula.

Apostando na impossibilidade de se conceber teoria e prática como produção e aplicação, respectiva e separadamente, resta-nos pensar sobre como, nesse rearranjo constitutivo entre elas, podemos concebê-las. Eis o que buscamos apontar acima (item 3.4) a partir de Charlot (2000 e 2005), que defende o saber como relação do sujeito com o mundo, com os outros e consigo próprio. O professor está inserido, portanto, em um conjunto de relações com o saber que marca sua relação, constitutivamente tensa, com teoria e prática de ensino de LE.

Nas palavras de Charlot (2000, p. 63), temos que “o saber é construído em uma história coletiva que é a da mente humana e das atividades do homem e está submetido a processos coletivos de validação, capitalização e transmissão.” A relação do professor com teoria e prática resulta dessa produção de saberes perpassada por discursos sobre essa relação, fruto de suas atividades e experiências com a aprendizagem da língua alvo (a LE) e da sua profissão (seu curso superior de Letras, por exemplo); com seu contato com teoria(s) sobre o processo (através de cursos de aperfeiçoamento e material didático, por exemplo); com o agir pedagógico regular de preparação de aulas e com a docência constante em sala de aula. Essas ações do professor são atividades que se encontram submetidas aos processos de validação da profissão e que vão compondo o que é ser professor. Assim, falar em teoria e prática como partícipes de um rearranjo constante entre si é falar em produção de saberes por parte do próprio professor de LE.

Mas como entender teoria e prática nessa relação de produção de saberes?

Vale lembrar que o saber, conforme afirma Charlot (2000), constrói-se a partir de uma história - da mente e das atividades humanas – que se submete a processos de validação,

capitalização e transmissão. Ele equivale ao produto de relações epistemológicas e entre os indivíduos. Se já definimos que teoria é um saber e que, portanto, encontra-se em uma relação com o saber, podemos compreender, no escopo de nosso trabalho, que uma teoria equivale a qualquer saber relativo ao processo de ensino e de aprendizagem de uma LE. Considerando sempre que ela resulta de uma construção coletiva do homem que vive relações de saber com ele mesmo, com os outros e com o mundo na medida em que ele atualiza e é atualizado pela memória discursiva que trespassa suas relações com o saber.

Já a prática pode ser entendida como o momento da aula. Entretanto, não se pode desconsiderar que cada momento enunciativo (cada instante particular de uma aula, por exemplo) é único e irrepetível e que o sujeito ali presente não controla seus enunciados e nem os sentidos daí decorrentes, até porque ele é atravessado por diversos discursos. Não podemos, naturalmente, tomar esses momentos enunciativos como algo desvinculado do conhecimento teórico. Há nesse momento de aula algo em constante movimento de reprodução²³ que não se restringe nem à teoria nem a uma prática dessa teoria. Entendendo reproduzir não como repetir algo, mas como produzir recorrentemente, repetidamente algo novo a partir do que havia e distinto do anterior. Há, portanto, a produção de saberes a partir do revezamento do conhecimento teórico com a contingência dos momentos enunciativos de uma aula.

O professor encontra-se em um espaço singular não de reprodução de algo pronto (a teoria) em algo não pronto (a prática), mas sim no de re-produção, em que a produção recorrente de algo (de saberes) resulta da subjetivação de um conhecimento teórico, por exemplo, pelo professor de LE durante aquela ação pedagógica em curso.

Parece-nos que o termo prática, cujo significado já se tornou diluído pelo senso comum, entendido como um espaço de aplicação teórica, ou como um elemento menor do processo de ensino e de aprendizagem de línguas, não nos possibilita mais designar o que para nós equivale a uma produção constante de saberes que ocorre no momento da aula e que marca a relação entre esses saberes resultantes de processos mentais de produção (teórica) e esses momentos contingenciais relativos ao processo de ensino e de aprendizagem. Talvez pudéssemos pensar no termo “ato pedagógico”, ou “prática pedagógica”, para não nos ausentarmos definitivamente da ideia de sala de aula, para designar esse momento de produção de saberes que entendemos como as ações levadas a efeito pelo professor durante a

²³ O uso do hífen intenta demarcar diferentemente o sentido do prefixo *re-*. No lugar do sentido de repetição, estamos utilizando-o como marca de algo novo, uma nova produção, distinta da anterior.

aula ou, conforme Charlot (2005), como as atividades promovidas pelo professor tendo como base sua relação com o saber.

Pensar na atuação do professor em sala de aula é situá-lo nesse jogo discursivo de promoção do ensino da língua alvo que se constitui de suas ações de professor, ou seja, de atos educativos. Conforme Cifali (1994, p. 15), “o ato educativo é fundado sobre um discurso que se desenrola em nome de um ideal, da felicidade e do bem da criança”²⁴ sendo o professor o elemento que conduz esse discurso de sala de aula (CORACINI, 1995).

Esse ato educativo, pedagógico, representa a materialização da relação, do encontro, entre o conhecimento teórico e a instância de efetivação de uma aula. É nesse momento que podemos tentar perceber como o professor constitui-se frente a esse enfrentamento constitutivo de fomentador do processo de ensino em que há a produção de saberes resultante do que Deleuze chamou de revezamento entre teoria e prática. Lembrando que o resultado da operacionalização de um conhecimento no agir de professor, na sua atuação pedagógica, só é possível se houver investimento subjetivo, ou seja, se esse conhecimento tiver subjetivado o professor e este último estiver subjetivando aquele. Entendendo subjetivação como a relação que se estabelece entre o sujeito e o objeto, mais especificamente, entre o professor e os saberes inseridos no processo de ensino e de aprendizagem da LE.

Charlot (2000) contribui para nossa compreensão de como podemos conceber prática ao pontuar que ela “tem ferramentas e organiza o mundo; ela supõe, e produz, o aprender. Mas esse aprender, que é o domínio de uma situação, não é de mesma natureza, nem em seu processo, nem em seu produto” (CHARLOT, 2000, p. 63). Assim, não vamos entender prática como um saber, em essência, pois também a prática encontra-se em uma relação com o saber. Não há um saber considerado como “prático”. Conforme o filósofo, o que é prático é o uso que se faz desse saber, em uma relação prática com o mundo.

Um enunciado não é nem científico, nem prático. Sem necessidade de adjetivações, ele é tão somente um enunciado, produzido em uma relação científica com o mundo e será reconhecido como tal por qualquer um que se inscreva integralmente em tal relação com o mundo. Qualquer enunciado é mobilizado em relações práticas (finalizadas e contextualizadas) com o mundo. Portanto, é a relação com esse saber que é científica ou prática e, não, esse saber em si mesmo.

²⁴ “L’acte éducatif est fondé sur un discours qui s’égrenne au nom d’un idéal, du bonheur et du bien de l’enfant”. (A tradução é nossa.)

Devemos considerar que há saber nas práticas, quando compreendemos que há, sim, mobilização de informações, conhecimentos e saberes nessas práticas. “Quem ‘tem prática’ vive um mundo onde percebe indícios que outros não veriam, dispõe de pontos de referência e de um leque de respostas dos quais outros estariam desprovidos” (CHARLOT, 2000, p. 63). Percebemos, a partir disso, que não se deve considerar a prática com menor ou maior relevância que a teoria, pois ambos constituem saberes cujas relações com o mundo é que podem ser assumidas como prática ou como teórica. Nessas relações com o mundo, os processos e os produtos não são da mesma ordem.

Não admitindo a transposição direta de saberes para outro momento também de produção de saberes, voltemos ao que nos referimos acima sobre a subjetivação do conhecimento teórico pelo professor durante sua ação pedagógica.

Se partirmos da reflexão sobre a prática pedagógica do professor em sala de aula, a aplicação total da teoria não está garantida – visto que há algo que comparece e pode impossibilitar essa transposição automática –, pelo lado do professor essa mesma transposição, entendida como aplicação, também não é possível, pois ele também não consegue assumir um conhecimento que, transformado em saber, seja total e satisfatoriamente inserido em uma prática pedagógica para se promover um ensino, por exemplo. Impossibilitado de se conceber o sujeito como uno, senhor de si, distante de uma completude ilusória de se pensar que ele controla tudo, concordamos com Charlot (2000) que entende sujeito de saber como aquele que se dedica (ou que pretende dedicar-se) à busca do saber. Essa busca está ligada ao processo de subjetivação promovida e sofrida pelo professor em se tratando da relação entre teoria e prática. Ampliemos essa articulação.

3.6 Da subjetivação dessa relação

Essa noção de sujeito em busca de e produzindo saber(es) possibilita-nos pensar na relação entre saberes teóricos e/ou práticos sob um outro prisma. O que ocorre, a partir dessa relação, no contexto da sala de aula é um processo de subjetivação do professor e desse conhecimento teórico que, marcado por essa prática pedagógica, movimenta o teórico e o prático ao mesmo tempo, produzindo, assim, um saber local que, distinto de ambos, é constituído tanto pelo conhecimento teórico sobre o ensino e a aprendizagem quanto pelo resultado da atuação pedagógica desse professor em sala de aula.

Nessa produção de saberes, o professor é aquele que, conforme Lebrun (2008), vai surgir do vazio da linguagem, pois “um sujeito não é um pleno que tem de se dizer no

descontínuo da linguagem, ele é o que resulta desse descontínuo imposto pelo sistema da linguagem" (LEBRUN, 2008, p. 51). É esse vazio que vai possibilitar a subjetivação do sujeito, visto que, capturado pela linguagem, ele estabelece, ao falar, uma distância entre coisas e significantes uma vez que ele se encontra submetido a uma estrutura linguística e aos sentidos sócio-historicamente constituídos. O que não ocorre de maneira igual a todos os sujeitos, pois tudo isso afeta singularmente os sentidos produzidos por cada um na sua relação única com o mundo que o comporta.

Em se tratando de pesquisa ligada ao processo de ensino e de aprendizagem de LEs, essas questões nos levam à percepção da importância de se apostar numa melhor compreensão desse processo a partir do momento que se concebe o professor como o resultado do descontínuo, da falta, do impossível de tudo dizer (e fazer), uma vez que o vazio habita essa linguagem, pois a escolha, a presença, de um significante revela a ausência de outros significantes. Magalhaes e Mariani (2010, p. 394) afirmam que "para haver a transmissão dos significantes há que haver uma aposta do sujeito" cujo processo de subjetivação encontra-se atravessado pela "materialidade significante do outro" (MAGALHÃES; MARIANI, 2010, p. 395).

É esse processo de subjetivação que entendemos marcar a relação entre o conhecimento teórico e a prática pedagógica do professor em sala em aula, pois

a subjetividade – no que ela se mostra, no que se esconde, no que é repetição ou equívoco, no que se marca como diferença, no que se inscreve enquanto homogeneidade – resulta do acontecimento da linguagem no sujeito. (MAGALHÃES; MARIANI, 2010, p. 396).

O professor subjetiva e é subjetivado por essa relação, uma vez que em sala de aula existe a possibilidade dessa adaptação do sujeito, conforme as autoras citam acima e que entendemos estar em consonância com o que expomos acerca do revezamento deleuziano referido anteriormente. Não havendo a aplicação teórica na prática, conforme já exposto, o que vem a ocorrer no enfrentamento do conhecimento teórico com o ato de ensinar é o que resulta da aposta subjetiva desse professor, marcado pelo "acontecimento da linguagem" que deixa rastros, pistas, de como se dá essa relação entre o teórico e prático em sua atuação profissional.

São esses rastros, como marcas de suas subjetivações, deixados pelo professor, que buscamos analisar a partir da materialidade linguística coletada em aulas e entrevistas de/com esse professor de LE, em busca de perceber como se dá a relação entre conhecimento teórico

e prática pedagógica nesse espaço discursivo. Relação que se apresenta tensa inclusive porque o professor é sujeito marcado pelo impossível de tudo realizar e controlar, ligado a uma produção de saberes que também traz em si a impossibilidade de se controlar e planejar a tudo de forma exata e sem espaço para falhas.

Construindo discursivamente sua identidade de professor, “o sujeito se subjetiva e é subjetivado a partir dos vários discursos, que incidem sobre ele, a fim de lhe conceder uma certa formatação” (TAVARES, 2010, p. 26). Esse processo de subjetivação marca – e resulta, inclusive – (d)o que se constrói na tensão que a relação entre o conhecimento teórico e a prática pedagógica acarreta à constituição do professor de LE, cujo caminhar é marcado por obstáculos, desvios, retornos e avanços, posto que “o indivíduo não se define somente por sua posição social ou pela de seus pais; ele tem uma história; passa por experiências; interpreta essa história e essa experiência; dá sentido (consciente ou inconscientemente) ao mundo, aos outros e a si mesmo” (CHARLOT, 2005, p. 40). Enfim, um sujeito singular e social vai marcar dessa mesma forma sua relação com o saber produzido a partir da sua atuação em sala de aula, aqui de LE, a partir da relação entre teoria(s) de ensino e sua atuação pedagógica.

Nosso próximo passo é discorrer sobre a formação do professor de LE, partindo de um breve histórico do ensino de LE ao longo dos tempos e elencando as principais abordagens e os principais métodos de ensino de LEs. Ainda trataremos também do imbricamento entre formação teórica e prática de ensino ligadas à constituição subjetiva do professor de LE.

CAPÍTULO 4

A FORMAÇÃO (TEÓRICA) DAS PROFESSORAS DE LE (INGLÊS) DA PESQUISA

Pra meu gosto a palavra não precisa significar - é só entoar.
Manoel de Barros

Pretendemos discutir neste capítulo as incidências discursivas tanto da história do ensino de LE quanto de teorias sobre esse ensino e a constituição teórico-prática do professor de LE (inglês) considerando, inclusive, o papel do Curso de Letras na formação de um professor de LE. Quando iniciamos uma análise preliminar dos dizeres que compõem os registros de nossa pesquisa, foram aparecendo como resultado dessa análise dizeres das professoras que indicavam a circulação de discursos sobre formação de professores pré e em serviço, sobre documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais e sobre o Livro Didático utilizado em aulas de LE. Tudo isso apontava que a formação das professoras participantes da pesquisa compunha-se pela articulação entre teoria e prática que o Curso de Letras que elas frequentaram possuía como marca, posto que ambas frequentaram esse mesmo Curso durante o mesmo período, portanto, com a mesma matriz curricular. Tal articulação nos informou da possibilidade de buscarmos mais informações sobre essa formação das professoras para que pudéssemos discutir como a formação por elas recebida emerge na prática de sala de aula e marca a constituição dessas professoras de LE.

A partir dessa percepção, entendemos que, ao longo dos anos, o ensino de línguas recebeu, e continua a receber, distintos tratamentos que marcam a atuação dos seus professores. É possível vislumbrarmos, também, a subjetivação do processo de ensino às preferências do professor quanto a métodos, abordagens e técnicas motivados por razões como as próprias necessidades dos alunos ou até mesmo as restrições institucionais (as propostas pedagógicas, por exemplo) que se ligam aos professores. Enquanto sujeito que se encontra em constante construção, o professor de LE pode ser fisgado, ou não, por várias tendências teórico-metodológicas e, assim, marcar sua atuação em sala de aula a partir da formação teórico-metodológica que ele recebeu durante seu curso de licenciatura e que veio até ele também subjetivada por um professor formador. Ademais, há nesse jogo, que marca o agir de um professor, contingências, atravessando-o discursivamente, que são da ordem do enfrentar o processo educacional em escolas públicas hoje.

Acreditamos que essas marcas nos permitem visualizar traços de sua constituição subjetiva de professor de LE. Assim, partimos, neste Capítulo, de uma ampla visão histórico-

descritiva do ensino de LE para que possamos discutir sobre o que é ser professor frente a teorias acerca desse ensino.

4.1 O ensino de LE: história, abordagens e métodos

Desde os primórdios da História, o ensino e a aprendizagem de LEs faz-se presente nas relações de seres humanos entre si, como decorrência de uma necessidade constitutiva de se conhecer e intercambiar informações entre os povos, sejam quais forem os interesses envolvidos. A despeito de toda e qualquer atitude de dominação que o ensino de uma língua pode acarretar, é importante pensar que esse ensino possui um caráter humanizador e que o respeito aos direitos linguísticos (BRASIL, 1998, p. 19) dos aprendizes não pode ser esquecido.

Estamos nos referindo a uma atitude ética relativa ao ensino e à aprendizagem da língua, visto que a promoção desse processo é um dos importantes meios de se promover diálogos interculturais e, assim, contribuir para a formação de cidadãos. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de LE, um dos objetivos desse ensino é:

compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito. (BRASIL, 1998, p. 15)

Para se pensar o ensino e a aprendizagem dentro desta visão de que as LEs podem ser, além de um instrumento para a interação e circulação de informações entre as pessoas, uma ferramenta de constituição do sujeito, acreditamos na importância de se considerar a trajetória do ensino e da aprendizagem de LE ao longo dos tempos como elemento constitutivo da memória discursiva dos professores que tenham passado por formações acadêmicas na área. Encontramo-nos em uma perspectiva de ensino atrelada à noção de discurso voltada para a desconstrução do logocentrismo que domina muitas correntes de ensino que tratam o sujeito como racional, concreto. Compreendemos que nenhuma teoria opera os milagres que muitos cursos de formação tendem a panfletar, pois nem alunos e nem professores assimilam e/ou implementam teorias e conteúdos segundo seus desejos e livres de ocorrências inesperadas, indesejadas ou incontroladas.

Ao ampliarmos nossa compreensão do processo de ensino e de aprendizagem, sob a perspectiva discursiva, podemos reconhecer que a constituição subjetiva do professor de LE ocorre a partir de conflitos e contradições que não podem ser eliminados desse processo.

Devemos considerar os limites dos próprios professores e do processo de ensino e de aprendizagem, que não comporta a garantia do sucesso.

Quanto à trajetória do ensinar e aprender LEs, buscamos Germain (1993), que se propôs a conceituar abordagem, método e técnica de ensino para, em seguida, historicizarmos o ensino e a aprendizagem de LEs sob o entendimento de que uma técnica utilizada por um professor em sala de aula representa um indício de sua constituição. Podemos entender *abordagem* de ensino como sendo um conjunto de teorias e princípios educacionais, notadamente ligados ao conhecimento linguístico-filosófico em circulação nesse meio. Podemos pensar nas concepções mais amplas adotadas sobre língua e linguagem, por exemplo, ligadas à sua aprendizagem. Dessas concepções, organiza-se um *método* de ensino dessa língua que se apresenta como uma reunião de objetivos de ensino e propostas para a seleção e organização de conteúdos, estratégias de ensino e da forma de avaliação. Nessa ação didático-pedagógica, podemos incluir os papéis do professor e dos alunos nesse processo. Já as *técnicas* de ensino estão ligadas aos procedimentos didáticos do ensino em si, visto que elas representam as práticas pedagógicas durante a aula propriamente dita.

Feitas essas conceituações, voltamo-nos ao desenvolvimento histórico do ensino de LEs, especialmente pautados em Germain (1993), que, didaticamente, utilizou uma visão da didática de línguas em cinco grandes períodos da história humana, que vão desde as primeiras civilizações da mesopotâmia até o século XX.

O autor inicia sua periodização da didática de línguas no que poderia ser chamado do primeiro ensino escolarizado de uma língua estrangeira: a língua escrita dos sumérios (a escrita cuneiforme) que era ensinada às crianças acadianas, cuja civilização dominou os sumérios a partir de 3.000 a.C.

Há 5.000 anos, portanto, os sumérios viviam em uma parte da região que hoje chamamos de Iraque e utilizavam a escrita cuneiforme – baseada em caracteres em forma de cunhas em placas – como língua escrita. Nessas placas, ou em tabuletas de argila, os sumérios anotavam desde dados corriqueiros como sua produção agrícola até as informações sobre seus sistemas de governo e organização. As crianças sumérias aprendiam na escola essa língua nacional escrita através de cópias dos caracteres cuneiformes e da recitação de listas de palavras e expressões por eles mesmos copiados. Já o ensino dessa língua como LE veio ocorrer após o domínio acadiano do povo sumério que ocorreu por volta de 3.000 a 2.350 a.C. Diferentemente de hoje, foram os conquistadores daquela época (os acadianos) que passaram a aprender a língua dos conquistados (os sumérios), pois reconheceram tanto a superioridade

cultural desse povo quanto o valor da escrita cuneiforme como instrumento de promoção social e de acesso ao conhecimento da época

Com o crescente domínio dos acadianos, suas crianças passaram a aprender a língua escrita sumeriana, marcando, assim, esse primeiro ensino de uma LE, já que essa língua não era utilizada na vida cotidiana das pessoas, tão somente o sistema cuneiforme, posto que era um objeto de aprendizagem para o registro, a documentação e o acesso às informações importantes da época.

Já entre os egípcios e os gregos, Germain (1993) considera o ensino da escrita hierática, entre os primeiros e do grego clássico, entre os últimos, como sendo duas efetivas experiências de ensino de uma LE na Antiguidade, pois nessas duas civilizações não havia o ensino de línguas vivas como LE. No entanto, o autor entende que uma língua arcaica poderia ser considerada como uma LE, pois ela não era usada cotidianamente entre as pessoas, já que os aprendizes da língua através de textos clássicos tinham-na praticamente como estrangeira a eles.

Nos primeiros séculos da era cristã, o latim tornou-se a língua internacional no mundo ocidental. Ao final do século V d.C., com as invasões germânicas e o consequente desmantelamento do Império Romano do Ocidente, o latim acabou sendo dividido entre o latim vulgar, de uso popular, e o latim clássico, de uso erudito. Sendo falado pelo povo, pelos soldados e pelos baixos funcionários, o latim vulgar foi levado às províncias romanas e acabou fundindo-se com as línguas e dialetos locais até que emergiram as chamadas línguas neoclássicas, junto ao surgimento das nações europeias modernas como Itália, França, Espanha, Portugal etc.

Na Idade Média, o latim, como segunda língua, teve seu ensino consolidado em países europeus que passaram a receber influência da cultura latina. Já no século IX, na França, o latim já tinha o *status* de LE ao ser ensinado em escolas francesas, visto que o francês já estava consolidando-se como língua nacional. Com o passar do tempo, as línguas das nações europeias que vinham surgindo acabaram por suplantar o latim como língua de comunicação, sendo tomadas como objetos de estudo nas escolas.

Mas foi ao final da Idade Média e início do Renascimento que a língua latina foi perdendo seu *status* na medida em que as línguas nacionais, já detentoras de prestigiadas literaturas, foram ocupando seus lugares até chegar ao ponto de o latim ser considerado uma língua morta, já ao final da Renascença.

Germain também faz referência em sua obra ao preceptorado, cuja origem remonta ao século V a. C., com os sofistas gregos. Desde então, essa modalidade de ensino, que se baseia

na contratação de um preceptor para instruir as crianças, continuou a existir até o início da era contemporânea. Um dos educadores que o autor cita em sua obra por representar o preceptorado e que se liga ao ensino de LE é Michel Montaigne (França, séc. XVI). Esse filósofo baseava sua concepção de aprendizagem de línguas na sua própria experiência com o aprendizado da língua latina (aprendida desde criança). Montaigne entendia a aprendizagem de uma língua como fruto da imersão do aprendiz em situações regulares de uso da língua. Eis a importância de um preceptor: promover o contato direto com a língua alvo e, também, com a cultura da mesma.

O preceptorado foi mantido, principalmente, por famílias nobres e abastadas, durante o século XVIII e chegou até o início do século XX.

Já do século XVII, Germain (1993) cita contribuição de João Amós Comenius (1592-1670) para o ensino de línguas. Considerado o fundador da didática de línguas, ele publicou, em 1638, a “*Didactica Magna*”, obra que apresenta as bases filosóficas da sua concepção de educação, baseando-se em três princípios básicos: (a) o princípio sensualista, que concebe que é pelos sentidos que se apreende as coisas; (b) o princípio da ordem, sob o qual deve-se partir do concreto para o abstrato; (c) e o princípio do prazer, destacando o lado lúdico do ensino.

Comenius apresentava uma preocupação toda especial com a aprendizagem de línguas. Para ele, deve-se aprender, primeiro, as línguas que são necessárias, ou seja, a materna, para só depois se aprender as línguas estrangeiras. Ele também defendia que aprender uma língua era algo maior que apenas o aprendizado de culturas antigas (GERMAIN, 1993), além de reconhecer a importância do material didático na educação escolar.

Até aqui, pudemos notar que o ensino e a aprendizagem de línguas seguiu, no decorrer dos tempos, duas tendências principais: o racionalismo e o empirismo. Uma baseava-se em um modelo gramatical, herdado da tradição greco-latina, e via o ensino como algo puramente mental. Já a outra tendência envolvia sentidos, sendo o ensino, portanto, visto como uma experiência que deveria ser experimentada de forma direta e “natural”.

Importantes abordagens e métodos vieram dessas tendências, entretanto, avanços e estudos linguísticos ocorridos no século XIX ligados à desconfiança de métodos baseados em uma visão formal e tradicional de língua, de ensino e de aprendizagem, que privilegiavam o estudo de categorias gramaticais e atividades de tradução, por exemplo, fizeram com que estudiosos buscassem outros métodos para o ensino das LEs. Foi quando surgiu, nos últimos anos do século XIX, o chamado método direto como tentativa de se sistematizar a tendência empirista de se valorizar a oralidade no ensino de uma língua.

Esse método caracteriza-se principalmente pela preocupação com a comunicação na língua-alvo em detrimento de qualquer tradução e/ou uso da língua materna do aluno. O professor devia ser ou falante nativo ou muito fluente na língua-alvo, cuja gramática era ensinada implicitamente.

O início do século XX é um marco para os estudos linguísticos, pois esses assumem um caráter científico a partir da publicação do *Curso de Linguística Geral*, em 1916, atribuído a Ferdinand de Saussure. Estavam ali lançados fundamentos estruturalistas que conferiram o estatuto de ciência à Linguística e que, junto a outras pesquisas sobre linguagem e cognição, levaram o ensino e a aprendizagem das LEs a outra fase.

No decorrer do século XX, foi possível ver o desenvolvimento da Linguística como estudo científico da linguagem humana e das línguas naturais. Sob distintas maneiras de se conceber língua e linguagem, os cientistas acabaram por seguir tendências tão diferentes que demonstraram a grande complexidade que é a linguagem humana, enquanto objeto de estudo. Sendo assim, quatro grandes concepções de língua podem ser identificadas como as mais conhecidas desse século: as concepções tradicional, estrutural, inativa (ou cognitiva) e sociointeracionista.

Esse mesmo século XX viu se formar outra área que passou a reclamar para si articulações entre diversas teorias linguísticas e as várias concepções de educação e de ensino: a Linguística Aplicada²⁵. O termo Linguística Aplicada surgiu em 1940, começando a fazer parte do quadro de disciplinas da Universidade de Michigan, muito ligado à aplicação de conhecimento linguístico. Em 1964, os linguistas aplicados fundaram a AILA (Associação Internacional de Linguística Aplicada), posteriormente fundaram também a BAAL (sigla inglesa para Associação Britânica de Linguística Aplicada) e o *TESOL Quarterly* (uma publicação trimestral voltada para o ensino da Língua Inglesa). No Brasil, em 1966, a LA foi institucionalizada com a criação do Centro de LA do Yázigi, em São Paulo, SP, com foco em avaliações e políticas educacionais.

A chegada institucional da LA no Brasil ocorreu em 1970 com a fundação do primeiro programa de pós-graduação *stricto sensu* em LA na PUC-SP, com seu reconhecimento pelo CNPq ocorrendo no ano seguinte. Nos anos 80, o foco da LA voltou-se para os problemas de linguagem, não só relativos ao ensino e à aprendizagem de línguas, mas também a outros usos de linguagem, por exemplo, em contextos profissionais. O ano de 1990 marca a criação da

²⁵ Fizemos alusão a esse campo quando, no item 3.2, discutimos os conceitos de teoria e de prática no âmbito dessa área de estudos linguísticos.

Associação Brasileira de LA (ALAB) e os anos seguintes viram ampliar-se as discussões sobre o caráter inter/multidisciplinar da LA. Celani (1998, p. 131) afirma que:

Não há dúvida quanto ao caráter multi/ pluri/ interdisciplinar da Linguística Aplicada. Os que nela militam a todo momento se dão conta de que estão entrando em domínios outros que os de sua formação inicial (na maioria das vezes, na área de Letras), se dão conta de que precisam ir buscar explicações para os fenômenos que investigam em outros domínios do saber que não os da linguagem stricto-sensu. Esse diálogo já faz parte da prática dos linguistas aplicados.

Conforme a autora, a LA é vista por pesquisadores como uma disciplina articuladora de muitos domínios do saber, dialogando, constantemente, com vários campos do conhecimento que também se ocupam de questões relativas à linguagem.

Mas ao mesmo tempo em que essa área de pesquisa foi se constituindo, muitos pesquisadores promoveram (e continuam promovendo) uma interface teórico-metodológica entre LA e AD em trabalhos de pesquisa sobre o ensino e a aprendizagem de línguas (maternas e estrangeiras), apresentando, assim, outra perspectiva para os estudos dessas áreas.

Maria José Coracini e seu grupo de trabalho no IEL/Unicamp têm promovido, dentre outros, pesquisas sob essa interface e os trabalhos daí decorrentes exemplificam essa perspectiva discursiva de pesquisa no campo aplicado que objetiva problematizar justamente as “situações naturalizadas pelo hábito e que, por isso, mesmo, parecem inquestionáveis” (CORACINI, 2003, p. 18). Esse é o caso, por exemplo, da presente pesquisa que busca analisar situações de sala de aula de línguas, focando a relação entre teoria e prática na constituição de professor de LE.

Guilherme (2008), em sua tese de doutoramento, também aborda a interdiscursividade entre LA e AD ao investigar as representações constitutivas da competência oral-enunciativa em LI que foram construídas por professores que ocupam distintos lugares discursivos (o de licenciandos e o de licenciados em Letras). A autora demonstra essa interface ao promover um olhar discursivo sobre questões de oralidade que também são recorrentemente observadas sob o escopo da LA. Para ela,

a competência oral em segunda língua ou língua estrangeira é um conceito que tem sido significado de várias formas, ou seja, é uma tecitura discursiva que constitui o conceito em suas diversas instâncias de enunciação discursiva. A interdiscursividade presente no conceito de competência oral representa um tipo de heterogeneidade de significações que designa a busca de apoio de sentidos legitimadores do conceito e que se constitui também objeto de investigação desta pesquisa. (GUILHERME, 2008, p. 21)

Ao tratar da competência oral, a pesquisadora promove um olhar discursivo, como percebemos a partir dos conceitos discursivos que a citação acima encerra, sem, no entanto, desconsiderar a LA como campo de investigação de questões ligadas à LE.

Já para Eckert-Hoff (2008, p. 26),

compreender a identidade do sujeito-professor de LM como descentrada, quando ele fala de si, nos possibilita um olhar outro sobre o que está em jogo em sua formação e nos oportunizará a (re)pensar e a (re)direcionar o trabalho com formação de professores, pela problematização da tendência à homogeneização do sujeito e de sua formação.

A perspectiva da autora referenda nossa posição de pesquisador ao entendermos a necessidade de posicionar o processo de formação de professores distante de qualquer homogeneização subjetiva. E uma visão discursiva dessas questões pode contribuir muito para um melhor entendimento da relação do professor com sua formação teórico-prática.

Vale destacar que até aqui não nos ocupamos com a composição de um estado da arte sobre o ensino de LEs, mas somente em trazer alguns autores brasileiros que trabalham nessa perspectiva discursiva²⁶. Nossa intuito, com este Capítulo, sempre foi o de apresentar nosso olhar sobre o caminho que o ensino de LEs percorreu, e tem percorrido, principalmente no que se refere às abordagens e aos métodos acerca desse ensino. Acreditamos que esse levantamento nos permite visualizar traços de filiações teórico-metodológicas que, via memória discursiva, constitui o professor de LE.

Voltemos, agora, a uma sistematização dessas abordagens e métodos.

Da interação entre várias concepções de linguagem e as teorias de aprendizagem, surgem as abordagens, que geram os métodos, conforme expomos no início deste tópico. É possível sistematizar as abordagens e seus métodos, principalmente no que se refere ao ensino de LE e a partir do século XX da seguinte forma:

²⁶ Dentre outros autores, além dos já mencionados neste trabalho, que, também, problematizam essa interface teórico-metodológica entre LA e AD, podemos, a título de exemplificação, citar: Cavallari (2012), que aborda as visões de leitura e as concepções que embasam o processo de ensino e de aprendizagem de LE em escolas regulares e de acordo com documentos oficiais que versam sobre a prática docente. Já Ghiraldello (2002) trabalha, em seu doutorado, representações do português do Brasil, tomado em três instâncias, não hierárquicas, que se entrecruzam e se constituem: língua oficial, nacional e materna. Grigoletto (2012) analisa discursivamente uma polêmica criada na imprensa brasileira em relação à abordagem da questão das variedades linguísticas do português em um livro didático aprovado pelo MEC em 2011 e focaliza nesse discurso as representações sobre língua e ensino na escola. Mascia (2003) problematiza a abordagem comunicativa de ensino e de aprendizagem de LEs, identificando a existência de uma preocupação de linguistas aplicados com um ensino ideal, desconsiderando a perspectiva histórico-discursiva que ela defende. Brito e Guilherme (2013) tratam da interface entre o arcabouço teórico da LA e da Análise do Discurso de Linha Francesa e refletem sobre as contribuições epistemológicas da AD acerca das investigações acadêmicas da LA.

- ***Abordagem Tradicional ou Clássica***
 - Método da Gramática e Tradução
 - Método da Leitura
- ***Abordagem estrutural***
 - Método Audiolingual
 - Método Estrutural-situacional
 - Método Estruturo-Global Audiovisual (SGAV)
 - Método Audiovisual-Lingual
- ***Abordagem Cognitiva***
 - Método Cognitivo
- ***Abordagem Comunicativa***
 - Método Funcional-Nocional
 - Ensino Instrumental de LEs

Germain (1993) propõe, ainda, três agrupamentos das principais abordagens e métodos de ensino de LE:

- **Corrente integrada:** comprehende as abordagens e métodos que consideram tanto a natureza da língua quanto uma concepção de aprendizagem. Engloba os métodos audiolingual, audiovisual, estrutural-situacional e SGAV.
- **Corrente linguística:** baseia-se em uma concepção articulada da língua. É o caso do método situacional e a abordagem comunicativa.
- **Corrente psicológica:** agrupam os métodos ou abordagens voltadas para uma concepção ou teoria psicológica da aprendizagem, considerando aspectos afetivos e expressivos do aprendiz. Reúne o método sugestopédico de Lasanov, a abordagem natural de Krashen, o método do movimento de Asher e o método do silêncio de Caleb Gattegno.

Se uma das justificativas para a tentativa de encontrar novos métodos de ensino de LEs tem sido o desejo de se solucionar problemas e dificuldades concernentes ao processo de ensinar e aprender essa língua, é notório o descontentamento de muitos quanto a essa busca infrutífera e também à tomada de consciência de outros profissionais de que buscar métodos “perfeitos” que garantam o sucesso do processo é algo muitas vezes desanimador e improdutivo. Há muito encontramos pesquisadores defendendo a impossibilidade de se existir tal método perfeito (PRAHBU, 1990; BROWN, 2002). Duque (2004) exemplifica essa postura ao apresentar que muitos têm buscado não um método perfeito, mas um método “mais adequado” à sua realidade particular.

A busca por uma adequação de método(s) com vista à melhoria do ensino de LE representa um rompimento com modelos e padronizações de procedimentos metodológicos ideais em busca de uma prática que Brown (2001) chama de coerente e plural para o ensino de línguas. Esse proceder representa uma flexibilização (e não uma ausência de método) que concede ao professor uma opção por escolhas metodológicas que atendam ao seu contexto de ensino e de aprendizagem e considerem suas características e necessidades específicas. Lembremo-nos também da maior responsabilidade que o professor traz para si em função de suas escolhas e de seus fazeres frente ao processo de ensino e de aprendizagem em questão.

Ao questionar a aplicabilidade de um único método, Brown (1997) propôs o que ele chamou de ecletismo esclarecido, segundo o qual o professor optaria por atividades que mais lhe interessassem e que tivessem sido positivas em outras aulas independentemente de quais métodos e abordagens elas tenham vindo. Kumaravadivelu (1994, p. 30) critica esse método eclético ao afirmar que esse

ecletismo na sala de aula, invariavelmente, transforma-se numa pedagogia assistemática, acrítica e sem princípios, porque os(as) professores(as) com pouco preparo profissional para serem criteriosamente ecléticos, têm poucas opções, além de reunir um amontoado de técnicas de vários métodos diferentes aleatoriamente e chamá-lo de eclético.

Nesse mesmo artigo, o autor esclarece o que ele chama de Condição Pós-método: "um estado que nos compele a redefinir a relação entre os teóricos e aqueles que praticam um determinado método" (KUMARAVADIVELU, 1994, p. 28). Em outro artigo (KUMARAVADIVELU, 2001), o mesmo pesquisador destaca o papel do aluno (e de sua autonomia de aprendiz) como sendo importante para que o professor possa promover uma dinâmica entre suas concepções sobre o ensino e também uma reflexão dos próprios aprendizes sobre a língua em estudo tanto em relação ao aprendizado quanto aos interesses sociais a que ela serve. Também os formadores de professores são citados no artigo, no que se refere ao seu papel de transmissores de teorias e de produtores de profissionais autodirecionados e autodeterminantes em suas ações. Para o autor, a educação do professor deve ser concebida como "uma entidade construída dialógica e continuadamente, envolvendo dois ou mais interlocutores criticamente reflexivos" (KUMARAVADIVELU, 2001, p. 552).

Já Celani (2009, p. 42), seguindo a perspectiva de pós-método, entende que o professor "precisa dominar o contexto por meio de princípios básicos de ensino e aprendizagem que independem da metodologia". Para ela, esses princípios básicos devem ser levados em conta em todo e qualquer contexto de ensino e de aprendizagem, indo, inclusive, além de métodos e abordagens.

Feita essa apresentação da caminhada ocorrida com o ensino de LE até chegar às abordagens e métodos desse ensino que permanecem como herança do século XX, partiremos para uma apresentação de algumas concepções de língua e de suas bases conceituais para depois pensarmos sobre a perspectiva discursiva que marca estudos mais recentes do processo de ensino e de aprendizagem de LEs.

A primeira concepção que desejamos citar é a chamada Tradicional, sob a qual encontramos a língua sendo tomada como expressão do pensamento e como um conjunto de regras e fenômenos. Seus modelos e estudos partem de uma lógica formal encontrada em textos (literários) de escritores clássicos e focam na gramática normativa, tendo o falante como quem deve ter um desempenho “correto” no uso da língua.

Essa concepção Tradicional (ou Clássica) é herança da tradição greco-latina que tinha o estudo das regras gramaticais como disciplina mental e normativa. Apesar de não tomar a língua como algo dinâmico, mutável e passível de evolução, ainda há grupos que dela fazem uso.

Há também a concepção Estrutural que procura tratar cientificamente a língua, assumindo-a como um código que pode ser organizado e reorganizado a partir de seus padrões estruturais. A gramática dessa língua é sua descrição em seus vários níveis de análise, e o falante é visto como algo exterior a ela, de forma idealizada e passiva.

Tal concepção advém dos estudos saussurianos e representa um importante avanço para o ensino das línguas, na medida em que contribui para o avanço das descrições de muitas línguas vivas modernas.

A concepção Cognitivista (ou Inatista) da língua parte da compreensão de que o ser humano nasce com uma predisposição biológica para a linguagem e que sua aprendizagem resulta da aquisição de regras que, depois de aprendidas, vão permitir que o falante elabore infinitas frases. Eis a chamada “gramática natural” que o falante da língua possuiria a lhe permitir rejeitar, por exemplo, uma construção que não estaria de acordo com as regras da língua.

Baseada em uma descrição estrutural da língua, essa concepção também revela um componente mentalístico que não nos permite considerar o aprendiz como alguém que não sabe nada sobre a língua em aprendizagem em função de uma intuição linguística que lhe permite reconhecer as estruturas da língua.

Já a concepção Sociointeracionista (ou Comunicativa) da língua leva em conta sua dialogicidade, seu caráter interacional. Não sendo somente um meio de comunicação, a língua é meio de dissimulação, persuasão, ou seja, de interação social. Saber uma língua, portanto, é

“dominá-la” em seus níveis de registros e usos, de forma a adequá-la às várias situações e aos vários contextos sociais.

Por fim, iremos discorrer sobre a chamada perspectiva discursiva que tem marcado pesquisas e atuações no ensino de línguas. Essa visão opõe-se ao sujeito racional e idealmente consciente e marca, assim, muitas orientações de pesquisas sobre o processo de ensino e de aprendizagem de LEs, inclusive no campo da LA. Tal perspectiva

nos leva a problematizar as concepções de aprendizagem vigentes na literatura da área [LA], a melhor compreender porque a teoria não opera os “milagres” pretendidos, nos cursos de formação; porque nossos alunos não aprendem no momento desejado e da forma desejada, porque, apesar de assimilados importantes princípios teóricos, flagramos (em nós e nos outros) atos impensados e indesejados. (CORACINI, 2003, p. 26)

Compreendendo que a contradição e o conflito são constitutivos do sujeito, nos é possível pensar na transformação que passa a marcar as relações entre professor e alunos e a própria relação entre ensino e aprendizagem ao assumirmos a perspectiva do discurso no ensino de línguas. A própria noção de língua, nessa perspectiva, já nos mostra a dimensão da mudança em relação às abordagens anteriormente referidas. Língua já não é mais vista como simples sistema de estruturas, com significados prontos e que devem/podem ser alcançados por alunos e professores. A transparência dos significados é ilusória, pois o dizer nunca é evidente, visto que nele sempre há algo que não se mostra de imediato, algo sócio-historicamente constituído, cujos sentidos são construídos pela própria historicidade dos dizeres.

Considerar, portanto, a língua enquanto lugar do equívoco, da incompletude, e dos sentidos construídos justamente no momento de sua enunciação, nos permite pensar o professor sob outro prisma. Não sendo mais visto como a única fonte de sentidos, dada a heterogeneidade que o constitui - via vários dizeres que circulam ao seu redor -, o professor é tomado como constituído pelo inconsciente, afetado que é por uma diversidade de dizeres e que vai se constituindo a partir dos discursos que podem atravessá-lo de maneiras diferentes.

Essa visão discursiva de ensino e de pesquisa leva-nos a considerar o professor em sala de aula de LE como sendo constituído por vários dizeres que o atravessam discursivamente em função da própria relação que a formação teórica por ele recebida mantém com a sua atuação em sala, refletindo, assim, possíveis movâncias em sua identidade de professor de LE. Sob a perspectiva de que essa identidade é descentrada, mas possível de

se capturar rastros de seu(s) processo(s) de identificação, encontramos Eckert-Hoff (2009, p. 137) a nos lembrar que

o sujeito-professor está imbuído de uma trajetória de formação – pessoal e professional – logo, (re)significar a formação significa apropriar-se do ‘estranho’, do outro, de vozes que se somando a outras, vêm construir, de forma heterogênea e cindida, o processo de identificação do sujeito.

Não podemos nos esquecer de que teorias, abordagens e métodos de ensino com os quais o professor pode ter tido contato ao longo de sua formação podem representar atravessamentos em sua constituição. No entanto, a forma como esses atravessamentos podem aparecer na sua prática de sala de aula não é garantida pelas próprias teorias estudadas. Há algo além delas que faz com que o professor altere um cronograma, mude uma proposta de atividade em plena realização ou uma exposição de conteúdo frente à contingência daquele momento específico de aula. Esse algo é a própria subjetividade do professor que emerge como fruto da memória discursiva que o constitui. É justamente essa constituição de subjetividade de professor de LE que nos interessa observar com a análise de seus dizeres e fazeres que compõem o *corpus* de nossa pesquisa, posto que, conforme Authier-Revuz (1990, p. 28), “o sujeito não é uma entidade homogênea exterior à linguagem, mas o resultado de uma estrutura complexa, efeito da linguagem: sujeito descentrado, dividido, clivado, barrado...”.

Para que possamos tratar analiticamente esses dizeres, assumimos as heterogeneidades discursivas (todo discurso comporta sempre outros discursos) e compreendemos que sua mobilização dá-se através da memória discursiva. O que nos possibilita (re)tomar diferentes abordagens e métodos de ensino de LEs como constituintes da memória discursiva do professor, visto que, ao passar por momentos de formação, ele acaba por mobilizar em seus dizeres efeitos de sentido que derivam desse processo de formação. Nosso papel é o de produzir gestos de interpretação dos dizeres desses professores sobre teoria e prática de ensino de LE, relacionando-os com a sua constituição identitária.

4.2 A memória discursiva do professor de LE

Em se tratando de uma pesquisa discursiva sobre a relação do professor de LE com a teoria sobre o ensino e a aprendizagem de LI, em escola pública, optamos por abordar, neste tópico, algumas de nossas interpelações que nos conduziram a escolher a sala de aula como

espaço discursivo que merece ser estudado. Ressaltemos que nosso olhar parte da AD enquanto campo que se

determina pelo/dos espaços discursivos não estabilizados logicamente, derivando dos domínios filosófico, sócio-histórico, político ou estético, e logo também o dos múltiplos registros do cotidiano não estabilizado. (PÊCHEUX, [1984] 2011, p. 292)

Partimos dessa noção de que discursivamente não podemos assumir a sala de aula como algo “estabilizado logicamente”, mas como um espaço de convergência de muitos desses “registros do cotidiano não estabilizado” para compreendermos que os professores em sala de aula mobilizam saberes. Assim, eles acabam firmando certas relações com o processo de ensino e de aprendizagem resultantes de contatos com discursos e dizeres que circulam pela sala de aula e pela escola, por exemplo, podendo sua constituição de professor ser marcada por essas relações, pois “a multiplicidade de identificações que formam a identidade do eu é sempre híbrida, complexa, heterogênea e se perde na metamorfose que constitui o sujeito” (ECKERT-HOFF, 2009, p. 148).

4.2.1 A formação acadêmica em Letras das professoras

Contemplamos, neste ponto de nossa pesquisa, o papel dos Cursos de Letras na constituição do professor de LE que ao perpassar por essa formação levará consigo marcas de suas identificações, ou não, com as teorias vistas no seu Curso. Pretendemos apresentar algumas questões sobre como o professor trava uma relação conflituosa entre o que ele imaginariamente comprehende das teorias que lhe foram apresentadas e o quê dessa compreensão poderá ser percebido em seus procedimentos e dizeres sobre e na sala de aula como reflexo daquilo que ele, a despeito de que fala/não fala, faz/não faz, subjetiva de sua formação teórico-prática tornando-se seu de uma forma muito singular.

Também é nossa opção circunscrever tais questões ao momento discursivo da formação das professoras que participam de nossa pesquisa, pois elas frequentaram o mesmo Curso de Letras da mesma Instituição de Ensino Superior – uma Universidade pública mineira – e em uma época muito próxima - início dos anos 2000. Tal fato nos permite tomar esse Curso de Formação mais atentamente, posto que elas entraram em contato com a mesma proposta curricular dessa Instituição, possibilitando-nos, assim, pensar sobre como questões acerca de teoria e prática aparecem na formação dessas professoras via proposta curricular vigente

àquela época a partir de uma análise dessa proposta que balizava o Curso de Letras em questão.

Caracterizemos o Curso em referência. Ele existe há mais de 50 anos, passou por diversas alterações em sua proposta curricular e à época em que as professoras participantes de nosso trabalho frequentaram-no, ele oferecia cursos de licenciatura simples ou dupla em Língua Portuguesa e uma Língua Estrangeira (Francês ou Inglês), caso das referidas professoras, que optaram pela Língua Portuguesa e Inglês. Com duração de 4 anos, ou seja, 8 semestres, o Curso possuía uma carga horária total de 2.400 horas, assim distribuídas, conforme podemos encontrar no Projeto Político Pedagógico do Curso:

Áreas	Licenciaturas Plenas	Dupla: Língua Portuguesa e uma Língua Estrangeira	Simples em Língua Portuguesa	Simples em Língua Estrangeira
Língua Portuguesa	420 horas	480 horas	240 horas	
Língua Latina	60 horas	120 horas	60 horas	
Língua Estrangeira	420 horas	120 horas	780 horas	
Linguística	180 horas	180 horas	120 horas	
Literaturas (inclusive as estrangeiras)	600 horas	780 horas	600 horas	
Educação (incluindo Filosofia)	180 horas	240 horas	240 horas	
Prática de Ensino (inclusive as Metodologias)	450 horas	360 horas	300 horas	
Optativas	90 horas	120 horas	60 horas	
Total	2400 horas	2400 horas	2400 horas	

Quadro 2 – Quantidade e divisão das horas curriculares do Curso de Letras (Fonte: PPP do Curso)

Nossa proposta de trabalho circunscreve-se à relação entre teoria e prática na atuação do professor de LE e esse fato nos faz retomar o Curso de Letras em questão pensando em como ele possibilitava essa relação ao longo da formação que era oferecida aos seus alunos. Se formos considerar a quantidade de horas destinadas à formação dita “teórica” em detrimento à dita “prática”, notamos certa preponderância do ensino conteudístico e/ou teórico ao perceber que pouco menos de 19% da carga horária total do Curso (450h) eram destinadas a disciplinas chamadas de Prática de Ensino, como as Metodologias de Ensino, em que os alunos tinham, em tese, oportunidade de discutir e vivenciar contato com o processo de ensino, e as que oferecem Estágios Supervisionados, oportunizando situações de regência de aula para os futuros professores. Levando em conta os números em questão, é perfeitamente

compreensível que o *status* alcançado pelo chamado conhecimento teórico no Curso não é o mesmo do que a prática atingiu.

Em se tratando de um Curso em que o profissional sai habilitado para o ensino de Língua Portuguesa, uma LE (no caso específico das professoras, a Língua Inglesa) e suas respectivas literaturas, vale destacar que essas disciplinas de Prática de ensino são divididas entre as três áreas, o que leva o aluno a frequentar, ao final do Curso, um período (semestre) de Metodologia de Ensino de Língua Inglesa (15h teóricas e 45h práticas) e outro período de Prática de Ensino de Língua Inglesa (30h teóricas e 60h práticas) além dessas mesmas disciplinas voltadas para a Língua Portuguesa e também para a Literatura. A despeito de nos dias atuais essas quantidades de horas terem se modificado muito, o que fica latente é a tentativa de se separar a produção de conhecimento “teórico” de conhecimento “prático”, além de um destaque maior dado à teoria que o Curso se propõe a oferecer a seus alunos haja visto a quantidade de horas destinadas a cada área de saber.

Admitindo a importância que essa formação tem na constituição do profissional em Letras/Licenciatura, vale discutir como a forma de se abordar questões de teoria e prática durante o Curso Superior pode atuar sobre essa constituição. Inclusive porque os registros coletados, que serão analisados neste trabalho, indicam a presença de discursos que se constituíram a partir de certos dizeres de professores formadores em determinadas disciplinas. Exemplo disso é o aparecimento nas entrevistas coletadas das duas professoras participantes das pesquisas de referências (inclusive nominalmente) à disciplina Linguística Aplicada. No quadro das disciplinas do Curso em questão, encontramos dois períodos em que os alunos cursavam a disciplina Linguística Aplicada ao Ensino (de Língua Portuguesa e de Língua Estrangeira). No PPP - Projeto Político Pedagógico do Curso, encontramos:

Inicialmente vista por muitos como uma tentativa de aplicação da Linguística (Teórica) à prática de ensino de línguas, sobretudo línguas estrangeiras, a Linguística Aplicada (LA) atualmente tem implicações não apenas para ensino, mas também para a formação de professores e outros tipos de interações institucionais (CAVALCANTI, 1998). O avanço significativo dos estudos, o grande número de pesquisas mostra a LA como área com potencial para percursos transdisciplinares em pesquisa. Além de mediar o conhecimento teórico advindo de várias disciplinas (como, por exemplo, psicologia, educação, linguística, entre outros) e o problema de uso da linguagem que pretende investigar, a LA também formula seus próprios modelos teóricos, podendo, assim, colaborar com o avanço do conhecimento não apenas em seu campo de ação, mas também em outras áreas de pesquisa (cf. MOITA LOPES, 1996).

Estudos recentes levaram a pesquisa em LA à sala de aula, com temas predominantes como autonomia na aprendizagem, ensino e aprendizagem reflexivos, linguagem e poder, conscientização linguística, o professor

pesquisador, a educação de docentes, a interdisciplinaridade, a participação do aprendiz nas decisões, os direitos linguísticos do aprendiz, a aprendizagem de línguas para a paz, o uso da alta tecnologia e da informática (cf. CELANI, 1997).

As implicações apresentadas nesse recorte do PPP do Curso de Letras, que versa sobre o papel da LA em sua formatação, seguem uma linha de transdisciplinaridade a que já nos referimos no Capítulo anterior, item 3.2. Esse fato junta-se às citações de reconhecidos autores da área – Cavalcanti (1998), Moita Lopes (1996) e Celani (1997) – e podem ser ligadas às bibliografias e ementas das disciplinas do Curso de forma a constituírem potencialmente o escopo teórico com que um professor de LE formado por tal Curso entrará em contato.

Merece destaque, ainda, a referência acima ao papel de mediadora entre “conhecimento teórico”, ensino e formação de professores que essa área possui. Sem discutir agora o tom de “autonomia” e “reflexão” que aparece nesse recorte sobre a LA, destaca-se um caráter de conscientização do professor a partir da aquisição de teoria como garantia para a melhoria do ensino de LEs, por exemplo.

Coracini (2003a) problematiza tanto a noção de reflexão quanto o que tem sido dito por teóricos da educação e linguistas aplicados sobre abordagem reflexiva. A autora argumenta que esse refletir “implica olhar para dentro de algo, ou para dentro de si e constitui um exercício interior que exige consciência, vontade e razão” (CORACINI, 2003a, p. 307), ou seja, pressupõe-se um sujeito logocêntrico que conseguiria controlar sua atuação no processo de ensino e de aprendizagem de uma LE. Ao assumirem-se como investigadores de sua própria prática, os professores, adotando essa perspectiva reflexiva, acabam tendendo à padronização de modelos e “receitas” para se alcançar o controle do processo e se esquecendo que a contradição e a falta são constitutivas do sujeito. “O sujeito deseja a segurança, busca a verdade, mas depara a todo instante com o inefável, com a falta, com fragmentos de verdade; busca a igualdade, o sentido único, mas depara com o desigual, o incerto, o fugaz e a pluralidade de sentidos” (CORACINI, 2003a, p. 307).

Resta-nos pensar sobre qual LA está sendo promovida no PPP, que tem o papel de apresentar diretrizes do Curso em questão. Esse documento acaba opacificando o campo, na medida em que o toma sob o escopo de obras cujos autores representam não o campo como um todo, mas uma LA *mainstream* que possui suas idiossincrasias teóricas ainda muito ligadas a uma visão homogeneizante do sujeito. A LA tem modificado-se nos últimos anos, principalmente quando assume a noção discursiva de que o sujeito é marcado por

contradições, pela incompletude – ansioso pela completude. Nas duas décadas finais do século XX, época da formação acadêmica das professoras participantes de nossa pesquisa, ela se mostrava a partir do que é citado e evidenciado no PPP acima apresentado. A LA era assumida como uma área de conhecimento que buscava não só se opor a uma visão de aplicação de Linguística, mas sim, mostrar-se como uma disciplina que oferecesse um caminho menos tenso entre a teoria e a prática de ensino de línguas.

É claro que como qualquer disciplina acadêmica, a proposta curricular da LA ao Ensino traz uma diretriz a ser considerada na preparação das leituras e da abordagem que o professor-formador implementa quando se propõe a ministrar suas aulas em um Curso de Letras. Chamamos atenção para tal fato porque não podemos nos esquecer que o professor-formador é o responsável por apresentar aos futuros professores não só o campo, mas quem é o campo, pois os textos, os autores e as propostas de atuação de uma área passa pelo crivo desse professor-formador. O que permite a circulação de dizeres que compõem certo discurso sobre a LA de tal forma que aquilo que foi apresentado durante o Curso passa a compor a memória discursiva desse profissional em formação.

É claro que não se pode esquecer que essa disciplina, ao chamar para si questões sobre a prática pedagógica relativa ao ensino de línguas, possibilita ao professor formador abordar a teoria e a prática de forma a manter com elas uma relação que irá marcar todo o processo de formação por ele promovido. Assim, diferentes professores formadores conduzem distintas abordagens dessa relação entre teoria e prática e, consequentemente, abrangem de diferentes formas o processo de formação de futuros professores.

4.2.2 Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de LE

Pensemos também na relação do professor de LE com documentos oficiais, como os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais), por exemplo, e dos desdobramentos dessa relação para o processo de ensino e de aprendizagem no qual esse professor insere-se. Enquanto diretrizes comumente divulgadas e referidas em educação, os PCN propõem uma abordagem curricular que pretende uma atuação - de todos os envolvidos no processo - focada na formação de cidadãos e pautada pela construção da identidade nacional e pessoal desses sujeitos, fruto de contato com o conhecimento que é marcado por características sócio-culturais do nosso país que vão acumulando-se ao longo dos anos de estudo dos alunos (BRASIL, 1998).

Essa leitura dos PCN tem favorecido um discurso totalizante para muitos professores que acabam tomando esses documentos como algo a ser “aplicado” em suas aulas para que

estas aconteçam com “qualidade”. Colabora para essa totalização as diretrizes presentes nos Livros Didáticos que, através do PNLD/MEC, chegam às mãos de professores e alunos nas escolas públicas. Esses livros acabam carregando em sua formatação o que é apresentado pelo documento como diretrizes, mas que assumem um valor de lei, com vistas a uma melhor avaliação do MEC e a uma melhor “aceitação” por professores, posto que a circulação de dizeres de que determinado Livro atende aos PCN já produz um efeito de sentido imaginariamente favorável a ele. Em função de as Leis existentes não garantirem uma maior consistência para o ensino²⁷ em geral e, mais especificamente, para o ensino de línguas (estrangeiras), cria-se um vazio político que facilita assumir os PCN como lei a ponto de eles produzirem os sentidos que produzem, constituindo, assim, discursos que, por suas vezes, engendram a relação do professor com a teoria sobre o ensino e a aprendizagem de LEs.

Apesar da importância desse documento, há que estar atento às suas proposições, como por exemplo, o fato de ele indicar preferencialmente o ensino da habilidade de leitura a despeito das outras. Como justificativa para tal foco, o próprio texto apresenta, dentre outras questões, que “considerar o desenvolvimento de habilidades orais como central no ensino de Língua Estrangeira no Brasil não leva em conta o critério de relevância social para a sua aprendizagem” (BRASIL, 1998, p. 20). Sem pretender alargar em demasia tais discussões, pensemos sobre o papel de um professor ao encontrar nos PCN alusões a um ensino que deva pautar-se num engajamento do aluno no mundo social ao mesmo tempo que o próprio documento já se deixa prescrever o que se deve e, consequentemente, o que não seria relevante ensinar. Faz-se necessário que tomemos os PCN como um discurso sobre o processo de ensino e de aprendizagem de LEs, mas não como o único. Eles não são garantia de sucesso educacional e ao professor cabe o cuidado para que não seja negado aos aprendizes da língua o direito de encontrar “uma experiência singular de construção de significado pelo domínio de uma base discursiva²⁸” (BRASIL, 1998, p. 18-19).

Almeida (2012) traz essas discussões ao tratar de políticas governamentais para o ensino da LI em escolas brasileiras em relação com as práticas e identidades de professores nesse contexto. Citando os PCN, o pesquisador afirma que “o documento recomendou o foco

²⁷ A LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96 – foi sancionada em 1996 e consiste no (único) documento que (realmente) normatiza a educação brasileira. Ela é uma legislação com a função de organizar a estrutura da educação brasileira, o que faz com que ela influencie diretamente a formação escolar e acadêmica no país. Já os PCN foram criados seguindo a LDB, priorizando a elaboração de orientações gerais e específicas para todas as disciplinas do currículo escolar.

²⁸ No escopo do documento, entende-se por base discursiva o domínio da capacidade que possibilita as pessoas comunicarem-se umas com as outras por meio do texto escrito ou oral.

no ensino de leitura dentro de uma visão de língua como discurso. Porém, ele não fechou a porta ao ensino de qualquer outra habilidade, contanto que o contexto tornasse isso possível e relevante”²⁹ (ALMEIDA, 2012, p. 334). A argumentação do autor parte da apresentação e da discussão de visões favoráveis e desfavoráveis ao ensino das quatro habilidades linguísticas, direcionando-se em defesa do ensino de outras habilidades que não apenas a leitura. Ele defende que “o ensino de escrita no contexto de gêneros e práticas de *Internet* é definitivamente necessário, se nós queremos que nossos alunos tenham suas próprias vozes, tornando-se capazes de projetar suas próprias identidades locais em contextos globais”³⁰ (ALMEIDA, 2012, p. 347). O que nos chama a atenção é a alternativa de se focar o ensino em outras habilidades, pois a grande questão não está em qual, ou quais, habilidade(s) o professor pode desenvolver em suas aulas, mas sim, em como ele concebe língua, linguagem e o processo de ensino e de aprendizagem como um todo.

Destaquemos também as “verdades” que são construídas por aqueles que têm contato com documentos como os PCN nos momentos de formação de professores de LE, por exemplo. Dependendo de como, e por quem, esses documentos são lidos, certos valores de verdade, em forma de conhecimento sobre o processo, podem interferir no processo de ensino e de aprendizagem ali em jogo. Foucault (1999, p. 25) lembra que

o conhecimento é sempre uma certa relação estratégica em que o homem se encontra situado. É essa relação estratégica que vai definir o efeito de conhecimento e por isso seria totalmente contraditório imaginar um conhecimento que não fosse em sua natureza obrigatoriamente parcial, oblíquo, perspectivo.

Estamos pensando nos conteúdos e valores que prescritivamente são apresentados aos professores envolvidos nesse processo que frequentemente são tomados como sujeitos idealizados, sem história ou memória. Nessa perspectiva, o processo de ensino e de aprendizagem seria algo facilmente controlado, pois a visão de sujeito ali envolvida estaria para uma ordem de elemento controlador (e, portanto, controlável) que atuaria em um espaço previsível e de fácil “redirecionamento” (prescritivo). Nossa visão é outra, pois entendemos que “o que pode ser observado na sala de aula não se restringe a uma mera reprodução de modelos e/ou realização de tarefas pedagógicas, porque o sujeito está implicado com seu

²⁹ Originalmente, temos: “The document recommended the focus on the teaching of reading within a view of language as discourse. However, it did not close the door on the teaching of any other skill, as long as the context made it possible and relevant.” (A tradução é nossa.)

³⁰ No original: “The teaching of writing in the context of Internet genres and practices is definitely necessary, if we want our students to have their own voice, becoming able to project their own local identities in global contexts.” (A tradução é nossa.)

desejo” (TAVARES; BERTOLDO, 2009, p. 128). Dependendo de como o professor encara sua tarefa de promover o ensino e a aprendizagem de uma LE, podemos perceber o seu grau de comprometimento e de enfrentamento com/de questões como os documentos sobre o processo educacional. Alguns se motivarão a enfrentar essas questões e produzirão subjetivações que façam diferença para todo o processo. Outros, no entanto, não se implicarão, constituindo-se por um discurso do imobilismo, e fazendo coro com aqueles que veem o ensino como improdutivo e ineficaz, principalmente em se tratando do ensino de uma LE na escola pública.

É claro que não podemos (e nem estamos) desconsiderando o objetivo principal dos PCN – oferecer parâmetros para um currículo nacional de ensino –, mas a questão que aqui trazemos é pensar como esses documentos, que acabam se tornando prescritivos, podem atuar na constituição do professor e como se dá a relação dele com esse saber e os possíveis encaminhamentos disso tudo na sua atuação em sala de aula. Estamos pensando na constituição desse professor nesse espaço de tantos atravessamentos (discursivos) em que os PCN aparecem recorrentemente. Ao servir ao imaginário de controle do processo de ensino e de aprendizagem, os Parâmetros podem acabar funcionando como certos regimes de verdade, conforme Foucault (1999, p. 27) pontua:

Só pode haver certos tipos de sujeito de conhecimento, certas ordens de verdade, certos domínios de saber a partir de condições políticas que são o solo em que se forma o sujeito, os domínios do saber e as relações com a verdade.

Notamos, assim, que a verdade é uma configuração histórico-social que pode transformar-se de acordo com as contingências dos fatos. Em nosso contexto de pesquisa, esses regimes de verdade estariam para uma ordem de conhecimento totalizante que teria sua transmissão garantida se o que se encontra nesses documentos fosse “seguido” pelo professor em sala de aula.

Assumir os PCN como uma garantia para se abordar e construir o conhecimento na escola pode constituir-se um problema na medida em que favorece um discurso de dever e obrigação para o professor. Apostar em modelos de práticas e organizações pré-concebidas por outros, ou seja, “moldes” e engessamentos da conduta de sala de aula não são garantias de que o processo de ensino e de aprendizagem ocorra. Até porque a constituição do professor de LE dá-se a partir de processos de identificação e de (não)identificação com o outro, com discursos, com o mundo no qual ele se insere e, inclusive, com documentos como os PCN. Ao

professor, resta realizar opções teórico-metodológicas que mais lhe signifiquem. Charlot (2005, p. 38) nos lembra que “o sujeito se constrói pela apropriação de um patrimônio humano, pela mediação do outro, e a história do sujeito é também a das formas de atividade e de tipos de objetos suscetíveis de satisfazerem o desejo, de produzirem prazer, de fazerem sentido”. Sempre haverá atravessamentos discursivos de (outras) vozes, de (outros) confrontos e de (outras) questões sobre o ato de ensinar a constituir subjetivamente o professor. Sempre vale lembrar que

um processo de formação de professores é marcado por relações entre sujeitos intermediadas por um saber, o que acarreta a impossibilidade de um controle e planejamento exatos. Portanto, na busca por consolidar uma constituição identitária, o professor traça uma trajetória não linear, pontuada por obstáculos, desvios, atalhos, avanços e retrocessos. (TAVARES, 2010, p. 29)

Outra mobilização de saberes por parte dos professores de LE que nos interessa observar é o conhecimento sobre teorias de ensino e de aprendizagem de línguas, em especial as LEs. Conceitos de abordagem, método e técnicas de ensino, por exemplo, podem fazer parte da constituição de professores de LE que marcam as relações dos sujeitos envolvidos no processo com o ensino e a aprendizagem.

O que nos chama a atenção neste momento são os atravessamentos que as várias abordagens e métodos de ensino de LE possuem na constituição dos seus professores. É de se esperar que os professores que passaram por uma formação acadêmica tenham tido contato com esses saberes e, assim, tragam para a sala de aula marcas dessa relação que eles mantêm com esse conhecimento sobre o ensino e a aprendizagem de LE.

Não há dúvida de que não há garantia alguma de que o conhecimento sobre as abordagens tradicional, estrutural, cognitiva e comunicativa, por exemplo, ou de uma perspectiva discursiva de ensino – conforme discutimos anteriormente no item 3.1 –, façam parte efetiva e pontualmente das aulas dos professores de LE. No entanto, o discurso, que se constitui, a partir dessas abordagens e métodos de ensino de LE que circulam em ambientes educacionais como a escola, em documentos como os PCN e nos próprios livros didáticos, pode nos indicar algo sobre as relações pedagógicas desses professores marcadas pelos dizeres e fazeres advindos de sua formação teórica a respeito desse processo. Em nossa pesquisa, objetivamos analisar esse movimento de saberes e dizeres sobre o ensino e a aprendizagem de LE enquanto resultado das subjetivações que o professor de LE promove e/ou sofre com teorias de ensino e de aprendizagem que ele teve contato durante sua formação acadêmica em Letras.

O que expomos até aqui tem direcionado nossa discussão para a relação que o professor mantém com os saberes sobre o processo de ensino e de aprendizagem e como sua prática de aula é afetada por teorias. Dessa (inter)relação do professor com as teorias de ensino, com a instituição e com os documentos oficiais em discussão, vemos à sua margem um elemento que faz toda a diferença para o processo: o sujeito. Compreender que há sujeito implicado nessa relação amplia a compreensão de todo o processo, visto que “o sujeito a que nos referimos aqui corresponde àquilo que emerge na linguagem e que dá conta do que não sabemos. É mediante uma falta fundante que advém o sujeito” (TAVARES; BERTOLDO, 2009, p. 126).

Essa compreensão do sujeito não como entidade intencional, mas como ser em constante construção está ligada à nossa crítica anterior de assunções de “modelos” e práticas totalizantes que discursos como os PCN e as teorias e abordagens de ensino de LE trazem à baila.

Pensar o professor como sujeito que se constitui nos intervalos, nos limites e nas lacunas das tentativas de controlar a si e ao processo, pode facultar-lhe uma postura mais responsável frente à sua mobilização de saberes e fazeres relativos ao processo de ensino e de aprendizagem. Ao compreender que ele se constitui não por regimes de verdades que um saber posto (como os PCN, ou as teorias e concepções de ensino de LE, por exemplo) revela, mas pela relação que aí se instaura em um processo em que ele próprio não consegue controlar a si e nem mesmo aos efeitos de sentido de seus dizeres, o professor pode vislumbrar formas outras de se abordar todo o processo que vão além de, por exemplo, modelos prescritos.

É da visão de que o professor constitui-se pelas relações com a língua alvo, com os documentos didático-pedagógicos sobre o ensino e a aprendizagem, com sua formação teórico-prática e com a instância prática de sala de aula que marcamos nossa pesquisa. Optamos por construí-la no contexto de escola pública de ensino fundamental regular, primeiramente, pela importância e/ou necessidade de se valorizar o ensino de LE – que a LDB de 1996 configura como direito de todo cidadão – nesse ambiente, já que é “por meio da língua estrangeira, [que] ampliam-se as possibilidades do aluno de agir discursivamente no mundo e de compreender outras manifestações culturais próprias de outros povos” (MINAS GERAIS, 2006, p. 7). Encontramos também no texto dos PCN que:

A aprendizagem de língua estrangeira é uma possibilidade de aumentar a autopercepção do aluno como ser humano e cidadão. Por esse motivo, ela deve centrar-se no engajamento discursivo do aprendiz, ou seja, em sua

capacidade de se engajar outros no discurso de modo a poder agir no mundo social. (BRASIL, 1998, p. 15)

É em função de uma visão de que a LE pode conceder às pessoas acesso a vários níveis do conhecimento que pensamos construir nossa análise a partir do primeiro contato formal com o ensino e a aprendizagem que normalmente os alunos em escolas públicas têm com a LE, qual seja o seu ingresso no sexto ano do Ensino Fundamental de nove anos. É esse contato inaugural com a aprendizagem formal de muitos alunos da LE que nos chama a atenção ao pensarmos na importância que essas primeiras aulas podem ter na formação desses aprendizes de LE. Além disso, somos tocados também pelo papel e pela responsabilidade do professor ao ministrar tais aulas, visto que a expectativa de muitos desses alunos frente à língua é a de que os professores tragam-lhe este “objeto” novo: a LE - e de preferência que ela venha de forma fácil e rápida -. É aí que nos colocamos ao buscar pensar sobre como o conhecimento teórico-prático do professor de LE pode fazer diferença na constituição desses alunos como aprendizes de uma LE.

Em se tratando de teorias de ensino e de aprendizagem de LE, consideramos o quanto essas relações de sala de aula podem apresentar traços da constituição desses professores. É do professor de LE a responsabilidade de gerir esse processo e as relações que daí advêm. Os discursos de sucesso e insucesso do ensino de uma LE, por exemplo, passam obrigatoriamente pela forma como o professor encara o que há de mais forte e imediato para o processo em voga, qual seja, o embate diário, constante com o ensino, com seus alunos, com o saber e com o seu fazer.

Vale reforçar que investigar como os atravessamentos discursivos sobre teoria e prática constituem a identidade dos professores de Língua Estrangeira pode representar uma oportunidade de se olhar diferentemente tanto para o processo de ensino e de aprendizagem quanto para a formação desses profissionais. Oportunidade essa que se configura como uma possibilidade de percepção de como a ressignificação da teoria e da prática, enquanto posições que o professor assume discursivamente, estão intrinsecamente ligadas à sua prática diária. Nossa papel é o de considerar e “pensar o exterior de um discurso não mais como o que está além da fronteira, mas como um aquém sem fronteira assinalável, como a presença-ausência eficaz do outro em um mesmo sentido”³¹ (PÊCHEUX et all., [1979] 1981, p. 199).

³¹ “... penser l’extérieur d’un discours non plus comme l’au-delà d’une frontière, mais comme un en-deçà sans frontière assignable, comme la présence-absence efficace de l’autre dans le même sens.” (A tradução é nossa)

Olhar para professores circunscritos em espaços discursivos de sala de aula possibilita-nos considerar a constituição dos mesmos. Isso porque a constituição de um sujeito apresenta certas tomadas de posição que vão marcar os lugares discursivos a partir dos quais esses professores enunciam. É dessa visão sobre o sujeito discursivo que direcionaremos também nosso olhar para a constituição teórica desse sujeito que se constitui, inclusive, a partir de sua formação de professor de línguas. Estamos pensando sobre como o processo de formação desse professor pode produzir nele posturas de maior ou menor implicação a respeito da sua tarefa de sala de aula.

A despeito de quaisquer trabalhos sobre a formação do professor de línguas que são pautados por concepções homogeneizantes da ordem de um controle e de uma conscientização por parte inclusive de professores formadores, entendemos que os espaços de formação e suas políticas (per)formativas podem apontar para uma completude, para uma totalização que desconsidera que “qualquer possibilidade de formação encontra-se no intervalo, na lacuna, no limite, em última instância, naquilo que o sujeito insiste em controlar, mas que ao imaginar que assim o faz, experimenta, inevitavelmente, o desfazer-se dessa certeza” (TAVARES; BERTOLDO, 2009, p. 131). Ao nos propormos a trabalhar com a constituição desses professores cuja formação tende a ser fruto dessas posturas totalizantes³², optamos por assumir o processo de formação de professores e, consequentemente, sua atuação como sendo constitutivamente marcados pela impossibilidade, pela falha, visto que:

Constituído na falta e pela falta, o sujeito (se) constrói uma identidade – imaginária, como diz Lacan – (que se crê transparente), constrói sua morada para nela habitar, na ilusão de, assim, poder se definir (identificar-se a si próprio), se encontrar com o outro (identificar-se ao outro e pelo outro), ao mesmo tempo semelhante e diferente. (CORACINI, 2009, p. 32)

Considerar o sujeito como incompleto e que se insere em um processo de (trans)formação constante que integra sua constituição subjetiva nos possibilita compreendê-lo nessa rede de identificações apontada pela autora acima.

4.2.3 O Livro Didático de LE

³² Estamos nos referindo, aqui, aos currículos das Faculdades e Institutos de formação de professores de línguas cujas grades curriculares revelam a presença de disciplinas reconhecidamente pautadas por “reflexões críticas” que consideram o professor como controlador do processo de ensino e de aprendizagem no qual se insere. A Linguística Aplicada *mainstream* é uma área que exemplifica a constituição dessas disciplinas chamadas “críticas” a marcarem os Cursos de Letras que formam professores de línguas.

Interessa-nos elencar, aqui, algumas considerações sobre o LD de LE em função de nossa análise preliminar dos registros coletados para a presente pesquisa nos conduzir para a abordagem do mesmo. Quando lançamos nosso olhar analítico sobre os dizeres das professoras durante as transcrições das aulas e entrevistas, destacou-se o papel que o LD assumiu a partir desses dizeres. Não podíamos, então, deixar de resgatar esse atravessamento discursivo que pode revelar marcas da relação entre teoria e prática na constituição das professoras cujos dizeres analisamos.

Na análise que empreendemos no Capítulo 5, à frente, apresentamos mais detalhadamente o que aqui apenas sinalizamos. Uma das professoras cujos dizeres serão por nós analisados apresentou durante as aulas e as entrevistas gravadas marcas em seus dizeres e em suas ações didático-pedagógicas que exemplificam essa dependência e/ou opção sistemática do/pelo Livro Didático. A maioria das atividades que foram desenvolvidas durante as aulas gravadas são atividades do Livro Didático.

Já a outra professora que também compõe a base de registros de nossa pesquisa, mantém uma relação que merece atenção. Negando, em seus dizeres coletados durante a entrevista, o uso do LD, ela demonstra, em suas aulas, uma utilização de outros LDs, que não o adotado para suas aulas, através de atividades que ela foi reproduzindo e implementando com seus alunos em suas aulas.

Tais posturas permite-nos discutir, no escopo deste trabalho, além do valor que o material didático tem apresentado nas aulas de LE, a relação aparentemente frágil entre formação teórica e prática de ensino de muitos professores de LE. Especificamente aqueles professores que assumem o que está em LDs como regimes de verdade determinantes para a condução do processo de ensino e de aprendizagem dessa língua.

Em se tratando de uma rede de identificações que o professor de LE vai construindo ao longo de sua atuação no processo de ensino e de aprendizagem, vale considerar o Livro Didático como um regime de verdade (CORACINI, 1999) que muitos professores adotam como condutor de seus planejamentos e de suas aulas. Assim, ele acaba se tornando o único fomentador e direcionador desse processo, posto que, a escola termina por legitimá-lo em função de ser dela o papel de preparação do aluno para a vida em sociedade.

Caberia, pois, a escola definir o que é bom e mau para o aluno, definindo, assim, o que vem a ser um bom ou um mau professor, um bom ou um mau aluno, o que significa ensinar bem (...) e aprender (...), quais as regras de conduta de uns e de outros, os procedimentos metodológicos e os instrumentos de trabalho do professor, os recortes do conhecimento (CORACINI, 1999, p. 33).

Assim legitimado, o material didático representa um atravessamento discursivo da formação teórica sobre o processo de ensino e de aprendizagem da LE, pois ele traz consigo, além de um conjunto de atividades de ensino, muitas instruções e orientações para a atuação do professor que pode, ou não, com elas se identificar. Coracini (1999, p. 37) pontua que o professor “parece nem perceber a limitação de sua própria liberdade: afinal, cede-se ao livro a autoridade de ditar as regras do jogo, de delimitar os conteúdos e as metodologias a serem adotadas, em conformidade, é claro, com a ideologia vigente”.

O LD tem servido à veiculação de saberes, representando uma espécie de seleção “natural” e já hierarquizada de conteúdos sobre a LE, por exemplo, e trabalha com uma noção de completude que traz consequências conflituosas para o processo de ensino e de aprendizagem. Além de um “todo” a ser “ensinado”, há um prazo de cumprimento de um programa, que na maioria das vezes se resume ao que é programado pelo próprio LD. Assim, ele assume um papel de autoridade tanto para o professor, que se vê “obrigado” a cumpri-lo, quanto para o aluno, que cobra do professor a utilização e a obediência à sequência do Livro, o que não significa uma criticidade intrínseca ao aluno, sobre o processo de ensino, mas sim, uma imagem de que o conhecimento que se lhe chega pela escola é via um LD. Souza (1999, p. 27) expõe essa problemática, ao afirmar que:

O caráter de autoridade do livro didático encontra sua legitimidade na crença de que ele é depositário de um saber a ser decifrado, pois supõe-se que o livro didático contenha uma verdade sacramentada a ser transmitida e compartilhada. Verdade já dada que o professor, legitimado e institucionalmente autorizado a manejá-lo, deve apenas reproduzir, cabendo ao aluno assimilá-la.

Nossa hipótese de trabalho tem direcionado-nos a discutir como o professor de LE, em sala de aula, constitui-se através de atravessamentos discursivos acerca da relação entre teoria e prática. E o LD representa uma possibilidade de se abordar tais questões a partir dos processos de subjetivação que podem instaurar-se na relação desse professor com o material didático presente na preparação e/ou na execução de suas aulas.

Entretanto, devemos considerar também que o professor pode mostrar que não foi afetado por sua formação teórica que advém de sua graduação/licenciatura em Letras. A partir do espaço enunciativo da aula, outros caminhos, não menos teóricos, são seguidos pelos professores a despeito de sua formação acadêmica que privilegiou certas teorias, ou seja, o que preponderou da formação teórica via Curso de Letras.

Este Capítulo versou sobre a história do ensino de LE, sobre o Curso de Letras das professoras participantes de nossa pesquisa, sobre documentos como os PCN e o LD de LE enquanto incidências discursivas sobre a constituição de professores de LE de escolas públicas.

Após contextualizarmos teórico-metodologicamente nosso trabalho (Capítulos 1 e 2) e apresentarmos a relação entre teoria e prática e alguns aspectos da formação das professoras Ana e Vânia (Capítulos 3 e 4), enquanto atravessamentos discursivos que, via memória discursiva, constituem essas professoras, partiremos para a análise de recortes de seus dizeres sobre e na sala de aula de LI em turmas de sextos anos de escolas públicas mineiras.

CAPÍTULO 5

ENTRE DIZERES E FAZERES: OS PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO DA RELAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA

*Não pode haver ausência de boca nas palavras:
nenhuma fique desamparada do ser que a revelou.*
Manoel de Barros

Este capítulo é dedicado à análise de dizeres que compõem o *corpus* de nossa pesquisa sobre a relação de professores com teoria e prática no processo de ensino e de aprendizagem de LE. Abordamos as aulas gravadas e as entrevistas realizadas com as professoras que chamamos de Ana e de Vânia. Ambas atuam em turmas de sextos anos do Ensino Fundamental com o ensino da Língua Inglesa em escolas públicas do Triângulo Mineiro.

Nossa análise parte de recortes das entrevistas das professoras que, ao serem analisados, serão contrastados com a análise de recortes de aulas das mesmas. Nosso interesse é pelos processos de subjetivação que constituem cada professora e aquilo que resulta de seu contato com o conhecimento teórico sobre o ensinar e o aprender uma LE e suas experiências com o aprendizado e o ensino da língua em relação com o ato pedagógico em sala de aula de LE em escola pública. Esses rastros de subjetivação podem ser percebidos durante o processo de ensino e de aprendizagem quando, via memória discursiva, algo de sua formação comparece afetando seus fazeres pedagógicos.

Assim, é possível localizar um ressoar de teorias durante aulas de LE, atravessando os dizeres e os fazeres das professoras na realização de explicações e/ou atividades, que constitui uma marca de subjetividade das mesmas sobre essa heterogeneidade de teorias sobre o processo de ensino e de aprendizagem através da constituição do imaginário sobre todo esse processo. Esses movimentos entre dizer e fazer serão, a partir de agora, analisados.

5.1 Dizeres da Prof.^a Ana sobre e na sala de aula: processos de subjetivação

De início, vale destacar que nossa análise dos dizeres da Prof.^a Ana partiu da leitura preliminar que realizamos dos registros coletados (aulas e entrevistas gravadas e transcritas) de tal forma que à medida que avançávamos nesse levantamento inicial de pontos de entrada no *corpus* para direcionar nosso trabalho, fomos encontrando em suas aulas indícios de que a

professora mostrava-se sendo constituída por um fazer pedagógico atrelado ao Livro Didático (LD) em uso durante suas aulas. Tal fato nos levou a entender que esse material didático, enquanto atravessamento discursivo sobre teorias de ensino e de aprendizagem, não poderia ser desconsiderado em nosso trabalho. Considerando que, a partir desse LD, muitas vozes teóricas podem comparecer não só na constituição desse material, mas também na da professora, via memória discursiva, optamos por demonstrar que essa memória pode manifestar-se na produção linguageira da professora durante o momento de realização de atividades que no Livro aparecem.

Busquemos, então, analisar como que a formação recebida (inclusive via formações discursivas presentes no LD em uso) pela professora constitui seus dizeres e fazeres sobre e na sua sala de aula e o que poderá ser analisado sobre a relação entre teoria e prática, que é colocada em jogo durante aulas de LE em uma turma de sexto ano de escola pública. Atentemos para as marcas de como ocorre o processo de subjetivação da Prof.^a Ana de sua formação teórica durante sua prática de sala de aula e que trazem pontos do imaginário constituído a partir de suas identificações com o conhecimento teórico sobre ensinar e aprender uma LE.

Iniciemos com um recorte da primeira entrevista³³ realizada com a professora Ana:

Recorte 1:

como eu preparo as minhas aulas/ tem como base o conteúdo programático do material pedagógico que é seguido nas escolas em que eu trabalho...
(Prof.^a Ana, entrevista 1)

Ana enuncia aqui que suas aulas são preparadas a partir do material didático em uso na escola. Isso é perfeitamente perceptível em suas aulas que foram por nós observadas, gravadas e transcritas para comporem o *corpus* de nossa pesquisa. Há entre a professora e o LD uma identificação que faz com que ela mantenha, em alguns momentos, uma relação de proximidade com as vozes teóricas que o perpassam discursivamente e que são trazidas, via memória discursiva, enquanto elementos teóricos cuja raiz encontra-se na sua formação acadêmica em Letras e/ou em momentos de sua aprendizagem da própria língua. Também é possível encontrar outros momentos em que a relação da professora Ana com as vozes

³³ Conforme informamos no Capítulo 2 realizamos duas entrevistas com a Prof.^a Ana. Ambas estão anexas a este trabalho.

teóricas presentes no LD é de distanciamento. Sobre essa relação do professor de LE com o LD, lembramo-nos de Gimenez (2009, p. 10)³⁴ ao afirmar que

o livro didático sai da mesa e, suas características e uso potencial tornam-se objeto de análise. Nesse percurso, ele é transformado pelo conhecimento prático do professor em interação com referenciais teóricos relacionados a objetivos para a aprendizagem da língua estrangeira.

A autora entende que em um LD de LE há “referenciais teóricos” que interagem com a experiência de sala de aula do professor que ali atua. Esse entendimento nos permite compreender essa interação como o resultado de processos de subjetivação de um professor com o material didático em uso e, consequentemente, com os atravessamentos teóricos que o constituem. Esse atravessamento de discursos sobre teoria pode ser encontrado na constituição da Prof.^a Ana.

Voltemo-nos para os dizeres dela, “as minhas aulas/ tem como base o conteúdo programático do material pedagógico”, em que destacamos a importância dada ao material didático, neste caso o LD, na preparação das aulas dessa professora. Esse fato ressoa discursivamente em dizeres recortados tanto das entrevistas que com ela realizamos quanto das aulas que acompanhamos, quando houve a realização de atividades propostas pelo Livro, que foram alteradas, adaptadas ou simplesmente desconsideradas pela professora, conforme alude à citação acima sobre a “interação” entre o professor de LE e seu material didático. Ainda analisaremos os recortes de aulas de Ana, que nos permitirá visualizar o que aqui apenas antecipamos.

Atentemos, primeiramente, para os substantivos utilizados pela professora nesse recorte: “aulas”, “base”, “conteúdo programático”, “material pedagógico” e “escolas”. Se o papel de um substantivo é designar a “substância”, ou a “essência” de algo (um ser real ou metafísico), temos no substantivo “aula” a representação nominal de um acontecimento (discursivo) cujo objetivo principal encontra-se atrelado à promoção do ensino e da

³⁴ Esse texto prefacia a obra “O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas” (DIAS; CRISTÓVÃO, 2009), que consiste em uma organização de estudos sobre o LD de LE nas práticas escolares brasileiras. Inserido na área da LA, o livro destaca-se por apresentar especificamente a temática do LD de LE brasileiro. Em seus textos, há o reconhecimento de que o LD passa pela mediação do professor ao ser utilizado em salas de aula. Entretanto, ele ainda é tido como o “senhor” da aula por muitos profissionais. Esse fato pode ser explicado pela contingência de dar aulas de LE em escolas brasileiras, pois um professor com duas aulas em cada turma acumulará nove ou dez turmas para compor um cargo – e se ele possuir outro cargo, o número de turmas e alunos será dobrado – dificultando tanto a busca de outros referenciais teóricos quanto de outros materiais didáticos para suas aulas.

aprendizagem. Promoção essa que toma como “base” algo que é determinado por uma estrutura (curricular, didática, pedagógica) e que tem o professor como seu principal agente, posto que é dele o papel de selecionar, escolher, utilizar o que deve, ou não, ser transposto para o acontecimento aula. Nesses moldes, a essência de uma “aula” pode se circunscrever àquilo que é sua “base”, sobre a qual a construção principal será erguida.

E qual seria essa “base” em que a “aula” será operacionalizada? As duas locuções substantivas destacadas do recorte acima trazem a resposta: “conteúdo programático” e “material pedagógico”. O que seria o “conteúdo programático” presente em um processo de ensino e de aprendizagem que não a essência daquilo que deve estar na “base” de uma “aula”? Dito diferentemente, toda aula tem (ou deve ter) como base uma programação de conteúdo(s) a ser trabalhada pelo professor com seus alunos. E o “material pedagógico” utilizado em uma aula pode ser – e o é para a Prof.^a Ana – justamente aquilo que vai circunstanciar essa “base” conteudística sob uma roupagem “pedagógica”, ou seja, atrelada a um conjunto de procedimentos voltados à promoção do ensino e da aprendizagem. Encontramos aqui a professora sendo constituída pela imagem de que a base para uma aula de LE é o LD.

Ainda temos o substantivo “escola” enunciado pela professora que merece nosso destaque, pois é nesse espaço discursivo que vamos poder localizar alguns aspectos do processo de ensino e de aprendizagem ocorrendo como resultado da relação entre formação teórico-prática da professora e o momento de aula. E nesse caso, o fato de ser uma Escola Pública, o local de atuação da professora Ana, concede-nos uma característica importante para o que queremos apresentar, pois é comum o material pedagógico que se utiliza em uma Escola Pública circunscrever-se ao LD que ali é adotado. Se “é voz corrente e antiga que o livro didático constitui o centro do processo de ensino-aprendizagem em todos os graus de ensino, com ênfase no ensino fundamental e médio” (CORACINI, 1999, p. 34), podemos também compreender que o LD é a base aludida pela professora Ana, que determina a preparação e a execução de suas aulas.

A partir dessa percepção de que o LD é basilar na constituição dessa professora, a ponto de ele ser assumidamente o que norteia o processo de ensino e de aprendizagem no qual ela se encontra, poderíamos pensar se não seria o caso de dizer que essa professora, na verdade, estaria aprendendo com ele o que, de fato, ela deveria estar ensinando em suas aulas. Nossa percepção é que não, pois ela demonstra ter uma proficiência linguística que lhe garante trânsito tranquilo na língua que ensina. Talvez pudéssemos identificar em suas aulas certa desmotivação quanto a torná-las mais “interativas”, não porque ela não conheça a língua ou tenha dificuldade com o material didático, mas por certo “cansaço profissional” motivado

pelo número de aulas semanais ou a (in)disciplina que normalmente caracteriza as aulas de qualquer disciplina na atualidade.

Ana identifica-se com o LD utilizado e faz dele uso corrente em suas aulas, inclusive adaptando-o quando julga necessário. Essa constatação nos permite sinalizar o que iremos encontrar no recorte 3, à frente, quanto à utilização do LD como fio condutor das aulas da professora, pois aqui, no recorte 1, ela enuncia que sua “base” é o material que “é seguido” pela escola na qual trabalha. Notemos que essa locução verbal no presente do indicativo vem registrar uma certeza incontestável de que o “material pedagógico” deve ser seguido pelo professor em aulas de LE. As perguntas que fazemos: Por que esse apego ao uso do LD em aulas de LE nas escolas públicas? Será que sem LD não se ensina um LE? Acreditamos que essa cultura³⁵ de se utilizar quase obrigatoriamente um LD em escolas públicas resulta, dentre outros motivos, de uma imagem consagrada de que LD é sinônimo de qualidade.

Os próprios PCN são constituídos por formações discursivas que atravessam a constituição de muitos professores, pois o documento apresenta que “o livro didático é um dos materiais de mais forte influência na prática de ensino brasileira” (BRASIL, 1998a, p. 96). Silva (2012) citando os PCN pontua que o LD é visto como uma “garantia de certa qualidade de ensino” para o Estado e assegura “um modelo de prática” segura e eficiente para o professor. Assim compreendendo, não haveria motivos para que os professores não o “recebessem” como instrumento imprescindível, se não para a aula, pelo menos para momentos de se enunciar sobre ele, como durante uma entrevista sobre o processo de ensino e de aprendizagem, por exemplo. O fato é que independente de qual seja o motivo, o LD tem assumido a primazia entre os recursos didáticos utilizáveis em salas de aula de escolas tanto públicas quanto particulares.

Outro elemento que deve ser considerado no escopo dessas questões acerca do LD é a “origem” desse material que chega à aula dessa professora. Um LD ao ser adotado e, consequentemente, utilizado por professores em Escolas Públicas de Ensino Básico, advém do

³⁵ Silva (2012) argumenta sobre o destaque que o LD tem conquistado no ensino brasileiro transformando-se em fonte de (in)formação do professor. O referido artigo apresenta como introdução para suas discussões casos recentes em que a mídia nacional divulgou “falhas” e “polêmicas” sobre livros já distribuídos em escolas públicas brasileiras. O autor conclui seu texto questionando o papel que o LD tem ocupado no processo de ensino e de aprendizagem. Segundo ele, “as condições concretas sob as quais estes materiais são utilizados por professores e alunos não são alvo de discussões tão apaixonadas e acaloradas. Assim, a fetichização do livro didático parece ofuscar discussões significativas como o papel que ele desempenha e o que deveria desempenhar no ensino, como é e como poderia ser utilizado ou, ainda, as reais condições de formação, trabalho e de ensino/aprendizagem enfrentadas por professores e alunos no cotidiano das escolas brasileiras” (SILVA, 2012, p. 817).

Programa Nacional do Livro Didático³⁶ do Ministério da Educação e Cultura (PNLD/MEC) que tem como base a escolha realizada pelos próprios professores nas escolas atendidas pelo Programa. Portanto, o Livro em uso pela Prof. Ana foi escolhido, inclusive com sua participação, para ser utilizado nas aulas de LE da rede escolar em que ela atua a partir de uma escolha cuja decisão foi tomada em âmbito municipal conjuntamente com outros professores. Também participamos³⁷ do momento de escolha desse LD específico com a Prof. Ana e outros professores e, à época, havia duas opções de LDs aprovados pelo PNLD, no entanto, a escolha realizada pela maioria dos professores então reunidos não foi consensual, mas fruto de uma votação apertada em que a obra escolhida não era, inclusive, a opção preferida pela Prof.^a Ana.

Entendemos a relevância dessa informação ao considerarmos o papel de um LD nos processos de identificação em que uma professora de LE pode estar ligada a partir da necessidade de uso de um material didático cuja escolha não foi sua, mas de um grupo de professores. Ou seja, sendo o LD escolhido para uso nas escolas públicas daquele município, só resta à professora trabalhar com esse material disponibilizado a todos os alunos. Há algo subjetivo incidindo nessas escolhas da professora que ultrapassam dizeres de aprovação e referendo de um LD, por exemplo, de forma a conceder a ela possibilidades de se apostar em algo que não seja proposto pelo Livro, mas fruto de sua relação com todo o processo de ensino e de aprendizagem que ela perpassou ou perpassa enquanto marca constitutiva do ser professora de LE em uma escola pública de Ensino Fundamental.

Essa percepção é reforçada por outro dizer que trazemos de outra entrevista realizada com Ana e que compõe o *corpus* de nossa pesquisa. Eis o recorte:

Recorte 2:

Bom/ o livro didático/ ele é muito utilizado nas/ durante as minhas aulas/ nele há um planejamento/ né/ a ser seguido/ com base nele/ mas isso não

³⁶ A origem do PNLD remonta a 1929, quando o Estado criou um órgão específico para gerir políticas que envolvessem o LD. O Instituto Nacional do Livro – INL, então criado, objetivava dar maior legitimação ao LD. Ao longo dos anos, o INL cedeu lugar a outros órgãos, comissões, programas e hoje é o Programa Nacional do Livro Didático, criado por lei em 1985, que coordena a escolha e distribuição dos LDs nas Escolas Públicas brasileiras. “O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) tem como principal objetivo subsidiar o trabalho pedagógico dos professores por meio da distribuição de coleções de livros didáticos aos alunos da educação básica. Após a avaliação das obras, o Ministério da Educação (MEC) publica o Guia de Livros Didáticos com resenhas das coleções consideradas aprovadas. O guia é encaminhado às escolas, que escolhem, entre os títulos disponíveis, aqueles que melhor atendem ao seu projeto político pedagógico.” (BRASIL, 2014)

³⁷ Apesar de nossa visão sobre os registros em análise ser o de pesquisador, também somos membro efetivo do corpo de professores dessa escola.

impede que eu faça alguns ajustes/ quando necessário (Prof.^a Ana, entrevista 2)

Nesse recorte, a Prof.^a Ana reafirma sua imagem de professora que utiliza o LD porque “nele há um planejamento a seguir”. Ressoa aqui a função basilar (“com base nele”) atravessando o imaginário da professora de que ela deve utilizá-lo, e “muito”, em suas aulas. O Livro é uma base e cabe ao professor a sua utilização, mesmo que se façam alguns ajustes, como ela mesma enuncia. Notemos a conjunção adversativa “mas” a marcar a oposição entre “utilizar o LD seguindo seu planejamento” e seu oposto, “fazer alguns ajustes”.

A Prof.^a Ana, ao enunciar “isso não impede que”, reforça a circulação desse discurso de obrigatoriedade de uso do LD, pois nesse dizer há algo de como se houvesse alguém, ou algo, que estivesse supervisionando o uso dele, ou mais, um impedimento de se realizar adequações durante esse uso de um material didático em aulas de LE. A força desse discurso que a constitui apresenta-se quando ao reconhecer que realiza “ajustes”, ela traz junto o artigo indefinido “algum” funcionando discursivamente como “não são muitos”. Há um tom de desculpa, pois ela assume que faz os ajustes, mas eles nem poderiam acontecer, então ela não faz muitos, apenas “quando necessário”.

A partir da análise desses dizeres recortados das entrevistas com a Prof.^a Ana, cuja relação com o material didático em uso é imaginado por ela como basilar para sua prática, é-nos possível atentar para o outro lado desse processo em que outros dizeres de Ana – agora os coletados em sala de aula – podem apresentar-nos traços do processo de subjetivação da mesma no uso desse material em que identificações foram ocorrendo de tal maneira que lhe foi possível promover formas singulares de se trabalhar esse material didático em sala de aula. Ou seja, em uma relação de (não)identificações com o LD e/ou suas atividades propostas, a professora subjetiva e é subjetivada à medida que vai assumindo, ou não, as propostas teóricas presentes como base das atividades inseridas no material didático em uso. Ampliemos essa discussão com a análise do recorte de aula que vem à frente.

Vale destacar ainda que este tipo de procedimento em que o professor não se encontra assumindo integralmente o uso e a aplicação sistemática do LD adotado para suas aulas é mais comum em escolas públicas, em que não há uma imposição metodológica, ou mesmo uma cobrança por parte da instituição, tão forte assim como se poderia perceber em Institutos de Idiomas ou mesmo em outras instituições privadas de ensino. Em escolas públicas, o professor possui certa liberdade no trato tanto com o material utilizado quanto à forma de se conduzir suas aulas que difere em muito de um professor que atua em Institutos,

lugar em que é comum o professor regente submeter-se regiamente à proposta didático-pedagógica que o material didático adotado pelo Instituto possui.

Toda essa discussão que implementamos até aqui nos serve como direcionadora de nosso gesto interpretativo sobre o que ocorre durante a aula da Prof.^a Ana, em atenção a essa outra posição discursiva, a de enunciar, durante uma entrevista, sobre a sala de aula, conforme discutimos anteriormente a partir de Deleuze (FOUCAULT, 1996). De acordo com o filósofo, é característica do encontro entre o conhecimento teórico e a instância prática a não previsibilidade de acontecimentos, pois nesse encontro, de uma atualidade com uma memória discursiva (PÊCHEUX, [1983] 2002), só se pode pensar no revezamento que constitui essa relação e que faz multiplicar saberes sobre o processo de ensino e de aprendizagem de LEs.

Analisaremos agora como essa identificação da professora com o LD vai resvalar na sua constituição de professora de LE a partir dos processos de subjetivação do conhecimento teórico que comparece na sua atuação pedagógica. Vejamos o recorte:

Recorte 3:

P: essa *thirty-four*/ trinta e quatro/ nós não vamos fazer agora que precisa de um conteúdo aqui na frente/ depois a gente volta/ eu quero nessa trinta e quatro/ vocês só anotem aí/ tem umas palavrinhas novas aí embaixo/ algumas partes da escola/ acharam aí?/ onde tem uns balõezinhos/ eu quero que coloque o significado aí/ aqui ó/ ta vendo que aí tem/ como a gente tá falando de *school*/ de escola/ a gente falou das matérias/ *school subjects*/ agora vamos falar as partes que tem na escola/ a primeira aí/ *library*/ que lugar é esse?

AA: biblioteca

P: então escreva aí/ *library* não é livraria, é biblioteca/ biblioteca é diferente de livraria/ por quê?

A: livraria vende livros...

P: livraria é só venda de livros/ na biblioteca você pega/ emprestado/ não é? / E essa segunda que tá aí? *the reception*

A: recepção

P: recepção/ como é que escreve recepção/ como é que se escreve recepção? / ce cedilha e p mudo/ acharam aí? / ou não acharam? (Prof.^a Ana, aula 3)

Elenquemos dos dizeres da professora Ana aquele que ela utiliza para justificar a não realização das atividades da página citada por ela: “nós não vamos fazer agora que precisa de um conteúdo aqui na frente”. A atividade proposta pelo LD que motivou esses dizeres de Ana encontra-se no final da unidade em estudo, seção *Let's play!*, que se propõe a colocar em prática o que o Manual do Professor, constante no Livro, indica como “o conteúdo trabalhado na unidade” (SANTOS; MARQUES, 2009, p. 7). Com o título *Battleship* (jogo conhecido como Batalha Naval), a atividade configura-se como de prática oral (*speaking*) em que os alunos, em duplas, têm a oportunidade de trabalhar o conteúdo da unidade. O motivo que a

professora apresenta aos alunos para não realizar a tarefa é que para essa atividade “precisa de um conteúdo” à frente no livro, que ainda não foi trabalhado. Com o dizer de que “depois a gente volta”, a professora adia a realização da atividade nos moldes propostos para um “depois” que não aconteceu durante a observação e gravação de suas aulas coletadas para nossa pesquisa.

Destacamos aqui a opção da professora em não realizar a atividade programada como indicativo de um afastamento, ou contradição, entre seu dizer anteriormente analisado, que atribui ao LD o papel de base para sua programação, e seus fazeres em sala que fogem da proposta do material didático alegando a necessidade de um conteúdo que seria trabalhado à frente no próprio livro. Nossa viés analítico consiste em pensar no como essa professora, ao subjetivar essa atividade proposta, enquanto voz teórica que promove a prática oral para o aprendizado da LE, também sofre um processo de subjetivação ao tomar um caminho outro que não o de realizar a tarefa como foi proposta pelo LD que, a partir de seus dizeres, seria a base de sua atuação em sala.

Longe de atribuir méritos ou deméritos às escolhas da professora quanto ao uso do Livro, o que nos interessa de fato é trabalhar analiticamente o modo como ela se constitui por formações discursivas representativas de Abordagens como a Gramática e Tradução presentes de tal forma a apresentar discursivamente sua constituição de professora de LE. Se ela assume que o LD é a base de suas aulas, se é a partir dele que elas são preparadas, ficamos a pensar sobre o que é mobilizado de sua memória para que ela decida quais atividades realizar segundo a proposta do material didático e quais outras sofrerão adaptações, ou simplesmente não serão realizadas. O que há nesse jogo subjetivo que faz com que ela realize escolhas e marque sua constituição de professora?

Atentemos para o encaminhamento que a professora Ana dá a essa atividade quando ela não a realiza como está proposta no Livro, outrossim, parte para um outro encaminhamento daquele exercício (“vocês só anotem aí / tem umas palavrinhas”). Há na atividade proposta um vocabulário que a professora chama a atenção para o fato de ser novo para os alunos e, portanto, acreditando na importância desse conteúdo, passa então a trabalhá-lo segundo concepções que diferem da proposta do material em uso. Segundo a organização do LD, o ensino de vocabulário da unidade estaria relegado a outro momento anterior que, no entanto, não nos pareceu ter englobado o vocabulário presente naquela atividade. Vale destacar também a apostila do material didático em atividades que englobem as quatro habilidades linguísticas, incluindo essa atividade de prática oral da LE, como atravessamento

discursivo de teorias que defendam essa proposta assumida pelos autores do Livro. Voltaremos a essa questão logo à frente.

Destaquemos, primeiramente, o uso do advérbio “só” pela professora. Ao enunciar “só anotem aí” aos alunos, ela revela acreditar que anotar a tradução seria o suficiente para o aprendizado do termo. “Só” – apenas, unicamente – anotar tradução apresenta, na verdade, uma concepção de que para se aprender uma língua há que aprender seu vocabulário. É possível ligar essa técnica às experiências com o aprendizado de LEs quando, frente a um vocabulário novo, anota-se a tradução dele como forma de aprendizado e/ou fixação. A Prof.^a Ana apresenta essa técnica em sua prática de ensino, antecipando-se aos alunos ao exigir que eles façam a anotação da tradução segundo seu controle. A professora acaba por se apresentar como aquela que sabendo que essa técnica pode ser eficaz, como pode ter sido para ela, e internaliza esse proceder a ponto de nem ser preciso que seus alunos se motivem a realizá-lo, pois ela mesma já lhes dá o comando. Há aqui uma imagem de aluno inabilitado para o aprendizado da língua, que também ressoa em outros momentos de suas aulas, como se seus alunos não fossem capazes de aprender a língua alvo e requeressem, portanto, uma constante tutela da professora. O próprio uso do diminutivo afetivo (que denota cuidado com a pessoa envolvida no ato enunciativo) em “palavrinha” reforça essa imagem ao trazer, no fio de seu dizer, um sentido de algo “simples”, fácil, de ser entendido, e que deve ser levado para alguém que carece de auxílio, de uma tutela, inclusive para reconhecer o vocabulário que merece maior atenção.

Qual seria, assim, o movimento subjetivo dessa professora que a despeito de assumir o LD como a base de sua programação de ensino – e que lemos como ela assumindo o atravessamento discursivo de teoria de ensino de LEs focado em um ensino comunicativo que “trabalha as quatro habilidades linguísticas de forma integrada e equilibrada” (SANTOS; MARQUES, 2009, p. 4) presente nesse livro – abdica de uma atividade de uso oral da língua alvo e parte para o ensino de vocabulário? Sob nosso olhar de analista, entendemos que essa escolha da professora apresenta um descontínuo entre seu imaginário sobre seu agir pedagógico e o que se efetiva nele. Há um rompimento entre o que ela diz sobre como – e o que é – dar aula de LE (seguir, utilizar o LD) e a realidade de se dar essa aula. Compreendemos que ela se encontra em posições enunciativas diferentes (a primeira é uma entrevista sobre, depois é o momento de aula) e que, portanto, podemos perceber que nesses processos de subjetivação, ela se mostra identificada com o ensino de vocabulário via tradução de palavras isoladas e não com o ensino oral da língua nessa situação específica.

Ao ocupar o lugar discursivo de professora de LE em sala de aula, Ana (re)vela suas identificações com componentes teóricos relativos ao processo de ensino e de aprendizagem que subjazem a um LD não como algo estanque e pronto para se “aplicar” em suas aulas. Há uma mobilização de saberes tais que não apenas a teoria formal sobre ensino de línguas, mas aqueles que possivelmente advêm de sua constituição enquanto aluna de uma LE quando cursou o ensino fundamental ou médio em escolas públicas, ou mesmo das contingências de se dar esse nível de aula, marcando o processo de subjetivação que a professora sofre e faz ocorrer quanto à sua condução da aula. A partir de sua memória constituída por vários dizeres que nos remetem a diferentes discursos - como os que se constituem pelas teorias recebidas via formação, via experiências com seu aprendizado da língua, inclusive suas observações sobre a relação de seus próprios alunos com todo o processo de ensino e de aprendizagem –, algo surge que faz com que a professora se desligue não só de seu dizer anterior sobre o LD ser sua base, mas principalmente das filiações teóricas que ali comparecem ao abandonar uma atividade de prática oral com a língua naqueles moldes e faça com que ela parta para trabalhar apenas o ensino de vocabulário que ali aparece.

O LD é uma ferramenta muito utilizada por professores (CORACINI, 1999), mas isso não quer dizer que a relação que o professor mantém com ele configura-se como uma relação de aplicação e uso automático. Há espaço nesse uso e nesse basear-se do/no LD para algo que é da ordem do subversivo, do rompimento com a ordemposta das coisas, que se configura como ação subjetiva da professora sobre o material didático, sobre teoria(s) de ensino, sobre o processo de ensino e, consequentemente, da sua relação com teoria e prática de ensino de LEs. A despeito de se esperar coincidências entre o teórico e o fazer prático em sala de aula a partir do uso do LD, encontramos, de fato, movimentos contraditórios que marcam a relação entre teoria e prática. A proposta de ensino de prática oral em LDs de LE é recorrente, no entanto, essa não é uma prática que comparece substancialmente nas aulas aqui analisadas. Discursivamente, há uma busca por fazer ressoar um discurso de valorização desse tipo de ensino, mas o que se efetiva entra em dissonância à medida que encontramos encaminhamentos distintos da proposta de uma atividade de prática oral.

Sendo assim, podemos nos perguntar o porquê de a professora optar por não realizar essa atividade de prática oral. Baseando-nos nos registros coletados, é possível trazer para a discussão alguns pontos relevantes dessa questão como, por exemplo, o fato de ela afirmar que faltava algo que estaria à frente no LD para que a atividade pudesse ser realizada (“que precisa de um conteúdo aqui na frente”), e ela partir para o ensino do vocabulário ali presente – mesmo sem parecer haver nada mais a requerer para aquela atividade além de vocabulário

–, sem, no entanto, retomar a atividade após o ensino desse vocabulário. Notemos que a professora é constituída por dizeres segundo os quais há um *script*, ou seja, uma sequência didática para uma aula de LE que deve ser obedecida. Mesmo que ela faça opção por desvirtuar a sequência proposta pelo LD, o seu roteiro já internalizado deve ser seguido. Essa presença de um “padrão” para uma aula de LE, que pelas ações de Ana parecem ser ensino de vocabulário primeiro e prática oral depois, marca a presença do método tradicional na sua constituição ao tomar a língua como um código que pode ser organizado a tal ponto que se pode tomá-lo, gradativamente, por partes. Ana constitui-se sob essa concepção clássica da linguagem que desconsidera o caráter da língua que comporta equívoco, que não se mostra transparente.

Não fica claro que “conteúdo” seria esse evocado pela professora, até porque ao observar o ensino do vocabulário naquele momento, não havia demonstrações de dificuldade com esse conteúdo por parte dos alunos. Pelo contrário, vale registrar que pelo conjunto das aulas observadas dessa professora com essa turma, pudemos notar um bom envolvimento dos alunos com o conteúdo ensinado e com a forma de a professora conduzir suas aulas, posto que eles tendem a responder a tudo o que lhes é pedido e, principalmente, realizam as atividades propostas sem tanta dificuldade, bastando notar, para tanto, as poucas perguntas indicativas de dúvida apresentadas pelas aulas gravadas quando do ensino de vocabulário, por exemplo.

No entanto, o que podemos realmente afirmar é que há algo na relação da professora com o LD adotado e, consequentemente, com a teoria que subjaz a ele, que comparece no momento das tomadas de decisão de Ana, via memória discursiva, acerca do processo de se ensinar oralidade da LE, e que, naquele acontecimento discursivo, sala de aula, com aqueles alunos, acaba furando a estrutura de aula baseada no uso do LD enquanto ferramenta participante da constituição dessa professora. No seu processo de subjetivação com essa atividade de prática oral, algo compareceu em sua identificação com o LD e, por conseguinte, com as vozes teóricas ali presentes sobre esse ensino que, segundo a proposta didática do Livro presente no próprio Manual do Professor ao final do LD, possui como objetivo “encorajar o uso da Língua Inglesa em contexto genuíno de comunicação” (SANTOS; MARQUES, 2009, p. 7). Ana não se ocupou em “encorajar o uso” da LI, mas tão somente com o ensino de vocabulário a partir de tradução de palavras isoladas, o que nos permite considerar que a atuação dela é marcada também por algo distante de um processo de identificação com as teorias sobre as quais ela, Ana, enunciava como sendo de seu repertório, de suas convicções, portanto, de sua constituição.

Também merece destaque o fato de que apesar de essa atividade se propor a fomentar a prática oral dos alunos, a professora, que também se firma como alguém que busca trabalhar com as quatro habilidades linguísticas – como veremos mais fortemente no próximo recorte a ser analisado –, ao encontrar-se frente a um momento de se proporcionar aos alunos uma prática linguística de uso da língua, decide não levar a atividade à frente e opta por trabalhar apenas o ensino do vocabulário referido pela atividade. É sabido que o papel de atividades que valorizam a prática oral dos alunos é recorrente em diversos níveis de ensino de uma LE. Mais notadamente em métodos chamados de Sociointeracionais, em que o foco é a competência comunicativa que, conforme Brown (2001), tem como objetivo, dentre outros, levar o aluno a comunicar-se “com competência” na LE.

Ainda sobre os motivos que levam a Prof.^a Ana a não optar pela realização da atividade de oralidade do LD, encaminhemos outra possibilidade que nosso gesto interpretativo sobre as representações que os dizeres dela apresentam em uma (entrevista) ou em outra posição (sala de aula) localizou a partir dessa contradição entre o imaginário revelado pela primeira posição e as rupturas para com ele que encontramos na segunda posição discursiva de Ana. Optar por ensinar vocabulário em detrimento de desenvolver uma atividade de prática oral decorre da contingência de se dar aula de LE, hoje, em uma escola pública. A sala de aula da professora é fisicamente pequena com um número considerável de alunos (entre 20 e 25), em certa faixa (entre 10 e 12 anos), que podem transformar um momento de atividade oral de LI em algo muito próximo de uma perda de controle da situação de aula em função do volume de voz de alguns alunos e da indisciplina de outros. A experiência com essa situação pode falar mais alto e, juntando-se a possíveis discursivizações sobre pouca carga horária semanal, faz com que Ana faça opção por aquilo que sua experiência indica como menos “traumático” para uma aula. Ou seja, controlar o ensino de vocabulário irá requerer dela menos desgaste com os alunos que uma atividade de interação oral. Percebemos que essa experiência constitui a professora de tal forma que essa contingência fala mais alto que quaisquer convicções teóricas dela ou de outros professores de LE que atuem sob as mesmas condições.

Mas vejamos, antes de ampliar essas questões, outro recorte de dizeres da entrevista com a professora Ana:

Recorte 4:

além disso/ eu sempre busco atividades que trabalhem as/as/ quatro habilidades que a gente tem da língua estrangeira que são bastante/ importantes/ nesse contexto/ principalmente/ e sempre procuro trabalhar com

atividades/ que foquem elas de forma interessante/ né [Prof.^a Ana, entrevista 1]

De início, encontramos Ana assumindo buscar atividades que trabalhem as quatro habilidades de ensino de LEs. A professora enuncia sob um discurso já naturalizado, inclusive em muitos cursos de formação em Letras, qual seja, o de que para ensinar uma LE há que se ensiná-la com foco nas quatro habilidades linguísticas (fala, audição, leitura e escrita), e aqui ela apresenta as habilidades de compreensão da língua atribuindo-lhes o caráter de “bastante/ importante/ nesse contexto, principalmente”. Há, atravessando esses dizeres da Prof.^a Ana, um discurso do comunicativismo que a constitui e que advém da sua formação acadêmica que, perpassada pela abordagem comunicativa, marcou fortemente o que se entendia como ensino de LEs nos anos finais do século passado. Almeida Filho (1993) é uma referência para essa abordagem que imperava nessa época de formação de professores de LE no Brasil. Talvez pudéssemos sintetizar esse discurso de defesa do comunicativismo nas próprias palavras do autor:

Ser comunicativo significa preocupar-se mais com o próprio aluno enquanto sujeito e agente no processo de formação através da língua estrangeira. Isso significa menor ênfase no ensinar e mais força para aquilo que abre ao aluno a possibilidade de se reconhecer nas práticas do que faz sentido para a sua vida do que faz diferença para o seu futuro como pessoa (ALMEIDA FILHO, 1993, p. 42).

Quando encontramos a professora defendendo em seus dizeres que as atividades de ensino da língua devem ser focadas de “forma interessante”, percebemos a circulação desse discurso do comunicativismo que constituiu e, ainda, constitui os currículos de muitos Cursos de Letras como o que a Prof.^a Ana frequentou. Basta-nos voltar às ementas e bibliografias básicas das disciplinas ministradas a professores, assim como a Ana, que frequentaram tais Cursos, para localizarmos não só a obra citada acima, mas outras que no escopo de disciplinas como “Linguística Aplicada ao Ensino de LEs”, ajudaram (e continuam a ajudar) a disseminar a proposta do comunicativismo como uma opção preponderante sobre outras abordagens mais tradicionais, como a Gramático-Tradução, por exemplo.

No Capítulo 4, deste trabalho, tivemos a oportunidade de abordar o Curso de Letras dessa professora e trouxemos questões sobre o que agora destacamos nos dizeres recortados para análise. Uma característica que evidenciamos do Curso, naquele momento, e que aquela pessoa é o caráter de “autonomia” que ele tenta “oferecer” aos professores em formação e que os constitui tão fortemente que podemos encontrá-lo aqui, via memória discursiva. Os

linguistas aplicados que o PPP do Curso trouxe, como tentativa de se opacificar o campo e determinar o que deveria ser a LA a ser ministrada ali, e que abordamos naquele momento, juntam-se ao linguista aplicado que citamos acima para comporem essa conscientização pretendida aos professores em-serviço cujos moldes abarca a aquisição de teoria(s) de ensino como garantia de melhoria de aulas e, portanto, do processo de ensino da LI. Notemos o uso, pela Prof.^a Ana, do advérbio “sempre” junto ao presente do indicativo dos verbos “buscar” e “trabalhar”, quando ela procura asseverar um efeito de sentido para seus dizeres que condiz com o grau de autonomia que seu Curso de Letras também pretendia.

Aproveitemos outro recorte, agora da segunda entrevista que realizamos com a Prof.^a Ana, para percebermos a ressonância desse comunicativismo que comparece em seus dizeres. Vejamos:

Recorte 5:

O ensino das quatro habilidades linguísticas/ é/ deve ser feito/ né/ de maneira criativa nesse contexto/ porque fatores como/ o / a/ quantidade de aulas por semana/ a quantidade de alunos/ a disponibilidade de recursos didáticos/ o empenho da turma/ né/ a/ é/ a disposição do professor influenciam na qualidade das aulas [Prof.^a Ana, entrevista 2]

Entre este recorte e o anterior, há uma ressonância discursiva quanto à imagem que Ana possui de como deve desenvolver-se o ensino das habilidades linguísticas. No recorte 4, apareceu o adjetivo “interessante” que ressoa aqui no adjetivo “criativa” a também qualificar o ensino da língua alvo. Para Ana, ensinar as habilidades linguísticas de uma língua deve ocorrer em consonância com o lúdico, conforme os adjetivos utilizados levam-nos a perceber, atrelado ao prazeroso, enfim, ao interativo.

Nesses dois últimos recortes, a professora encontra-se na posição enunciativa de quem deve posicionar-se sobre o ensino de habilidades linguísticas da LE. Entretanto, podemos perceber que em nenhum deles encontramos algo mais substancial sobre a relevância do ensino das quatro habilidades. Há um funcionamento discursivo em seus dizeres que produz um efeito de sentido que os remetem a discursos que primam por se constituírem por dizeres evasivos como se ela quisesse justificar-se, por muitas razões (“quantidade de aulas por semana/ a quantidade de alunos/ a disponibilidade de recursos didáticos/ o empenho da turma/ né/ a/ é/ a disposição do professor influenciam na qualidade das aulas”) sobre o fato de não ser possível, em seu imaginário, implementar uma abordagem como a comunicativa.

Apesar de nos dois recortes ela afirmar que se deve ensinar a LI através de uma abordagem “interativa”, não há em seus dizeres nada que nos permita perceber que ela possua

uma maior compreensão de como se daria um ensino pautado nas quatro habilidades em suas aulas em escola pública. Notemos que não lhe falta o reconhecimento de que há uma abordagem de ensino que se liga ao ensino das habilidades linguísticas. Esse reconhecimento comparece, via memória discursiva, como fruto dessa formação que foi fortemente marcada por discursos de ensino comunicativo com foco nas quatro habilidades. Entretanto essa mesma formação não foi capaz de conceder-lhe uma abordagem mais ampla de como tratar desse tipo de ensino em contextos como o de aula de LI em escolas públicas.

Outro fato que destacamos é a força que esse discurso possui, inclusive constituindo os PCN de LE e, consequentemente, LDs que, para atenderem ao PNLD, vão tomá-los não como simples sugestão ou modelo, como o termo Parâmetro indica, mas como uma lei a ser seguida. Os PCN vão atravessar dizeres de professores, autores e editores de livros com tanta ênfase – talvez causada pela falta de uma política educacional mais clara e acessível à maioria de professores (formadores e em formação) – que eles acabam apresentando-se como atributos de lei, cabendo, portanto, a todos segui-los na preparação de, por exemplo, materiais e resoluções que tratem do processo de ensino e de aprendizagem de línguas.

Podemos destacar nesse recorte 5, acima, o comparecimento de atravessamentos discursivos que dão conta do que já afirmamos anteriormente sobre a Prof.^a Ana também ser constituída pelo discurso de que nas escolas públicas não se ensina uma LE. Ela cita nesse recorte elementos que são recorrentes em muitos dizeres de professores de LE atuantes em escolas públicas: carga horária semanal insuficiente, número elevado de alunos por sala, falta de recursos, baixo interesse dos alunos e o reconhecimento de que é preciso a “disposição do professor” em assumir a sua parcela de responsabilidade frente ao processo de ensino de uma LE. Tudo isso não é novidade para quem lida com o ensino de LE e/ou a formação de profissionais que atuam nesse nível de ensino, entretanto, será que esses dizeres de Ana não estão servindo mais como uma tentativa de justificativa para o que ela possivelmente percebe como falho na sua atuação de professora? Não possuímos o desejo de julgar o mérito dessa questão, mas nos interessa perceber o quê dessa discursividade a atravessa a ponto de ela trazer a defesa de uma “criatividade” nas aulas de LE e paralelamente apresentar esses “fatores” que “influenciam na qualidade das aulas” dos professores de forma negativa, posto que seu imaginário produz sentidos que referendam que o ensino “deve ser feito de maneira criativa”. Essa defesa da criatividade deve-se pelo não reconhecimento dela de que a instância enunciativa sala de aula pode comportar outras atitudes, outras atividades etc.

Outro fato destacável desse recorte 5 é a ausência de pessoalidade que o uso da terceira pessoa do discurso, na locução verbal (“deve ser feito”) e no verbo (“influenciam”) utilizados

por Ana indica. Essa tentativa inconsciente de se distanciar do que expressa serve a um imaginário de que os problemas de se ensinar a LE, inclusive com foco nas habilidades linguísticas, não fazem parte da sua atuação como professora. É como se os “fatores” apresentados como influências negativas sobre o ensino de LEs não lhe atingissem. Ana tenta excluir-se desse contexto de ensino, mas como todo discurso é heterogêneo, essa tentativa de se obter um efeito objetivo para seu dizer é negado pelo que ela enuncia no recorte 4 anterior quando nos atentamos para o uso de primeira pessoa.

A Prof.^a Ana, naquele recorte, faz uso do pronome pessoal “eu” (em “eu sempre busco” e, desinencialmente, em “e sempre procuro”), em busca de assegurar um efeito de sentido de que é dela a decisão (e, claro, a responsabilidade) de se trabalhar as quatro habilidades de LE, e mais, que ela procura “sempre” torná-las “interessantes”. Essa preocupação da professora de se mostrar como uma profissional engajada e que busca o que for melhor para o ensino da LE é reforçada pelo uso do presente do indicativo dos verbos de ação “buscar” e “procurar” enunciados nesse recorte. Esses verbos marcam a imagem que a professora possui de si e da profissão discente, qual seja, a de que é necessário buscar algo mais – e nunca apenas o comumente oferecido – para fomentar o processo de ensino de uma LE; há que se procurar, e “sempre”, atividades e mais atividades para que o ensino ocorra. Quanto mais, melhor.

Ao analisarmos esses dois recortes de dizeres que aparecem nas entrevistas que realizamos com Ana, percebemos que o imaginário de que se deve pautar o ensino de LEs a partir do ensino das habilidades linguísticas e mais, que é dever do professor tratar esse ensino “de maneira criativa” e “de forma interessante”, produzindo um efeito de sentido de que isso é problema para e dos outros professores e não para ela. A professora apresenta-se defendendo o trabalho com essas habilidades “importantes”, mas não consegue apresentar o porquê de elas serem tão relevantes assim.

Cabe-nos lançar um olhar sobre esse imaginário aludido acima em relação à condução das aulas dessa professora com as quais tivemos contato. Ao longo das aulas gravadas, vimos que ela faz opção pela sequência proposta pelo livro didático e que raramente traz atividades outras que não as do próprio material adotado. As atividades de competência auditiva (*listening*), por exemplo, se resumem àquelas inclusas na sequência do livro utilizado. Atividades de fala (*speaking*) não foram observadas nas aulas gravadas e nem mesmo aquelas propostas pelo livro foram realizadas. Já as de leitura (*reading*) e as de escrita (*writing*) foram observadas em algumas aulas, mas não foram realizadas como apareceram originalmente propostas pelo livro.

Pensemos nos desdobramentos das afirmações dela quanto a trabalhar com atividades envolvendo as quatro habilidades de ensino de uma LE. De onde vem esse imaginário de que para se ensinar a LE deve-se trabalhar as quatro habilidades? É claro que vamos encontrar essa indicação inclusive nos documentos como os PCN de LE e, por conseguinte, nos próprios livros didáticos. Mas não podemos nos esquecer do fato de ela ter afirmado na entrevista que frequentou cursos em Escolas de Idiomas, o que nos possibilita pensar que suas experiências como aluna desses cursos juntam-se à forma como esse ensino também é promovido pelos Cursos de Letras, posto que, ao se trabalhar a LE em disciplinas que objetivam ensinar essa língua, o professor formador dessa turma, que forma professores, provavelmente promoverá atividades que envolvam essas mesmas habilidades. Dito de outra forma, encontramos no processo de formação de um professor de LE - que frequentou tanto Escolas de Idiomas quanto uma licenciatura com vistas a inclusive ensinar essa língua - formações discursivas já tão diluídas que o profissional formado carregará consigo, ao longo de sua atuação profissional, essas marcas que o constituem enquanto professor de LE. Esse parece ser o caso da professora Ana, que pode ou não atuar em sala de aula segundo o que recebeu de formação, mas que se constitui através de processos de subjetivação instituídos com teorias recebidas via formação ou resultantes de sua participação em cursos de Língua Inglesa em Institutos de Idiomas.

A professora Ana também afirma no recorte 4³⁸, acima, que busca “atividades que trabalhem as quatro habilidades” linguísticas e reforça esse dizer com o uso do advérbio de tempo “sempre” a enfatizar o valor que ela diz conceder a atividades de prática oral da LE. Mas esse dizer, se confrontado com o recorte 3 (retirado de uma das aulas gravadas) já analisado, apresenta uma contradição quanto ao papel do material didático em uso pela professora. Esses dizeres apresentam certo contraste entre os dizeres e fazeres de Ana que nos possibilitam reconhecer outro momento de afastamento entre o momento enunciativo sobre o processo de Ensino e de Aprendizagem no qual ela se encontra durante as entrevistas e o momento enunciativo de sala de aula.

Nesse recorte, a professora enuncia sob um discurso de valorização do ensino dessas quatro habilidades que expõe a força da Abordagem Comunicativa incidindo sobre o ensino de LE, principalmente em Cursos de Formação em Letras das décadas de 1980 e 1990 – época que abrange o período de formação superior da professora Ana. Esse discurso de valorização

³⁸ Repetimos o recorte 4 para facilitar a leitura do texto: “além disso/ eu sempre busco atividades que trabalhem as/as/ quatro habilidades que a gente tem da língua estrangeira que são bastante/ importantes/ nesse contexto/ principalmente/ e sempre procuro trabalhar com atividades/ que foquem elas de forma interessante/ né [Prof.^a Ana, entrevista 1]”

das habilidades linguísticas que marca o Comunicativismo é encontrado também disseminado no LD da professora cuja proposta pedagógica “tem fundamento teórico nas concepções de língua, linguagem e aprendizagem articuladas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)” e assume a adoção de “uma visão sociointeracional da linguagem” (SANTOS; MARQUES, 2009, p. 3).

Todo esse conjunto de dizeres remete-nos a discursos sobre o ensino de uma LE em que a Abordagem Comunicativa ganha destaque e marca tanto os Cursos de Letras, inclusive o que foi frequentado por Ana, quanto a produção de material didático orientado pelos PCN de LE. Vale acrescentar que os discursos midiáticos e as próprias concepções de língua, linguagem, LE e seu ensino vão constituindo a memória discursiva dos professores de LE que conviveram com esses dizeres constitutivos de um discurso de valorização do ensino comunicativo nas últimas décadas do século XX, como é o caso da professora Ana.

Vale também reforçar o uso do advérbio “sempre” aliado à caracterização de “bastante importante” pela professora que juntos enfatizam o quanto que enunciar a favor do ensino das quatro habilidades é algo forte em se tratando do ensino de uma LE sob os moldes de uma Abordagem Comunicativa em detrimento de outras abordagens como a Tradicional e a Estrutural, que também podem exercer um papel importante na aprendizagem de uma LE. Seguindo o raciocínio de que o Comunicativismo, leia-se o ensino das quatro habilidades, atravessa discursivamente a constituição da professora Ana, notemos que ela ainda enuncia que procura trabalhar as atividades de “forma interessante, né”. Não é só promover atividades, mas também torná-las interessantes. E podemos nos perguntar: interessantes para quem? Para os alunos? Para a professora? Ou, esse foi um dizer que marca uma antecipação de resposta da professora entrevistada que pudesse “agradar” o entrevistador?

Para essas perguntas que elencamos, evocamos Foucault (1996a, p. 12), quando apregoa que “a verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder”. A professora, ao se constituir nesses dizeres, produz um efeito de sentido que é o de estar na verdade do momento histórico em que vive de valorizar o ensino comunicativo, que retorna discursivamente em seus dizeres, como resposta ao que lhe é apresentado pelo pesquisador.

Admitindo que é papel de um professor promover, despertar o interesse de seus alunos pelo conteúdo trabalhado, podemos pensar na relação que os dizeres “trabalhar com atividade de forma interessante” (recorte 4) e “de maneira criativa” (recorte 5) mantêm com a atividade de prática oral que a professora recusa trabalhar conforme vimos a análise do

recorte 3³⁹, acima. Entendemos que uma atividade que oferece aos alunos uma oportunidade de interagir-se com um colega de forma lúdica poderia ser considerada como interessante. Eis a possibilidade de percebermos um distanciamento entre efeitos de sentido encontrados nos recortes 3 e 4 como marca da professora que encontra um caminho distante do que se poderia esperar para o embate entre formação teórica (disseminada no LD e/ou retomada via memória discursiva) e a contingência de sala de aula. Caminho esse que ela apresenta ao decidir não realizar uma atividade de prática oral e optar por trabalhar apenas o vocabulário, sob a forma de tradução de palavras, presente na atividade.

Voltemos nossa atenção para a opção da professora pelo ensino de vocabulário. Quanto a esse tipo de ensino, as aulas observadas da professora são marcadas pela mesma forma de ensino que encontramos no recorte 3, acima, ao passo que é recorrente a professora apresentar palavras em inglês, perguntar seus significados, dizer as traduções e pedir que os alunos repitam os termos em inglês. Uma pergunta que fazemos derivar dessa opção da professora é sobre o peso do ensino de vocabulário na sua constituição. De onde vem esse atravessamento que discursivamente incide de tal forma sobre os processos de subjetivação de Ana com aquilo que comparece, via memória discursiva, de forma a instaurar uma contradição entre enunciados favoráveis ao ensino das quatro habilidades e concessão de mais espaço ao ensino de vocabulário e não a outros elementos desse processo?

Como nossa opção é analisar as singularidades e as contradições entre os dizeres sobre e na sala de aula da professora ligados ao ensino da língua, destacamos a recorrência dessa maneira de atuar no ensino de vocabulário em outros momentos de aula que nos remetem a uma ressonância discursiva localizável em seus dizeres durante a entrevista com ela realizada. Analisaremos um recorte de aula e outro recorte da entrevista que juntos representam essa ressonância discursiva de valorização do ensino de vocabulário que

³⁹ Para que o texto ganhe em fluidez, repetimos o Recorte 3: “P: essa *thirty-four/* trinta e quatro/ nós não vamos fazer agora que precisa de um conteúdo aqui na frente/ depois a gente volta/ eu quero nessa trinta e quatro/ vocês só anotem aí/ tem umas palavrinhas novas aí embaixo/ algumas partes da escola/ acharam aí?/ onde tem uns balóezinhos/ eu quero que coloque o significado aí/ aqui ó/ ta vendo que aí tem/ como a gente tá falando de *school/* de escola/ a gente falou das matérias/ *school subjects/* agora vamos falar as partes que tem na escola/ a primeira aí/ *library/* que lugar é esse?

AA: biblioteca

P: então escreva aí/ *library* não é livraria, é biblioteca/ biblioteca é diferente de livraria/ por quê?

A: livraria vende livros...

P: livraria é só venda de livros/ na biblioteca você pega/ emprestado/ não é? / E essa segunda que tá aí? *the reception*

A: recepção

P: recepção/ como é que escreve recepção/ como é que se escreve recepção? / ce cedilha e p mudo/ acharam aí? / ou não acharam? (Prof.^a Ana, aula 3)”

tomaremos como atravessamento discursivo advindo da relação que a professora mantém com o conhecimento teórico sobre o ensino de LEs. Lembrando, ainda, que é no momento de aula que se constitui como outra instância enunciativa que a professora mostra, pela via da contingência, qual(is) teoria(s) sobre o ensino de LE a constitui(em). Eis o recorte da aula:

Recorte 6:

P: *Page thirty-six/ trinta e seis/ thirty-six/ unit four/ family matter/ lá na unidade quatro/ unit four/* o título dessa unidade é *family matter/* coloca aí por cima/ assuntos de família/ põe aí por cima do título/ assuntos de família/ *family matter/ ok/ então vamos ver aí/ primeiro/* nessas duas páginas aí nós vamos ver um pouquinho/ conhecer a família da Jane/ só lembrar um pouquinho/ a Jane é aquela *teacher* que veio lá da Inglaterra pra dar aula numa escola internacional/ lá no Rio de Janeiro/ então ela está aí com um aluno dela/ essa aí é o Zedu/ ela está sentada aí em frente ao computador/ ela está apresentando algumas pessoas da *family* dela né/ então, eles estão aí/ o que eles estão vendendo na tela é essa tela da página trinta e seis/ então vamos prestar atenção só nessa parte da trinta e seis/ no canto direito da tela/ tem umas pastinhas, não tem? / ela dividiu as pessoas da família por pastas pra colocar as fotos, as informações nesses arquivos, nesses files/então ela separou aí um por um/vamos ver as pastas que ela colocou/ ela fez quatro pastas/ ta vendendo as pastinhas aí, amarelas/ aqui/ a primeira pasta ela colocou o título *my family/* escreva aí na frente/ o que que é *my family?*

AA: minha família

P: poe aí no cantinho/ ou do lado/ embaixo/ minha família/ *my family//* ela dividiu essa pastinha em mais duas pastas/ ta vendendo que tem pasta menor?/ qual é o título que ela colocou?

AA: *my parents*

P: o que que são *my parents?*

AA: meus pais

P: meus pais/ então põe aí/ cuidado com esse parents/ engana a palavra

A: é mesmo/ eu pensei que era parente. (Prof.^a Ana, aula 2)

Nessa aula, Ana explora a atividade da unidade 4 (*Family matter*) do LD cuja instrução aos alunos, em inglês, direciona a leitura dos nomes em inglês dos membros de uma família para que os alunos respondam a uma questão sobre o que eles podiam entender daquele vocabulário. Essa seção do LD intitula-se *Let's read* e no Manual do Professor encontramo-la sendo descrita com o objetivo de “estabelecer conexões entre o tema da unidade e o mundo do aluno” e “desenvolver estratégias de leitura (*reading*) através do trabalho com diversos gêneros textuais” (SANTOS; MARQUES, 2009, p.7). A partir dessas instruções contidas no Manual, percebemos que o foco principal dessa seção/atividade é o ensino de estratégias de leitura (*reading*). Entretanto, o que foi efetivado em sala de aula foi basicamente o ensino vocabular dos nomes dos membros de uma família. Vale relembrar que nossa análise não é por observar o que a professora fez ou não fez do que foi proposto pelo

LD, mas o como a professora, sob um processo de subjetivação no qual ela é determinada e determinante, lida com questões de teoria e prática de ensino de LE em sala de aula.

Portanto, se nos perguntamos por que a professora não segue a proposta do LD para essa atividade com um olhar de aferição de valores – longe de ser esse o nosso caso –, poder-se-ia pensar na simplista resposta de que é porque ela não entendeu que a atividade, nos moldes propostos, seria uma atividade válida para o processo de ensino e de aprendizagem. No entanto, nossa análise sobre como a professora realizou essa atividade vai além, posto que essa decisão de realizar diferentemente a atividade do LD vai ao encontro da hipótese de nossa pesquisa, na medida que entendemos ser a partir da constituição da professora frente ao seu conhecimento teórico e à sua experiência com o processo de aprender e de ensinar a LE que podemos localizar rastros das subjetivações que a constituíram ao longo de sua formação como marcas em sua atuação em sala de aula.

Atentemos ao como e ao por que a professora Ana parte para o ensino de vocabulário atrelado à tradução. É recorrente nas aulas dessa professora o ensino de vocabulário a partir de grupos temáticos como vimos no recorte 3, analisado anteriormente, em que o tema “partes da escola” foi explorado e que, aqui, se repete com o ensino sobre família. Tal característica é reconhecida como marca de métodos tradicionais como o de Gramática e Tradução em que listas de palavras são estudadas recorrentemente (RICHARDS; RODGERS, 2001). No caso da atividade em questão, é evidente que a professora encontra-se assumindo a proposta do próprio LD que já traz o vocabulário sob o tema que equivale ao título da unidade em estudo (*Family matter*). Mas, Ana subjetiva essa questão à medida que promove um rompimento com a proposta da atividade e ocupa-se com o ensino do vocabulário segundo uma concepção própria de se ensinar vocabulário em detrimento da proposta do LD.

Como parte desse ensino, é recorrente a solicitação da professora para que seus alunos anotem a tradução das palavras inglesas à medida que ela vai lendo-as em voz alta. Expressões como “coloca aí por cima”, “põe aí no cantinho” desse recorte junta-se a outras como, por exemplo, “só anota aí” e “eu quero que coloque o significado aí”, presentes no recorte 3, já analisado, e registram como a professora restringe sua atuação a uma técnica de ensino que se propõe à construção de listas de palavras para se memorizar. Essa escolha de Ana por abordar a atividade retrata sua constituição de professora, pois para ela, ensinar a língua é ensinar seu vocabulário. Essa imagem de que ensinar uma LE pode resumir-se a

ensinar o vocabulário da mesma é o que faz com que a professora se restrinja à anotação de traduções de palavras da língua alvo como encontramos no recorte em análise⁴⁰.

É importante pensar também no porquê de Ana explorar a atividade como de ensino vocabular e não como atividade de prática de leitura. Lembremos também que na proposta didático-pedagógica do Livro há a indicação de que a seção *Let's read*, que visa ao desenvolvimento de estratégias de leitura, deve ser trabalhada em uma aula de cinquenta minutos (SANTOS; MARQUES, 2009, p.8). A atividade dessa seção, em termos de respostas efetivas por parte dos alunos, resume-se a apenas duas perguntas/questões para esse tempo proposto de aula. Além disso, a atividade requer do aluno uma resposta oral para a pergunta sobre quais palavras o aluno conhece e, na sequência, outra resposta escrita sob a forma de três frases sobre si a serem elaboradas pelo aluno, em língua inglesa.

Ao optar por encaminhar essa atividade distante da sua proposta original, Ana demonstra não estar convicta de que a atividade de prática de leitura poderia ser desenvolvida com seus alunos. A imagem que ela tem de seus alunos como inaptos para esse nível de proposta metodológica faz com que ela opte por desenvolver outra coisa. A professora imbui-se da imagem de que o tempo de aula é muito longo para se desenvolver tão poucas tarefas; as atividades a serem realizadas pelos mais de 20 alunos tendem a requerer mais atenção e, portanto, maior desgaste da mesma quanto à disciplina; não há muitos subsídios para que ela explore o material dentro da proposta pedagógica do Livro. Enfim, ligada à contingência do que é dar aula de LE hoje em escolas públicas, a professora constitui-se fora da proposta do LD de se trabalhar habilidades de leitura sob uma abordagem mais comunicativa e opta pelo trabalho com a tradução de palavras – algo mais “controlável”.

Há algo a constituir essa professora no que tange sua relação com atividades do LD para o desenvolvimento de estratégias de leitura e do ensino de vocabulário que fazem emergir, através de sua mobilização, via memória discursiva, traços teóricos advindos de sua formação. Entretanto, essas marcas não são fruto apenas de sua formação superior. Sua

⁴⁰ Nossa objetivo aqui não é questionar o papel da tradução e do ensino de vocabulário em aulas de LE, mas tão somente discutir como esse procedimento didático da professora reflete sua constituição de professora de LI em escola pública. Sobre o papel da tradução no ensino de LEs, encontramos Costa (2008) que realiza um estudo sobre a tradução enquanto atividade que favorece o aprendizado da LE pela comparação, análise e contraste com a LM. Apesar de não ser o foco do seu trabalho o uso específico de tradução de palavras em aulas de LE, a autora apresenta, em determinado ponto de sua dissertação, uma diferenciação entre tradução profissional e tradução pedagógica, esclarecendo que esta última é usada como instrumento de aprendizagem de uma LE, ou seja, um recurso didático. Esclarecemos ainda que a autora propõe com seu trabalho a compreensão de tradução como uma habilidade linguística.

experiência com o aprender e o ensinar uma LE também constitui sua memória, que influí sobre seu agir em sala de aula.

E esse agir em sala traz consigo uma imagem de seus alunos e de como eles “aprendem” a LE que merece nossa atenção. Notemos o primeiro turno de fala da Prof.^a Ana, quando ela localiza, direciona e conduz a leitura que ela espera de seus alunos da página do livro até chegar aos detalhes da que aparece na atividade. A despeito de se explorar a página do livro, que consiste em uma apresentação de uma tela de computador em que a professora-personagem mostra a um aluno uma “árvore” familiar, interagindo com perguntas e respostas junto a seus alunos, Ana vai conduzindo tudo o que ela deseja explorar sobre o tema (*Family matter*) sem propor interação. A professora vai lendo e traduzindo tudo que aparece na página com um fluxo de fala que não sobra nenhum espaço para a interferência de um aluno qualquer. Iniciando com o número da página (“*page thirty-six/ trinta e seis*”), Ana vai, lendo, traduzindo, repetindo, direcionando e informando todo o conteúdo até que, muito depois de iniciado o turno da fala, ela resolve inserir uma pergunta sobre a tradução de um termo (“o que que é *my family*?”) para seguir com outro turno longo de fala. A prof.^a Ana demonstra com esse proceder uma tentativa de condução não só da atenção para que seus alunos não percam o que lhe parece importante, mas também de se conduzir como o aluno deve interagir com o texto-atividade. Há uma descrição muito detalhada do que aparece no texto que não resta espaço para que o aluno não entenda algo, não questione o que significa um termo ou imagem. Ana imagina seus alunos como quem precisa receber o conteúdo da aula já bem “digerido” e “pronto” para o aprendizado. O professor é aquele que sabe, que domina não só o conteúdo, mas também o como aprender, e ao aluno cabe o papel de receber o que lhe é ensinado por quem sabe.

Ressoa nesse recorte um “cuidar do aluno”, que Ana internaliza com tal intensidade que ela tenta não deixar “escapar” nada do seu controle. Ao enunciar “ok/ então vamos ver aí/ primeiro/”, a professora inicia uma série de comandos que vão ressoar como uma tentativa de controle do processo de ensinar e aprender a LE. Esse dizer liga-se ao “vamos prestar atenção só nessa parte da trinta e seis” que juntos marcam essa busca pela garantia imaginária de que, assim procedendo, ela está promovendo o ensino. E ainda é possível notar essa busca pelo controle quando ela recomenda o cuidado com uma palavra reconhecida como falso cognato da LI. “Cuidado com esse *parents*” reforça essa imagem de que os alunos necessitam da sua tutela para aprenderem. Aparece também nesse recorte o uso de palavras no diminutivo que produzem como efeito de sentido uma preocupação de quem enuncia com quem acolhe sua fala. “Pouquinho”, “pastinha(s)” e “cantinho” apresentam essa imagem de “cuidar do aluno”

que a Prof.^a Ana traz consigo e marca seus dizeres, produzindo um efeito de sentido de infantilização dos alunos.

Ainda merece destaque a internalização da professora do uso da tradução em suas ações em sala de aula. As três primeiras linhas de transcrição que aparecem no recorte apresentam esse automatismo da tradução na constituição da Prof.^a Ana. Ela enunciava um termo em LI (a página, o título e o número da unidade) e traduzia para a LM, enunciava novamente e voltava a traduzir. Há um processo totalizante nessa condução do ensino de vocabulário atrelado à tradução automática de termos e expressões que marca a constituição de Ana. Ensinar é oferecer vocabulário, traduzi-lo e direcionar o processo de internalização do conteúdo pelo aluno a ponto de tentar controlar não só o processo de ensino e de aprendizagem, mas os sujeitos inseridos no processo. A professora é aquela que sabe – inclusive capaz de antecipar as dificuldades do aluno –, o aluno é aquele que a princípio não sabe, mas que basta à professora ensinar-lhe para que ele passe a saber; e a língua é aquele objeto dominável, controlável e transmissível.

Levando essa discussão adiante, busquemos um contraponto com essa recorrência no modo de trabalhar o ensino de vocabulário conforme vimos até aqui. Para tanto, valemo-nos de outro recorte da entrevista com a professora Ana em que ela, a princípio, marca uma oposição entre sua experiência com a língua antes e depois do seu ingresso na graduação em Letras, de forma a valorizar a forma de se ensinar a LE que ela encontrou no ensino superior:

Recorte 7:

porque o que a gente conhece da língua é aquilo que a gente/ o que nos era passado na escola/ a parte grammatical/ nem sempre voltada pra conversação/ ou pras atividades de *listening*/ então/ sempre muito voltado pra parte gramática da língua/ e lá eu fui perceber todo esse/ tudo isso que envolve a língua estrangeira/ que é muito mais que meramente a gramática [Prof.^a Ana, entrevista 1]

Nesse recorte, Ana afirma ser na faculdade que ela foi “perceber tudo isso que envolve uma língua estrangeira”, marcando, assim, uma oposição entre a “escola” de Ensino Básico e o “lá”, advérbio de lugar que representa sua faculdade de Letras. Atentemos para o pronome “isso”, representando, no transcurso de seu dizer, um conjunto de atividades a que ela foi exposta durante seu aprendizado da língua na graduação, qual seja, além da “parte grammatical”, a conversação e as atividades de prática auditiva (*listening*). Essas atividades que o pronome “isso” retoma são identificadas pela professora como sendo procederes comuns em

um Curso de Letras (o “lá”) em oposição à “escola” básica que não consegue oferecer-lhe o aprofundamento de seu estudo.

Destaquemos que o parâmetro utilizado por ela para comparar o que representa o aprendizado da língua é a sua gramática. A preponderância de ensino gramatical é comum durante os processos de ensino e de aprendizagem de uma LE em diversos níveis e os dizeres da professora Ana destacam-se nesse sentido, posto que encontramos neles uma concepção de língua como sendo sua gramática, ou seja, ensinar sua língua é ensinar sua gramática. Esta noção de que a gramática tem preponderância sob outros aspectos da língua é preconizado por métodos como o de Gramática e Tradução que marcou o século XVIII e valoriza o ensino vocabular, tomando a gramática como fornecedora de regras para se juntar palavras.

Conforme os dizeres da professora, esse nível de ensino básico de uma LE está muito ligado ao ensino gramatical do inglês em detrimento ao “tudo que envolve a língua estrangeira” que ela afirmou ter encontrado no Curso de Letras frequentado (e não na Escola Básica) e que é “muito mais que meramente a gramática”. O uso do “muito mais” atribui um valor superior ao ensino do inglês na faculdade que não se resume “meramente” (advérbio de modo expressando uma valorização negativa) ao ensino de gramática da escola básica.

Vale ressaltar que nossa questão não é discutir o valor que se pode dar ao ensino da LE em escolas públicas de Ensino Fundamental ou em cursos superiores de Letras, mas sim, perceber como é a relação desse sujeito com sua formação (teórico-prática) de professor de LE a partir daquilo que se efetiva como discurso-prática na sala de aula desses professores. Como todo sujeito marcado por contradições, Ana deixa flagrar sua constituição de professora de LE a partir de dizeres e fazeres contraditórios que marcam a diferença do processo de ensino e de aprendizagem na Escola Básica e no Ensino Superior. Estamos nos referindo aqui ao que Bertoldo (2000) trata como práticas de naturezas diferentes. A instância enunciativa Curso de Letras, em que o contato com teoria(s) sobre o processo de ensino e de aprendizagem de LEs configurava-se como um conjunto de discursos sobre, e o professor de LE, constituído por esses discursos, ao adentrar a sala de aula, encontra-se em outra instância enunciativa que não equivale à primeira. O professor (re)constituir-se-á, agora, a partir de (outros) discursos na sala de aula, que, mesmo mobilizando discursivamente sua memória acerca da sua formação, não encontrará nenhuma “aplicabilidade” automática em sua sala de aula.

Encontrando-se atravessada por esses discursos sobre e na sala de aula, a Prof.^a Ana é exemplo dessa falta de articulação entre aquilo que supostamente ela acredita sobre o processo de ensino e de aprendizagem e sua efetivação em sala de aula. Há um

distanciamento entre uma coisa e outra, entre o conhecimento teórico sobre o processo e a efetivação desse processo, como se elas fossem díspares entre si. Ana tenta (as)segurar(-se) com seus dizeres em defesa do ensino das quatro habilidades e de sua importância, mas não consegue transpor esses dizeres sobre para um fazer em sala de aula. Sendo um local específico para que essas práticas de ensino efetivem-se, a sala de aula de LE não é vista (ou crida) como um espaço em que a teoria possa circular como promotora do processo de ensino e de aprendizagem.

Em seu dizer “tudo isso que envolve a língua estrangeira”, o pronome “tudo” vem marcar uma visão de que o ensino de uma LE deve abarcar habilidades linguísticas que vão além de gramática, ou seja, ensinar a língua é se envolver com atividades de prática auditiva (o “*listening*” a que ela se refere) e que podemos ampliar para as outras habilidades de uso da língua. Assim, Ana deixa-se conduzir pelo discurso de que trabalhar o ensino da gramática, ou de uma habilidade linguística em detrimento de outras, não representa o ensino e menos ainda o aprendizado da mesma. Aprender e ensinar uma LE para Ana é “muito mais que meramente” focar apenas um, e não todos os aspectos da língua, conforme o advérbio de modo, “meramente”, registra ao se referir tanto à gramática quanto a apenas uma habilidade linguística.

Essa discussão sobre o que é ensinar uma LE está ligada ao que Ana destaca, durante a entrevista, como sendo algo que vai além de se enfatizar apenas um aspecto da língua, mas que deve ser pautada pelo que ela chamou de “tudo isso” da língua (cujo efeito de sentido é o de ensino das quatro habilidades já mencionadas anteriormente e o seu ensino gramatical). Tal visão representa um atravessamento discursivo que vemos como dissonância discursiva se nos voltarmos para a análise do recorte 6, anteriormente trabalhado, que nos apresentou o imaginário da professora de que ensinar a língua é privilegiar o ensino de vocabulário. Entendemos a oposição entre “ensinar uma LE é ensinar vocabulário da língua” e “uma LE é mais que meramente sua gramática” como uma dissonância por visualizarmos o esfacelamento dessa imagem de que ensinar uma LE é mais que focar em um aspecto linguístico como a gramática. No recorte 6, encontramos a recorrente forma de condução do ensino de vocabulário por Ana cuja técnica consiste em anotar a tradução do termo inglês quando ele aparece como indicam comandos de aula como “escreve aí na frente”, “põe aí no cantinho/ ou do lado/ embaixo” e “então põe aí”.

Vejamos outro recorte de outra aula de Ana em que ela também explora vocabulário com seus alunos. A atividade proposta no LD encontra-se em uma seção intitulada *Grammar in Action*, descrita no Manual do Professor como uma “apresentação do tópico grammatical da

unidade em contexto” cujos objetivos são “apresentar a gramática em uso e estimular a curiosidade dos alunos acerca da estrutura da Língua Inglesa” (SANTOS; MARQUES, 2009, p. 7). A atividade consiste em um texto em quadrinhos cuja instrução é a de leitura do mesmo (*Let's read it.*) para se reconhecer o uso da palavra interrogativa “*where*” e a construção de uma resposta condizente.

Vejamos o recorte:

Recorte 8:

P: nós vamos fazer essa parte aí/ ela é bem simples e bem rápida/ a gente termina isso LOGO/ nessa parte aí é mais uma das histórias da Simone, né/ e agora ela continua escrevendo uma nova história/ o título é *Tedy Trotter the famous magician/* o que parece essa palavra magician?

AA: Mágico .

P: É mágico/ então/ *Tedy Trotter* o famoso mágico/ então ele tá aí/ lembra que a Simone escreve aquelas historinhas com aquelas formas, né/ com aquelas *shakes*/ então eles estão aí/ tem o *magician*/ e ele está fazendo alguns truques né para a plateia/ então começa aí assim/ olha aí/ *where is the hat?* / Ele começa perguntado/ o que é *hat*? *Hat* é isso o que está encima da mesa/ o que é um *hat*?

AA: Cartola

P: uma cartola né/chapéu/cartola/ Então, onde está a cartola?/ Aí a assistente dela/ a ajudante/ todo *Magician* não tem mulher que ajuda?/ Então essa que ta aí /alguém da plateia fala *It's over there/* O que vocês acham que é isso daí?/ Ele não sabe cadê a cartola e pergunta para o público/ Onde é que está a cartola?/ Aí o público responde/ *It's over there/* Coloca aí *It's over there* significa está lá.

A: Está lá onde?

P: Está la.

P: *Over there* significa lá/ Achou aí?/ Achou *over there*?/ Pode escrever aí em cima/ do lado/ A palavrinha *hat* que também está aí em cima coloca o significado dela/ Certo?/ Vai puxando aí as palavras novas/ no primeiro quadrinho em cima *hat* e *over there* / Depois ele começa a perguntar *and where is the frog?*/ Embaixo/ *and where is the frog?*/ O quê que é um *frog*?

AA: Sapo

P: é Sapo/ então puxa aí/ *Where is the frog?*/ Aí/ alguém na plateia responde: *It's in the hat*.

AA: Ele está na cartola.

P: isso. Esse *IN* que está aí vocês vão colocar pra mim o significado dentro/ Puxa aí uma setinha /*It's in the hat*/ está dentro da cartola/ Todo mundo achou a palavra ou não?

AA: sim. (Prof.^a Ana, aula 3)

A atividade que é trabalhada pela Prof.^a Ana consiste na exploração de um texto em quadrinhos cuja instrução, “*Simone is writing a new story. Let's read it.*” (SANTOS; MARQUES, 2009a, p.31), indica que o foco dela é a leitura ligada à apresentação de um tópico grammatical, conforme o título da seção, “*Grammar in action*”, e a descrição da mesma no Manual do Professor registra. Como podemos perceber pelos dizeres de Ana, o ponto

gramatical em estudo é a estrutura interrogativa “*Where's the....?*” que a professora conduz aproveitando para revisar/ensinar o vocabulário que ali aparece.

Ressoam nesse recorte os mesmos pontos do imaginário da Prof.^a Ana que localizamos durante a análise do recorte de aula 5. O primeiro deles é o de que ensinar uma LE é ensinar seu vocabulário via tradução direta dos termos quando eles aparecem em uma atividade do LD. Novamente a professora ocupa-se em pedir a anotação das traduções dos termos em LI. Também é possível perceber a imagem que Ana possui de seus alunos como incapazes de aprender a LI sem sua tutela. Encontramos novamente longos turnos de fala de Ana e pouca interação professora-alunos, visto que ela esmiúça o texto sem muito exigir da turma quanto à sua compreensão, mas tão somente requer a tradução de termos que ali aparecem. Não podemos deixar de citar o aparecimento do diminutivo (“historinhas”, “palavrinha”, “setinha”), pois essa ressonância de termos no diminutivo permite-nos perceber que a professora tenta aproximar-se dos alunos ao mesmo tempo que direciona um efeito de sentido de simplicidade e facilidade para a atividade explorada com os alunos.

Um fato interessante para nossa análise de como Ana subjetiva sua relação com o LD em uso é indicada pelos primeiros dizeres da professora quando informa aos alunos o que será explorado na atividade. Ao enunciar “nós vamos fazer essa parte aí/ ela é bem simples e bem rápida/ a gente termina isso LOGO”, a Prof.^a Ana produz como efeito de sentido com esse dizer certa impaciência com o processo de ensino e/ou com a atividade em si que os adjetivos “simples” e “rápida” reforçados pelo advérbio “bem” demonstram. A ênfase, registrada na transcrição pelo uso das letras em caixa alta, dado que, ao enunciar que a atividade seria encerrada “LOGO”, reforça o dizer anterior que mostra Ana “cumprindo” sua obrigação com essa atividade, como se ela não apostasse muito em sua eficiência.

Ana conduz a atividade indicada objetivando o ensino do vocabulário presente nos diálogos das personagens. Se na entrevista, cujo recorte (7) acima analisamos, encontramos a professora defendendo discursivamente que não seria produtivo para o ensino de uma LE o foco em apenas uma face da língua, aqui percebemos que ela opta novamente pelo ensino de vocabulário em detrimento de outras habilidades linguísticas mais ligadas a uma atividade de leitura, conforme propõe o enunciado da questão. Após a apresentação da atividade, Ana parte para a sua leitura em voz alta do texto para os alunos com tradução das frases e palavras que aparecem no texto.

A tradução é quase que simultânea, sem leitura – silenciosa, em voz alta ou em pequenos grupos – do texto por parte dos alunos, por exemplo, que poderia explorar habilidades de se abordar um texto em LE pelos e para os alunos. Em “*It's over there*

significa está lá” encontramos um exemplo de como a professora conduz o ensino via foco no vocabulário da língua na automaticidade da tradução. “X” em inglês “significa” - equivale a - “Y” em português e pronto. O processo de ensino já está concluído, não havendo outras nuances nem para o como ensinar e nem para o como aprender. A concepção de língua envolta nesse tipo de abordagem remonta a uma crença de que traduzir é decodificar palavras, realizando transposições de um para outro idioma. O ensino de uma LE se apresenta nesse recorte como algo positivista, pois ensinar é verter, e aprender resume-se a anotar as traduções dos termos.

Já citamos outros dizeres em outros recortes que também recorrem a esse anotar a tradução como sendo o próprio aprendizado da língua. No recorte acima, encontramos os enunciados “pode escrever aí em cima, do lado” e “vai puxando aí as palavras novas” marcando essa concepção de que o “escrever” a tradução de “palavras novas” representa a efetivação do processo de ensino e de aprendizagem de uma LE. A localização espacial da tradução, recuperada pelo uso da instrução “aí em cima, do lado” e de “vai puxando” uma seta, por exemplo, no mesmo campo visual da palavra em inglês encerra em si uma imagem de que a aproximação espacial dos termos nas duas línguas além de facilitar, também resume, ou seja, efetiva o processo de aprendizagem das palavras, das frases e, portanto, da língua alvo.

Mas qual seria a relação desses procedimentos da professora Ana em sala de aula com sua constituição de professora de LE? Vale pensar que nossa opção é pelo confronto entre os dizeres recortados de sala de aula e os dizeres recortados das entrevistas que vão compondo singularidades e/ou contradições resultantes do processo subjetivo dessa professora a partir daquilo que advém, via memória discursiva, da sua formação. Ou seja, ao enunciar engajada em um discurso de que para se ensinar uma LE há que se explorar não apenas uma modalidade da língua, mas várias, como por exemplo, a prática oral, a auditiva, a de escrita e a de leitura – conforme vimos no recorte 7 –, Ana encontra-se em um processo de subjetivar as atividades propostas pelo LD, traçando um caminho distinto do que se propõe nessa atividade. Ela parte para o ensino da LE com foco apenas em um aspecto de ensino da mesma, qual seja, o ensino do vocabulário presente em um texto, conforme o recorte 8 apresenta, deixando de explorar a prática de leitura.

Há, portanto, entre os dizeres encontrados na prescrição da atividade em execução e seu fazer naquele momento de atuação da mesma em sala de aula, um distanciamento que representa sua constituição de professora de LE. Na medida em que ela (re)vela um descompasso entre o dizer e o fazer na execução de uma atividade proposta do LD, notamos

que na relação entre teoria e prática acerca do ensino de uma LE, o processo de subjetivação pelo qual ela passa nesse enfrentamento do momento de sala de aula marca sua constituição, posto que nesse processo de identificação e de (não)identificação com aquilo que se lhe apresenta da sua formação e em uma relação direta com dizeres encontrados nas instruções do LD, o que fica não é nem o proposto pelo LD e nem um conhecimento advindo da sua formação, mas algo distinto disso, possivelmente algo que advém justamente do entremedio de sua experiência pessoal com a contingência de dar aula de LI em escolas públicas que lhe fez agir como agiu. Esse descompasso entre o dizer e o fazer mostram uma fragilidade da professora com o teórico que abre espaço para a vulnerabilidade com que ela trata sua sala de aula ao se constituir por um discurso pragmaticista de que ensinar a língua resume-se ao “puxa aí uma setinha” que ressoa ao longo do recorte.

Sendo atravessada por vários dizeres sobre teoria de ensino de LE, notamos que a constituição da Prof.^a Ana advém de suas identificações, ou não, com fragmentos dessas formações teórico-práticas e não, necessariamente, com o todo de determinada teoria sobre o ensino de LEs com a qual teve contato durante sua formação acadêmica em Letras. O que também não garante um engajamento maior quanto ao processo, pois, conforme notamos a partir do confronto entre os dizeres sobre e na sala de aula de Ana, nem os traços de teoria(s) que a atravessam apresentam-se suficientemente fortes para que articulações entre teoria e prática sejam feitas. Exemplo dessa falta de articulação é que acabamos de perceber quanto aos dizeres de importância sobre o ensino de quatro habilidades que, em sala de aula, não encontram respaldo entre os fazeres/dizeres da professora.

Perpassar por um curso que objetiva formar professores oferece ao professor em formação oportunidades para se entrar em contato com discursos sobre teoria e prática que marcam sua constituição a partir de processos de subjetivação promovidos e sofridos por ele. Entretanto, nossos questionamentos, com a presente pesquisa, são sobre o que restou desses momentos de constituição teórica e adentrou essa outra instância, a sala de aula em escolas públicas. Ademais, tomamos para análise o que se pode perceber quanto ao que adveio desse enfrentamento como resultado de processos de subjetivação que ocorreram entre esses professores e as teorias sobre o processo de ensino e de aprendizagem de LEs juntamente com as práticas pedagógicas vivenciadas durante sua graduação e na própria experiência de aprendiz da língua alvo.

Entendendo que um sujeito constitui-se justamente na tensão que os vários discursos podem nele produzir, podemos perceber com a presente análise que mesmo localizando traços de sua formação acadêmica na área de ensino e de aprendizagem de LEs - como, por

exemplo, do Método de ensino conhecido como Audiolingualismo, que se encaixa em um modelo de Abordagem Estrutural; além de procedimentos comuns ao Ensino Instrumental de línguas - não podemos afirmar que a professora Ana constitui-se em um ou em outro modelo de ensino, mas naquilo que resulta inconscientemente do embate dessas formações teóricas com sua vivência com o aprender a língua, e com as contingências do processo de ensino e de aprendizagem no qual se encontra.

Ainda merece atenção que nada dessas formações discursivas de teoria(s) sobre o ensino de LEs pode vir a aparecer na constituição de um professor. Não há garantias de que uma formação acadêmica, e nem mesmo o conjunto de experiências com a LE, constitua determinado professor. A contingência de uma sala de aula de escola pública juntamente com o que é dar aula de LE na atualidade podem determinar o que esse professor faz (ou não faz) em suas aulas, a ponto de ele não se envolver tanto com o processo de ensino e de aprendizagem da língua. Constituído por dizeres que ressoam discursos de imobilismo frente ao ensino (de LE), há professores que acabam por se recolher a esses discursos que funcionam como desculpas e justificativas pela falta de enfrentamento de possíveis dificuldades que caracterizam quaisquer níveis de ensino. Esconder-se atrás de dizeres que sugerem salas cheias, reduzida carga horária, falta de material didático-pedagógico, por exemplo, tem contribuído para que esses professores constituam-se por um discurso de desinteresse pelo ensino de LE em escolas públicas, ao mesmo tempo que reforçam a circulação desse discurso que constitui outros professores.

A Prof.^a Ana apresenta-se constituída por esse discurso ao passo que carrega em seus dizeres e fazeres as imagens de que a escola pública não ensina a LE e a de que os alunos dessa escola não são, também, capazes de aprendê-la. A análise do recorte acima tem apresentado a professora constituída por dizeres que ressoam essa imagem de incapacidade de ensino e de aprendizagem da LE, e que sintetizamos no seu dizer “a gente termina isso LOGO”, retirado desse recorte 8. Ana produz como efeito de sentido desse seu dizer a compreensão de que ela, a despeito de qualquer outra imagem de ser comunicativa e atenta ao que melhor poderia promover o ensino e a aprendizagem da LE, encontra-se cumprindo uma obrigação de dar aquelas aulas de LE e pronto. Resvalam em seus dizeres uma imagem de que o que ela faz está bom, pois os alunos não vão aprender mesmo, inclusive, ela nem será cobrada por isso, visto que ela é professora autorizada pelo sistema que, também, não irá cobrá-la pelo (in)sucesso do processo.

Sigamos com nossa análise do recorte da aula da professora. Destacamos desse recorte duas perguntas da Prof.^a Ana a seus alunos que representam a Abordagem Instrumental do

ensino de LEs, à qual nos referimos há pouco. A primeira pergunta que nos interessa, “o que parece essa palavra *magician*?", traz em si o verbo “parecer” a nos remeter a uma técnica muito comum em abordagens instrumentais de se aproveitar as semelhanças fonéticas e/ou gráficas de uma palavra na LE e na LM para se chegar à compreensão da mesma. A outra pergunta, que também nos remete à mesma abordagem, “o que vocês acham que é isso daí?", expõe uma busca por induzir o aluno a chegar à compreensão de um termo em LE sem a tradução direta e imediata do mesmo. Esses rastros da Abordagem Instrumental que comparecem nos dizeres de aula de Ana são fruto de seu contato com alguma disciplina que fazia parte de sua graduação ou até mesmo do Curso de Especialização *latu sensu* sobre Linguística Aplicada ao Ensino de LE e Novas Tecnologias que ela frequentou⁴¹. Também é possível que ela tenha tido contato com essas técnicas e Abordagem através de LDs de LI que as trazem como procedimentos recorrentes, principalmente quando da exploração de textos em LI.

O ensino instrumental de uma LE é calcado em estratégias de leitura de variados textos com o objetivo de possibilitar aos alunos aprendizes uma melhor compreensão de textos, por exemplo, sem o chamado conhecimento global da língua. Assim, é comum durante as atividades de leitura o uso de estratégias como a que encontramos nesses recortes de se explorar o conhecimento do aluno tanto em seu vocabulário já armazenado, como visto na pergunta “o que vocês acham que é isso daí?" em que a professora evoca o conhecimento prévio dos alunos, e também quando ela questiona “o que parece essa palavra *magician*?" em referência à exploração das semelhanças entre as palavras das línguas inglesa e portuguesa.

Vejamos outro recorte de aula que apresenta marcas da Abordagem Instrumental de LE na constituição da Prof.^a Ana.

Recorte 9:

P: a maioria não é?/ e as pessoas aprendem/ mesmo sem saber o significado/ ele entende o comando/ ah/ ele sabe que se aparecer *start*/ ele não sabe que significa começar/ mas ele sabe que ele aperta e ele inicia o jogo né/ se aparecer *game over*/ talvez ele não sabe o significado acabou/ mas ele sabe que ele perdeu e que tem que repetir/ que começar tudo de novo, não é? / às vezes a gente não conhece as palavras todas, mas a gente entende, né, o comando/ então cada um dos alunos do Zeca tem um interesse/ pra quê aprender inglês/ o Zeca/ que é o que não sabe/ *I don't know/* Carlinha/ o que que é o interesse dela? (Prof.^a Ana, aula 3)

⁴¹ Conforme informamos no Capítulo 3, deste trabalho, a Prof. Ana, durante a primeira entrevista que com ela realizamos, afirmou ter participado do referido Curso.

Já o dizer “às vezes a gente não conhece as palavras todas, mas a gente entende, né, o comando” evidencia essa maneira instrumental de se abordar o conhecimento vocabular e o uso da língua. A conjunção “mas” marca essa oposição entre o “não conhecer” e o “entender” uma palavra, ou um comando, como é o caso, revelando a possibilidade de se compreender o significado de uma nova palavra em inglês sem a sua tradução imediata. Enfim, entender um vocábulo “mesmo sem saber o significado”, como enunciado pela professora, representa uma forma de se trabalhar o vocabulário recorrente no ensino instrumental de línguas.

Dependendo do tipo de atividade que o professor promove em sua sala de aula, a identificação deste com a(s) formação(ões) teórica(s) pode ou não ocorrer. Ou seja, diferentes atividades parecem ser marcadas por diferentes traços de formação teórica. Esse fato pode ser constatado pela análise dos registros já apresentados, como em atividades de *listening* em que houve o predomínio de traços do Audiolingualismo e em atividades de leitura e vocabulário, nas quais os procedimentos característicos da Abordagem Instrumental de ensino foram mais evidentes.

O que antevemos sobre a relação entre o Curso de Letras e a constituição da professora Ana, que dele participou está ligado a como essa formação foi abordada durante as disciplinas oferecidas por esse Curso. A valorização de termos e a forma de se conduzir suas aulas trazem um atravessamento discursivo que remonta a textos e autores comuns à LA, campo voltado a questões típicas do processo de ensino e de aprendizagem de uma LE. Daquilo que foi exposto à professora, o que acabou ecoando desse contato dela com certos dizeres que circulam nessa disciplina está ligado ao foco que seus professores-formadores acabaram por conceder às abordagens de como promover o processo de ensino de LEs. Mas, esse contato com teorias passa pelas subjetivações da professora, enquanto por decidir o que entra e o que não entra em suas salas de aula.

Vejamos essas questões a partir do recorte abaixo que retiramos de uma das entrevistas com ela realizadas:

Recorte 10:

Bom/ já é possível usar a/ a/ abordagem comunicativa no ensino de língua estrangeira das escolas públicas/ é uma valorização do idioma/ por parte dos pais/ quando incentivam seus filhos a frequentarem cursos em escolas de idiomas/ até mesmo o empenho, né, dos próprios alunos/ eles estão cercados pelo idioma/ no meio de tanta tecnologia que surge/ que é utilizada por eles/ (Prof.^a Ana, entrevista 2)

A referência de Ana à “abordagem comunicativa” para o ensino de LE resulta do contato com o conteúdo sobre abordagens de ensino ao qual nos referíamos nos parágrafos

anteriores. Ao enunciar que “já é possível usar” essa abordagem, Ana encontra-se engajada em um discurso de que para se ensinar uma LE, deve-se fazê-lo segundo uma abordagem comunicativa. O advérbio de tempo “ja” junto à forma verbal “é” no presente do indicativo vem marcar uma posição imaginariamente inconteste para ela de que se deve “usar” o comunicativismo para a efetivação do ensino da língua. A defesa dessa abordagem era discutida no âmbito da LA nos Cursos de Letras que marcaram a época de formação de Ana. Um dos livros clássicos sobre essa questão e de leitura praticamente obrigatória nessa época é “Dimensões Comunicativas no ensino de línguas” (ALMEIDA FILHO, 1993)⁴². Ana não foge a essa formação e possui tanto a disciplina LA quanto essa abordagem como marcas recorrentemente atravessadas em seus dizeres como constituindo sua memória discursiva.

O discurso da Abordagem Comunicativa tem sido veiculado como um verdadeiro “regime de verdade” (FOUCAULT, 1996a)⁴³ em alguns contextos educacionais que também são perpassados pela chamada LA tradicional. Essa forma de se abordar não só o processo, mas também os sujeitos nele inseridos, encontra-se em uma configuração do sujeito como um ser logocêntrico e consciente de uma “capacidade” automática de ensinar e/ou aprender uma LE. O professor deixa de ser o centro do processo de ensino e de aprendizagem e passa a ser um mediador, um facilitador do processo, enquanto que o aluno deve assumir um papel de agente do processo. Mesmo tentando distanciar-se da visão estruturalista de ensino, o Comunicativismo acaba por lhe fazer eco quando mantém inalterada a concepção positivista e racional do sujeito. Essa abordagem, em nome de um ecletismo metodológico, acaba por apenas camuflar a mesma busca pela homogeneização que os métodos estruturalistas mantinham.

Notemos ainda o verbo “usar” que aparece nos dizeres de Ana. Aqui podemos destacar o papel da teoria que subjaz nesse dizer da professora. O conhecimento advindo da formação deve ser usado na sala de aula. A aplicabilidade da teoria acaba escapando desse dizer. Estamos pensando agora no que o professor acaba por subjetivar dessa relação com sua

⁴² Nessa obra, o autor defende a abordagem comunicativa a partir da noção de que a linguagem é interativa e dialógica, a língua é dinâmica, viva. Segundo ele, “Concebemos hoje comunicação (sempre de forma incompleta e conscientemente provisória) mais como uma forma de interação social propostada onde se dão demonstrações de apresentação pessoal combinadas ou não com casos de (re)construção de conhecimento e troca de informações. A aprendizagem de uma nova língua (L) desse ângulo precisaria se dar numa matriz comunicativa de interação social” (ALMEIDA FILHO, 1993, p.8).

⁴³ Para o filósofo, “Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua ‘política geral’ de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro.” (FOUCAULT, 1996a, p. 12)

formação em Letras que, necessariamente, vai incorrer em algo que difere do componente teórico que se encontrava na graduação. Ademais, essa instância de formação, diferindo-se da instância outra de atuação do professor, parece tratar insuficientemente essa questão ao tomar como pressuposto que as teorias ali expostas passarão, nas mãos dos professores em formação, por processos de identificação segundo uma relação de equivalência automática que deverá ser levada para sua atuação profissional.

Esse recorte traz ainda outra marca da constituição da professora. Há um atravessamento discursivo de descrédito com o ensino de LE em escolas públicas a circular em seus dizeres. Ao buscar argumentar a favor da abordagem comunicativa nas escolas públicas, Ana diz que isso “já é possível” em função da “valorização do idioma/ por parte dos pais/ quando incentivam seus filhos a frequentarem cursos em escolas de idiomas”. Encontramos um paralelo no fio desses dizeres de Ana entre “escolas públicas” e “escolas de idiomas”. Enquanto que na primeira o uso do comunicativismo só se apresenta como possível hoje, conforme o “já é” nos indica, nas escolas de idiomas ele não é colocado em dúvida, pois a professora associa a abordagem comunicativa com a frequência em seus cursos de línguas. A despeito de enunciar a favor dessa abordagem em escolas públicas, Ana deixa deslizar os efeitos de seu dizer ao enunciar “quando incentivam seus filhos a frequentarem cursos em escolas de idiomas” como complemento condicional para o que ela chamou de “valorização do idioma”. Nesse imaginário de Ana, o lugar do comunicativo não tem sido a escola pública, mas a escola de idioma, o que nos permite perceber a descrença dela com o ensino da LE nas escolas públicas. Encontrar comunicativismo e valorização do idioma só é possível com a frequência em cursos em escolas de idiomas, e não na escola pública regular.

Não conseguimos obter nenhuma atividade, nas aulas observadas e gravadas de Ana, que envolvessem a prática oral da língua. Essa ausência evidencia uma contradição entre os dizeres da professora sobre essa Abordagem e nos fez pensar sobre o que poderíamos destacar de suas aulas que não fossem apenas momentos de ensino de vocabulário ou de habilidades de leitura. Chegamos, assim, a momentos em que ela oferecia aos alunos atividades de prática auditiva (*listening*). Eis o recorte:

Recorte 11:

P: ... Olha/ por que a gente vai aprender um pouco do *alphabet*/ do alfabeto/ o alfabeto é importante pra gente soletrar/ não é? / num tem aquela competição lá no/ no programa do Luciano Huck/ que é o Soletrando? / então/ quando a gente tem um nome muito complicado/ imagina a gente chegando num outro país/ e aí você chega num hotel/ vai ficar hospedada num hotel/ e você é brasileira né/ uma pessoa brasileira/ e chegou num outro

país/ vamos imaginar que a gente está lá em Londres, lá na Inglaterra, e aí a pessoa vai preencher o formulário/ né/ pra você chegar no hotel/ preencher seus dados e aí seu nome é diferente/ seu nome é um nome brasileiro e lá eles são ingleses/ então às vezes a pessoa pode não entender como é seu nome/ ela vai pedir pra você soletrar/ quê que é soletrar? / não é falar letra por letra do nome? / então ele vai pedir pra você soletrar o nome pra ele poder preencher a ficha... [Prof.^a Ana, aula 1]

Desse recorte, destacamos primeiramente dizeres que apontam a professora trazendo uma imagem de situações de uso “real” da LE para o momento de seu ensino. Os verbos de ação “chegar” (em um país falante da língua inglesa, ou em um de seus hotéis) e “preencher” (um formulário/seus dados) referem-se a situações de uso da língua alvo. Tal referência e utilização didática em aulas dessa natureza são comumente encontradas em situações de ensino de uma LE que se inserem em uma chamada Abordagem Estrutural de ensino de LE.

Notemos que a professora refere-se a interações cotidianas que poderiam oferecer oportunidades de uso da língua oral. Nesse momento enunciativo, há o comparecimento de um atravessamento discursivo que entendemos representar em seus dizeres a Abordagem Estrutural. Entretanto, também notamos nesse mesmo recorte dizeres que não apresentam a constituição contraditória do sujeito. Ao enunciar “imagina a gente chegando num outro país” e “vamos imaginar que a gente está lá em Londres”, a professora acaba por não efetivar no momento de aula a característica primeira dessa Abordagem, ou seja, o foco em atividades de uso real da língua. Ao utilizar o verbo “imaginar”, ela tenta induzir seus alunos a criarem uma imagem mental de uma situação de uso da LI e não oferece, de fato, uma atividade em que eles seriam expostos ao uso da língua, como é previsto em métodos estruturais. Vislumbramos com esse proceder de Ana uma opção por não promover atividades motivadas pela contingência de dar aula de LE para uma turma numerosa de alunos que poderiam gerar dificuldades para o controle e a condução da mesma. Eis novamente a professora rendendo-se às dificuldades que caracterizam a atuação de uma professora de LE em escolas públicas.

A professora parece não se identificar com a aplicação, pelo menos nesse momento de aula, de atividades que se agrupam nessa abordagem e opta por apenas fazer referência a esse tipo de atividade. O que ela recebeu como formação teórica em seu contato com abordagens de ensino não veio a ser implementado diretamente em sua prática docente como (pre)visto na teoria. Houve um processo de subjetivação na medida em que ela faz valer algo naquele momento que foi além de um conhecimento teórico recebido anteriormente. Sua constituição de professor dá-se nesse embate entre o que veio como conhecimento teórico anterior e o momento singular da aula, posto que sua opção por realizar uma atividade de uma e não de outra forma demonstra o que encontramos em Magalhães e Mariani (2010, p. 396) como uma

“universal adaptação do sujeito” pela qual o professor perpassa como resultado da sua subjetivação do e pelo conhecimento teórico.

Outro momento no qual também encontramos o atravessamento discursivo da Abordagem Estrutural nos dizeres da professora Ana foi durante uma atividade – também proposta pelo LD – de *listening* (ouvir uma gravação com o objetivo de desenvolver a compreensão auditiva na língua estrangeira), em que ela propõe essa atividade comum em aulas de línguas. Vejamos o seguinte recorte:

Recorte 12:

P: então vocês vão ver aí/ olha o *number two/ now listen to the cd and number the pictures/* vocês vão só ouvir aí as informações/ o que que o Greg conta sobre cada um deles/ não numerem nada/ não se preocupem com nada/ só se preocupa em saber que que são essas pessoas, tá?/ quem são elas/ A: irmão, mãe

P: são cinco fotos/ então tenta identificar o que que eles falam/ o nome da pessoa/ o que que ela é e o que que ela faz/ que que ela é pai, tio, primo/ vocês vão ouvir, não marquem nada tá/ só pra/ a primeira vez vocês vão ouvir o que que tem aí que o Greg conta da *family* [toca o CD com a atividade]

P: oh, então ele comentou das cinco pessoas/ agora dessa segunda vez que vocês vão ouvir/ vocês vão prestar atenção/ ele já separa assim/ presta atenção/ já separa pra vocês one, two até o five/ ele vai falando um por um de cada uma dessas pessoas/ então vocês vão ouvir/ então, por exemplo/ se no número um/ se na primeira coisa que você ouvir for *sister/* você vai procurar quem você acha que é a *sister* e vai por número um (...) [Prof.^a Ana, aula 2]

Durante as orientações para a realização da atividade, a professora, instruindo os alunos sobre os passos a serem por eles seguidos, reforça a necessidade de se seguir o procedimento muitas vezes consagrado para esse tipo de atividade, qual seja, ouvir primeiro e depois realizar a marcação de respostas. Ao enunciar aos alunos que “não enumerem nada”, a professora marca a intenção característica da atividade que atravessa seus dizeres de que em uma primeira audição nesse tipo de atividade o papel do aluno seria o de só ouvir, ou seja, buscar familiarizar-se com o texto oral gravado para, em uma segunda audição, responder à atividade proposta. É o que notamos nos dizeres marcados pelo uso dos numerais “primeira” e “segunda” objetivando separar o que deveria ser feito em cada momento de audição, e que são reforçados pelo uso das negativas em “não numerem nada”, “não se preocupem com nada” e “não marquem nada”. Essas negativas funcionam como tentativas de se dar um direcionamento eficaz aos alunos para que não realizem irrefletidamente a tarefa proposta (que neste caso consiste em ouvir a descrição de alguém e marcar o número na foto descrita) logo de imediato para não incorrerem em nenhum erro. Eles deveriam “ouvir” para ganhar

maior segurança no que ouviram para, em seguida, ouvirem a gravação, respondendo corretamente a tarefa.

A atividade, bem como a forma com que a professora a desenvolve, pode ser inserida no conjunto de procedimentos que compõe o chamado Método Audiolingual de ensino de LE. Partir do ensino da oralidade, para depois trabalhar as outras habilidades, além de priorizar memorização e repetição, são características desse método que aparece, via memória discursiva, constituída pela sua formação em um Curso de Letras, nas ações pedagógicas dessa professora.

Observemos outro recorte de uma nova atividade de *listening* na qual essa mesma abordagem da atividade, de se primeiro somente ouvir, e só depois realizar a atividade aparecem:

Recorte 13:

P: Greg/ então a Carlinha/ ela compôs essa música/ do *alphabet*/ ela criou essa composição pra treinar e ficar mais fácil pra ela aprender/ então vocês vão ouvir/ que é *listening*/ só *listening na primeira vez*/ só/ ouvir/ na segunda vez você pode ouvir, acompanhar e pode cantar/ tá/ que ela é bem facinha/ vocês vão identificar as letras do alfabeto/ olha/ o título do *song*/ da música/ *the alphabet song*/ a música do alfabeto/ então tem todas as letras do alfabeto/ na primeira vez você presta atenção no som das letras e da segunda vez você já começa a cantar/ todas elas aí/ no começo a música é mais lenta depois ela agita né/ fica mais rápida/ você vai conseguir/ ela é curtinha/ vê aí o tamanho da música/ vocês já ouviram o CD em casa?

AA: Já...

P: Eu pedi pra vocês ouvirem essa atividade/ ta aí/ faixa *eleven* do CD/ tem aí no livro/ pega o CD em casa e listening/ tá/ então vamos ouvir aqui a primeira vez... [Prof.^a Ana, aula 1]

Encontramos, nesse recorte, também o mesmo procedimento quanto à atividade de *listening*: primeiro dever-se-ia prestar atenção à gravação para depois começar a cantar (tarefa pretendida pela professora). No entanto, o que mais se destaca desses procedimentos é a presença de princípios que se ligam ao método de ensino da língua conhecido como Audiolingualismo. Ouvir primeiro e falar (repetir, cantar, analisar, responder etc.) depois é marca característica desse método, assim como o reforço das respostas certas que podemos percebê-lo em “você vai conseguir”.

A presença de procedimentos de aula que reforcem essa presença do Audiolingualismo como marca constitutiva dessa professora também pode ser percebida no enfoque que ela dá ao fato de cada aluno possuir um CD com as atividades de *listening* para levar para casa, o que possibilitaria aos alunos repetir e treinar as mesmas atividades desenvolvidas em sala nos seus próprios lares. No final do recorte 6, encontramos dizeres da professora incentivando tal

proceder (“pega o CD em casa e *listening*”) quando ela pergunta sobre o uso do CD em casa (“vocês já ouviram o CD em casa?”) e o reforça ao lembrar-lhes o pedido já feito em momentos anteriores (“eu pedi pra vocês ouvirem essa atividade”).

Se nos foi possível, via análise de dizeres da professora, localizar o atravessamento discursivo de procedimentos ligados ao Método Audiolingual na sua constituição de professora, torna-se importante pensarmos sobre como ocorreu a chegada desse método nas atividades de sala de aula dessa professora.

A Abordagem Estrutural teve seu auge em meados do século XX, em oposição à Abordagem Tradicional de ensino de LEs e sendo o Audiolingualismo um de seus métodos mais utilizados. O foco dele é a língua oral, cujo aprendizado deve ocorrer através de atividades de memorização, repetição, com pouca explicação gramatical e muito uso de gravações em áudio para ouvir, repetir. Considerando esse conjunto representativo do método em referência, é possível pensarmos em elementos característicos do próprio método que parecem estar sendo desconsiderados no decorrer das atividades propostas pela professora.

Tenhamos em mente que nossa visão de sujeito nos conduz a analisar os movimentos marcantes da constituição subjetiva da professora em questão. Mesmo percebendo marcas de um método de ensino, não é possível afirmarmos que Ana enquadraria-se nele de forma definitiva. Notamos tal fato quando do seu apagamento de um enfoque mais ligado ao Audiolingualismo, durante os momentos de ensino de vocabulário através da tradução de palavras, por exemplo, quando ela se volta a um proceder com base no Método da Gramática e Tradução.

Em uma Abordagem Estrutural, Método Audiolingual, é esperado o uso de, por exemplo, mímicas, gestos e imagens para o ensino de vocabulário sem a prática de se traduzir tudo para o aluno. Entretanto, nas aulas cujos recortes analisamos, notamos que o procedimento comum para o ensino de vocabulário tem sido o de apresentar aos alunos sua tradução no momento em que ele aparece na atividade. É o que encontramos no recorte 13 acima, em que a professora enuncia “o título da *song*/da música/ *the alphabet song*/ a música do alfabeto”. A tradução é quase que automática, realizada logo na sequência do uso do termo em inglês.

Esses procedimentos de tradução automática têm ressoado nos fazeres em sala de aula de Ana e contrastam com os traços do Audiolingualismo que destacamos também nesse recorte. Esse método veio justamente se opor aos métodos tradicionais, como o Gramático-Tradução, o que nos leva a perceber a professora sendo constituída por traços de vários métodos e/ou abordagens de modo que ao subjetivar essa(s) teoria(s) acaba revelando

identificações com aquilo que se lhe apresenta como mais significativo para o que ela imagina ser uma aula de LE em uma turma de sexto ano de escola pública.

Esse ressoar de ensino de vocabulário via tradução automática em contraste com procedimentos típicos do comunicativismo, do audiolinguismo, ou da própria abordagem instrumental, reforçam nossa percepção de que a Prof.^a Ana mantém uma relação com o conhecimento teórico sobre o ensino de LE que resulta do seu enfrentamento com o que é dar aula, hoje, de LE em escolas públicas. Nesse embate diário entre o teórico e a prática, Ana (re)configura, (re)arranja constantemente aquilo que lhe vem, via memória discursiva, e que se lhe apresenta como imagem do que é dar aula da Língua de forma a atender a contingência de uma aula. Imaginar-se “ensinando” LI através das quatro habilidades, com requintes de “valorização do idioma” (recorte 10) e de criatividade (recorte 5), não lhe garante procedimentos que levem essas imagens à condução efetiva das mesmas em suas aulas. Em sala, Ana constitui-se pelo que se mostra mais imediato, ou seja, lidar com seus alunos, na sua sala, com o que ela propõe a oferecer no processo de ensino e aprendizagem da LE. Assim sendo, ela se vê na obrigatoriedade de buscar um “controle”, ou um “domínio” imaginário, do processo, que acaba (re)velando sua opção pelo que é mais “fácil” de se controlar, que sua experiência com o conteúdo, com os alunos, com o material didático, com as (não) cobranças institucionais já lhe (de)mostrou: o ensino tradicional de vocabulário via tradução é uma opção “viável”, ou seja, atende a uma demanda constitutivamente marcada pelas idiossincrasias típicas de sua relação com o ensino da LI.

Enfim, acreditamos que a análise até aqui realizada permitiu-nos visualizar aspectos da constituição da Prof.^a Ana a partir dos processos de subjetivar e ser subjetivada por vários discursos de teoria e/ou de prática de ensino de LEs em escolas públicas. Partiremos, agora, para a análise de dizeres de outra professora de LI também atuante no mesmo nível de ensino de Ana.

5.2 Dizeres da Prof.^a Vânia sobre e na sala de aula: processos de subjetivação

Para a análise dos dizeres da Prof.^a Vânia e a consequente busca por rastros das subjetivações estabelecidas pela sua relação com teoria e prática, constituindo-a, assim, professora de LE, tomaremos como passo inicial o mesmo ponto de entrada no *corpus* que assumimos quando do início da análise dos dizeres da primeira professora participante de nossa pesquisa, Ana. Assim, elencamos, inicialmente, o papel do uso do LD nas aulas da Prof.^a Vânia sob a ótica de que esse material pode apresentar rastros de teoria(s) sobre o

ensino e a aprendizagem da LE que, por sua vez, podem marcar a constituição dessa professora, principalmente no momento de sala de aula.

De forma geral, vimos na análise anterior, realizada a partir de dizeres da Prof.^a Ana que sua relação com o LD marca sua constituição de professora a partir de uma concepção de que dar aula de LE encontra-se diretamente ligado à utilização de um LD. Tal percepção nos instigou a pensar em como seria a relação de Vânia com o seu material didático que também fora adotado por ela para sua turma a partir do que propõe o PNLD/MEC. Sem nenhuma pretensão de se encontrar aqui a mesma relação que a Prof.^a Ana mantém com seu material, procuramos observar as aulas gravadas de Vânia para abordarmos essa questão em confronto com a entrevista que obtivemos com ela. Vejamos de início o recorte que abaixo destacamos da entrevista com essa professora:

Recorte 14:

então assim/ o livro/ o material/ o livro didático/ eu uso mais, tipo assim, em termos de planejamento/ de exercícios complementares/ às vezes eu peço pros alunos fazerem os exercícios/ pra trazer para eu ver/ então/ mas eu não fico presa a ele porque.../porque.../ eu não sei.../ até aqui os que tenho trabalhado.../ é.../ não chama muita atenção/ da meninada/ então eu gosto muito de levar atividades extras/ procuro muito na internet/ procuro assim/ trabalhar assim com música/ com/ é.../ com laboratório de informática/ eles gostam bastante (Prof.^a Vânia, entrevista)

Diferentemente da Prof.^a Ana, a constituição da Prof.^a Vânia frente ao LD encontra-se ligada a um imaginário oposto àquele de Ana de que dar aula de LE deva partir do uso de um LD. A afirmação inicial da professora “eu uso” o LD pode ser ligada à conjunção “mas”, em “mas eu não fico presa a ele”, que possuindo um valor opositivo acaba postulando que o uso de um LD possui uma função secundária em suas aulas. Seus dizeres sobre o livro apresentam uma imagem de que o LD vem cumprir algum papel burocrático de planejamento, por exemplo, ou de atividades menos importantes, já que o espaço ocupado por ele não é assumidamente tão destacável assim em suas aulas.

Qual seria, então, o papel de um LD para a Prof.^a Vânia? Minimamente, um LD deve servir para mais que “em termos de planejamento”, até porque a escolha e a adoção do mesmo são feitas com a participação da própria professora. A função básica dele está ligada à ideia de que ele funciona como um instrumento que oferece atividades que promovam o desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem de um conteúdo. A Prof.^a Vânia foge dessa noção sobre o LD ao afirmar “não ficar presa a ele”, o que funcionaria como um aprisionador, ou limitador, talvez, do processo ou do próprio professor. A professora pontua o LD sob um caráter de complemento ao processo, pois ele é utilizado como “exercícios

complementares”, que devem ser feitos pelos alunos e trazidos para ela conferir, conforme seu dizer “às vezes eu peço pros alunos fazerem os exercícios/ pra trazer para eu ver” nos permite compreender. Registramos o uso da locução adverbial de tempo “às vezes” indicando que mesmo esse uso do LD como atividades complementares não é apresentado como algo regular em suas aulas, mostrando, portanto, que sua relação com o livro não é tão habitual ou de validade permanente como o presente do indicativo em “eu uso” poderia indicar.

O que mais se destaca dessa relação da professora Vânia com o LD não é nem o fato de ela não assumir uso do mesmo, posto que não há nenhuma obrigatoriedade em se adotar ou se seguir regiamente um LD em aulas de LE em escolas públicas de Ensino Fundamental, ou em qualquer outro nível. Nossa atenção está voltada ao que é apresentado como explicação para esse proceder de se não utilizar o material que a professora apresenta após a conjunção explicativa “porque”, em “porque.../porque.../ eu não sei...”. As reticências usadas na transcrição desse enunciado reforçam o que o dizer “eu não sei” presentifica em sua fala, ou seja, ela não consegue construir uma justificativa nem mesmo para si de o porquê ela não utilizar o LD já adotado e distribuído entre os alunos.

Também se torna relevante destacar a contradição instaurada pela negativa da professora em usar um LD que foi escolhido com a sua própria participação e que inclusive foi avaliado pelo PNLD segundo critérios que imaginariamente primam por alguma qualidade do material que é oferecido como opção para a escolha dos professores de escolas públicas brasileiras. A Prof.^a Vânia recebe um LD para usar em suas aulas, que resulta de algum momento de análise e escolha do mesmo; desconsidera qualquer ponto positivo que ele possa apresentar; concede-lhe um lugar secundário no processo de ensino da LE para, depois, fazer uso de material fotocopiado de outros LDs de outras coleções também preparadas para o ensino de LE em escolas públicas. Essa contradição encontra-se ligada a uma relação frágil que essa professora possui com o conhecimento teórico sobre o ensino de línguas, pois seus dizeres sobre sua relação com o LD produz como efeito de sentido que algo falha nessa interação “professora - formação teórica - escolha e uso de um LD” em aulas de LI na escola pública. Podemos questionar até que ponto essa escolha do LD seguiu critérios didáticos-pedagógicos, pois nossa percepção é que essa escolha foi apenas pró-forma. Era necessário realizar a escolha de um LD em atenção ao PNLD/MEC e ela foi feita, demonstrando com isso que nem sempre documentos e procedimentos oficiais são subjetivados pelos professores em escolas públicas. A relação de um professor com eles pode ser de resistência, e não de aceitação (BERTOLDO; LEITE, 2015).

Nenhum uso de qualquer material didático encontra-se atrelado ao sucesso no ensino e na aprendizagem de uma LE. Entretanto, nenhum material, por pior que ele possa parecer, poderia ser totalmente condenável, visto que o atendimento do PNLD ocorre com a participação decisiva dos professores adotantes da coleção. Ainda vale destacar que o LD de LE é consumível, ou seja, de uso pessoal do aluno, que poderá nele escrever visto que não há devolução desse material para futura reutilização do mesmo por outro aluno. O PNLD/MEC repõe anualmente a totalidade dos livros de LE nas escolas públicas e não é demais esperar que um professor de posse desse material realize as adaptações necessárias para que ele possa contribuir para o processo de ensino e de aprendizagem de uma LE nas escolas públicas.

Voltemos ao recorte em análise. Em especial às reticências que lá aparecem. Elas marcam uma hesitação na fala da professora ao se ver na iminência, gerada pelo fio do seu próprio ato enunciativo, de esclarecer o motivo de não usar o LD em suas aulas. Ao questionar o valor do uso do LD, Vânia, mesmo hesitando, apresenta uma justificativa: “não chama muita atenção/ da meninada”. Mas nos perguntamos se seria esse o papel de um LD? Será que esse não despertar muito a atenção dos alunos é algo tão relevante assim, a ponto de justificar a restrição de seu uso para apenas o “planejamento” de aulas e/ou do curso e a oferta de “exercícios complementares”?

O LD representa um conjunto de atravessamentos discursivos de teorias de ensino e de aprendizagem de línguas, levando-nos a considerar o (não) uso do mesmo pela professora em nossa análise. Ademais, os processos identificatórios que um professor pode sofrer quanto à utilização desse material que participa do dia a dia de uma sala aula representam uma maneira de buscar os rastros da formação desse professor. Possibilitando, assim, a nossa busca pelas marcas de como se dá a relação entre teoria e prática na sua constituição de professor de LE.

É sob essa ótica que chamamos a atenção para o uso pela professora do advérbio “muito” no recorte, pois ao dizer que o LD “não chama muita atenção”, ela deixa registrado que o LD chama, sim, a atenção dos alunos, só não lhe parece que é “muita atenção”, ou seja, uma quantidade de destaque. É possível questionar esse nível de atenção que ela afirma não despertar em seus alunos, pois ficamos a pensar que livro seria esse e, principalmente, que alunos seriam esses cujo contato com um LD de LE não despertaria sua atenção a ponto de levarem a professora a não desejar utilizá-lo durante as aulas. Vale registrar que não desejamos defender nem condenar nenhum LD, mas também não podemos deixar de citar que, no mínimo, um LD de LE, em uma sala de aula de escola pública com alunos entre 10 e 12 anos, desperte a atenção pelas cores, imagens e possibilidades de se traduzirem palavras.

Ainda sobre o recorte acima, atentemos para a palavra denotativa⁴⁴ “então” utilizada em “então eu gosto muito de levar atividades extras” para introduzir uma “solução” que Vânia encontrou para o problema de o LD não ser bom o suficiente e, assim, ela ter que deixá-lo em plano secundário. Essa palavra age nesse recorte como um divisor, pois introduz o imaginário no qual a professora encontra-se ao apresentar o que seria o oposto à utilização do LD. Se ele não funciona a contento, pois “nem chama a atenção” dos alunos, a aposta dela é em algo que ela nomeia como “atividades extras”. Para a professora, procurar (e, logicamente, utilizar) atividades “na *internet*”, “trabalhar com música” e “com laboratório de informática” corresponderia a um conjunto de “atividades extras” que imaginariamente se opõe ao uso do LD e que receberia o aval dos próprios alunos, pois, segundo o que ela afirma “eles gostam bastante”. Se o LD “não chama muita atenção” dos alunos, as atividades extras despertam neles um gostar que não é quantificado em muito, conforme a atenção não despertada pelo LD, mas sim, como bastante. Essa diferença entre os advérbios contribui para o imaginário de que essas atividades são melhores que o livro.

Um questionamento que podemos levantar a partir da análise do recorte acima é sobre o parâmetro ajuizado pela Prof.^a Vânia em seus dizeres para determinar a desvalorização do uso do LD e a aposta em “atividades extras” por ela referidas. Em seus dizeres, Vânia busca transferir para seus alunos certa responsabilidade quando assevera que o LD “não chama muita atenção” deles e, em contrapartida, que “eles gostam bastante” das outras atividades. A fragilidade desse argumento expõe a também frágil relação que a professora mantém com o processo de ensino e de aprendizagem de uma LE. O aluno não é nem poderia ser o determinante nessa decisão. Apesar de Vânia estar imputando a seus alunos a causa dessa decisão, poderemos perceber com a análise de suas aulas, a seguir, que a motivação para tal decisão aproxima-se mais de uma falta de constituição na língua que ela ensina. Retomaremos essa questão na análise do recorte de aula da professora que virá à frente.

Pensem, antes disso, sobre o encaminhamento que podemos dar à nossa argumentação acerca do papel que o uso de LD possui na constituição da Prof^a. Vânia. O foco principal de nossa análise é a relação entre teoria e prática que constitui o professor de LE, vista sob a perspectiva daquilo que ocorre com os aspectos teóricos, na sala de aula no decorrer do fazer pedagógico da professora. Para alcançarmos esse objetivo, propomo-nos a buscar os rastros das subjetivações que ela sofreu e estabeleceu frente à sua constituição de

⁴⁴ Cunha e Cintra (1985) sugerem a conveniência de se utilizar a denominação Palavras Denotativas para aquelas que não poderiam ser incluídas entre os advérbios por não modificarem verbos, adjetivos ou outros advérbios.

professora, cuja formação resulta tanto do conhecimento teórico advindo da sua formação acadêmica quanto das suas experiências com o aprender e o ensinar a língua. Uma forma de se ter acesso a esses rastros é pela observância de como ela lida com o material didático e a condução de suas aulas.

Nossa análise, aqui, partiu de dizeres da Profª. Vânia sobre o LD de LE que foi adotado para suas aulas porque há uma imediata relação de contraste entre o imaginário constituído por cada uma das professoras que forneceram os registros ora analisados neste trabalho. Se com a análise dos dizeres da Profª. Ana pudemos perceber um imaginário de que dar aula de LE é usar o LD, a análise que aqui empreendemos de dizeres da Profª. Vânia direciona-se para um imaginário contrário, de que o LD é algo secundário e sem valor para alunos e professora.

Voltemo-nos para as aulas da professora para que possamos referendar o que acabamos de afirmar a partir da análise desse outro momento discursivo. As aulas gravadas de Vânia seguem na sua maioria um roteiro recorrente de se trazer exercícios fotocopiados cujo foco principal é o ensino de vocabulário em grupos temáticos como, por exemplo, rotina diária, profissões, matérias escolares e membros de uma família. Além de apresentação de vocabulário em forma de listas a serem traduzidas, há também momentos de repetição oral dessas listas em inglês pelos alunos após a leitura da professora. Esses procedimentos são típicos de uma aula de LE e vale destacar que não possuímos a intenção de diminuir a importância dos mesmos para o processo de ensino e de aprendizagem de uma LE. Nossa opção é por observar como a prática de uma professora de LE resulta de sua relação com a formação e com a contingência desse processo. Vejamos, para tanto, o recorte de uma dessas aulas:

Recorte 15:

P: *Good morning!*

AA: *Good morning!*

P: *How are you?*

AA: ((incompr))

P: Silêncio/ vou fazer a chamada/ por favor aí.

A: Oh, professora/ fala em inglês/

P: *one.../ Alexander*

A1: presente

P: *two*

A2: presente

P: *three*

A3: presente

((A professora seguiu falando os números dos alunos em inglês. Apenas dois alunos responderam em inglês. Os outros todos foram respondendo em português.))

(Profª. Vânia, aula 2)

O recorte retrata o início de uma aula da professora que, após o cumprimento inicial, ocupou-se em fazer a chamada de registro de presença dos alunos. Chamou nossa atenção o fato de um aluno solicitar à Prof.^a Vânia que ela usasse o inglês na chamada pelos números dos alunos, “Oh, professora/ fala em inglês”. Esse fato demonstra que não parece ser da rotina diária da professora o uso da língua inglesa na chamada dos alunos, apesar de a aula em questão ter sido apenas a segunda aula das que gravamos e em algumas das seguintes a professora ter realizado a chamada dessa mesma maneira, com ela falando os números em inglês e poucos alunos respondendo em inglês. Destaquemos o uso do verbo “falar” pelo aluno que conclama a professora à prática oral da língua, ou melhor, que reclama a língua para si, como que cobrando da professora algo como “use o inglês conosco, professora”. Se ele pede o uso, é possível compreender que o mesmo não é algo natural nas aulas, posto que o “fala em inglês” dirigiu-se à professora e com ela ficou, o que parece mostrar que esse aspecto de uso da língua na sala de aula não a afeta, que ela não o reconhece como algo importante para o aluno, que teria a chance de aprender se relacionando com o outro, ou seja, para quem essa língua seria, potencialmente, da ordem de uma constituição.

Merece atenção o fato de a professora, mesmo lembrada por um aluno, não se mobilizar em chamar os alunos para que todos usassem a língua alvo. “Falar em inglês” não pareceu importante, inclusive para a professora, que poderia tornar esse momento rotineiro da aula, minimamente, um exercício de pronúncia ou, mais ainda, naquilo que Almeida Filho (1993, p. 42) destaca como importante para “aquilo que abre ao aluno a possibilidade de se reconhecer nas práticas do que faz sentido para a sua vida do que faz diferença para o seu futuro como pessoa”.

Uma questão sempre levantada sobre oralidade e uso da língua por aprendizes, principalmente em escolas públicas, é a pouca exposição de muitos desses alunos ao uso da LE ligada à falta de oportunidades de nela se expressarem não só durante a aula da LE. A partir disso, é recorrente a defesa de que o professor deve sempre que possível oportunizar e incentivar esse uso, principalmente durante as aulas, quando ele se enquadra como o responsável pelo processo. Dessa forma, fomos levados a atentar para o fato de a professora, além de receber do aluno a solicitação de uso da língua, não incentivar, cobrar, exigir que todos fizessem uso da LI em algo tão corriqueiro quanto responder a uma chamada com frases como “*Here.*”, “*I’m here.*”, “*I’m present, teacher.*” etc. Não seria esse um momento para uso da LI, principalmente em turmas iniciantes do estudo da língua como é o caso de uma turma de sexto ano? Parece pouca coisa, mas para alunos que desejam aprender, ou seja, se constituírem na LE, essa é uma oportunidade e, com certeza, eles desejam o que for possível

dessa oportunidade de uso da língua. E mais, não seria isso que o aluno solicitou, uma oportunidade para que Vânia oportunizasse alguma interação que despertasse interesse em seus alunos, como ela mesma defendeu no recorte 14? Acreditamos que sim, pois ouvir e falar a LI encontra-se próximo do que seria aprender uma LE.

Ligando a análise desse recorte de aula com o recorte 14, da entrevista, é possível depreendermos uma contradição entre esse fazer em sala de aula e o imaginário identificado nos dizeres da professora durante a entrevista em que ela afirma abandonar o uso do LD porque ele “não chama muita atenção da meninada”. Visualizamos a falta de consistência desse dizer quando o aproximamos do desejo do aluno em “fala[r] em inglês” e o fato de a professora não levar esse desejo adiante com o aproveitamento da oportunidade de se fazer uma chamada já promovendo um uso básico da língua alvo. A professora parece não entender que mesmo a chamada dos nomes dos alunos pode fazer parte da aula, à medida que ela se configura como oportunidade para que o aluno possa se expressar na língua alvo. Se no primeiro momento o aluno constituiu o parâmetro que a levou a circunstanciar o LD como algo secundário, aqui esse desejo manifestado pelo aluno não se configurou como uma voz que lhe despertasse uma ruptura com um roteiro de aula que só se inicia após a chamada dos nomes dos alunos e que, portanto, somente então ela deva ocupar-se com o uso ou não do conhecimento linguístico em voga.

De fato, se a professora encontra-se em um imaginário de que deveria buscar estratégias para agradar seus alunos a ponto de não ficar “presa a ele”, o LD, mas sim, “levar atividades extras”, conforme a análise do recorte 14 pode nos oferecer, a análise desse recorte 15 vem mostrar que, no mínimo, esse imaginário de se agradar aos alunos em prol de alguma pretensa melhoria no processo de ensino e de aprendizagem não garante nada, pois aquele aluno não conseguiu muita exposição ao uso da língua, posto que é apenas a professora quem acaba “falando” em inglês naquele momento da aula. O que parece estar em jogo aqui é a fragilidade da relação dessa professora com a língua que ela se propõe a ensinar, pois não parece ser nenhuma novidade para qualquer professor de LE que quanto mais se expõe o aluno à língua, parece haver mais chances de que o aprendizado da mesma ocorra.

Fragilidade que ressoa em outro momento da entrevista que recortamos para análise:

Recorte 16:

mas assim/ a parte de *listening*/ o contato é praticamente zero/ então eu trabalhava mais nesse sentido/ mas não para avaliar/ nunca fiz/ nunca trabalhei/ nesses anos todos/ nunca trabalhei/ nunca fiz avaliação oral/ porque não acho justo com o aluno/ eles../ estão tendo o primeiro contato com a língua/ eles não praticam/ eles não praticam essa língua/ num outro local/ só naqueles 50 min ali / a gente tem que falar muito português durante

a aula/ porque senão eles ficam desestimulados, sabe/ não acho justo éh.../ fazer esse tipo de avaliação/ ai peço pra eles repetirem sim/ mas.../ não cobro muito não/ porque senão eles ficam intimidados e não.../ participam/ então, se eu ficar/ por exemplo/ se eu começar a corrigi-los todas as vezes que alguém falar errado/ ninguém participa mais das aulas/ ficam com vergonha. (Prof.^a Vânia, entrevista)

Enunciando sobre atividades de prática auditiva (*listening*) em suas aulas, a Prof.^a Vânia afirma não trabalhar e nem avaliar seus alunos nessa habilidade linguística. Ela se mostrou muito efusiva ao negar insistentemente que nunca trabalhou ou fez avaliação oral com seus alunos. Vânia utilizou onze vezes um advérbio de negação (“não” ou “nunca”) nesse recorte, o que nos permite perceber uma tentativa de rechaçar completamente esse tipo de atividade em suas aulas. Essa ressonância discursiva, que pode ser sintetizada no seu dizer “o contato é praticamente zero” quanto à parte de *listening* em suas aulas, trouxe-nos a oportunidade de pensar sobre a relação dessa professora com a LI que ela ensina. Negar efusivamente atividades de prática auditiva e também de prática oral nos leva a perceber quão frágil é sua relação com a língua e com o processo de ensino e de aprendizagem no qual ela se insere junto com seus alunos.

Esses dizeres da professora nos levam a pensar na ausência de processos subjetivos suficientemente fortes, expressivos, dela em relação às teorias que possivelmente lhe foram apresentadas durante sua formação acadêmica quanto à relevância de atividades que englobem as quatro habilidades linguísticas. Vânia renega atividades orais e auditivas com tanta ênfase argumentativa que produz como efeito de seus dizeres uma forte imagem de que seus alunos não podem e nem devem ser cobrados (“não cobro muito não”) sobre os aspectos orais da língua.

Notemos os argumentos que a professora traz como justificativa para sua decisão de não trabalhar oralidade e prática auditiva com seus alunos. Foram vários os argumentos: “porque não acho justo com o aluno”, “eles estão tendo o primeiro contato com a língua”, “eles não praticam essa língua”, “a gente tem que falar muito português durante a aula” e “porque senão eles ficam intimidados e não participam” e em todos, a essência argumentativa está em torno de dizeres constituídos por discursos que primam por (re)afirmar que os alunos são incapazes de aprender e/ou praticar a língua. Vânia defende-se por não “avaliar” e trabalhar com esse ensino de oralidade atribuindo aos alunos uma frágil relação deles com a LI.

Na verdade, o efeito de sentido que podemos apreender desse funcionamento do discurso da professora é de que a fragilidade com a língua não é deles, mas dela. Portanto, quem parece não praticar a língua, quem se apresenta desestimulado e intimidado a fazer uso

da língua e, mais ainda, quem não pode ser cobrado pela oralidade e acuidade auditiva não são seus alunos, mas sim a professora.

Essa fragilidade da relação entre a professora e a LE que encontramos nesse recorte em análise ressoa discursivamente a partir da análise do recorte 15 que trouxe o momento inicial de uma aula da Prof.^a Vânia e que pode ser vista em praticamente todas as aulas gravadas para a constituição do *corpus* da pesquisa. A chamada, quando ocorre, é quase sempre com ela falando os números em inglês e a quase totalidade dos alunos respondendo em português. Há talvez a falta de um comprometimento maior por parte da mesma para que o ensino não se torne algo tão mecanicamente oferecido aos alunos sob um imaginário de que o professor deve apenas mostrar o que fazer e pronto, seu papel está cumprido. Fica tácito que os alunos já tiveram uma aula de como responder uma chamada em inglês, pois alguns utilizaram, mesmo que, esporadicamente, respostas em inglês para esse momento de aula. Ou seja, a professora ofereceu o conteúdo, mas parece não ter continuado a oportunizar condições para que ele pudesse constituir os alunos. Isso, talvez, possa ser explicado pela não constituição da professora na e pela LI, uma tônica nas aulas dessa professora. Se a imagem que ela possui de seus alunos é que eles não conseguem (ou não necessitam de) aprender a língua, há também em jogo o fato de ela não se constituir na mesma língua. Vejamos essa não constituição na LE com a análise de outro recorte de aula da Prof.^a Vânia, agora quando ela instrui os alunos quanto às atividades que ela oferece nos moldes daquelas “atividades extras” a que ela se referiu na entrevista. Eis o recorte:

Recorte 17:

P: pessoal/ sobre o que mesmo que estamos aprendendo?

AA: rotina

P: rotina/ muito bem/ então/ eu tenho aqui três exercícios/ nós vamos fazer um em sala/ e eu vou entregar duas folhas/ vou explicar/ esse que vocês vão receber agora... ((ela entrega as folhas com exercícios para todos os alunos))

P: Pessoal/ eu estou passando aqui no quadro a tradução/ dessa primeira e dessa segunda/ o que é pra fazer em cada questão/ eu escrevi em inglês/ então podem começar a escrever aí ao lado mesmo...

A: A dois é pra fazer com a professora/ amanhã

((ela passa no quadro a tradução das questões para os alunos copiarem nas folhas))

P: Então, pessoal/ no número um aí, tem *wake up/ get up/ brush the teeth/ comb the hair/ take a shower/ go to bed...*((interrompida por alguém na porta)) / Vocês vão olhar aqui/ número 1/ *wake up/* vocês vão olhar qual figura que é/ que tá com *wake up/* e colocar o número 1 nessa figura/ e assim vão fazer com as outras/ certinho?

AA: certinho

(Prof.^a Vânia, aula 2)

Destacamos desse recorte a falta de interação na e pela LI da professora, inclusive no momento inicial de introdução do tópico da aula. Os dizeres iniciais de Vânia, que servem

como retomada do conteúdo para a aula que se inicia, já marca a falta de interação professora-LE-alunos. A pergunta “sobre o que mesmo que estamos aprendendo?” é reconhecidamente retórica, cuja função é fazer com que os alunos voltem a atenção para o conteúdo em estudo. No entanto, o que apontamos é a utilização apenas da Língua Materna que se estendeu por todo o processo de retomada, explicação e desenvolvimento da atividade. Não aparece espaço para a língua alvo nem quando a professora repete o tema da aula que os alunos indicaram. Em seu dizer “rotina/muito bem/ então/ eu tenho aqui três exercícios”, a professora não se sente interpelada pela necessidade de se expressar em LI com os alunos nesse momento de apresentação do conteúdo da aula. O esperado não seria o aparecimento de expressões, comandos de aula e perguntas retóricas em LI, por exemplo, para que a aula fosse marcada, pelo menos, por um revezamento entre a LE e a LM?

O fato é que a relação da Prof.^a Vânia com a LI parece não ser suficiente para fazer com que sua posição de professora pudesse emergir com mais força ou de forma mais significativa para os alunos. Ela se dirige aos alunos em LM quando começa a apresentar um conteúdo de aula e nela continua. O uso do “muito bem” vem marcar o fim da retomada do conteúdo, e se eles identificaram o tópico da aula, “muito bem”, sigamos para a atividade, pois o papel dela parece ser apenas o de indicar o conteúdo a ser trabalhado ali. Não houve espaço para uma interação professora-conteúdo-alunos mediada pela língua alvo, como poder-se-ia esperar se tivermos em mente um modelo de aula de LE mais “interativo” na e com a língua.

Há nos fazeres e dizeres da professora algo de simples cumprimento de um roteiro pessoal de aula de LE: questionar os alunos quanto ao conteúdo em estudo, apresentar as novas atividades, realizá-las e partir para a correção. Há o apagamento de uma das principais características de uma aula de LE, a interação linguageira entre todos, alunos e professora. Se formos contabilizar, somente nesse recorte de aula, o tempo de uso da língua, notaremos que ela só aparece quando a professora nomeia as seis ações que constavam na atividade entregue aos alunos. É inexpressiva a utilização da língua alvo para um momento de explicação inicial de um exercício.

A LI só aparece, de fato, na leitura da professora do exercício. “Então, pessoal/ no número um aí, tem *wake up/ get up/ brush the teeth/ comb the hair/ take a shower/ go to bed...*”. Os alunos não foram chamados para ler ou repetir os termos em inglês, ou seja, a interação entre professora e alunos não passa pela LE. Toda a explicação da atividade ocorreu na LM e se, por exemplo, ocultarmos os termos em inglês na última fala da professora, poder-se-ia levar o enunciado para qualquer disciplina que ele não reclamaria ajustes. Ou seja, a LE não representou diferencial para esse momento de aula da Prof.^a Vânia. Há uma

automaticidade mostrada pelos verbos “olhar” e “colocar” que em nada reflete o que se imagina de uma aula de LE. É apenas “olhar aqui”, “colocar o número” “nessa figura” e pronto, a aula está dada.

Encontrando-se em um imaginário de professora que ensina uma LE, Vânia se “esquece” de que o processo de ensino e de aprendizagem dessa língua reclama produção linguageira da mesma. Ensinar uma língua reclama que se fale e se ouça essa língua, pois se configuram como importantes processos para quem deseja nela se constituir. Esse é um dos papéis de uma professora de LE que minimamente se ocupa em oferecer a seus alunos condições de interação na e pela língua que caracteriza esse processo de ensino e de aprendizagem.

Essa falta de constituição na LE da Prof.^a Vânia também é percebida quando observamos o papel da tradução a que os dizeres da professora nos remetem. A importância que ela concede à tradução já é indicada no início da atividade que recortamos acima, quando ela parte para a tradução das instruções da mesma. Ao enunciar “eu estou passando aqui no quadro a tradução” e “o que é pra fazer em cada questão”, Vânia mostra sua constituição por um imaginário, segundo o qual a tradução é necessária. Para tanto, ela apresenta como justificativa o dizer “eu escrevi em inglês” informando aos alunos que as instruções das atividades estão em inglês e que, portanto, devem ser traduzidas aos alunos, posto que, imaginariamente, ela os vê sem condições de traduzirem sozinhos, ou melhor, de entender o que se pede nas atividades. Ligada a esse imaginário, Vânia reclama para si uma posição de salvaguarda desses alunos, cujo papel é o de “passar aqui no quadro” a tradução das questões e, assim procedendo, garantir o ensino da língua através dessa atividade. A tradução, portanto, é aquilo que “facilitaria”, ou garantiria, a relação entre alunos e LE, ao indicar “o que é pra fazer” como se não houvesse nem explicação da professora, nem a capacidade dos próprios alunos em produzirem sentidos com aqueles enunciados em LI.

Há em jogo aqui, constituindo a Prof.^a Vânia, uma imagem do aluno de LE em escolas públicas como inabilitado para apreender algo da língua a ponto de também produzir sentidos a partir dela. Para a professora, o contato direto do aluno com a LE é improdutivo para ele, o que faz com que ela, enquanto professora que, supostamente, detém o saber, objetive “salvá-lo” desse embaraço através da tradução de instruções de atividades, por exemplo. Essa imagem que a Prof.^a Vânia demonstra ter de seus alunos liga-se a outro imaginário que também a constitui sobre o que é ensinar uma LE em escolas públicas. Seus fazeres e dizeres

em sala de aula demonstram uma imagem de que em escolas públicas não se ensina uma LE⁴⁵. E essa imagem de não-aprendizagem da LE pelo aluno de escola pública também apareceu no recorte 16 acima, quando ela enunciava que “eles não praticam essa língua” e que, portanto, ela não poderia trabalhar e/ou avaliar oralmente seus alunos “porque senão eles ficam intimidados”.

Ligado a esse imaginário de que seus alunos não são capazes de entender o que está enunciado na atividade, a professora ainda se mostra como a detentora de um suposto saber, pois quando enuncia “eu escrevi em inglês/ então podem começar a escrever”, ela assevera com a primeira oração que seus alunos não conseguiriam entender os enunciados em LI sem sua ajuda e, “então” só lhes restaria a opção lógica de “começar a escrever” a tradução para que a compreensão da atividade ficasse garantida. Há a circulação de um imaginário de que a professora sabe e seus alunos não sabem e não conseguem avançar no aprendizado da língua sem o que a professora oferece-lhe.

Esses pontos do imaginário que elencamos sobre a constituição da Profª. Vânia servem-nos por estarmos analisando o que a constitui teoricamente tanto na entrevista quanto nas suas aulas. Encontraremos abaixo outro recorte da entrevista da professora, em que ela enuncia sobre si atuando no processo de ensino e de aprendizagem da LI. Vejamos o recorte:

Recorte 18:

eu gosto de levar apresentações/ assim/ eu acho que inglês/ o visual ajuda muito/ ao invés de você ficar traduzindo, traduzindo/ então você trabalha com figuras, ali e tal/ e / dá pra trabalhar mais inglês e o/ e eles fazem as inferências com as figuras/ então eu gosto muito de levar/ apresentações em powerpoint/ e/ vídeos (Profª. Vânia, entrevista)

Nesse recorte, encontramos Vânia constituída por um imaginário de boa professora que abandona técnicas tradicionais de ensino de LE e aposta em outras técnicas que, segundo seus

⁴⁵ O (in)sucesso de ensino e da aprendizagem de LEs tem mobilizado muitos pesquisadores que, por suas vezes, levantam bandeiras de acusação e/ou defesa de muitos pontos acerca desse processo. Não é foco deste trabalho trazer essa discussão para além de um dos muitos atravessamentos questionadores que nos motivam a pesquisar sobre a relação que um professor de LE pode manter com processos teórico-práticos de sua formação. Revuz (1998, p. 214) destaca essa problemática afirmando que “os resultados globalmente medíocres da aprendizagem escolar de línguas encobrem, entretanto, diferenças muito nítidas entre uma pessoa e outra, uma comunidade e outra”. Essa mediocridade apontada pela pesquisadora como marca do ensino de línguas nos leva a considerar quão fortes são os discursos que circulam sobre esse (in)sucesso e que acabam atingindo mais fortemente o processo de ensino e de aprendizagem de uma LE em escolas públicas. Aiub (2009) aborda essas questões a partir do questionamento de por que o ensino de LEs, em escolas públicas, é caracterizado pelo insucesso? O autor conduz a discussão a favor de se pensar que há uma falta de uma (maior) identificação do aprendiz com a LE e que é papel do professor levar para suas aulas outras vozes e que ele não se feche em seu discurso.

dizeres já analisados no recorte 14⁴⁶, favoreceriam mais o aprendizado dos alunos porque despertam mais a atenção deles para o conteúdo. A professora apresenta nesses dizeres o atravessamento de um discurso de defesa do ensino de vocabulário através de *input* visual⁴⁷ quando assevera que “o visual ajuda muito” em detrimento de “ficar traduzindo”, posto que os alunos “fazem as inferências com as figuras” e, consequentemente, dispensariam a tradução direta de termos. Há a defesa de uso de materiais que estariam ligados às “atividades extras” que analisamos anteriormente nesse recorte 14 e que aqui aparecem na forma de “apresentações em *powerpoint/ e/ vídeos*” em oposição ao “ficar traduzindo”.

O comparecimento desse atravessamento discursivo em defesa do visual no ensino de vocabulário no ensino de uma LE nos dizeres da Prof.^a Vânia permite-nos destacar essa técnica que entra em consonância com o comunicativismo, conforme remete-nos o dizer acima “dá pra trabalhar mais inglês”, direcionando efeitos de sentido desse dizer ligados ao produzir algo em LI. Esse atravessamento do comunicativo marca a força que essa abordagem teve na implementação e na organização inclusive de muitos Cursos de Letras após a metade do século XX, quando a defesa por práticas mais interativas para o processo de ensino e de aprendizagem de uma LE passou a ocupar espaço de métodos e técnicas tradicionais, em que a aprendizagem ocorreria pela repetição e/ou pela imitação de hábitos e modelos.

Durante a análise anterior, dos dizeres da Prof.^a Ana, também encontramos o mesmo atravessamento discursivo do comunicativismo a constituir a professora. A análise que empreendemos no recorte 4⁴⁸ levou-nos a discutir o que aqui também emana dos dizeres dessa outra professora, inclusive em função de ambas terem frequentado o mesmo Curso de Letras. Naquele momento, assim como agora, tínhamos em mãos dizeres também de uma entrevista com a professora cujos efeitos de sentido giravam em torno da defesa da abordagem

⁴⁶ Para facilitar a leitura do texto, repetimos aqui o Recorte 14: “então assim/ o livro/ o material/ o livro didático/ eu uso mais, tipo assim, em termos de planejamento/ de exercícios complementares/ às vezes eu peço pros alunos fazerem os exercícios/ pra trazer para eu ver/ então/ mas eu não fico presa a ele porque.../porque.../ eu não sei.../ até aqui os que tenho trabalhado.../ é.../ não chama muita atenção/ da meninada/ então eu gosto muito de levar atividades extras/ procuro muito na internet/ procuro assim/ trabalhar assim com música/ com/ é.../ com laboratório de informática/ eles gostam bastante” (Prof.^a Vânia, entrevista).

⁴⁷ Ur (1991, p. 289) aposta nesse apelo ao visual como técnica de ensino de vocabulário, quando afirma que “o tipo mais óbvio de material visual para as crianças é a imagem: e quanto mais claro, impressionante e colorido melhor” (no original: “the most obvious type of visual material for children is the picture: and the more clearly visible, striking and the colourful the better”).

⁴⁸ Repetimos, aqui, o Recorte 4: “além disso/ eu sempre busco atividades que trabalhem as/as quatro habilidades que a gente tem da língua estrangeira que são bastante/ importantes/ nesse contexto/ principalmente/ e sempre procuro trabalhar com atividades/ que foquem elas de forma interessante/ né” [Prof.^a Ana, entrevista 1]

comunicativa, mesmo sem encontrar efeitos disso nos momentos de suas aulas. Esse atravessamento comparece, de igual forma, nos dizeres da Prof.^a Vânia.

Essa professora perpassou pela mesma formação acadêmica cuja proposta curricular encontrava-se constituída por esse discurso do comunicativo, considerando-se as ementas das disciplinas que eram oferecidas à época da formação e também as próprias formações que os professores-formadores que ministravam essas disciplinas possivelmente receberam. Vânia traz de sua formação esse rastro do comunicativismo, e ao ser instigada a pensar e a falar sobre o processo de ensino e de aprendizagem de LE, esse discurso se apresenta, via memória discursiva, no uso dos substantivos “visual”, “figuras”, “inferências” que, juntos ao verbo “trabalhar”, reforçam a ideia de que o professor comunicativo deve opor-se à tradução e se ocupar de algo como o “trabalhar mais inglês” em sala de aula.

O verbo “trabalhar” que aparece nesse recorte nos oferece uma interessante análise sobre o imaginário de boa professora que constitui Vânia. Esse verbo traz consigo uma carga semântica de ação e realização individual que a professora tenta associar à sua prática de aula em oposição ao uso de tradução e, mais amplamente ainda, ao uso do LD que ela já se havia oposto em outro recorte. Assim, ao enunciar “ao invés de você ficar traduzindo, traduzindo/ então você trabalha com figuras, ali e tal”, a professora constrói um paralelismo entre o negativo (improdutivo, condenável) e o positivo (produtivo, defensável) em nome de uma garantia de sucesso para o processo de ensino e de aprendizagem promovido por uma professora engajada, comunicativa e atenta a tudo.

Demarcando esse paralelismo com o “então”, Vânia opõe o “ficar traduzindo” (negativo) ao “trabalha[r] com figuras” (positivo). O uso dessa palavra denotativa vai além de indicar temporalidade, pois ela denota conclusão, quando, no fio de seu dizer, Vânia afirma que se “ficar traduzindo, traduzindo” não é bom, “então” – portanto, logo, por conseguinte –, “você trabalha com figuras”. Esse argumento, construído e defendido por ela, carrega um tom de lógica para seus dizeres ao conclamar a anuência do outro discursivo, o entrevistador, ao utilizar a marca “ali e tal” que se aproxima de algo como “você é professor, você sabe do que estou falando”.

Ainda sobre o recorte acima, no qual localizamos esse imaginário de que tradução não é algo produtivo, podemos com ele notar um distanciamento entre ele e o que analisamos do recorte de aula 17 anterior, em que a tradução ganhou destaque no desenvolvimento da atividade em pauta. Em oposição ao dizer que se encontra no recorte acima da entrevista com a Prof.^a Vânia de que “o visual ajuda muito” e que “ficar traduzindo, traduzindo” não seria produtivo, o fazer em sala de aula vai de encontro a esses dizeres que acabam sendo

recorrentes em outros momentos enunciativos de aula, conforme encontramos no recorte a seguir:

Recorte 19:

P: agora/ eu vou escrever no quadro e vou pôr a tradução/ pra que vocês saibam na hora da prova/ tem alguns que vai cair/
 P: *blouse*
 A1: blusa
 A2: blusa de frio
 A3: blusa
 P: é blusa de mulher/ *coat*
 A: blusa de frio
 P: casaco/ *hat*
 AA: chapéu
 P: boné?/ como que é boné?
 AA:...
 P: *cap*/ oh/ boné/ copie aí/ oh/ ((incomp))/ *jeans* é calça jeans, normal/ e *pants*?
 AA: ...
 A?: sapato
 P: *pants*?/ o que que é?/
 A: sapato
 P: *pants* é ((incompr))/ *shirt*/ o que que é?
 A: short
 P: *shirt*/ o que que é?
 A: *short*
 P: short é short/ *shirt*
 A: *shirt*
 P: camisa
 P: camisa (Prof.^a Vânia, aula 4)

Novamente, observamos a Prof.^a Vânia anotando a tradução de vocabulário no quadro para que os alunos copiem em seus cadernos. Destaca-se o imperativo da tradução na constituição dessa professora, pois mesmo partindo para a anotação das palavras e de sua tradução, ela segue solicitando aos alunos que digam a tradução dos termos em inglês sem nenhuma preocupação com pronúncia, por exemplo, que estaria diretamente ligada a esse momento de aula. Mesmo com uma confusão entre os vocábulos “shirt” e “shorts”, motivada pela semelhança entre o som das mesmas, a professora não se motivou para a exploração da diferença entre essas palavras e nem da diferença entre “short”, adjetivo, e “shorts”, substantivo. Esse fato vem reforçar nossa percepção da não constituição da professora na LE que ensina, até porque essa confusão entre o adjetivo e o substantivo é trabalhado em um nível básico de LI e não é esperado que uma professora, ao trabalhar o vocabulário em questão (roupas em inglês), deixe passar algo tão simples.

O objetivo de nosso trabalho não é determinar o (não) uso de um LD, ou o apego à tradução e ao ensino de vocabulário da Prof.^a Vânia. Nossa intuito é analisar como que a despeito de um imaginário de negação do uso do LD e a técnicas de se ficar “traduzindo,

traduzindo”, a professora vai lidar com o processo de ensino em sala de aula como resultante daquilo que a constitui teoricamente e que pode ser analisado pela via de seus dizeres na aula de LI que é dada por ela. A questão que levantamos é sobre o que comparece de sua formação no momento em que, no exercício da profissão de professora de LE, ela se afasta daquele imaginário de negação ao LD constituintes de seus dizeres durante a entrevista e faz com que ela subjetive a sua relação com o processo, com o material didático e com suas técnicas a ponto de imaginar que o uso de materiais fotocopiados de outros LDs faria diferença para o ensino e a aprendizagem da língua.

Ainda sobre o uso do LD por Vânia, devemos pensar sobre o fato de ela denegar esse uso de um LD “X”, mas promover a realização de outras atividades de outros LDs. Ao se dizer contrária à utilização do LD que foi distribuído aos alunos, Vânia é constituída, assim, de um imaginário de que ela consegue avaliar a (falta) de qualidade e a (im)produtividade desse LD, assegurando-se na sua própria percepção, conforme analisamos no recorte 14, de que ele “não chama muita atenção/ da meninada”. Ao observarmos as atividades fotocopiadas (substitutíveis às do LD da turma) que eram entregues aos alunos, notamos que elas são cópias de outros LD de ensino de LI que circulam como “material de apoio” para professores. Esse tipo de material consiste em outros LDs que o professor vai conseguindo junto a representantes e/ou editoras que distribuem livros para justamente poderem ser aproveitados na programação e/ou aplicação de atividades complementares. Ainda recuperamos outro dizer da professora daquele recorte 14, quando ela afirma “então eu gosto muito de levar atividades extras/ procuro muita coisa na internet”. Naquele momento enunciativo, a Prof.^a Vânia, relegando o LD a meros “exercícios complementares”, se apresenta como alguém que busca “atividades extras”, que de extraordinárias não encontramos nada. Tais atividades consistem em cópias de outros LDs, para aplicar com sua turma. De fato, Vânia parece escolher um tema, assunto, para suas aulas e depois “recorta” atividades de vários materiais para trabalhar nessas aulas.

Enunciando que o parâmetro é “chamar a atenção dos alunos”, a professora realiza uma escolha de atividades que lhe possibilitem uma condução das suas aulas que não nos parecem dessa busca pela qualidade de material pedagógico ou pelo interesse que ele pode despertar em seus alunos, pois ela continua utilizando LDs de LI a despeito de seus dizeres de (re)negação dos mesmos. Essa escolha desse tipo de atividades decorre de uma relação frágil que ela mantém com o conhecimento teórico que a constitui. Há nesse jogo de escolhas de exercícios uma busca por atividades mais fáceis de serem conduzidas em sua sala de aula. Em nome de um controle mais fácil de seus alunos, Vânia escolhe atividades mais tradicionais de

vocabulário, por exemplo, que favorecem a condução de suas aulas. E esse fato é uma tônica que está ligada ao que entendemos como um atravessamento constitutivo do que seja dar aula de LE em escolas públicas hoje.

Vânia não parece estar pautada em nenhum embasamento teórico específico quando boicota um LD que ela ajudou a escolher para utilizar cópias de outros LDs em suas aulas. Ela está, de fato, é realizando escolhas de materiais em busca de algo que possa favorecer um melhor trânsito para o processo de ensino e de aprendizagem da LE, levando em consideração as contingências daquela turma, daquele nível de ensino e da sua própria constituição na e pela LI.

Pensem um pouco sobre essa opção da professora por não trabalhar efetivamente com o LD que foi adotado na escola de sua atuação e a escolha de atividades de outros LDs para serem aplicados com sua turma. Especificamente, queremos considerar se não há alguma regulação institucional quanto a essa opção da professora. Um professor, ao se efetivar na carreira pública, “conquista” certos poderes de decisão quanto a questões relativas ao exercício da profissão como, por exemplo, a escolha de como conduzir não só suas aulas, mas muito do processo de ensino e de aprendizagem no qual ele se encontra. Mesmo os documentos oficiais relativos a esse processo podem provocar pouca ou nenhuma movência na atuação desse professor, dependendo de como, e se, ele os subjetiva a ponto de constituí-lo como professor de LE.

É muito comum a forma como um professor conduz suas aulas, por exemplo, não ser ponto de discussão nem pela parte pedagógica de muitas escolas públicas – universo desta pesquisa –, inclusive no que se refere aos materiais didático-pedagógicos que circulam nesse meio. Institucionalmente legitimado a fazer, em sala de aula, aquilo que melhor lhe aprovou para a promoção do processo de ensino e de aprendizagem, um professor não será questionado, como é o caso de Vânia, quanto ao uso, ou não, de um LD, mesmo que ele tenha sido escolhido com a participação de todos os professores da própria escola e seja cadastrado junto ao MEC como opção daquela instituição.

O PNLD não regula essa utilização do LD pelo professor. A escola normalmente não se posiciona quanto a essa utilização. Ao professor cabe, portanto, além da escolha, a gestão do uso do mesmo, ficando, inclusive autorizado a subverter esse sistema de utilização do LD em sala de aula.

Continuemos com a análise do recorte de aula acima apresentado.

Tais questões servem-nos como direcionadoras de nosso olhar para o papel que a tradução já ocupou, na história de ensino de LE, e que, via memória discursiva, é atualizado

na prática dessa professora de tal forma que, para ela, ensinar a língua é trabalhá-la a partir de atividades de cópia e tradução. Não entendemos que a opção pela tradução seja apenas uma ferramenta utilizada pela professora com vistas à prova, conforme seu dizer “para que vocês saibam na hora da prova” poderia supor. Sua decisão em trabalhar a tradução de vocabulário traz consigo um atravessamento discursivo já arraigado em muitas práticas de ensino de LEs cujo cerne passa pela concepção de linguagem como instrumento de comunicação. E essa concepção leva professores a tratarem seus alunos como pretensos usuários de um código, a LE, semelhante a outro código, a LM, validando, assim, o uso de métodos como o da Gramática e Tradução, no qual a primeira habilidade que o aprendiz deve dominar é traduzir e verter.

A Prof.^a Vânia, ao focar em atividades que trabalham cópia e repetição de vocabulário na LE, pontua a força do atravessamento de um discurso de método tradicional na sua constituição de professora que se distancia do imaginário de professora comunicativa que seus dizeres da entrevista já analisados indicavam. Outro fator que também corrobora com nossa localização desse discurso tradicional está ligado ao uso da LM durante as aulas da professora, com a quase ausência da língua alvo. Essa característica ajunta-se a outras, como a grande quantidade de ensino de listas de palavras isoladas e a frequente opção por atividades de tradução, oral ou escrita, de palavras desconectadas de um contexto, por exemplo, que também compõem esse atravessamento discursivo da abordagem tradicional de ensino de LEs que, via memória discursiva, comparece no momento de se estabelecer uma relação com ações em sala de aula.

E esse atravessamento pode ser localizado em dizeres da Prof.^a Vânia da entrevista. Vejamos:

Recorte 20:

aí fui conversar com ela/ e ela disse assim que tem usado como estratégia, não estender muito a parte estrutural da língua né/ gramática mesmo/ eles têm mais dificuldade/ e por minha formação/ eu estudei no **((escola de idiomas))/ na época/ assim/ era muito tradicional/ assim/ e eles focam bastante essa questão de estrutura/ e eu sempre tive facilidade com gramática/ adoro/ adoro regras/ rsrsrs/ me fala umas regras que eu gosto/ e aí eu acabo levando isso pra sala de aula, né/ e/ parece que, realmente, eles não estão preparados pra essa/ pra esse tipo de/ aprendizagem não. (Prof.^a Vânia, entrevista)

Nesse momento da entrevista, Vânia, sendo chamada a enunciar sobre o ensino das quatro habilidades linguísticas, traz uma conversa dela com outra professora de LE sobre o ensino estrutural da LE e admite que, apesar de reconhecer alguma dificuldade nos seus alunos no que se refere à gramática da língua, ela tende a trabalhar o ensino gramatical.

Destaquemos os dizeres “e por minha formação/ eu estudei no **” e “era muito tradicional” que a professora apresenta para indicar seu “apego” à gramática como resultante da formação recebida em um curso de línguas que ela frequentou. Ao enunciar que esse curso de língua “era muito tradicional” e que focava “bastante essa questão de estrutura”, Vânia busca colocar-se sob um imaginário de que, em função de seu aprendizado da LE ter sido marcado por uma abordagem tradicional com foco na estrutura da língua - notemos os advérbios “muito” e “bastante” a reforçarem a força que ela atribui ao ensino gramatical da língua -, ela possui em sua constituição uma defesa pelo ensino estrutural, grammatical, cujo valor é dado positivamente, conforme ela marca através dos dizeres “eu sempre tive facilidade”, eu “adoro regras”, “eu gosto” e “eu acabo levando isso pra sala de aula”.

A questão que levantamos é se, realmente, a preferência é dela, em função de uma identificação que remonta a seu aprendizado da língua, ou se ela traz esse dizer para funcionar como justificativa para si e para o entrevistador pelo fato de seus alunos terem dificuldade (“eles têm mais dificuldade”) com a gramática e ela os ver como não estando “preparados pra essa/ pra esse tipo de/ aprendizagem não”. Ou ainda, será que esse tipo de abordagem do processo de ensino de uma LE que reduz a língua à sua gramática não se presta a uma realidade de estagnação do seu ensino? Promover atividades com foco na gramática da língua pode representar um escape para enfrentar questões mais sérias como o ensino de habilidades como oralidade e acuidade auditiva como discutimos durante a análise do recorte 18 acima. Já o uso do grau comparativo de superioridade em “eles têm mais dificuldade” nos permite questionar sobre o complemento para esse comparativo. Eles têm mais dificuldade do que com outro conteúdo da língua? Ou, mais dificuldade do que ela teve/tem com a língua?

Uma resposta pode ser dada se considerarmos o fato de que não houve muita exploração grammatical nas aulas que foram gravadas dessa professora. Em seu imaginário, a Prof.^a Vânia visualiza uma dificuldade de seus alunos em aprenderem pontos gramaticais da língua de tal forma que ela pouco explora esse aspecto do ensino da língua. E qual seria mesmo o valor que ela atribui ao ensino de gramática em suas aulas? Porque ela assevera que foi “muito”, “bastante”, o foco em gramática durante a sua aprendizagem da língua, mas isso foi ruim? A sua defesa, apoiada em seu imaginário é que não, pois, inclusive, ela afirma que “acab[a] levando isso pra sala de aula”. Há circulando um imaginário de que a gramática, e, portanto, seu ensino, é algo “defensável” para essa professora. Ensinar uma LE é ensinar uma gramática, posto que ela se apresenta como exemplo de sucesso desse método de ensino e de aprendizagem. Usaram com ela o “tradicional”, o estrutural da língua e deu certo, pois ela gostou/gosta disso a tal ponto que deseja aplicar com seus alunos essa técnica.

Entretanto, Vânia contrapõe a esse imaginário de que gramática “funciona” no ensinar a LE outro imaginário, ligado à realidade encontrada em suas aulas, qual seja, os alunos não gostam, não adoram, não têm facilidade, ou seja, “parece que, realmente, eles não estão preparados”. O uso do advérbio “realmente” nesse enunciado denota uma insatisfação da professora em relação ao não aprendizado dos alunos via foco no ensino de gramática que, no entanto, contrasta com a imagem que ela tem a constituí-la de que a escola pública não é lugar de se aprender uma LE. Ao caracterizar seus alunos como “não preparados” para aprenderem a língua, ela reforça tanto essa imagem de escola que não ensina quanto a de que os alunos não aprendem.

Não podemos deixar de registrar essa impossibilidade de se transpor uma técnica - que ela acredita ter funcionado com ela, enquanto aprendiz da língua alvo - para esse outro momento em que ela é professora, com outros alunos participando de um processo de ensino e de aprendizagem distinto do primeiro. A expectativa de se obter o mesmo resultado é totalmente sem garantia de efetivação, pois a sala de aula não deve ser vista como um espaço de estabilizações. Ela precisa ser assumida sob uma ótica discursiva, em que o professor encontra-se atravessado por vários discursos que o afetarão de diversas maneiras ao longo do exercício da profissão, posto que nesse processo há uma contínua produção de sentidos que dependem da própria história do indivíduo e dos atravessamentos discursivos que constituem sua memória. E o aluno também se constitui da mesma maneira, ou seja, a partir de relações com outros sujeitos, com as línguas materna e estrangeira, enfim, com aquilo que o cerca e o afeta no que se refere ao processo de aprendizagem no qual se constitui. Portanto, há incontáveis variáveis agindo sobre o instante de aula que vão impossibilitar que o mesmo, como o aprendizado de algo da língua, ocorra da mesma forma em outra aula com outros distintos alunos.

Essa frustração da professora liga-se à concepção de sujeito que permeia nosso trabalho, pois não há nenhuma garantia de que um aluno reaja da mesma forma que outro frente ao processo de ensino e de aprendizagem de uma LE simplesmente porque certa abordagem (ou método, ou técnica) tenha funcionado em determinado contexto educacional.

Voltemos nossa atenção agora para um momento de aula em que a Prof.^a Vânia aparece explorando o ensino de um ponto gramatical. Eis o recorte:

Recorte 21:

P: ((correção de exercícios no quadro)) olha aqui a negativa/ *is* fica *isn't*/ presta atenção/ isso aqui vai cair na prova/ passar na negativa/ ou você vai colocar *isn't* ou vai colocar *is not*/ *I'm at home*/ você vai colocar/ *I'm NOT* / a negativa/ *at home*/ *my friends are here*/

A1: *My friends*

P: *My friends are NOOT/* aqui ó/ já tá na negativa/ tem que colocar sempre o *not* depois do verbo *to be/* ou pode ser/ *aren't/* que é negativa na forma contraída/ *aren't here/* quem fez diferente/ apaga e corrige/ pessoal/ *you are a teacher/* *you are NOT* ou *aren't a teacher/* *you are not* ou *you aren't a teacher/* *we are at the cinema/* *we are NOT at the cinema/* (Prof.^a Vânia, aula 11)

Esse momento de aula consistia na correção de um exercício que os alunos fizeram passando frases usando o presente do verbo *to be* para a negativa. A professora passava no quadro as frases já na forma negativa para que os alunos comparassem suas respostas com a frase corrigida no quadro. Toda a correção ocorreu com a professora passando as respostas no quadro sem a participação efetiva dos alunos com, por exemplo, a leitura por parte deles de frases antes ou depois da passagem delas para a forma negativa do verbo. A própria tentativa de um aluno em tomar o turno de fala da professora não foi bem sucedida, pois ele inicia a frase como resposta (“A1: *My friends*”) e antes de concluir-la, a professora já havia tomado o turno de fala do aluno e redizendo a frase com ênfase (marcada pelo uso das maiúsculas e da repetição do som vocálico) no advérbio que respondia a questão (“P: *My friends are NOOT*”). A explanação da professora parece um monólogo e não um momento de correção de atividade, como se ela estivesse falando para si, explicando para si, e não para os alunos.

Se tomarmos os dizeres anteriores (recorte 20) dessa professora, em que ela em favor do ensino grammatical em suas aulas, podemos encontrar aqui não o ressoar desses dizeres que são constituídos por um imaginário de defesa desse ensino, mas o seu avesso, posto que ela se apresenta ligada a um fazer de quem apenas cumpre um ritual de aula: corrigir exercícios gramaticais. Esse fato mantém um distanciamento de qualquer fazer pedagógico que nos permita perceber o que ela enunciou de “facilidade com a gramática” ainda na entrevista. Tiramos daí nossa compreensão de que o que pode ter ficado como marca em sua constituição de professora, que perpassou por um momento formativo em que o ensino da gramática recebeu um enfoque maior que outras vertentes linguísticas, não foi nenhuma técnica de ensino grammatical. O que comparece como rastro dessa formação com olhos na gramática é apenas um discurso de que a gramática é algo que deve ser explorado, assumido pelos professores de LE, mesmo que esse assumir se restrinja mais ao dizer do que ao fazer em sala de aula.

Que a Prof.^a Vânia “acab[a] levando isso [ensino de regras, de gramática] pra sala de aula” não há dúvidas. O que deve ser observado é como ela trabalha esse aspecto do ensino de LEs em suas aulas. E esse como está ligado ao quanto ele é trabalhado, pois em suas aulas, o ensino grammatical não comparece com tanta ênfase assim, conforme esse último dizer poderia

mostrar. O fato é que a professora não demonstra que está levando adiante o foco no ensino gramatical como foi enunciado. O que tende a aparecer é o não apego ao ensino gramatical motivado por uma dificuldade que a Prof.^a Vânia atribui a seus alunos em “eles têm muita dificuldade”, mas que não nos parece desatrelado de uma dificuldade que também é dela.

Notemos que o primeiro movimento de Vânia nesse recorte da entrevista, o 20, foi trazer à memória o dizer de uma outra professora de LI que atua na mesma escola que ela que assume ter usado “como estratégia/ não estender muito a parte estrutural da língua” com os alunos. Vânia assume essa “estratégia”, que lhe chega pela voz de outra professora de LI, elevada a uma posição de destaque por estar cursando doutorado, como se ela fosse a resposta para as dificuldades enfrentadas com o processo de ensino da língua a seus alunos. A despeito de seus dizeres favoráveis ao ensino gramatical que os verbos ter [facilidade], adorar, gostar e acabar [levando para a sala de aula] tentaram reforçar, a Prof.^a Vânia assume um lugar imaginário de que não é possível “estender muito a parte estrutural da língua”. Veja o uso do advérbio “muito” a deixar registrado que “estender” a gramática é necessário, mas não “muito”.

Ora, se até uma professora que faz doutorado – usado como argumento de autoridade – diz que não é possível estender esse tipo de ensino, o que poderia restar-lhe, visto que seus alunos também “não estão preparados” para “esse tipo de aprendizagem”? Vânia cria uma imagem de que ensinar gramática é quase uma “obrigação” para um professor de LE, mas ela não o faz com tanta ênfase assim, não porque ela não consegue, pois ela foi formada nos moldes do ensino estrutural e ela até gosta, adora regras e, portanto, gramática. Ela não o faz porque falta preparo aos seus alunos.

Mas o que podemos trazer dessas questões sobre a relação da professora com o ensino gramatical da LE? Quando Vânia cola nessa imagem de obrigatoriedade desse tipo de ensino, ela chama para si dizeres de defesa, como se eles marcassem uma desculpa por ela não se ocupar tanto assim com esse ensino. No entanto, o que permanece como constitutivo dela é a dificuldade que apareceu em suas aulas em trabalhar esse ensino gramatical com olhos voltados para que ela e alunos sentissem-se seguros quanto à utilização de regras gramaticais. O que não quer dizer que não haja em sua constituição de professora o atravessamento discursivo de defesa do ensino gramatical nas aulas de LE.

Enfim, os dizeres de Vânia favoráveis ao ensino gramatical que destacamos no recorte 20, da entrevista, entram em contraposição à simplificação do ensino gramatical que encontramos aqui no recorte 21, quando ela, corrigindo uma atividade sobre a formação da negativa do verbo “to be”, assevera que “quem fez diferente/ apaga e corrige/ pessoal”.

Atentemos que “fazer diferente” equivale, no fio de seu dizer, a “fazer errado” e, portanto, deve ser corrigido. Em se tratando de processo de ensino e de aprendizagem de uma LE e ao assumir que diferente é sinônimo de - equivale a - erro, a professora se mostra constituída por um discurso pragmaticista de que a LE é um objeto apreensível e transferível de um a outro sujeito e que seu ensino é automático, devendo àqueles que desejam “apreendê-lo” o simples ato de “apaga[r] e corrige[r]”.

Essa simplificação do processo de ensino de uma LE por parte da professora também pode ser percebida ao considerarmos seu dizer “presta atenção/ isso aqui vai cair na prova” como justificativa para que os alunos deixem-na continuar a correção e a explicação. Decorre daí, como efeito de sentido de seus dizeres, que ela deseja simplesmente cumprir o seu roteiro programado sem perturbações ou interrupções. Vânia distancia-se, assim, de uma postura mais preocupada com o aprendizado de seus alunos e se cola a uma imagem de que o ensino de uma LE é algo automático, como seus dizeres “ou você vai colocar *isn't* ou vai colocar *is not*” carregam em si ao colocar o ensino de uma regra gramatical nos moldes de “ou isso, ou aquilo”.

Essa imagem que ela traz nesse recorte em análise de que ensinar a gramática, e, consequentemente, a língua alvo, encontra-se resumido nessa forma automática – ou isso, ou aquilo – está em consonância com a imagem que ela possui de seus alunos como incapazes de aprender a língua. Ao dizer que “seus alunos não estão preparados” (recorte 20) para o aprendizado da LE, a professora encerra por reforçar que eles não “conseguem” aprender muita coisa da LI e, assim, justifica(-se) a simplificação do ensino da mesma.

Há em jogo um imaginário constituindo a Prof.^a Vânia que tenta escamotear a sua relação com o conhecimento teórico que é subjetivado por ela em suas aulas. A imagem de que seus alunos não são capazes de aprender a LE liga-se à imagem de que a escola pública também não ensina a língua de forma que podemos perceber uma imagem refletindo e sendo reflexo da outra. Em meio a essas imagens, encontramos a professora que, apresentando uma constituição na e pela língua insuficiente para um trânsito mais seguro nela e pelo compromisso de ensiná-la, acaba fazendo coro a esses discursos de (não)ensino e de (não)aprendizagem que marca o (in)sucesso do processo de ensino e de aprendizagem de LEs nas escolas públicas na atualidade.

5.3 Aspectos da constituição das professoras de LE: a relação entre teoria e prática.

Nos dois tópicos anteriores que compõem este Capítulo de análise, tivemos a oportunidade de tratar dos dizeres de cada professora individualmente. Conforme apresentamos na Introdução deste trabalho, e sintetizado nas próprias perguntas de pesquisa lá inseridas, nosso intuito era o de buscar as discursivizações de professores de LE sobre a relação entre suas formações teóricas e suas práticas de ensino. Além disso, buscamos nessas discursivizações rastros de teoria(s) que, além de emergirem durante as aulas desses professores, indicavam como suas constituições se mostravam marcadas por essa relação entre formação e atuação em sala de aula.

As duas professoras que contribuíram com nossa pesquisa tiveram seus dizeres analisados sob esse olhar. Entretanto, ainda gostaríamos de aprofundar as discussões sobre o que foi levantado na análise dos dizeres de ambas recortados de suas entrevistas e aulas. Pretendemos atender mais especificamente ao nosso quarto objetivo, também elencado em nossa Introdução, que nos induz a discutir, pontualmente, a relação entre a formação e a constituição do professor de LE atuante em turmas de sextos anos do Ensino Fundamental em escolas públicas.

Não podemos deixar de lembrar que a relação entre teoria e prática marca o ato de ser professor de LE no espaço da sala de aula. Sabemos que a(s) teoria(s) sobre o processo de ensinar e de aprender uma LE adentra(m) à sala de aula pelo saber e pelo fazer do professor tornando-se algo distinto do que era enquanto componente teórico presente na instância da formação recebida pelo professor. Essas alterações e modificações pelas quais a teoria perpassa, devido aos processos de subjetivação promovidos pelos professores, resultam da memória discursiva, que os constituem, posto que uma teoria, ao adentrar outro espaço enunciativo, necessariamente tornar-se outra coisa. A relação entre a instância de formação e a instância outra de atuação do professor não é uma relação de equivalência ou de aplicação.

Essa percepção encontra-se em consonância com nossa hipótese de trabalho, que aponta para os rastros de subjetivações que o professor estabelece e sofre no tocante à sua formação teórica e que, frente à contingência de se dar uma aula de LE, pode, ou não, marcar sua constituição de professor. Interessa-nos, agora, discutir sobre como os diferentes investimentos subjetivos das professoras Ana e Vânia sobre conhecimento teórico e prática de ensino podem aproximar-se na medida em que nos dispomos a pensar sobre alguns aspectos de suas constituições de professoras de LE.

Para que possamos elencar esses seus aspectos constitutivos, retomamos alguns dizeres que se mostraram emblemáticos não só para a análise dos registros, mas também na condução do nosso olhar discursivo no que se refere aos encaminhamentos que estamos dando

neste tópico. Assim, apresentaremos esses dizeres como subitens de nossas discussões, independentemente de qual professora os tenha enunciado.

5.3.1 “o livro didático/ eu uso mais/ tipo assim/ em termos de planejamento”

O primeiro aspecto que desejamos destacar da constituição das professoras cujos dizeres analisamos até aqui está sintetizado nesse dizer acima da Prof.^a Vânia. O LD consiste em mais que uma simples ferramenta pedagógica para professores de LE. Ele é um “porto seguro” para a condução do processo de ensino e de aprendizagem de LEs não só para muitos professores, mas também para o sistema educacional que temos hoje no Brasil. Se os próprios PCN veem-no como garantia de qualidade e de modelo de prática segura para professores (BRASIL, 1998a), não é de se estranhar dizeres como os que encontramos das professoras Vânia e Ana que, interdiscursivamente, trazem o LD como base para a preparação e/ou condução de suas aulas. Também muitos pesquisadores (CORACINI, 1999; SOUZA, 1999; GIMENEZ, 2009; DIAS; CRISTÓVÃO, 2009) trazem, há tempos, essas discussões sobre o papel que o LD tem assumido no processo de ensino e de aprendizagem de LEs.

Dos dizeres analisados da Prof.^a Ana, anotamos o ressoar desse caráter basilar do LD, mesmo que “alguns ajustes/ quando necessário” (recorte 2)⁴⁹ sejam assumidos em seus dizeres e encontrados em seus fazeres como resultado de processos de subjetivação que se apresentaram a partir de suas (não) identificações com o LD e com as atividades por ele propostas. Nessa relação com o LD, a professora subjetiva-o e é por ele subjetivada no momento em que ela foi assumindo, ou não, as propostas teóricas presentes na base das atividades inseridas no material didático em uso.

Mesmo tentando colocar-se sob uma imagem de que sua prática educacional tem como base um ensino pautado pelas “quatro habilidades que a gente tem da língua estrangeira” (recorte 4), Ana, ao se encontrar na instância enunciativa de sala de aula, deixava-se levar pela contingência da sala e subjetiva as atividades que propunham práticas orais, como vimos durante a análise do recorte 3, dando-lhes outro foco. Nesse caso, ela partiu para o ensino de vocabulário através da tradução de palavras isoladas. O contexto de prática oral foi totalmente abandonado, demonstrando que Ana, a despeito de um imaginário de sequência do LD e do ensino das quatro habilidades linguísticas, baseia-se naquilo que demanda da sua sala de aula, ou seja, controlar alunos que imaginariamente não aprendem a

⁴⁹ Quando estivermos nos referindo aos dizeres das professoras cujos recortes de aulas e/ou entrevistas analisamos, iremos indicar o número do referido recorte.

língua. A professora, em função de seu histórico com o nível de ensino em que se encontra, prefere abandonar a proposta didática do Livro e partir para aquilo que lhe parece ser mais “seguro”: o ensino de vocabulário que o material apresenta segundo a sequência de conteúdo selecionado pelos seus autores.

Já a Prof.^a Vânia também apresentou algumas marcas constitutivas quanto à (não) utilização do LD em suas aulas. Apesar de seus dizeres trazerem que ela o utiliza “em termo de planejamento/ de exercícios complementares” (recorte 14), Vânia mostrou-se identificada com o uso de materiais fotocopiados de outros LDs que lhe serviam de apoio para o processo de ensino da LI. Justificando(-se) que o LD não “chama muita atenção” dos alunos, a professora se encontrava sob uma imagem de que ela trabalhava com “atividades extras” que, em sala de aula, se mostravam mais “interessantes” para os alunos, mas que na realidade, resumiam-se a cópias de atividades de outros LDs com as quais ela se sentia segura para trabalhar com aquela turma. Nossa percepção foi a de que a diferença entre as atividades propostas pelo LD adotado, mas não utilizado, para suas aulas e as de outros LDs é que as atividades oferecidas aos alunos mostraram-se mais “controláveis”, posto que o foco da grande maioria do que foi proposto durante as aulas que gravamos e analisamos consistia em atividades que exploravam vocabulário, na forma de listas de palavras isoladas a serem traduzidas pelos alunos e/ou pela professora no quadro para que eles copiassem.

Um ponto de aproximação entre as duas professoras acerca do processo de ensino e de aprendizagem da LE consiste na imagem que ambas compartilham de que não se deve ficar “presa” ao LD, mesmo ele servindo-lhes como “base” para suas aulas. A Prof.^a Ana, no recorte 2, trouxe o dizer “nele há um planejamento” e a Prof.^a Vânia, já no recorte 14, diz que ela o usa “em termos de planejamento”; que juntos reforçam a imagem de que o planejamento para o ensino da LE equivale ao programa do LD adotado. Já a subjetivação delas quanto aos seus Livros trilha caminhos distintos, mas que chegam a um mesmo ponto. Enquanto os fazeres de Ana partem das atividades programadas pelo LD, Vânia tenta distanciar-se das atividades de seu Livro, buscando o que ela chamou de “atividades extras” (recorte 14). Mas o diferente acabou por se tornar igual, pois essa professora acaba adotando atividades de outros LDs para serem trabalhados em suas aulas sob um foco também de ensino de vocabulário. Enfim, as professoras, em processos de subjetivação das atividades dos LDs, realizavam essas atividades a partir do que elas entendiam como mais significativos para elas e que seguiam o que elas tomavam para si do que fosse dar aula de LE em suas respectivas turmas.

Quanto à(s) teoria(s) que subjazem a essas escolhas, pudemos perceber que havia, sim, a incidência de uma ou de outra formação discursiva ligada a determinada abordagem ou

método de ensino. Entretanto, o que falava mais alto era a imagem que cada uma tinha de como promover o “seu” processo de ensino da LI nas “suas” turmas. Destacamos aqui nosso uso dos pronomes possessivos para frisar que o preponderante era mais pela relação que cada uma mantinha com o processo no qual ela estava inserida, do que pelas ativações, via memória discursiva, de rastros de teoria(s) sobre o ensino de LEs.

A despeito de assumir, ou não, suas identificações com o LD, cada professora deu vazão ao que lhe constituía como professora de LE em turmas de sextos anos do Ensino Fundamental de escolas públicas. A Prof.^a Ana reduzia as propostas de atividades com foco em outros aspectos da LE ao ensino de vocabulário, conforme vimos na análise do recorte 3, sobre a atividade de prática oral que se foi trabalhada como atividade de exploração do vocabulário, e também nos recortes 5 e 8. Sua motivação para tanto parece estar ligada ao que entendemos como a busca de uma “técnica mais eficaz” para o ensino da LE em uma turma que para ela parecia numerosa. Já a Prof.^a Vânia apresentava-se constituída também pela busca de atividades que trabalhassem o ensino de vocabulário a partir de listas de palavras a serem traduzidas, como vimos durante a análise dos recortes 17 e 19, quando ela explorou a tradução de listas de palavras no quadro para que os alunos copiassem e depois repetissem após ela. A opção de Vânia por esse tipo de ensino mostrou-se ligada a uma relação que nos pareceu frágil quanto ao conhecimento teórico que a constitui, pois nesse jogo de escolhas de exercícios para serem aplicados em sala, parecia imperar a busca por atividades mais fáceis para o controle da sala de aula e não por atividades mais “agradáveis” aos alunos, como pudemos perceber com a análise do recorte 14.

O apego ao LD, apresentado por dizeres que produziam imagens de que ele deve ser usado no planejamento de aulas, de que não se pode ficar preso a ele, mas sim fazer adaptações em suas atividades propostas e/ou fugir dele ao mesmo tempo que traz para uso recortes de atividades de outros livros constitui um aspecto da constituição das professoras Ana e Vânia que se liga à preponderância do ensino de vocabulário nas aulas dessas professoras. Essa predileção pelo ensino de vocabulário constitui outro aspecto que desejamos destacar da análise dos dizeres recortados.

5.3.2 “põe aí no cantinho/ ou do lado/ embaixo”

Ensinar a LE é ensinar o vocabulário dessa Língua. Essa assertiva pode ser usada para resumir o que as professoras entendem, ou, pelo menos, implementaram nas aulas gravadas e

analisadas sobre o que é dar aula de LE. O apego ao ensino de vocabulário via tradução direta de palavras ou de listas de palavras para serem traduzidas constitui muito da prática de ensino de Ana e de Vânia.

No recorte 3 analisado, por exemplo, tivemos Ana subjetivando uma atividade de oralidade ao tratá-la como oportunidade para ensinar vocabulário subvertendo a proposta inicial que primava pela prática oral, a despeito de um funcionamento discursivo que prima por um imaginário de que ela segue o LD em suas aulas. Esse descontínuo entre a imagem por ela criada pelos seus dizeres nas entrevistas e sobre seu agir pedagógico é constitutivo de Ana, o que se justifica pela compreensão de que ela se encontra em posições enunciativas distintas (entrevista e sala de aula). O que também nos permite perceber a identificação da professora com o ensino de vocabulário através da tradução de palavras isoladas, a despeito de uma atividade de prática oral. A técnica da professora consistia em pedir que os alunos anotassem a tradução à medida que as palavras em LI apareciam no Livro (“põe aí no cantinho/ ou do lado/ embaixo”, recorte 6). Também os recortes 6 e 8 apresentaram dizeres de aula da Prof.^a Ana que ressoam essa identificação com o ensino de vocabulário em oposição ao imaginário de “ensino das quatro habilidades (...) de maneira criativa” (recorte 5).

A Prof.^a Vânia não se constitui diferentemente. Seu imaginário de que a tradução é improdutiva para os alunos, conforme sintetizado no seu dizer “ao invés de você ficar traduzindo, traduzindo/ então você trabalhar figuras” (recorte 18), mostrou-se contraditório em relação ao seu fazer de sala de aula, quando ela tratava o ensino de vocabulário como algo passível de se automatizar. Esse foi o foco de nossa análise do recorte 17, quando ela trouxe os dizeres “olhar aqui” a palavra e “colocar o número” na figura correspondente.

Nesse processo de subjetivação de atividades que, a despeito de dizeres de que elas enquadrar-se-iam como extraordinário (“então eu gosto muito de levar atividades extras”, recorte 14), ou seja, fora do comum, excepcional e, produzindo um efeito de sentido próximo a admirável, Vânia revela seu apego ao ensino de vocabulário via tradução de palavras em detrimento de outras formas de se ensinar o vocabulário, por exemplo, a partir de imagens, como ela mesma apontou, ou de um jogo da memória. O recorte 19 também trouxe esse traço do método tradicional de ensino que se mostrou na tradução de listas de palavras pela professora no quadro para que os alunos copiassem.

O foco no ensino de vocabulário através de traduções isoladas ou de listas de palavras das duas professoras constituem-nas além da simples ativação de traços de teoria(s) via memória discursiva ou de suas experiências pessoais com a Língua. Há uma identificação com esse tipo de ensino que se mostra ligado ao que seja dar aula de LI na escola pública.

Imagens de que não se pode fazer muita coisa em suas salas de aula, de que seus alunos não conseguem produzir oralmente via LI e outros fatores que ainda abordaremos mais à frente têm favorecido esse apego à realização de atividades menos “traumáticas” quanto à disciplina e domínio de sala, como é o caso de ensino de vocabulário nesses moldes. A imagem de alunos tradicionalmente disciplinados e à espera da transmissão do conhecimento pelo professor permeia essas ações que acabam escamoteando o fato de que os professores ensinam o que melhor lhes apresentam para o cumprimento da sua rotina de se dar aula de LE em escolas públicas sem um compromisso maior com o sucesso do processo.

E a concepção de Língua que subjaz a essas práticas das professoras de se ensinar vocabulário via tradução de palavras corrobora, e é corroborada por, esse aspecto de preferência pelo ensino de vocabulário. Para ambas as professoras, a Língua equivale a um conjunto de termos que podem ser “traduzidos” automaticamente, sob a forma de “X” equivale a “Y”, conforme vimos durante a análise do recorte 8.

À medida que pudemos perceber a valorização do ensino de vocabulário nas aulas dessas professoras, também fomos percebendo a constituição das mesmas como distantes da Abordagem Comunicativa da língua, apesar de elas se mostrarem sob a imagem de que o comunicativismo é parte integrante de suas aulas.

5.3.3 “Oh, professora/ fala em inglês”

De acordo com Widdowson (1990), na década de 1980, as aulas de LEs passaram a ter como foco habilidades de comunicação e interação da língua a partir da busca por métodos que oferecessem aos alunos uma exposição maior à própria língua. Com ênfase maior na competência comunicativa⁵⁰ e menos na competência linguística (as regras gramaticais e o léxico), a Abordagem Comunicativa (ou Sociointeracionista) rompe com o foco no ensino gramatical da LE. Muitos Cursos de Licenciatura em Letras dessa época tinham nessa Abordagem a base de sua estrutura curricular e das disciplinas oferecidas a seus formandos. Esse é o caso do Curso das professoras Ana e Vânia, cuja grade curricular trazia disciplinas que atendiam ao que estava em voga à época.

⁵⁰ Hymes (1972) propõe o conceito de competência comunicativa como “o conhecimento (prático e não necessariamente explicitado) das regras psicológicas, culturais e sociais que comandam a utilização da fala num quadro social” (*Dictionnaire de didactique des langues* apud COSTE, 1997, p. 11).

Quando encontramos os dizeres de ambas constituindo um imaginário de que deve-se ensinar a LE a partir das quatro habilidades linguísticas (ouvir, falar, ler e escrever) - o que elas se veem promovendo em suas aulas -, conseguimos perceber a força que esse discurso do comunicativismo teve ao constituir os referidos Cursos e, consequentemente, os professores que, a partir deles, se formaram.

A análise realizada a partir dos recortes 4 e 5 possibilitou-nos perceber, dentre outras coisas, esse discurso do comunicativo ligado a uma autonomia que o Curso de Letras também pretendia conceder a seus alunos. O uso de verbos como “buscar” e “trabalhar” (“eu sempre busco atividades”, “e sempre procuro trabalhar com atividades”, recorte 4) e a incisiva de que “o ensino das quatro habilidades linguísticas /é/ deve ser feito/ né/ de maneira criativa (recorte 5) apresentam que Ana, a partir de seus dizeres sobre suas aulas de LI, encontra-se constituída por esse atravessamento discursivo de ensino comunicativo, apesar de ela também trazer no fio do seu discurso dizeres evasivos que produzem como efeito justificativas para a não implementação dessa abordagem em suas aulas. As “quantidades” de aulas e de alunos (recorte 5) foram por ela apontadas como fatores que prejudicam essa abordagem.

Os dizeres analisados da Prof.^a Vânia também trouxeram esse atravessamento do comunicativismo em sua constituição. Sob a forma de dizeres carregados de técnicas e recursos didático-pedagógicos que indicam essa Abordagem Comunicativa, a professora inseria-se em uma imagem de comunicativa: “internet”, “música”, “laboratório de informática” (recorte 14), “apresentações em powerpoint/ e/ vídeos” (recorte 18).

Esse reconhecimento, trazido pelas memórias discursivas de cada professora, de que o ensino da LE pode ocorrer com foco nas habilidades linguísticas, é fruto de uma formação que ao mesmo tempo que foi marcada por discursos de ensino comunicativo, não lhes possibilitou tratar efetivamente desse tipo de ensino em relação direta com contextos educacionais como os que elas enfrentam em uma escola pública. Se a proposta primeira de um Curso Superior de Licenciatura é “habilitar” alguém ao exercício da profissão, como não considerar que é dele o papel de fomentar não só discussões sobre o sistema educacional e os diferentes níveis de ensino e/ou o contato com o ensino das Línguas em número cada vez maior de horas em estágios e observações supervisionados. Ampliaremos essas discussões mais ao final desta tese.

Aqui nos cabe considerar como que esse imaginário de ensino comunicativo das professoras subjetivou e foi subjetivado no momento de seus enfrentamentos com a instância de sala de aula. Nossa pressuposto sempre foi o de que, em sala de aula, poderíamos não encontrar a transposição direta e integral do que os dizeres delas sugestionariam. De fato, o

que pôde ser percebido a partir da análise de seus dizeres em sala de aula é algo que se encontrava aquém de um discurso do comunicativismo que, inclusive, circula em documentos como os PCN e nos próprios LDs adotados pelas professoras.

Exemplo desta distância entre os dizeres sobre o comunicativo e os dizeres na aula, encontramos na análise que realizamos a partir do recorte 3, de uma aula da Prof.^a Ana, em que ela abandona a proposta da atividade de prática oral e se limita a trabalhar o ensino do vocabulário que lá havia na forma de tradução das palavras para que seus alunos anotassem suas traduções. Naquela oportunidade, nossos encaminhamentos sobre o que levou a professora a assim proceder davam conta de questões relativas à contingência de se dar aula de LE em consonância com sua experiência nesse tipo de situação. Em nome de uma tentativa de se manter o controle da turma, sem a ocorrência de “traumas” decorrentes do embate professora-alunos, Ana opta por “simplificar” seus fazeres em sala e parte para o ensino do vocabulário via tradução. Há em jogo também uma imagem de incapacidade de seus alunos em participarem desse tipo de atividades em que as habilidades de audição e fala da LI sejam mais exigidas. Também o recorte 6 apresentou esse abandono de uma atividade mais comunicativa (ensino de estratégias de leitura) e opção pelo ensino de vocabulário.

Destacamos dos recortes de aula da Prof.^a Vânia aquele em que ela, ao realizar a chamada nominal dos alunos, depara-se com o seguinte dizer de um de seus alunos: “Oh, professora/ fala em inglês” (recorte 15). Nesse momento de aula, a professora é cobrada pelo aluno de uma oportunidade para se colocar em funcionamento o conhecimento linguístico já adquirido. A professora não se sentiu afetada por esse momento que, para o aluno, representava uma chance de se relacionar com alguém que, potencialmente, se constitui na língua.

Também para Vânia, o comunicativismo só comparece, via memória discursiva, em seus dizeres sobre, e não em dizeres na sala de aula, o que nos permite perceber que esse conhecimento teórico sobre a importância de se colocar em funcionamento o conhecimento da Língua pelos seus aprendizes, ao ser subjetivado, não parece ser suficientemente forte para que ela se constituísse como professora que reconhecesse que a produção languageira a partir da língua alvo possui um papel intrínseco ao processo de ensino e de aprendizagem da mesma.

Outro recorte que merece destaque por também oferecer condições de se pensar sobre o ensino comunicativo na constituição de um professor de LE é o recorte 16, em que a Prof.^a Vânia assevera não trabalhar atividades de prática auditiva em suas aulas. Vânia demonstra em seus dizeres não ter sido subjetivada por teorias advindas de sua formação sobre a

relevância de atividades como essas que se inserem em uma perspectiva de ensino da LE a partir das quatro habilidades linguísticas. A insistente utilização de advérbios de negação no referido recorte reside numa imagem que ela tenta manter de que ela não faz uso dessa modalidade de ensino porque não “acha justo” com seus alunos que “não praticam essa língua”. Nossa encaminhamento a partir daquele momento da análise foi o de que a fragilidade com a língua que ela atribui a seus alunos produz, a partir do funcionamento discursivo de seus dizeres, o efeito de sentido de que a fragilidade da constituição na e pela língua é dela, e não deles.

Considerando os dizeres e fazeres dessas professoras em relação ao discurso do comunicativismo, é possível depreender que frente aos processos de subjetivação que se instauram ao longo do processo de ensino da LE em questão e a despeito do imaginário dessas professoras sobre valorização de métodos comunicativistas, suas constituições enquanto professoras de LE ocorrem distantes de uma transposição dessa abordagem em discurso-prática em sala de aula de LEs nas escolas públicas. Houve o comparecimento de algo que está para além da relação entre teoria e prática e que permeia essa constituição de professor de LE impossibilitando muito dessa transposição do conhecimento teórico sobre o ensino e a aprendizagem comunicativa de uma LE em escolas públicas. Eis o que pretendemos discutir no próximo tópico deste Capítulo.

Vale trazer à memória, primeiramente, que com a análise empreendida ao longo deste Capítulo a partir de dizeres sobre e na sala de aula recortados, respectivamente das entrevistas e das aulas gravadas, pudemos perceber que no embate entre o dizer e o fazer pedagógico, a constituição de cada professora deu-se pela emergência não só do que nossa hipótese apontava como formação acadêmica ou como experiência com o aprender e o ensinar a língua alvo, mas também de um terceiro elemento discursivo.

No início de nossa pesquisa, tínhamos como hipótese que a constituição de um professor de LE decorre de processos de subjetivação que se estabelecem pelo embate entre o conhecimento teórico e a experiência desse professor com a Língua e que, em sala de aula, o que é possível perceber dessa relação são os rastros dessas subjetivações. Essa hipótese foi confirmado-se, ao longo da análise dos registros, na mesma medida que íamos percebendo algo que ia além dessa relação entre conhecimento teórico e experiência do professor com a LE. De fato, a atuação e, portanto, a constituição de cada professora também se apresentava como atravessada pelo que sintetizamos como o que é dar aula de LE, hoje, nas escolas públicas do Brasil.

Dito de outra forma. Se partimos do pressuposto de que a formação e a experiência com a Língua compõem, cada uma, distintos atravessamentos discursivos a atuarem sobre a constituição dessas professoras, nossa análise dos registros recortados do *corpus* que constituímos para a pesquisa revelou que, além da contingência de sala de aula, que nossa hipótese apontou como agindo sobre suas decisões acerca do processo de ensino e de aprendizagem, outro atravessamento discursivo comparece atravessando a constituição dessas professoras. Essa terceira força de atuação sobre o dizer e o fazer das professoras equivale ao que seja dar aula, hoje, de uma LE em escolas públicas brasileiras.

Esse atravessamento discursivo surgiu durante a análise dos registros e foi tomando corpo a ponto de percebermos que, apesar de não tê-lo inserido em nossos objetivos e hipótese de trabalho, ele merece destaque, pois o seu comparecimento, atravessa a constituição das professoras cujos dizeres analisamos, marcando, sobremaneira, o que é ser professor de LE.

Busquemos nos registros analisados elementos de discussão desse aspecto da constituição das professoras Ana e Vânia.

5.3.4 “a gente termina isso LOGO”

O dizer acima retirado de recorte de aula da professora Ana (recorte 8) vem sintetizar, a partir da análise de dizeres das professoras, um efeito de sentido de impaciência com o processo de dar aula de LE, como se elas estivessem apenas cumprindo uma obrigação não só com a aplicação de atividades, mas com o fato de estarem em uma sala de aula de LE com alunos que se almejam “prontos” para aprenderem a Língua que o professor “sabe” a ponto de lhes “ensinar”. Essa impaciência também aparece ressoando através dos longos turnos de fala dessa professora ao instruir seus alunos quanto a atividades e/ou a explanar sobre um tópico qualquer de aula. Isso pôde ser notado em todos os recortes de aula dessa professora que foram analisados (números 3, 6, 8, 9, 11, 12 e 13).

De início, nosso pensamento era de que essa professora encontrava-se marcada por certo “cansaço profissional” devido ao tempo de exercício da profissão, ou algo similar. No entanto, começamos a notar que isso ganhava em volume à medida que prosseguímos nossa análise e íamos percebendo que havia algo para além do conhecimento teórico (advindo da formação ou da experiência com a língua) sobre o processo de ensino, e do tempo de profissão a constituí-la como professora.

Com a análise dos recortes da entrevista e das aulas da Prof.^a Vânia, essa percepção ganhou força e entendemos, então, que esse algo mostrava-se como relevante atravessamento discursivo da constituição do professor de LE que atua, hoje, em escolas públicas. Em relação à Prof.^a Vânia, esse cansaço pôde ser sentido quando da análise do recorte 15, por exemplo, no qual ocorreu a chamada nominal dos alunos e ela não se compeliu a fomentar a resposta dos alunos via LI. Também encontramos essa demonstração de impaciência com o processo no recorte 21 analisado, com a correção de um exercício gramatical no quadro e que ela não permitiu a troca de turno quando o aluno tentou trazer para si a oportunidade de se expressar pela língua.

Uma forma de se entender o que se passa com professores que, como as que participaram de nossa pesquisa, demonstram esse cansaço, é a partir do adjetivo, em inglês, “*burn out*”⁵¹, usado para se referir à perda de idealismo e entusiasmo pelo trabalho (MATHENY; GFROERER; HARRIS, 2000). Para Farber (1998, p. 14), esse termo liga-se à descrição de alguém que percebeu que seus “esforços para ajudar outros foram ineficazes, que a tarefa é sem fim, e as compensações pessoais pelo seu trabalho (em termos de realização, reconhecimento, avanço ou valorização) não apareceram”⁵². O mesmo autor distingue esse termo de outro que acreditamos melhor caracterizar as professoras que participaram de nossa pesquisa, o adjetivo “*worn-out*”⁵³. Segundo ele,

burned out teachers são zelosos ao tentar conseguir que seus alunos aprendam e gostem do que eles estão fazendo; *worn-out teachers* são aqueles que regularmente distribuem velhas reproduções de exercícios. *Worn-out teachers* não reagem ao estresse trabalhando mais duro, mas sim trabalhando menos duro; eles tentam equilibrar a discrepância entre *input* e *output* reduzindo o *input*. Nesse sentido, *worn-out teachers* desistem antes de se tornarem *burned out*⁵⁴ (FARBER, 1998, p. 21).

⁵¹ Preferimos manter o termo em inglês, pois não achamos um correspondente, em português, que se mostrasse adequado ao contexto. O Dicionário On-line Michaellis traz como tradução a palavra “cauterizado”, que não se mostra muito adequado. Para o adjetivo “*burned-out*”, o referido dicionário traz, em sua acepção 2, a palavra “exausto”.

⁵² Tradução livre de: “efforts to help others have been ineffective, that the task is endless, and the personal payoffs for their work (in terms of accomplishment, recognition, advancement or appreciation) have not been forthcoming”.

⁵³ Pelos mesmos motivos referidos na nota 51 anterior, mantemos o termo em inglês. No mesmo Dicionário On-line Michaellis, encontramos como tradução para o termo, as palavras “esgotado, fatigado, exausto, abatido”.

⁵⁴ Tradução livre de: “Burned out teachers are zealous in trying to get their students to learn and like what they are doing; worn-out teachers are those who regularly pass out old, duplicated worksheets. Worn-out teachers react to stress not by working harder but rather by working less hard; they attempt to balance the discrepancy between input and output by reducing their input. In this sense, worn-out workers have quit before they can become burned out”.

Acreditamos, assim, que o adjetivo *worn-out* pode bem ser empregado para se referir às professoras Ana e Vânia por optarem por trabalhar “menos duro” em função de frustrações pessoais que seu contato com o processo de ensino e de aprendizagem de LEs em escolas públicas tem lhes apresentado. Ao optarem por atividades “mais fáceis” de serem conduzidas por elas em suas salas de aula (recorte 6, quando a Prof.^a Ana reduz uma atividade de prática de leitura em exercícios de vocabulário com anotação de tradução); por técnicas imaginariamente mais eficazes, cujos efeitos são de exercícios simplificados (recorte 3, quando a Prof.^a Ana busca o ensino de vocabulário via anotação de tradução, em detrimento de uma atividade de prática oral); por não darem oportunidades reais para que os alunos expressem-se via LI (recorte 8, com turnos de fala da Prof.^a Ana muito longos, sem interação com alunos; recorte 15, com a Prof.^a Vânia não incentivando seus alunos em se expressarem na LI, mesmo sendo lembrada por um deles; e recorte 21, quando a Prof.^a Vânia não deixa o aluno tomar o turno para responder participando, assim, da correção de uma atividade).

Não podemos deixar de registrar a referência acima às folhas de exercícios (*worksheets*) reproduzidas recorrentemente para serem trabalhadas em sala como marca constitutiva de *worn-out teachers*. A Prof.^a Vânia aproxima-se dessa descrição ao passo que consideramos o uso regular de cópias de exercícios de LDs – distintos do LD adotado para suas turmas - que também se liga à diminuição do *input* oferecido aos alunos, conforme o autor acima se refere.

Toda essa percepção de aspectos da constituição dessas professoras de LE está intrinsecamente ligada a outros dizeres e fazeres que foram analisados anteriormente e que, agora, retomamos para pensarmos sobre outros atravessamentos discursivos, que as constituem como professoras de LE a partir de características que compõem o dar aula de LE em escolas públicas hoje. Em outras palavras, as professoras Vânia e Ana constituem-se a partir de dizeres que nos remetem a discursos representativos do que seja o exercício da profissão de professor de LE em escolas públicas.

O primeiro elemento relativo a esse tipo de dar aula de LE foi exposto acima como sendo o esgotamento do professor. Outro elemento que compõe nosso argumento equivale à imagem que se construiu, a partir de dizeres das duas professoras, sobre seus alunos como incapazes de aprender a LE na escola pública. Essa imagem está em ligação direta com outra imagem que a reflete e a alimenta, formando assim uma “símbiose” entre ambas. A segunda imagem que os dizeres das professoras constituíram equivale à de que na escola pública (também) não se ensina a LE. Centralizamos as duas em uma única imagem de que na escola

pública não é possível ensinar e aprender uma LE. Vejamos a mobilização dessa imagem na análise dos recortes.

No recorte 3, a Prof.^a Ana promoveu, conforme já apresentamos, o ensino de vocabulário via tradução das palavras. Nesse momento de aula, a professora trouxe dizeres como “vocês só anotem aí” e “eu quero que coloque o significado aí/ aqui ó” a produzirem efeitos de sentido ligados a uma necessidade de se tutelar os alunos durante a realização da atividade com tal ênfase que ela já antecipa o aparecimento de “palavrinhas novas” e as traduz de imediato, sem abrir espaço para deduções, inferências ou ativação do conhecimento prévio do aluno. Ela chega a reduzir o ensino ao “só” anotar a tradução como se essa técnica já fosse o suficiente para o aprendizado do aluno. O próprio uso de diminutivos afetivos nesse recorte (“palavrinhas”) e em outros (“pastinhas”, “cantinho” e “pouquinho”, no recorte 6, e “facinha” e “curtinha”, no 13) colaboram para esse efeito de que seus alunos não são capazes de aprender se não for algo simples, fácil e com o auxílio da professora. Essa dependência que a professora imputa a seus alunos é tanta que ela se vê transferindo seus cuidados para a LM (“recepção/ como é que escreve recepção/ como é que se escreve recepção? / ce cedilha e p mudo/ acharam aí? / ou não acharam?”, recorte 3).

Já no recorte 6, encontramos o dizer “cuidado com esse *parents*/ engana a palavra” que reforça essa imagem de que seus alunos não são capazes e a ela cabe o papel de antecipar, ou mesmo se mostrar cumprindo seu papel de professora que já sabe que eles não sabem o “perigo” desse falso cognato. E o recorte 13 também possui alguns dizeres que seguem essa linha de “tutela” de alunos não capazes. Dizeres como “você vai conseguir/ ela é curtinha” e “vocês já ouviram o CD em casa?” encaminham uma visão de infantilização dos alunos, que ressoou nos/dos momentos citados anteriormente.

Dos recortes analisados das aulas da Prof.^a Vânia, destacamos o recorte 17 no qual aparecem os dizeres “pessoal/ eu estou passando aqui no quadro a tradução” e “o que é pra fazer em cada questão/ eu escrevi em inglês/ então podem começar a escrever aí ao lado mesmo” que vão além de simplesmente pedir a atenção dos alunos para as atividades cuja tradução dos enunciados está sendo promovida por Vânia. Ela se imbui de uma imagem de que seus alunos não são capazes de produzir significados sem a tradução das atividades, que estão em LI. Para a professora, sem tradução não se ensina e não se aprende uma LE.

Um recorte muito significativo para sustentarmos nossa argumentação sobre essa imagem produzida pelos dizeres das professoras de que não se aprende a LE na escola é o recorte 16, quando a Prof.^a Vânia enuncia sobre o porquê de não trabalhar a prática auditiva

(*listening*) com seus alunos. Todo o recorte⁵⁵ consiste em justificativas apresentadas pela professora quanto à incapacidade de seus alunos em trabalharem e serem avaliados a partir dessa habilidade linguística. Foram onze advérbios negativos usados nesse recorte a rechaçarem significativamente esse tipo de atividade na constituição dessa professora.

Essa imagem de alunos incapazes de aprenderem a LE encontra-se intimamente ligada à de que a escola pública não é lugar para se aprender essa Língua. A Prof.^a Ana enuncia sob essa imagem que localizamos no recorte 5, no qual encontramos dizeres que tentam (de)mostrar as influências negativas nas aulas de LE em escolas públicas: “quantidade de aulas por semana/ a quantidade de alunos/ a disponibilidade de recursos didáticos/ o empenho da turma” e “a disposição do professor”. Esses argumentos contingenciais não são exclusividades da escola pública, inclusive o (in)sucesso do ensino de LE, posto que há escolas particulares e até institutos de línguas que não conseguem garantir a qualidade do aprendizado dessa língua em suas turmas. O que ocorre é que esses dizeres circulam com mais força nas escolas públicas e se ligam a outros dizeres de que os alunos nas escolas públicas não são capazes de aprender a LE, por exemplo. Assim, esses dizeres acabam encontrando professores que não se constituem suficientemente na/pela língua que ensinam, de forma a possibilitar a circulação e o referendo desse discurso de (in)sucesso do ensino público.

Em outro recorte de entrevista com a Prof.^a Ana, encontramos dizeres produzindo efeitos de sentido de que só se aprende a LE fora da escola pública. O recorte 10 traz a professora pretendendo defender a utilização da abordagem comunicativa na escola pública. Entretanto, conforme afirma Authier-Revuz (1999), o dizer não é evidente, e a professora acaba produzindo um efeito de sentido contrário ao que se pretendia: a abordagem comunicativa e a “valorização do idioma” somente são possíveis com os alunos frequentando “cursos em escolas de idiomas”. Ou seja, a escola pública equivale ao lugar do não ensino.

Outro aspecto da constituição do professor de LE que deriva dessa imagem de que na escola não se ensina e nem se aprende uma LE consiste na redução, por parte das professoras,

55 Devido à relevância e às efusivas negativas da professora, preferimos repetir o recorte 16: “mas assim/ a parte de *listening*/ o contato é praticamente zero/ então eu trabalhava mais nesse sentido/ mas não para avaliar/ nunca fiz/ nunca trabalhei/ nesses anos todos/ nunca trabalhei/ nunca fiz avaliação oral/ porque não acho justo com o aluno/ eles.../ estão tento o primeiro contato com a língua/ eles não praticam/ eles não praticam essa língua/ num outro local/ só naqueles 50 min ali / a gente tem que falar muito português durante a aula/ porque senão eles ficam desestimulados, sabe/ não acho justo éh.../ fazer esse tipo de avaliação/ ai peço pra eles repetirem sim/ mas.../ não cobro muito não/ porque senão eles ficam intimidados e não.../ participam/ então, se eu ficar/ por exemplo/ se eu começar a corrigi-los todas as vezes que alguém falar errado/ ninguém participa mais das aulas/ ficam com vergonha. (Prof.^a Vânia, entrevista)”

do que é oferecido aos seus alunos. Como não se ensina e não se aprende a língua, resta, portanto, ao professor, o papel de “coadjuvante” na escola, inclusive referendando pelo fato de que a LE ocupa um *status* menor entre as disciplinas oferecidas na escola ao ser inserida, pela própria LDB⁵⁶, na parte diversificada do currículo que, inclusive, não reprova e nem sempre é permitido atribuir notas aos alunos.

Essa redução pôde ser percebida quando da busca por atividades mais “fáceis” de serem conduzidas pelas professoras, como no recorte 3, quando a Prof.^a Ana escolhe não promover a atividade de prática oral, ou durante o desenvolvimento de atividades com foco no vocabulário, via tradução direta ou em listas de palavras. Essa redução de *inputs* também foi percebida quando a Prof.^a Vânia disse não às atividades de *listening*, ou quando o Comunicativismo, apesar de ter sido defendido em vários recortes das entrevistas, não se efetivou em discurso-prática. Enfim, quando os LDs foram reduzidos a “base” para o planejamento de aulas, mas o que se seguiu foi justamente o fruto das escolhas advindas de processos de subjetivação em que as professoras mostraram-se atentas ao que menos lhe geraria “desgastes” no trato com seus alunos.

Como nossa busca foi por aspectos da constituição das professoras no tocante à relação entre teoria e prática, acreditamos que um desses aspectos consiste nesse discurso que se instaura em dizeres e fazeres de professores em escolas públicas ao se inserirem no processo de ensino e de aprendizagem de uma LE. Dar aula de LE, hoje, em escolas públicas equivale à gestão não só do conhecimento teórico-linguístico, de documentos e diretrizes didático-pedagógicos etc., mas também do “esgotamento” profissional que o (in)sucesso do ensino de uma LE vai causando nesse profissional e que se dissemina em seus fazeres como busca pelo mais fácil, pela diminuição do conteúdo oferecido aos alunos, na adaptação de atividades pelo simples fato de não se querer entrar em conflito com alunos e/ou a organização da escola – e não pelo desejo de se encontrar melhores formas para a promoção do ensino – e pela manutenção e autoalimentação de um discurso de que na escola pública a LE não é nem ensinada e nem aprendida.

Neste Capítulo, ao realizarmos a análise dos registros de nossa pesquisa, fomos direcionando nosso olhar de analista do discurso para os aspectos, discutidos neste último tópico, da constituição de professores de LE que analisamos a partir dos processos de subjetivação pelos quais perpassaram as professoras Ana e Vânia quanto à relação delas com teoria e prática de ensino de LE (inglês) em turmas de sextos anos do Ensino Fundamental em

⁵⁶ Fizemos referência a essa inclusão da LE na parte diversificada, em oposição, à base comum dos currículos na Nota 9, ainda na Introdução deste trabalho.

escolas públicas. Algumas considerações serão apresentadas, na próxima seção de nosso trabalho, sobre o desenvolvimento desta pesquisa e dos encaminhamentos que nos foi possível perceber ao longo da análise empreendida.

(ALGUMAS) CONSIDERAÇÕES DE UM PESQUISADOR E PROFESSOR

Me procurei a vida inteira e não me achei - pelo que fui salvo.
Manoel de Barros

O presente trabalho teve como ponto de partida questionamentos que fomos levantando a partir de nossas experiências com os vários níveis de ensino de LE (inglês) nos quais já atuamos até hoje. A complexidade da relação entre teoria e prática na constituição de um professor de LE sempre se mostrou como uma inquietação pessoal que ressoa(va) sob diversas formas e em diversos momentos didático-pedagógicos de nosso enfrentamento do processo de ensino. Mesmo já tendo atuado no ensino da Língua em institutos de idiomas, em escolas particulares e na formação acadêmica de futuros professores, o ensino e a aprendizagem dessa Língua em escolas públicas chamou minha atenção pela grande circulação de dizeres e fazeres marcados pelo (in)sucesso desse processo. Apesar de já atuarmos nesse nível de ensino há mais de dez anos, as primeiras aulas de LE que ministramos em uma escola pública permanecem em nossa memória até hoje, em função, principalmente, dos questionamentos que íamos fazendo a cada momento em que percebíamos que a teoria sobre o ensino não (se) dava conta daquilo que ocorria, ou não, na sala de aula de uma LE. Decepções/frustrações com o que íamos percebendo entrava em choque com o desejo de (bem) promover o processo de ensino e de aprendizagem que estava sob nossa responsabilidade.

A teoria – que acreditávamos advir da formação acadêmica – não dava conta porque não parecia corresponder aos anseios de um professor em vias de se formar e se inserir definitivamente no mercado de trabalho. Também nos parecia que a academia – como representante de um suposto saber sobre o processo de ensino e de aprendizagem – não se dava conta do que era a prática, porque percebíamos uma lacuna entre a formação que recebíamos e a contingência do ensino da Língua. Mas, o encanto da profissão de professor talvez se encontre justamente no enfrentamento dessas adversidades profissionais e pessoais, de forma a buscar condições e rearranjos dentro e fora da sala com o objetivo de colaborar com uma (possível) melhoria nesse jogo entre o que se deseja e o até onde se consegue ir no ensino de uma LE, inclusive na escola pública.

Anos passaram-se, o exercício da profissão continuou a nos constituir como professor e surgiram as oportunidades de se cursar um Mestrado em Linguística e, agora, a de cursar um Doutorado em Estudos Linguísticos. A temática teoria e prática na constituição do professor

de LE sobressaiu-se. Com a pesquisa de Mestrado (ARAÚJO, 2006), pudemos perceber que a constituição teórica de um professor não se restringe à formação acadêmica em Letras, pois ela também se dá pelas experiências com o aprender e o ensinar a Língua alvo; pelo contato com outros professores através de trocas de informações sobre o processo; e pelo contato com materiais didático-pedagógicos que carregam consigo filiações teóricas. Ao final dessa pesquisa, direcionamos nossas discussões para a compreensão de que a relação entre teoria e prática, a partir de dizeres de professores, graduados, ou não, em Letras, tende a ser uma relação dicotômica que privilegia a prática.

Como é constitutivo do sujeito esse desejo de saber sempre mais, posto que nunca se alcança a plenitude de um conhecer sobre, mais questionamentos continuaram a se apresentar e, hoje, chegamos ao fim de outra pesquisa que também aborda a relação entre teoria e prática na constituição de professores de LE. No entanto, nosso foco agora foram dizeres de professores sobre e na sala de aula de LE em turmas de sextos anos do Ensino Fundamental de escolas públicas. Nossa atenção esteve voltada para como é essa relação no enfrentamento desse processo de ensino em que a constituição do professor pode sofrer deslocamentos, em função de atravessamentos discursivos que (re)constroem seus fazeres e sua relação com a(s) teoria(s) que circula(m) discursivamente no espaço de sala de aula de escolas públicas.

Para que possamos encaminhar (algumas) considerações sobre nossa pesquisa, desejamos retomar, agora, as questões que levantamos na Introdução desta Tese e que esperamos terem sido respondidas ao longo de todo o trabalho.

A partir de nossas perguntas de pesquisa, que apontaram para questões a respeito de como é a discursivização de professores de LE sobre – as entrevistas - e em salas de aulas de escolas públicas e, mais ainda, sobre o que, da formação desses professores, pode emergir em sala de aula e marcar suas constituições, chegamos a uma hipótese que foi além da pressuposição de que há uma (simples) tensão entre teoria e prática. Além dessa tensão constitutiva, apostamos em rastros de subjetivações sofridas e estabelecidas pelo professor com o conhecimento teórico recebido via formação (acadêmica, ou não) que marcam seus atos pedagógicos em aulas de LI em turmas de sextos anos do Ensino Fundamental em escolas públicas. Dessa forma, antevíamos que a constituição de um professor de LE dá-se nesse enfrentamento, em sala de aula, dessas subjetivações com o conhecimento teórico (inclusive com sua experiência com a língua alvo) e a contingência desse fazer pedagógico que, por sua vez, faz com que as estabilizações teórico-práticas rarefacam-se a ponto de o professor de LE deixar de ser constituir pelas contingências desse espaço discursivo.

Com o desenvolvimento de nossa pesquisa, entendemos que nossa abordagem, durante a análise dos recortes de dizeres das professoras durante as entrevistas e as aulas gravadas inicialmente, confirmava nossa hipótese de trabalho. Entretanto, também nos deparamos com um desdobramento dessa hipótese que surgiu durante essa realização da análise dos registros coletados. Esse desdobramento configurou-se como um atravessamento que constituiu as professoras participantes de nossa pesquisa e que nos parece também constituir, não só professores de LE em escolas públicas, mas também alunos, pais de alunos e equipe pedagógica da escola: um conjunto de dizeres que acabam constituindo um imaginário de desânimo incidindo sobre a atuação do professor de LE que atua nas escolas públicas atrelado à impossibilidade de se ensinar e de se aprender essa Língua na escola pública. Para além da relação entre teoria e prática, atua sobre a constituição desse professor de LE certos aspectos desse imaginário que tendem a se estabilizar e a se legitimar a ponto de se firmar como um regime de verdade (FOUCAULT, 1996a) para esses próprios professores.

Esses aspectos apareceram durante a análise que realizamos, atravessando discursivamente os dizeres sobre e na sala de aula das professoras Ana e Vânia de forma a constituírem-nas professoras de LE. São os casos dos dizeres que compõem as imagens de que o aluno de escola pública não aprende a LE na escola; de que a escola pública, por sua vez, não ensina a Língua; de que o LD de LE equivale a um planejamento de ensino da Língua que deve ser seguido pelos professores; de que os documentos oficiais sobre o processo de ensino de LEs expõem uma falta de uma política mais consistente para esse processo; de que os Cursos de Letras não têm levado a discussão da relação entre teoria e prática a um patamar que não seja o de tomá-las dicotomicamente; e, por fim, o de que o professor de LE e a disciplina que leciona, na escola pública, estão mais para o cumprimento de “cotas” de disciplinas diversificadas (LDB, de 1996) do que para a percepção da relevância de uma LE na formação dos cidadãos.

O levantamento desses aspectos nos levam a outras considerações importantes acerca da constituição do professor de LE. É o caso da relação entre teoria e prática que marca o ser professor de LE no espaço da sala de aula. Sabemos que a(s) teoria(s) sobre o processo de ensinar e de aprender uma LE adentra(m) a sala de aula pelo saber e pelo fazer do professor passando a ser algo distinto do que era enquanto componente teórico posto pela formação recebida pelo professor. Essas alterações e modificações pelas quais a teoria passa a partir de processos de subjetivação promovidos pelo professor advêm da memória discursiva que o constitui, na medida em que essa teoria ao adentrar outro espaço enunciativo,

necessariamente, tornar-se-á outra coisa, posto que não há entre a instância de formação e a instância outra de atuação do professor uma relação de equivalência ou de aplicação.

Um aspecto que devemos retomar é a não equivalência entre componentes teóricos e atuação pedagógica do professor durante o processo de ensino e de aprendizagem de uma LE. A partir de processos de subjetivação de teorias e procedimentos educacionais, o professor encontra-se em uma relação com a produção de saberes que se distingue da transmissão de conhecimentos sobre o processo de ensino e de aprendizagem. Essa relação com saberes passa a constituir a memória discursiva desse professor que, por sua vez, manterá identificações, ou não, com certos saberes – um conhecimento teórico, ou uma experiência com o aprendizado da língua, por exemplo – de forma a promover constantes (re)construções em sua constituição de professor de LE sem, no entanto, podermos assegurá-lo filiando-se a determinada formação teórica em detrimento de outras.

A atuação do professor de LE é algo que vai além de questões de aplicabilidade de teoria(s), pois ele é capturado por um descontínuo de sistemas significantes que compõem a relação entre teoria e prática e que vão além daquilo que uma formação acadêmica - pautada pela ilusão de que o que é oferecido como teoria sobre o ensino e a aprendizagem de uma LE é assimilado pelo professor de forma integral - muitas vezes oferece. Nesse descontínuo de significantes, o professor é por eles afetado de diversas formas, produzindo, assim, sentidos vários que vão apresentar, em suas ações em sala de aula, marcas de atravessamentos discursivos de várias ordens, inclusive advindos da contingência dessa sala.

Também desejamos destacar dessa constituição do professor de LE a relação que ele mantém, assumidamente ou não, com documentos sobre o processo educacional brasileiro que vão constituir sua memória discursiva e marca sua atuação em sala de aula.

No Brasil, documentos sobre educação, como a LDB, de 1996, e os PCN, de 1998, asseveram que o ensino de uma LE é obrigatório a partir do hoje chamado sexto ano do Ensino Fundamental (BRASIL, 1996). No entanto, muito se discute sobre essa obrigatoriedade como não suficiente para a garantia desse ensino, como encontramos Paiva (2003) afirmando que “algumas ações governamentais e algumas brechas na LDB demonstram que o ensino de idiomas ainda é visto como algo pouco relevante ou descolado dos projetos pedagógicos” (PAIVA, 2003, p. 53). E essa crítica não deixa de ter o seu lugar na constituição dos professores de LE, principalmente, se considerarmos que o professor é pouco cobrado – do ponto de vista institucional, inclusive pelo corpo pedagógico da escola – quanto ao que se produz no processo de ensino e de aprendizagem de uma LE, especialmente, nas escolas públicas. Parece haver um discurso circular que poderíamos sintetizar por dizeres

como: ninguém ensina, ninguém aprende, ninguém cobra, ninguém reclama, ninguém (re)age e esse *status quo* perdura.

São inegáveis os avanços ocorridos ao longo do ensino de LE no Brasil como, por exemplo, a disponibilidade de LDs para todos os alunos da rede pública, inclusive com a permissão única para consumi-los, respondendo as atividades diretamente no Livro, sem a obrigatoriedade de devolvê-lo ao final do ano para a reutilização do mesmo material no ano seguinte. A inclusão de um CD de áudio no Livro do Aluno com a gravação de textos e atividades na LE também apresenta um avanço, pois o aluno pode ampliar sua exposição à Língua, inclusive com a possibilidade de fazer uso desse recurso em casa, e não apenas durante atividades desenvolvidas pelo professor durante a aula. No recorte 12, analisado anteriormente, encontramos a Prof.^a Ana referindo-se ao uso desse CD como opção para o estudo individual de seus alunos.

Destacamos o papel do LD não só por ele exemplificar esses “avanços” a que nos referimos, mas, principalmente pelo fato de ele ter configurado-se como um regime de verdade na mão de muitos professores (CORACINI, 1999). Nossa pesquisa apontou para esse aspecto (item 5.3.1), posto que, ao analisar os recortes de dizeres das professoras Ana e Vânia, percebemos que o LD tendeu a funcionar como uma via de escape para as professoras quando, no enfrentamento do processo de ensino da LE em escolas públicas. Elas possibilitaram-nos a identificação de efeitos de sentido de seus dizeres de que ele é o que determina, como argumento de autoridade, o planejamento e/ou o desenvolvimento de suas aulas. Justificando-se pela opção pelo LD, ambas trazem para seus dizeres a presença de um outro que, ao gerir o processo de ensino e de aprendizagem da Língua, seria o “responsável” pelo (in)sucesso do mesmo, e não elas.

Já o discurso de autoridade que perpassa essa “opção” pelo LD advém do fato de que a origem desse Livro está um programa federal (PNLD/MEC) que, apesar de dizeres cujos sentidos são de críticas ao LD (recortes 2 e 14), referenda sua utilização por professores, posto que a escolha dele é, em último nível, dos próprios professores. E esse referendo tem juntado-se às “facilidades” práticas que ele representa a um professor de LE, não só em escolas públicas, que não se preocupam com o resultado do processo, desde que o Livro seja “usado”, ou pelo menos, seguido para planejamento. O que, por sua vez, possibilita o atravessamento discursivo de teorias de ensino, que o permeiam, na constituição de professores de LE.

Ainda sobre avanços no ensino de LE, entendemos que não há garantia alguma de que qualquer avanço do/no sistema educacional venha a representar alguma mudança efetiva no enfrentamento do processo educacional por parte do professor de LE se, durante o processo de

subjetivação dele com documentos reguladores, por exemplo, algo não irromper como acontecimento que fure uma estrutura discursiva já estabilizada e faça com que o ato educacional desse professor não seja marcado por sua entrada na ordem de um discurso de deslegitimização do ensino de LEs. Ao afirmar que “todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo” (FOUCAULT, 1996b, p. 44), Foucault (1996b) lembra-nos que o papel de um professor pode ser o de modificar (e não o de manter) essa apropriação de discursos sobre e durante o processo de ensino e de aprendizagem de LEs em favor de uma prática educacional mais voltada para a de que “um professor, na relação com o teórico, entrará em um processo de ‘rearranjo’, em que teorias estudadas muito possivelmente serão reformuladas dada a singularidade de sua história” (BERTOLDO, 2000, p. 20).

Assumindo esse rearranjo entre o teórico e a constituição do professor, conforme pontua o autor acima, vamos compreender que não está em jogo o apagamento de conflitos entre teoria e prática, mas o ato de explicitá-los (BERTOLDO, 2000), de forma a contribuir para a relativização de todo o processo que passa a ver esses conflitos como produtivos, e não como problemas a serem superados.

E essa percepção de que há conflitos entre teoria e prática deve ser explicitada, inclusive durante o Curso de Licenciatura de um professor de Línguas, em defesa de uma formação que relativizasse os modelos teórico-prescritivos de eficácia da teoria como solução de problemas de/prática. Abordamos, aqui, o momento de formação do professor de LE em Cursos de Letras que tem primado pelo não enfrentamento dessas questões e que acabam fazendo coro à dicotomização da relação entre teoria e prática. Durante a análise dos dizeres das professoras Ana e Vânia, tivemos contato com diversos atravessamentos discursivos relativos à(s) teoria(s) de ensino e de aprendizagem que advieram do Curso de Letras por elas frequentado. O que não significou que esses atravessamentos representaram a transposição automática de teoria para a prática, mas a presença de rastros de teoria(s) que, via memória discursiva, compareciam nos momentos de enfrentamento do ensino de LE em sala de aula.

Rastros de teoria(s) que, por sua vez, também não representavam um ato de se assumir determinado aspecto teórico como sendo “aplicável” e/ou correspondente ao que se desenvolve em sala de aula. Lembremo-nos dos recortes que traziam dizeres de entrevistas cujos efeitos de sentido eram os de defesa do ensino das quatro habilidades mas que, ao serem confrontados com dizeres em sala de aula, mostravam o distanciamento de uma transposição

entre o que as professoras enunciavam como sua convicção teórica e aquilo que elas efetivamente, enunciavam na sala de aula.

Outro aspecto que se mostrou relevante ao discutirmos a constituição do professor de LE frente à relação entre teoria e prática apareceu durante a análise dos recortes como atravessamento discursivo do que podemos chamar de *o que é dar aula, hoje, de LE nas escolas públicas*. Algo sobre a (ir)relevância desse ensino que surge como discurso-transverso.

Essa (ir)relevância do ensino de LE nas escolas públicas brasileiras consiste em um aspecto que foi apontado por nossa pesquisa e que se constituiu como um discurso que se espalha através de vários dizeres que circulam em diversos contextos educacionais e que acabam também fortalecendo esse discurso. Há, assim, uma naturalização desse discurso que acaba sustentando outros discursos como o de que um aluno não aprende a LE na escola pública porque a escola não consegue ensiná-la. Esse foi o caso das professoras Ana e Vânia que se constituíram por esses discursos disseminados e atravessando seus dizeres sobre e na sala de aula. Discutimos mais amplamente essa questão no item 5.3.4 do Capítulo anterior, quando vimos os dizeres das professoras demonstrando aspectos do seu imaginário de que o (não) ensino e a (não) aprendizagem da LE tornam a presença desse componente curricular um mero cumprimento de impositivos de Leis.

Também tivemos a oportunidade, com a realização da presente pesquisa, de considerar a formação acadêmica em Letras como atravessamento discursivo que constitui o professor de LE. Ainda na Introdução deste trabalho apontamos que a formação em Letras corresponde a um importante espaço de circulação de saberes cujo papel não pode ser menosprezado e nem negligenciado para a constituição de um profissional que possui o papel, dentre outros, de transpor uma linguagem acadêmica sobre conteúdos e/ou teorias para uma linguagem mais própria da instância de sala de aula. Esse trânsito de um discurso-teoria para um discurso-prática não é tranquilo, pois há aí em jogo os processos de subjetivação pelos quais o professor passa frente às teorias, e que nos referimos ao longo do nosso olhar discursivo-analítico sobre os dizeres de professores sobre e na sala de aula, que justamente carregam marcas dessas subjetivações e que (re)velam sua relação com as instâncias teórico-práticas por eles perpassadas compondo, assim, sua memória discursiva sobre o ensino de Línguas.

Se compreendemos que esse trânsito não é ponto pacífico e nem ocorre de forma igual para distintos professores, o papel do Curso de Letras nesse momento de formação e constituição do professor não pode ser desconsiderado.

Tem sido marca de muitos Cursos de Letras a presença de professores formadores constituídos por um desejo de formar professores de LEs e que acabam mantendo uma relação com o conhecimento teórico que privilegia a prescrição de modelos e soluções. Isso ocorre por insistirem na formação de um professor que aponta para uma completude impossível de se alcançar. Os formadores, nesses moldes, acabam

desconsiderando que qualquer possibilidade de formação encontra-se no intervalo, na lacuna, no limite, em última instância, naquilo que o sujeito insiste em controlar, mas que ao imaginar que assim o fez, experimenta, inevitavelmente, o desfazer-se dessa certeza" (TAVARES; BERTOLDO, 2009, p. 131).

O que se encontra ligado à percepção de teoria como solução para problemas advindos do ato pedagógico do professor. Eis aí o acirramento da dicotomia entre teoria e prática, pois essa solução é da ordem do inatingível, posto que a relação do sujeito com a linguagem não é da ordem de uma coincidência, mas marcada pela falha, pelo equívoco, pela ambiguidade que caracterizam os dizeres de todo sujeito.

Eis a razão de também apostarmos que essas falhas do e no processo de ensino e de aprendizagem de LEs devem ser levantadas durante a formação do profissional como sendo constitutivos dessa instância, de forma a possibilitar algum deslocamento subjetivo no professor de LE, como é o nosso tema de estudo, e, com isso, encaminhar outros "rumos para a prática pedagógica" que considere a "convivência com o plural, com o diferente" (CORACINI, 2003a, p. 325).

Se assim fosse encarado, o momento de formação de um professor de LE teria a profícua perspectiva de que essa instância fosse marcada por uma relação com o saber que longe de ser totalizadora/totalizante, é constitutivamente assumida como provisória, que também reclama a percepção de que no enfrentamento com outras instâncias, essa relação poderá se (re)configurar de outra forma, ou, como diria Pechêux ([1983] 2002), essa relação com o saber poderia deparar-se com algo configurando-se como um acontecimento discursivo, de tal forma que o que estrutura o sujeito sofreria uma desestabilização e se (re)ordenaria em outras rede de significantes.

Parece-nos que o desafio da formação de professores de LE consiste nesse entrar no jogo, segundo o qual, para ele, professor-formador, também, não há garantias. Ele também não possui nenhum controle dessa instância de formação e ele, ao lidar com o desejo de cada sujeito, encontra-se assumindo diferentes posições na cadeia discursiva.

Os Cursos de Letras têm marcado-se pela não suficiente problematização da relação entre teoria e prática em função de uma complexidade que lhe é própria. Com isso, a LA, ao longo da sua trajetória de constituição e intentando legitimar-se como ciência (BERTOLDO, 2003), reclama para si a articulação entre teoria e prática. Esse reclame é legítimo, pois se ela se imbui do discurso de operacionalização de questões de uso da linguagem, tratar dessa articulação no âmbito da formação de professores de LEs é algo decorrente de seus objetivos. O que questionamos, fazendo coro, dentre outros, com Bertoldo (2000 e 2003), Uyeno (1995, 2001 e 2012) e Coracini (2003b), é a tomada, por parte de muitos formadores, inclusive linguistas aplicados, da(s) teoria(s) como eficaz(es) para o que advém como problema na/da sala de aula de LEs, pois quando um professor em serviço, por exemplo, busca fazer “funcionar” em sala algo dessa teoria e isso não dá certo, devido ao seu caráter não automático de transposição do muro, conforme metáfora de Deleuze (FOUCUALT, 1996), esse professor rechaça não só o componente teórico, mas também as próprias disciplinas, os professores formadores e, consequentemente, a formação superior em Letras de um professor. Em contrapartida, há uma (super)valorização dessa instância outra, a prática.

Eis a instauração de uma dicotomia carregada de dizeres que nos remetem a um discurso que o espalha e, ao mesmo tempo, o sustenta: no momento da formação, há uma valorização do componente teórico como um aspecto essencial para a formação e, logo depois, para a atuação (prática) do professor. Do que decorre que, no momento do exercício da profissão, os professores, ao enfrentarem as contingências de uma sala de aula, não conseguem, nesses moldes, “solucionar” seus “problemas” com o processo e, ao tentarem “aplicar” teorias, no afã de “transformar” suas práticas pedagógicas, eles terminam por se frustrarem, devido a uma dogmatização da teoria (UYENO, 2012) - manifestada pela falta de menção à prática, pelo silêncio de professores (formadores, em formação e em serviço) e de disciplinas acadêmicas típicas de uma formação em Letras.

Essa dogmatização consiste na marca de muitas formações em Letras nos moldes aqui apresentados. Por não terem oferecido a seus formandos uma visão não totalizante dessa relação, essas formações acabam por cristalizar dizeres e fazeres que constituem um discurso que termina por relegar à teoria um papel secundário também localizado em dizeres sobre e em salas de aula em função de ela não conseguir “resolver” os problemas da prática desses professores que atuam nessas salas. Como desdobramento disso tudo, e aliados a outros aspectos já citados nesta tese, os professores, em sala de aula, “sobretudo da rede oficial de ensino, acomodaram-se à rotina e, por isso mesmo, pouco fazem para tornar suas aulas atraentes e eficientes” (CORACINI, 2003a, p. 305).

O fato é que sem uma visão de sujeito disperso e descontínuo em si mesmo (FOUCAULT, 2008), não nos parece possível dirimir essa dicotomização não só da relação entre teoria e prática, mas também daquela da formação em relação à atuação pedagógica de um professor de LE. Tavares e Bertoldo (2009) apostam, ainda, que a “dimensão do desejo poderia ser considerada e o incompleto considerado como parte integrante do processo de devir, de (trans)formação constante por que passa o sujeito” (TAVARES; BERTOLDO, 2009, p. 132).

Parece-nos que uma visão discursiva do sujeito e de sua relação com a teoria e a prática de ensino de LEs pode representar uma base dessa (trans)formação que tanto a formação de um professor de LE quanto seu obrar sobre a contingência de estar em uma sala de aula de escola pública reclamam e que, muitas vezes, escamoteia-se pelo não enfrentamento dessas questões em várias instâncias de formação e/ou de atuação pedagógica. Aqui, não podemos deixar de nos referir a Coracini (2003a) que dá voz a uma percepção de que a contradição é constitutiva tanto do sujeito quanto do discurso. Um sujeito que deseja a segurança e que busca a verdade, mas que não deixa de encontrar a falta e verdades fragmentadas e provisórias. Um sujeito que se depara com aquilo que é intraduzível em palavras, que busca o sentido único para seus dizeres, mas que se encontra com o desigual, o incerto, o fugaz e, portanto, a pluralidade de sentidos.

Ao perseguir uma completude ideal, como uma teoria que balize sua prática pode sugerir, um professor encontra-se adiando essa completude e deixando em seu lugar uma fissura (CORACINI, 2001), ou seja, uma falta que, ao tentar preenchê-la, resulta em uma ilusão de completude (teórica), de controle (do processo), de perfeição (do ensino) e de acabamento (do aprendizado).

Resta, ainda, dizer que os resultados apresentados com a presente pesquisa podem abrir a possibilidade de que as questões aqui levantadas sobre a constituição do professor em relação à teoria e à prática possam fazer parte da agenda dos professores formadores em Cursos de Letras. Do ponto de vista de quem forma, é preciso perguntar-se por que o professor mantém certa(s) relação(ões) com a teoria e com a sua prática, fazendo com que não se abra mão de se pensar que a relação entre elas é da ordem do revezamento e não de equivalência. Falta à formação essa discussão. E em contexto de escola pública, isso é mais acirrado pelos motivos aqui apresentados e que sintetizamos como sendo o atravessamento discursivo do que é dar aula de LE nessas escolas públicas, hoje. O que precisa acontecer realmente é que a discussão sobre o que é a natureza dessa instância teórica e o que é a natureza da instância de prática não seja negligenciada durante a formação de futuros professores de LE.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBAGNANO, N. *Dicionário de Filosofia*. 21^a Ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2007.

AGUSTINI, C.; BERTOLDO, E. A constituição de corpora em linguística da enunciação. In: SILVEIRA, E.M. (Org). *As bordas da linguagem*. Uberlândia: EDUFU, 2011. p. 121-133.

AIUB, G. F. O imaginário sobre a importância da língua inglesa na escola pública. *Domínios de Lingu@gem*. Ano 3, n. 1, p. 135-63, 1º semestre, 2009. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/download/11500/6779>> Acesso em: 15 janeiro 2014.

ALMEIDA, R. L. T. The teaching of English as a foreign language in the context of Brazilian regular schools: a retrospective and prospective view of policies and practices. *RBLA*, Belo Horizonte, v. 12, n. 2, p. 331-348, 2012.

ALMEIDA FILHO, J. C. P de. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes, 1993.

ARAÚJO, N. M. *A relação entre teoria e prática e a formação do professor de língua estrangeira(inglês): processos identitários*. 2006. 150f. Dissertação (Mestrado em Lingüística) – Programa de Pós-Graduação em Lingüística, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2006.

AUTHIER-REVUZ, J. Hétérogénéité(s) énonciative(s). *Cadernos de Estudos Linguísticos* n. 19, Campinas-SP: Ed. da UNICAMP, 1990, p. 25-42.

_____. *Palavras incertas – As não-coincidências do dizer*. Campinas: Ed. da Unicamp, 1998. 200p.

_____. Algumas considerações sobre modalização autonímica e discurso outro. *Letras de Hoje*, Porto Alegre: EDIPUCRS, n. 116, p. 7-30, jun. 1999.

_____. *Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

BARROS, M. *Livro sobre nada*. Rio de Janeiro: Record, 2000.

_____. *Matéria de poesia*. Rio de Janeiro: Record, 2001.

_____. *Menino do mato*. São Paulo: Leya, 2010.

BENVENISTE, É. O aparelho formal da enunciação. In: BENVENISTE, É. *Problemas de linguística geral II*. São Paulo: Pontes, 1989. p. 81-90.

BERTOLDO, E. S. *O discurso da linguística aplicada: entre o desejo da teoria e a contingência da prática*. 2000. 267f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade de Campinas, Campinas, 2000.

_____. Linguística Aplicada e formação de professores de língua estrangeira. In: FREITAS, A. C.; GUILHERME DE CASTRO, M. F. F. (Orgs.) *Língua e Literatura: Ensino e Pesquisa*. São Paulo: Contexto, p. 123-142, 2003.

BERTOLDO, E. S.; LEITE, J. D. *Diretrizes oficiais de ensino de Língua Portuguesa: da produção de discursividades e da constituição subjetiva de professores*. [No prelo], 2015.

BOHN, H I. As exigências da pós-modernidade sobre a pesquisa em Lingüística Aplicada no Brasil. In: FREIRE, M. M.; ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F. (Org.). *Lingüística Aplicada e contemporaneidade*. São Paulo: ALAB; Campinas-SP: Pontes Editores, 2005. p. 11-23.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais* – terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira. Brasília: MEC/SEF, 1998. 120p.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental (SEF). *Parâmetros Curriculares Nacionais* – terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília, DF: SEF, 1998a. 175p.

_____. Ministério da Educação. PNLD. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=668&id=12391&option=com_content&view=article>. Acesso em: 10 junho 2014.

_____. Ministério da Educação. *Guia de livros didáticos: PNLD 2011: Língua Estrangeira Moderna*. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/guias-do-pnld/item/2349-guia-pnld-2011-%E2%80%93-anos-finais-do-ensino-fundamental>. Acesso em: 21 novembro 2013.

BRITO, C. C. P.; GUILHERME, M. F. F. Linguística Aplicada e Análise do Discurso: possíveis entrelaçamentos para a constituição de uma epistemologia. *Cadernos Discursivos*, Catalão-GO, v.1, n. 1, p. 17-40, ago./dez. 2013.

BROWN, H. D. *Principles of language learning and teaching*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall, 1997.

_____. *Teaching by Principles: an interactive approach to language pedagogy*. San Francisco, Longman, 2001.

_____. English Language Teaching in the “Post-Method” Era: Towards Better Diagnosis, Treatment, and Assessment. IN: RICHARDS, J. C. & RENANDYA, W. A. *Methodology in Language Teaching: an Anthology of Current Practice*. New York: Cambridge, 2002, p. 9-18.

BRUGGER, W. *Dicionário de filosofia*. São Paulo: EPU, 1977.

CAMBRIDGE INSTITUTE. *FCE: First Certificate in English*. Disponível em: <<http://www.cambridgeinstitute.net/pt/examenes-portugues/fce-portugues>>. Acesso em 25 de junho de 2014.

CAVALCANTI, M. C. A propósito de Linguística Aplicada. In: *Trabalhos de Linguística Aplicada*. Campinas: Unicamp, vol. 07, 1986.

CAVALLARI, J. S. Visões de leitura e concepções que fundamentam os documentos oficiais de ensino e aprendizagem de língua estrangeira. *Trab. linguist. apl.*, Dez 2012, vol.51, no.2, p.293-304.

CELANI, M. A. A. (Org.). *Ensino de Segunda língua: redescobrindo as origens*. São Paulo: EDUC, 1997.

CELANI, M. A. A. Transdisciplinaridade na Linguística Aplicada no Brasil. In: SIGNORINI, I. & CAVALCANTI, M. C. (Orgs.). *Linguística Aplicada e transdisciplinaridade: Questões e Perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 129-142.

_____. (Org.). *Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2002.

_____. Não há uma receita no ensino de Língua Estrangeira. *Revista Nova Escola*. Ano XXIV. Nº 222. Maio 2009.

CHARLOT, B. *Da relação com o saber*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. 93p.

_____. *Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHIN, E. Y ; ZAOROB, M. L. *Keep in mind – 6º ano*. São Paulo: Scipione, 2009. Manual do professor.

CIFALI, M. *Le lien éducatif: contre-jour psychanalytique*. Paris: Presses Universitaires de France, 1994.

CORACINI, M. J. *Conflitos e Contradições na aula de leitura*, 12/1995, Letras & Letras (UFU. Impresso), Vol. 11, Fac. 1, Uberlândia-MG, 1995, p. 69-84.

_____. A teoria e a prática: a questão da diferença no discurso sobre e da sala de aula. *Revista D.E.L.T.A*, vol. 14, n. 1, Fev./1998, p. 33-57.

_____. O processo de legitimação do livro didático na escola de ensino fundamental e médio: uma questão de ética. In: CORACINI, M. J. (org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. São Paulo: Pontes, 1999. p. 33-43.

_____. Autonomia, Poder, Identidade na Aula de Língua (materna e estrangeira). In: PASSEGGI, L. (org.) *Linguística e Educação: Gramática, Discurso e Ensino*. São Paulo: Terceira Margem, 2001, p. 175-198.

- _____. Análise do Discurso na Linguística Aplicada. In: CASTRO, S. T. R. de. *Pesquisas em LA: novas contribuições*. Taubaté: Cabral Editora, 2003. p. 17-33.
- _____. A abordagem reflexiva na formação do professor de língua. In: CORACINI, M. J.; BERTOLDO, E.S. *O desejo da teoria e a contingência da prática: discursos sobre/na sala de aula*. Campinas: Mercado de Letras, 2003a. p. 305-327.
- _____. O discurso da Linguística Aplicada e a questão da identidade: entre a modernidade e a pós-modernidade. In: CORACINI, M. J.; BERTOLDO, E.S. *O desejo da teoria e a contingência da prática: discursos sobre/na sala de aula*. Campinas: Mercado de Letras, 2003b. p 97-116.
- _____. Discurso, Sujeito e Subjetividade. In: SANTOS, J. B. C. *Sujeito e subjetividade: discursividades contemporâneas*. Uberlândia: EDUFU, 2009. p. 25-42.
- _____. Silêncio, interdito, real do discurso: a questão do estranhamento em migrantes no Estado de São Paulo. In: INDURSKY, Freda; MITTMANN, Solange; FERREIRA, Maria Cristina Leandro Ferreira (Org.). *Memória e história na/da análise do discurso*. Campinas: Mercado de Letras, 2011.
- CORACINI, M. J.; BERTOLDO, E. S. (orgs.). *O desejo da teoria e a contingência da prática: discursos sobre e na sala de aula: (língua materna e língua estrangeira)*. Campinas: Mercado de Letras, 2003. 342p.
- COSTA, A. P. A. T. *Traduzir para comunicar: a tradução como componente comunicativo no ensino-aprendizagem de inglês como língua estrangeira*. 2008. 195 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade de Brasília, Brasília, 2008.
- COSTE, D. Leitura e competência comunicativa. In: GALVES, C.; ORLANDI, E. P.; OTONI, P. (Org). *Texto: leitura e escrita*. Campinas: Pontes, 1997. p. 11-29
- CUNHA, C.; CINTRA, L. *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 1985.
- DIAS, R.; CRISTÓVÃO, V. (Org.). *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras, 2009, 344 p.
- DUQUE, A. B. *A Prática Do Professor de Língua Estrangeira no Ensino Médio de Escola Pública*. Dissertação de Mestrado. Programa Interdisciplinar de Linguística Aplicada. UFRJ Rio de Janeiro: 2004.
- ECKERT-HOFF, B. M. *Escritura de Si e Identidade: o sujeito-professor em formação*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008. 152 p.
- _____. Escritura de si na formação do professor. In: BERTOLDO, E. S. (Org.). *Ensino e aprendizagem de línguas e a formação do professor: perspectivas discursivas*. São Carlos: Claraluz, 2009, p. 135-152.

FARBER B.A. *Tailoring treatment strategies for different types of burnout* // Paper presented at the Annual Convention of the American Psychological Association. – 106th, San Francisco California, August 1998, p. 14-18.

FERREIRA, A. B. H. *Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*. 3. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Positivo, 2004.

FOUCAULT, M. Os intelectuais e o poder. In: _____. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1996, p. 69-78.

_____. *A verdade e as formas jurídicas*. Rio de Janeiro: Nau Ed., 1999.

_____. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 2008.

_____. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1996a.

_____. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 1996b.

GADET, F.; PÊCHEUX, M. [1981]. *A língua inatingível: o discurso na história da linguística*. Campinas: Pontes, 2004.

GERMAIN, C. *Évolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*. Paris, Clé International, col. DLE, 1993.

GHIRALDELO, C. *As Representações de Língua materna: Entre o Desejo de Completude e a Falta do Sujeito*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2002.

GIMENEZ, T. Prefácio. In: DIAS, R.; CRISTÓVÃO, V. (Org.). *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras, 2009, p. 6-10.

GRIGOLETTO, M. *Mídia e discurso sobre ensino de línguas na escola: circulação de saber e posição-sujeito para o aluno*. Eutomia (Recife), v. 9, p. 308-320, 2012.

GUILHERME, M. F. F. *Competência oral-enunciativa em língua estrangeira (inglês): fronteiras e limites*. 2008. 311 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - PUC/LAEL, São Paulo, 2008.

HENRY, P. *A ferramenta imperfeita: língua, sujeito e discurso*. Campinas: Ed. Unicamp, 1992.

KUMARAVADIVELU, B. *The postmethod condition: (E)merging strategies for second/foreign language teaching*. TESOL Quarterly, 28, p. 27-47, 1994.

_____. *Toward a postmethod pedagogy*. In: TESOL Quarterly 35, p. 537-560, 2001.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. *Metodologia científica*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

LALANDE, A. *Vocabulário Técnico e Crítico da Filosofia*. 3. ed.. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1999.

LEBRUN, J.P. *A perversão comum: viver juntos sem outro*. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2008. 355p.

LÉVI-STRAUSS, C. *O pensamento selvagem*. São Paulo: USP, 2008.

MAGALHAES, B.; MARIANI, B. Processos de subjetivação e identificação: ideologia e inconsciente. *Linguagem em (Dis)curso (Impr.)*. 2010, vol.10, n.2, pp. 391-408.

MASCIA, M.A.A. Discursos fundadores das metodologias e abordagens de ensino de língua estrangeira. In: CORACINI, M.J.; BERTOLDO, E.S. *O desejo da teoria e a contingência da prática*. Campinas: Mercado de Letras, 2003, p. 211-222

MATHENY, K. B.; GFROERER, C. A.; HARRIS, K. Work stress, burnout, and coping at the turn of the century: An Adlerian perspective. *Journal of Individual Psychology*, 56(1), 74-87. 2000.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. *Proposta Curricular. Currículo Básico Comum. Língua Estrangeira. Ensinos fundamental e médio*. SEE/MG. 2006.

MOITA LOPES, L. P. da (org.). *Por uma linguística Aplicada INdisciplinar*. SP: Parábola Editorial, 2006.

_____. Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, L. P. da (org.). *Por uma linguística Aplicada INdisciplinar*. SP: Parábola Editorial, 2006a, p. 85-107.

_____. *Oficina de Linguística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

MONTEIL, Jean-Marc. *Dynamique sociale et système de formation*. Paris, éditions universitaires. 1985.

MORAES FILHO, W. B. . Estudos comparativos do léxico: revisitando o universo das análises contrastivas. In: FIGUEIREDO, C. A. e JESUS, O. F.. (Org.). *Linguística Aplicada: aspectos da leitura e do ensino de línguas*. Uberlândia: EDUFU, 2005, v. 1, p. 173-194.

NORMAND, C. *Convite à linguística*. São Paulo: Contexto, 2009. 207p.

ORLANDI, E. Segmentar ou recortar. *Série Estudos*. N° 10. Faculdades Integradas de Uberaba (Linguística: Questões e Controvérsias), 1984. p. 9-26.

PAIVA, V.L.M.O. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, C.M.T e CUNHA, M.J. *Caminhos e Colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil*. Brasília: UnB, 2003. p.53- 84.

PÊCHEUX, M. [1975]. *Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas-SP: Ed. da Unicamp, 1995. 317p.

- _____. [1978]. Só há causa naquilo que falha ou o inverno político francês: início de uma retificação. In: _____. *Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas-SP: Ed. da Unicamp, 1995a, p. 294-307.
- _____. [1969]. Análise automática do discurso. (AAD-69) In: GADET, F.; TAK, T. (orgs.). *Por uma análise automática do discurso. Uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas: Ed. da Unicamp, 1997, p. 61-161.
- _____. [1983]. A Análise de discurso: três épocas. In: GADET, F.; TAK, T. (orgs.). *Por uma análise automática do discurso. Uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas: Ed. da Unicamp, 1997a, p. 311-319.
- _____. [1983]. Papel da memória. In: ACHARD, P. et al. *Papel da memória*. Campinas: Pontes, 1999, p. 49-579
- _____. [1983]. *Discurso: estrutura ou acontecimento?* Campinas, SP: Pontes, 2002. 70p.
- _____. [1984] Sobre os contextos epistemológicos da Análise de Discurso. In: ORLANDI, E. *Análise de Discurso – Michel Pêcheux*. Campinas-SP: Pontes, 2011. p. 283-310.
- PÊCHEUX M. et all. [1979] La frontière absente (um bilan). In: PÊCHEUX M. et all. *Matérialités Discursives*. Université Paris X : Press Universitaires de Lille, 1981.
- PÊCHEUX, M.; FUCHS, C. [1975]. A Propósito da Análise Automática do Discurso: Atualização e Perspectivas. In: F. GADET & T. HAK (orgs.) *Por uma Análise Automática do Discurso. Uma Introdução à Obra de Michel Pêcheux*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997. pp. 163-252.
- PENNYCOOK, A. *Critical Applied Linguistics – an introduction*. London: Lawrence Erlbaum Publishers, 2001. 206 p.
- _____. *Uma Linguística Aplicada transgressiva*. In: MOITA LOPES, L. P. da (org.). *Por uma linguística Aplicada INdisciplinar*. SP: Parábola Editorial, 2006, pp. 67-84.
- PRABHU, N. S. *There is no best method- Why?* TESOL Quarterly Vol 24: 2, p. 161-176, 1990.
- REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, I. (Org.). *Língua(gem) e Identidade*: elementos de uma discussão no campo aplicado. Campinas: Mercado das Letras; São Paulo: Fapesp, 1998, p. 213-230.
- RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press. 2001.
- ROSE, N. Governando a alma: a formação do eu privado. In: Silva, T. T. (org.). *Liberdades reguladas*: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu. Petrópolis: Vozes, 1998.
- SANTOS, B. de S. *Pela mão de Alice. O social e o político na pós-modernidade*. SP : Cortez, 2001.

SANTOS, D.; MARQUES, A. *Links: English for Teens – 6º ano*. São Paulo: Ática, 2009. Manual do Professor.

SANTOS, D.; MARQUES, A. *Links: English for Teens – 6º ano*. São Paulo: Ática, 2009a. Livro do Aluno.

SAUSSURE, F. *Curso de Linguística Geral*. 19 ed. São Paulo: Cultrix, 1996.

SCHIFFLER, L. *Pour un enseignement interactif des langues étrangères*. Paris: Crédif/Hatier, 1984.

SERRANI-INFANTE, S. “Abordagem Transdisciplinar da Enunciação em Segunda Língua: A Proposta AREDA” in I. Signorini e M. Cavalcanti (Eds.) *Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998, pp. 143 – 167.

_____. Formações discursivas e processos identificatórios na aquisição de línguas. *Revista DELTA*, São Paulo, v. 13, n. 1, Feb. 1997. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44501997000100004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 27 de Junho de 2014.

_____. Resonancias discursivas y cortesía en prácticas de lecto-escritura. *Revista D.E.L.T.A.*, São Paulo, Vol 17.1, 2001, pp. 31-58.

SIGNORINI, I. Introdução. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (orgs.) *Linguística Aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado das Letras, 1998. 384p.

SILVA, M. A. A fetichização do livro didático no Brasil. *Revista Educação e Realidade*. Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 803-821, set./dez. 2012.

SIMÃO, A. K. G. Representações e estereótipos sobre a tradução português/espanhol. *Trab. linguist. apl.* Campinas , v. 53, n. 1, Junho 2014 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132014000100013&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 10 dezembro 2014.

SOUZA, D. M. de. Autoridade, autoria e livro didático. In: CORACINI, M. J. R. F. (org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira*. Campinas, SP: Pontes, 1999, p. 27 – 31.

TAVARES, C. N. V.; BERTOLDO, E. S. A construção da subjetividade nos processos de formação de professores de línguas. In: SANTOS, J. B. C. *Sujeito e subjetividade: discursividades contemporâneas*. Uberlândia: EDUFU, 2009. p. 125-134.

TAVARES, C. N. V. A (de)terminação da Estrutura na Oralidade em Língua Estrangeira: Um Estudo das Dissonâncias nas Histórias de Aprendizagem de uma Língua Estrangeira. In: FIGUEIREDO, C. A.; JESUS, O. F. de (Orgs.). *Linguística Aplicada: aspectos da leitura e do ensino de línguas*. Uberlândia: EDUFU, 2005.

_____. *Identidade itine(r)rante: o (des)contínuo (des)apropriar-se da posição de professor de língua estrangeira*. 2010. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP, 2010.

TEIXEIRA, M. *Análise de discurso e psicanálise: elementos para uma abordagem do sentido no discurso*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005. 210p.

UR, P. Learner and motivation and interest. In: _____. *A course in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991. cap. 19, p. 274-285.

UYENO, E. Y. *Jogos imaginários: uma análise discursiva de cursos de atualização do professor de língua estrangeira*. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, 1995.

_____. Dogmatização da Teoria: uma análise discursiva dos cursos de. In: CORACINI, M. J.; PEREIRA, A. E. (Org.). *Discurso e Sociedade: práticas em análise do discurso*. Pelotas: Editora EDUCAT, 2001, v. 1, p. 103-134.

_____. *A relação teoria-prática na formação do professor de línguas: a contradição como a negação da falta*. Curitiba: Appris, 2012. 270p.

WIDDOWSON, H. G. *Aspects of Language Teaching*. Oxford: University Press, 1990.

ANEXOS

ANEXO A – TRANSCRIÇÕES DAS ENTREVISTAS COM A PROFESSORA ANA E DAS AULAS DESSA PROFESSORA

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA 1

E: Fale sobre sua profissão e sua formação profissional.

P: Bom, sou professora de inglês/ graduação em Letras/licenciatura plena de português e inglês/ tenho pós-graduação na área de Linguística Aplicada ao ensino de língua estrangeira e novas tecnologias/ já trabalhei com os mais diversos contextos de ensino da língua estrangeira/ escolas públicas e particulares e de idiomas/ e a área de língua estrangeira também desde criança de três anos a adultos na faixa de sessenta a sessenta e cinco anos/

E: Como foi o seu processo de aprendizagem de língua inglesa?

P: Ah/ meu processo de aprendizagem da língua inglesa foi bastante tranquilo e muito/ muito/ interessante porque como comecei estudar a língua na escola pública/ durante o atual sexto ano/ foi o primeiro contato que tive com a língua/ desde então ela tem sido o que tem me dado interesse até hoje/ sempre estudei a língua na escola e só tive contato mais aprofundado com a língua quando comecei a fazer a língua estrangeira/ a língua inglesa num centro de idiomas/ assim que terminei o ensino médio/ pra entrar na faculdade de letras

E: Quais disciplinas sobre o ensino de língua inglesa você cursou durante a sua graduação. Como você recebia esse conhecimento?

P: Ah/ na graduação/ meu interesse pela língua foi mais aprofundado/ sempre gostei muito de/do estudo da língua/ da parte gramatical/ sempre tive bastante facilidade e quis aprofundar isso na faculdade/ éh/ na graduação a gente tinha várias disciplinas que eram voltadas realmente pra isso/ e... eu conhe/ conhecer coisas que antes eu não sabia, né/ porque o que a gente conhece da língua é aquilo que a gente/ o que nos era passado na escola/ a parte gramatical/ nem sempre voltada pra conversação/ ou pras atividades de listening/ então/ sempre muito voltado pra parte gramática da língua/ e lá eu fui perceber todo esse/ tudo isso que envolve a língua estrangeira/ que é muito mais que meramente a gramática/ poder entender e realmente identificar vários tipos de aprendizagem existente/ as abordagens/ teorias de ensino sobre a aquisição de uma língua estrangeira/ isso foi bastante interessante porque/ me fazia refletir e de certa forma também já influenciava a maneira como eu agia na sala de aula/ eis que desde o primeiro momento que eu comecei a graduação eu já era professora de língua estrangeira/ então isso/ isso foi muito bom/ foi uma/ uma coisa que complementou a/ a minha ação na sala de aula/ e a questão dos estágios/ a gente/ fazia/ fez as disciplinas de estágio na graduação/ esses estágios eram feitos em centros de idiomas e escolas públicas/ e... foi uma/ uma coisa bastante importante/ bastante/ instigante porque a gente pode perceber/ e no meu caso/ confirmar aquilo que eu já/ por muitas vezes passava na sala de aula/ a gente pode perceber, por exemplo, a dificuldade/ e que se tinha da língua estrangeira no conteúdo programático das/ das disciplinas, né/ em questão das/ das escolas/ a/ a falta de/ sei lá/ o tempo dis/disponível pra língua estrangeira ainda é muito pouco/ muito restrito/ a dificuldade que se tem/ por exemplo/ de ensino de escolas part/ escolas públicas/ em que as salas são muito grandes/ ah/ o tempo de aula de língua estrangeira é muito pouco e que muitas vezes a gente não conseguia ver a efetividade da/ da disciplina em si/ muito difícil controlar a sala/ pra começar alguma coisa e / ao mesmo tempo/ a gente via a diferença encontrada num centro de idioma/ em que as turmas eram reduzidas/ o material melhor/ condições melhores/ material pedagógico não era/ somente o livro/ e que isso com certeza/ parecia/ parecia mostrar que a

língua/ nesse contexto/ era melhor aprendida/ então/ isso foi muito bom porque sempre/ sempre me deixou bastante intrigada/ eu ficava/ sem entender/ muitas vezes a gente saía da sala frustrada/ muitas vezes eu/ planejava alguma coisa/ e aquela/ e isso não conseguia ser o que eu queria/ e o resultado final não era o que eu queria e muitas vezes a gente percebe isso/ eu saía frustrada da sala de aula/ e/ também a questão de desinteresse dos alunos/ era uma coisa que me deixava bastante/ preocupada/ mas foi bom/ foi bom porque eu vi que isso não era só comigo/ só nas minhas aulas/ não era sempre comigo também/ muitas pessoas também passavam pela mesma situação/ talvez de formas piores, né/ talvez contextos mais complicados/

E: Como foram os estágios na faculdade?

P: Na/na faculdade/ isso/isso foi muito bom/ porque os professores/ eles tinham uma boa base/ e passavam isso pra gente/ eh/ explicitavam bastante/ então/ foi um período muito bom/ foi um período que/ que muito me ajudou/e consequentemente/ por isso busquei uma pós-graduação nessa área/ e que foi melhor ainda/ que foi mais aprofundado/ mais discutido/ mais debatido e/ e/ isso mais ainda me fez crescer, né/ me fez entender algumas coisas que eu fazia de uma forma que eu acreditava ser/ a melhor forma/ e que eu fui mudando/ a/ a maneira de olhar os alunos/ a maneira de/ preparar o material/ a maneira de conduzir a aula/ isso foi muito bom

E: Como você prepara suas aulas?

P: Ah/ a maneira como eu influencio as/ as/ como eu preparam as minhas aulas/ tem como base o conteúdo programático do material pedagógico que é seguido nas escolas em que eu trabalho/ e também de acordo com a proposta pedagógica da instituição/ éh / nesses contextos eu tenho uma boa disponibilidade de tempo pra trabalhar as aulas/ então/ é por isso/ por isso/ é possível eu cumprir o conteúdo que é proposto/ além disso/ eu sempre busco atividades que trabalhem as/as/ quatro habilidades que a gente tem da língua estrangeira que são bastante/importantes/ nesse contexto/ principalmente/ e sempre procuro trabalhar com atividades/ que foquem elas de forma interessante, né/ algumas maneiras além do próprio material que também trabalha bastante as habilidades/ a gente usa bastante nas/ nas escolas/ nos é/ disponibilizada a questão dos vídeos/ datashow/ canções/ jogos/ dramatizações/ então tudo isso adequado ao contexto no que diz respeito à faixa etária/ ao conteúdo/ e ao tempo que a gente tem pra isso/ então/ tudo isso também/ cada ano/ cada vez que a gente busca cursos/ que a gente lê bastante/ que procura na internet/ isso sempre/ vendo novidades/ recebendo novidades/ e tudo isso/ eu creio que desde aquele primeiro momento/ que eu comecei a/ a/ me interessar pra língua/ de como eu era até como eu sou hoje/ a que/ o que eu tenho hoje/ o que eu trabalho hoje/ tudo isso/ com certeza/ eu tenho feito grandes mudanças e tem melhorado bastante a minha prática na sala de aula.

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA 2

E: Qual o papel da tradução em aulas de LE em escolas públicas?

P: A tradução/ ela é muito usada nas aulas de línguas estrangeiras/ nas escolas públicas/ porque/ como a grande maioria das escolas usa um livro didático/ ele é o principal instrumento de ensino/ acaba sendo inevitável não fazer uso da tradução/ apesar de já começarem a divulgar materiais didáticos que/ que/ trabalham com a língua de maneira mais contextualizada/ o que muda um pouco o foco das aulas, né/ a tradução ainda é/ muitas vezes/ uma atividade que finda em si mesma/ são palavras por palavras/ mas em alguns casos, os/ os

exercícios de tradução chegam a ser/ até um modo de ter disciplina na sala, né/ porque eles pedem um pouco mais de atenção/ e aí a aula pode acontecer/ porque a carga horária de inglês é tão reduzida/ aí a aula parece ser bem sucedida/ os alunos fazem/ a gente tem como fazer eles aprenderem/ né/.

E: Como ensinar as habilidades linguísticas em escolas públicas?

P: O ensino das quatro habilidades linguísticas/ é/ deve ser feito/ né/ de maneira criativa nesse contexto/ porque fatores como/ o/ a/ quantidade de aulas por semana/ a quantidade de alunos/ a disponibilidade de recursos didáticos/ o empenho da turma/ né/ a/ é/ a disposição do professor influenciam na qualidade das aulas/ atividades mais curtas/ que consigam conectar todas as habilidades de forma mais significativa/ elas são uma boa solução/ por exemplo/ o trecho de um artigo ou de uma revista/ é/ associado a uma música/ isso dá abertura ao diálogo/ à produção escrita/ né/ principalmente/ né se o professor souber coordenar o/ o/ processo de forma mais participativa.

E: Como você usa o Livro Didático em suas aulas?

P: Bom/ o livro didático/ ele é muito utilizado nas/ durante as minhas aulas/ nele há um planejamento/ né/ a ser seguido/ com base nele/ mas isso não impede que eu faça alguns ajustes/ quando necessário/ se a parte gramatical/ né/ exemplo/ é trabalhada de forma resumida/ ou é/ confusa/ aí eu busco outros meios de abordar o conteúdo/ materiais impressos/ explicação oral/.../ eu gosto de trabalhar com o livro/ como um norteador/ né/ do meu trabalho/ mas eu não/ não uso como única fonte de conhecimento/ eu tento/ estar aberta a/ a/ outras possibilidades/ e/ e/ poder usar/ suá-las faz uma grande diferença na minha atuação/ e consequentemente/ né/ no melhor aproveitamento dos meus alunos.

E: Sobre abordagens, métodos e técnicas de ensino de LE, o que é possível usar em escolas públicas?

P: Bom/ já é possível usar a/ a/ abordagem comunicativa no ensino de línguas estrangeira das escolas públicas/ é uma valorização do idioma/ por parte dos pais/ quando incentivam seus filhos a frequentarem cursos em escolas de idiomas/ até mesmo o empenho, né, dos próprios alunos/ eles estão cercados pelo idioma/ no meio de tanta tecnologia que surge/ que é utilizada por eles/ torna possível essa mudança no contexto público/ o professor/ nesse caso é um facilitador, né/ tem é que se desdobrar para conseguir unir/ todos os, os.../ interesses, né, envolvidos no processo/ ele tem que promover um ambiente de trocas/ mais aberto a discussões/ que permita/ mesmo/ o aprendizado efetivo.

TRANSCRIÇÕES DE AULAS GRAVADAS DA PROFESSORA ANA

TRANSCRIÇÃO DA AULA 01

P: - Hello!

AA: - Hello! ((a professora passa a organizar filas e carteiras com os alunos))

P: - Ok/ eu vou fazer a chamada primeiro pra gente continuar/ na última aula a gente terminou aquele *schedule*/ que era o horário com as aulas da sala/ certo?/ hoje nós vamos continuar e vamos ver aquela parte do/ da/ que tem até no livro/ *the alphabet*/ né/ então/ do alfabeto/ aquela atividade do livro/ então só vou fazer a chamada e a gente faz aquela última atividade/

((a professora faz a chamada dos alunos e eles respondem *present* ao ouvirem seus nomes))

- P: - ó/ pega aí aquele *schedule*/só pra gente revisar aqui aquela...
- A: - Que página que é?
- P: - No livro tá na página vinte e sete/ vamos só revisar as *school tabs*/então vamos ver aí/ nessa atividade a gente viu que ele saiu trinta e um *schedules*/ que é parecido com o nosso... mas com algumas matérias que são diferentes, né/ foi explicado/ então como é que a gente fala aí a matéria do português?
- AA: - *Portuguese*...
- P: - E o inglês?
- AA: - *English*...
- P: - Matemática?
- AA: - *Math*...
- P: - *Math*. Espanhol?
- AA: - *Spanish*...
- P: - *Spanish*. E a matéria de Artes?
- AA: - *Art*.
- P: - *Art*. E ciências?
- AA: - *Science*.
- P: - *Science*. Geografia?
- AA: - *Geography*.
- P: - *Geography*. Educação Física?
- AA: - Éhh...
- P: - Tem duas maneiras de falar... *P. E*.... e qual que era a outra?
- AA: - *Physical Education*.
- P: - *Physical Education*. Muito bem. E História?
- AA: - *History*.
- P: - *History*. E aquela que é da tecnologia da informação?
- AA: - *Information technology* ...
- P: - *Information technology*/ Como é que a gente fala “sala de aula”
- A: - É/ *room*/
- P: - *Room*/ né?/ qual que é o número da nossa *room* aqui?
- A: - Dezessete...
- P: - *Seven/teen*/ né?/ dezessete/ *seventeen*// e aqui na/ no *schedulle* da Sayume, ela tem várias salas/ né/ ela troca de salas pra assistir as aulas/ bom, a gente agora vai começar aqui a parte do *alphabet*/ olha aí/ na página *twenty nine*/ vinte e nove/ tem uma atividade com o *alphabet* que é só no som/ essa alu/ essa menina que tá aí/ é a Carlinha/ela é *student* de qual *teacher*?/ qual dos dois *teachers* é o dela?
- A: - Greg...
- P: - Greg ou é a
- AA: - Greg...
- P: - Greg/ Então a Carlinha/ ela compôs essa música/ do *alphabet*/ ela criou essa composição pra treinar e ficar mais fácil pra ela aprender/ então vocês vão ouvir/ que é *listening*/só *listening* na primeira vez/só/ ouvir/ na segunda vez você pode ouvir, acompanhar e pode cantar/ tá/ que ela é bem facinha/ vocês vão identificar as letras do alfabeto/ olha/. o título do *song*/ da música/ *the alphabet song*/ a música do alfabeto/ então tem todas as letras do alfabeto/ na primeira vez você presta atenção no som das letras e da segunda vez você já começa a cantar/ todas elas aí/ no começo a música é mais lenta depois ela agita né/ fica mais rápida/ você vai conseguir/ ela é curtinha/ vê aí o tamanho da música/ vocês já ouviram o CD em casa?
- AA: - Já...

P: - Eu pedi pra vocês ouvirem essa atividade/ ta aí/ faixa *eleven* do CD/ tem aí no livro/ pega o CD em casa e *listening*/ tá/ então vamos ouvir aqui a primeira vez/

TT: *Two/ Sing with Carlinha...*

P: - Dá pra gente identificar alguns sons, não dá?/ as primeiras/ as primeiras aí num dá pra repetir?/ como é que é o ABC?

AA: - *A B C...*

P: - ABC/ num dá?/ ela começa assim *A B C D E F G/ come on/ join me/* ela tá te chamando/ *come on/* venha!/ *join me/* junte / junto comigo/ certo?/ ela tá cantando e convidando vocês/ ela começa a musiquinha, para, vamos lá, canta comigo/ junto comigo/ aí ela começa o som/ o *A B C D E F G* você já conhecem/ já conseguem fazer/ *A B C D E F G...* vamos lá?

PAA: - *A B C D E F G*

P: - *H I J K L M N O P... H I J K L M N O P*

PAA: - *H I J K L M N O P*

P: - *Q R S*

AA: - *Q R S*

P: - *T U V*

AA: - *T U V*

P: - *W X*

AA: - *W X*

P: - *Y and Z*

AA: - *Y and Z*

P: - Então vamos ouvir de novo:

TT: *Two/ Sing with Carlinha/ A B C D E F G H I J K L M N O P Q R S T U V*

P: - Vamos tentar, todo mundo?/ *let's sing/* vou colocar mais baixo/

AA: -

P: - Pode ser melhor/ mais alto../ quero ouvir/

((poucos acompanham cantando alto com a professora, que os incentiva a acompanhar a música))

AA: -

P: - Ó, essa última parte aí/ *now that you/ know you can/* agora que você sabe que você pode né/ agora que você consegue vamos cantar de novo/ ela te chama pra cantar/ *twice/* duas vezes/ por isso que ela repete a musiquinha/ ó/vamos mais uma vez/

AA: -

P: - Olha, por que a gente vai aprender um pouco do *alpahbet/* do alfabeto/ o alfabeto é importante pra gente soletrar/. não é?/ num tem aquela competição lá no/ no programa do Luciano Huck/ que é o Soletrando?/ então, quando a gente tem um nome muito complicado/ imagina a gente chegando num outro país/e aí você chega num hotel/ vai ficar hospedada num hotel/e você é brasileira né/ uma pessoa brasileira/. e chegou num outro país/ vamos imaginar que a gente está lá em Londres, lá na Inglaterra, e aí a pessoa vai preencher o formulário né/prá você chegar no hotel/preencher seus dados e aí seu nome é diferente/ seu nome é um nome brasileiro e lá eles são ingleses/ então às vezes a pessoa pode não entender como é seu nome/ela vai pedir pra você soletrar/quê que é soletrar?/ não é falar letra por letra do nome?/então ele vai pedir pra você soletrar o nome pra ele poder preencher a ficha..

A: - ((incompr))

P: - Isso/aí ele vai pedir *how do you spell your name?/* como você soletra o seu nome?/ *Spell* é soletrar... depois mais pra frente a gente vai ver/*how do you spell your name?/ how do you spell Portuguese?/* aí você vai ter que soletrar letra por letra pra escrever/então se fosse, por exemplo, pra soletrar um nome/vamos pôr um nome/um nome fácil aí, mas que é nosso aqui/qual nome?/ vamos soletrar, por exemplo, Daniela?/Daniela é um nome mais comum

aqui... então se a pessoa lá perguntou *What's your name?/ My name is Daniela*/aí a pessoa não entendeu/*How do you spell your name?/ como é que a gente ia fazer pra soletrar Daniela em inglês? /O som das letrinhas/como é? /como é que ia ser?*

PAA: - *D A N I E L A*

P: - Como é que fala o A?

AA: - A

P: - O N é *N*... o I é *I*... a letra E a gente fala *E*... a letra L é o *L*... A... esses sons aqui ó... a gente coloca pra facilitar pra você entender... a letra que você usa não é a mesma?... quando eu escrevo em inglês... anh... *my name is* eu não estou usando as letras?... *my name is Daniela*... eu não estou utilizando as mesmas letras do nosso alfabeto?... muda o quê?... o som... não é?... então, por exemplo... a letra... essa letra aqui... a letra A... em português... o som dela é A... a mesma letra escrita aqui em inglês... o som da letra muda pra A [ei]... a letra fica a mesma... o som é que muda.

A: - Se você for pra outro lugar sem saber falar inglês... você não sai pra lugar nenhum...

P: - Não sai... não é?... porque o inglês é aquilo que a gente já conversou... o inglês em qualquer lugar do mundo... vai ter alguém que fala inglês, não vai?... então se você sabe pelo menos um pouco, você não fica perdido... né?... você tem que saber o básico... você tem que saber...

A: - Saber perguntar as coisas, professora...

P: - É.... você chega lá... você quer chegar.... você quer ir a algum lugar... conhecer algum lugar... ir ao banco... precisa de um hospital... como é que você vai fazer?... tem que saber falar alguma coisa né... tem que saber se comunicar... e o inglês é importante nessa hora... mesmo num hospital... você fica doente... chega num hospital, precisa preencher sua ficha pra você dar entrada... ficar internado... alguma coisa... aí precisa de falar seu nome e a pessoa não entende... soletrar... certo?... então.. *spell* é soletrar o nome... e essas palavrinhas que eu coloquei aqui... eu sempre coloco pra te ajudar a memorizar qual é o som da letra.. não tem... olha aí no livro... não tem esse som... eu que coloco... toda vez que tem uma palavra nova... geralmente eu num explico... áhh essa letra A tem som de "ei"... a letra I eu ponho "ai"... geralmente eu escrevo.... num escrevo?... lembra do "ai"... da dor...então... esses sons aqui... vou colocar pra vocês pra vocês treinarem.. toda vez que ver a letra "A" vai lembrar que é "ei" .. toda vez que ver a letra I vai lembrar que é "ai", certo?

A: - Letra "E" é...

P: - A letra "E" é "í" confunde com o "I" né... então tem que tentar memorizar essa parte também...

((professora folheia o livro))

P: - Certo, gente?... Entendeu?... Eu vou colocar agora aqui pra... vocês vão anotar aí no seu *notebook*... nós vamos colocar esses sons... então eu quero que entendam essa diferença... a letra... pra escrever, a letra é a mesma... tanto no português quanto no inglês... a gente usa as mesmas letras do alfabeto... o quê que muda?... o som... tá... porque pensa... num tem línguas que são diferentes?... vamos pensar em outra língua que não usa esse alfabeto nosso...

A: - Tem alguma?

P: - Tem... tem uma língua que usa outro tipo de letra...

A: - Japonês...

P: - Japonês... num é?... chinês... japonês... num são outros tipos de letras de escrever?... não com as letras de nosso alfabeto... lá eles num desenham lá?

A: - Mais chique...

P: - Né... vocês já viram, num já?... eu não sei fazer... sei lá... faz uns dezenhos... é o alfabeto deles... som diferente... pra esse tipo de alfabeto...o nosso não... com as letras.. né... a gente tem até aqui na nossa sala... tem pra ajudar... então a mesma letra que a gente no *portuguese*... tem no *English*... muda o quê?... o som... ta... então eu vou colocar esse SOM...

em casa vocês vão treinar.. vai pegar o seu *CD* de novo... vai ouvir tá... pra treinar a musiquinha... vai conseguir identificar todos os sons... depois...

A: - Vai passar todo o alfabeto?

P: - Vou passar todos os sons pra vocês... porque aí em casa você vai treinar pra amanhã... e amanhã vocês vão estar mais afiadinhos...

A: - ((incompr))

P: - É.... então... outro tipo de letra... outro tipo de se comunicar... ta... agora eu vou passar aí... depois a gente volta... vou deixar a música bem baixinha... repetindo.... porque vocês vão memorizando... quem não fez em casa... quem não ouviu em casa... vou deixar baixinho... e repetindo aqui.. porque aí vocês vão memorizando... mesmo sem eu ter colocado aqui as letras ainda ta... então depois daquela atividade do capítulo... né Gustavo... aquela atividade... deixa eu ver aqui a atividade que eu passei... foi no Pólo Sul... porque o Gustavo ta lá no Pólo Sul... eu passei do Pólo Sul, não foi?

AA: - não...

P: - ou foi do *schedule*?... ((incompr))... lógico né... depois de meia hora se não tiver acabado... a última atividade não foi *schedule*?... foi, num foi?

AA: - foi...

P: - então, agora...continuando... ((a professora passa no quadro os “sons” das letras em inglês))

AA: -

P: - ta vendo a diferença do som... tanto que é importante... esse aqui é *MAY* ... o A tem som de “ei”?

AA: - ahaha..

P: - E olha ali o ... *MAY* e *MY*... a palavra é parecida... tirou uma letra e mudou a palavra... mudou o jeito de falar a palavra... *MAY* aqui é o nosso mês que nós estamos agora e *MY* lá, o quê que significa?... quando a gente usa...

A: - meu

P: - ...na frase... *my name is Daniela*

A: - meu

P: - é o “meu” num é?... *my* meu... *may* maio... certo?... então vamos fazer aqui que eu vou deixar... a musiquinha passando... pra vocês irem ouvindo... em casa você pode colocar no som... lá num tem uma tecla que se chama *repeat*?

A: - *repeat*... repete!

P: - que é de repetir, num é?... *repeat*... aí você põe a faixa onze... aí no livro tem a faixa... *eleven*... onze do lado aí... do.. da... musiquinha?

A: - aí aperta *repeat*!

P: - põe a onze, aperta *play* e você pega... aperta *repeat*... em alguns sons está bem visível... esse aqui a gente tem que procurar...mas aí põe *repeat*... aí você ta repetindo só essa música... aí você treina.

A: - *repeat!!! Repeat!!*

P: ((deixa repetindo a faixa enquanto passa no quadro))

P: - ó... aqui tô colocando... deixa eu só explicar... antes de a gente começar... o *alphabet*... tô anotando aqui é duas informações... lembra que quando a gente começou... o ano todinho... fica perguntado... ah... como falar meu nome em inglês... como é meu nome em inglês... gente fica perguntando... alguns perguntaram... meu nome tem jeito de falar em inglês?... aqui ta explicando... quando a gente quer saber o nome... nem todos os nomes a gente traduz pro português... alguns.. igual a gente falou da Daniela...ou outros... podem ser nomes só do Brasil... brasileiros...num tem como mudar eles.. mas já tem alguns... como por exemplo *Mary* que seria o nosso *Maria*... né... *Mary*... é a *Maria*... o *John* seria o *João* que a

gente tem... *Peter* que seria o Pedro... certo... e tem outros nomes quem vêm do inglês e a gente usa... por exemplo... vou colocar aqui...

A: - Wellington! ((27:10))

P: - *Wellington, Nelson/* que nomes que são/ inglês/ que a gente/ que a gente usa né/ usados no Brasil... como que a gente faz?... a gente num passa o nome pro inglês... a gente fala as letras dos nomes com sons em inglês... ta?... então seu nome num vai mudar... mas você pode soletrar letra por letra usando as... os sons do inglês... certo?... igual a gente fez com da Daniela...

A: - mas assim, professora, vai demorar muito... até... ((imcompr))/ ou nunca vai soletrar nome... a gente num soletra...

P: - não...

A: - falar todo em inglês/

P: - nós vamos falar/ esses daqui são exemplos/ de nomes que/

A: - ((Imcompr)) tem muitos, professora?

P: - aqui tem algum João?... num tem né... nessa sala... deixa eu ver se tem algum nome aqui que dá pra fazer

A: - o meu!

P: - oh, eu não sei/ vamos ver aqui/..../ é/ aqui nessa sala num tem/ nenhum assim que/ seria/ nenhum deles né/

P: - nem Carol, professora?

AA: - Carol em inglês/ a gente tem *Carol/ Carol/* que seria o mesmo
((toca o sinal, fim da aula))

TRANSCRIÇÃO DA AULA 02

P: ((avisos sobre prova e chamada))

P: Page *thirty-six/trinta e seis/thirty-six/unit four/family matter/lá* na unidade quarto/unit four/o título dessa unidade é *family matter/*coloca aí por cima...assuntos de família/poe aí por cima do título/assuntos de família/*family matter/*ok/então vamos ver aí/primeiro, nessas duas páginas aí nos vamos ver um pouquinho/conhecer a família da Jane/só lembrar um pouquinho/a Jane é aquela *teacher* que veio lá da Inglaterra pra dar aula numa escola internacional/lá no Rio de Janeiro/então ela está aí com um aluno dela/essa aí é o Zedu/ela está sentada aí em frente ao computador/ela está apresentando algumas pessoas da *family* dela né/então, eles estao aí/o que eles estão vendendo na tela é essa tela da página trinta e seis/então vamos prestar atenção só nessa parte da trinta e seis... no canto direito da tela/tem umas pastinhas, não tem?/ ela dividiu as pessoas da família por pastas pra colocar as fotos, as informações nesses arquivos, nesses files/então ela separou aí um por um/vamos ver as pastas que ela colocou/ ela fez quatro pastas/ ta vendendo as pastinhas aí, amarelas/ aqui/ a primeira pasta ela colocou o título *my family/* escreva aí na frente/ o que que é *my family*?

AA: minha família

P: poe aí no cantinho/ ou do lado/ embaixo/ minha família/ *my family//* ela dividiu essa pastinha em mais duas pastas/ ta vendendo que tem pasta menor?/ qual é o título que ela colocou?

AA: *my parents*

P: o que que são *my parents*?

AA: meus pais

P: meus pais/ então poe aí/ cuidado com esse *parents/* engana a palavra

A: é mesmo/ eu pensei que era parente

P: embaixo da família, ela abriu uma outra pasta/ meus pais/ a família dela aí/ é a maior// dentro da pasta *my parents* tem duas/ tem dois arquivos/ *father e mother/* que que é isso?

AA: pai e mãe

P: pai e mãe/ pode por aí na frente então/ *father* pai, *mother* mãe/ depois ela fez uma outra pasta/ o título é *my siblings*/ o que que são os *siblings*?

AA: meu irmão

P: meus irmãos/ então poe aí o título do/ da pastinha *my siblings*/ meus irmãos/ meu irmão e minha irmã/ *my siblings*/ aí dentro dessa pasta ela colocou dois arquivos *brother* e *sister*.

AA: irmão e irmã

P: irmão e irmã/ pode colocar aí/ e ela pôs o nome/ o *brother* dela é o Michel e a *sister* é a Hannah// terceira pasta dela, o título é *my grandparents*/ que que são os *grandparents*?

A: meus avós

P: meus avós/ os avós ela tem os quatros/ por isso que tem quatro vezes esses aí os nomes/ ela colocou *granpma* e *grandpa*/ o que que é *grandma*?

A: avó

P: avó, né/ e *grandpa*?

AA: avô

P: avô, né/ não precisa repetir quatro vezes não/ poe so uma de cada/ *grandma* e *grandpa*/ quais são os nomes das *grandma* dela?

AA: Susan e Pauline

P: Susan e Pauline/ e dos *grandpa*?

AA: John e Alan

P: Johan e Alan/ ok, a última pasta ela colocou o título *other relatives*/ outros...

AA: parentes

P: parentes/ *relatives* são parentes/ então/ outros parentes/ aí são as outras pessoas da família né (...) *uncle* é o tio/ *aunt* é a tia e *cousin* vai ser prima, porque está escrito Alice na frente/ então *uncle* é o tio/ nome dele é Paul/ a *aunt* é tia/ que o nome dela é Mary/ e *cousin* vai ser prima/ porque é Alice o nome da prima dela/ Então de todos eles aí, o Jack Linx, esse gatinho aí embaixo, ta falando de mais algumas coisas importantes que não têm encima/ John and Susan are *husband and wife*. And Alan and Pauline are *husband and wife too*/ o que que o John e a Susan são?/ olhem aí as palavras *husband and wife*/

AA: marido...

P: marido e....

A: mulher

P: marido e mulher. Alan e Pauline são...

AA: também

P: também/ é marido e mulher/ quem que são essas pessoas lá na família dela?/ quem que é a Susan/ quem que é o John

AA: os avós

P: os avós, né/ então quando é o marido e a mulher a gente usa essas duas palavras aí/ *husband* e *wife*/ então a Jane vai mostrar algumas dessas pessoas/ vamos ver as fotos que estão aí e o texto que está do lado de cada foto/ essas *photo*/ a primeira aí/ *this is my brother Michel Baker*./ quem é esse menino?

AA: irmão da Jane.

P: irmão dela/ então circula a palavrinha/ *brother*/ no texto que tem do lado dessa foto/ *He's eleven and he is in Year Seven*./ quantos anos ele tem?

AA: sete

P: sete?

AA: onze/ onze

P: ele está no sétimo/ ano... olha *He is eleven*/ ele tem/ onze anos e ele está/ no sétimo ano/ quando você num fala idade, você num fala *I'm eleven*, *I'm twelve*/ então/ aqui é *he's*, porque está falando dele/ ele tem, certo?/ *Michael is good at Science*

AA: ciências

P: ele é bom né, em ciências/ *and this favorite game is Human Puzzle./ e agora?/ favorite game/*

AA: o jogo favorito

P: o jogo preferido dele é o *Human Puzzle/ puzzle*, essa última palavrinha que ta aí/ é tudo que monta/ quebra-cabeça é *puzzle/* esse jogo dele, que se chama *Human Puzzle/* olha aí na foto/

A1: ele tá montando um corpo humano

P: é um corpo humano/ só que, assim, não é um quebra cabeça/ é com partes/ montar as partes do corpo/ então, *Human Puzzle*, certo?/ o jogo preferido dele é esse que ta na foto/ a foto de baixo, vamos ver então/ *Look at my sister Hannah Baker!/ circula a palavrinha sister/* que ela é irmã dele/ circula aí *sister/ She is fourteen/* e agora?

A1: ela tem quatorze anos

P: ela tem quatorze anos/ *she is very energetic!/* ela é muito energética/ energética aí é cheia de energia/ pode ate anotar aí/ cheia de energia/ aquela pessoa que é muito ativa/ que faz várias coisas/ cheia de energia/ *energetic/ Her favorite sport é badminton and she is on the English badminton team./ favorite Sport*, que é isso?

AA: esporte favorito

P: esporte favorito dela é o *badminton/ badminton* é o que ela está jogando aí na foto/ olha aí

A: com peteca?

P: ela faz parte do time inglês de *badminton/* essa menina, a irmã dela/ olha aí o que é o *badminton/* parece um outro esporte que é o que o Zedu ta perguntando/ ele viu a foto e perguntou/ *Is this tennis?/* isso é tênis?

A: não...

P: o que que a Jane explicou?/ *No, this is badminton, a very popular Sport in England./* que que é o *badminton?/* um esporte muito...

A1: popular

P: popular lá na?/ Inglaterra/ oh a diferença, oh/ no tênis/ naquele esporte que o Guga jogava/ tem uma rede baixa, a raquete e uma/bola/ o *badminton* também tem a rede, também tem a raquete, isso aqui parece uma...

AA: peteca

P: peteca/ o *badminton* é o/ é um esporte/ mais praticado lá na Inglaterra/ enquanto aqui no Brasil o futebol é um esporte muito popular/ lá/ lá na Inglaterra eles jogam isso daqui/ o *badminton/* aí a irmã dela/ que é a Hannah Baker/ faz parte do time inglês de/ *badminton*, certo?/ aí ele não conhecia, perguntou se era tênis e ela explicou/ no, *this is badminton/* alguma dúvida aqui?

AA: não

P: esse Michael Baker é aquele que a gente viu o boletim dele ontem/ lembra lá na página/ trinta e dois/ oh, é o mesmo Michael Baker/ é o irmão da Jane/ da professora/ do sétimo ano/ ta tudo aqui/ direitinho/ o boletim dele/ agora/ vocês vão na Page/ página trinta e oito/ pra gente ver como é a *family* do... Greg/ do outro professor/ o Greg é aquele professor americano/ que também está no Rio e dá aula numa comunidade lá no Rio de janeiro/ lá na favela, né?/ então aí ele está com os alunos dele de frente pra um...

AA: éhhh.../ *bulletin board*

P: *bulletin board/* esse *bulletin board* está cheio de fotos também da família dele/ ele vai contar sobre cada uma dessas pessoas/ as mesmas fotos que estão na trinta e oito estão maiores na página trinta e nove/ olha aí/ são as mesmas fotos, certo?/ então vocês vão ver aí/ olha o *number two/* now listen to the cd and number the pictures/ vocês vão só ouvir aí as informações/ o que que o Greg conta sobre cada um deles/ não numerem nada/ não se preocupem com nada/ só se preocupa em saber que que são essas pessoas, tá?/ quem são elas/ A: irmão, mãe

P: são cinco fotos/ então tenta identificar o que que eles falam/ o nome da pessoa/ o que que ela é e o que que ela faz/ que que ela é pai, tio, primo/ vocês vão ouvir, não marquem nada ta/ só pra/ a primeira vez vocês vão ouvir o que que tem aí que o Greg conta da *family*
((22:28 - toca o CD com a atividade))

P: oh, então ele comentou das cinco pessoas/ agora dessa segunda vez que vocês vão ouvir/ vocês vão prestar atenção/ ele já separa assim/ presta atenção/ já separa pra vocês *one, two* até o *Five*/ ele vai falando um por um de cada uma dessas pessoas/ então vocês vão ouvir/ então, por exemplo/ se no número um/ se na primeira coisa que você ouvir for *sister*/ você vai procurar quem você acha que é a *sister* e vai por número um/ aí o número dois que você ouviu/ você ouviu a palavra *brother*/ aí você vai e procura quem você acha que é o *brother*, poe dois, certo?/ vocês vão numerar de um até cinco/ quando a gente ta fazendo uma atividade de *listening*/ não pode ter nada de barulho e conversa/ vai ouvir só o CD/ ta?/ sabe/ passou/ não conseguiu/ vai pro próximo/ depois vou passar mais uma vez/ eu vou passar duas vezes, ta?/ primeira vez faz/ não conseguiu, tem mais uma vez/ nós já estamos treinando pra prova/ porque na prova avisei ontem e to explicando de novo/ vai ter uma atividade que você vai ouvir pra marcar na prova/ então pra ouvir e marcar/ não pode comentar com o colega, não pode conversar/ você vai só ouvir e fazer suas questões/ não entendeu da primeira vez, vou passar mais uma/ então vamos lá. ((cd com a atividade))

P: conseguiram?/ agora vou passar pausando/ passo *number one*, paro/ e a gente confere/ *two*, paro, confere, ta?/ vamo conferir, ta?/ vamos la/ ver como é que ficou/ então *number one* ((repete o *listening*.... todos repetem...– fim de aula))

TRANSCRIÇÃO DA AULA 03 – PROFESSORA ANA

P: Vamos pegar aí o Book na página 31. Pra gente encerrar essa unidade aí.

A: 31?

P: 31

P: nós vamos fazer essa parte aí/ Ela é bem simples e bem rápida/ A gente termina isso LOGO/. Nessa parte aí é mais uma das histórias da Simone Né/ e agora ela continua escrevendo uma nova história/ O título é *Tedy Stroker the famous magician*/ O que parece essa palavra *magician*?

A: Mágico .

P: É Mágico/ Então/v Tedy Stoker o famoso mágico/ Então ele ta aí/ lembra que a Simon escreve aquelas historinhas com aquelas formas né/ com aquelas *shakes*/ Então eles estão aí/ tem o *magician*/ e ele está fazendo alguns truques né para a plateia/ então começa aí assim/ olha aí *where is the hat?* / Ele começa perguntado/ o que é *hat*? *Hat* é isso o que está encima da mesa/ o que é um *hat*?

A: Cartola

P: uma cartola né/chapéu/ Cartona/ Então/ onde está a cartola? Aí a assistente dela/ a ajudante/ todo *Magician* não tem mulher que ajuda? Então essa que ta aí /alguém da platéia fala *It's over there*/ O que vocês acham que é isso daí? / Ele não sabe cadê a cartola e pergunta para o público/ Onde é que está a cartola? / Aí o publico responde: / *It's over there*/ Coloca aí *It's over there* significa está la.

A: Está la onde?

P: Está La.

P: *Over there* significa lá/ Achou aí? / Achou *over there*? / Pode escrever aí em cima/ do lado/ A palavrinha *hat* que também está aí em cima coloca o significado dela/ Certo? / Vai puxando aí as palavras novas/ no primeiro quadrinho em cima *hat* e *over there*/ Depois/ele começa a perguntar *and where is the frog?* / Embaixo/ and *where is the frog*? / O quê que é um *frog*? /

AA: Sapo

P: é Sapo/ então puxa aí/ *Where is the frog?* / Aí/ alguém na plateia responde/ *It's in the hat.*

A: Ele está na cartola.

P: isso/ Esse *IN* que está aí vocês vão colocar pra mim o significado dentro/ Puxa aí uma setinha *It's in the hat* = está dentro da cartola/ Todo mundo achou a palavra ou não?

AA: sim.

P: and where is the bird?

A: bird? / Acho que ouvi essa palavra.

A: ah, Coruja é um tipo de Bird.

A: é passarinho, será?

P: é Pássaro/ onde está o pássaro? / *Where is the Bird?* / Aí o público fica em dúvida olha aí os que eles dizem: / *I don't know, no ideia!* Esse *I don't know* coloquem aí, isso vocês podem usar oh/ quando você não sabe alguma coisa, você diz *I don't know*= Eu não sei.

A: *I don't know.*

P: é *I don't know*, aí quando você vai falar esse K aí oh/ a gente não diz / só o *now*. A outra *shape* que fala aí é : no ideia. O que parece *no ideia*?

A: Não tenho Ideia.

P: Não tenho ideia. Olha o que ele faz, o quê que *Magician* faz? Olha aí a mágica. Quando ele fala no ideia/ é uma/ é um *blue square*, não é essa *shape* aí? Ele chega por trás do *blue square* e o quê que ele faz?

Al: Caiu um pássaro.

P: ele tira né, um *Bird*, o pássaro. Aí o quê que *Magician* diz? *It's over here*. Aqui em cima quando *It's over there* é está lá e esse *It's over here* ?

A: está aqui

P: Está?

A: aqui

P: então, coloca aí *It's over here* = Está aqui. *Over here* = aqui, *over there* = lá. *Here* = perto e *there* = longe. Todo *Magician* faz essa mágica aí Abracadabra. O quê que aconteceu? Olha lá o publico. *Where is the frog?* *Where is the Bird?* *Where is um hat?* O quê que eles perguntaram? Quais são as dúvidas? o quê que sumiu? Onde está o sapo? *Where is the Bird*? o quê que é *Bird*?

A: onde está o pássaro.

P: *where is my hat?*

Al: onde está a cartola.

P: onde está a MINHA cartola? Até o mágico não entendeu né/cadê a minha cartola? onde está a minha cartola? *They are over here in my bag*. Hahahahaha. Quem agora que sumiu com as coisas ? a assistente, *they are over here*. O quê é *over here*?

Al: está aqui.

P: está aqui aonde? *In my bag*

AA: Na mochila.

P: isso, dentro da minha mochila. então *bag* aí é mochila. *In my bag* = dentro da minha mochila. Então, as palavrinhas importantes são essas que eu destaquei aqui para gente éh / usar. Quando uma coisa ta próxima, a gente, vai falar *over here*. Quanto tá na sua mão, se eu tive um bolzinha na minha mãe era *over here*, agora se ela tá longe *It's over there*. Vamos repetir? *Over here*.

AA: *Over here.*

P: está perto. *Over here. Over there.*

AA: over there. Que é o la e *over here* que é aqui.

P: a palavrinha *hat* que é cartola/ pode ser chapéu. Fala *hat*.

AA: *Hat*

P: a mochila de vocês, bolsas, sacolas tudo é *bag*.

AA: *Bag*

P: não tem o *bag* de carregar descartáveis, garrafa descartável não é *bag* ? De carregar o sal.

A: éé

P: O sapo, *FROG*

AA: *FROG*

P: quando alguma coisa que está dentro, dentro da caixa, dentro da bolsinha, dentro do machila é *IN*.

A: *IN*

P: e o pássaro = *BIRD*.

AA: *BIRD*

P: aí o no final, mostra só a Simone desenhado a sua historinha. Então isso aí só pra gente revisar o que tem aí e acrescentar essas palavras que a gente não tinha visto. Agora nós vamos terminar. Vai aí na 32. Na 32 nós só vamos dá um olhada porque isso daí oh/ é uma página para gente analisar textos né/ analisar um tipo de texto. Nesse caso aí/ no exercício onde está Word * Tem aí o Maicon Baker e tem do outro lado na página 33 a Kelly Hill. O quê é isso aí que é deles na página? Olha aí, analisa as figuras. Sobre o quê que ta falando? Primeiro vamos só no Maicon.

Al: as notas.

P: são as notas?

AL: é

P: como é que sabe que sobre as notas deles?

Al: Artes, Biologia, Inglês, Espanhol, Geografia, História.

P: ISSSO. Ta vendo aí que tem as disciplinas igual a gente tem a nossa no nosso currículo.

Quais são as matérias dele? Vamos ler? *arts*

AA: *arts*.

P: *biology*.

AA: *biology*. Que mais ?

AA: *english*.

P: *english*.

P: *espanish*.

A: *espanish*.

A: *geography*.

A: *history*.

P: *history*.

P: *mathematics*, que é math a mesma coisa.

A: *mathematics*

P: depois, *music*.

A: *music*.

P: *physics*.

A: *physics*.

P: *chemistry*.

A: *chemistry*.

P: Essa duas matérias a gente não tem. Vocês vêem essa matéria, quando vocês forem para o Ensino Médio. Essas duas últimas, puxa uma setinha aí. *physics* é física e *chemistry* é química. Vocês sabe o quê Química e o quê é Física?

A: não.

A: Minha mãe já me mostrou.

P: Química é o estudo do elemento químico, da composição dos elementos do ar, da água né. E a física estuda os movimentos/ é como que eu digo/ as forças, campo de forçar. Isso daí

vocês vão ver mais pra frente, no ensino Médio. Quais são matérias que eles tem e vocês tem ? quais as *subjects* que eles e vocês tem?

A: *Arts*.

P: Artes? Vocês têm artes?

A: Não.

P: não tem. Que mais que vocês têm?

A: *ENGLISH*

P: *ENGLISH*

A: *GEOGRAPH*

P: *GEOGRAPH*

A: *HISTORY*

P: *HISTORY*

A: *MATH*

P: *Math*, que mais ? só né/ poque esse *biology* é diferente de *Science* . *Biology* é biologia e também é só no ensino médio, *Science* é ciência e vão estudam até o nono ano.

P: essas disciplinas aí ...do lado dessas *subjects*... tem *mark*...ok?... *Mark* tá em porcentagem... então em *Arts* ele tem *sixty-four percent*... sessenta e quatro por cento... *biology* *ninty-four*... *english* *sixty-five*... *spanish* *ninty-three*... o que seria isso daí?... seria o valor que ele adquiriu nesse período, né... que aí... a ficha dele.. o boletim... como se fosse a nossa carteirinha... só que dele é uma ficha que fica na escola... e lá não é por nota... vocês estão vendo que aí é por porcentagem, né... então.. o bimestre lá... o período vale cem... isso aí é cem por cento né... isso aí é o que ele conseguiu.... *Queen Victoria School* é o nome da escola.. Escola Rainha Vitória... *queen* é rainha... então o nome da escola dele é *Queen Victoria School*... Escola Rainha Vitória... e do lado da nota dele está escrito *year average*... toda turma... isso aqui é a média do ano... então... assim.. no ano a turma lá dele conseguiu quantos por cento em artes?

AA: sessenta

P: sessenta... então que dizer que ele está acima da média... a média da sala foi mais baixa... então um pouquinho melhor... a média... vamos ver aí... de matemática...

AA: setenta e dois

P: e ele?

AA: oitenta e dois

P: então ele foi bem melhor do que a turma né... a média de inglês?

A: cinquenta e oito

P: cinquenta e oito e ele?

AA: cinquenta e cinco

P: um pouquinho abaixo da média... a média de... música... *music*?

A: setenta

P: setenta... e ele?

AA: oitenta e cinco

P: oitenta e cinco, então ele tá acima da média... e aqui em baixo... tem um padrão de referência.. pro aluno tirar A... que no nosso caso seria como se a gente tivesse tirado vinte no bimestre... ele tem que tirar de quanto até quanto?....

AA: oitenta...

P: ele tem de tirar de oitenta até cem... então... então por exemplo... olha a matéria de inglês... olhando a porcentagem dele que é *fifty-five*... cinquenta e cinco... qual seria o conceito dele?...

A, B, C, D ou E?

A1: C

A2: D

A1: C

P: qual que é a porcentagem de *english* que ele tirou?

A1: cinquenta e cinco

P: cinquenta e cinco... qual é a faixa que ele ia tirar?

A1: *C*

P: não era *C*? olha aí... cinquenta e um a cinquenta e nove... então a nota dele seria? *C*... o conceito dele seria *C*... vamos colocar aí no livro? ...o conceito do lado aqui ó... *mark*... põe aqui do lado de cá... qual que é o conceito de *arts*?

A: *A*.... *B*.... *B*...

P: olha quanto ele tirou... sessenta e quatro... então quanto... qual o conceito...

AA: *B*

P: põe aqui... assim do lado.... o conceito ta de cá... porcentagem de cá... tá?... *biology*.. qual seria o conceito...

AA: *A*

P: *A*... *english*?

AA: *C*

P: *C*... e... *Spanish*?.... olha lá, a nota dele é boa...

AA: *A*

P: *A*... depois... *geography*?... *A* também, né? *Mathematics*?

AA: *A*

P: *A*... *english*?

P: essa *thirty-four*... trinta e quatro... nós não vamos fazer agora que precisa de um conteúdo aqui na frente... depois a gente volta... eu quero nessa trinta e quatro... vocês só anotem aí... tem umas palavrinhas novas aí embaixo... algumas partes da escola... acharam aí?.. onde tem uns balõezinhos:... eu quero que coloque o significado aí... aqui ó... ta vendo que aí tem... como a gente ta falando de *school*... de escola... a gente falou das matérias... *school subjects*... agora vamos falar as partes que tem na escola... a primeira aí... *library*... que lugar é esse?

AA: biblioteca

P: então escreva aí... *library* não é livraria, é biblioteca... biblioteca é diferente de livraria... por que?

A: livraria vende livros...

P: livraria é só venda de livros ... na biblioteca você pega... emprestado... não é?... E essa segunda que tá aí?... *the reception*...

A: recepção

P: recepção... como é que escreve recepção... como é que se escreve recepção? ce cedilha e p mudo... acharam aí?... ou não acharam?

AA: não...

P: olha aqui em baixo na página... *library*... biblioteca... do lado... embaixo tem uma recepção.... escreve aí... *reception*... recepção.... *the girls restroom*...

AA: banheiro feminino

P: banheiro feminino... escrevam aí... *the girls restroom*... pode ser *restroom* pode ser *bathroom* né... *girls restroom*... banheiro feminino... *the boys restroom*... banheiro...

AA: masculino

P: banheiro masculino... e esse último aí... *the gym* é a ...

A1: quadra

P: quadra... coloca aí... *the gym*... a quadra

AA: quadra!!

P: algumas escolas.. e lá nos Estados Unidos... eu já falei isso aqui... o *Sport* é muito forte... tanto que os atletas... que vão para as olimpíadas são alunos de escolas... de faculdades... porque lá... eles treinam muito... o governo... as escolas incentivam bastante... bastante o esporte... eles escolhem dentre os alunos eles escolhem dentre os alunos pra formar a seleção... de certo país... pra formar o time que vai participar da natação.. do handball... do

futebol... eles tiram das universidades... das escolas... então desde o começo da escola vai treinando os alunos... por isso que toda... toda... quando a gente vê filme... toda escola sempre tem uma *gym*... uma quadra muito bonita.. um campo de futebol... né... porque eles incentivavam os esportes bastante né... mais do que aqui no Brasil né... coloram aí... depois a gente volta com mais tempo nesse ... porque aqui a gente precisa de mais tempo e a gente tem que organizar nossa... nosso *book*... 35 agora... *thirty-five*... *Let's stop and think*... vamos parar e pensar... aí a gente tem o.... quem é esse *teacher*?

AA: é o ... é o Greg...

P: o Greg... ele tá aí... lembra que ele veio... para dar aula aonde?... no Rio de Janeiro.. lá na... onde que ele dá aula, gente?

AA: lá na quadra

P: numa.. numa... comunidade, numa quadra que tem na comunidade no Rio de Janeiro... e aqui no Brasil... só lembrando.... a língua estrangeira que é usada nas escolas é só o... inglês com mais freqüência... tem algumas escolas públicas que ensinam inglês e espanhol... mas a língua mais falada... mais ensinada aqui no Brasil é qual?... o...

AA: inglês

P: inglês... o *english*.... então o Greg ta aí ensinando pros alunos dele... ta querendo mostrar... eles estão conversando... tem alguns balõezinhos que os alunos estão comentando... ele escreveu aí nesse quadro dele uma pergunta... *Why English?*... o que seria esse *why*... *English*?...

A: uai professora sei não...

P: o que vocês acham?... vamos ver as respostas dos alunos... às vezes ajuda ... ahh... olha aí.. o que que ... que eles responderam pra essa pergunta... *for the future*.... o que que parece *for the future*?

A: máquina do futuro

P: quase... para o futuro né... depois aí... *to play games*...

A: vídeo game

P: para jogar... *play* é jogar... *game* é jogos... jogar jogos... jogar... *to learn about fashion and music*... quem lembra o que que é *fashion*?...

A: moda

AA: moda

P: moda e... música... aprender sobre moda e música... e o outro aí... o Zeca, né... *I don't know*... o que que é *I don't know*?

AA: não sei...

P: eu não sei... então eles estão lá perguntando o o... o Greg ta lá perguntando POR quê inglês... puxa uma setinha aí... por quê?... *why*... por que inglês?... certo?... toda vez que aparecer nas suas provas... *Why*... por quê?... tá... *why* é o por que separado... pergunta... colocou a setinha aí?... *Why English*?... Aí... cada aluno tem um interesse...

A: pra jogar videogames... a maioria deles é... vem em inglês...

P: a maioria não é?... e as pessoas aprendem.. mesmo sem saber o significado, ele entende o comando... ah... ele sabe que se aparecer *start*... ele não sabe que significa começar... mas ele sabe que ele aperta e ele inicia o jogo né... se aparecer *game over*, talvez ele não sabe o significado acabou... mas ele sabe que ele perdeu e que tem que repetir... que começar tudo de novo, não é?... às vezes a gente não conhece as palavras todas mas a gente entende, né, o comando... então cada um dos alunos do Zeca tem um interesse.. pra quê aprender inglês... o Zeca, que é o que não sabe... *I don't know*... Carlinha.. o que que é o interesse dela?

AA: moda, *fashion* e música

P: ah... o Lucas... o quer só pra quê?

A1: vídeo games

P: e a Vera? Por que a Vera quer aprender?

AA: pro futuro...

P: o que que seria o futuro dela? O que que ela pensa... o futuro

A: trabalho

P: ser professora... pra trabalhar... que mais?

A: pra... viajar...

P: viajar.. no futuro... quem sabe eu vou viajar e preciso da língua... e a gente tem que pensar assim... pra quê que a gente precisa dessa língua que é a ensinada na escola... às vezes, agora, você ainda... você não tem ainda... ah... por que eu to estudando... fica em dúvida... mas depois... mais pra frente você precisa dessa língua... de alguma maneira, você vai precisar.. então, tem que esforçar... oh... aqui nessa parte a gente já encerramos... alguma dúvida dessas partes aí?

A: nooooo....

P: agora... eu quero que vocês peguem na página trinta e seis.. *thirty-six*... nós vamos iniciar uma unidade nova aí... *Family matter*... achou aí?... o que que parece *family*?

A: família

P: família, não é?.. então agora a gente vai ver um pouquinho sobre a *family*... família... aí que que a gente vai fazer?í que que a gente vai fazer?... é... eu vou passar, antes da gente iniciar... eu vou passar aqui ... quais... como é que a gente fala os membros da família... como é que fala pai, irmão, tio, primos... vou passar no caderno primeiro, pra depois quando ver aqui no livro, a gente já tem o vocabulário pronto.. então depois a gente volta aí pro *book*.... então pega aí o seu caderno, pra gente anotar aqui... as palavras, ta... depois a gente volta aí pro *book*...

((passa no quadro e avisa de avaliação mensal – fim da aula))

ANEXO B - TRANSCRIÇÕES DA ENTREVISTA COM A PROFESSORA VÂNIA E DAS AULAS DESSA PROFESSORA

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA

E: Primeiro eu queria que você me contasse um pouco dessa formação sua/ quanto tempo que você fez/ onde que você fez/ o que que você achou

V: Então, eu fiz o curso na ***, né, a princípio, eu fiz porque eu gosto de línguas, né, em geral, sempre gostei de português/ mas toda a vida/eu sou filha de professora aposentada/ eu falava que não ia ser professora/ não vou/ mas vou fazer letras porque eu gosto de/ português, inglês, tal e tal/ e, com o tempo, com os estágios, né que eu fiz, eu fui pegando gosto pelo negócio/ só que aí/ eu tive duas gravidezes durante a graduação/ quando eu terminei a graduação/ eu fiz o concurso da prefeitura/ ano de 2010, eu acho/ e comecei/ então assim/ eu nunca tinha trabalhado/ eu cheguei verinha mesmo/ só com a teoria/ assim/ a minha experiência/ prática era só do estágio mesmo/ da observação mesmo durante o curso/ e/ um pouco da prática/ que é bem pouco, né/ mas graças a Deus/ é/ eu me adaptei bem/ eu tive assim, um impacto/ porque escola pública/ e a que eu fui não é das melhores/ e como eu optei por trabalhar com inglês/ tem também a questão que/ na maioria das escolas públicas de/ o inglês não é avaliado/ é uma/ é quase que uma,,, uma... uma disciplina pra encher mesmo o horário ali/ então/ assim/ eu fiquei / no início bastante/ muito frustrada nesse sentido/ não que eu ache assim que a gente tem que punir o aluno com avaliação/ mas de certa forma, infelizmente, os alunos/ eles/ se sentem estimulados ou não pela avaliação, né/ pelo fato de não ter avaliação, muitos não dão a mínima/ é uma questão cultural mesmo/ inglês, eles acham/ pra que que eu vou usar isso professora?/ então/ não, eu mal falto português, não sei o que/ então, assim, é um obstáculo muito grande para você vencer/ pra você despertar interesse ali, neles nesse sentido./ então assim no começo eu achei bem difícil/ ai mudei de escola/ aquela foi um pouquinho melhor/ já foi possível desenvolver um trabalho melhor/ agora onde eu estou vale nota/ inglês vale nota/é um pouco diferente/ não é tudo também o que eu achava/ eu pensei assim/ ah, valendo nota vai ser/ o interesse vai ser outro e tal/ aí assim, tem um pouquinho mais de interesse/ mas ainda existe muito essa barreira cultural/ as pessoas não têm muito interesse pela língua/ porque acham que não vão precisar/ não tem muita expectativa e tal/ não vou precisar e tal/ então assim, você tem que se desdobrar mesmo pra/ pra despertar interesse deles pelas aulas/ e / pra fazer a coisa acontecer/

E:Então você tem experiência mesmo desde 2010/ que você dá aula

V: é/ 3 anos

E: você falou que optou pelo inglês/ você fez licenciatura dupla

V:isso/ português e inglês e eu gosto muito de inglês/ eu achei também que era um forma também de eu estar praticando a língua/ num deixar perder o que...

E: você estudou inglês só na *** ou você fez... algum..

V: não, eu fiz fora/ eu estudei no *** e../ e.../ na verdade eu até voltei estudar inglês/ voltei pro Cultura porque eu quero tirar o FCE, né/ hoje eu estudo também/ e eu já havia estudado inglês antes/ quando eu fui dar aula eu já tinha estudado antes/

E: e lá na ***, tem alguma disciplina que você destaca/ que você acha que te ajudou, que não te ajudou? o que você achou das disciplinas?

V: eu gostei muito do curso/ é/ não aproveitei mais por força das circunstância mesmo/ né/ eu poderia ter até aproveitado mais/ eu tive assim, colegas meus que/ já saiu de lá no mestrado/ que já é doutor/então, são escolhas e escolhas/ eu não pude me dedicar conforme eu gostaria no curso/ por causa das circunstância/ eu tive filhos/ mas eu acho um curso muito bom/ eu tive professores excelentes/ então assim/ tem horas/ eu queira fazer de novo aquele curso...rs.rs.... pra aproveitar melhor/ mas é claro que a gente busca, a gente lê/né, você nunca deve parar de estudar/ eu gostei muito do curso/ deu uma base boa/

E:estagios quando você fez, fez de que jeito?

V:eu fiz de observação, algumas horas/ em escolas públicas e particulares/ fiz também/ na época fiz inclusive na ***/ e eu diz, na época das práticas/ .../ e eu fiz num cursinho de inglês/ aquele que oferecem lá na *** mesmo/ eu participei/ dei aulas naquele curso/

E:E/ deixa te perguntar/ material didático, você usa aquele livro**

V: então assim/ o livro/ o material/ o livro didático/ eu uso mais, tipo assim, em termos de planejamento/ de exercícios complementares/ às vezes eu peço pros alunos fazerem os exercícios/ pra trazer para eu ver/ então/ mas eu não fico presa a ele porque.../porque.../ eu não sei.../ até aqui os que tenho trabalhado.../ é.../ não chama muita atenção/ da meninada/ então eu gosto muito de levar atividades extras/ procuro muito na internet/ procuro assim/ trabalhar assim com música/ com/ é.../ com laboratório de informática/ eles gostam bastante

E: as escolas têm?

V: tem/ todas que eu trabalhei, tem.

E: e nesse laboratório tem o que assim?

P: tem *datashow*/ tem/ eu levo *powerpoint* pra eles/ tem muitos sites na internet que que trabalho com eles/ tem exercícios online/ pra eles fazerem/ sobre o conteúdo que estamos trabalhando/ e.../ aplico testes também/ tem um site muito legal que a gente lança o banco de dados e eles mesmos fazem o teste, daí o aluno faz lá/ resolve e saí lá o score no final/ então, eles preferem pra que tira um pouco aquela/ aquela formalidade do teste/ ficam mais tranquilos/ parece que gostam mais/ e.../ então eu trabalho esse tipo de coisa/ agora nessa escola que eu tô/ eles estão equipando a sala com tv/ e dvd/ então assim, vai dar pra trabalhar mais essa questão de vídeo/ de levar/ até apresentações/ tem professores que já estão testando/ já dá pra fazer/ eu gosto de levar apresentações/ assim/ eu acho que inglês/ o visual ajuda muito/ ao invés de você ficar traduzindo, traduzindo/ então você trabalha com figuras, ali e tal/ e / da pra trabalhar mais inglês e o/ e eles fazem as inferências com as figuras/ então eu gosto muito de levar/ apresentações em *powerpoint*/ e/ vídeos/ filmes eu não trabalho muito não/ porque são longos, né/ aí ocupa várias aulas/ e eles acabam perdendo o foco/ perdendo o interesse/ gosto mais de música/ de algo/ às vezes eu levo trechos/ pra trabalhar algum conteúdo/

E: quando vc estava cursando letras, vc lembra de alguma disciplina que chamou mais sua atenção/ ou não/ algo sobre o processo de como é ensinar/ vc lembra de alguma coisa que chamou mais a atenção?

V:... ((não pareceu lembrar de nada))

E:vc se lembra de algo, ou de forma geral...

V:... uai... eu sempre gostei muito de literatura... eu sempre tive uma afinidade muito grande com as disciplinas de literatura/ e/ quando / eu lembro que/ eu gostei muito de Brasileira 4

com o T**/ a forma como ele conduzia/ ele estimulava muito os alunos a produzirem né/ ele não era de chegar e pegar o conteúdo e tal/ ele ficava instigando e tal/ e aí/ você

E: sobre teoria de aprendizagem, você lembra de ter visto...?

V: eu vi, todas as teorias, acho que em Linguística Aplicada/ acho que tem 1 e 2, parece/ eu não me lembro o nome da/ da/ professora agora/

E: você se lembra de fazer essa disciplina, LA?

V: isso/ lembro de/ de todas as teorias/ de ensino e aprendizagem...

E: e/ dessa relação de teorias com nosso/ hábito de dar aulas/ você teria algo/ teria alguma coisa a me falar...

V: olha, às vezes eu já me peguei assim/ é/ refletindo sobre isso/ quando você/ porque a gente aprende né/ que as pessoas têm/ cada um tem o seu modo próprio, né/ de aprender/ de conduzir o processo da aprendizagem/ então às vezes eu me pego me perguntando/ será que/ será que esse aluno está tão disperso assim/ porque não tá interessante pra ele/ não é dessa forma/ então a gente tenta reavaliar e tudo/ mas eu vou confessar pra você, é um desafio/ são quase quarenta alunos numa sala/ e acaba assim.../ éh.../ que vc.../ não consegue.../ é quase impossível você dar um tratamento individualizado mesmo/ então, você acaba indo no, no... método que atinge a maioria e.../ e por mais que a gente tente, é.../ alcançar a todos/ acaba que você não consegue/ eu fiz no O** ((escola onde já trabalhou))/ eu percebi um interesse de alguns/ então eu fiz alguns atendimentos éh.../ individualizados/ assim no horário de módulo e tal/ tentando alcançar/ mas aí o aluno tem que demonstrar esse interesse/ mas são poucos que demonstram/ porque/ parece assim que ele espera que o professor desperte/ e as vezes nem sempre você consegue/ despertar o interesse em alguns/ não, não funciona mesmo/ aí/ aí eu fic.../ eu cheguei a pensar/ será que tem a ver com o método, né/ de/ de aprend.../ de.../ de ensino/ com essas teorias de aprendizagem/ mas fica um pouco perdido/ tudo isso/ no momento da prática, sabe/fica meio/ você vai mais assim na intuição/ah.../ eu não sei/ talvez assim/ como professor a gente devesse estar sempre reciclando isso pra tentar ter uma.../ uma relação mais fidedigna aí da teoria com a prática/ mas acaba que na hora ai, você faz mais pela intuição mesmo/ ali do momento

E: você chama de intuição.../ por exemplo o que você já trouxe de...

V: éh.../ que você trouxe/ o que que você éh.../ sei lá/ observa ali na hora que poderia funcionar ou não/... você não chega alí a refletir/ ah, isso tem a ver com.../ aquilo e tal/ parece que não dá/ não dá tempo/ é muito dinâmico o processo/ não dá temp de.../ agora que estou de férias, eu trouxe os livros pra casa pra tentar fazes aí essa reflexão sobre/ no começo do ano/ e tentar fazer um planejamento pra ver se.../ se dá temp/ se explora melhor o material e tal/ mas eu digo, quando você chega lá/ você sempre tem que ter um plano B/ não é nada do que você imaginou/ não dá certo.../ então/ nem sempre

E: você pensa em escolas públicas e as habilidades/ o livro didático sempre traz atividades para as quatro habilidades, né/ o que você acha dessa habilidades/ dá para trabalhar?

V: olha/ eu até tava conversando com uma colega minha agora no final do ano/ ela tá fazendo doutorado também/ professora de inglês/ só com o sexto ano/ eu achei eles assim com uma defasagem enorme com o inglês/ não consegui trabalhar o que tava planejado/ aí fui conversar com ela/ e ela disse assim que tem usado como estratégia, não estender muito a parte estrutural da língua né/ gramática mesmo/ eles têm mais dificuldade/ e por minha formação/ eu estudei no ***/ na época assim/ era muito tradicional assim/ e eles focam bastante essa questão de estrutura/ e eu sempre tive facilidade com gramática/ adoro/ adoro

regras/ rsrsrs/ me fala umas regras que eu gosto/ e aí eu acabo levando isso pra sala de aula, né / e/ parece que, realmente, eles não estão preparados pra essa/ pra esse tipo de/ aprendizagem não/ então, é.../ trabalhar as quatro habilidades é um desafio/ porque o que você não tem base estrutural/ eu acho que.../ tudo fica mais difícil/ como que você vai falar, se você não sabe escrever?/ ou/ como que você vai escrever se você não sabe falar?/ sei lá/ uma coisa depende da outra/ vejo assim/ e../ mas eu procuro trabalhar na medida do possível/ é.../ a parte de *listening*, por exemplo/ na/ no sexto ano/ eu trabalho muito o livro didático/ mas não como intuito assim/ ha, eles vão aprender a falar e tal/ só por uma questão de / deles terem contato com a língua/ com a .../ a fala/ dos falantes mesmo/ porque por mais que a gente tente/ a gente nunca fala como eles, né.../ e.../ porque eles não têm/ como é uma língua estrangeira/ eles não têm contato nenhum/ às vezes alguns/ tem um pouco através das músicas/ e.../ praticamente de filmes e tal,,,/ mas assim/ a parte de *listening*/ o contato é praticamente zero/ então eu trabalhava mais nesse sentido/ mas não para avaliar/ nunca fiz/ nunca trabalhei/ nesses anos todos/ nunca trabalhei/ nunca fiz avaliação oral/ porque não acho justo com o aluno/ eles../ estou tento o primeiro contato com a língua/ eles não praticam/ eles não praticam essa língua/ num outro local/ só naqueles 50 min ali / a gente que falar muito português durante a aula/ porque senão eles ficam desestimulados, sabe/ não acho justo éh.../ fazer esse tipo de avaliação/ ai peço pra eles repetirem sim/ mas.../ na cobro muito não/ porque senão eles ficam intimidados e não.../ participam/ então, se eu ficar/ por exemplo/ se eu começar a corrigi-los todas as vezes que alguém falar errado/ ninguém participa mais das aulas/ ficam com vergonha/ então essa parte/ assim/ das quatro habilidades éh.../ bem complicada de trabalhar/ na escola pública por isso/ porque não.../ não funciona muito/ a parte da escrita eu já/ já cobro um pouco mais/ porque eles fazem os exercícios e tal/ então eles têm que saber como que escreve uma palavra/ como escreve outra/ porque eles estão trabalhando aquele vocabulário/ aí eu cobro um pouquinho mais

E: que tipo de exercício você acha que funciona melhor

V: olha/ eu gosto muito de leitura e compreensão/ porque eles.../ eu percebo que eles ficam / se sentem estimulados quando percebem que compreenderam/ eles acham que.../ nossa, até que não é difícil não,,,/ oha, eu entendi/ eu começo a falar pra eles assim/ fazer perguntas/ peraí, vocês sabem inglês/ ele ficam rindo, né/ não pode ser texto grande/ porque se eles olharem pro texto grande/ eles falam.../ dá um bloqueio assim/ que eles/ não/ não dou conta/ tá doida/ não falo inglês e tal,,,/ então/ leitura e compreensão é um.../ um exercício que eles gostam/ é.../ pra sexto ano, palavras cruzadas/ caça palavras/ pra trabalhar com vocabulário/ funciona bastante/ trabalho muito matemática/ eles gostam/ eles usam conhecimento que eles tem/

TRANSCRIÇÕES DE AULAS GRAVADAS DA PROFESSORA VÂNIA

TRANSCRIÇÃO DA AULA 02

P: *Good morning!*

AA: *Good morning!*

P: *How are you?*

AA: ((imcompr))

P: Silêncio/ vou fazer a chamada/ por favor aí.

A: Oh, professora/ fala em inglês/

P: *one,,,/ Alexander*

A1: presente

P: *two*

A2: presente

P: *three*

A3: presente

((a professora seguiu falando os números dos alunos em inglês. Apenas dois alunos responderam em inglês. Os outros todos foram em português))

P: pessoal/ sobre o que mesmo que estamos aprendendo?

AA: rotina

P: rotina/ muito bem/ então/ eu tenho aqui três exercícios/ nós vamos fazer um em sala/ e eu vou entregar duas folhas/ vou explicar/ esse que vocês vão receber agora... ((ela entrega as folhas com exercícios para todos os alunos))

P: Pessoal... eu estou passando aqui no quadro a tradução... dessa primeira e dessa segunda...o que é pra fazer em cada questão... eu escrevi em inglês... então podem começar a escrever aí ao lado mesmo...

A: A dois é pra fazer com a professora/ amanhã

((ela passa no quadro a tradução das questões para os alunos copiarem nas folhas))

P: Então, pessoal/ no número um aí, tem *wake up/ get up/ brush the teeth/ comb the hair/ take a shower/ go to bed...*((interrompida por alguém na porta)) / Vocês vão olhar aqui/ número 1/ *wake up/* vocês vão olhar qual figura que é/ que tá com *wake up/* e colocar o número 1 nessa figura/ e assim vão fazer com as outras/ certinho?

AA: certinho

P: número dois nós faremos juntos amanhã... /número três/ vcs lerão o texto/ esse texto é o vocabulário que vocês estão acostumados/ *Hello /My name is Jane Smith./* alguma coisa que vcs entenderam?

a: aham/ meu nome é James Smith

p: *I'm from England.*

a: eu moro

p: eu sou da Inglaterra/ *and this is my daily routine/* essa é minha rotina diária/ é o q estamos estudando/ *I usually wake up/*

a a: eu acordo

p: *at six-thirty/* ta vendo como vocês entenderam tudo?/ o texto tá facinho/ vocês entederam tudo/ e o que vocês vão fazer?/ número três só ler o texto/ se quiser pode traduzir/ ir escrevendo embaixo o que vocês estão entendendo/ pra ficar mais fácil/ no número quatro/ na um e na dois, vocês só vão marcar x na alternativa correta/ então na um é assim/ Jane Smith is.../ a *student, a model, ou a teacher?/* vocês vão olhar aí/ vão marcar a opção correta/ na número 3 vocês vão enumerar duas colunas/ com o horário/ mas horário que estiver no texto/ então já/ *I have breakfast/* que hrs que tem *breakfast?/*

a: é/ café da manhã/

p: café da manhã/ então que horas que é o café da manhã/ então vcs vão procurar aqui/ vão olhar no texto/ então vão procurar uma alternativa aqui/ então/ seis e meia/ *six third am/* aí você vem coloca letra a aqui/ entendeu? então, isso aqui vou olhar amanhã/ muito fácil/

P: agora essa atividade vocês vão fazer hoje/ repitam comigo/ *get up/*

A: *get up*

P: *have breakfast*

A: *have breakfast*

P: *go to school*

A: *go to school*

P: *go home*

A: *go home*

p: *watch tv*

A: *watch tv*

P: *do homework*

A: *do homework*

P: *walk your dog*

A: *walk your dog*

P: *go to bed*

A: *go to bed*

P: tem alguma que vocês não sabem?/ vocês vão colocar no me/ você vai colocar aqui q horas vcs fazem cada uma dessas coisas/ olha aqui/ horas em inglês, em inglês, por extenso/ tem que colocar AM ou PM/ que é de manhã ou a tarde/ não toma café da manha, coloca um tracinho/não tem cachorro/ inventa um horário/ ((..))/aí nessa coluna você vai colocar seus horários/ aí na coluna que está escrito *name*, você vai escolher um colega da sala agora/ vai colocar o nome dele e vai perguntar os horários e vai colocar os horários dele aqui/ pessoal/ vai colocar isso agora e eu vou vistar hoje.

((Alunos saem pedindo os horários para os colegas, em português. Eles vão à mesa da professora tirando dúvidas quanto à tradução e/ou à forma de escrever as horas em inglês))
(ficam nessa atividade até o final da aula.))

TRANSCRIÇÃO DA AULA 04

P: *pessoal/good morning/ how are you?/* ((ela acalma a turma, faz a chamada, depois passa a vistar os cadernos))

P: *pessoal/ agora vamos corrigir/vamos lá/o numero 1, então/ era pra gente relacionar os numeros com a figura/ vamos lá então/ wake up, qual é a figura?*

A: *um*

P: *vamos fazer diferente/ vamos lá/ a primeria figura é número que?*

A: ((todos falando))

P: *repitam, por favor/ brush the teef/*

A: *brush the teef*

P: *o que significa?*

AA: *escovar os dentes*

P: *segunda figura/ o que significa?/ Wake up?/*

A: ((..))

P: *o que que eu expliquei para vocês? Get up/ levantar/ Wake up/ acordar/ qual a diferença?/ a hora que o relógio desperta, você?*

A: *levanta*

A: *acorda*

P: *acorda!/ aí depois/ alguns minutos, você?/*

A: *levanta*

P: *levanta/ então, a número 2 é o que?*

A: *na 1*

P: *repitam comigo/ get up*

AA: *get up*

P: *wake up*

A: *wake up*

p: *na terceira é o que?*

A: *go to bed*

P: o que que é *go to bed*?/ repitam/

((continua a correção com: *comb the hair, take a shower, get up*))

p: o n. 2 eu falei que faríamos juntos/ o n. 2 é sobre *frequent words*/ vocês podem escrever em baixo aí/ ou escrever do lado aí/ dessas palavras que estaoa escritas/ vou indo traduzir pra vocês/ esse quadro aí/ onde está escrito aí *frequent words*/ você pode escrever aí ((passando no quadro))/ palavras/ como estamos estudando palavras do dia a dia/ rotina/ então/ sempre que vamos falar de rotina/ nós usamos palavras de frequênciia/ então/ eu pergunto, por exemplo/ com que frequênciia você vai à escola?/

aa: todo dia

P: é/ *every day*/ todo dia/ então a gente usa algumas palavras pra resumir isso/ pra falar com que frequênciia nos fazemos as coisas e rotinas/ e algumas dessas palavra nós vamos aprender/ por exemplo/ eu/ prestem atenção/ vou escrevendo e explicando/

P: se você vem todos os dias/ então/ *always*/ *I always go to school*./ você sempre vai à escola/ com que frequênciia você falta à aula?

AA: sábados e domingos/

P: não/ não tem aula/ você não falta

P: como você não falta nunca/ *I never falt*/ quando vc faz alguma coisa quase todo dia/ vc usa *usually*/ então, olha lá/ repitam comigo/ *Sometimes*

A: *sometimes*

P: *always*

A: *always*

P: *never*

A: *never*

P: agora/ eu vou escrever no quadro e vou pôr a tradução/ pra que vocês saibam na hora da prova/ tem alguns que vai cair/

p: *blouse*

A1: blusa

A2: blusa de frio

P3: blusa

p: é blusa de mulher/ *coat*

A: blusa de frio

p: casaco/ *hat*

aa: chapéu

p: boné?/ como que é boné?

aa:...

p: *cap*/ oh/ boné/ copie aí/ oh/ ((incomp))/ *jeans* é calça jeans, normal/ e *pants*?

AA: ...

a?: sapato

p: *pants*?/ o que que é?/

a: sapato

p: *pants* é ((incompr))/ *shirt*/ o que que é?

a: *short*

p: *shirt*/ o que que é?

a: *short*

p: *short* é *short*/ *shirt*

a: *shirt*

p: camisa

a: camisa

P: Agora, pessoal/ peguem essa folha/

((marca matéria de prova – fim da aula))

TRANSCRIÇÃO DA AULA 11

((Organiza sala e faz chamada em inglês com alunos respondendo em português))

P:nós estamos aprendendo sobre... qual que é a última...rotina diária /que que é rotina diária pessoal? Dê exemplos/

AA: lavar roupa, beber água...

P: eu quero saber agora em inglês...

AA:

P: *wake up* / que mais?/

AA: *watch tv*

P: *watch tv*

AA: *have dinner* / *have a shower*/ *go to bed*/ *go shopping*

P: vamos fazer o seguinte? um de cada vez/ fala aí...

A: em inglês?

P: em inglês.

A: *wake up*

P: *wake up* / repita comigo/ *wake up*

AA: *wake up*

P: qual que é esse horário aqui? que horas ele levanta? em inglês

AA: 6 horas / 7 horas / *six* /...

P:pessoal. um de cada vez/ estou falando agora com o Mozart / então, diga para mim/ fala assim, às 6:50 ele acorda/ em inglês

A: *at six and fifteen wake up*

P: *he wakes up* / oh / nada de *fifteen* / é *fifty* / *fifteen* é quinze / fifty / tá/ *at six fifty he wakes up*

P: agora, Maikon/ que que ele tá fazendo aqui?

A: toma banho

P: como que diz esse verbo aqui em inglês / em inglês, vamos lá / vamos lá Breno / *have a shower*/ tomar banho/ *have a shower* / no caso aqui/ terceira pessoa/ *has a shower*/ então, que horas ele toma banho? *what time does he have a shower?* / então / *at seven and fifteen he has a shower* / Eduardo, você/ o que que ele tá fazendo? *what's he doing?*?

A: tomando café

P: então/ in english/

A: eu sei/ *have breakfast*

P: *have breakfast*/ tomar café/ *have breakfast* / *what time*, túlio?/ sete e trinta / sete e trinta em ingles?

AA:...

P: ei, Túlioooo/ Túliooooo / vamos Túlio

A: *at seven/ thirty*/ ééé/ *have breakfast*

P: *he has*/ lembra aqui/ quando é ele, eu mudo have para has/ *he has breakfast* / *at seven and thirty he has breakfast*/ ele toma café da manhã/ agora deixa eu ver/ Nazaré/

P: pode falar Nazaré/ oh/ o horário aqui Nazaré é 7:45 /

AA: *a quarter to eight*

P: vamos lá Nazaré/ 7:45/ *at* / como é que começa?/ pessoal...

A: *at seven and forty-five*

P: *at seven and forty-five/ e ir pra escola? / ao invés de ser go to work, vai ser go to school/ então/ at seven forty-five he goes to school, certo?/ e aqui/ o que vcs acham que ele tá fazendo?/*

AA: fazendo dever de casa

P: f azendo dever de casa / e como que é fazer dever de casa?

AA: (incompr)

P: *do his homework/ o que que é homework?*

A: tarefa de casa

P: tarefa de casa/ então/ fazer tarefa de casa/ aqui no caso é does/ *he does his homework/* olha aqui/ que hora é essa aqui?

AA: *three*

P: *three pm/ né/ três da tarde/ at three pm he does his homework/* agora aqui nessa figura aqui/ que que ele tá fazendo?

AA: vendo tv

P: *watch tv* é o verbo aí/ *watch tv/* então, que horário ele vê tv?

AA: *eight... eight*

P: *eight pm he watches tv/* lembra que aí tem que acrescentar -es pra ele?/ *he watches tv/* então agora vamos corrigir outro exercício

((localiza outra folha e exercícios))

p: estuda isso aqui/ o vocabulário vai cair na prova/ tá bom/ todo dia dá uma olhadinha para decorar/ agora, eu quero que vcs peguem/ essa folha aqui/ tá no caderno/ não terminamos/ vamos agora no dois/

P: ((correção de exercícios no quadro)) olha aqui a negativa/ *is* fica *isn't/* presta atenção/ isso aqui vai cair na prova/ passar na negativa/ ou você vai colocar *isn't* ou vai colocar *is not/ I'm at home/* você vai colocar/ *I'm NOT/* a negativa/ *at home/ my friends are here/*

aa: *My friends...*

P: *My friends are NOT/* aqui ó/ já tá na negativa/ tem que colocar sempre o *not* depois do verbo *to be/* ou pode ser/ *aren't/* que é negativa na forma contraída/ *aren't here/* quem fez diferente/ apaga e corrige/ pessoal/ *you are a teacher/ you are NOT ou aren't a teacher/ you are not ou you aren't a teacher/ we are at the cinema/ we are NOT at the cinema/*

((fim de aula))