

MON
209.0:37
M386π
TES/ME/M

ANTÔNIO CARLOS SOARES MARTINS

**OS REVEZAMENTOS DO DISCURSO TEÓRICO
NA PRÁTICA DE ENSINO DE LÍNGUA INGLESA**

SISBI/UFU



1000209180

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE LETRAS E LINGÜÍSTICA
2003**

Dissertação defendida em 13 de fevereiro de 2003 e submetida à avaliação da Banca Examinadora constituída pelos professores:

Prof. Dr. Ernesto Sérgio Bertoldo
(Orientador)

Prof. Dr. João Bosco Cabral dos Santos
UFU

Profa. Dra. Anna Maria G. Carmagnani
USP

**A meus pais, pelo estímulo,
carinho e compreensão.**

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. Ernesto Sérgio Bertoldo pelas orientações, apoio, cumplicidade, disponibilidade e convivência amiga durante a realização deste trabalho;

Aos professores Joana Luíza Muylaert de Araújo, Lilia A. Francis pelas discussões, orientações e apoio nos momentos iniciais desta pesquisa;

Ao professor João Bosco Cabral dos Santos pela mão sempre estendida nos percursos e percalços desta pesquisa;

A Luzinilda Carla Martins por ter-se disposto tão gentilmente se disposto a contribuir com seus textos e discussões para o desenvolvimento desta pesquisa.

A Ildenilson e Alex Fabiano cujas discussões foram essenciais em minhas incursões pelo discurso filosófico;

A Mônica Amorim cujos textos e discussões foram elementantíssimos na minha constituição pelo discurso pedagógico;

Aos professores e alunos, sujeitos desta pesquisa.

A Cláudia Maia pela revisão metodológica deste trabalho;

Às amigas Ana Márcia e Ros'elles pelas discussões que muito contribuíram para a definição deste objeto de estudo.

...teacher education has been predicated on the Idea that knowledge about teaching and learning can be transmitted through processes of organized professional education to form individuals as teachers. This knowledge has been broadly defined as consisting of subject matter and pedagogy. From this standpoint, pre-service teacher education programmes provide teacher-learners with certain knowledge – usually about language, and pedagogical methods – that will be applicable to any teaching context. Learning to teach has meant learning about teaching, usually in the context of teacher education programme, and then actually doing it in another context.

DONALD FREEMAN (2001:73)

RESUMO

Esta dissertação pretende contribuir para as discussões sobre a formação de professores de língua inglesa, através da análise da relação entre teoria e prática na disciplina Prática de Ensino de Inglês. Partimos da hipótese de que essas duas instâncias relacionam-se de maneira dicotômica na prática de ensino, pois o Curso de Letras também se estrutura dessa maneira, pressupondo um momento de aquisição de conhecimentos teóricos e um outro em que eles seriam supostamente aplicados em um outro contexto.

A análise foi realizada segundo pressupostos da tradição francesa de Análise do Discurso, procurando verificar as relações discursivas que determinam o processo de formação de professores e a relação entre teoria e prática nesse contexto. Mostramos que, no jogo discursivo que constitui o processo de formação do professor, os fundamentos teóricos não são questionados, mas tomados como a verdade que deveria orientar a prática pedagógica do professor.

Os resultados da pesquisa mostraram que, como consequência dessa relação conflitante, o aluno-professor vê teoria e prática como dois elementos distintos, o que faz com que ele, muitas vezes, afirme que as teorias estudadas no curso são inadequadas à sua sala de aula. Isto demonstra a necessidade de que a relação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura seja repensada, desnaturalizando as dicotomias existentes para que se possa desenvolver uma formação de professores mais eficaz.

PALAVRAS-CHAVE: 1. Prática de Ensino. 2. Formação de Professores. 3. Língua Estrangeira. 4. Análise do Discurso. 5. Teoria e Prática.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
CAPÍTULO I: DISCURSO E HETEROGENEIDADE	20
CAPÍTULO II: A LÓGICA DICOTÔMICA DA ESTRUTURAÇÃO DO CURSO DE LETRAS	35
2.1- CONTEXTO PESQUISADO	37
2.2- A ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO DO CURSO DE LETRAS	42
2.2.1- A Formação do Professor de Língua Estrangeira.....	44
2.2.2- A Estruturação do Curso de Letras e a Formação de Professores.....	55
2.2.3- A Organização da Prática de Ensino	68
2.2.4- A Organização do Estágio Supervisionado	73
CAPÍTULO III: A EMERGÊNCIA DA HETEROGENEIDADE NAS AULAS DE PEI E NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO	78
3.1- AS PRÁTICAS DISCURSIVAS NAS AULAS DE PEI	80
3.1.1- Heterogeneidade e Silenciamentos nas Experiências de Microensino.....	103
3.2- A EMERGÊNCIA DE CONFLITOS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO	109
3.2.1- Os Relatórios de Observação de Aulas	110
3.2.2- Os Planos de Aulas dos Alunos em Estágio.....	119
3.2.3- Os Relatórios Finais de Estágio	124
CONSIDERAÇÕES FINAIS	141
ABSTRACT	147
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	148
ANEXOS	154

INTRODUÇÃO

Esta dissertação propõe analisar a formação de professores em um curso de licenciatura em letras que forma professores de língua estrangeira (inglês) em uma universidade pública de Minas Gerais, investigando a relação que os alunos desse curso fazem entre as teorias de ensino e aprendizagem de línguas estudadas e a sua prática no Estágio Supervisionado¹.

A relação entre teoria e prática começou a chamar a nossa atenção durante o curso de licenciatura em letras, quando percebíamos uma série de conflitos surgidos entre as teorias estudadas e as experiências práticas daqueles graduandos que já eram professores, além de uma ansiedade por parte desses alunos - professores de que essas teorias fossem “aplicáveis” na resolução dos seus problemas em sala de aula.

Contrariamente à grande maioria dos alunos do curso, optamos por não lecionar durante a graduação, pois exercíamos uma outra atividade que nos possibilitava custear nossos estudos e dedicar um tempo maior ao curso. Constituídos pelo discurso pedagógico do curso de letras e pelos discursos das teorias a ele subjacentes que, geralmente, criticavam a atuação dos professores das escolas públicas de Ensino Fundamental e Médio e procuravam traçar os modelos e abordagens que esses professores deveriam seguir, esperávamos que a teoria e a prática funcionassem harmoniosamente em uma relação direta de aplicação e estranhávamos ao ouvir de nossos colegas, durante as aulas de disciplinas como Didática e Prática de Ensino, dizeres tais como:

¹ Ressaltamos que, ressalvadas as diferenças, esta questão pode ser também observada em outros cursos.

*Isso não funciona na escola pública!
Não temos tempo nem recursos pra fazer isso!
Aposto que este autor não põe os pés numa sala de aula há muitos
anos!
Isso está fora da realidade!
Você diz isso porque não está lá na sala de aula!*

Durante a primeira fase do Estágio Supervisionado, na qual saíamos a campo para observar a prática docente em escolas de Ensino Fundamental e Médio, ficávamos decepcionados ao verificar que a grande maioria dos professores estava atuando de forma muito distinta do que considerávamos ser o ideal. Travávamos ferrenhas discussões nas aulas de Prática de Ensino, pois estávamos entre os poucos que acreditavam nas teorias estudadas e na possibilidade de mudança no ensino público. Porém, embora tivéssemos concepções divergentes, concebíamos, todos, a relação entre teoria e prática como um processo de totalização em que a segunda seria ou deveria ser a aplicação da primeira. Nós, por um lado, integrávamos um pequeno grupo que acreditava na possibilidade da aplicação das teorias estudadas na resolução dos “problemas” da prática em sala de aula. Os demais, por outro lado, não acreditavam nessa possibilidade, pois consideravam que essas teorias não eram condizentes com a sua “realidade” de sala de aula, mas esperavam, no entanto, outras teorias que pudessem funcionar como um porto seguro para a sua prática pedagógica.

Na última fase do estágio, na qual tivemos que, de fato, “assumir” uma sala de aula, procuramos fazer tudo o mais próximo possível das teorias estudadas e conseguimos, pelo menos aparentemente, razoável êxito no que nos propusemos. Porém, ouvimos de uma professora de uma escola pública em que realizávamos estágio, uma fala que nos fez repensar o processo:

O estágio é um teatro, não é uma situação real de aula. Aí você faz tudo bonitinho como a faculdade quer. Mas tem que ser assim porque você está sendo avaliado. Mas quando você vai pra sala de aula mesmo, é outra estória!

Percebemos, então, que o estágio acontecia, realmente, de uma forma bastante artificial em que o aluno recebia uma certa quantidade de “receitas” sobre como ensinar que procurava seguir, da melhor maneira possível, de forma a conseguir vencer esta etapa que era um requisito essencial para que ele pudesse ser autorizado a exercer profissionalmente a função de professor. A Prática de Ensino, embora tivesse como objetivo integrar a teoria estudada no curso à prática, graduando os alunos para o exercício do magistério, acabava distanciando ainda mais estas duas instâncias, tornando-se uma experiência de pouca significância e importância para os alunos que, geralmente, não viam a possibilidade de aplicar estas teorias fora do contexto do Estágio Supervisionado, pois não se conseguia articular os conteúdos aprendidos no curso com a realidade das escolas em que eles iriam atuar (MARTINS, 1998).

Segundo CANDAU & LELIS (1988), a questão da relação entre a teoria e a prática é um dos problemas que mais fortemente emergem na análise da problemática da formação dos profissionais da educação. Estas autoras destacam que se multiplicam, entre professores e alunos, afirmações como:

A teoria e a prática são bastante dissociadas, porque a realidade não permite a aplicação do conteúdo aprendido.

Existe uma grande distância entre os conhecimentos adquiridos durante o curso e o que o aluno encontra na prática, sendo necessário uma revisão daquilo que é ensinado.

Há uma grande distância entre a teoria e a prática e deve ser uma preocupação constante a possível aplicação da teoria (CANDAU & LELIS apud AZEVEDO, 1980: 67-69).

Essas autoras destacam que teoria e prática são, muito freqüentemente, vistas como duas dimensões separadas ou mesmo opostas pelos educadores. Manifestam-se, na relação entre essas duas instâncias, “os problemas e contradições da sociedade em que vivemos que, como sociedade capitalista, privilegia a separação trabalho intelectual – trabalho manual e, conseqüentemente, a separação entre teoria e prática” (CANDAU & LELIS, 1988: 49-50).

FREEMAN (1996:88) destaca que, após ouvir o pesquisador falar sobre suas descobertas, o professor pode dizer:

Isto é interessante ... mas o que significa para a minha sala de aula? Que relação isso tem com os alunos que eu estou ensinando? O que se espera que eu faça sobre isso em minha situação? Ou, após ouvir o professor falar sobre um aspecto do ensino, o pesquisador pode responder: Tudo bem, mas onde está a evidência? Com base em que você diz isso? Como você sabe que é verdade?²

Assim, segundo esse autor, tem se estabelecido um crescente silêncio entre professor e pesquisador, ou em outras palavras, tem se estabelecido um golfo entre o que os professores sabem sobre a prática através do seu fazer pedagógico e o que o pesquisador pode dizer sobre ensino e aprendizagem.

Após concluir a graduação, ingressamos em um curso de pós-graduação *lato-sensu* cujos alunos eram, na maioria, professores com longa experiência docente em escolas públicas, particulares ou institutos de idiomas, além de participarem, constantemente, de seminários, congressos e cursos de capacitação ou aperfeiçoamento,

² C.f. nossa tradução do original em inglês: “*That’s interesting... but what does it mean for me in my classroom? How does it relate to the learners I’m teaching? What am I supposed to do about it in my situation*” Or, after hearing a teacher talk about an aspect of teaching, the researcher may respond: “*That’s all well and good, but where is the evidence? On what basis can you say that? How do you know it’s true?*”

o que não tornava a relação entre teoria e prática menos conflitante que aquela vivenciada no Estágio Supervisionado do curso de licenciatura.

O curso defendia a chamada abordagem comunicativa, amplamente divulgada no Brasil com o movimento comunicativo de ensino de línguas que marcou as discussões sobre o ensino de línguas, sobretudo, nos anos oitenta. Segundo BERTOLDO (2000:90-91), esse movimento constituiu-se como um dos regimes de verdade (FOUCAULT, 1995) para os estudos realizados nesses anos

a ponto de ser tomado como um pressuposto, algo que, uma vez consolidado, não merecia reflexões críticas mais aprofundadas que pudesse colocar também em cheque a noção de linguagem como instrumento de comunicação. Sendo assim, o conceito de competência comunicativa ganhou uma importância cabal para o referido movimento, sendo, inclusive, objeto de pesquisas da época.

ALMEIDA FILHO (1998: 8-9), um dos precursores desse movimento no Brasil, afirma que “comunicação enquanto conceito se distancia muito das acepções restritivas e mecanicistas da Teoria da Informação prevalentes na década de 70”. Para ele, a comunicação verbal, em vez de ser um simples processo lingüístico, necessita de conhecimentos prévios, da percepção da situação de uso e de outros conhecimentos culturais disponíveis na mente e memória do locutor que interagem no processo de maneira não hierárquica. Assim, a competência comunicativa seria composta das competências lingüística, sociocultural, meta e estratégica, que abrangeriam, então, conhecimentos lingüísticos, socioculturais e estratégicos, metalingüísticos e meta-comunicativos e mecanismos de sobrevivência na interação.

A abordagem comunicativa difundiu-se de tal maneira, nesse período, que passou a ser compreendida por muitos como a única alternativa viável para o ensino de línguas.

As aulas de Metodologia de Ensino, no referido curso de pós-graduação, eram, constantemente, permeadas por questionamentos por parte daqueles que, por um motivo ou outro, não acreditavam na possibilidade de se fazer o que estava sendo proposto. Porém, a professora dessa disciplina freqüentemente encerrava as discussões com uma fala que se tornou antológica no curso:

Não me venha com o discurso da miséria! Isso são desculpas para não fazer!

Percebendo que os relatos de problemas e dificuldades cotidianas de professores experientes não recebiam muita atenção, sendo reduzidos à pejorativa definição de “discurso da miséria”, passamos a buscar outras perspectivas para a análise desta questão, pois percebemos que as vozes desses professores não vinham sendo ouvidas pelos intelectuais porque, entre estes dois grupos, estabelecia-se um sistema de poder em que os últimos assumiam o papel de agentes da “consciência” e do discurso e portadores do saber e da “verdade” que deveria ser dita aos primeiros (FOUCAULT, 1995).

Em contato com as teorias do discurso, passamos a entender, como BRANDÃO (1995:12), que

a linguagem enquanto discurso não constitui um universo de signos que serve apenas como instrumento de comunicação ou suporte de pensamento; a linguagem enquanto discurso é interação, é um modo de produção social; ela não é neutra, inocente (na medida em que está engajada numa intencionalidade) e nem natural, por isso o lugar privilegiado de manifestação da ideologia. Ela é o “sistema-suporte das representações ideológicas (...) é o ‘medium’ social em que se articulam e defrontam agentes coletivos e se consubstanciam relações interindividuais” (...). Como elemento de mediação necessária entre o homem e sua realidade e como forma de engajá-lo na própria realidade, a linguagem é lugar de conflito, de confronto ideológico, não podendo ser estudada fora da sociedade uma vez que os

processos que a constituem são histórico-sociais. Seu estudo não pode estar desvinculado de suas condições de produção.

Passamos, então, a compreender que as relações entre teoria e prática são, como argumenta DELEUZE (1995:69-70), sempre fragmentárias e parciais, pois uma teoria é sempre local, relativa a um pequeno domínio que, para se aplicar a um outro domínio, é necessário que seja revezada por um outro tipo de discurso. Passamos a entender que “a prática é um conjunto de revezamentos de uma teoria a outra e a teoria um revezamento de uma prática a outra”. Assim, a relação entre teoria e prática passou a ser entendida por nós não mais como uma simples aplicação, mas como “um sistema de revezamentos em um conjunto, em uma multiplicidade de componentes ao mesmo tempo teóricos e práticos”.

Dessa forma, não buscaremos, neste trabalho, analisar se a teoria estudada no curso de letras está sendo aplicada na prática, nem indicar as teorias que seriam mais ou menos aplicáveis na sala de aula, como tem sido feito por muitos pesquisadores, pois entendemos que, sendo o aluno um sujeito heterogêneo, constituído no e pelo discurso, a sua prática será composta por várias vozes que poderão levá-lo a rejeitar, aceitar ou modificar as teorias aprendidas.

A concepção dominante na área de ensino de línguas sobre a relação entre a pesquisa e a prática em sala de aula, como demonstra FREEMAN (1996:89), tem sido de aplicação. Em suas palavras,

tem havido uma crença arraigada, hierárquica e unidirecional que interpretações desenvolvidas e explicações postuladas através de pesquisa podem – e deveriam – influenciar de alguma forma o que os professores compreendem e, portanto, o que eles fazem em sua prática em sala de aula. Porém, como nós sabemos, isso não acontece, o que

*reaviva a questão básica: qual é o relacionamento entre pesquisa e ensino?*³

Entendendo com FREEMAN que os conhecimentos advindos da pesquisa não modificam, necessariamente, a prática do professor em sala de aula, consideramos necessário investigar qual é o relacionamento que se estabelece entre teoria e prática na disciplina Prática de Ensino de Inglês (de agora em diante PEI) e no Estágio Supervisionado do curso de letras, responsável pela formação do professor.

Partindo da análise da afirmação que “você precisa saber sobre a história para contá-la”, esse autor (op.cit.:90) afirma que há um dilema central nesse relacionamento. Segundo ele,

*Os professores sabem bem a história da sala de aula, mas eles geralmente não a contam porque eles não são geralmente chamados para fazer isso, nem eles têm, normalmente, oportunidades. Os pesquisadores e os responsáveis pela elaboração de currículos e políticas de ensino, por outro lado, têm muita habilidade para contar certas coisas sobre a sala de aula; porém, eles freqüentemente deixam escapar as histórias centrais que estão lá. A divergência pode levar a diferentes perspectivas sobre o que é o ensino e o que é importante nele. Assim, isso pode tornar-se a razão para o “profundo divórcio” entre pesquisa e ensino*⁴.

³ C.f. nossa tradução do original em inglês: *there has been an entrenched, hierarchical, and unidirectional assumption that interpretations developed and explanations posited through research can - and should - influence in some way what teachers understand, and therefore what they do, in their classroom practice. Yet, as we know, this does not happen, which revives the basic question: What is the relationship between research and teaching?*

⁴ C.f. nossa tradução do original em inglês: *teachers and learners know the story of classroom well, but they usually do not know to tell it because they are not often called upon to do so, nor they usually have opportunities. Researchers, curriculum developers, and policymakers, on the other hand, are very well skilled at telling certain things about classroom; however, they often miss the central stories that are there. The divergence can lead to different perspectives on what teaching is and what is important within it. Thus it can become grounds for the “intimate divorce” between research and teaching.*

Para superar essa lacuna e compreender de uma maneira mais ampla o ensino, esse autor argumenta que devemos adotar uma metodologia que coloque no centro a pessoa que faz o trabalho.

Assim, este trabalho tem o objetivo de analisar a formação de professores de língua inglesa, investigando a relação que se estabelece entre a teoria e a prática na PEI, que “é comumente entendida como o principal momento de formação do professor de língua inglesa” (MARTINS, 1998:11), e fornecer subsídios para uma reflexão sistematizada por parte dos professores do curso de letras, especialmente aqueles que formam professores de língua, possibilitando uma análise dos ajustes que as teorias estudadas no curso sofrem quando entram na sala de aula.

Partimos da hipótese de que a relação que se estabelece entre teoria e prática na PEI é dicotômica, pois esta disciplina está inserida em um curso que se estrutura também de maneira dicotômica, pressupondo um momento em que os alunos aprenderiam os conteúdos teóricos e um outro em que eles o aplicariam. Dessa forma, os alunos e o professor de PEI, enquanto sujeitos constituídos pelo discurso instrucional autorizado desta disciplina também relacionam estes dois componentes de maneira dicotômica.

Assim, elaboramos as seguintes perguntas que norteiam esta pesquisa:

1. Que relação entre teoria e prática pressupõe a lógica de organização do curso de letras?
2. Como são abordadas as questões de ensino e aprendizagem nas aulas de PEI?

3. Que relações os alunos desta disciplina estabelecem entre os conteúdos abordados em sala de aula e a sua experiência no Estágio Supervisionado?

Para responder a essas perguntas, analisaremos as práticas discursivas estabelecidas no *corpus* desta pesquisa, composto de recortes de documentos legisladores do curso (Proposta de reestruturação do Curso de Letras, Plano Pedagógico do Departamento de Estágios e Práticas Escolares, Projeto Pedagógico do Curso de Letras/Inglês e Plano de Ensino da PEI), dos relatórios de estágio dos alunos do Curso de Letras/Inglês, dos Planos de Aulas dos alunos do Curso de Letras/Inglês no Estágio Supervisionado e de transcrições de gravações de aulas de PEI.

A análise será realizada de acordo com a perspectiva da Análise do Discurso (AD), sendo norteada, assim, por conceitos como sujeito, discurso e heterogeneidade, discutidos adiante.

Esta dissertação está estruturada em três capítulos. No primeiro, serão discutidos os pressupostos teóricos básicos que orientam a análise. No segundo, analisaremos as condições de produção dos discursos da PEI. Discutiremos, inicialmente, a estrutura curricular do curso em que essa disciplina está inserida. Abordaremos, em seguida, os objetivos e a organização da PEI a partir da análise do Plano de Ensino desta disciplina e do Projeto Pedagógico do curso. Discutiremos também, a organização do Estágio Supervisionado a partir da análise do Projeto de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado e do Projeto Pedagógico do curso. No terceiro, analisaremos a materialidade lingüística dos discursos do professor e alunos em

sala de aula. Passaremos, então, à análise de como tais discursos emergem nos relatórios de estágio dos alunos dessa disciplina.

Este trabalho será concluído com as nossas considerações finais sobre os resultados da pesquisa.

CAPÍTULO I: DISCURSO E HETEROGENEIDADE

Neste capítulo serão discutidos os conceitos que embasam a análise do discurso dos alunos e professores nas aulas de PEI e nos relatórios do Estágio Supervisionado.

A análise do discurso da PEI é realizada de acordo com os conceitos da AD de linha francesa, mais especificamente os conceitos de sujeito, discurso e heterogeneidade discutidos a seguir. Será feita uma breve incursão pelos principais momentos do desenvolvimento da AD para, então, focalizar os conceitos que fundamentam a nossa análise. Não pretendemos, no entanto, realizar uma análise exaustiva da história dessa disciplina, mas destacar alguns momentos da elaboração e evolução dos conceitos utilizados nessa pesquisa, o que acreditamos ser útil para a realização da análise.

A AD surgiu na França, nos anos sessenta do século vinte, tomando o discurso como seu objeto próprio, opondo-se, portanto, à Análise de Conteúdos, tão difundida na área de Ciências Humanas. Essas análises concebiam o texto na sua transparência, apenas como projeção de uma realidade extradiscursiva, indiferente às articulações propriamente lingüísticas e textuais. A AD, por outro lado, buscou realizar uma análise, considerando o texto na sua opacidade, levando em conta o modo de funcionamento lingüístico-textual dos discursos, “as diferentes modalidades do exercício da língua num determinado contexto histórico-social de produção” (BRANDÃO, 1998: 19).

No entanto, como demonstra BRANDÃO (op.cit), já nos formalistas russos, temos uma abertura para o estudo do que seria posteriormente chamado de discurso. Ao

operar com o texto, buscando nele uma lógica de encadeamentos “transfrásticos”, eles superam a abordagem filológica então em vigor nos estudos sobre a língua. Porém, os seus seguidores, os estruturalistas, ao propor o estudo da estrutura no texto “nele mesmo e por ele mesmo”, restringindo-se a uma abordagem imanente do texto, excluem qualquer reflexão sobre sua exterioridade.

O trabalho do estruturalista americano HARRIS (1952) mostra a possibilidade de ultrapassar as análises meramente confinadas à frase, ao estender procedimentos da lingüística distribucional americana aos enunciados (chamados discursos). Utilizando conceitos da psicologia e da sociologia, HARRIS contribui significativamente para o preenchimento de uma lacuna na Lingüística que não comportava, como demonstra INDURSKY (1997:27), uma teoria do sujeito, nem se preocupava com a situação (o contexto social e histórico). No entanto, HARRIS não chega a problematizar as condições de produção como constitutivas. Como demonstra ORLANDI (2001:18), HARRIS, com seu método distribucional, consegue livrar a análise do viés conteudista, mas, para tanto, reduz o texto a uma frase longa. A sua prática teórica caracteriza-se, segundo essa autora, por um isomorfismo ao estender o mesmo método de análise de unidades menores (morfemas, frases) para unidades maiores (texto) e proceder a uma análise lingüística do texto como o faz na instância da frase, não considerando que o texto não é uma frase longa ou soma de frases, mas “uma totalidade com uma qualidade particular, com sua natureza específica”.

Os trabalhos de JAKOBSON que procuram refletir sobre os elementos que apontam para o “aqui”, o “agora” e o “eu”, representando o extralingüístico no interior do lingüístico, e os de BENVENISTE sobre a questão da subjetividade na linguagem,

representantes dos precursores da chamada Lingüística da Enunciação, foram também decisivos para a constituição da AD enquanto disciplina.

Com os trabalhos da Lingüística da Enunciação acentuou-se o interesse pelo discurso, pois, colocando a língua em funcionamento, essa teoria liberta-a do fechamento e da imobilidade da estrutura, pois, na concepção de língua como sistema ou estrutura, os valores são relativos e diferenciais, bloqueando todo o processo de significação e de mudança lingüística.

BENVENISTE foi um lingüista com formação estruturalista que dedicou a maior parte dos seus trabalhos ao tratamento de questões de lingüística geral. Porém, foram os seus artigos sobre a subjetividade na língua que mais repercutiram entre os estudiosos da linguagem devido ao seu rompimento com Saussure ao buscar instaurar a subjetividade nos estudos lingüísticos.

Na Lingüística da Enunciação a linguagem não é um instrumento externo de comunicação e transmissão de informação, mas uma forma de atividade entre os protagonistas do discurso. Na perspectiva de BENVENISTE, pode-se dizer que a língua, como forma, constitui uma estrutura, mas como funcionamento, se transforma em discurso, “que é o fenômeno temporal da troca, do estabelecimento do diálogo, é a manifestação interindividual da enunciação, é o seu produto” (CARDOSO: 1999:22-3).

Para BENVENISTE (1974: 82-3), a enunciação é o ato individual de colocar a língua em funcionamento. Em suas palavras, ela é “o ato individual pelo qual se utiliza a língua, introduz em primeiro lugar o locutor como parâmetro nas condições necessárias da enunciação”. A enunciação é, então, uma relação do locutor com a língua, apropriando-se dela e colocando-a em funcionamento. Nesta perspectiva, o sujeito se caracteriza pela sua homogeneidade e unidade e se constitui em sua interação

com o *tu*, opondo-se ao *ele* que, em oposição ao *eu* e ao *tu*, não possui a marca da pessoa, não se referindo, assim, a um indivíduo específico. Para esse autor, o *ego* tem sempre uma posição de transcendência em relação ao *tu*, mas, apesar disso, “nenhum dos dois se concebe sem o outro; são complementares e ao mesmo tempo reversíveis”.

Sendo a enunciação o ato *individual* de colocar a língua em funcionamento, ou de transformá-la em discurso, ela fica, na perspectiva de BENVENISTE, circunscrita ao espaço do subjetivo e do individual. Essa dimensão individual e subjetiva atribuída ao discurso é, como veremos a seguir, contestada pela AD que tem como objeto o discurso, considerado como uma instância integralmente histórica e social. O sujeito é compreendido, então, na perspectiva da AD, como essencialmente histórico e ideológico, situando seu discurso em relação aos discursos do outro. Outro que envolve, como demonstra BRANDÃO (1995:49), não somente o seu destinatário para quem planeja e ajusta sua fala (nível intradiscursivo), mas outros discursos historicamente já construídos e que emergem na sua fala (nível interdiscursivo). Nessa perspectiva, “questiona-se aquela concepção do sujeito enquanto ser único, central, origem e fonte do sentido, formulado inicialmente por BENVENISTE, porque na sua fala outras vozes também falam”.

Uma outra perspectiva da Enunciação é representada por BAKHTIN que desenvolve sua concepção de linguagem a partir de uma crítica às grandes correntes da lingüística de sua época. Segundo ele, ao analisar a linguagem como um sistema fechado, a lingüística não consegue alcançar o modo como a língua realmente funciona.

De acordo com BAKHTIN (1986), a linguagem é constitutivamente dialógica, sendo que esse dialogismo é a condição de sentido do discurso. Segundo ele (op.cit.:41), “as palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios dialógicos e servem de trama a

todas as relações sociais em todos os domínios”. Assim, tudo que é expresso por um falante não pertence somente a ele, pois, em todo discurso, várias vozes são realizadas simultaneamente.

Como demonstra BRANDÃO (1998), BAKHTIN não só coloca o enunciado como objeto dos estudos da linguagem como também “dá à situação de enunciação o papel de componente necessário para a compreensão e explicação da estrutura semântica de qualquer ato de comunicação verbal” (op.cit.:10).

Verificamos em BAIT (1999) que o pensamento bakhtiniano rejeita a dominância de leituras excludentes, configurando uma filosofia da linguagem que concebe o *eu* e o *outro* como inseparavelmente ligados, tendo como elemento articulador a linguagem. Na concepção bakhtiniana, em que a linguagem é vista como interação social, o *outro* desempenha um papel fundamental na constituição do significado. Para Bakhtin, o discurso constituindo-se na atmosfera do “já-dito”, “é determinado ao mesmo tempo pela réplica ainda não-dita, mas solicitada e já prevista” (BAKHTIN, 1986:103). Nessa perspectiva, toda enunciação é compreendida como um diálogo e todo enunciado pressupõe aqueles que o antecederam e todos que o sucederão.

Segundo AUTHIER-REVUZ (1990:27), o estatuto do sujeito tal como aparece na teoria bakhtiniana envolvendo noções de “intenção” e “orientação de um discurso a um objeto” é bastante problemático e impede, a despeito de encontros irrecusáveis, uma aproximação demasiadamente sistemática das perspectivas dialógicas na abordagem do discurso.

Assim, a AD rejeita aquela concepção estruturalista que, concebendo a linguagem como um sistema abstrato, não comporta uma teoria do sujeito; e supera a

perspectiva da Lingüística da Enunciação que concebe a subjetividade como uma dimensão individual e o discurso como efeito da ação intencional do sujeito.

Os estudos sobre a enunciação que têm ocupado, modernamente, um amplo espaço nas discussões lingüísticas, deram uma grande contribuição para o desenvolvimento da AD, mas foram os estudos de PÊCHEUX (1997), através de suas preocupações com o “instrumento” que forneceram uma base teórico-metodológica para a sua estruturação como disciplina.

Para construir a noção de discurso esse autor apóia-se criticamente em SAUSSURE, reconhecendo nele o ponto de origem da ciência lingüística. SAUSSURE compara a língua a uma sinfonia cuja realidade não é em nada comprometida por erros que podem cometer os músicos que a executam. Ele atribui à língua, concebida como um sistema, o estatuto de objeto dos estudos lingüísticos, excluindo a fala desse campo. Para ele, a língua é a “parte social da linguagem, exterior ao indivíduo, que, por si só, não pode nem criá-la nem modificá-la” e a fala é um “ato individual de vontade e inteligência” (SAUSSURE, 1974:22). Assim, a língua se opõe à fala, sendo a primeira sistêmica e objetiva e a segunda concreta, variável de acordo com cada falante e, por isso, subjetiva.

Para PÊCHEUX (1997:62), o deslocamento conceitual introduzido por Saussure consiste em separar a homogeneidade cúmplice entre a prática e a teoria da linguagem, pois

a partir do momento em que a língua deve ser pensada como um sistema, deixa de ser compreendida como tendo a função de exprimir sentido; ela torna-se um objeto do qual uma ciência pode descrever o funcionamento.

Constatando que a oposição língua/fala não poderia se incumbir da problemática do discurso, PÊCHEUX (1997) refuta a perspectiva da lingüística estruturalista, desenvolvendo o quadro epistemológico da AD que coloca o discurso entre a *langue* e a *parole*, na exterioridade da dicotomia saussuriana, no social, lugar em que se encontra a ideologia. Assim, o discurso não se confunde com a *fala*, na continuidade da dicotomia (língua/fala) de SAUSSURE, pois, como argumenta ORLANDI (2001:21-22),

não se trata de opô-lo à língua como sendo esta um sistema, onde tudo se mantém, com sua natureza social e suas constantes, sendo o discurso, como a fala, apenas uma ocorrência casual, individual, realização do sistema, fato histórico, a-sistemático, com suas variáveis etc. O discurso tem sua regularidade, tem seu funcionamento que é possível apreender se não opomos o social e o histórico, o sistema e a realização, o subjetivo ao objetivo, o processo ao produto.

O quadro epistemológico para a AD, desenvolvido por PÊCHEUX, apresenta-se como a articulação de três regiões do conhecimento científico: o materialismo histórico, como teoria das formações sociais e suas transformações, sendo aí compreendida a teoria das ideologias; a lingüística, como teoria dos mecanismos sintáticos e dos processos de enunciação ao mesmo tempo e a teoria do discurso, como teoria da determinação histórica dos processos semânticos.

Numa tentativa de problematizar os deslocamentos teóricos da AD, PÊCHEUX (1997b) distingue três fases de constituição. O primeiro momento caracteriza-se pela exploração metodológica da noção de maquinaria discursiva estrutural, concebendo o processo de produção discursiva como “uma máquina autodeterminada e fechada sobre si mesma, de tal modo que um sujeito-estrutura determina os sujeitos como produtores de seus discursos” (op.cit.: 311). O sujeito acredita-se produtor de seu

discurso, mas é apenas assujeitado, suporte para a produção desse discurso. No segundo momento, com a incorporação dos conceitos de formação discursiva (FD) e interdiscurso, há um deslocamento teórico em relação ao primeiro momento, passando a ser foco de estudo as relações entre as máquinas discursivas estruturais. Uma FD é definida por FOUCAULT (1987:43-45) como

um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram uma época dada, e para uma área social, econômica e geográfica ou lingüística dada, as condições de exercício da função enunciativa.

A introdução dos conceitos de formação discursiva e de interdiscurso, ocorrida nesse momento, coloca em cheque a noção de máquina estrutural fechada, pois, como demonstra PÊCHEUX (1997b:314), uma FD não é um espaço estrutural fechado, uma vez que está sempre em relação paradoxal com seu “exterior”, sendo constitutivamente “invadida” por elementos que vêm de outro lugar. O conceito de FD torna-se fundamental para a AD, possibilitando compreender que um discurso se mostra sempre heterogêneo, pois traz em si elementos vindos do exterior.

No terceiro momento ocorre um aprofundamento do conceito de interdiscurso que passa a ser compreendido como o centro do processo de construção de sentidos. Assim, uma FD não é compreendida como um bloco homogêneo que funciona automaticamente, mas é definida em relação ao seu interdiscurso que corresponde ao conjunto das formulações feitas e já esquecidas pelo sujeito, as quais determinam o que ele diz. A relação entre os discursos não é concebida como sendo uma relação entre “máquinas discursivas” autônomas, fechadas em si mesmas, como no primeiro momento, nem como a relação entre FD's constituídas independentemente, como no segundo. Como afirma ORLANDI (2001:43-44), as FD's podem ser vistas como

regionalizações do interdiscurso, o que “disponibiliza dizeres, pelo já dito, aquilo que constitui uma formação discursiva em relação a outra”. Isso implica dizer que a palavra significa em relação a outras, o que, para a autora, “é afirmar essa articulação de objetividade material contraditória”. Assim, o interdiscurso passa a ser o objeto de análise, pois as identidades das FD’s são estruturadas pela relação interdiscursiva.

Houve, então, mudanças significativas na passagem de um momento para outro, conforme analisa GRIGOLETTO (1998:17), não apenas de caráter metodológico, mas também teórico. Conforme demonstra a pesquisadora, ocorreu, do primeiro ao terceiro momento,

o abandono de uma posição “estruturalista” que se traduzia, de um lado, numa rigidez na seqüência das etapas da análise – que partia da análise sintática de enunciados elementares para chegar à fase interpretativa de seqüências do corpus e, assim, remontar à análise dos processos discursivos (...) e, de outro, numa concepção de sujeito concebido apenas como efeito de assujeitamento à máquina estrutural.

O abandono da idéia de homogeneidade enunciativa, a partir da interação cumulativa de momentos de análise lingüística e discursiva, permitiu o deslocamento da noção de constituição do discurso que passou a ser concebido como constituído no entrecruzamento entre a estrutura e o acontecimento, como consequência da mudança de enfoque da estrutura para o acontecimento. Essa postura permitiu também, dentro da perspectiva de que a heterogeneidade enunciativa é constitutiva do discurso, a percepção de lugares enunciativos plurais no fio do discurso.

Segundo essa autora (op.cit.:1998:31), “o ponto de contato entre a estrutura e o acontecimento permite perceber o primado da alteridade sobre o mesmo, ou, dito de outra forma, o efeito de sobredeterminação pelo qual o interdiscurso afeta o

intradiscurso”. Assim, optamos, com essa autora, por focalizar a nossa análise na relação entre o intradiscurso e o interdiscurso, tentando “depreender o modo de presença do interdiscurso por meio da análise lingüístico-discursiva das formulações presentes no intradiscurso”.

A AD recusa, desde o primeiro momento, segundo PÊCHEUX (1997b:311), “qualquer metalíngua universal supostamente inscrita no inatismo do espírito humano, e de toda suposição de um sujeito intencional como origem enunciativa de seu dizer”. Porém, foi só a partir do refinamento e, conseqüentemente, a postulação do primado da alteridade, que o sujeito do discurso passa a ser compreendido como um sujeito atravessado pelo inconsciente. Segundo PÊCHEUX & FUCHS (1997: 168-9), o sujeito caracteriza-se por dois esquecimentos: no esquecimento um, o sujeito tem a ilusão de que é o criador absoluto do seu discurso, a origem do sentido, apagando tudo que remeta ao exterior de sua formação discursiva; no esquecimento dois, o sujeito tem a ilusão de que tudo que ele diz tem apenas um significado que será captado pelo seu interlocutor. Há o esquecimento de que o discurso caracteriza-se pela retomada do já dito, tendo o sujeito a ilusão de que sabe e controla tudo o que diz.

Entendemos, com ORLANDI (2001:35-36), que o esquecimento é estruturante da constituição dos sujeitos e dos sentidos, não sendo, nessa perspectiva, as ilusões consideradas como “defeito”, mas como “uma necessidade para que a linguagem funcione nos sujeitos e na produção de sentidos”. Assim, os sujeitos esquecem, involuntariamente, o que já foi dito, identificando-se com o que dizem e constituindo-se em sujeitos.

Não concebemos, portanto, o discurso como originário em um sujeito adâmico que, como primeiro homem, profere as primeiras palavras que significam

apenas e exatamente o que ele quer. É preciso considerar que o sujeito retoma as palavras já existentes como se elas tivessem origem nele e re-significa-as em relação à sua história e é assim que do seu dizer emergem sentidos.

O pressuposto de que a heterogeneidade é constitutiva de todo discurso impede que ele seja considerado como um espaço “estável”, “fechado”, “homogêneo”, sendo a constituição de uma FD constantemente marcada pela presença do outro. Nessa perspectiva o sujeito é concebido como essencialmente heterogêneo, clivado, dividido entre o consciente e o inconsciente. Segundo PÊCHEUX (1997b:316), o desenvolvimento do conceito de heterogeneidade enunciativa coloca em cena as formas lingüístico-discursivas do “discurso de um outro, colocado em cena pelo sujeito, ou discurso do sujeito se colocando em cena como um outro”.

AUTHIER-REVUZ (1990), apoiada na problemática do dialogismo bakhtiniano e na abordagem da Psicanálise à questão do sujeito e sua relação com a linguagem, indica algumas formas de heterogeneidade mostrada no discurso, as quais se articulam sobre a realidade da heterogeneidade constitutiva de todo discurso. Essa autora (op.cit.:27) destaca que a designação de saturação da linguagem de Bakhtin

constitui uma teoria da produção do sentido e do discurso: coloca os outros discursos não como ambiente que permite extrair halos conotativos a partir de um nó de sentido, mas como um “centro” exterior constitutivo, aquele do já dito, com o que se tece, inevitavelmente, a trama mesma do discurso⁵.

A emergência da heterogeneidade, entendida como a incorporação do *Outro* na constituição do sujeito, será estudada, em nossa análise, em nível do intradiscurso

⁵ Grifos da autora.

pela noção de heterogeneidade mostrada (marcada e não marcada) de AUTHIER-REVUZ (1990) e pela heterogeneidade constitutiva, a partir do interdiscurso.

Segundo essa autora, a heterogeneidade mostrada inscreve o outro na seqüência do discurso (discurso direto, aspas, formas de retoque ou glosa, discurso indireto livre, ironia); e a heterogeneidade constitutiva consiste na possibilidade de captar lingüisticamente a presença do outro no um. A heterogeneidade mostrada, por sua vez, divide-se em heterogeneidade marcada, que é da ordem da enunciação, visível na materialidade lingüística e a heterogeneidade não marcada, que é da ordem do discurso, não sendo provida de visibilidade.

Como demonstra ORLANDI (2001:59), o dispositivo de interpretação da AD tem como característica

colocar o dito em relação ao não dito, o que o sujeito diz em um lugar com o que é dito em outro lugar, o que é dito de um modo com o que é dito de outro, procurando ouvir, naquilo que o sujeito diz, aquilo que ele não diz mas que constitui igualmente os sentidos de suas palavras.

No entanto, como destaca essa autora, a AD não procura o sentido verdadeiro, “mas o sentido real em sua materialidade lingüística e histórica”, pois, como afirma PÊCHEUX (1997c: 53-55), todo enunciado é sempre suscetível de tornar-se outro, que é o lugar da interpretação, da manifestação do inconsciente e da ideologia na produção de sentidos e na constituição dos sujeitos. Em suas palavras,

esse discurso-outro, enquanto presença virtual na materialidade descritível da seqüência, marca, do interior desta materialidade, a insistência do outro como lei do espaço social e da memória histórica, logo como o próprio princípio do real sócio histórico.

Assim, a AD atua nos limites da interpretação e da descrição que não devem ser compreendidas como duas fases sucessivas, pois “não se trata de uma alternância de duas fases sucessivas, mas de um batimento, não implica que a descrição e a interpretação sejam condenadas a se entremisturar no indiscernível” (PÉCHEUX, 1997c:54).

Discutimos, nesse capítulo, os conceitos da AD (sujeito, linguagem, formação discursiva, intradiscorso, interdiscorso, heterogeneidade discursiva), a partir das reflexões de PÉCHEUX, FOUCAULT e AUTHIER-REVUZ. Esses conceitos são fundamentais para a nossa análise do discurso da PEI, pois permitem-nos desmistificar a maneira simplista com que é, normalmente, vista a relação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura que formam professores de língua inglesa, a qual prima pela manutenção de regimes de verdade que acaba por asseverar, cada vez mais, essa relação dicotômica. A verdade, segundo FOUCAULT (1995), não existe fora do poder ou sem o poder, mas é produzida graças a múltiplas coerções que produzem efeitos regulamentados de poder. Segundo ele (op.cit.:12),

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.

Entendendo a verdade não como “o conjunto das coisas verdadeiras a descobrir ou a fazer aceitar”, mas como o “conjunto das regras segundo as quais se distingue o verdadeiro do falso e se atribui ao verdadeiro efeitos específicos de poder” (op.cit.:13), não trataremos, neste estudo, de fazer a partilha entre o que, no discurso da

PEI, revela da cientificidade e da verdade e o que revelaria de outra coisa; mas de ver historicamente como certos efeitos de verdade são produzidos no interior de tais discursos.

Para problematizarmos os efeitos de sentido que emergem dessas relações, analisamos o discurso da PEI a partir de condições contextuais que a determinam, pois entendemos que, não sendo a linguagem transparente, ela precisa ser pensada em relação a seus processos histórico-sociais de constituição. As condições de produção do discurso implicam, como demonstra ORLANDI (2001:40), “o que é material (a língua sujeita a equívoco e a historicidade), o que é institucional (a formação social, em sua ordem) e o mecanismo imaginário”, que produz imagens dos sujeitos, bem como dos objetos do discurso, em uma determinada conjuntura sócio-histórica. Assim, temos “a imagem da posição sujeito locutor (quem sou eu para lhe falar assim?), mas também da posição sujeito interlocutor (quem é ele para me falar assim?), e também a do objeto do discurso (do que estou lhe falando, do que ele me fala?)”. É, portanto, esse jogo imaginário que preside a troca de palavras. Como demonstra essa autora (op.cit.:48-49), não se considera em AD o sujeito como empiricamente coincidente com o seu dizer, pois, “atravessado pela linguagem e pela história, sob o modo do imaginário, o sujeito só tem acesso a parte do que diz”.

Considerando o professor como um sujeito cujo discurso é marcado pelo inconsciente, disperso e heterogêneo, compreendemos que não é possível imputar uma mudança radical a toda reflexão teoricamente sustentada, visto que a sua prática é determinada pelas várias vozes que constituem o seu interdiscurso. Compreendemos também que o discurso da PEI não funciona por si só, de uma maneira homogênea, uma

vez que é constantemente afetado por outros discursos que se entrecruzam em uma relação dialógica.

CAPÍTULO II: A LÓGICA DICOTÔMICA DA ESTRUTURAÇÃO DO CURSO DE LETRAS

Neste capítulo, procederemos à abordagem das condições de produção do discurso da PEI. Tal abordagem será indispensável para a compreensão dos discursos desta disciplina, pois, de acordo com FOUCAULT (1996/2000:8),

em toda sociedade a produção do discurso é ao menos em tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade.

Analisaremos, assim, o contexto sócio-histórico e ideológico em que os discursos dessa disciplina são produzidos e as circunstâncias imediatas da enunciação, buscando compreender de que maneira a relação teoria-prática é estabelecida nessa disciplina.

Partiremos da hipótese de que a relação que se estabelece entre teoria e prática na PEI é dicotômica, porque essa disciplina está inserida em um curso que se estrutura dicotomicamente, pressupondo um momento em que os alunos aprenderiam os conteúdos teóricos e um outro em que eles os aplicariam. Assim, essa relação constitui-se também de maneira dicotômica no discurso dos alunos e professor, pois estes são também constituídos pelo discurso institucional autorizado da PEI.

Nossa análise não objetiva a exaustividade nem a completude, pois compreendemos, com ORLANDI (2001:62), que “todo discurso se estabelece na relação com um discurso anterior e aponta para outro”. Assim, considerando os objetivos dessa pesquisa, procuraremos detectar processos significativos relevantes para o tema e

procederemos ao recorte de estados diferentes do processo discursivo, os quais serão interpretados sob a perspectiva da AD.

Assim, discutiremos alguns documentos legisladores do curso no qual a PEI está inserida, quais sejam: a Estrutura Curricular, o Programa de Curso da PEI e o Projeto de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado. Serão também discutidos os principais percursos das discussões sobre formação de professores na área de educação e na Lingüística Aplicada (LA), em particular, com o objetivo de demonstrar em que contexto está inserido o discurso pedagógico da PEI.

Apresentaremos, inicialmente, o contexto em que a pesquisa foi desenvolvida. Em seguida, discutiremos a dinâmica de organização da PEI a partir de sua inserção na estrutura do curso e da análise dos objetivos e conteúdos estabelecidos no plano de ensino dessa disciplina. Analisaremos, ainda, neste momento, o programa de Estágio Supervisionado na universidade e, mais especificamente, no curso de Letras/Inglês, *locus* de nossa pesquisa.

2.1- CONTEXTO PESQUISADO

Partedo *corpus* desta pesquisa foi coletado em aulas de PEI em uma universidade pública de Minas Gerais, no período de fevereiro a julho de 2001 e se insere dentro da tradição da pesquisa interpretativista, de cunho etnográfico, em sala de aula.

Para VASCONCELLOS (1995:11-12), a sala de aula é o centro da educação escolar, pois é neste espaço de interação entre os sujeitos, mediados pela realidade, que a educação básica se dá. Dessa forma,

no ato de educar, nas quatro paredes e no contato com os alunos é que o professor sente, por um lado, o volume de problemas concretos, sem solução, a anti-pedagogia do dia-a-dia e, por outro, a desvinculação da formação acadêmica, o pedagogs, que não dá conta da vida escolar. Quando damos ênfase à sala de aula, não o fazemos numa visão intimista, "a-política" da educação, na medida que ela não está desvinculada da escola e da sociedade, tanto no sentido de receber influência como intervir na realidade. Buscamos caminhos que unam a vida cotidiana da sala de aula com uma linha de educação.

Este autor destaca que, ao falarmos em sala de aula, referimo-nos a todo o processo educativo, compreendendo qualquer espaço físico em que haja interação entre professor e alunos (seja a sala em si, a quadra, o laboratório, o ateliê, etc.).

Segundo MOITA LOPES (1996:22), há um interesse cada vez maior por pesquisa de base interpretativista,

não só por representar um foco de investigação diferente, revelador, portanto, de novas descobertas que não estão ao alcance de pesquisa positivista, mas também por avançar um tipo de método de pesquisa que pode ser mais adequado à natureza subjetiva do objeto das Ciências Sociais.

Mais adiante, esse autor afirma que colocar o foco de ação da pesquisa em LA na sala de aula é uma das maneiras mais úteis de se contribuir para gerar conhecimentos sobre ensino/aprendizagem de línguas, pois, “somente a compreensão do que ocorre na sala de aula pode produzir conhecimento, fundamentado em dados, sobre como o aluno aprende e o professor ensina” (MOITA LOPES, 1996:165). Como demonstra esse autor, a pesquisa de base etnográfica caracteriza-se pela preocupação com todo o contexto social da sala de aula e com a percepção dos participantes desse contexto sobre o que está ocorrendo. Assim, optamos por adotar essa perspectiva por acreditarmos ser essa tradição mais eficaz para compreender as relações que ocorrem no discurso da sala de aula de PEI. Para tanto, utilizamos como perspectiva de análise a AD, buscando problematizar os efeitos de sentido que emergem no jogo discursivo que se estabelece nesse contexto.

A turma era composta por 20 alunos, sendo que um destes pertencia à última turma do curso de letras com habilitação dupla em português e inglês, formada pela universidade em 2000, tendo retornado para cursar a disciplina Prática de Ensino nos cursos de Português e de Inglês. Através de entrevistas informais⁶ com os alunos, verificamos que a maior parte deles iniciou o curso com pouquíssimo conhecimento de língua inglesa e sem nenhuma experiência como professor. No entanto, antes do término do curso, treze alunos já eram professores, o que corresponde a 65 por cento da turma. Desses treze, uma aluna era aposentada como professora de outra disciplina e pretendia apenas continuar com as aulas particulares de inglês que ministrava em sua residência. Apenas uma aluna não lecionava nem tinha a intenção de lecionar. Seis alunos não

⁶ Essas entrevistas não constituem o *corpus* dessa pesquisa.

lecionavam ao final do curso porque atuavam em outras áreas, mas pretendiam começar a lecionar após o término do curso.

Uma vez que a maioria desses alunos já está atuando como professor quando cursa a PEI, emergem, nas aulas dessa disciplina, vários conflitos entre as teorias estudadas e a experiência desses alunos, o que nem sempre é levado em conta.

A professora (de agora em diante P) trabalha com a disciplina PEI desde 1998, já tendo lecionado também Língua Inglesa, Literatura Inglesa e Literatura Americana no curso de letras e Língua Inglesa em escolas de Ensino Fundamental e Médio e em cursos livres de idiomas. Graduada em letras, ela fez um curso de pós-graduação *lato-sensu* em língua inglesa (ênfase em ensino e aprendizagem) e faz mestrado em Lingüística. Ela demonstrou estar sempre buscando atualizar-se por meio da participação em cursos, congressos e seminários e de leituras diversas. Demonstrou também estar aberta a discussões e reflexões sobre a formação de professores, o que, em tese, suavizaria as relações de poder em sala de aula. No entanto, como verificaremos adiante, no jogo discursivo que se constitui na sala de aula de PEI, P representa alguém que conhece as teorias selecionadas, que tem experiência no ensino de línguas, o que lhe garante credibilidade, validando, assim, o regime de verdade que seu discurso sustenta.

Com uma carga horária de sessenta horas/aula, a PEI era ministrada em apenas um dia da semana, em dois blocos de duas horas/aula, intercalados por um intervalo de dez minutos. Envolvendo questões diversas relacionadas ao ensino e à aprendizagem de línguas, as aulas eram organizadas em forma de seminários apresentados pelos alunos, com poucas intervenções do professor no momento das discussões. Essa concentração das atividades da disciplina nos alunos parece, em uma primeira análise, amenizar as relações de poder em sala de aula, mas, como veremos

adiante, apenas mascara tais relações pois é o professor que, em última instância, determina o que será discutido e toda a organização das discussões.

A disciplina PEI faz parte de um departamento específico no qual estão lotados todos os professores de Prática de Ensino da universidade. Esses professores reúnem-se semanalmente para discutir o plano pedagógico do departamento, questões organizacionais do estágio e troca de experiências.

Embora haja um departamento que organiza e regulamenta todo o processo de estágio na universidade, as particularidades de cada área são resolvidas pelo professor de Prática de Ensino, também denominado professor-supervisor de estágio. Além disso, questões burocráticas como encaminhamento dos estagiários para as escolas e assinatura de convênios são de responsabilidade do professor, que cumpre, também, uma carga horária de três horas/aula semanais no departamento para atendimento individual aos alunos e orientação com relação ao planejamento e desenvolvimento das atividades do estágio, além de assistir, segundo determinações do departamento, a uma aula de cada estagiário, no mínimo. O professor da escola em que o aluno realiza o estágio, também chamado professor-orientador, deve possuir, pelo menos, a graduação a que o estagiário está se habilitando e é responsável pela orientação e acompanhamento cotidiano das aulas do estágio. O estagiário é avaliado por ambos os professores.

No início do processo de estágio, o professor-supervisor encaminha os estagiários às escolas e recebe uma declaração de aceite, assinada pelo professor-orientador e pela direção da escola. No final do semestre letivo, o professor-supervisor recebe as fichas de frequência, os relatórios de estágio, planejamentos do estagiário e a avaliação feita pelo professor-orientador. Tais documentos, acrescidos da avaliação do

professor-supervisor e da declaração de aceite recebida anteriormente, são arquivados no departamento.

Observamos que este contexto de pesquisa é de natureza dicotômica no que concerne às relações entre teoria e prática. Embora a PEI e o estágio aconteçam concomitantemente com o nome de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, sob a responsabilidade do mesmo professor, eles funcionam como dois elementos distintos, sendo que a primeira é responsável pela fundamentação teórica do estágio, que figura como “o elemento prático” do curso.

2.2- A ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO DO CURSO DE LETRAS

O Curso de Letras em análise possui uma carga horária de 2.400 horas, distribuídas em oito períodos correspondentes a oito semestres e 150 horas/aula práticas, correspondentes ao Estágio Supervisionado. Esse curso passou por uma mudança curricular em 1996, pois, segundo o projeto de reestruturação curricular, o modelo vigente já não mais atendia às “exigências da realidade”. De acordo com esse projeto, tais alterações tinham por finalidade buscar um currículo que fosse capaz de “intervir no processo educacional das escolas de Ensino Fundamental e Médio, visando a elevar a qualidade de ensino”.

Observemos que *intervir* é, por definição⁷, “*ingerir-se (em matéria, questão etc.), com a intenção de influir sobre seu desenvolvimento; interferir; interceder*”. Assim, essa intervenção proposta é uma ação que vem de fora impingindo uma determinada teoria. Ao propor *intervir* no processo educacional visando a *elevar a qualidade de ensino*, o curso assume uma perspectiva solucionista/prescritiva, no sentido criticado por CORACINI (1997), MARTINS (1998) e BERTOLDO (2000), pois demonstra crer na universidade como a redentora do Ensino Fundamental e Médio, cabendo a ela encontrar e oferecer os caminhos a serem seguidos por estes níveis de ensino.

Nessa proposta, foram realizados novos ajustes, tais como: carga horária de disciplinas, criação ou extinção de disciplinas obrigatórias, inclusão de disciplinas optativas, reordenação da seriação ideal e opção para uma habilitação única.

⁷ Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa.

Essas alterações são também justificadas, segundo o projeto, pelo fato de que o currículo do curso de Letras com habilitações duplas (Português/Inglês e Português/Francês) não estava levando em consideração “as deficiências em Língua Portuguesa e, freqüentemente, o quase total despreparo em Língua Estrangeira” com que o aluno saía do curso, uma vez que a carga horária prevista para duas habilitações era “insuficiente para transformar o aluno professor em usuário competente do(s) idioma(s) escolhido(s)”, ressaltando que o curso “não pretende apenas formar o aluno que saiba usar a língua, mas um profissional capaz de dominar os fatos da língua e contribuir para a criação de novos conhecimentos na área de estudo”.

Podemos perceber que o curso almeja formar não somente um profissional com competência lingüística, mas um pesquisador capaz de *contribuir para a criação de novos conhecimentos na área de estudo*. Essa perspectiva corresponde ao discurso dominante nos anos noventa do século vinte, na LA e área de educação em geral, como discutiremos a seguir, que propõe a formação de um professor capaz de refletir sobre a sua ação, como forma de promover modificações em sua prática pedagógica. Observamos que está sendo mantida a mesma matriz, isto é, o enfoque muda do conteúdo ou da metodologia para a formação reflexiva, mas mantém-se o mesmo princípio: dar soluções para a prática pedagógica.

2.2.1- A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Faz-se necessária aqui uma breve incursão pelos principais momentos por que tem passado as discussões sobre a formação do professor de línguas, pois estas discussões constituem o discurso que estrutura a formação dos professores e, em particular, desses que estamos tratando aqui.

A formação do professor de língua estrangeira (LE) tem passado por, pelo menos, três momentos que, apesar de não deverem ser considerados em uma seqüência linear, servem para entender os enfoques que têm sido dados a essa questão. Em um desses momentos o bom professor de LE é aquele que deve saber a língua que ensina quase como um falante nativo; em outro, o professor deve ser capaz de saber sobre a língua e sobre o método de ensino e, no terceiro, defende-se que o professor deve ser reflexivo, ou seja, refletir sobre sua prática pedagógica, tornando-se consciente dessa prática para poder transformá-la. Esse último corresponde a uma tendência que ganhou destaque na LA no início dos anos noventa do século vinte, propondo-se a formar um professor de línguas consciente de seu papel.

No primeiro momento, tendo em vista que o enfoque são as habilidades lingüísticas do professor que deveria ter uma exímia proficiência na LE, os manuais elaborados consistem basicamente de estratégias, exercícios e teorizações sobre como se desenvolver a proficiência do professor, pois se acreditava que, dessa forma ele conseguiria melhorar, também, a proficiência dos seus alunos, pois ele era um “modelo” a ser seguido.

No segundo, enfoca-se a necessidade de o professor ser um profundo conhecedor do método adotado como forma de garantir um desempenho eficiente. É

normalmente escolhido um método determinado, considerado como o mais adequado ao contexto da sala de aula. Conseqüentemente, a maior parte dos estudos publicados neste momento procura traçar o perfil do “bom” e do “mau” professor, bem como sugerir os métodos e abordagens que seriam mais eficientemente aplicáveis à sala de aula.

O artigo de PAIVA (1997), *A identidade do professor de inglês*, constante da bibliografia da disciplina em estudo, é representativo dessa tendência. O artigo começa com a pergunta “Quem é o professor de Inglês?”. No primeiro parágrafo, tentando responder a essa pergunta, a autora descreve o “professor ideal”, sem, no entanto, explicitar ideal para quem ou em que condições. Em suas palavras, esse professor “deveria ter, além de consciência política, bom domínio do idioma (oral e escrito) e sólida formação pedagógica com aprofundamento em lingüística aplicada”. A autora destaca que poucos professores se enquadram nesse perfil e que, muitas vezes, isso é fruto de esforço próprio, pois os cursos de licenciatura geralmente “ensinam sobre a língua e não aprofundam conhecimentos na área específica de aprendizagem de língua estrangeira” (PAIVA:1997:9). Em seu dizer, a *boa formação* seria a formação ideal definida anteriormente e, dessa forma, toda e qualquer formação que não se enquadrasse nesse padrão, seria considerada *má formação*.

No segundo parágrafo, a autora afirma que “dois grandes grupos de profissionais, que não se enquadram nesse perfil, compõem os dois extremos de professores do Estado de Minas Gerais” (op.cit.:9). A afirmação de que os professores *não se enquadram* no perfil ideal preconizado apresenta-se como secundária, pois, sendo estruturada em uma oração adjetiva, teria uma função explicativa apenas. Porém, ela aponta para um outro enunciador que faz tal afirmação. Também nessa afirmação emerge outra voz que enuncia que eles deveriam se enquadrar no “perfil ideal”. Além

disso, o uso do marcador “*no entanto*” para introduzir esse parágrafo cria uma relação adversativa com o parágrafo anterior, fazendo transparecer a expectativa de que os professores se enquadrem em tal perfil. Dessa maneira, cria-se um efeito de sentido de forma a atribuir um caráter de verdade absoluta às posições apresentadas pelo texto.

O artigo segue discutindo a formação (de/formação, no dizer da autora) do professor de língua inglesa, sua ideologia (no sentido de crenças) e conflitos, mantendo o mesmo discurso prescritivo, pois assume uma perspectiva de análise da questão e apaga outras. Como conclusão, é apresentada uma proposta de ação com o intuito de minimizar os problemas enfocados. No entanto, não acreditamos que tais “soluções” garantiriam uma mudança automática na “realidade” descrita no texto. Um dos itens que compõem essa proposta, por exemplo, é a “reformulação dos currículos para que se possam incluir disciplinas de Lingüística Aplicada ao ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras” (PAIVA:1997:16). Essa disciplina foi inserida no curso em análise na reforma curricular realizada em 1996, o que não garantiu a solução para os problemas do ensino de língua inglesa e da formação de professores⁸. Esse texto é levado para a sala de aula, como veremos mais adiante, como o discurso da verdade que deve, portanto, ser compreendido e aceito sem questionamentos.

Essas duas primeiras perspectivas de formação do professor de línguas que vimos discutindo aparecem, muitas vezes, integradas, como podemos observar na obra de CELCE-MURCIA & MCINTOSH (1979) que, embora enfoque na seção II, denominada *Language Skills*, a aquisição de habilidades lingüísticas específicas – *listening*, subseção A, *speaking*, subseção B, *reading*, subseção C, *writing*, subseção D e *grammar and*

⁸ BERTOLDO (2000) analisa os discursos da Lingüística Aplicada e demonstra que, com o intuito de constituir-se como uma ciência moderna, essa disciplina acaba adotando uma perspectiva solucionista que impinge determinado discurso teórico como solução para a prática pedagógica dos professores de LE, asseverando ainda mais, a dicotomia entre teoria e prática.

vocabulary, seção E – com o objetivo de desenvolver a proficiência lingüística, como demonstram as introduções de cada subseção, acaba geralmente enfocando o que o professor deveria saber ou o que o professor pode fazer para facilitar aos estudantes o desenvolvimento de uma determinada habilidade lingüística. Trata-se, pois, de definir os objetivos para os alunos, de acordo com um nível de proficiência esperado e descrever um suporte teórico e sugerir estratégias e metodologias para se alcançar esses objetivos. Essa perspectiva pode ser vista ao longo de toda a obra que se apresenta com “o objetivo de manter um balanço entre teoria e prática – entre prover um suporte necessário de informações e pesquisa relevante, por um lado, e prover muitas sugestões práticas de sala de aula, por outro” (CELCE-MURCIA & MCINTOSH, 1979:ix)⁹. Observamos que a relação entre teoria e prática é vista de forma dicotômica, pois o “balanço” proposto funciona similarmente a uma gangorra que tem de um lado a teoria e de outro a prática em uma relação de suposto equilíbrio. Na seção I, denominada *Teaching Methods*, embora se faça uma síntese das principais abordagens de ensino utilizadas até então nos Estados Unidos, acaba-se sugerindo determinada abordagem considerada a mais adequada ao contexto escolar. A seção IV, denominada *Teachers*, gira, basicamente, em torno da pergunta: “o que o professor precisa saber para desempenhar o seu trabalho profissionalmente e eficientemente?”.

A formação do professor pauta-se, então, por uma perspectiva técnica cuja ênfase está na organização e planejamento dos componentes do processo de ensino-aprendizagem (objetivos, seleção de conteúdo, estratégias de ensino, avaliação etc.), como forma de assegurar ao aluno o desenvolvimento da proficiência almejada.

⁹ C.f. nossa tradução do original em inglês: “*the goal of maintaining a balance between theory and practice – between providing needed background information and relevant research, on the one hand, and providing many practical classroom, on the other*”.

Alguns trabalhos têm-se preocupado com os efeitos e eventuais transformações causadas pela teoria na prática docente, ou em que medida a teoria interfere na prática. Porém esses trabalhos já partem, normalmente, do pressuposto de que a teoria modifica ou deveria modificar a prática em sala de aula, mantendo a maneira simplista de ver a relação entre a pesquisa e o ensino de línguas, em que o conhecimento da primeira pelo professor acarretaria uma modificação da segunda, possibilitando que o ensino e a aprendizagem fossem mais “eficientes”.

Assim, eleita a abordagem “mais eficiente”, espera-se que ela seja diretamente e totalmente aplicada à sala de aula, em substituição às outras que são consideradas inadequadas e insuficientes para resolver os “problemas” da sala de aula. São realizados, então, vários estudos com o propósito de verificar de que forma determinadas abordagens estão sendo “aplicadas” ao ensino de línguas, o que geralmente é feito a partir do pressuposto de que a teoria possa ser totalmente aplicada ao contexto de sala de aula. Um problema nessa perspectiva é que não podemos prever os deslocamentos que o conhecimento de determinada teoria provoca na prática pedagógica do professor. Isso implica que não temos acesso a que modificações ocorreriam e nem podemos assegurar se elas serão sempre positivas.

De acordo com GEBHARD et al. (1990:16), a formação do professor de línguas tem sido marcada por um processo autoritário e prescritivo no qual “o papel do futuro professor é ouvir, aceitar, ocasionalmente dar uma opinião, mas, em última instância, seguir uma prescrição, ou pelo menos dar esta impressão”¹⁰. Os autores destacam que esta abordagem da formação do professor apresenta várias limitações, pois, além de alguns professores, especialmente aqueles com alguma experiência, não

¹⁰ C.f. nossa tradução do original em inglês: “*the role of the student teacher is to listen, accept, occasionally give an opinion, but ultimately to follow a prescription, or at least give this impression*”.

quererem que lhes digam como ensinar, não há evidência científica convincente sobre a existência de uma “melhor” forma de ensinar.

No contexto pesquisado essa concepção é bastante problemática porque, como dissemos anteriormente, a grande maioria dos alunos do curso já atua ou atuou como professor enquanto cursa a PEI, trazendo para a sala de aula dessa disciplina os seus conflitos e dúvidas, o que acaba não sendo levado em conta. Outro problema é que o fato de os alunos terem incorporado ou darem a impressão de ter incorporado o discurso institucional, não significa que isso vá, necessariamente, influenciar a realidade deles. Muitas vezes, como discutiremos mais adiante, o aluno demonstra inclusive acreditar estar agindo de acordo com o que foi preconizado por essa disciplina, mas sua prática faz ecoar vários outros discursos.

Retomando a discussão anterior, destacamos o terceiro momento das discussões sobre a formação do professor de línguas, que move a base teórica da área de formação de professores de segunda língua, conforme RICHARDS (1990), do estudo de fonética e teoria gramatical, até então considerados como uma base necessária e até mesmo suficiente para formar um professor de língua, para incluir o estudo de gramática pedagógica, análise do discurso, aquisição de segunda língua, pesquisa baseada em sala de aula, sintaxe e fonologia da interlíngua, organização curricular e avaliação. Defende-se, então, que o professor deve tomar consciência dos processos da sala de aula, pois se crê que, se o professor tornar-se reflexivo sobre a sua prática por meio da realização de pesquisa em sala de aula, ele realizará transformações positivas na sua prática pedagógica.

Essa tendência está associada à realização de um tipo de pesquisa de natureza etnográfica em que o professor, assumindo o papel de pesquisador, observa e

reflete sobre a sua própria prática. É representativa dessa tendência a obra de BAILEY & NUNAN (1996) que reúne artigos que, embora apresentem algumas especificidades contextuais e metodológicas, mantêm uma unidade pelo fato de terem sido conduzidos na tradição da investigação naturalística, com um enfoque qualitativo, dando ênfase, segundo estes autores, para as qualidades e características do fenômeno investigado. Ao destacar as “vozes” do professor, discutindo o processo de ensino de línguas a partir da perspectiva da sala de aula e analisar a relação entre a pesquisa e o ensino, procurando demonstrar o “golfo” que se estabelece entre o pesquisador e o professor, este livro representa uma importante contribuição para a LA e fornece um suporte metodológico para todos aqueles que se interessarem em pesquisar seus próprios ambientes de ensino e aprendizagem. Porém, estabelece um automatismo entre a conscientização do professor por meio do engajamento em pesquisas que problematizam a sua prática e a transformação positiva de suas concepções e ações em sala de aula, o que, ao nosso ver, não abrange a complexidade que envolve essa relação, como procuraremos demonstrar em nossa análise.

No Brasil, ganharam destaque os trabalhos de CAVALCANTI & MOITA LOPES (1991) e MOITA LOPES (1996)¹¹ que, igualmente, partem do pressuposto de que, a partir do momento em que a licenciatura investir mais em pesquisas em sala de aula, teremos um avanço qualitativo no que diz respeito à formação do professor. Esses autores advogam a necessidade de reflexão teoricamente informada sobre a prática pedagógica em sala de aula como meio de aperfeiçoamento do que se passa nesse ambiente. MOITA LOPES (1996.) critica a “formação dogmática do professor” que envolveria, basicamente, treinamento no uso de técnicas de ensino, que seriam tomadas como a

¹¹ Esta obra faz parte da bibliografia lida por esses alunos na disciplina Linguística Aplicada, no 5º período do curso, e suas reflexões ecoam em seus discursos no contexto desta pesquisa.

“última palavra no ensino de línguas”, e que deveriam ser usadas pelo professor em sala de aula exatamente da forma recomendada por manuais de ensino ou pelo professor formador, e defende uma “formação teórico-crítica do professor” que envolveria um conhecimento teórico sobre a natureza da linguagem em sala de aula e fora dela, e um conhecimento sobre o uso da linguagem em sala de aula, isto é, sobre os processos de ensinar/aprender línguas¹².

Esse movimento, seguindo uma tendência internacional, tornou-se a tônica da formação de professores de LE no Brasil na década de 90. Surgiram, então, inúmeros trabalhos que buscavam, em última instância, envolver o professor em educação contínua e possibilitar-lhe tornar-se pesquisador, refletindo criticamente sobre o seu próprio trabalho, o que lhe possibilitaria uma atuação mais efetiva e consciente em sala de aula deixando de ser um mero consumidor de teorias produzidas por outrem.

Em um artigo que se propõe a refletir sobre a disciplina Prática de Ensino por meio da análise dos textos produzidos para o VII e o VIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, realizados em 1994 e 1996, MORAES (2001:4) afirma que a maioria dos educadores presentes acredita que a pesquisa pode ser o caminho para a formação de profissionais com capacidade teórica e prática para atuar nas escolas. Dessa maneira, a formação do futuro professor possibilitaria “um preparo melhor para

¹² MOITA LOPES (1996: 187) elabora um roteiro para a pesquisa-ação, como proposta para o desenvolvimento de pesquisas em sala de aula:

1. Familiarização com os princípios e instrumentos da pesquisa-ação;
2. Monitoração do processo de ensino/aprendizagem através de notas de campo e/ou gravação em áudio;
3. Negociação da questão a ser investigada;
4. Negociação dos instrumentos de pesquisa a serem utilizados;
5. Pesquisa-ação na prática: coleta de dados;
6. Análise e interpretação dos dados: acumulação de evidências para teorização;
7. Relatórios da pesquisa: apresentação em seminários/congressos;
8. Negociação de novas questões de pesquisa (o processo recomeça na etapa 3 acima).

atuar num movimento de ação-reflexão-ação sobre o ensino, o que teria como consequência a melhoria do trabalho educativo”.

Segundo ZEICHNER (1993:57), a utilização da noção de formação reflexiva de professores tem promovido um desenvolvimento profissional fictício, pois programas insistem em “focar as reflexões do professor na sua própria prática de ensino e/ou nos seus alunos, negligenciando qualquer consideração das condições sociais do ensino que influenciam o trabalho do professor na sala de aula”.

Percebemos um avanço relativo com relação a essa perspectiva em ALVARENGA (1999) que discute a questão das imagens que o professor faz de si mesmo com sua prática real de sala de aula, destacando a sobreposição, muitas vezes não coincidente, dessas imagens. Argumenta que “freqüentemente pensamos que agimos de uma determinada maneira e ao analisarmos percebemos que idealizamos parte do que pensamos que somos por desejarmos sê-lo” (op.cit.:123), pois nem sempre o que pensamos ser a nossa prática pedagógica corresponde ao que ela realmente é. No entanto, a pesquisadora sugere que, se o professor refletir sobre a sua prática pedagógica por meio do envolvimento em atividades de pesquisa e de explicitações teóricas, ele “saberia/buscaria saber porque ensina como ensina”, reduzindo as incoerências e contradições de sua prática.

Não concordamos com esse automatismo que é, geralmente, colocado entre o contato do professor com determinadas teorias e o seu envolvimento em pesquisas e a transformação de sua prática pedagógica, pois a prática pedagógica do professor é determinada pelo contexto sócio-histórico no qual ele está inserido, pois o lugar a partir do qual o sujeito fala é constitutivo do que ele diz.

Procurando extrapolar a lógica dessa tendência, CORACINI (1998:36) afirma que o pesquisador, nessa perspectiva, a partir da observação da realidade da sala de aula, procede à sua teorização para, em seguida, retornar à sala de aula numa atitude propedêutica. Procedendo dessa maneira ele, segundo essa autora,

abranda, de certa maneira, a dicotomia teoria-prática, ou melhor dizendo, procede como se a passagem da teoria à prática se desse natural e diretamente, sem interferências de qualquer ordem. Nessa perspectiva, caberia, conseqüentemente, ao lingüista aplicado ensinar os professores como devem proceder na prática de sala de aula a partir dos ensinamentos teóricos por ele ministrados, através de livros e/ou de cursos de formação (também chamados de reciclagem, treinamento etc.) e, assim, provocar as mudanças que seus representantes julgam necessárias ao seu aperfeiçoamento.

Vemos que CORACINI procura nos alertar acerca da necessidade de problematizar esses procedimentos que, embora visem a aproximar teoria e prática, o faz de uma maneira reducionista na qual cabe à primeira a função de informar e modificar a segunda que seria, por sua vez, automaticamente melhorada a partir da incorporação de tais conhecimentos teóricos.

Reconhecemos que uma formação “teórico-crítica” que envolva o professor na realização de pesquisas e na reflexão sobre a sua própria prática seja mais adequada que uma formação “dogmática” e tecnicista, pois esta última não proporciona ao professor condições de realizar a mediação entre os conhecimentos teóricos e práticos proposta pela LA. No entanto, entendemos que não há uma relação direta e automática entre a conscientização do professor pela pesquisa e a transformação positiva da sua prática pedagógica, como deixam transparecer alguns autores, pois o professor pode, após ter refletido sobre a sua prática pedagógica, continuar agindo da mesma maneira. Além disso, entendemos que não há a possibilidade de o sujeito estar totalmente

consciente, visto que ele é constitutivamente heterogêneo. Isso significa que o professor pode até ter incorporado determinadas concepções teóricas e agir segundo práticas outras que constituem o seu inconsciente.

Como visto, muitos lingüistas aplicados têm-se preocupado com a formação de professores, mas sem chegar, normalmente, a problematizar a relação teoria-prática, cuidando muito mais de traçar diagnósticos e propor melhores formas de se ensinar e soluções para os problemas da prática em sala de aula. Muitos buscaram traçar o perfil do “bom” e do “mau” aprendiz, e indicar as habilidades que os futuros professores deveriam adquirir para o exercício da profissão. Outros procuraram fornecer estratégias mais eficazes para o ensino de línguas e, assumindo uma postura solucionista, tomaram para si a responsabilidade de resolver ou propor soluções para os problemas da prática, conforme discute BERTOLDO (2000). No entanto, teoria e prática são vistas, em todos esses casos, como duas coisas distintas, sendo que à segunda cabe aplicar o que foi postulado pela primeira.

2.2.2- A ESTRUTURAÇÃO DO CURSO DE LETRAS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

É na perspectiva da formação reflexiva, discutida anteriormente, que se estrutura o curso de letras em análise, como podemos observar nos seus objetivos gerais, segundo o Projeto Pedagógico:

O Curso de Letras tem como objetivo a formação integral de futuros professores do ensino fundamental e médio: pesquisadores com capacidade de reflexão crítica e de pesquisa sobre temas relativos aos conhecimentos lingüísticos, literários e culturais, a fim de que ultrapassem a função de meros veículos de transmissão de conhecimentos e sejam capazes de produzir, junto com seus alunos, uma reflexão (...).

A tônica da proposta de formação de professores desse curso é, como podemos observar no excerto acima, o desenvolvimento da capacidade de *reflexão crítica* e de *pesquisa*, inserindo-se na perspectiva solucionista que vimos discutindo, acirrando, ainda mais, a dicotomia entre teoria e prática.

Assim, procura-se, em tese, aproximar a teoria e a prática, por meio da realização de pesquisa em sala de aula e da ênfase na formação do professor pesquisador, procedendo como se a passagem da primeira para a segunda se desse de forma natural, acreditando que, se o professor se tornasse consciente de sua prática pedagógica por meio de uma reflexão informada teoricamente, ele transformaria positivamente a sua prática em sala, não se considerando a hipótese de que o professor, mesmo tendo adquirido determinados conhecimentos teórico-metodológicos e acreditando-se consciente da sua ação e capaz de criticar o seu próprio trabalho, pudesse simplesmente decidir não aplicar estes conhecimentos na sua prática ou não conseguir tal aplicação em virtude de outros fatores.

Como poderemos observar, a seguir, nos objetivos específicos do curso, segundo o Projeto Pedagógico, essa dicotomia é, muitas vezes, fruto de uma idealização exacerbada, materializada por promessas que o curso não consegue cumprir:

- *Capacitar o graduando em Letras para o exercício da docência no ensino fundamental e médio;*
- *Proporcionar ao graduando meios de comunicar-se oralmente e por escrito, com relativa fluência, transferindo para situações reais as estruturas lingüísticas trabalhadas ao longo do curso;*
- *Refletir sobre questões culturais e ideológicas envolvidas no ensino-aprendizagem da língua inglesa;*
- *Capacitar o graduando para descrever e justificar as peculiaridades fonológicas, morfológicas, lexicais, sintáticas e semânticas do inglês, com especial destaque para as variações lingüísticas e para as especificidades da norma padrão;*
- *Capacitar o graduando para apreender criticamente as obras literárias não somente por meio de interpretação derivada do contato direto com elas, mas também pela mediação de obras críticas e de teorias literárias;*
- *Possibilitar ao graduando condições de atuar como professor-pesquisador, revisor de textos, secretário bilíngüe, consultor, ombudsman, ensaísta, relator, tradutor;*
- *Formar o profissional em consonância com os preceitos da ética e da cidadania;*
- *Suscitar no graduando as atividades de investigação que favoreçam o processo contínuo de construção do conhecimento na área e utilização de novas tecnologias;*
- *Incentivar o egresso a continuar sua formação em cursos de Pós-graduação;*
- *Promover a interação Universidade / Comunidade.*

Os objetivos são muito amplos, não direcionando para questões específicas da sala de aula, o que seria esperado, pois o curso é, essencialmente, de formação de professores. O segundo, o quarto e o quinto objetivos referem-se à aquisição de componentes teóricos e desenvolvimento de habilidades lingüísticas, o que seria aplicado, posteriormente, pelo aluno-professor em situações de ensino e aprendizagem. Isto está presente de maneira explícita no segundo objetivo que pretende proporcionar

meios para que os alunos transfiram para *situações reais* as estruturas lingüísticas trabalhadas ao longo do curso. Podemos compreender, a partir desse objetivo, que o aluno aprende primeiramente determinadas estruturas lingüísticas em um contexto (não real) e procura aplicá-las depois em outra situação (real).

O curso promete, ainda, incentivar a realização de atividades investigativas com vistas à construção de novos conhecimentos, conforme vem sendo argumentado por alguns autores da LA. Essa proposta, como vimos argumentando, pressupõe que, realizando reflexões e pesquisas informadas teoricamente, o futuro professor poderia tornar-se mais consciente, o que proporcionaria o desenvolvimento de uma prática mais eficaz. Como discutiremos posteriormente, acreditamos que isso não é possível, pois concebemos o professor como um sujeito constitutivamente heterogêneo cujo discurso comporta várias outras vozes.

O último objetivo propõe promover a interação entre a Universidade e a comunidade, mas não explicita como isso será feito. Além disso, esse objetivo é muito geral, pois abrange toda a Universidade e não o Curso de Letras em específico. Essa “interação”, como procuraremos demonstrar, baseia-se em uma relação de poder na qual cabe à Universidade, compreendida como o lugar do conhecimento, o papel de detentora de um saber que, aceito como verdade absoluta, deve ser transmitido à comunidade – escola, nesse caso, que seria o lugar da aplicação.

Esses objetivos inscrevem-se no plano da idealização, das promessas que não se convertem em prática. Dessa maneira, o curso privilegia os elementos teóricos aos quais é atribuída a função de iluminar e transformar a prática pedagógica dos futuros professores.

Embora a formação do professor pesquisador e reflexivo corresponda atualmente a um dos discursos dominante na LA, é crescente o número de trabalhos que, apoiados em uma base teórica da AD, critica esse automatismo normalmente colocado entre a aquisição de conhecimentos teóricos e reflexão do professor, e as esperadas mudanças em sua prática pedagógica.

Esta relação entre teoria e prática tem sido analisada, segundo CORACINI (1998), de maneira mítica, pois a teoria tem assumido, no meio acadêmico, o status de verdadeira ciência, tendo, dessa forma, primazia com relação a toda e qualquer prática, pois, acredita-se que é ela que tem determinado as mudanças da prática que é vista como aplicação da teoria.

É relevante destacar aqui a pesquisa de MARTINS (1998) que explora com detalhes os problemas sofridos pela PEI no contexto das graduações que formam professores de LE, enfatizando como um dos principais problemas o fato de que a Prática de Ensino, ao invés de ser um dos momentos privilegiados da formação do futuro professor funciona, de fato, como o único momento de formação. A pesquisadora indica a necessidade de se repensar a estrutura curricular das licenciaturas, pois praticamente todas as questões problemáticas, inclusive de relações entre teoria e prática, emergem quase exclusivamente na Prática de Ensino, configurando-se um quadro de muita angústia e ansiedade para os graduandos e formadores.

Embora a LA tenha sido introduzida no elenco de disciplinas da maioria dos cursos de licenciatura em letras com a tarefa de mediar os conhecimentos teóricos e a prática pedagógica, possibilitando uma formação mais eficiente do professor de LE, essa tarefa ainda fica essencialmente a cargo da Prática de Ensino.

Além disso, conforme demonstra BERTOLDO (2000), a LA, com o intuito de afirmar o seu status de ciência moderna, pauta suas considerações sobre a formação de professores de LE de forma monolítica, especialmente no que se refere à noção idealizada de sujeito cognoscente que, consciente dos processos envolvidos na sala de aula, transformaria a sua prática pedagógica a partir das propostas de solução por ela prescritas.

Segundo BERTOLDO (2000: 36), embora a LA se intitule como ciência aplicada, acaba estabelecendo uma relação entre teoria e prática que prioriza a teoria, pois “as soluções propostas devem ser, por princípio, teoricamente sustentadas no intuito de legitimá-la como válida e confirmá-la também como área independente”.

Tendo em vista que a prática não é simplesmente a aplicação de conhecimentos teóricos, mas “um sistema de revezamentos em um conjunto, em uma multiplicidade de componentes ao mesmo tempo teóricos e práticos” (DELEUZE, 1995:70), torna-se necessário que se leve em conta as condições de produção deste discurso teórico, pois uma formação discursiva existe historicamente no interior de determinadas relações de classes” (PÊCHEUX & FUCHS, 1997: 167). A transposição de determinada teoria requer a observação do jogo discursivo que acontece na sala de aula enquanto formação discursiva, na qual é possível dizer certas coisas, de certa forma, e não outras, de outra forma.

Nesta perspectiva, é relevante retomar a noção de “esquecimentos” (PÊCHEUX & FUCHS, 1997) pois ajuda a compreender como os discursos são produzidos na sala de aula, ao demonstrar que o professor, enquanto sujeito, não é a única fonte do seu discurso, o qual não reflete o seu conhecimento consciente da realidade, como ele tem a ilusão de acontecer. Segundo o autor, o sujeito caracteriza-se por dois

esquecimentos: no esquecimento um, o sujeito tem a ilusão de que é o criador absoluto do seu discurso, a origem do sentido, apagando tudo que remeta ao exterior de sua formação discursiva; no esquecimento dois, o sujeito tem a ilusão de que tudo que ele diz tem apenas um significado que será captado pelo seu interlocutor. Há o esquecimento de que o discurso caracteriza-se pela retomada do já dito, tendo o sujeito a ilusão de que sabe e controla tudo o que diz.

O professor formador empresta seu corpo, sua voz às teorias adotadas, esquecendo-se de que “o que diz resulta de um processo de interpretação que sempre ocorre a partir da sua formação discursiva” (CORACINI, 1995: 30). Esquece-se, ainda, que as metodologias e abordagens de ensino foram concebidas em condições de produção específicas, não podendo corresponder à realidade específica de sala de aula de cada aluno do curso.

SOARES (1983:49) destaca que a palavra prática suscita, inevitavelmente, a sua parceira, a palavra teoria. Dessa maneira, “quando se fala em Prática de Ensino, pensa-se imediatamente, por oposição, em uma Teoria do Ensino” que é geralmente relacionada a disciplinas como Didática Geral (ou Didática Especial), Psicologia – particularmente a da aprendizagem – ou ainda às disciplinas de conteúdo, pressupondo que se aprende *teoricamente* um conteúdo, e depois se aprende *a prática* desse conteúdo.

Assim, o curso em análise estrutura-se dicotomicamente, acarretando uma distorção na PEI que assume a função de ser um elo entre a teoria e a prática no curso. Isso é bastante problemático, pois uma única disciplina não consegue reverter essa dicotomia que se estabelece em todo o curso. Essa disciplina, como efeito dessas

condições, acaba privilegiando o elemento teórico, referindo-se à sala de aula por abstração.

Considerando, como DELEUZE (1995), que uma teoria é sempre local e relativa a um domínio específico, entendemos que ela não poderia ser aplicada a um outro domínio da maneira pela qual ela foi concebida, sem ser alternada por um outro discurso que seria determinado pelas condições de produção específicas em que esse discurso seria então concebido.

Embora reconheçamos a importância do componente teórico nos cursos de formação de professores, ressaltamos a necessidade de que esses cursos discutam os ajustes que as teorias sofrem quando entram no mundo da sala de aula, em vez de considerar teoria e prática como elementos que se encaixam em perfeita harmonia (BERTOLDO: 2000). É importante destacar que uma teoria é sempre local, relativa a um pequeno domínio, não se relacionando com a prática em termos de aplicação automática, pois a prática é um conjunto de revezamentos de uma teoria a outra e a teoria, um revezamento de uma prática a uma outra (DELEUZE, 1995).

Segundo MARTINS (1998), os cursos que formam professores de LE são, em geral, desenvolvidos em quatro anos, sendo a sua estrutura curricular composta de: 1- disciplinas de núcleo comum; 2- disciplinas específicas; e 3- disciplinas pedagógicas. Núcleo comum é entendido por essa pesquisadora como as disciplinas que objetivam tanto introduzir questões de linguagem como familiarizar o aluno com o discurso acadêmico. As disciplinas específicas são aquelas consideradas como o objeto de estudo do curso e as disciplinas pedagógicas são aquelas direcionadas à formação pedagógica do professor.

BERTOLDO (2000: 76-77) distingue as disciplinas que formam professores de LE em dois grupos: o primeiro, denominado de *formação específica*, é aquele em que os futuros professores entram em contato com o conhecimento lingüístico, metalingüístico, literário e metaliterário; o segundo, denominado de *formação profissional*, abarca as disciplinas que introduzem três tipos de conhecimento: *pedagógico*, *metapedagógico* e *pedagógico aplicado*.

Uma vez que nenhuma dessas classificações se mostrou suficiente para a análise do contexto desta pesquisa, optamos por uma terceira que mescla elementos das duas anteriores, a qual está dividida em disciplinas de *núcleo comum*, de *formação específica* e de *formação profissional*.

As disciplinas de núcleo comum englobam as disciplinas da área específica do curso e as disciplinas fora da área específica do curso. As disciplinas de núcleo comum da área específica do curso são: Lingüística Geral, Língua Latina, Teoria da Literatura, Filologia Românica, Língua Portuguesa, Literatura Brasileira e Literatura Portuguesa. As disciplinas fora da área específica do curso são Introdução à Filosofia, Introdução à Sociologia, Metodologia Científica e História da Arte.

As disciplinas de formação específica são: Língua Inglesa, Literatura de Expressão Inglesa e as disciplinas eletivas, oferecidas a partir do quarto período do curso. As disciplinas de formação profissional abarcam as disciplinas que introduzem o conhecimento *pedagógico*: Lingüística Aplicada, Didática de Licenciatura e Psicologia da Educação, Desenvolvimento e Aprendizagem, o *metapedagógico*: Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º Graus e o *pedagógico aplicado*: Prática de Ensino

de Inglês. A tabela abaixo mostra a distribuição dessas disciplinas na estrutura curricular do curso¹³:

TABELA 1

ANÁLISE DA ESTRUTURA CURRICULAR	
Grupos de disciplinas	%
Disciplinas de núcleo comum	37,6
Disciplinas de formação específica	40,0
Disciplinas de formação profissional	22,4

FONTE: Projeto Pedagógico do Curso de Letras/Inglês

Observamos que o espaço ocupado pelas disciplinas de núcleo comum no curso (37,6%) aproxima-se do espaço reservado às disciplinas de formação específica (40,0%), o que demonstra a preocupação do curso com uma formação geral. Isso pode ser positivo se considerarmos que os alunos do curso terão acesso a conhecimentos gerais da área de ciências humanas e de letras em particular, mas torna-se um complicador, pois a maioria dos alunos entra no curso com um conhecimento elementar em língua inglesa ou sem nunca ter estudado esse idioma. As disciplinas pedagógicas, direcionadas à formação profissional do futuro professor, correspondem a apenas 22,4% da carga horária do curso, em oposição aos 77,6 por cento das disciplinas de núcleo comum e as específicas, o que caracteriza um privilégio dos elementos teóricos.

As disciplinas de formação profissional aparecem a partir do quarto período, sendo que a PEI está concentrada nos dois últimos semestres do curso, funcionando

¹³ A estrutura curricular do curso encontra-se nos anexos desta pesquisa.

como o momento privilegiado em que se dá a formação do professor no curso¹⁴, sendo que o estágio é um dos raros momentos no curso em que o futuro professor mantém contato direto com a sua área de atuação profissional. Assim, as questões relacionadas à prática são geralmente destinadas à PEI, que “é comumente entendida como o principal momento de formação do professor de língua inglesa” (MARTINS,1998:11). Ao serem questionados sobre a contribuição das disciplinas que introduzem conhecimentos pedagógico e metapedagógico para a sua prática no Estágio Supervisionado, alguns alunos disseram que “os conceitos estudados ficaram muito vagos”, apesar da carga horária dessas disciplinas corresponder a 16,4% da carga horária total do curso, e demonstraram esperar que a PEI fizesse essa “ponte” entre o que aprenderam nas disciplinas e a prática em sala de aula. Ao dizer que os conceitos estudados nas disciplinas pedagógicas do curso ficaram *muito vagos*, esses alunos estão demonstrando que não conseguem ver uma relação direta entre tais conceitos e a sua prática pedagógica. Suas vozes não são, no entanto, ouvidas por essa disciplina que insiste em impingir determinadas concepções teóricas que deveriam ser posteriormente aplicadas em sala de aula.

Com o intuito de ser uma “ponte” para a prática, a PEI propõe atividades de observação de aulas e a ação docente em sala de aula. No entanto, a concentração do estágio em um curto período de tempo no final do curso acaba impedindo uma reflexão mais ampla sobre o ensino da língua inglesa, como procuraremos demonstrar na análise dos dizeres dos alunos nos relatórios de estágio.

Ressaltamos que a inserção de uma carga horária maior para a Prática de Ensino e para o Estágio Supervisionado nos cursos de licenciatura é uma exigência

¹⁴ Esta questão é também verificada por MARTINS (1998) e BERTOLDO (2000).

conforme Parecer CNE/CP 21/2001, do Conselho Nacional de Educação, aprovado em 06 de agosto de 2001, compreendendo que, dada a importância dessa disciplina na formação profissional de docentes, o mínimo de 300 horas exigido no artigo 65 da LDB não seria suficiente para dar conta de todas as exigências desse processo de formação, em especial a associação entre teoria e prática prevista no artigo 61 dessa mesma lei. Assim, esse Parecer acrescenta ao mínimo exigido em lei (300 horas) mais um terço dessa carga horária, perfazendo um total de 400 horas, destacando que “ela terá que ser uma atividade tão flexível quanto outros pontos de apoio do processo formativo, a fim de dar conta dos múltiplos modos de ser da atividade acadêmico-científica”.

Em atendimento a essas determinações, o curso em questão alterou a sua estrutura curricular a partir do primeiro semestre de 2002, inserindo uma carga horária de 400 h/a para Estágio Supervisionado e 400 h/a para a PEI que iniciará no terceiro período do curso. Essa é a tendência geral dos cursos de formação de professores no Brasil. Isso, porém, não garante que a formação do professor seja automaticamente melhorada, pois, persistindo o caráter prescritivo que tem prevalecido no curso, a dicotomia teoria-prática continuará sendo acirrada.

Entendemos com ZEICHNER (1993) que o fato dos alunos-mestres passarem mais tempo nas escolas não é necessariamente bom, pois a qualidade da experiência necessita de um cuidadoso planejamento e de uma atenta supervisão. Como argumenta este autor (op.cit.:63),

são raras as vezes em que os professores cooperantes vêem as suas funções ajustadas de modo a acomodarem as responsabilidades da formação de professores que assumem. A maior parte das vezes assumem a supervisão dos futuros professores além de tudo o que já faziam antes e frequentemente com poucas ou mesmo nenhuma compensações por parte da universidade. Os supervisores universitários têm também muito poucos incentivos institucionais para

oferecerem uma supervisão de alta qualidade, devido ao baixo estatuto deste trabalho em muitas instituições de ensino superior e universidades.

Há, assim, muita dificuldade no que diz respeito à supervisão e avaliação no estágio, sendo que os alunos-mestres, muitas vezes, rejeitam ou ignoram muitos dos *feed-backs* dados pelo professor formador que, geralmente, aparece nas escolas somente em momentos especiais para os supervisionar.

Como argumenta FREEMAN (2001:73-4), a formação do professor tem sido, caracteristicamente, um processo de transmissão de conhecimentos, apesar de se dizer baseada em uma proposta de formação reflexivo-investigativa. Tem-se baseado na idéia de que conhecimentos sobre ensino e aprendizagem – constituídos de matérias de conteúdo e pedagógicas – possam ser transmitidos por meio de processos de educação profissional organizada para formar indivíduos como professores. Dessa perspectiva, os programas de educação pré-serviço fornecem ao professor-aluno um certo conhecimento – normalmente na forma de métodos pedagógicos gerais – que serão aplicáveis a qualquer contexto de ensino, o que não é possível, como discutiremos a seguir.

Como argumenta SOARES (1983:49), o que se pensa tradicionalmente é que

o candidato a professor deve, primeiramente, aprender o conteúdo que vai ensinar, depois, deve aprender a respeito do ensino e de seu protagonista (o aluno), para enfim, assim instrumentalizado, aplicar o que aprendeu, numa Prática de Ensino (ou num Estágio Supervisionado).

Segundo essa autora, o que acontece, como resultado dessa concepção dicotômica em que os cursos de formação de professores são geralmente estruturados, é

que “a teoria acaba por nem explicar nem esclarecer a prática, ao contrário, esta freqüentemente contradiz aquela”.

Confirmamos, a partir da análise da estrutura curricular, que o curso de letras organiza-se de maneira dicotômica, pressupondo que a formação deva passar por um momento em que os alunos adquirem o conhecimento teórico e um outro em que ocorreria a aplicação dos conhecimentos adquiridos. Dessa maneira, o curso acaba por privilegiar a teoria, que é levada para a sala de aula para ser referendada, pois é de antemão, tomada como verdade. Assim, tais pressupostos teóricos não são problematizados em relação à realidade, e ficam sempre “entre o desejo da teoria e a contingência da prática” (BERTOLDO, 2000:254). Assim, cabe à PEI, como veremos a seguir, a função de promover a integração entre teoria e prática, o que não acontece, pois por um lado, é impossível para uma disciplina apenas suplantar as dicotomias de todo o curso e por outro lado, os alunos também não conseguem fazer tal articulação, porque aprenderam durante todo o curso que teoria e prática são elementos dissociados.

2.2.3- A ORGANIZAÇÃO DA PRÁTICA DE ENSINO

A PEI é ministrada no sétimo período, em quatro aulas semanais de cinquenta minutos, e no oitavo, em seis aulas semanais. Essa disciplina possui a seguinte ementa, de acordo com o Projeto Pedagógico do Curso de Letras/Inglês:

Fundamentos, objetivos, conteúdos e formas de tratamento do processo de ensino de Inglês no contexto escolar. Planejamento e avaliação do ensino. Experiência docente em escolas da comunidade.

Embora haja no currículo do curso a disciplina Linguística Aplicada e as chamadas “disciplinas pedagógicas”, cabe ainda à PEI a tarefa essencial de formar o professor, articulando com a prática as teorias estudadas, preparando-o para o exercício profissional. Esta disciplina foi organizada para o primeiro semestre de 2001 com os seguintes objetivos, de acordo com o plano de ensino:

- a) *Expor as várias metodologias e abordagens do ensino de língua estrangeira;*
- b) *Orientar na elaboração de planos de cursos e planos de aula, na confecção e uso de recursos de ensino e na administração do processo avaliativo;*
- c) *Integrar teoria à prática, propiciando ao aluno-estagiário a aplicação dos conhecimentos adquiridos nas aulas teóricas bem como a aplicação dos fundamentos lingüísticos e metodológicos adquiridos durante o curso¹⁵;*
- d) *Propiciar a interação aluno-estagiário e escolas da comunidade, para que o aluno conheça a realidade onde atuará.*

O primeiro objetivo evidencia a crença de que o conhecimento de metodologias e abordagens de ensino garantiria benefícios para a ação docente do aluno

¹⁵ Grifos meus.

do curso. Embora o verbo “*expor*” possa ser, em um primeiro momento, relacionado à idéia de simples apresentação ou transmissão de informações, os efeitos de sentido decorrentes de seu uso, neste contexto, são bem mais abrangentes, pois não se objetiva expor algo com um fim em si mesmo, mas para provocar determinada reação em quem “*recebe*” a informação. Assim, exerce-se uma relação de poder em sala de aula em que o professor seleciona determinadas metodologias e abordagens de ensino de LE e as “*expõe*” para os alunos que devem incorporá-las. Tendo em vista que a disciplina é Prática de Ensino e que as metodologias e abordagens de ensino inscrevem-se no plano teórico, percebemos que está subjacente a este objetivo a expectativa de que tais teorias informem, fundamentem e provoquem mudanças na prática docente dos alunos dessa disciplina.

Essa perspectiva está presente também no terceiro objetivo que, embora se proponha a integrar teoria e prática, preconiza esta relação de forma dicotômica, devendo a segunda ser a aplicação de conhecimentos advindos da primeira, mantendo a crença de que a teoria e a prática são duas instâncias que se encaixam harmonicamente. Percebemos, na análise da materialidade lingüística desse objetivo, que “*integrar teoria e prática*” é igual a “*aplicar*” conhecimentos teóricos. O uso do gerúndio “*possibilitando*” demonstra a expectativa de que a aplicação dos conhecimentos adquiridos na PEI e em todo o curso aconteça com tal “*integração*”.

Considerando que “*aplicar*”, no contexto pedagógico, “*significa pôr em prática algo que estudamos e que nos parece adequado para resolver, naquela realidade, um problema que tivemos*” (GANDIN, 1997:25), entendemos que a PEI – e o curso como um todo, como demonstramos anteriormente – estrutura-se de maneira dicotômica,

pressupondo um momento de aquisição de conhecimentos teóricos e um outro em que tal conhecimento seria aplicado para a resolução de problemas da realidade.

Nessa concepção de Prática de Ensino como aplicação, segundo Moraes (2001:13), os estágios são apresentados

como o momento de por em prática o que aprendeu durante o curso; como sendo a hora do confronto; o espaço para a experimentação do que foi aprendido e ainda aquele que expressa que nas atividades de PE os alunos terão a oportunidade de transferir os conhecimentos aprendidos em sala de aula¹⁶.

Entendemos, no entanto, que não é possível o aluno-professor aplicar automaticamente a fundamentação teórica adquirida no curso, porque, por um lado, uma teoria é elaborada em um determinado domínio e não pode ser transposta para outro sem sofrer alterações e, por outro, embora as questões teóricas estudadas pelos alunos nas aulas de PEI sejam importantes para a sua formação, elas não são os únicos elementos que determinam a sua prática em sala de aula. Conforme argumenta CORACINI (2001: 185-6), a formação do professor começa já nas primeiras experiências na escola como aluno, nos primeiros cursos de línguas, o que faz com que representações anteriores determinem, muitas vezes, o desempenho do professor. Em suas palavras,

ora é um mestre que, de alguma maneira, tenha marcado a infância ou a adolescência, ora são as primeiras experiências com aulas de língua estrangeira que se revelam os principais responsáveis pela construção de imagens que, embora em constante movimento, permanecem no inconsciente, manifestando-se à revelia do próprio consciente, nas atitudes e soluções adotadas em situações de ensino-aprendizagem de línguas ou diante de certos problemas que daí emergem.

¹⁶ Grifos da autora.

O segundo e o quarto objetivos referem-se à instrumentalização técnica e às ações práticas pelas quais a PEI irá legitimar o discurso do futuro professor de línguas, funcionando como um ritual de passagem do lugar de aluno para o lugar de professor (MARTINS, 1998).

De acordo com SOARES (1983:52), a Prática de Ensino seria “o momento privilegiado de vivenciar o movimento dialético: prática-teoria-prática”. Essa autora compreende Prática de Ensino como

o momento em que o aluno observa – e estou me referindo à observação-participação – e vive a prática pedagógica, ao mesmo tempo em que se distancia dela para sobre ela refletir, e volta a ela para inová-la e transformá-la, reinterpretada que foi. Ou seja, aquele movimento já mencionado: da prática à teoria e de volta à prática, e de novo à teoria, e assim sucessivamente.

No entanto, essa perspectiva dialética, embora esteja presente no projeto pedagógico do curso, não se efetiva, como veremos mais adiante, uma vez que teoria e prática acontecem em dois momentos distintos e os resultados do estágio não são discutidos nas aulas de PEI.

Outra questão é que esse movimento de observar a realidade, refletir sobre ela (teoricamente) e voltar a ela para transformá-la não se dá de maneira tão automática como sugerido.

Percebemos, na análise dos objetivos da PEI, que a essa disciplina são atribuídas tarefas impossíveis de se cumprir. A ela cabe o papel de realizar a articulação entre as várias disciplinas do curso, estabelecer a ligação entre a teoria e a prática e promover a articulação entre a universidade e as escolas, tarefas que envolvem todo o processo de formação de professores. Conforme argumenta MORAES (2001:15), atribuir tais funções a uma disciplina apenas é “uma forma de escamotear a problemática que

envolve o curso; isto é, estas atribuições precisam se constituir em preocupações de todo o processo de preparação de futuros professores”.

Embora a colocação do estágio como um adendo ao final do curso contribua significativamente para o acirramento da dicotomia entre teoria e prática, não se trata simplesmente de aumentar a sua carga horária ou trazê-lo para momentos mais iniciais do curso. O que é necessário é que as relações entre teoria e prática sejam problematizadas ao longo de todo o curso para que a PEI possa cumprir o papel a que se propõe e não ser mais um momento de inculcação de soluções teóricas pré-elaboradas em um contexto distante e que, supostamente, seriam aplicáveis a qualquer sala de aula.

2.2.4- A ORGANIZAÇÃO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

O Estágio Supervisionado no curso em análise tem como objetivo, de acordo com o Projeto Pedagógico,

estudar as práticas e a realidade do ensino da língua inglesa nas redes estadual, municipal e particular, possibilitando ao estagiário a aproximação e o contato com sua área de atuação. Visa, sobretudo, a provocar uma reflexão sobre os problemas levantados no cotidiano das escolas, acompanhada do estudo e da proposição de atividades e um modo fundamentado, crítico e criativo.

Entre os efeitos de sentido que emergem a partir da análise da materialidade lingüística do excerto acima, está o de que a formação do professor se dá essencialmente, se não unicamente, na Prática de Ensino. Ao estabelecer como objetivo possibilitar ao estagiário “a aproximação e o contato com a área de atuação”, o curso deixa transparecer a pressuposição de que o estagiário estaria “distante” da área de atuação até o Estágio Supervisionado, quando este “contato” aconteceria. A relação entre teoria e prática que aqui se estabelece é dicotômica, pois preconiza-se um momento em que o aluno adquiriria conhecimentos teóricos, em um contexto “distante” da área de atuação profissional e um outro momento – no último ano do curso, neste caso - em que o aluno, em “contato” com a sua área de atuação profissional, aplicaria os conhecimentos adquiridos ao longo do curso.

Este objetivo demonstra, também, uma concepção solucionista ao dizer que os alunos devem levantar os “problemas do cotidiano da escola” e propor atividades para corrigí-las. O primeiro problema decorrente de tal concepção é que não se considera a possibilidade de o estagiário encontrar nas escolas de ensino fundamental e

médio, experiências positivas que possam contribuir para a sua formação profissional. Entende-se que a escola é o campo da prática, que é problemático, e que a universidade é detentora da teoria, a qual fornecerá as soluções para os problemas da primeira.

ZEICHNER (1993:21) demonstra que tem dominado a educação uma separação entre teoria e prática que precisa ser superada: “as teorias existem exclusivamente nas universidades e a prática existe apenas nas escolas”. De acordo com esse ponto de vista,

o professor deve aplicar a teoria produzida nas universidades à sua prática na escola. Não há, portanto, qualquer reconhecimento do saber implantado na prática do professor (daquilo que Schön chamou saber na ação) ou das práticas existentes nas Universidades. Muitas vezes, são os estudantes os únicos a aperceberem-se das contradições existentes entre teoria e prática dentro das universidades.

Para esse autor, a teoria pessoal de um professor sobre a razão pela qual uma lição de leitura correu melhor ou pior do que o esperado, é tanto *teoria* quanto as teorias geradas nas universidades sobre o ensino de leitura. Elas devem ser avaliadas quanto à sua qualidade, mas são ambas teorias sobre a realização de objetivos educacionais. Ele destaca que

a prática de todo o professor é o resultado de uma ou outra teoria, quer ela seja reconhecida quer não. Os professores estão sempre a teorizar, à medida que são confrontados com os vários problemas pedagógicos, tais como a diferença entre suas expectativas e os resultados.

Para ele, “a diferença entre teoria e prática é, antes de mais nada, o desencontro entre a teoria do observador e a do professor, e não um fosso entre a teoria e a prática”.

Verificamos que o curso, ao objetivar *provocar uma reflexão* sobre os problemas da escola e propor *atividades de um modo fundamentado, crítico e criativo*, enquadra-se na perspectiva da formação do professor reflexivo que vimos discutindo, o que pressupõe um sujeito cognoscente que, consciente dos processos envolvidos na sala de aula, transformaria a sua prática pedagógica a partir das propostas de solução prescritas pela teoria. De nossa perspectiva, isso não é possível, pois compreendemos o professor como sujeito essencialmente sócio-historicamente constituído, determinado pelo inconsciente e pela ideologia, o que impossibilita essa concepção de professor que, consciente de suas ações e do seu dizer, controla e modifica a sua prática pedagógica a partir do contato com determinados pressupostos teóricos.

Ainda segundo o Projeto Pedagógico do curso, ocorre em sala de aula uma fundamentação teórica com vistas ao estudo dos fundamentos legais e políticos do ensino aprendizagem de um modo real e dos fundamentos cognitivos e metodológicos do ensino de língua inglesa. São abordados os fundamentos e objetivos das práticas de leitura, conhecimentos lingüísticos, linguagem oral e produção de textos. No estágio, segundo esse projeto,

após o conhecimento da realidade, através da caracterização da escola e da observação de aulas, os estagiários elaboram objetivos e atividades, selecionam recursos e métodos, elaboram o planejamento e desenvolvem a regência, seguida de avaliação. Trata-se de um processo dialético de ensaio para uma atuação profissional através da ação – reflexão – ação.

Segundo VASCONCELLOS (1995:40), o que se pretende ao adotar uma concepção dialética do processo de ensino e aprendizagem é “dar um caráter mais científico e filosófico à prática escolar”. O que importa nesta perspectiva é “procurar uma concepção que dê conta de orientar efetivamente a prática educativa na superação

de suas contradições”. O conhecimento é, na perspectiva dialética, “um conhecimento ‘transitivo’, no sentido de ser vocacionado à transformação da realidade”.

Ao propor o processo dialético de ação-reflexão-ação, o curso procura amenizar a dicotomia entre teoria e prática, pois se entende que não se trata de etapas que se sucedem em justaposições estanques, mas de um processo em que há predominância de uma ou de outra. No dizer de VASCONCELLOS (1995:43-4), trata-se de “momentos em que predomina a reflexão ou a ação, mas ambos constituem uma unidade indissociável. Na reflexão está presente a ação, como ponto de partida, como um desafio”.

Para esse autor, a metodologia não é entendida como um conjunto de técnicas ou passos que se aplicariam a qualquer objeto e que deveriam ser mecanicamente seguidos para se chegar a um determinado fim, mas como uma postura diante da realidade que implicaria, como tarefas indissociáveis, “*partir da prática*”, “*refletir sobre a prática*” e “*transformar a prática*”.

Nesta concepção, a prática não é entendida como aplicação de teoria, mas como ponto de partida para a reflexão teórica. A teoria é, por outro lado, entendida como a fonte de subsídios para a transformação da prática. Embora não conceba prática como aplicação de teoria, essa concepção mantém um discurso solucionista, como vimos discutindo, pois deixa transparecer a crença de que o sujeito, de posse de determinado conhecimento teórico e consciente de sua prática, a ela retornaria para transformá-la. É preciso lembrar, no entanto, como argumenta FOUCAULT (1995:14), que “o problema não está em mudar a consciência das pessoas ou o que elas têm na cabeça, mas o regime político, econômico e institucional de produção da verdade”. É preciso, ainda, compreender que o fato de o professor refletir sobre a prática à luz de

determinado conhecimento teórico não significa que essa prática seja transformada, visto que ele é historicamente constituído na interação de várias outras vozes que se fazem ecoar na sua prática.

Além disso, essa concepção dialética não chega a concretizar-se nas aulas de PEI e no Estágio Supervisionado, acontecendo um momento de instrumentalização teórica em sala de aula e um outro momento de suposta aplicação. Não se leva em conta que, como argumenta BERTOLDO (2000:10), “qualquer teoria deve ser encarada da perspectiva do seu funcionamento em um determinado momento sócio-histórico e de suas relações com outras”.

O que se instaura no curso é um processo prescritivo que não leva em conta os ajustes que qualquer teoria deve sofrer ao adentrar o domínio da sala de aula. Esse é, ao nosso ver, um dos fatores que fazem com que os alunos de Prática de Ensino afirmem, com muita frequência, nos relatórios finais do estágio, que *a teoria é diferente da prática*, que *a teoria não é aplicável na prática* ou que *tudo é muito bonito no papel mas que, na prática, é outra estória*.

CAPÍTULO III: A EMERGÊNCIA DA HETEROGENEIDADE NAS AULAS DE PEI E NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Neste estudo, argumentamos que a relação que se estabelece entre teoria e prática na PEI é dicotômica porque essa disciplina está inserida em um curso que se estrutura dicotomicamente, pressupondo um momento em que os alunos aprenderiam os conteúdos teóricos e um outro em que eles o aplicariam. Assim, essa relação constitui-se também de maneira dicotômica nos discursos dos alunos e professor, pois eles são também constituídos pelo discurso institucional autorizado da PEI.

Esta análise objetiva investigar a relação entre teoria e prática no processo de formação de professores de língua inglesa. Buscamos verificar, mais especificamente, de que maneira os dizeres sobre a teoria são tratados no discurso formador autorizado da PEI e quais as suas implicações para o processo de formação de professores.

Buscaremos demonstrar que o professor, ao apresentar conceitos na prática de ensino, acaba por dicotomizá-los, pois eles são estabelecidos a priori e não são problematizados, fazendo com que o objeto de estudo (questões de ensino e aprendizagem) não seja problematizado, mas tomado como ponto pacífico e deixando de ser aquilo que se propõe, ou seja, o momento da prática e reflexão sobre a prática, configurando-se como uma prática que não se converte, de fato, em prática.

Retomaremos, inicialmente, as condições de produção dos discursos da PEI, discutidas no capítulo anterior, de forma a compreender como as práticas discursivas da PEI são por elas determinadas. Analisaremos, então, as práticas discursivas nas aulas de PEI, buscando verificar os efeitos de sentido que emergem dos discursos do professor e dos alunos em sala de aula. Finalmente, analisaremos os dizeres dos alunos acerca da

experiência vivenciada no Estágio Supervisionado a partir dos planos de ensino e dos relatórios finais do estágio.

3.1- AS PRÁTICAS DISCURSIVAS NAS AULAS DE PEI

A disciplina PEI é compreendida nesta pesquisa como uma prática discursiva “não somente porque põe em circulação discursos que produzirão outros, mas também porque ‘elege’ determinados saberes como verdades a serem aceitas” (MARTINS,1998:22). Essa disciplina elege determinados saberes e procura transmití-los a seus alunos com vistas a garantir-lhes uma boa formação pedagógica, organizando-se, assim, de uma maneira dicotômica em que à teoria cabe a função de fundamentar e transformar a prática. Esses saberes são transmitidos e legitimados pelo discurso pedagógico que, segundo BERNSTEIN (1996:259),

é um princípio para apropriar outros discursos e colocá-los numa relação mútua especial, com vistas à sua transmissão e aquisição seletivas. O discurso pedagógico é, pois, um princípio que tira (desloca) um discurso de sua prática e contexto substantivos e reloca aquele discurso de acordo com seu próprio princípio de focalização e reordenamento seletivos. (...) trata-se de um princípio recontextualizador que, seletivamente, apropria, reloca, refocaliza e relaciona outros discursos, para constituir sua própria ordem e seus próprios ordenamentos. Nesse sentido, o discurso pedagógico não pode ser identificado com quaisquer dos discursos que ele recontextualiza.

No contexto específico da aula de PEI, esse discurso se configura como um dizer autorizado que busca fornecer ao futuro professor as respostas aos problemas da sua prática pedagógica. Consiste, portanto, em selecionar os conhecimentos científicos que, considerados necessários à formação do futuro professor de línguas, são recontextualizados por meio de procedimentos que os legitimam. Esses procedimentos, como validam o produto do trabalho científico, em sua passagem para a sala de aula, tendem a tornar suas hipóteses verdades absolutas. Dessa maneira “tornam textos que se

elegem para as aulas, em leitura obrigatória, cujos temas valem por si e cujas estratégias de construção são também válidas em si. Reificam-se os textos” (GERALDI,1997:169).

Configurando-se como portador dos conhecimentos necessários para que os futuros professores desenvolvam uma prática pedagógica adequada, esse discurso prioriza a teoria, asseverando a dicotomia entre teoria e prática, “mas enunciando-se, no entanto, como um discurso especializado que responde aos problemas da prática pedagógica do futuro professor de LE” (BERTOLDO, 2000:208).

Assim, o discurso dessa disciplina é compreendido, neste estudo, como um discurso formador autorizado, conforme definido por MARTINS (1998). Essa pesquisadora, apoiando-se em FOUCAULT (1987), segundo o qual toda prática discursiva pode ser definida pelo saber que ela forma, demonstra que a PEI não se apresenta apenas como uma disciplina neutra no curso de Letras, mas veicula um saber-poder reconhecido pela sociedade que pode ser, assim, associado a um discurso formador autorizado. Ela caracteriza esse discurso como formador, porque veicula saberes que devem embasar a formação do professor; e como autorizado porque estabelece normas e regras para o funcionamento do processo de formação pelos ritos da instituição e, dessa forma, legitima tais saberes, autorizando alguns sentidos e silenciando outros.

A organização da sala de aula tem sido, normalmente, caracterizada por uma relação autoritária em que o professor é o responsável por todas as decisões e ao aluno cabe o papel de aceitá-las. No entanto, na sala de aula em questão, parece haver uma subversão dessa ordem, pois o professor procura centrar suas aulas nos alunos, mantendo, porém, o controle das decisões em sala de aula, fazendo, em última instância, valer a perspectiva teórica escolhida.

As aulas são organizadas em forma de seminários sobre diversas questões relacionadas ao ensino e à aprendizagem de línguas, apresentados pelos alunos, com poucas intervenções do professor no momento das discussões, como podemos observar na maneira pela qual o professor inicia as discussões na aula de PEI:

(1)¹⁷

P: Nós temos que falar aqui sobre um autor / ou melhor dois autores / é o Lightbown e Spada / tá ? E estes autores eles / eles têm um livro que se chama Learning (...)

[A professora é interrompida por uma aluna com uma dúvida sobre questões burocráticas do estágio e pára para atendê-la individualmente]

(aula 3)

A pergunta retórica “tá?”, presente em (1), dá a impressão, em uma primeira análise, de que a realização da atividade está sendo colocada em discussão, o que, de fato, não acontece. À essa pergunta, o professor não espera uma resposta do aluno, continuando, logo após, a sua fala. Este recurso funciona, porém, não apenas como um marcador conversacional, mas como uma forma de estabelecer uma suposta interação, mascarando as relações de poder que legitimam esse discurso institucional autorizado, ao qual é atribuído o estatuto de verdade.

Essa forma de organização da sala de aula, portanto, apenas mascara as relações de poder, pois é o professor quem determina o que vai ser discutido. É ele, assim, o indivíduo que sabe e que vai indicar aos alunos (que não sabem) o que eles precisam ler e discutir de modo a garantir a sua formação. Tais textos são, como

¹⁷ **Códigos das transcrições:** P = professor, A = aluno, Axx = vários alunos, AP = aluno na função de professor, / = pausa breve, // = pausa mais longa, (...) = incompreensível, XX = omissão de nome, **maiúsculas** = entoação enfática, [] = comentários do pesquisador, () = fala interrompida em determinado ponto.

dissemos, selecionados pelo professor e apresentados aos alunos sem serem problematizados, como veremos a seguir:

(2)

P: Este livro no / no plano de ensino que eu passei para vocês / a referência dele é / Lightbown e Spada / o nome do livro é How Languages are Learned / tá ? E ele é bastante interessante / e eu tirei uma parte dele que / fala sobre facts and opinions about ãhm / learning English / teaching English / ãhm / lembra que eu pedi há pouco tempo não é?

(aula 3)

Em (2), o enunciador se insere marcadamente em seu discurso, assumindo a autoria das decisões tomadas, com base no poder que lhe é institucionalmente conferido. A presença do pronome pessoal *eu*, seguido de verbos no passado (passei, tirei, pedi) com desinências de primeira pessoa, demonstra que as decisões já foram tomadas *a priori*, funcionando esse discurso apenas como a sua reafirmação.

Verificamos que P apresenta o livro como sendo *muito interessante*, posicionando-se como alguém que conhece as teorias e que sabe que elas serão importantes para a formação dos futuros professores de LE. O seu dizer, que é teórico, usa da intertextualidade, uma das manifestações do interdiscurso, que legitima o seu dizer. Como podemos observar em (2), P traz para o seu discurso o nome dos autores (LIGHTBOWN & SPADA) e do livro (*How Languages are Learned*), o que referencia o seu dizer teórico. Um nome de autor, como demonstra FOUCAULT (1992:45),

serve para caracterizar um certo modo de ser do discurso: para um discurso, ter um nome de autor, o facto de se poder dizer, “isso foi escrito por fulano” ou “tal indivíduo é o autor”, indica que esse discurso não é um discurso quotidiano, indiferente, um discurso flutuante, passageiro, imediatamente consumível, mas que se trata de um discurso que deve ser recebido de uma certa maneira e que deve, em uma certa cultura, receber um certo estatuto.

Dessa maneira, P referenda a teoria sem discutí-la e para isso traz os nomes de autores que dão ao seu discurso um certo status, um caráter de verdade e o seu testemunho (argumento de autoridade) de que sabe, pois usou e deu certo; dessa maneira, acirra a dicotomia entre teoria e prática e se compromete, *a priori*, com uma determinada teoria e/ou perspectiva.

Assim, P representa, no jogo discursivo que constitui a sala de aula, alguém que tem experiência no ensino de línguas e que conhece as teorias selecionadas, tendo, portanto, a autoridade que lhe garante credibilidade, e que possibilita a validação do regime de verdade que seu discurso sustenta.

Ao perguntar “*lembra que eu pedi há pouco tempo não é?*”, assim como em (1), P não espera uma resposta dos alunos, mas está apenas relembrando que tal leitura já havia sido solicitada, o que funciona como uma maneira de abafar possíveis questionamentos. Dessa maneira, procura-se apagar quaisquer manifestações da heterogeneidade pelo silenciamento dos dizeres cujos sentidos são indesejados nesse contexto. Ressaltamos que não se trata de uma ação consciente e intencional da professora formadora: em seu imaginário, ela está cumprindo o seu papel de professor, garantindo o ritual da sala de aula.

Imediatamente após a pergunta, P continua falando sobre o livro, confirmando que não havia a expectativa de que os alunos respondessem, mas sim, ouvissem e aceitassem, como podemos verificar abaixo:

(3)

P: ...o livro / então ele tem / ele traz doze ãhm/ facts or opinions / languages are learned mainly through imitation / ãhm/ people with high I.Q. are good language learners / the most important factors on second language acquisition, the best ways of acquisition , não é? Coisas desse tipo / como motivação / na questão de Q.I. elevado para aprendizagem de língua inglesa / a questão de achar que (...)

Axx: (...)

P: *Não/ não/ não / não é totalmente isso não / não tem que ter Q.I. elevado para aprender língua inglesa não ()*

(aula 3)

Quando P cita a questão de Q.I. elevado, há a reação de vários alunos que começam a falar ao mesmo tempo. Embora tais falas tenham ficado incompreensíveis na gravação, uma vez que vários alunos falavam ao mesmo tempo, podemos entendê-las como manifestação de resistência à idéia de que seja necessário QI elevado para aprender línguas. Essa resistência é, provavelmente, permeada por discursos de outras disciplinas cursadas pelos alunos, como LA e Psicologia, que têm argumentado incisivamente contra tal concepção de aprendizagem. Analisando a bibliografia da disciplina LA cursada por esses alunos, verificamos que constam artigos de MOITA LOPES (1996) que questionam a utilização dos testes de QI para verificar a aptidão para aprender idiomas. Aptidão é, aliás, compreendida por esse autor como um mito de difícil comprovação empírica.

No entanto, P não avança nessa discussão, mas, pelo contrário, assume a posição que lhe é institucionalmente atribuída, abafando os focos de conflitos que tentam emergir, silenciando os discursos de resistência. Esse *silenciamento* (política do silêncio), como argumenta ORLANDI (1989:40), configura-se como uma “prática de processos de significação pelos quais ao dizer algo *apagamos* outros sentidos possíveis mas indesejáveis em uma situação discursiva dada”. Por meio da negação “*não não não não é isso não*”, P desautoriza os questionamentos que surgem ou que possam vir a surgir. O contra-argumento “*não tem que ter Q.I. elevado para aprender língua inglesa não*” revela-se como uma manifestação da heterogeneidade constitutiva do discurso, pois faz emergir a voz de um outro enunciador que afirma o contrário.

Como demonstra INDURSKY (1997:218), é preciso, nesse caso, “transformar metodologicamente a negação em afirmação”, pois, somente dessa maneira, pode ser tangenciado o discurso-outro (D2) implicitado no discurso primeiro (D1). Assim, esse enunciado outro seria:

(3b) *É exatamente isso. Tem que ter Q.I. elevado para aprender língua inglesa.*

É esse enunciador, então, que P procura desautorizar. Ao negar os argumentos contrários, P cria a expectativa de que suas razões seriam explicitadas, o que é reforçado pela maneira como é iniciada sua fala seguinte:

(4)
P: na verdade é questão de saber inglês por imitação/ não é? / e ele traz então doze textos e ele traz uma mensagem / āhm / o outro texto é Estratégias individuais de aprendizagem / que é um texto / Estratégias individuais de aprendizagem de língua inglesa que é um texto da / da Vera Lúcia Menezes Paiva da UFMG / eu já até comentei não é ? sobre a Vera Lúcia que é uma pessoa bastante conhecida quando se trata do ensino da língua inglesa no Brasil ()
 (aula 3)

O uso da expressão “na verdade” faz-nos esperar que a proposição negada anteriormente seja corrigida em seguida. Assim, teríamos “Não é X; na verdade é Y”, em que X seria “Tem que ter Q.I. elevado para aprender língua inglesa” e Y “É questão de saber inglês por imitação”, como explicitado abaixo:

<i>D2 – Tem que ter Q.I. elevado para aprender língua inglesa</i>	\
\ /	
<i>ñ</i>	<i>não... na</i>
	<i>verdade</i>
\ /	/
<i>D1 – É questão de saber inglês por imitação.</i>	

Verificamos que P utiliza uma estrutura argumentativa em que o segundo enunciado seria uma conclusão numa direção oposta ao primeiro. Isso, no entanto, não acontece, não havendo uma relação direta entre as duas proposições, o que demonstra que essa discussão era inconveniente naquele momento e deveria, portanto, ser silenciada. Assim, os sentidos indesejados são trazidos para o discurso de P que usa uma organização discursiva de forma a inserir um argumento em sentido contrário para que esses sentidos sejam desautorizados. Porém, em vez desse argumento, P insere uma outra questão, silenciando aquela discussão inconveniente, utilizando o poder que lhe é institucionalmente conferido, para continuar a falar sobre os textos a serem lidos, o que era seu propósito inicial. Como afirma ORLANDI (1989: 43),

há não-ditos que devem permanecer não-ditos, ou melhor, que representam um apagamento do sentido: são os não ditos que descartam os sentidos não-desejados, em suma, aqueles que é preciso evitar (...) uma espécie de ANTI-IMPLÍCITO: não o não-dito necessário para o dito mas, ao contrário, o não dito necessariamente excluído, apagado.

Ao falar do texto seguinte, P diz que a autora “*é uma pessoa bastante conhecida quando se trata do ensino da língua inglesa no Brasil*”, o que funciona como um argumento para reforçar a necessidade de se realizar a leitura. Como argumenta ORLANDI (1989:41), “há um *silenciamento* que é produzido pelo uso de certas palavras (competência, seriedade, etc.) em processos de exclusão e de atribuição de prestígio e poderes (x é sério/x não é sério)”. Assim, o discurso de P impõe o silêncio e impede a discussão e a discordância: se x é importante, seu trabalho é indiscutível porque já é legítimo.

Como podemos verificar também no recorte abaixo, P coloca-se como mediador entre o conhecimento teórico e os alunos, organizando relações, disciplinando conflitos, fixando certos sentidos e apagando outros, como veremos abaixo:

(5)

P: E o outro texto é A identidade do professor de língua inglesa que também é da Vera Lúcia Menezes Paiva tá ? Esse texto ele / A identidade do professor de língua inglesa / é...é / ele vai falar exatamente da nossa situação enquanto professor de língua inglesa / ele vai falar de tudo que norteia a aprendizagem / em determinado momento ele vai / ãhm / apontar / não é ? O porquê de muita coisa não funcionar / mas o intuito maior dele nem é esse / o intuito maior é criar uma discussão em torno do ensino-aprendizagem de língua inglesa ()

(aula 3)

O enunciado *ele vai falar exatamente da nossa situação enquanto professor de língua* pressupõe que todos estão na mesma situação e que o que é dito no texto corresponde a esta realidade. Isso se materializa no discurso de P pelo do uso do advérbio “*exatamente*” que dá um tom de verdade absoluta ao dizer teórico do texto, pois ele traz, supostamente, uma representação precisa da realidade do professor de língua inglesa. Não se espera, portanto, que o texto seja questionado, mas sim, lido para possibilitar a conscientização de qual é a “*real situação*” do professor de línguas. Outro exemplo da valoração que é dada ao texto é a afirmação de que “*ele vai falar de tudo que norteia a aprendizagem*”. Um efeito de sentido que decorre do uso do verbo *apontar* é que o “*porquê de muita coisa funcionar*” presente no texto é fato concreto, que será apontado pelos autores.

Em (6), abaixo, o uso do futuro do pretérito “*usariam*” parece colocar em dúvida se os alunos, de fato, usam as estratégias de aprendizagem presentes no texto.

(6)

P: Eh / esse outro texto é Estratégias individuais de aprendizagem da língua inglesa / o próprio nome já diz / ele vai falar um pouco sobre estratégias individuais que / ähm/ os alunos usam ou usariam ao aprender uma língua estrangeira ()

(aula 3)

Verificamos que P emprega, inicialmente, o verbo usar no presente do indicativo (usam), alternando, posteriormente, para o futuro do pretérito (usariam), eximindo-se da autoria e do compromisso com a veracidade do conteúdo do texto.

Já em (7), o uso desse tempo verbal parece abrir a possibilidade de discussão apresentando a forma para a leitura dos textos como uma “*idéia*” do professor e não uma imposição.

(7)

P: Agora a idéia // minha idéia seria / que vocês trabalhassem esses textos mas que/ ähm / cada grupo ficasse com um texto e / para a gente ganhar tempo / porque senão não dá tempo de trabalhar / não é?

(aula 3)

Sabemos que o futuro do pretérito pode ser usado para denotar desejo ou vontade de maneira polida. Assim, P procura relativizar o controle que ele exerce sobre as atividades em sala de aula. É também relevante o uso do subjuntivo na oração subordinada “*que vocês trabalhassem esses textos*”, pois ele envolve sempre a ação verbal que acentua fortemente a expressão da vontade do enunciador. Assim, embora P procure amenizar a condução das atividades, controla as atividades em sala de aula, exercendo o poder que lhe é institucionalmente conferido.

No entanto, nestas discussões, emergem também pequenos focos de resistência que são logo silenciados.

(8)

P: Vou pedir para cada / todo mundo / um ler os três / sei que a gente tá muito sobrecarregado e acaba que muita coisa também fica difícil / e o tempo tá passando mais rápido ()

A1: Do que a gente imaginava!

P:do que todos nós imaginávamos / eu sei disso não é ?

(aula 3)

A construção *vou pedir para cada um / todo mundo ler os três* parece também abrir outras possibilidades para a realização do trabalho, mas, na verdade camufla o discurso autoritário de P que acaba, em última instância, estabelecendo a realização das leituras como havia planejado.

P antecipa as reclamações dos alunos ao dizer que sabe que estão muito sobrecarregados. Dessa forma, ele se coloca em uma posição mais próxima de seus alunos pois ele está ciente de tais dificuldades e que elas são também suas. Segundo ORLANDI (2001:39), por meio do mecanismo de antecipação

todo sujeito tem a capacidade de experimentar, ou melhor, de colocar-se no lugar em que seu interlocutor “ouve” suas palavras. Ele antecipa-se assim a seu interlocutor quanto ao sentido que suas palavras produzem. Esse mecanismo regula a argumentação, de tal forma que o sujeito dirá de um modo, ou de outro, segundo o efeito que pensa produzir em seu ouvinte. Este espectro varia amplamente desde a previsão de um interlocutor que é seu cúmplice até aquele que, no outro extremo, ele prevê como adversário absoluto. Dessa maneira, esse mecanismo dirige o processo de argumentação visando seus efeitos sobre o interlocutor.

Percebemos, então, que essa antecipação exerce uma função argumentativa em favor da realização das atividades, pois, estando ciente de tais fatos, P teria levado-os em consideração ao planejar as atividades.

Quando P diz “*o tempo tá passando mais rápido*”, uma aluna imediatamente toma o turno para exclamar “*do que a gente imaginava!*”. Depois disso vários alunos

começam a falar, às vezes ao mesmo tempo, da sobrecarga de atividades que estão enfrentando e a escassez de tempo. Porém, estas discussões são silenciadas pelo dizer de P que afirma que “*é assim mesmo*”.

Aos enunciados que reconhecem as dificuldades para a realização das atividades propostas contrapõem-se outros que afirmam a possibilidade de realizá-las. Assim, temos a voz de um enunciador que afirma “*a gente tá muito sobrecarregado*” e “*o tempo tá passando mais rápido do que todos nós imaginávamos*” opondo-se à voz de um outro enunciador que afirma “*a gente tem condições de realizar as leituras*” e “*o tempo será suficiente para a realização das atividades propostas*”.

Antecipando as reclamações dos alunos, P demonstra estar cientes delas e, dessa maneira, abafa os focos de resistência, como podemos verificar a seguir:

(9)

A1: *XX / nós estamos com (...) porque todo mundo aqui tá com o mesmo problema ()*

Axx: (...)

A2 *E serviço para fazer / um monte de coisa ()*

Axx: (...)

A2 *De todas as disciplinas*

Axx: (...)

P: *mas é assim mesmo ()*

A3 [*Em tom irônico*] *Tá todo mundo descansado / não tá trabalhando vamos embora / vamos ()*

(aula 3)

Há uma tentativa de resistência à sobrecarga de atividades a serem desenvolvidas em um curto espaço de tempo pela fala de uma aluna que, em tom irônico, diz que todos estão descansados. Como destaca MAINGUENEAU (1997:98-100), a ironia possui a propriedade de poder rejeitar um enunciado, sem utilizar um operador explícito como acontece na negação. Para isso, “o locutor coloca em cena um

enunciador que adota uma posição absurda cuja alocação não pode assumir”. Para esse autor,

O interesse estratégico reside no fato de que ela permite ao locutor escapar às normas de coerência que toda argumentação impõe: o autor de uma enunciação irônica produz um enunciado que possui, a um só tempo, dois valores contraditórios, sem, no entanto, ser submetido às sanções que isto deveria acarretar.

A ironia não é, portanto, um gesto lúdico desinteressado, mas um *gesto* dirigido a um destinatário. Assim, ao dizer que *tá todo mundo descansado* A3 reafirma um enunciado contrário, resistindo ao dizer de P que afirma que *é assim mesmo*. Porém, esse comentário é desconsiderado pelo professor que dá seqüência à organização da atividade.

O propósito de tais leituras não é explicitado, mas os efeitos de sentido que emergem da materialidade lingüística das falas do professor que atribuem ao conteúdo dos textos o estatuto de verdade apontam para o desejo de que, através da leitura de tais textos, os alunos possam “*conscientizar-se*” da “*realidade*” do professor de língua inglesa, o que lhes possibilitaria tornarem-se melhores professores, como observamos abaixo:

(10)

P: Então olha só / eh/ eu tenho uma / talvez parece até que foi decidido aqui / mas não foi / já / já tinha pensado nisso antes / essa atividade / eu gostaria que vocês / eu / que vocês fizessem em sala de aula / cada grupo ficar com uma parte tá? / com os três textos e que começasse a leitura.

(aula 3)

Devido à resistência surgida em (9), P modaliza o seu discurso, tentando amenizar o seu caráter autoritário. O uso do futuro do pretérito (*gostaria*) e do

subjuntivo (*que fizessem e que começasse*) inscreve o dizer de P no plano da incerteza, configurando-se como algo desejoso, mas uma possibilidade e não uma imposição, o que não elimina o caráter autoritário do seu discurso, pois é P quem toma todas as decisões em sala de aula. Esse caráter autoritário se mantém, principalmente, porque o discurso do professor entra no jogo discursivo do curso de letras, assumindo a dicotomia e trazendo para si a responsabilidade de uma prática de ensino que não se converte em prática efetiva por que tenta a todo custo suprir a falta teórica dos alunos em formação.

Verificamos que outros discursos atravessam o dizer de P, instaurando nele uma relação de conflito. Em *parece que foi decidido aqui*, há a presença de um outro enunciador que faz tal afirmação. Esse outro discurso, que é indesejável, é trazido ao discurso de P porque precisa ser negado. Observemos a transformação abaixo:

(10b) *Isso foi decidido aqui. Não tinha pensado nisso antes.*

Por meio dessa articulação discursiva, instaura-se o interdiscurso de D1, produzindo um efeito de verdade. Decompondo essa seqüência discursiva, temos:

<i>D2 – Isso foi decidido aqui.</i>	\
\	
<i>ñ</i>	<i>não... mas</i>
\	/
<i>D1 – Já tinha pensado nisso antes.</i>	

Trata-se, como vimos, de um discurso que traz, em seu interior, enunciados contrários, afetados por FD's antagônicas. A divisão desse enunciado em duas posições antagônicas é marcada pela presença do *não*, que tem por função "fazer a reversão de

FD2 para FD1, revelando essa divisão conflito e tensão no interior do enunciado” (INDURSKY, 1997:221).

No recorte abaixo, ao fazer uso do discurso direto, P insere em seu dizer o discurso do outro para negá-lo, pois é preciso trazer para o seu discurso os dizeres indesejados para que, explicitando-os, eles possam ser apagados.

(11)

P: Quem não estiver aqui vai ter que se inteirar do assunto ou então eu vou dar um outro material para que seja feito / estou dizendo isto porque de repente alguém vai dizer “Ah mas quem não estava aqui / depois quem fez e tal” isso aí eu já sei / todo mundo sabe que tem aluno que faz e tem aluno que não faz / agora alguma coisa que deveria acontecer conosco enquanto estudantes era entender que a gente aprende é para gente não é ? / então / paciência / quem não quer não é ? / infelizmente ãhm/ como diz XX/ não é ? que costumava dizer isso para vocês/ não é ? ãhm/ o mercado/ o mercado lá fora não é ? É que vai selecionar e é verdade.

Axx: (...)

(aula 3)

Observamos que, após a inserção desse enunciado outro (*Ah mas quem não estava aqui / depois quem fez e tal*), P afirma que já sabe disso. Ao usar o pronome de primeira pessoa (*eu*) seguido do verbo na primeira pessoa do singular (*sei*), P se posiciona como alguém que conhece a realidade e está, portanto, autorizado a dizer sobre ela. P acrescenta, ainda, que *todo mundo já sabe*, colocando como elemento pré-construído que tal fato é de conhecimento de todos, reafirmando o seu dizer.

Verificamos, ainda, que o uso da primeira pessoa do plural, marcado por “*conosco*” e por “*a gente*”, em uma primeira análise, indicaria que o professor insere-se em seu enunciado.

De fato, BENVENISTE (1974) já demonstrava que o *nós* pode representar mais que um *eu* ampliado, possibilitando ao enunciador integrar outros enunciadores ao seu

dizer. O *nós* surge no lugar da relação *eu/tu*, que tem muito pouco a oferecer aos interlocutores sociais, mostrando-se muito mais produtivo, pois, “por seu intermédio, o locutor pode associar-se a referentes variados, sem especificá-los lingüisticamente, daí decorrendo a ambigüidade de seu dizer” (INDURSKY 1997:66).

Transformando, metodologicamente, esses enunciados, essa relação pode ser explicitada:

(11b)

- *Alguma coisa que deveria acontecer com vocês enquanto estudantes era entender que vocês aprendem é para vocês.*

Observamos, portanto, que o *nós*, nessa seqüência discursiva, não representa o plural de *eu*, mas, pelo contrário, refere-se ao *tu*. Assim, o uso de *nós* não significa que P esteja se incluindo em seu dizer.

Embora P tente amenizar as relações de poder na sala de aula de PEI, o caráter autoritário de seu discurso deixa-se transparecer. Há em (11) uma alternância entre o uso do pronome *eu*, em que P assume a responsabilidade das decisões em sala de aula, e de *a gente*, em que P procura incluir os alunos na autoria dessas decisões. Verificamos, no entanto, que esse *a gente* não inclui os alunos, representando, na verdade, o sujeito enunciador. Isso é explicitado em “*a gente eu gostaria*” e “*a gente vai ver alguma sugestão que eu possa dar*”, em que P se corrige, colocando-se como autor das decisões.

Assim como nos excertos anteriores, em (12), o uso do futuro do pretérito dá ao discurso de P um caráter menos autoritário.

(12)

P: *Áhm/ esses textos gente eu gostaria que vocês desenvolvessem um trabalho bastante sério tá? Áhm/ mesmo ao iniciar a leitura / então*

hoje vocês iriam estar fazendo a leitura desses textos / teriam três grupos tá? Ahm/ depois no dia 17 / que é / a próxima semana ahm/ o primeiro grupo ficaria com Estratégias individuais de aprendizagem e iria ahn/ expor o assunto do texto ou eu vou conversar com o grupo que a gente vai ver alguma sugestão que eu possa dar de como seria melhor apresentado tá? O segundo grupo também/ ficaria com A identidade do professor de inglês e iria apresentar também na próxima semana no dia 17 tá? Então tem que pensar naquele ponto da divisão de tempo certo? As duas primeiras (...) as duas últimas o segundo tá? E o terceiro que seria Language learning ficaria para o dia 24 tá?

(aula 3)

No entanto, isso apenas mascara tal discurso, pois é P quem determina as leituras que serão realizadas, e a maneira e as datas das apresentações. Embora a indicação e a proposição de atividades façam parte do papel social do professor nos rituais da sala de aula, a ausência de problematização contribui para o acirramento das relações de poder nesse contexto, dando aos textos escolhidos o caráter de verdade a ser aceita sem questionamentos.

Como observaremos, o professor, ao propor a discussão dos textos, apenas o faz no sentido de referendá-los, ou seja, já há um compromisso prévio em aceitá-los e não problematizá-los.

É preciso ressaltar que o propósito de P, nessas aulas, não era discutir esses textos, mas indicar as leituras e organizar os seminários. Assim, P não discute os textos, mas apresenta-os superficialmente. Porém, a discussão feita pelos alunos posteriormente é, também, superficial, recontextualizando e resignificando tais textos sem, no entanto, problematizá-los. Como veremos adiante, essas discussões apenas reproduzem as teorias lidas que são naturalizadas na sala de aula de PEI.

Os alunos de PEI, nas apresentações dos textos lidos (seminários), assumem o lugar de professor, procurando ajustar seu discurso a tal posição. Seu discurso é,

então, o discurso do testemunho, do comentário. O aluno lê determinadas teorias e assume o compromisso de contá-las aos seus colegas. Ao fazer isso, ele acredita que seu discurso corresponda ao texto lido, esquecendo-se de que se trata, na verdade, de uma interpretação que já traz consigo a marca da subjetividade. Assim, ele procura contar o que viu sem a preocupação de questionar. Isso corresponde à ordem do discurso da PEI que, como dissemos, elege determinadas teorias com o compromisso prévio de aceitá-las e referendá-las.

Nesse contexto, o discurso do aluno-professor aproxima-se do discurso professoral, como podemos verificar a seguir:

(13)

A2:Então vamos falar tudo os objetivos gerais do PCN / é a preocupação com a formação humana // ta? então esses objetivos só serão alcançados na medida em que eles constituírem nos objetivos dos educadores / né? não adianta nada eu querer educar o meu aluno / né? se eu também não tenho esse objetivo / se eu tô ali fazendo meu serviço mal feito / sem estudar nada / sem refletir nada (...) meu aluno vai seguindo o mesmo caminho // né?

(aula 1)

O aluno de PEI, na posição de professor, ajusta-se à formação discursiva em que ele está inserido e, assim, o seu dizer corresponde ao discurso dominante do curso. Compreendendo que o modo como o sujeito significa é afetado por diversos outros dizeres. Assim, as palavras do aluno-professor significam, quando ele as enuncia do lugar de professor, de modo diferente do que significam quando ele fala do lugar de aluno.

O uso da expressão “*na medida em que*”, no excerto acima, cria um efeito de isonomia entre a concretização desses objetivos e a sua constituição nos objetivos dos educadores. Assim, esse aluno, na posição de professor, “apropria-se do cientista e se

confunde com ele, sem que se explicita sua voz de mediador. Há aí um apagamento, isto é, apaga-se o modo pelo qual o professor apropria-se do conhecimento” (ORLANDI, 1996:21).

Percebemos no dizer de A2 que não se objetiva questionar os princípios teóricos apresentados. Ao afirmar que tais objetivos “*só serão alcançados na medida em que eles se constituírem nos objetivos dos educadores*”, toma-se como pressuposto que esses objetivos devam ou deveriam ser os objetivos dos educadores. Verificamos, portanto, que o aluno assume o discurso dos PCN’s¹⁸, sugerindo que os professores deveriam incorporar esses objetivos para que eles pudessem se concretizar.

Percebemos que, não se discutindo a relação entre teoria e prática e mantendo as discussões no plano da idealização, a PEI apaga as discussões sobre a sala de aula e sobre o processo de ensino e aprendizagem como um todo que seria o seu objeto de estudo.

O conhecimento teórico não é problematizado, mas tomado como pressuposto, devendo fundamentar as reflexões sobre a prática pedagógica dos professores. Isso pode ser verificado no recorte abaixo:

(14)

A2: O que fazer? Ler estudar refletir discutir e experimentar pra po / pra para podermos concluir e avançar

(aula 1)

A presença da pergunta “*o que fazer?*” cria um efeito de sentido em que as sugestões que a seguem seriam a resposta definitiva para os problemas da prática pedagógica do professor. Na seqüência “*ler, estudar, refletir, discutir e experimentar*”, percebemos a emergência da voz do movimento de formação reflexiva do professor,

¹⁸ Parâmetros Curriculares Nacionais.

discutido anteriormente, o qual argumenta que o professor deveria refletir à luz de determinada teoria para transformar positivamente a sua prática.

Há, portanto, no dizer de A2, a presença da concepção de teoria como transformadora que fundamenta o projeto pedagógico do curso e toda a sua estruturação. Nessa perspectiva, espera-se que, a partir do momento em que se conheça determinada teoria e se reflita sobre ela, haja conclusões positivas e avanços na prática. Isso requer um sujeito cartesiano, logocêntrico, o que não consideramos, pois compreendemos o sujeito como constitutivamente heterogêneo, determinado pelo inconsciente e pela ideologia.

Em alguns momentos aparecem, nas aulas de PEI, focos de resistência que questionam esse automatismo colocado entre o conhecimento teórico e sua aplicação:

(15)

A2: Mas sabe o quê que acontece ? É até mesmo a falta de maturidade e capacitação do pessoal // isso é que às vezes causa o problema / às vezes a falta de maturidade do aluno / às vezes não foi formada essa competência nele que eu quero cobrar dele / cê entendeu ? / agora vem um negócio/ lança aquilo ali / nós vamos realizar isso é um negócio diferente / a realidade quando vai / a prática ela é extremamente diferente do papel / então é um negócio bonito / vai funcionar ? vai funcionar se todo mundo trabalhar junto / se tiver coesão / daqui um tempo ()

(aula 1)

Observamos que A2 tem a percepção de que a transposição de conhecimentos teóricos para a sala de aula não é algo automático, mas acaba concebendo teoria e prática como duas coisas distintas e inconciliáveis. No entanto, A2 parece desejar que as teorias estudadas sejam aplicáveis, funcionem na “realidade”, apesar de dizer que “a prática é extremamente diferente do papel”. Embora pareça resistir a esse discurso, destacando a diferença que acredita existir entre teoria e prática,

A2 aponta para a possibilidade de funcionamento de tais discursos na realidade prática, o que passaria pela mudança de postura por parte dos profissionais da educação. Nesse processo de conflito entre a resistência e o desejo, a teoria acaba sendo estabelecida como algo uno, passível de aplicação total, desde que sejam satisfeitas as condições indispensáveis para a sua realização. Assim, a teoria não é problematizada, mas tomada como pressuposto, cabendo aos profissionais da educação ajustarem-se a ela. No entanto, não vendo a possibilidade de aplicação imediata dessa teoria e, ao mesmo tempo, desejando tal aplicação, A2 afirma que somente no futuro é que essa teoria funcionará. Afirmar que ela funcionará “*daqui um tempo*” significa negar a sua aplicação imediata. Isso abriria a possibilidade de funcionamento futuro, mas através do uso do condicional *se*, A2 estabelece, utopicamente, a necessidade de que todos trabalhem juntos, de forma coesa, para que tal teoria possa funcionar. Assim, a teoria é entendida como necessária e totalmente aplicável ao contexto da sala de aula, sendo, porém, necessário esperar o momento em que sejam satisfeitas as condições indispensáveis para tal aplicação.

A questão não é, no entanto, discutida, como podemos verificar na maneira como as discussões prosseguem nessa aula.

(16)

A2: *Isso / daqui a um tempo não é? Tem que //*

A1: *Começar e correr atrás ()*

A2: *Isso / todo mundo tem que trabalhar e conscientizar da necessidade de aprender.*

(aula 1)

Busca-se apenas apontar os culpados: os alunos, porque eles ainda não têm maturidade, o governo, porque lança as propostas de cima para baixo e os professores

porque não trabalham juntos de forma coesa. Assim, encontrando-se os culpados, realiza-se uma espécie de catarse para que se possa continuar a apresentação dos textos.

Um outro foco de resistência tenta ecoar na voz de AP no recorte abaixo:

(17)

A2: *É complicado não é? às vezes você vai dar aula lá no pé da serra / os menininhos lá numa situação não muito legal / né? mas a gente tem que procurar uma forma de tornar o ensino uma coisa prazerosa né // e a integração deles / eh / adequar / até mesmo os ensinamentos com a com a realidade do cidadão.*

(aula 1)

No entanto, as dificuldades não são discutidas, afirmando-se apenas que é responsabilidade do professor superá-las, sem se analisar as possibilidades dessa superação.

Podemos perceber, em (17), a presença de duas vozes conflitantes: uma que apresenta as dificuldades de se conseguir a formação proposta e uma outra que imputa ao professor a responsabilidade de encontrar meios para se fazer isso. Ele é que “*tem que procurar uma forma*” de lidar com essa situação.

Percebemos, pelo uso do operador argumentativo “*mas*” e da modalização deôntica (*tem que*), que o aluno, na posição de professor, procura referendar as propostas teóricas dos textos lidos trazendo para o seu dizer o discurso opositor e desautorizando-o sob o argumento de que é função do professor superar esses conflitos.

Assim, os focos de resistência que emergem ocasionalmente são silenciados, mantendo-se o discurso institucional que valida e corrobora a perspectiva dos autores lidos. Tais teorias são, dessa forma, apresentadas e referendadas, na ilusão de que o simples conhecimento de certas perspectivas teóricas pudessem determinar a prática

pedagógica do professor. De fato, esses alunos parecem ter se constituído nos discursos dos autores lidos, como podemos observar no recorte abaixo:

(18)

A5: Como a gente vai trabalhar mesmo que ele não saiba ler ? Eu vou trabalhar com jornais / com revistas / eu vou dar informações para ele sobre aquela situação ali / eu vou mostrar as diferenças (...)

(aula 1)

Observamos que A5 reafirma a proposta dos PCN's, embora tenha dito em (17) que é complicado colocá-la em prática. Dessa maneira, o jogo discursivo que tem lugar na sala de aula de PEI, referenda o discurso teórico que deverá fundamentar a prática pedagógica do futuro professor de língua inglesa.

3.1.1- HETEROGENEIDADE E SILENCIAMENTOS NAS EXPERIÊNCIAS DE MICROENSINO

Passamos agora à análise das atividades de microensino nas aulas de PEI, nas quais alguns alunos assumem o lugar de professor, ministrando aulas para os demais alunos da turma que, por sua vez, procuram assumir o lugar dos alunos do ensino fundamental.

GEBHARD et al. (1990:17), destacando a importância de se ministrar aulas durante a formação do professor, sugere o uso do microensino no qual os próprios futuros professores agem como alunos em sala de aula. Ele sugere, ainda, que seja ensinado, em língua materna, algo que esteja além da habilidade atual desses alunos na LE, para que a experiência torne-se “real” em vez de “simulada”.

No contexto em estudo, no entanto, os alunos planejam aulas para determinada série do ensino fundamental e os demais agem como se fossem alunos de tal série. O Aluno-Professor procura organizar e conduzir as relações em sala de aula, ajustando o seu discurso procura ajustar-se a essa posição, como podemos observar abaixo:

(19)

AP: Bem eu vou entregar pra vocês agora uma folhinha ta? Só que eu vou tirar esse cartaz daqui e vocês vão ter que lembrar ()

A: Num tira não tia!

AP: Eu vou guardar porque vocês vão ler / eu vou pedir ajuda de de XX ali (...) vocês vão dividir em equipezinhas ta? Três pessoas né? Pra uma fazer (...) e vocês vão preencher agora / tem a menininha ta? E tem o menininho / cês vão colocar essas partes aqui que tão aqui ó / my my / vocês vão colocar e eu vou passar olhar e depois cês vão me entregar e a gente vai fazer um ditadozinho no final da aula

A: A senhora vai dar visto?

AP: *Não / eu vou fazer diferente , eu vou fazer um ditado tipo um bingo / quem acertar todas as palavras vai ter o seu ditado no mural (...)*

Axx: (...)

(aula 2)

Os demais alunos de PEI, por outro lado, procuram assumir o lugar de alunos das escolas de ensino fundamental e médio, “imitando” os padrões de alunos que permeiam o seu imaginário, como no pedido “*Num tira não tia!*” e na pergunta “*A senhora vai dar visto?*”.

A *imitação* ocupa, segundo MAINGUENEAU (1997:102), um lugar importante entre os fenômenos de heterogeneidade, representando uma de suas manifestações mais visíveis. A imitação de um gênero determinado de discurso pode assumir dois valores opostos: a *captação* e a *subversão*. Assim, “quando um falante se apaga por trás do ‘locutor’ de um gênero determinado de discurso, e mostra o que faz, poderá pretender beneficiar-se da autoridade ligada a esse tipo de enunciação ou arruína-la”. Vejamos:

(20)

AP: *Quem errar só uma também vai pro mural / agora os outros não / eles vão repetir o ditado na próxima aula eu quero ver se eles (...)*

A: *Vale quanto?*

Axx: *[Risos]*

AP: *Menino!*

A: *Pode col (...)*

AP: *Vale a alegria de você ver o seu ditado no mural sem nenhum erro.*

A: *Pode colorir tia XX?*

AP: *Pode*

A: *Com canetinha?*

AP: *Com canetinha (..)*

Axx: (...)

(aula 2)

Percebemos em (19) e (20), que os alunos de PEI, ao assumirem o lugar de alunos das escolas de ensino fundamental, o fazem com um certo exagero,

caricaturizando-os, o que faz emergir os vários estereótipos de alunos que habitam o seu imaginário. Em (19), por exemplo, temos a pergunta “A *senhora vai dar visto?*” que, provavelmente, tem relação com as observações realizadas no estágio ou com experiências anteriores como professor ou como aluno. As conversas, as piadinhas, os risos também demonstram as percepções que os alunos de PEI têm dos alunos das escolas de ensino fundamental. A discussão dessas imagens e de como os professores observados lidam com tais situações poderia contribuir mais concretamente para a formação profissional dos futuros professores, o que, no entanto, não acontece nas aulas de PEI.

Em (21), abaixo, verificamos a emergência de conflitos entre as teorias estudadas e a prática pedagógica dos alunos:

(21)

AP: Nós temos um diálogo entre uma mãe e uma filha / a mãe diz o seguinte What is this mom? / The invitation to Marianne wedding / How Nice / when will it be? / It will be on Saturday the evening the fifteenth / O quê que cês imaginam que nós vamos tratar nessa unidade? A lição ()

A: Seis

AP: Seis / o quê que a gente vai trabalhar aí? Quem sabe? // Ninguém imagina o quê que é isso? O quê que é wedding? Alguém sabe?

A: É uma invitation.

AP: Hein?

A: É uma invitation.

AP: É uma invitation / O quê que é uma invitation? Nós vamos ser convidados para participar de alguma coisa / isso aqui nós vamos ser convidados para uma cerimônia / certo ? De que seria a cerimônia? Ela está recebendo uma invi uma invitation é um convite , ok ? Eh nós vamos trabalhar esse assunto nós vamos trabalhar o futuro simples que é a expressão will / então nós vamos marcar no diálogo entre a mãe e a filha e vocês vão observar onde é que aparece a estrutura will // Nós vamos procurar por esse essa palavrinha aqui / will / ela vai aparecer no diálogo / Então vamos olhar.

(aula 2)

Ao apresentar o diálogo, AP parece iniciar uma aula nos moldes propostos por MOITA LOPES (1996), estudado em uma série anterior, e de acordo com os PCN's, estudados nas aulas de PEI, recorrendo ao conhecimento prévio dos alunos (*O quê que é wedding? Alguém sabe?*) e procurando instigar-lhes à formulação de hipóteses sobre o texto (*O quê que cês imaginam que nós vamos tratar nessa unidade?*). No entanto, o que se vê, na seqüência, é que AP utiliza um texto apenas como pretexto para ensino de gramática, o que contraria as leituras e as discussões realizadas em sala de aula. Isso demonstra que a relação entre teoria e prática não é automática nem pacífica, mas isso não é discutido nas aulas de PEI. Também não são discutidas as atividades utilizadas pelos alunos-professores, como ditado, leituras etc.. O apagamento de tais discussões acaba contribuindo para que seja mantida a dicotomia instaurada no curso, visto que esses alunos-professores acabam voltando a práticas outras em que acreditam, o que mantém acirrada a dicotomia entre teoria e prática.

Dessas relações discursivas emergem várias imagens: o professor de gramática, o professor de leitura, o professor que diversifica suas aulas, o professor comunicativo, o ensino lúdico, o ensino tradicional, o bom e o mau aluno, o aluno que pergunta, o aluno que ironiza, as dificuldades dos alunos, interesse/falta de interesse, conversas paralelas, indisciplina, etc..

Embora essas aulas pudessem dar uma certa dimensão do imaginário discursivo dos alunos de PEI sobre o que seria ensinar e aprender línguas, elas não são discutidas pelo professor que apaga essa possibilidade.

No entanto, essa discussão faz parte das expectativas dos alunos que questionam o seu silenciamento:

(22)

A1: *Você não vai comentar aquelas aulas que a gente deu não?*

P: *Quais?*

A1: *Uai/ aquelas que nós demos aqui como / como / atividade (...)*

P: *Mas eh / eh / Vocês não acham que quando eu comentei/ quando eu trouxe aqueles planos e comentei com vocês/ elas não foram comentadas não?*

A2: *Não (...)*

P: *Quando / vocês deram a aula eu trouxe os planos e comentei com vocês. Vocês não acham que / eh / sem falar assim “a aula de / de / XX”*

A1: *Mais ou menos.*

P: *...a aula de XX... não deu para fazer isso não? // Não/ XX ?*

A3: *É/ é que (...)*

A2: *Mas às vezes precisou de crítica...*

(aula 4)

Verificamos que P não aprofunda as discussões, ficando sempre na superfície das questões. Isso pode indicar que P não está constituída por outra teoria que não aquela levada para as aulas de PEI. Assim, tomando tais teorias como verdade, não vê a necessidade de problematiza-las. Por outro lado, isso pode dever-se à própria sistemática adotada na organização das aulas. Ao optar pela organização de seminários em que um grupo de alunos lê determinado texto teórico, apresenta a seus colegas e encaminha as discussões, P cede a voz a esses alunos; cede a eles o lugar de professor. Assim, P procura deixar que os alunos conduzam as discussões, pois interferências poderiam não ser bem recebidas pelos alunos enquanto ocupantes do lugar de professor.

O professor, então, aborda essa questão de maneira superficial, o que apaga a possibilidade de discussão das várias imagens e vozes que emergem em tais aulas. Apaga a compreensão de que os alunos são sujeitos heterogêneos, histórico e ideologicamente constituídos, cujas ações são marcadas por várias vozes e discursos que compõem o seu imaginário discursivo. Ao optar por uma abordagem geral (sem falar da aula de XX), o professor mostra-se constituído por um discurso homogeneizante que

prega uma prática única para todos os alunos. Apaga a percepção de que a prática pedagógica dos alunos não poderá nunca ser homogênea, pois ela é determinada também por vários outros discursos que permeiam o seu imaginário discursivo. Vale ressaltar que isso não é algo premeditado que a professora formadora faz conscientemente, visto que ela é também constituída por essa concepção teórica vigente de certas correntes da LA e da Educação que mantêm a crença de que a teoria tudo pode solucionar, o que faz com que questões importantes não sejam problematizadas nesse contexto.

3.2- A EMERGÊNCIA DE CONFLITOS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Após analisar as práticas pedagógicas nas aulas de PEI, procuraremos verificar as marcas de tais discursos nos planos de aulas e nos relatórios de estágio dos alunos dessa disciplina.

No curso de letras em estudo, os alunos elaboram, pelo menos, três relatórios: um relatório de *caracterização*, descrevendo a estrutura física e a organização da escola, um relatório de *observação* de aulas do professor da escola em que o estágio acontece e um relatório final englobando uma discussão da *regência* de aulas pelo estagiário e uma avaliação de todo o processo de estágio.

Verificaremos, na análise dos planos de aulas, que a prática pedagógica dos alunos-professores, longe de ser uma aplicação dos conhecimentos adquiridos no curso, caracteriza-se por uma dispersão de vozes múltiplas, muitas vezes, dissonantes, que resultam de sua constituição sócio-histórica e ideológica, fazendo com que essa prática seja essencialmente heterogênea.

Nos relatórios de estágio emergem vários conflitos entre os conhecimentos adquiridos na PEI (e no curso como um todo) e diversos fatores que determinam as ações pedagógicas nas escolas em que o estágio é realizado.

Demonstraremos que as relações entre teoria e prática são sempre fragmentárias, não sendo possível a aplicação direta de conhecimentos adquiridos em um domínio a um outro mais ou menos distante, como parece propor a lógica de organização do Curso de Letras e da PEI em particular.

3.2.1- OS RELATÓRIOS DE OBSERVAÇÃO DE AULAS

Passamos à análise do discurso dos alunos-professores nos relatórios de observação de aulas nas escolas da comunidade buscando verificar de que maneira se estabelece a relação entre teoria e prática e, mais especificamente, de que maneira o discurso teórico da PEI e outras vozes constituem o dizer desses alunos.

Demonstramos que esses alunos-professores vão para as escolas com determinadas concepções e expectativas sobre como deveria ser o ensino de língua inglesa nessas escolas. Essas imagens previamente elaboradas sobre o processo de ensino/aprendizagem são constituídas não só pelo discurso teórico da PEI, mas também pelas várias relações interdiscursivas que compõem o processo de formação de professores.

No curso em análise, a observação em escolas da comunidade é um requisito essencial para que o aluno possa desenvolver a regência de aulas, etapa indispensável para a conclusão do processo de formação de professores. Conforme destacam GEBHARD et al. (1990:18-19), a observação do ato de ensinar pode trazer grandes benefícios para a formação dos futuros professores, pois ela permite-lhes ver o ensino de uma maneira diferente e dá-lhes novas idéias sobre como o ensino é realizado na sala de aula. Podemos concluir, portanto, que a observação de aulas é um importante componente do processo de formação de professores no curso em questão.

No entanto, essa etapa consiste, muitas vezes, da simples observação de questões factuais da sala de aula e elaboração de relatórios que têm meramente a função burocrática de informar ao professor formador o que estava acontecendo em sala de aula

e compor o processo de avaliação do estagiário, como podemos observar no recorte abaixo:

(23)

Na primeira aula, observada na 6ª “3”, no dia 15/03, a professora iniciou com a correção oral de exercícios dados anteriormente sobre plural, antônimos e adjetivos. Em seguida, introduziu nova lição sobre meses do ano e números ordinais. No final do horário, foram passados exercícios de fixação.

(...)

Na oitava aula, observada da 7ª “2”, no dia 21/03, foi revisado o passado do verbo “To Be” nas suas três formas. Depois foi introduzida a lição “The Age of Dinosaurs”, com a leitura do texto e identificação de palavras semelhantes ao português. Na nona aula, observada na 5ª “2”, no dia 21/03, a professor introduziu a lição “This and That”. Na décima aula, observada na 7ª “1”, deu-se seqüência à lição “The Age of Dinosaurs”. A professora passou no quadro uma “Cultural Note” sobre o período Jurássico. Os alunos leram o texto oralmente, identificando palavras semelhantes ao português.

Verificamos, pelo uso de numerais ordinais (*na primeira ... na oitava, na nona, na décima*) que a função básica desse relatório é enumerar as aulas observadas, comprovando a realização dessa etapa do estágio. As aulas são descritas em uma seqüência temporal, destacando-se as ações do professor em sala de aula. Observamos na descrição da primeira aula, por exemplo, que o uso do verbo *iniciar* no passado (*iniciou*) e de expressões adverbiais (*anteriormente, em seguida, no final*) indicam que a preocupação desse relatório é apenas descrever os conteúdos abordados. Há, nesse relatório, uma preocupação excessiva em descrever cronologicamente o trabalho de observação e os conteúdos trabalhados em cada aula, não sendo analisadas as demais questões que envolvem o processo de ensino/aprendizagem, e as ações descritas são, normalmente, realizadas pelo professor.

Esse relatório, no entanto, poderia contribuir para a discussão das relações entre teoria e prática nas aulas de PEI, pois as aulas observadas diferem sobremaneira do que preconizam as teorias estudadas nas aulas dessa disciplina. Verificamos, por exemplo, que, em dez aulas observadas, apenas uma lição trabalhada em duas turmas, envolvia atividade de leitura, contrastando com o que era sugerido pelos textos lidos nas aulas de PEI. No entanto, a não abordagem dessa questão apaga a discussão sobre a sala de aula de LE nas escolas de ensino fundamental e sobre os fatores que a determinam.

Esses determinantes da prática pedagógica do professor em sala de aula são, segundo VASCONCELLOS (1994), de duas ordens: uma objetiva (salário; instalações, equipamentos, recursos didáticos; número de alunos por classe; tempo para preparação das aulas; reunião pedagógica freqüente; cobrança por parte da direção, coordenação, colegas, pais, sistema educacional), e uma subjetiva (formação; valores, opção ideológica, vontade política, compromisso, concepção do processo de conhecimento). Assim, a concepção de conhecimento é apenas um dos elementos que interferem na prática do professor, não sendo, portanto, suficiente para transformar a prática pedagógica deste. Como argumenta esse autor (op.cit.:13-14),

o fato de o professor ter uma teoria do conhecimento mais elaborada não significa que sua prática pedagógica será coerente, em função de outros determinantes da prática pedagógica, que forçosamente devem ser levados em conta, sem se cair, no entanto, no determinismo mecanicista (como se nada pudesse ser feito antes de mudanças no sistema).

Assim, a sala de aula não pode ser analisada por idealização, como normalmente acontece nas aulas de PEI, selecionando certas teorias que deveriam determinar a prática pedagógica dos futuros professores em qualquer situação.

É preciso considerar, ainda, que a prática pedagógica do professor é também determinada por várias outras vozes que constituem o seu imaginário discursivo. Algumas dessas imagens deixam-se transparecer nos relatórios, como podemos observar a seguir:

(24)

Os alunos não mantinham a disciplina ou o silêncio necessário na sala de aula para desenvolver os trabalhos. Após algum tempo deu-se o término dos trabalhos/conclusão das atividades, não tendo o aproveitamento esperado.

Verificamos que uma das imagens veiculadas nesse excerto é a imagem de alunos indisciplinados que não contribuem para o desenvolvimento das atividades de aula, não atingindo, portanto, o aproveitamento esperado. Emerge, também, a imagem da sala de aula “ideal” esperada pelo aluno-professor, a qual seria um ambiente em que os alunos mantivessem o silêncio e realizassem, com interesse, todas as atividades propostas.

Observamos que indisciplinada é o “problema” mais comumente relatado pelos alunos-professores, o que também pode ser observado no recorte abaixo:

(25)

Esta turma tinha mais alunos que as outras e a bagunça era maior. Senti que a professora teve um pouco mais de dificuldade para manter a disciplina. Mas na metade da aula para frente o clima melhorou.

Verificamos que a conjunção “e”, nesse excerto, não exerce uma função aditiva, mas conclusiva. Assim, no dizer do estagiário, a bagunça era maior nessa turma devido ao número de alunos. Isso é reforçado pelo uso da conjunção adversativa “mas” que indica oposição, de certa maneira, entre o fato de o “clima” ter melhorado da

metade da aula para frente e a situação de sala de aula com um grande número de alunos que seria, portanto, favorável ao surgimento da “bagunça”.

Uma situação oposta é relatada por um outro estagiário que se posiciona de maneira semelhante com relação ao número de alunos, como podemos observar a seguir:

(26)

As turmas têm um número reduzido de alunos, o que favorece uma melhor assimilação dos conteúdos pelos alunos e permite que o professor dê assistência individual.

Embora não seja mencionada nesse relatório outra realidade em que o número de alunos por turma é maior, há em seu discurso, o pré-construído de que em tal realidade a assimilação do conteúdo e a assistência individual não seriam possíveis como ocorreu na aula observada. O pressuposto desse discurso poderia ser assim explicitado:

(26b)

As turmas têm um grande número de alunos, o que não favorece uma boa assimilação dos conteúdos pelos alunos e não permite que o professor dê assistência individual.

Verificamos que essas imagens são recorrentes em grande parte dos relatórios, demonstrando que elas não são individuais, mas que fazem parte do imaginário coletivo dos alunos-professores configurando-se, portanto, como uma importante questão a ser discutida nas aulas de PEI, o que acaba não acontecendo, pois essa disciplina está inserida em um contexto que privilegia conhecimentos teóricos em detrimento dos conhecimentos práticos, mantendo acirrada a dicotomia entre teoria e prática.

Essas dificuldades levam muitas vezes os alunos a cair em um “determinismo mecanicista”, como discutido por VASCONCELLOS (1994:13-14), afirmando que qualquer esforço é em vão e que as teorias estudadas no curso não servem para a realidade da sala de aula, como demonstraremos na análise dos relatórios finais de estágio mais adiante.

Esses alunos, principalmente os que ainda não são professores, vão para o estágio com determinadas expectativas sobre como deveria acontecer o processo de ensino/aprendizagem e acabam se surpreendendo com o contexto do ensino na escola pública, como podemos observar no excerto abaixo:

(27)

Foi muito interessante (e estarrecedor) observar o cotidiano de um professor da rede pública de ensino. Interessante por se poder observar o respeito, a seriedade, o amor com que o professor-orientador exerce sua atividade, mas estarrecedor, por se tomar consciência de que, ainda com um professor capaz, esforçado, preocupado em ensinar LE de modo variado, interessante e dinâmico, apenas dois terços dos alunos, se é que é tanto, estão engajados no processo de ensino-aprendizagem. O restante passa a aula (em geral a turma do fundo) rodando o livro na ponta do dedo, fazendo guerra de giz e bolinha de papel, resolvendo exercícios de outra matéria porque o professor vai dar “visto”, infernizando a vida do dedicado e bem intencionado professor.

Observamos que o aluno caracteriza suas descobertas como *interessantes e estarrecedoras*, o que demonstra que tal realidade não era esperada, pois não se estarrece com uma situação conhecida ou prevista. É só no momento da observação, então, que ele percebe que, apesar de o professor estar exercendo suas atividades com respeito, seriedade e amor, preocupando-se em motivar os alunos por meio de aulas dinâmicas, boa parte desses alunos passa as aulas *infernizando a vida do dedicado e bem intencionado professor*.

Essas expectativas são favorecidas pela PEI que, abordando a sala de aula por idealização, apresenta teorias que deveriam ser aplicadas e não discute os revezamentos por que elas deveriam passar ao serem transpostas ao contexto da sala de aula.

Como argumenta FAIRCLOUGH (1992:87), as ideologias presentes em um discurso têm um maior efeito quando se tornam naturalizadas e atingem o *status* de “senso comum”. Assim, a naturalização da crença de que as teorias deveriam ser aplicadas na resolução dos “problemas” da sala de aula e de que essa aplicação seria automática, sem conflitos, faz com que os alunos, não verificando a possibilidade de aplicar automaticamente o que aprenderam, concebam teoria e prática como dois elementos dissociados. Acabam, portanto, afirmando que as teorias estudadas só funcionam enquanto teoria, não sendo passíveis de funcionamento no contexto da sala de aula.

Como demonstramos, uma das questões mais freqüentemente abordada nesses relatórios é a indisciplina dos alunos que prejudica o desenvolvimento das aulas. Esses problemas são, muitas vezes, analisados pelos estagiários como consequência da metodologia utilizada pelos professores que não motivam os alunos a participarem das aulas, como verificamos abaixo:

(28)

A metodologia utilizada em sala de aula não é adequada para os alunos; eles ficam desatentos e não conseguem assimilar os conteúdos apresentados.

Os alunos são indisciplinados e a professora perde em média 15 minutos para acomodá-los em suas devidas carteiras.

Vejamos a relação de causa e consequência estabelecida nesse recorte: a metodologia utilizada é inadequada fazendo com que os alunos fiquem desatentos e, conseqüentemente, não consigam assimilar os conteúdos ensinados.

Observamos que, segundo o texto de LIGHTBOWN & SPADA (2000), discutido nas aulas de PEI, o professor não tem nenhuma influência na motivação intrínseca para a aprendizagem de uma segunda língua, pois os aprendizes vão para a sala de aula com diferentes experiências de vida que contribuem para a sua motivação para aprender a língua-alvo. No entanto, segundo esses autores (LIGHTBOWN & SPADA, 2000:163), o professor pode influenciar a motivação dos aprendizes fazendo da sala de aula

*um ambiente de apoio no qual os estudantes são estimulados, envolvidos em atividades que são apropriadas para a sua idade, interesses e backgrounds culturais e, mais importante, onde os estudantes possam experimentar o sucesso. Isso, por sua vez, pode contribuir para a motivação positiva, levando a um sucesso ainda maior*¹⁹.

Verificamos que os estagiários demonstram ter adotado essa perspectiva teórica, atribuindo ao professor a tarefa de motivar os alunos, mas não parecem levar em conta a motivação intrínseca discutida por esses autores e outros fatores determinantes da sala de aula, culpando apenas a metodologia do professor pela, o que, ao nosso ver, apenas escamoteia a complexidade de questões que envolvem esse processo.

Diante disso, entendemos que a discussão desses relatórios nas aulas de PEI poderia trazer importantes contribuições para a formação do professor, contribuindo para a desnaturalização das relações entre teoria e prática. No entanto, esses relatórios

¹⁹ C.f. nossa tradução do original em inglês: *a supportive environment in which students are stimulated, engaged in activities which are appropriate to their age, interests and cultural backgrounds, and, most important, where students can experience success. This in turn can contribute to positive motivation, leading to still greater success.*

não são levados para a sala de aula dessa disciplina, cumprindo apenas uma função burocrática de informar o professor formador o que estava acontecendo em sala de aula e compor o processo de avaliação do estagiário. O apagamento dessas discussões acaba contribuindo para a manutenção da dicotomia entre teoria e prática que se estabelece no processo de formação de professores e na PEI, em particular.

3.2.2- OS PLANOS DE AULAS DOS ALUNOS EM ESTÁGIO

Buscando verificar de que maneira as perspectivas teóricas abordadas nas aulas de PEI aparecem no estágio, analisamos 92 planos de aulas dos alunos de PEI no Estágio Supervisionado. Observamos que, embora os alunos tivessem lido determinados textos teóricos nas aulas de PEI e, aparentemente, aceitado e incorporado seus pressupostos, verifica-se, nos planos de aulas, que suas práticas pedagógicas são, na verdade, um emaranhado de várias outras teorias e práticas. Isso demonstra que não se pode assegurar que o contato com teorias (reflexão) terá como efeito automático a transformação da prática.

A tabela 2, abaixo, apresenta os resultados obtidos.

TABELA 2

ANÁLISE DOS OBJETIVOS DOS PLANOS DE ENSINO	
Conteúdos enfocados	%
Gramática e vocabulário	62,0
Texto e gramática	22,0
Leitura e interpretação de textos	6,5
Gramática, vocabulário e pronúncia	6,5
Motivação, vocabulário e gramática	3,0

FONTE: Planos de Ensino dos alunos de PEI no Estágio Supervisionado

Como verificamos anteriormente, na análise das aulas de PEI, os alunos pareciam ter assumido as perspectivas dos textos lidos, encaminhando as discussões de forma a referendá-los. No entanto, a maior parte das aulas (62,0%) objetiva o ensino de

gramática e vocabulário por si mesmos, o que não corresponde ao que foi discutido em sala de aula. Os PCN's de LE (1998), amplamente discutidos nas aulas de PEI, propõem que se busque desenvolver três tipos de conhecimento que compõem a competência comunicativa do aluno e o preparam para o engajamento discursivo: conhecimento sistêmico, conhecimento de mundo e conhecimento da organização dos textos.

Verificamos que os PCN's não negam o ensino de gramática (conhecimento sistêmico), mas este é apenas um aspecto da competência comunicativa defendida em sua proposta. No entanto, verificamos que itens gramaticais estão entre os objetivos de 93,5 das aulas de todos os estagiários da PEI, sendo que, como dito anteriormente, em 62% das aulas, o conhecimento sistêmico é o único ponto focalizado.

Os PCN's defendem a prioridade ao ensino da leitura que “atende, por um lado, às necessidades da educação formal, e, por outro, é a habilidade que o aluno pode usar em seu contexto social imediato”. No entanto, apenas 6,5% das aulas teve a leitura como foco de atenção. Obviamente, são utilizados textos em outras aulas, mas eles não fazem parte dos objetivos, servindo apenas como matéria prima para o ensino de gramática.

Observamos que os alunos de PEI parecem ter incorporado as propostas dos PCN's, reafirmando ou recontextualizando-as em sala de aula em comentários que acreditam seus. O comentário, segundo FOUCAULT (1996: 25-26), não tem outro papel, senão o de dizer o que estava silenciosamente articulado no *texto primeiro*, pois

a repetição indefinida dos comentários é trabalhada no interior pelo sonho de uma repetição disfarçada: em seu horizonte não há talvez nada além daquilo que já havia em seu ponto de partida, a simples recitação. O comentário conjura o acaso do discurso fazendo-lhe sua parte: permite-lhe dizer algo além do texto mesmo, mas com a condição de que o texto mesmo seja dito e de certo modo realizado. A multiplicidade aberta, o acaso são transferidos, pelo princípio do

comentário, daquilo que arriscaria de ser dito, para o número, a forma, a máscara, a circunstância da repetição. O novo não está no que é dito, mas no acontecimento de sua volta.

Assim, a despeito dos deslocamentos ocorridos, os alunos de PEI repetem os textos lidos em sala de aula, dando a impressão de que esses discursos já são seus. No entanto, verificamos que a sua prática nas experiências de microensino e no Estágio Supervisionado contradizem, muitas vezes, o que foi dito em sala de aula.

Há a possibilidade de que esses alunos busquem reproduzir os discursos teóricos de modo a atender às expectativas do professor formador, pois sabem que as discussões compõem o processo de avaliação. Uma outra possibilidade é que o que ocorra seja um conglomerado de todas essas coisas. Por um lado, o alunos, embora resistam, em determinados momentos, ao discurso teórico da PEI, entram no jogo discursivo que se estabelece nas aulas dessa disciplina e aceitam, pelo menos aparentemente, as suas regras. Os alunos, então, apropriam-se dos discursos teóricos e refocalizam, relocam e recontextualizam-nos, tomando-os como se fossem seus, assumindo a posição que lhes é esperada nesse contexto. Assim, esses alunos procuram, em sua prática pedagógica, distanciar-se e subverter o discurso teórico dessa disciplina e adotar uma perspectiva que consideram mais adequada ao seu contexto de sala de aula.

No entanto, não se pode entrar na ordem do discurso e sair dela sem que fiquem marcas profundas. Portanto, a prática desses alunos será, embora procurem resistir, influenciada por tais discursos. Por outro lado, os alunos podem, de fato, acreditar ter incorporado esses discursos teóricos e não perceber as diferenças existentes entre o que ele diz nas aulas de PEI e o que faz em sua prática docente.

Em (18), por exemplo, AP diz que mesmo que o aluno “não saiba ler”, trabalharia com jornais e revistas, dando “informações para ele sobre aquela situação”.

No entanto, tal prática não foi verificada na análise dos planejamentos dos alunos no estágio, sendo priorizado o ensino de gramática. Como argumenta BERTOLDO (2000:246-247),

os futuros professores de LE, ao se defrontarem com esse saber, passam a vivenciar conflitos que levam a processos identitários que podem resultar na adesão a um determinado conhecimento proposto ou, ao contrário, que remetem à busca de outros conhecimentos que melhor se ajustem ao seu imaginário. Daí não ser possível, se assim concebermos o processo de transmissão de conhecimento trabalhar com teorias totalizantes, que a tudo respondem e tudo resolvem, não deixando espaço para o exercício da singularidade dos sujeitos que, inevitavelmente, estarão enfrentando as mais diversas situações em seu contexto de atuação profissional.

Como argumenta esse autor, o futuro professor não pode ser considerado “um receptáculo de teorias que tudo prometem”, às quais ele seria subserviente, e a partir das quais ele transformaria a sua prática pedagógica, pois a constituição intersubjetiva da sala de aula não permite tal controle.

CORACINI (1998:53-54) destaca que não é possível imputar uma mudança radical de comportamento a toda aprendizagem ou reflexão teórica, pois

o(a) professor(a) pode ter assimilado teoricamente os princípios de determinada metodologia e, na prática, proceder segundo sua experiência ou suas crenças, ainda que inconscientemente; ou ainda, e é o que parece mais normal, proceder de acordo com uma mistura de fragmentos teóricos resgatados aqui e lá (e não teorias completas e coerentes) que lhe chegam através de leituras ou cursos de formação continuada e se modificam ao se cruzarem, inevitavelmente, entre si e com as crenças e experiências cotidianas que caracterizam sua prática.

Assim, o futuro professor, em contato com as teorias nas aulas de PEI, relacioná-as com as várias outras perspectivas que compõem o seu imaginário discursivo, o que pode até levá-lo a uma identificação, mas também pode ocorrer o

oposto. No entanto, a não congruência de uma teoria a uma prática precisa ser vista como constitutiva da relação e não como um problema a ser resolvido.

3.2.3- OS RELATÓRIOS FINAIS DE ESTÁGIO

Analisaremos, então, os relatórios finais de estágio dos alunos de PEI, com o intuito de verificar as suas percepções desse processo. Verificaremos a emergência de vários conflitos em seu discurso, como consequência da relação dicotômica entre teoria e prática que se estabelece nas aulas de PEI e no curso como um todo, como podemos observar a seguir:

(29)

Considero o tempo predeterminado para a sua execução como sendo curto, pois temos que cumprir 150 h/a de estágio em apenas 1 período. Gostaria de frisar que o estágio foi realizado em tempo hábil e com compromisso, seriedade e dedicação por minha parte, mas que, se o estágio fosse dividido em etapas e em mais módulos ou períodos, seria mais eficiente e seria feito um trabalho mais demorado e com maior minúcia.

A concentração do estágio em um curto período de tempo no final do curso acaba impedindo uma reflexão mais ampla sobre o ensino da língua inglesa e, especialmente, sobre as relações entre teoria e prática.

Observamos que, na estruturação do curso, não há espaço para o contato dos alunos com as escolas de ensino fundamental e médio antes do último ano do curso, quando eles precisam cumprir trezentas horas/aula de estágio (150 em cada semestre). Isso faz com que o estágio seja realizado em uma situação de tensão, procurando-se cumprir todas as etapas necessárias em uma “corrida contra o tempo”, o qual passa “mais rápido do que todos imaginavam”, como disseram professor e alunos nas aulas de PEI.

Esse conflito aparece de maneira explícita no recorte acima. O uso do marcador “*mas*” indica que, embora o aluno tenha cumprido todos os requerimentos necessários, ele acredita que poderiam ter sido melhor desenvolvidos em outras condições. Com o uso da estrutura condicional (*se* + verbos *fosse* e *seria*), o aluno estabelece uma relação de causa e consequência entre a divisão do estágio em mais etapas ou períodos e a sua melhoria qualitativa. Através dessa estruturação discursiva, o estagiário acaba por colocar em dúvida a eficiência e a minúcia com que as atividades foram realizadas.

Além desses, vários outros conflitos emergem nos relatórios de estágio, como podemos verificar no excerto abaixo em que o estagiário destaca alguns elementos da relação conflitante que determina a prática pedagógica do professor:

(30)

Atrás de cada ação do professor, tem uma infinidade de causas e às vezes conflitantes, como pressão do Diretor, que por sua vez é pressionado por seus superiores, e o desejo de fazer algo mais significativo para os alunos transforma-se o esforço em vão.

Verificamos, nesse excerto, que muitos problemas da prática pedagógica dos professores de ensino fundamental e médio advêm das relações de poder que se estabelecem na escola. O aluno demonstra ter uma percepção de que diversas relações sociais e ideológicas determinam as ações do professor em sala de aula. No entanto, ele não parece compreender o conflito como constitutivo dessa relação, esperando que ele seja resolvido para que se possa fazer “algo significativo para os alunos”. Tais conflitos, que poderiam servir de estímulo para a discussão das relações entre teoria e prática, acabam sendo compreendidos como entraves para as ações pedagógicas. O apagamento

dessas discussões nas aulas de PEI contribui significativamente para o acirramento das relações dicotômicas que se estabelecem no curso.

Compreendemos com BERTOLDO (2000:56), que não se trata de apagar o conflito, que é constitutivo da relação entre teoria e prática, mas explicitá-lo, o que poderia contribuir “para que os professores entendessem esse conflito como algo produtivo, relativizando procedimentos teóricos, prescritivos, comumente recomendados a eles como eficazes para sua prática pedagógica”.

No entanto, nas aulas de PEI não têm lugar, normalmente, as discussões sobre tais conflitos, pois essa disciplina aborda a sala de aula por abstração, definindo, *a priori*, as metodologias e procedimentos que deveriam ser utilizados para uma prática pedagógica mais eficiente.

Verificamos, nos relatórios de observação de aulas, que a maior parte das aulas observadas envolvia o ensino de estruturas gramaticais. Isso pode explicar, em parte, o enfoque dado por esses alunos em gramática, embora tivessem dito, nas aulas de PEI, que se deveria dar prioridade ao desenvolvimento da habilidade de leitura.

Outra nuance desses conflitos é o dilema dos alunos que se encontram com a difícil missão de realizar uma conciliação entre o que é orientado pela PEI e o que é solicitado pelo professor da escola, como verificaremos abaixo:

(31)

Durante a regência, a professora X pediu que eu prosseguisse com a matéria do livro, fiz o que ela me pediu, mas na medida do possível, tentei conciliar outras atividades, pois acredito que os alunos tem um grande potencial, só que não é bem trabalhado.

Verificamos, nesse excerto, que o aluno enfrenta o conflito entre fazer o que considera ser adequado ou o que a professora pede. Esse conflito é explicitado pela

relação adversativa estabelecida pelo marcador “*mas*” entre a sugestão da professora e o que, de fato, é realizado em sala de aula.

Podemos verificar no dizer do aluno que as sugestões do professor são acatadas apenas parcialmente, pois diz ter procurado *conciliar outras atividades* por entender que o potencial dos alunos não estava sendo bem trabalhado.

Percebemos que há, não só no estágio, como também em toda prática pedagógica, elementos que fazem com que o professor aja de uma maneira e não de outra. Embora o professor não se subjugue passivamente a essas determinações, é nessa relação de conflito que a sua prática pedagógica se constitui.

Uma situação similar pode ser verificada no recorte abaixo:

(32)

Para dar continuidade ao trabalho da professora regente, acompanhei a seqüência do livro didático, porém de outra maneira.

Para tentar realizar essa conciliação, o estagiário diz ter seguido as determinações do professor da turma, mas procurando fazer alguns ajustes. Ele adquire determinadas concepções sobre como deveria ser o processo de ensino e aprendizagem de LE em sala de aula, mas vê-se obrigado a ajustá-las à realidade encontrada no Estágio Supervisionado.

Esse é um momento de conflito para os futuros professores que, geralmente, iniciam o estágio com a finalidade de colocar em prática o que aprenderam no curso, como podemos verificar nos excertos a seguir:

(33)

O estágio é o meio pelo qual o aluno pode vincular teoria e prática e ainda conhecer a realidade de sua atuação profissional.

(34)

O estágio foi realizado com o intuito de conciliar teoria e prática, permitindo conhecer a realidade do Ensino quanto à escola e o profissional da área de educação; e oportunizar-me a interação no mercado de trabalho.

Podemos perceber aqui o pressuposto de que o aluno não vincula teoria e prática nem conhece a realidade de sua atuação profissional antes do estágio. O uso do artigo definido “o” para definir “meio”, cria o efeito de sentido de que não há, no curso, um outro elo entre teoria e prática, nem outro contato com a realidade profissional além do estágio. Podemos depreender do dizer desse aluno que o estágio tem a função de superar as dicotomias do curso.

Como podemos verificar abaixo, há, entre os alunos, uma crença de que no estágio deve se dar a aplicação dos conhecimentos adquiridos no curso:

(35)

Ao iniciar o estágio almejava obter maiores, melhores e mais concentradas informações do trabalho didático-pedagógico na escola, como também, aplicar os conhecimentos teóricos e práticos adquiridos ao longo do curso.

Nesse excerto, o aluno-professor afirma de maneira explícita, o que ficou pressuposto anteriormente: no seu dizer, buscava no estágio melhores informações sobre a prática pedagógica na escola e buscava, ainda, aplicar os conhecimentos adquiridos no curso. Ao caracterizar as informações que buscava na escola como *maiores, melhores e mais concentradas*, ele usa adjetivos no grau comparativo de superioridade. O elemento pré-construído a que o aluno-professor compara tais informações são os conhecimentos que ele já possuía antes do estágio, os quais estão, portanto, em relação de inferioridade com aqueles buscados na escola. Essa perspectiva pode ser também observada abaixo:

(36)

O estágio é a oportunidade que o aluno futuro professor tem para inter-relacionar teoria e prática bem como conhecer o seu campo de atuação. O estágio nos proporciona um contato direto com a sala-de-aula.

No dizer do aluno, é o estágio que tem, de fato, a função de inter-relacionar teoria e prática, aplicando os conhecimentos adquiridos ao longo do curso. Como demonstra ROCHA (1983:10), o estágio acaba, freqüentemente, funcionando como “a fórmula de transformar um portador de conhecimentos específicos e pedagógicos em um professor, o que de certa maneira situa o estágio como algo que se estaria produzindo após o domínio de conhecimentos específicos e pedagógicos”.

A PEI seria, então, o elo entre os conhecimentos teóricos e práticos no curso. No entanto, colocar exclusivamente no estágio uma função que seria de todo o curso é, ao nosso ver, uma maneira de mascarar as dicotomias e contradições do processo de formação de professores.

Além disso, o contato com determinadas teorias ao longo do curso não garante que os alunos sejam por elas constituídos, como podemos verificar abaixo:

(37)

Devido à falta de conhecimento da própria língua materna, os estudantes não conseguem assimilar uma língua estrangeira.

Essa afirmação é veementemente criticada por MOITA LOPES (1996) em um texto que compõe a bibliografia da disciplina Lingüística Aplicada, cursada por esses alunos-dois períodos antes da PEI. Para esse autor, não há nenhuma justificativa para a afirmação de que as crianças das escolas públicas não sabem português, pois elas usam

um código lingüístico altamente complexo, como têm demonstrado as pesquisas sociolingüísticas.

Ela contraria também os PCN's, discutidos nas aulas de PEI, que defendem a idéia de que os alunos já percorreram o processo sociointeracional de construir conhecimento lingüístico e aprender a usá-lo, antes de começar a estudar a LE nas escolas regulares. Os PCN's (1998:28) afirmam que

ao chegar à quinta série, a criança já é um falante competente de sua língua para os usos que se apresentam nas comunidades discursivas imediatas das quais participa em sua socialização em casa ou nas brincadeiras com os amigos fora de casa, e em outras comunidades discursivas. Essas outras comunidades podem exigir a aprendizagem de uma variedade da língua materna ou de padrões interacionais diferentes dos que teve acesso em casa (por exemplo, modos de interagir com outra pessoa em sala de aula).

Neste percurso, o aluno já aprendeu usos da linguagem com os quais pode não ter se familiarizado em casa (por exemplo, na leitura e na produção de um texto escrito), tendo também interiorizado sua natureza sociointeracional (por exemplo, ao aprender a considerar as marcas das identidades sociais - idade, gênero etc. - daqueles com quem fala em contextos sociais específicos) e começado a construir conhecimento de natureza metalingüística nas aulas de língua materna. Isso lhe possibilita pensar, falar, ler e escrever sobre sua própria língua. Enfim, o aluno já sabe muito sobre sua língua materna e sobre como usá-la, ou seja, sabe muito sobre linguagem.

Embora os PCN's tenham sido discutidos e, aparentemente, referendados nas aulas de PEI, verificamos que há uma contradição entre as suas concepções do processo de construção do conhecimento e o que é afirmado em por um aluno-professor (37). Os textos discutidos nas aulas de PEI não podem ser tomados como ponto pacífico, visto que os alunos, muitas vezes, lêem, ouvem e discutem certas teorias em sala de aula e acabam retornando a outras com as quais eles se identificam.

PAIVA (1997:13-14), analisando os "mitos" em que o professor de inglês acredita, argumenta que dizer que os alunos "não sabem português para aprender inglês

é o preconceito vigente contra as classes populares”, pois se despreza seu dialeto e acredita-se que o ensino de inglês deve ser privilégio das elites. Vejamos no excerto abaixo, que essa argumentação de Paiva é reafirmada nas discussões na sala de aula de PEI:

(38)

A7: Porque // a gente pensa assim / NÃO SABEM NEM PORTUGUÊS / alguns professores de língua inglesa / ou alguns professores que estão ali no meio escolar e dizem o seguinte : / “ELES NÃO SABEM NEM PORTUGUÊS / PARA QUÊ APRENDER INGLÊS” // essa é a cultura / é a crença / é o mito.

(aula 5)

Observamos que o aluno usa “a gente”, o que o incluiria entre aqueles que possuem tal crença, mas corrige-se, imediatamente, atribuindo essa crença a alguns professores que estão ali no meio escolar. A expressão “a gente” tem uma função similar à do pronome *nós*: além de poder ter a função de indeterminação (a gente no sentido de as pessoas em geral), pode assumir a função de vocês (*a gente deveria agir deveria agir dessa maneira e não daquela*) ou incluir o sujeito falante no seu dizer. Assim, A7 procura eliminar essas possibilidades de sentido, substituindo a expressão *a gente* por “*alguns professores de língua inglesa*” e, especificando ainda mais, “*alguns professores que estão no meio escolar*”. Assim, A7 exclui-se de seu dizer, negando essa perspectiva ao caracterizá-la como mito.

Isso demonstra que não basta o contato com determinada teoria para que o sujeito mude suas posições, pois essa relação nem sempre é de identificação.

Assim, esse processo, como um todo, é constituído por uma relação conflitante que faz com que o futuro professor, muitas vezes, acabe por conceber teoria e prática como duas instâncias inconciliáveis, como podemos verificar abaixo:

(39)

Percebi também que a realidade da sala-de-aula é bem diferente da teoria que aprendemos na faculdade.

No dizer do aluno, essa inter-relação não se deu completamente como previa. Isso acontece porque o futuro professor espera uma identificação harmônica entre os conhecimentos teóricos adquiridos no curso e a prática pedagógica em sala de aula. Não encontrando tal harmonia, ele corre o risco de ir para o outro extremo, afirmando que tais teorias não servem para o seu contexto profissional.

Isso se torna bem mais claro no recorte abaixo:

(40)

O estágio foi proveitoso? Sem dúvida, principalmente porque podemos perceber que a teoria nem sempre é possível na prática. A realidade enfrentada pelos profissionais da educação é bem diferente daquela praticada em parâmetros ou legislações.

Embora afirme que o estágio tenha sido proveitoso, o aluno diz que isso se deve, exatamente, ao fato de ter percebido que as teorias estudadas não são possíveis na prática. Dessa forma, ele nega a possibilidade de funcionamento, na prática, dos parâmetros e legislações que só são eficazes, então, como teoria.

É nesse momento do estágio que, de maneira mais explícita, emergem conflitos entre as teorias estudadas na PEI e a prática em sala de aula, como podemos verificar abaixo:

(41)

Acredito que durante este tempo no qual desenvolvi o estágio pude aprender o quanto é interessante e importante a profissão de educador, as grandes diferenças existentes entre a teoria e a prática e a importância do papel social que realizamos na sociedade.

No entanto, esses conflitos que poderiam ser vistos como constitutivos da relação entre teoria e prática, são tomados como índice de que essas duas instâncias são inconciliáveis.

Quando diz que aprendeu no estágio *as grandes diferenças existentes entre a teoria e a prática*, o aluno coloca a existência de tais diferenças como pressuposto. No entanto, elas não foram percebidas antes e esse aluno foi para o estágio esperando que a relação entre teoria e prática fosse automática, que ocorresse uma aplicação dos fundamentos teóricos adquiridos durante o curso.

É somente no estágio que o futuro professor percebe que uma teoria não é automaticamente aplicável à sua realidade profissional. Na sala de aula, tendo que lidar com várias situações conflitantes que as teorias estudadas não conseguem abarcar, os alunos-professores acabam negando essas teorias por entender que elas não são passíveis de aplicação prática.

Segundo BERTOLDO (2000:122), a sala de aula é o espaço em que o aluno-professor deve

tomar decisões, fazer escolhas, propiciar mecanismos de interação com os alunos que, indubitavelmente, apontam aspectos e desafios que ultrapassam o que qualquer teoria possa prever. Essa é, no entanto, uma tarefa que se torna não só difícil, mas penosa, pois a formação está voltada para a apresentação de teorias que prometem desfechos pertinentes e bem sucedidos para todo e qualquer problema que a sala de aula possa apresentar.

No entanto, os estagiários precisam aplicar – ou pelo menos dar a impressão de aplicar – o que aprenderam no curso, embora não tenham autonomia para subverter o que foi planejado pelo professor da escola.

No excerto abaixo, a aluna compara metaforicamente o seu processo de estágio ao teatro, o que, ao nosso ver, é bastante representativo do que acontece nesse processo.

(42)

O estágio foi o palco para que se pudesse vivenciar as recomendações técnicas, as teorias pedagógicas; a hora dos atores desempenharem seus papéis (hora de regência), sem perder de vista o comportamento do público (analisando o aluno, sua reação); o momento de adaptar as falas (adaptação do planejado à necessidade surgida) cada ator estando atento à audiência para deslocar a ênfase para o alcance do sucesso (aprendizagem efetiva dos conteúdos).

Os alunos estudam os princípios teóricos, preparam suas falas (planejamento) e determinam, com a orientação do diretor (professor) o seu lugar no palco (sala de aula) onde, de acordo com a reação da platéia (alunos), fazem algumas adaptações em suas falas para atingi-la mais efetivamente. Após os aplausos, fecham as cortinas e começa-se a preparar uma apresentação de um texto menos ensaiado, em um palco menos previsível, onde os improvisos são constitutivos do processo.

Às vezes, o futuro professor vê o estágio como uma forma de suprir as deficiências da formação:

(43)

O Estágio Supervisionado foi para mim de grande valia, a prática veio complementar a teoria vista durante o curso de Letras.

Embora tenhamos verificado na análise dos planejamentos de aulas dos alunos de PEI, que prevalece, em sua prática pedagógica, o ensino de gramática pura com um fim em si mesmo, o que não corresponde ao que foi proposto pelas teorias estudadas, alguns alunos dizem, nos relatórios de estágio, ter conseguido aplicar o que aprenderam no curso de letras e na PEI em particular, como podemos verificar abaixo:

(44)

Atendendo às orientações educativas do estágio, cumpri com eficiência todas as tarefas determinadas: a aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos no curso, atender às solicitações em tempo hábil, demonstrar segurança, competência técnica, aperfeiçoar na profissão e, conseqüentemente, buscar alterações qualitativas na prática didática, e contribuir para a melhoria do processo de ensino/aprendizagem.

No entanto, como demonstramos na análise dos planos de aulas desses alunos, as suas práticas pedagógicas em sala de aula divergem sobremaneira do que foi proposto nas aulas de PEI devido a vários outros fatores que determinam as suas ações.

Isso demonstra que a prática pedagógica do professor é, de fato, determinada pelos vários discursos presentes na memória e por outros determinantes contextuais. Dessa forma, não é possível transformar a prática pedagógica do aluno-professor simplesmente com a prescrição de metodologias e perspectivas teóricas, sem considerar que esse aluno, enquanto sujeito, é produto de seu interdiscurso. Isso aparece, de maneira explícita abaixo:

(45)

As aulas de Prática de Ensino transcorreram em condições que favoreceram a aprendizagem. Os conteúdos abordados, aliados àqueles da disciplina Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio, proporcionaram um embasamento que permitiu a revisão de vários conceitos, a derrubada de muitas crenças relacionadas ao ensino de línguas, mas nós poderíamos ter obtido ganhos maiores se determinadas disciplinas, de períodos anteriores, tivessem sido melhor conduzidas. Muitos assuntos que servem de base para a prática foram mal apresentados ou nem foram abordados em etapas anteriores.

A aluna afirma, nesse recorte, que foi fundamental para a sua formação o fato de os conteúdos abordados nas aulas de PEI terem sido *aliados* àqueles da disciplina Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio. Ela destaca,

também, que disciplinas de séries anteriores que poderiam ter contribuído significativamente para a sua formação foram desenvolvidas de maneira inadequada, não cumprindo a sua função. Uma discussão semelhante aparece também no recorte abaixo:

(46)

Há que se enxugar alguns programas. Ficamos gastando tempo com assuntos irrelevantes enquanto que outros, importantes para nossa habilitação, são tratados de modo superficial ou numa velocidade tal que não permitem aprofundamento. Nas aulas de Didática não deveríamos ter trabalhado, por exemplo, com planejamento e elaboração de objetivos?

Em 46, a aluna discute questões relacionadas aos programas e opções metodológicas de disciplinas cursadas que, segundo ela, poderiam ter sido organizadas de forma a contribuir mais efetivamente para a sua formação. Essa percepção de quem está vivenciando esses conflitos entre a formação acadêmica e a prática pedagógica no estágio poderia contribuir significativamente com o curso na superação de suas dicotomias. Porém, as vozes desses alunos não são ouvidas pelo curso, uma vez que os relatórios cumprem apenas a função de prestar contas do que foi feito no estágio ao professor supervisor.

É preciso ressaltar, no entanto, como analisa SOARES (1983:52), que

não se trata simplesmente de uma reformulação curricular, de mudar a ordem e seqüência das disciplinas que compõem o currículo de formação de professores. (Em geral, a tendência entre nós é esta: se há problemas no ensino, mudemos o currículo, os programas, e tudo se resolverá. E nada se resolve). O problema é de postura metodológica.

Assim, entendemos que o fato de o curso ter alterado a sua estrutura curricular em 2002, distribuindo a PEI ao longo do curso, desde o terceiro período e

inserindo as 800 horas de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, como determina o Parecer CNE/CP 21/2001, do Conselho Nacional de Educação, não garante que a dicotomia entre teoria e prática seja superada. Essa dicotomia poderá permanecer se continuar sendo atribuída unicamente à PEI a função de formar o professor e se essa disciplina continuar sendo entendida como o momento de proporcionar ao aluno determinada fundamentação teórica que deverá ser aplicada posteriormente no estágio, entendido como a parte prática do curso.

Como argumenta BERTOLDO (2000:216), o que pode fazer diferença na formação do professor

seria pensar em maneiras diferentes de enfrentar essas questões em que a problematização da relação entre teoria e prática não se fundasse no pressuposto de que as teorias são capazes de solucionar automaticamente problemas da prática pedagógica, sobretudo contextos de ensino (primeiro, segundo e terceiro graus) tão adverbais ou mesmo tão distantes do que seria o “desejável”.

De acordo com MOREIRA (1983:43), o Estágio Supervisionado, tal qual ele vem sendo realizado, induz o aluno-mestre a observar, de forma mais ou menos desassistida, “a atuação de determinados professores, cooperar nas atividades, planejar as aulas a ministrar de acordo com o programa da classe, ministrar algumas aulas e prestar contas ao supervisor do estágio do trabalho realizado”. Para esse autor, o estágio, como vem sendo realizado, é bastante problemático, pois,

o professor efetivo muitas vezes não pode fornecer ao estagiário o feedback necessário, e seu professor de Prática tão pouco teria condições de efetivamente orientar, observar e avaliar individualmente uma média de vinte estagiários por semestre, distribuídos por vários colégios, seguindo diferentes programas e trabalhando em diferentes séries dos dois grupos.

A despeito dos problemas mencionados, entendemos que o estágio em escolas da comunidade é ainda uma melhor opção do que aulas para os colegas de classe simplesmente ou em colégios de aplicação que, certamente, proporcionariam um contexto simulado, não correspondente ao que os futuros professores encontrarão em sua vida profissional. Ressaltamos, porém, que as experiências de microensino podem trazer importantes contribuições para o processo de formação de professores, principalmente porque possibilitam uma supervisão e orientação mais efetivas, bem como a problematização de questões diversas relativas ao ensino de línguas. No entanto, essas atividades, no contexto pesquisado, são realizadas com um fim em si mesmas, não sendo, portanto problematizadas, o que faz kd

FELDENS (1983:26) sugere que o Estágio Supervisionado seja planejado e acompanhado por uma equipe multidisciplinar e efetuado ao longo do curso, com vista à articulação entre disciplinas de conteúdo e pedagógicas, o que poderia ser uma possível solução para o problema. Para isso, é necessário, segundo a autora, que se verifique quais condições são necessárias para que isso ocorra, que tipo de professor está atuando na Prática de Ensino, que preparação e apoio são a ele oferecidos, como a universidade percebe e atua frente a tal contexto e que tipo de organização/integração inter e intra-departamental pode ser vislumbrada nesta perspectiva.

Uma outra possibilidade que vemos é o envolvimento de outros professores do próprio curso nesse processo, que deve ser estruturado de modo que o professor de Prática de Ensino seja o *coordenador* do estágio e os demais sejam os *orientadores* que acompanharão, de fato, cada grupo de alunos e mantenham contato com a escola e com o professor *colaborador* do estágio. Isso poderia possibilitar que o estágio fosse, de fato, supervisionado, o que não vem ocorrendo.

Essa organização permite que os estagiários sejam efetivamente acompanhados e orientados e que a PEI seja realmente o lugar da discussão das questões concretas da sala de aula de línguas, contribuindo mais significativamente para a formação dos futuros professores.

Acreditamos ter demonstrado, nessa análise, que, após a conclusão do estágio, os futuros professores, não tendo conseguido aplicar os conhecimentos teóricos adquiridos, compreendem teoria e prática como duas instâncias separadas e irreconciliáveis. Isso se deve ao fato de que essa aplicação da teoria à prática foi tomada como ponto pacífico durante sua formação. Assim, esses alunos afirmam que a realidade enfrentada pelos profissionais da educação é bastante diferente daquela preconizada pelos parâmetros e legislações. Isso, no entanto, em vez de levá-los a compreender que uma teoria, ao adentrar o ambiente da sala de aula, precisa ser revezada a uma outra (DELEUZE, 1995), serve como argumento para que ela seja descartada como algo inútil para a prática pedagógica. Outros, porém, afirmam ter aplicado tudo o que aprenderam na faculdade, mas não é isso que foi observado na análise dos planos de aula, o que demonstra que a prática pedagógica de um professor não corresponde, na mesma ordem, ao que ele acredita ou diz sobre ela. Não é possível o sujeito estar totalmente consciente de suas ações. Assim, não é possível a passagem direta e automática da teoria para a prática, como parece ser esperado no contexto pesquisado, pois a relação entre teoria e prática é necessariamente despolarizada pela presença de vozes múltiplas e dissonantes que garantem o caráter parcial e fragmentário dessas relações (CORACINI 1998:55).

É preciso ultrapassar essa lógica totalizante do processo de formação de professores em que são selecionadas determinadas teorias que deveriam explicar a

prática pedagógica em todo e qualquer contexto e indicar aquelas que seriam mais eficientes, o que é, segundo CORACINI (1998:53), “fazer *tábula rasa* das diferenças: é acreditar que a verdade se encontra em alguém ou em algum lugar e que é preciso lutar para atingí-la (ideal culturalmente perseguido), tentando pôr em prática o que nos é ensinado”.

Assim, torna-se imprescindível que a relação entre teoria e prática seja problematizada nos cursos de licenciatura que formam professores de língua, para que se minimize o sentimento de opressão, resistência e descrédito dos professores em relação às teorias e legislações que procuram explicar, orientar e determinar a sua prática pedagógica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessa dissertação, assumimos a hipótese de que nas aulas de PEI e no Estágio Supervisionado, pressupõe-se um momento em que os futuros professores adquirem os conhecimentos teóricos e um outro em que eles deveriam aplicá-lo em sala de aula, o que contribui para o acirramento da dicotomização da relação entre teoria e prática. Essa dicotomia deve-se ao fato de que a PEI está inserida em um curso que também se estrutura dessa maneira, privilegiando os conhecimentos teóricos em detrimento dos conhecimentos práticos. Além da ênfase nas disciplinas de conteúdo teórico, as disciplinas voltadas para a formação pedagógica do professor concentram-se no final do curso, contribuindo para a polarização do processo de formação em um momento de aquisição de conhecimentos teóricos e um outro de aquisição de conhecimentos práticos.

Assim, a relação que se estabelece entre essas duas instâncias nos discursos dos alunos e professor de PEI é também dicotômica, uma vez que eles são, também, constituídos pelo discurso institucional autorizado dessa disciplina.

Buscando compreender alguns modos de funcionamento desses discursos, procedemos à análise de nosso *corpus*, constituído de gravações de aulas de PEI de uma universidade pública de Minas Gerais e de planos de ensino e relatórios de estágio dos alunos dessa disciplina. A análise foi orientada pelas seguintes questões:

1. Que relação entre teoria e prática pressupõe a lógica de organização do curso de letras?

2. Como são abordadas as questões de ensino e aprendizagem nas aulas de PEI?
3. Que relações os alunos desta disciplina estabelecem entre os conteúdos abordados em sala de aula e a sua experiência no Estágio Supervisionado?

Analisamos, inicialmente, as condições de produção dos discursos da PEI, abrangendo o contexto sócio-histórico e ideológico em que os discursos dessa disciplina são produzidos e os seus acontecimentos discursivos, buscando compreender de que maneira tais condições determinam a relação teoria-prática que se estabelece nessa disciplina.

Verificamos que esse contexto é dicotômico no que concerne às relações entre teoria e prática, privilegiando a aquisição de conhecimentos teóricos durante a maior parte do curso e que deveriam ser aplicados pelos futuros professores no Estágio Supervisionado e na PEI, que é vista como o elo entre a teoria e a prática no curso.

Analisamos, posteriormente, as práticas discursivas nas aulas de PEI, buscando verificar os efeitos de sentido que emergem dos discursos do professor e dos alunos em sala de aula. Verificamos que os conceitos abordados são estabelecidos *a priori* e não são suficientemente problematizados, fazendo com que questões de ensino e aprendizagem sejam tomadas como ponto pacífico, o que acaba por dicotomizá-los.

Além disso, tendo em vista que a estruturação do curso privilegia os conhecimentos teóricos, a PEI concentra suas discussões muito mais em teorias sobre ensino e aprendizagem do que em questões práticas da sala de aula, que seriam o seu objeto de estudo.

Dessa maneira, essa disciplina, em vez de ser um momento da prática e reflexão sobre a prática, acaba configurando-se como um momento de inculcação de conhecimentos teóricos que deveriam iluminar e fundamentar a prática pedagógica dos futuros professores.

Procedemos, então, à análise dos dizeres dos alunos acerca da experiência vivenciada no Estágio Supervisionado, a partir dos planos de aula e dos relatórios do estágio. Verificamos que a experiência docente dos alunos de PEI no estágio é, geralmente, um recorte do planejamento do professor da escola, tornando a experiência, de certa maneira, simulada ou teatral, como definida por alguns alunos, pois não proporciona ao estagiário condições de vivenciar situações “reais” de uma sala de aula. O estágio acaba, em última instância, apenas cumprindo, de maneira relativamente passiva, o ritual institucional por meio do qual o aluno do curso de licenciatura é autorizado a exercer a profissão de professor.

Como demonstramos, muitos alunos de PEI já possuem experiência profissional como professores, sendo que alguns já lecionavam antes de ingressar no curso. É muito comum, também, os alunos do curso assumirem aulas em escolas públicas, por períodos curtos, em substituição a professores em licença. Verificamos, muitas vezes, que aqueles alunos que estão iniciando na carreira docente sentem-se bastante inseguros e não encontram orientação e apoio adequados nas escolas.

Acreditamos que a PEI possa acompanhar e orientar esses alunos, trazendo suas experiências e conflitos para as discussões em sala de aula. Essa prática poderia ser oficializada pela realização de programas de treinamento em serviço, em convênio com as Superintendências de Ensino. O estágio em sala de aula de escolas da comunidade, similarmente ao que ocorre atualmente, continua sendo um importante elemento no

processo de formação, desde que seja estruturado de forma que os estagiários sejam acompanhados e orientados adequadamente.

AMORIM (2002:126), analisando as dificuldades enfrentadas pelo professor iniciante, afirma que, ouvindo esse professor falar sobre sua experiência,

é possível pinçar de sua fala a importância de a formação inicial antecipar as dificuldades típicas do início de carreira, o que implica problematizá-las no contexto da graduação e aproximar as realidades escola-universidade.

Isso reitera, segundo a pesquisadora, a necessidade de refletirmos sobre o Estágio Supervisionado no sentido de que ele seja uma experiência que realmente aproxime o futuro professor do contexto real e dos dilemas que envolvem a sua profissão. É necessário, no entanto, que essa aproximação supere a perspectiva solucionista, geralmente observada nesse contexto, que tudo promete resolver com receitas pré-elaboradas. É necessário que aquilo que os alunos “assistem” no estágio não sirva apenas para compor um relatório que tem a mera função burocrática de informar ao professor-supervisor sobre as atividades desenvolvidas e compor o processo avaliativo, mas que os “problemas da realidade” observados pelos alunos sejam, de fato, problematizados nas aulas de PEI.

Toda essa problemática que se deixa flagrar na formação de professores em línguas acirra significativamente a dicotomia entre teoria e prática, visto que há um excesso de prescrição e solucionismo que acaba tratando como banais questões bastante complexas. A problematização é, então, uma questão que precisa estar em primeiro plano no processo de formação de professores.

A PEI precisa considerar, ainda, que o simples contato com a teoria não garante que o sujeito seja por ela constituído e promova automaticamente a

transformação da sua prática pedagógica. Como argumenta BERTOLDO (2000), as teorias de nada valem se os professores com elas não se identificarem, nelas se reconhecendo e com elas se constituindo dialogicamente. Esse autor, fazendo referência ao 'phármakon' derridiano, afirma que as teorias são, ao mesmo tempo, remédio e veneno. Segundo ele (op.cit.:247), as teorias

tanto alimentam a ilusão de que são completas, verdadeiras fontes onde é possível buscar o conhecimento, quanto fazem emergir a falta, provocando o desconforto de se lidar com teorias que tudo prometem, mas às quais os futuros profissionais de ensino de línguas não têm garantia de acesso total, uma vez que nelas não se constituíram e por elas não foram constituídos. As teorias não podem prover tudo ao sujeito. São promessas que, se entendidas como totais, só fazem perpetuar o discurso do mestre, reproduzindo-o incansavelmente, sem provocar nenhum deslocamento subjetivo relevante.

Considerando que estamos tratando da necessidade de que os sujeitos-professores assumam certas posições em sala de aula, é necessário que eles se constituam na interação com determinadas teorias, concepções ou abordagens, o que implica instaurar processos de identificação para que não fiquemos só na prescrição que será, a cada momento, resistida e subvertida, visto que ninguém ensina aquilo em que não acredita.

Acreditamos ter demonstrado, portanto, que uma formação que não procura confrontar diversas formações de *habitus* (BOURDIEU, 1991) e que desconsidera a constituição sócio-histórica e ideológica do aluno, deixa de cumprir o seu papel formador, primando-se mais por prescrever metodologias e abordagens, como se elas pudessem ser naturalmente transplantadas para a sala de aula.

Acreditamos que as relações entre teoria e prática precisam ser desnaturalizadas nas aulas de PEI, e no curso de letras como um todo, para que o

processo de formação de professores de língua inglesa possa se desenvolver de maneira mais efetiva. Dessa maneira, pelo confronto de várias “realidades” e de sua problematização, essa disciplina poderia contribuir mais significativamente para a formação do professor.

ABSTRACT

This dissertation aims at contributing to the discussions about the English teacher education, through the analysis of the relation between theory and practice in the Teaching Practice course. The starting point of this research is the hypothesis that there is a dichotomy in the relation between these two elements in the teaching practice, since the course is also structured in this way, presupposing one moment in which the theoretical knowledge is acquired and another in which it would supposedly be applied in another context.

The analysis was done according to the French Discourse Analysis tradition, in order to verify the discursive relation that determine the teacher education process and the relation between theory and practice in this context. We have shown that, in the discursive game that is established in the teacher education process, the theoretical foundation is not questioned, but taken as the truth that should guide the pedagogic practice of the pre-service teacher.

Results have shown that, as a consequence of this conflicting relation, the student teachers see theory and practice as separate elements, which makes them say that the theories studied in the course are not adequate to their classroom. This indicates that it is necessary to rethink the relation between theory and practice in the teacher education programs, denaturalizing the existing dichotomies so that the teacher education could be more efficient.

KEYWORDS: 1. Teaching Practice. 2. Teacher Education. 3. Foreign Language. 4. Discourse Analysis. 5. Theory and practice.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. 2 ed. Campinas, SP: Pontes, 1998.

ALVARENGA, M. B. Configuração da abordagem de ensinar e aprender de um professor com reconhecido nível teórico em Lingüística Aplicada. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. *O Professor de Línguas Estrangeiras em Formação*. Campinas, SP: Pontes, 1999. pp. 157-177.

ALVES, N. A. *Formação de professores: pensar e fazer*. 3ed. São Paulo: Cortez, 1995.

AMORIM, M. M. T. *A prática pedagógica do professor iniciante: um estudo das dificuldades enfrentadas no início da carreira*. Belo Horizonte, 2002, 162p. Dissertação (Mestrado em Educação) FAE – Universidade Federal de Minas Gerais.

AUTHIER-REVUS, J. Heterogeneidades Enunciativas. In: *Cadernos de Estudos Lingüísticos*. 19:25-42. Campinas, 1990.

AZEVEDO, L. M. F. *O Estágio Supervisionado análise crítica*. Rio de Janeiro, 1980. Dissertação (Mestrado em Educação) PUC – Pontifícia Universidade Católica.

BAILEY, K. M.; NUNAN, D. (Org.). *Voices From the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 3ed. São Paulo: Hucitec, 1986 (original russo de 1929).

BENVENISTE, E. *Problemas de Lingüística Geral* (Trad. de M. G. Novak e L. Neri). São Paulo: Comp. Ed. Nacional/Edusp, 1974.

BENVENISTE, E. *Problemas de Lingüística Geral II*. Campinas: Pontes, 1989.

BERNSTEIN, B. *A Estruturação do Discurso Pedagógico - Classe, Códigos e Controle*. Trad. de Tomaz Tadeu da Silva e Luis Fernando Gonçalves Pereira. Petrópolis: Vozes, 1996.

BERTOLDO, E. S. *Um Discurso da Lingüística Aplicada: entre o desejo da teoria e a contingência da prática*. Campinas, 2000. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada) UNICAMP.

_____. Theory and Practice in Second Language Teacher Teaching. *Letras & Letras*, 2000b, Vol. 16, Nº 02. (No prelo)

BOURDIEU, P. *Language and Symbolic Power*. Cambridge: Polity Press, 1991.

BRAIT, B. As vozes bakhtinianas e o diálogo inconcluso. In: BARROS, D.L.P. de & FIORIN, J.L. (eds.). *Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade*. 2ed. São Paulo: Edusp, 1999, pp. 11-27.

BRANDÃO, H.N. *Introdução à Análise do Discurso*, 4ªed, Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1995.

_____. *Subjetividade, Argumentação, Polifonia - A Propaganda da Petrobrás*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira* / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

CANDAU, V. M. A formação de educadores: uma perspectiva multidimensional. In: *Aberto*. Brasília, 1 (8): 19-21, ago. 1982.

CANDAU, V.M.; LELIS, I.A. A relação teoria-prática na formação do educador. In: CANDAU, V.M. *Rumo a uma nova didática*. Petrópolis: Vozes, 1988.

CARDOSO, S.H.B. *Discurso e Ensino*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

CAVALCANTI, M.; MOITA LOPES, L. P. da. Implementação de pesquisa na sala de aula de língua no contexto brasileiro. In: *Trabalhos em Lingüística Aplicada*. 17. Campinas: 1991. pp. 133-144.

CELCE-MURCIA, M.; MCINTOSH, L. (Org.). *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Los Angeles: Newbury House Publishers, 1979.

CORACINI, M.J.R.F. (Org.). *O Jogo Discursivo na Aula de Leitura: língua materna e língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 1995.

_____. A teoria e a Prática: a Questão da Diferença nos Discursos da Lingüística Aplicada e da Sala de Aula. *Revista D.E.L.T.A.* 1998, Nº.14, n.1, pp. 33-58.

_____. Língua estrangeira e língua materna: uma questão de sujeito e identidade. *Letras & Letras*, 1997, Vol. 14, Nº 01, pp. 153-169.

_____. Autonomia, poder e identidade na sala de aula. In: PASSEGGI, L.; OLIVEIRA, M. S. *Lingüística e Educação*. São Paulo: terceira Margem, 2001, pp. 175-197.

DELEUZE, G. Os Intelectuais e o Poder. In: FOUCAULT, M.. *Microfísica do Poder*. (Org.: R. Machado). Rio de Janeiro: Editora Graal, 1995.

FAIRCLOUGH, N. *Language and Power*. London: Longman, 1989.

_____. *Language and Social Change*. Cambridge: Polity Press, 1992.

_____. *Discourse in Late Modernity: Rethinking Critical Discourse Analysis*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.

FELDENS, M. das G. F. Educação de professores: tendências, questões e prioridades. *Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, 13(61): 16-23, nov./dez. 1984.

_____. A prática de Ensino e o Estágio Supervisionado: Conceituação (mesa redonda). In: *Atas – Encontro Nacional de Prática de Ensino*, pp. 15-28. Faculdade de Educação da USP, 1983.

FOUCAULT, M. *A Arqueologia do Saber*. Trad. de Luiz Felipe Beata Neves. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1987.

_____. *O que é um autor?* 4ed. Prefácio de José A. Bragança de Miranda e Antônio Fernando Cascais. Trad. Antônio Fernando Cascais e Eduardo Cordeiro. Ed. Vegas, 1992.

_____. *Microfísica do Poder*. (Org.: R. Machado). Rio de Janeiro: Editora Graal, 1995.

_____. *A Ordem do Discurso*. Trad. de Laura F. de A. Sampaio. São Paulo: Edições Loyola: 1996.

FREEMAN, D. Redefining the relationship between research and what teachers know. In: BAILEY, K. M.; NUNAN, D. (Org.). *Voices From the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

_____. Second language teacher education. In: CARTER, R.; NUNAN, D. *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001, pp. 72-86.

GADET F. e HAK, T. (Orgs.) *Por uma Análise Automática do Discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. 3.ed. Campinas: Unicamp, 1997.

GANDIN, D. *Escola e Transformação Social*. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

GEBHARD, J. G. et al. Beyond prescription: the student teacher as investigator. In: RICHARDS, J. C.; NUNAN, D. *Second Language Teacher Education*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990, pp. 16-25.

GERALDI, J. W. *Portos de Passagem*. 4ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GRIGOLETTO, M. *A Resistência das Palavras: Um Estudo do Discurso político sobre a Índia (1942-1947)*. Campinas, 1998 Tese (Doutorado em Lingüística), UNICAMP.

HARRIS, Z. Discourse Analysis, *Language*, nº 28, 1952.

HENRY, P. Os Fundamentos Teóricos da “Análise Automática do Discurso” de Michel Pêcheux. In: GADET F.; HAK, T. (Orgs.) *Por uma Análise Automática do Discurso*:

uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Trad. de Eni P. Orlandi. Campinas: Unicamp, 1997, pp 13-38.

INDURSKY, F. *A Fala dos Quartéis e as Outras Vozes*. Campinas, Editora da da Unicamp, 1997.

LIGHTBOWN, P.M.; SPADA, N. *How Languages Are Learned*. Oxford: Oxford University Press, 2000, 192p.

MAINGUENEAU, D. *Novas Tendências da Análise do Discurso*. 3ed. Trad. de Freda Indursky. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997.

MARTINS, L.C.P. *Conflitos e Contradições na Formação de Professor: um estudo das práticas discursivas da disciplina Prática de Ensino de Língua Inglesa*. Campinas, 1998. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), UNICAMP/IEL.

MOITA LOPES, L.P. *Oficina de lingüística aplicada*. Campinas(SP): Mercado das Letras, 1996.

MORAES, S. P. G. de. Do debate no interior da área de Prática de Ensino às questões centrais do processo de formação de professores. *Mimeo*.2001.

MOREIRA, N. da. C. R. Uma proposta de Estágio Supervisionado (minicurso). In: *Atas – Encontro Nacional de Prática de Ensino*, v.2, pp. 49-53. Faculdade de Educação da USP, 1983.

NÓVOA, A. *Os professores e a sua formação*. 3 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

ORLANDI, E.P. Silêncio e implícito (produzindo a monofonia). In: GUIMARÃES, E. (org.). *História e Sentido na Linguagem*. Campinas: Pontes, 1989.

_____. *A Linguagem e Seu Funcionamento: as formas do discurso*. Campinas: Pontes, 1996.

_____. *Análise de Discurso*. São Paulo: Pontes, 2001.

PAIVA, Vera Lúcia M. Oliveira. “A identidade do professor de inglês”. In: *APLIEMGE. Ensino e Pesquisa*. Vol. 1. 1997. p. 9-17.

PÊCHEUX, M. Análise Automática do Discurso. Trad. de Eni P. Orlandi. In: GADET F.; HAK, T. (Orgs.) *Por uma Análise Automática do Discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. 3ed. Campinas: Unicamp, 1997, pp 61-151.

_____. *A Análise do Discurso: três épocas*. Trad. de Jonas de A. Romualdo. In: GADET F.; HAK, T. (Orgs.) *Por uma Análise Automática do Discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. 3ed. Campinas: Unicamp, 1997b, pp 311-318.

_____. *O Discurso: estrutura ou acontecimento*. 2.ed. Trad. de Eni P. Orlandi. Campinas: Pontes, 1997c.

PÊCHEUX, M.; FUCHS, C. A Propósito da Análise Automática do Discurso: atualização e perspectivas. In: GADET F.; HAK, T. (Orgs.) *Por uma Análise Automática do Discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. 3.ed. Trad. de Péricles Cunha. Campinas: Unicamp, 1997, pp 163-235.

PEREIRA, J.E.D. *Formação de Professores: pesquisas, representações e poder*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

RICHARDS, J. C. The dilemma of teacher education in second language teaching. In: RICHARDS, J. C.; NUNAN, D. *Second Language Teacher Education*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990, pp. 03-15.

_____. Postscript: The ideology of TESOL. In: CARTER, R.; NUNAN, D. *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001, pp. 213-217.

RICHARDS, J. C.; NUNAN, D. *Second Language Teacher Education*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

ROCHA, A.B. da S. A prática de Ensino e o Estágio Supervisionado: Conceituação (mesa redonda). In: *Atas – Encontro Nacional de Prática de Ensino*, pp. 9-13. Faculdade de Educação da USP, 1983.

SAUSSURE, F. de. *Curso de Linguística Geral* (Trad. de A. Chelini et alii) São Paulo: Cultrix, 1974.

SOARES, M.B. A prática de Ensino e o Estágio Supervisionado: Conceituação (mesa redonda). In: *Atas – Encontro Nacional de Prática de Ensino*, pp. 49-53. Faculdade de Educação da USP, 1983.

VASCONCELLOS, C. dos S. *Construção do conhecimento em sala de aula*. (Série Cadernos pedagógicos do Libertad) São Paulo: Libertad, 1994. 108p.

_____. *Planejamento: plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo – elementos metodológicos para elaboração e realização*. (Série Cadernos pedagógicos do Libertad) São Paulo: Libertad, 1995. 173p.

ZEICHNER, K. *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.

DOCUMENTOS ANALISADOS OU MENCIONADOS

Proposta de reestruturação do Curso de Letras – 1996.

Plano Pedagógico do Departamento de Estágios e Práticas Escolares – 2000.

Projeto Pedagógico do Curso de Letras/Inglês – 2000.

Projeto Político-Pedagógico do Curso de Letras/Inglês – 2001.

CNE. Resolução CP 21/2001. Aprovada em 06/08/2001.

Relatórios de estágio dos alunos do Curso de Letras/Inglês.

Planos de Aulas dos alunos do Curso de Letras/Inglês no Estágio Supervisionado.

ANEXOS

I- ESTRUTURA CURRICULAR DO CURSO DE LETRAS

Elenco das Disciplinas

1º Período

Disciplinas	Carga Horária Semestral		
	Teórica	Prática	Total
Introdução à Filosofia	60	---	60
Língua Latina I	60	---	60
Língua Portuguesa I	60	---	60
Metodologia Científica	60	---	60
Introdução à Sociologia	60	---	60
Subtotal	300 h/a	---	300 h/a

2º Período

Disciplinas	Carga Horária Semestral		
	Teórica	Prática	Total
Língua Inglesa I	60	---	60
Língua Latina II	60	---	60
Língua Portuguesa II	60	---	60
Linguística Geral I	60	---	60
Teoria da Literatura	60	---	60
Subtotal	300 h/a	---	300 h/a

3º Período

Disciplinas	Carga Horária Semestral		
	Teórica	Prática	Total
Língua Inglesa II	60	---	60
Língua Inglesa: Fonética	60	---	60
Linguística Geral II	60	---	60
Teoria da Literatura II	60	---	60
Língua Portuguesa I	60	---	60
Subtotal	300 h/a	---	300 h/a

4º Período

Disciplinas	Carga Horária Semestral		
	Teórica	Prática	Total
Língua Inglesa III	60	---	60
Literatura Portuguesa I	60	---	60
Literatura Brasileira I	60	---	60
Psicologia da Educação Desenvolvimento e Aprendizagem I	60	---	60
Disciplina Eletiva	60	---	60
Subtotal	300 h/a	---	300 h/a

5º Período

Disciplinas	Carga Horária Semestral		
	Teórica	Prática	Total
Língua Inglesa IV	60	---	60
Introdução às Literaturas de Expressão Inglesa	60	---	60
Linguística Aplicada	60	---	60
Filologia Românica	60	---	60
Psicologia da Educação Desenvolvimento e Aprendizagem II	30	---	30
Disciplina Eletiva	30	---	30
Subtotal	300 h/a	---	300 h/a

6º Período

Disciplinas	Carga Horária Semestral		
	Teórica	Prática	Total
Língua Inglesa V	60	---	60
Literatura de Expressão Inglesa I	60	---	60
História da Arte	60	---	60
Didática de Licenciatura	60	---	60
Disciplina Eletiva	60	---	60
Subtotal	300 h/a	---	300 h/a

7º Período

Disciplinas	Carga Horária Semestral		
	Teórica	Prática	Total
Língua Inglesa VI	60	---	60
Literatura de Expressão Inglesa II	90	---	90
Prática de Ensino de Inglês e Estágio Supervisionado	60	90	150
Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º Graus	60	---	60
Disciplina Eletiva	60	---	60
Subtotal	330 h/a	90	420 h/a

8º Período

Disciplinas	Carga Horária Semestral		
	Teórica	Prática	Total
Língua Inglesa VII	60	---	60
Literatura de Expressão Inglesa III	60	---	60
Prática de Ensino de Inglês e Estágio Supervisionado	90	60	60
Disciplina Eletiva	60	---	60
Subtotal	270 h/a	60	330 h/a

II- PLANO DE ENSINO

DEPARTAMENTO DE ESTÁGIOS E PRÁTICAS ESCOLARES

CURSO:

LETRAS / Inglês – 7º período

ANO: 2001

1º semestre

DISCIPLINA:

Prática de Ensino de Língua Inglesa e Estágio Supervisionado – Ensino Fundamental

CARGA HORÁRIA:**TOTAL**

210h/a

TEÓRICA

60 h/a

PRÁTICA

150 h/a

PROFESSOR:

XXX

EMENTA: Fundamentos, objetivos, conteúdos e formas de tratamento do processo de ensino de Inglês no contexto escolar. Planejamento e avaliação do ensino. Experiência docente em escolas da comunidade.

OBJETIVOS

- Expor as várias metodologias e abordagens do ensino de língua estrangeira;
- Orientar na elaboração de planos de cursos e planos de aula, na confecção e uso de recursos de ensino e na administração do processo avaliativo;
- Integrar teoria à prática, propiciando ao aluno-estagiário a aplicação dos conhecimentos adquiridos nas aulas teóricas bem como a aplicação dos fundamentos lingüísticos e metodológicos adquiridos durante o curso;
- Propiciar a interação aluno-estagiário e escolas da comunidade, para que o aluno conheça a realidade onde atuará.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

- Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira
- Textos Autênticos em Sala de Aula
- Plano de Ensino
- Projeto pedagógico
- Abordagens, Métodos e Técnicas
- Estratégias individuais de Aprendizagem de Língua Estrangeira
- Leitura, análise e avaliação de textos diversos que tratem do Ensino de Língua Inglesa no Brasil
- Motivação (X) Aptidão
- Componentes de Linguagem – grammar, writing, vocabulary, and pronunciation
- Habilidades de Linguagem – reading, writing, listening and speaking
- Processo avaliativo
- Contato permanente com as escolas da comunidade
- Observação de aulas de inglês em escolas públicas e particulares
- Regência de inglês em escolas públicas

METODOLOGIA/ATIVIDADES DIDÁTICAS

- Aulas expositivas
- Simulação de aulas
- Leitura e avaliação de livros / artigos
- Seminários
- Debates
- Filmes
- Projetos

ESTRUTURA(S) DE APOIO/RECURSOS DIDÁTICOS

- Videocassete
- Televisor
- Gravador
- Retroprojctor
- Computador
- Publicações em geral, referentes ao ensino de LE

AVALIAÇÃO

Aspectos a serem avaliados

- Apreensão teórica das atividades desenvolvidas em sala de aula
- Participação ativa durante as aulas
- Assiduidade e pontualidade
- Integração teoria/prática
- Apresentação de pesquisas e trabalhos
- Desenvolvimento de todas as atividades de estágio em tempo hábil
- Entrega da documentação exigida na conclusão do estágio

Instrumentos de avaliação

- Provas escritas
- Seminários
- Debates
- Resenhas
- Planos de Ensino
- Projetos

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

- LIGHTBOWN, P.M.; SPADA, N. *How Languages Are Learned*. Oxford: Oxford University Press, 2000, 192p.
- LOPES, Luiz Paulo da Moita. *Oficina de lingüística aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.
- PAIVA, Vera Lúcia M. Oliveira. "A identidade do professor de inglês". In: *APLIEMGE. Ensino e Pesquisa*. Vol. 1. 1997. p. 9-17.
- PAIVA, Vera Lúcia M. Oliveira. "Estratégias individuais de aprendizagem de língua inglesa". In: *Letras & Letras*. 14(1). Uberlândia, 1997. P. 59-72.
- PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (PCN). Língua Estrangeira (5ª a 8ª séries).

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

- FRANÇA, J. Lessa (org.). *Manual para normalização – publicações técnico-científicas*. 5ª edição. Belo Horizonte: UFMG, 2001.
- LAKATOS, E. M., MARCONI, M. De A. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Editora Atlas, 1992.
- LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL (LDB). Brasil: Ministério da Educação, 1996.
- PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e (org.). *Ensino de Língua Inglesa – reflexões e experiências*. São Paulo: Pontes, 1996.
- PROGRAMA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL. Inglês (5ª à 8ª série). Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, vol. VII, 1996.

III- TRANSCRIÇÕES DAS GRAVAÇÕES DE AULAS

AULA 1 – Discussão sobre os PCNs

A1: Ninguém (...) é capaz de imaginar o que é ()

A2: Mas sabe o quê que acontece ? É até mesmo a falta de maturidade e capacitação do pessoal // isso é que às vezes causa o problema / às vezes a falta de maturidade do aluno / às vezes não foi formada essa competência nele que eu quero cobrar dele / cê entendeu ? / agora vem um negócio/ lança aquilo ali / nós vamos realizar isso é um negócio diferente / a realidade quando vai / a prática ela é extremamente diferente do papel / então é um negócio bonito / vai funcionar ? vai funcionar se todo mundo trabalhar junto / se tiver coesão / daqui um tempo ()

Axx: (...)

A2: Isso / daqui a um tempo não é? Tem que //

A1: Começar e correr atrás ()

A2: Isso / todo mundo tem que trabalhar e conscientizar da necessidade de aprender.

A3: Outro caso / assim / que eu vejo / eh / isso / isso cai nesse caso de conscientização / o aluno depois que ele sabe que ele não é mais avaliado / que o professor / eh / não tem mais nota né? não é esse tipo de caminho / talvez o que era antes / de 5^a para 6^a / de 6^a para 7^a / então ele não tem mais assim aquele / sei lá / motivação / acho que eles estão tão presos à nota / a passar ()

A2: Isso que eu estou falando / é a falta de maturação do aluno / ele não tem essa consciência ()

A3: Isso aí também é um ponto negativo / mas de muito valor ()

A2: Mas esse ()

A3: É mas tudo influi / tudo influi / porque hoje a escola ta com uma carga muito grande de responsabilidade / com os alunos né? então não tem como também eu colocar isso como um ponto negativo.

A2: Bem / a gente vai dando continuidade aqui / agora nós vamos falar sobre a questão dos ciclos // “Formação humana e os ciclos escolares” ou seja quando vão vindo as competências // O que fazer? Ler estudar refletir discutir e experimentar pra po / pra para podermos concluir e avançar / devemos procurar encontrar ou buscar diferentes pontos e / nesse fascículo aqui vai trabalhar também / vai falar do PCN // Então vamos falar tudo os objetivos gerais do PCN / é a preocupação com a formação humana // ta? então esses objetivos só serão alcançados na medida em que eles constituírem nos objetivos dos educadores / né? não adianta nada eu querer educar o meu aluno / né? se eu também não tenho esse objetivo / se eu tô ali fazendo meu serviço mal feito / sem estudar nada / sem refletir nada (...) meu aluno vai seguindo o mesmo caminho // né? então o professor tem que ter essa consciência de que ele tem que estar em constante transformação e o aluno também / então tem que criar e se passar esse conceito de educação / esse objetivo pro aluno // e a meta então que eu falei é a formação de um SER humano e não de um robzinho / né? de um ser humano seja capaz de interagir com o meio em que ele vive / e aí se fala o seguinte / “os PCN’s constroem um código de referência para os conteúdos a partir de dois enfoques / o processo de aprendizagem e suas relações com o ciclo de desenvolvimento humano” / é por isso que ele é dividido em básico/ eh / intermediário e avançado / eles dividiram mais ou menos com desenvolvimento da criança // ta? não pela capacidade dela lá mas mais ou menos por idade e o desenvolvimento dentro daquela idade // porque a gente já viu lá em psicologia como é que é mais ou menos / e como a gente deve trabalhar // então sendo é possível entender a concepção que sustenta os PCN’s / “os aprendizes são sujeitos compreendidos em seu desenvolvimento / os aprendizes constroem suas relações com o conhecimento / isto é / o desenvolvimento do saber / habilidades e competências” / é por essa razão que os PCN’s se referem aos conteúdos cognitivos procedimentais e atitudinais // e tem dentro dessa desse estudo todo / ele que vai ser / dentro do ciclo ele é muito flexível / né? por isso é que às vezes um aluno avança o outro fica retido / ele tem essa flexibilidade diferente da seriação / que o aluno não venceu aquele ali aquele conteúdo ali daquele ano / se não conseguiu uma nota X ele é reprovado / o ciclo não / ele ta

dando essa flexibilidade de possibilitar ao aluno pro / eh seguir né / parar ou ficar retido no final de cada ciclo.

Axx: (...)

A2: Assim todos os ciclos escolares devem assegurar uma formação que envolva dimensões éticas afetivas sociais e intelectuais / seriam então as competências que vai criar no indivíduo / né? / aí ele é que vai me falar o fator que eu procuro / o que vai guiar / o que / pretendem enfatizar então // a sensibilidade a partir da estimulação da afetividade da criatividade da curiosidade do espírito inventivo a busca e valorização de diferentes realidades e diversidades culturais da integração do saber alegria / prazer satisfação e do aprimoramento pessoal / é complicado não é? às vezes você vai dar aula lá no pé da serra / os menininhos lá numa situação não muito legal / né? mas a gente tem que procurar uma forma de tornar o ensino uma coisa prazerosa né // e a integração deles / eh / adequar / até mesmo os ensinamentos com a com a realidade do cidadão.

A1: O que eu queria pergunta é o seguinte/ os conteúdos / as orientações dos conteúdos são dos PCN's não são? Num é isso? Eu queria perguntar é se a escola pode adotar só o PCN / mas se ela adota a "Escola Sagarana" / mas se ela adota o Ensino (...) / usando as orientações do PCN ou se ela pode usar só a Escola Sagarana sem utilizar o PCN / então os PCN's são usados nas escolas públicas / por determinação maior / não é assim? (...)

A2: Oh, não é uma questão obrigatória ()

A1: Mas parece ()

A2: não é obrigatório (...) só que tem uma coisa / eu não sei te falar a proporção de escolas né? porque eu não tenho ()

A1: Ah nem todas usam ()

A2: Não / nem todas / não é obrigatório

A1: (...)

A2: Porque quem não usar vai ficar por fora.

A3: Ciclo ?

A2: Não , eu tô falando dos PCN's.

A3: (...)

A2: Porque a Escola Sagarana em si ()

A1: Não é o ciclo.

A3: Ah ta.

A2: E no geral as escolas públicas usam (...)

A4: Ano passado quando eu tava trabalhando no XX / foi bem na época que (...) decidiu e o Estado ia adotar (...) e teve uma reunião pra ver se a gente iria usar o ciclo ou se iria voltar a seriação / nessa reunião / no papel lá que ele mandou cada escola não decidiu por ciclo / ela sofreria vários cortes nas verbas / (...)

Axx: (...)

A4: Então acho que a maioria / se não todas optaram pela continuação do ciclo.

A2: Quando tem a reunião com os diretores para eles passarem para os professores / eles passam o negócio de uma forma tão (...) tanto que // vamos adotar o ciclo é o melhor! Ou a gente adota ou a gente adota / só isso/ cê entendeu // então / não deixa de ser imposto né? / aquilo ali fica meio contraditório .

Axx: (...)

A2: No ano passado é que começou de fato a (...) porque essa lei / esse negócio é antigo

A5: Tem escola que já vem trabalhando em ciclo há mais de ()

A2: Há muito tempo.

A5: Há dois / há três anos // quando surgiu a idéia / certo? / de se adotar / né? / no Estado de Minas Gerais a / a essa mudança né? de série para ciclo / então tem escolas que há mais de três anos trabalham / com o ciclo / e tem escolas que a partir de 2000 que adotaram ()

A1: Eu nunca nunca / o meu primeiro contato com Escola Sagarana ta sendo aqui / não sei se isso é claro para todo mundo / mas para mim não é / tudo que é ciclo é Escola Sagarana? / Ou existia a / a opção por ciclo em vez de série / independente de usar a Escola Sagarana / ou quem lançou a idéia de ciclo foi a / ou a sugestão do ciclo foi a Escola Sagarana ?

- A2: Olha / Escola Sagarana o que eu sei/ pelo menos pelo que eu li da apostila é o seguinte: foi aqui os / os educadores daqui que escolheram / este termo por acharem que ele caracteriza mais / mas a questão do ciclo já está no PCN // cê entendeu ? / Os ciclos são do PCN / Agora toda essa estrutura de Sagarana é mineira / em São Paulo pode ter outra nomenclatura e outra (...)
- Axx: (...)
- A1: Até acontece de aluno de escola pública no caso de Minas vai mudar pra São Paulo // (...) Aqui é ciclo / lá é série // tem solução pra isso aí? É feita uma avaliação? Como é que ()
- A2: Tem algumas transformações / por exemplo / a Escola Sagarana não adota a questão da nota do aluno / a questão da avaliação segue o princípio do conceito / então nesses conceitos tem (...) que não deixa de ser nota né? tem tantas (...)
- A1: E este conceito ele é válido / ele é aceito? (...)
- A2: Ele é transferido / quando a gente trabalha com conceito / pelo menos na escola // o processo todo é composto (...) cheio de avaliações e conceitos / a gente trabalha com conceito / e o conceito / (...) tanto por cento é o conceito tal e tanto por cento é o conceito tal / aí se lá trabalha com nota ela vai transferir o conceito por nota.
- Axx: (...)
- A4: (...) aí ela vai transferir todos os conceitos que ele recebeu / por que a gente trabalha com conceito por a nota.
- A2: O problema vai atingir o PCN / porque o PCN é uma orientação / então não necessariamente o aluno que estuda em Minas Gerais / se mudar para São Paulo lá vai ficar estudando aqueles trem de matemática / geografia / igualzinho ele estudou aqui / (...) então isso aí vai acontecer também até com o PCN ...
- A4: (...) vai continuar vendo a matéria de enfoques diferentes / vai nortear de acordo com a necessidade da turma e da região que ele tiver trabalhando não vai deixar de ter o conhecimento clássico / mas ele vai ter várias visões esclarecedoras (...)
- A2: Então / eu vou terminar fazendo essa pergunta: Ao final do ensino fundamental conforme as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) / espera que o educando seja capaz de por exemplo: compreender a cidadania como participação social e crítica / assim como exercer seus direitos e deveres políticos / civis / sociais / adotando no dia a dia atitudes de solidariedade / cooperação / e justiça / respeitando o outro e (...) / ai então / é necessário em todos os ciclos viver em comum / (...) é necessário estar sempre em ligação um com o outro / para que possa dar continuidade.
- Axx: (...)
- A2: (...) ainda nesses ciclos deve se iniciar a sistematização da impressão do educando / da cultura da escrita / através das situações (...)
- A5: A gente já falou um pouco do ciclo / em geral do ciclo básico e vamos falar um pouco do ciclo intermediário / pra gente ter noção / o ciclo básico vai trabalhar com crianças de 7 a 9 anos / eles vão estar todos inseridos nesse ciclo / a questão da escrita. Como a gente vai trabalhar mesmo que ele não saiba ler ? Eu vou trabalhar com jornais / com revistas / eu vou dar informações para ele sobre aquela situação ali / eu vou mostrar as diferenças (...)
- A6: O português hoje é instrumental não é mais aquela coisa fragmentada que você ensinava que juntar "b + a" forma "ba" e que "ba + la" forma bala / hoje se mostra a "bala" pronta e a partir e o aluno vai aprender como transferir isso para os seus conhecimentos.
- A5: Então qual qualidade que ele vai adquirir ? Autonomia quanto ao domínio da escrita alfabética que é necessário para ele poder se comunicar oralmente e por escrito expondo idéias e pontos de vistas e fazendo comentários / explicações e estratégias para solução de problemas / isso aí vai entrar em todos (...). E o ciclo intermediário (...) encontra a criança no período mais aberto para a aprendizagem e para abstrair mais. É a fase mais complicada que tem : é a pré-adolescência. Quem lida com adolescente sabe como é complicado / a tendência dele é viver em grupo , até mesmo para uma afirmação e as relações são bem mais complexas porque é a fase de interativizar o papo , vamos abstrair o quê que eu espero desses alunos aí ? Que eles também ampliem o domínio da língua que deve ser buscado através de atividades variadas e interações críticas , eu espero que ao final do ciclo intermediário o quê que ela

tenha ? Que ele saiba ler e escrever textos diversificados, tem que saber diferenciar vários tipos de textos, não somente decodificar os sinais e ler como se fosse uma música , para que ele tenha até mesmo um palpite daquilo que ele está lendo. Saber coletar , comparar e selecionar, informações, analisar e refletir sobre a linguagem de seu texto . Então é isso aí, tem outros parâmetros relacionados a outras disciplinas, mas cabem ao professor pesquisar naquele assunto ali quais é o direcionamento de sua disciplina, isso aqui é no geral . Logo as competências citadas são fundamentais : comunicar é a própria expressão do pensamento (...); procurar compreender o pensamento do outro é aprender a conviver com o outro , não se pode querer monopolizar julgando se dono da verdade , deve se aprender a conviver com a opinião do outro porque sempre vai haver que vão divergir opiniões, principalmente na adolescência que os alunos são mais complicadinhos; criar, fazer comparações e saber elaborar questões, confrontar opiniões e posicionar-se apresentando conclusões; ler e analisar criticamente cada fenômeno e saber argumentar apropriadamente . Eles têm que ser críticos , porque já estão um pouco mais avançados então eles já estão na área que eles precisam saber argumentar apropriadamente . Ciclo avançado é a parte final onde os adolescentes já estão com o amadurecimento psico-social , intelectual mais desenvolvido e apresenta atitudes reivindicativas quanto ao direito de escolha , é a faixa de 7ª a 8ª . Às vezes os alunos são terríveis na 7ª série e na 8ª série são muito bons , eles se transformam completamente , a gente consegue notar a diferença de uma turma , eu pelo menos (...), mas acalma porque eles vão ficando mais maduros , mais conscientes , os hormônios vão atuando depois cai de maduro . Então o quê que a gente espera desses alunos do ciclo avançado ? Que ao final do ciclo avançado ele demonstre certas competências que são : Eu vou ler as de português que é o fundamental para ele se comunicar , que é saber ler e escrever textos diversificados da mesma forma critica às características básicas , analisar criticamente os discursos , identificar opiniões , valores , preconceitos contidos ou vinculados no texto , analisar e refletir sobre os fenômenos da linguagem . O quê que eu espero desse aluno ? Que ele amplie os referenciais para construção de identidade , que ele haja autonomamente , que ele analise , que ele critique fatos e situações que vão formar um cidadão consciente do seu papel na sociedade , que vão orientar o aluno para que ele construa seus próprios conhecimentos .

A6: Agora nós vamos falar um pouco sobre avaliação .

Axx: (...)

A6: (...) Eu preparei três lâminas para apresentar para vocês que trazem o seguinte (...)

Axx: (...)

A6: (...) na minha aula você pode me ajudar , suponhamos que na aula passada (...)

Axx: (...)

A6: Então a avaliação ainda na organização do sistema de ensino da Escola Sagarana , no capítulo 3 , ele foi escrito pelo professor XX, então o que é a introdução ? Ele começa fazendo questionamento em relação a essa avaliação . Primeiro ele diz : “Como fica a avaliação nessa história toda, nessa mudança da seriação para o ciclo, será que a gente vai ter de deixar de dar provas e procurar maneiras diferentes para avaliar o aluno, o estudante , nessa nova perspectiva de formar cidadãos críticos , a gente vai avaliar o que o aluno não sabe ou aquilo que o aluno aprendeu durante o período que ele esteve, suponhamos, no primeiro ciclo? Porque essa avaliação não pode ser uma avaliação rígida em cima do aluno porque , cobrando dele coisas que às vezes ele não teve capacidade de absorver desses pontos que estavam sendo trabalhados. Segundo: Essa atividade tem que ser aprendida a formação humana? Será que se deve efetuar a avaliação por um outro ângulo, já que a intenção é formar cidadãos críticos? Porque vamos a trabalhar a avaliação como um instrumento da formação de um ser humano e não de um menino (...)? A gente ser profissional e procurar a mudança primeiro (...), como a gente está fazendo aqui agora : a gente não está estudando a Escola Sagarana? Certo? Tem pessoas que têm medo dessa mudança , porque acham que o ensino seriado era mais fácil , que o ensino regular dava bomba mesmo, então temos que tirar isso da cabeça da gente e abstrair isso dentro da sala de aula , com uma mentalidade diferente e procurando trazer dessa experiência novos rumos para a educação , já que a gente está no comando para trabalhar diretamente com pessoas . O seguinte : a avaliação como um instrumento de controle ,

classificação , homologação de competências e incompetência na escola - é o questionamento que a gente faz - ou simplesmente não avaliar ? O quê seria mais interessante ? Simplesmente não avaliar - ah , vamos fazer com o aluno aqui, controlar e no final do ciclo empurra ele para frente - , ou a gente tentar ser consciente e tentar modificar essa questão toda de avaliação .

Axx: (...)

A6: Evitar na avaliação (...) os alunos são preparados para competir e vencer - ah , eu vou fazer uma prova hoje e vou tirar dez ! Aí ele tira um oito lá e outra pessoa tira um nove, certo, a avaliação é feita por que? Uma competição dentro de sala de aula. Isso não contribui para o conhecimento, o aluno diz dentro da sala de aula, decorei minha matéria todinha, vou tirar um dez na prova , certo, vou ficar na frente de fulano, , aí vem a frustração quando, ele simplesmente tirar uma nota abaixo daquilo que ele esperava certo..

Outra coisa que acontece na sala de aula , as aulas são iguais para entidades completamente diferentes , por exemplo , eu trabalho com três 7ª série ; eu elaboro um plano de aula só pra 7ª série, só que eu não posso esquecer que eu tenho uma 7ª série que tem um ritmo mais acelerado, e tem aquela 7ª série que participa, que está presente dentro da sala de aula, todas as propostas que eu faço dentro da sala de aula eles aceitam, questionam, e tenho uma 7ª série que ela é mais ou menos, tem um pouco de problema de disciplina, e tem uma 7ª que não quer nada, eu tenho que aprender a avaliar cada uma dessas 7ª, porque elas são diferentes, então eu não posso elaborar uma aula, eu posso fazer o seguinte, um roteiro, seguir esse roteiro e vendo a dificuldade de cada uma dessas turmas mesmo porque vc não dar nas três séries nenhuma das aulas que vc prepara igual pra cada uma delas,(...)

Axx: (...)

A6: Continuando aí . Processo de avaliação, é restrito as determinações de até onde os objetivos curriculares foram alcançadas , o quê que quer dizer isso? (...) sem o esquema definido que é de passar a disciplina de forma escalonada , por exemplo , no sistema em série eu pegava um número de matérias e dizia : essas são as matérias que eu vou dar esse ano , já no caso do ciclo há algumas diferenças quanto a isso . A nota . A questão da nota é uma questão muita séria quando a gente fala em séries , porque a nota no sistema seriado é como uma moeda de troca , por exemplo, quando eu dou um trabalho, a primeira pergunta que o aluno faz é quanto vale . Então no sistema seriado a nota é uma moeda de troca , se o trabalho vale ponto o aluno é obrigado a fazer se não ele não faz ele vai perder muito ponto.

AULA 2 - Simulação de aula na sala de aula de PEI

AP: Bem eu vou entregar pra vocês agora uma folhinha ta? Só que eu vou tirar esse cartaz daqui e vocês vão ter que lembrar ()

A: Num tira não tia!

AP: Eu vou guardar porque vocês vão ler / eu vou pedir ajuda de de XX ali (...) vocês vão dividir em equipezinhas ta? Três pessoas né? Pra uma fazer (...) e vocês vão preencher agora / tem a menininha ta? E tem o menininho / cês vão colocar essas partes aqui que tão aqui ó / my my / vocês vão colocar e eu vou passar olhar e depois cês vão me entregar e a gente vai fazer um ditadozinho no final da aula

A: A senhora vai dar visto?

AP: Não / eu vou fazer diferente , eu vou fazer um ditado tipo um bingo / quem acertar todas as palavras vai ter o seu ditado no mural (...)

Axx: (...)

A: Quem errar só uma também vai pro mural / agora os outros não / eles vão repetir o ditado na próxima aula eu quero ver se eles (...)

A: Vale quanto?

Axx: [Risos]

AP: Menino!

A: Pode col (...)

AP: Vale a alegria de você ver o seu ditado no mural sem nenhum erro.

A: Pode colorir tia XX?

AP: Pode
A: Com canetinha?
AP: Com canetinha (..)
Axx: (...)
A: Os meninos da quinta série tão numa esperteza que a gente nem imagina (...)
A: Tão
A: Só num (...)
A: Mas o resto (...)
Axx: (...)
A: Conversar (...)
Axx: (...)
AP: Acabou gente , obrigado pela participação de vocês.
Axx: (...)

AP: Hoje nós vamos estudar uma nova unidade do nosso livro / você todos têm o livro mas não vão abrir o livro agora POR favor / nós vamos utilizar unidade a terceira unidade do livro / e nós vamos começar a trabalhar com ela agora ()

[Conversas paralelas]

AP: Nós temos um diálogo entre uma mãe e uma filha / a mãe diz o seguinte *What is this mom? / The invitation to Marianne wedding / How Nice / when will it be? / It will be on Saturday the evening the fifteenth* / O quê que cês imaginam que nós vamos tratar nessa unidade? A lição ()

A: Seis

AP: Seis / o quê que a gente vai trabalhar aí? Quem sabe? // Ninguém imagina o quê que é isso? O quê que é *wedding*? Alguém sabe?

A: É uma invitation.

AP: Hein?

A: É uma invitation.

AP: É uma invitation / O quê que é uma invitation? Nós vamos ser convidados para participar de alguma coisa / isso aqui nós vamos ser convidados para uma cerimônia / certo ? De que seria a cerimônia? Ela está recebendo uma *invi* uma *invitation* é um convite , ok ? Eh nós vamos trabalhar esse assunto nós vamos trabalhar o futuro simples que é a expressão *will* / então nós vamos marcar no diálogo entre a mãe e a filha e vocês vão observar onde é que aparece a estrutura *will* // Nós vamos procurar por esse essa palavrinha aqui / *will* / ela vai aparecer no diálogo / Então vamos olhar.

[O professor lê o texto]

-*What is this mom?*

-*The invitation to Marianne wedding*

-*How Nice! When will it be?*

-*It will be on Saturday the evening the fifteenth*

AP: Ok? Vamos continuar o diálogo

[muitos alunos conversam]

AP: E ela / e ela diz / continuando / ela continua o diálogo

-*Will it be in the morning?*

-*No. It won't be in the morning. It will be at four pm.*

-*Where will it be?*

-*At St John Church.*

AP: Todo mundo ta acompanhando? Têm algumas palavras que nós já conhecemos / Tem poucas palavras que a gente não conhece / E aí vem a parte melhor do convite / o que que vem aí?

-*Will there be a reception?*

AP: O que que será uma *reception*?

A: Comes e bebes

AP: Comes e bebes.

A: É uma (...)

AP: É uma recepção. É mais que uma festa / é uma recepção / certo?

-Will there be a reception?

Yes there will be a reception at the (...) hotel.

Can I go along with you there?

Sure you can (...)

Oh I probably will need a new dress new shoes new panty hose

AP: É a parte que a mãe dela não vai gostar correto? // Bom / então o que é que nós vamos observar nessa estrutura? / O convite de casamento ele convida para alguma coisa que já aconteceu? / Convida pra algo que já aconteceu?

Axx: Não não!

A: Só se chegar atrasado / aí é horrível ()

A: Convida sim tia / velório ele já morreu

[Risos]

AP: Convite de casamento chega depois do casamento? Não / Esse aqui que nós tamos falando é convite de casamento / velório é bem diferente / nós não queremos ser convidados para velório // bom / a estrutura *will* é a estrutura de futuro então ela vai trabalhar uma alguma coisa ou fato que vai acontecer / correto ? // Nós podemos ter a estrutura de futuro // nós temos umas informações sobre a estrutura de futuro / O nosso *Grammar point* de hoje é a estru é o *future with will* / é o futuro usando aquela palavrinha ali que é o auxiliar de futuro / vocês já estudaram os auxiliares de verbos para fazer a negativa e interrogativa que é o auxiliar *do* no presente / então nós vamos ver agora o *will* é outro tipo de estru de verbo auxiliar / Nós usamos o o *will* / o futuro com *will* é usado preferencialmente se a gente vai referir a uma decisão tomada no momento ou se nós já temos (...) que alguma coisa vai acontecer ()

Axx: [Conversas]

AP: Eh / O Futuro Simples é formado com com o auxiliar *will* e com o verbo no com o verbo principal no infinitivo sem o *to* / Então se eu tenho a forma do verbo / se eu falo assim *I am* / no futuro eu vou ter *I* o auxiliar *will* mais a forma do infinitivo / qual é a forma do infinitivo pra do verbo quando eu encontro a forma *am*? Qual que é o infinitivo? Qual o nome desse verbo?

A: *Be*.

AP: *Be*. Então vai ser *I will be* .

Axx: (...)

AP: Aí eu tenho *I need of a further dress* / é o presente o *need* está no presente então pra passar pro futuro vai ser *I will need of a further dress* . Eu preciso de um vestido novo / O quê que é a tradução do *I will need of a further dress* / Qual é a tradução no futuro?

A: Eu precisarei ()

AP: Eu precisarei de um vestido novo. / *He needs a brand-new* (...)

A: O que é isso ?

AP: (...) é aquilo que no Brasil é chamado de de *summer* / é um casaco branco de linho de modo geral usado para ir à festas e ocasiões formais aliado a uma calça preta . É um traje semi-formal / é um paletó de terno / branco de modo de modo geral de linho que é chamado aqui no Brasil de *summer* / é chamado também de *summer jacket* / certo? na Inglaterra é chamado de *summer jacket* *He needs a brand-new* (...) Eh o que que é *brand-new*? Alguém sabe?

A: Tinino de novo

AP: Tinino de novo / novinho em folha / Muito bem XX! Fez a lição de casa!

A: Brigado.

AP: Eh *the wedding is* / eh observem que em *he needs a brand-new*(...) nós temos um verbo na 3ª pessoa do singular / quando eu uso o infinitivo com o *will*, eu vou ter o verbo no infi quando eu uso o *will* como auxiliar eu vou ter o verbo no infinitivo sem o *to* vai ser o *need* ok? *The wedding is at St John Church* / *the wedding will be at St. John Church* / a forma negativa nós vamos usar o *not* depois da forma *will* e nós podemos usar a forma contractada / onde eu uso o *will* eu posso usar o o a contração com o sujeito por exemplo // aqui eh me desculpem mas o o xerox / nós tivemos um acidente de percurso aí e o xerox cortou / eu posso usar a forma con

contractada / *He will see* eh *he will see the (...)* to the church que seria *he'll*/ (He + ' + ll / contração de will) mais o restante da frase, ok ? E se for *will not* : *She will not* , a contração fica *won't* , ok ?

Axx: (...)

AP: O *He will* contraído seria *He'll* .Por quê que toda vez que nós tivermos um apóstrofo aqui , quase todas as vezes indica que uma letra ou mais letras desapareceram , então não pode fazer o que muitos de vocês ainda fazem , de vez em quando colocarem assim : *I, ou tem o apóstrofo*, esse sinalzinho chama apóstrofo não é uma vírgula, não é um traço, ou tem o apóstrofo e não tem a letra A, ou tem a letra A e não tem o apóstrofo, então ninguém vai escrever *he'will* , isto aqui não está correto , porque este apóstrofo indica que uma ou mais letras foram eliminadas , algumas vezes ele elimina mais que uma .

Axx: (...)

AP: Com o futuro nós vamos parar por aqui, tem ainda uma outra informação que é o *there to be* , pra ir pro futuro nós usamos o mesmo auxiliar *will* , então se eu tenho : *There is a married* . Vai ficar "*There* - no lugar do *is* vai entrar *will be* - *will be a married*" . Na forma interrogativa "*Is there a reflexion at five P.M. ?*" , então fica "*Will be there a reflexion at five P.M. ?*" . —Bom , nós estamos falando sobre o futuro , para mostrar dentro de uma situação de um convite de casamento , mas a gente tem ainda um outro assunto que a gente gostaria de chamar a atenção para vocês , nós temos aqui outro convite , porque por enquanto só havíamos falado do convite da festa , mas nós temos o convite que a mãe da Cindy recebeu .

AP: Aqui está o convite , alguém pode ler para nós ? — Mr. and Mrs. Bronson (...) . — Vocês já receberam um convite do tipo deste daqui?

A: Não !!

AP: O quê que tem de diferente aí ? Hein ? Tem alguma novidade aí ? Como é o convite de casamento que chega na sua casa ?

A: (...)

AP: Mas quem está convidando para a festa ?

A: O pai .

AP: O pai de quem ?

A: Da noiva ?

AP: Da noiva . Será que a noiva vai casar contra a vontade dos pais do noivo ?

A: Não . — Nunca se sabe

AP: Nunca se sabe , mas não é não , é porque a cultura é diferente . Nós temos costumes no Brasil que são diferentes dos costumes de outros lugares , como eles devem estranhar alguma coisa da nossa cultura também , então quando a gente observar isso aí nós temos que ter conhecimento de outros aspectos de outra cultura para não chegarmos a conclusões erradas . Por quê? Será então que o pai do noivo vai ter que fazer um convite também avisando do casamento do filho dele com a filha do outro casal ? Porque os nomes dos pais do noivo estão aqui . Então eles convidam para o casamento da Marian com o Willian que é filho do Sr. Josué e da Sra. Web , ok ? Agora isto é diferente , aqui no Brasil os nossos convites eles vem assim , ou nós temos , aqui tem dois casais . Quem que vem primeiro ? É o casal que é pai do noivo ou da noiva ? Quem sabe ?

A: Da noiva .

AP: O pai da noiva vem sempre em primeiro lugar , porque no convite nunca vem o rapaz se casando com a moça , mas sempre a moça se casando com o rapaz . Então sempre vem : a noiva Adriana vai se casar com o Marcelo , certo ?

A: Certo .

AP: Então nós temos que observar essas diferenças para que não cheguemos a conclusões erradas . Quando vocês forem fazer convites de casamento , se forem casar as meninas e, os meninos se forem casar aqui no Brasil o convite vai ter esse formato aqui , essa estrutura de convite aqui : os pais da noiva na lateral , os pais do noivo às vezes vem em ordem decrescente , primeiro os pais da noiva depois os pais do noivo convidando para o casamento . Agora se vocês imigrarem para os Estados Unidos , um país de língua inglesa , quem sabe vocês não vão produzir ou apresentar um convite igual a esse aqui . Mas aqui tem outra característica diferente da nossa cultura , quem pode apontar para nós ? Alguém observa alguma coisa aí ainda diferente nesses convites coisas que nós não estamos habituados ainda , nas cidades grandes já está começando a funcionar desse jeito (...)?

A: O convite para a recepção dos amigos !

AP: Não só o convite para a recepção dos amigos , mas observem lá . “Com uma recepção no Palace Hotel de cinco às oito da noite” . As festas nos Estados Unidos tem horário de começar e horário de terminar , festas de crianças , de casamentos , não é que começa às sete e vai até de madrugada como aqui não ! A cultura é diferente , dá para perceber . Como é aqui no Brasil ? Tem uma festa de casamento , ali na igreja se convida com um convite ou de outra forma especial . Que hora que a festa acaba ?

A: Só Deus sabe !

AP: (...) Qual cultura, qual é o ponto gramatical que nós vamos trabalhar hoje ? Nós vimos o uso do *will* que foi o aspecto gramatical trabalhado nessa edição aí . Vamos repetir comigo?

[*Leitura em coro do texto*]

AP: Nós agora temos um exercício . Nós temos algumas frases na forma de presente que eu quero que vocês transformem em frases de futuro , ok ? Então a primeira delas é *The bride is late* . O quê que é *bride*?

A: Noiva .

AP: É a noiva , ok ? Tem algo de novo nisso ? Não , toda noiva com raríssimas exceções chega atrasada . Então vamos lá , como é que fica essa frase no futuro ?

A: *The bride will be late* .

AP: *The broom isn't nervous* .

A: *The broom will not be nervous* .

AP: *The bride made the wedding ring* . - O quê que é *bride made* ?

AULA 3 – Indicação de leituras

P: Nós temos que falar aqui sobre um autor / ou melhor dois autores / é o Lightbown e Spada / tá ? E estes autores eles / eles têm um livro que se chama *Learning* (...)

[*A professora é interrompida com uma dúvida sobre questões burocráticas do estágio e pára para atendê-la individualmente*]

P: Este livro no / no plano de ensino que eu passei para vocês / a referência dele é / Lightbown e Spada / o nome do livro é *How Languages are Learned* / tá ? E ele é bastante interessante / e eu tirei uma parte dele que / fala sobre facts and opinions about ãhm / *learning English / teaching English* / ãhm / lembra que eu pedi há pouco tempo não é? / o livro / então ele tem / ele traz doze ãhm/ *facts or opinions / languages are learned mainly through imitation / ãhm/ people with high I.Q. are good language learners / the most important factors on second language acquisition ,the best ways of acquisition* , não é ? Coisas desse tipo / como motivação / na questão de Q.I. elevado para aprendizagem de língua inglesa / a questão de achar que (...)

Axx: (...)

P: Não/ não/ não / não é totalmente isso não / não tem que ter Q.I. elevado para aprender língua inglesa não (...)

Axx: (...)

P: ... na verdade é questão de saber inglês por imitação/ não é? / e ele trás então doze textos e ele traz uma mensagem / ãhm / o outro texto é *Estratégias individuais de aprendizagem* / que é um texto / *Estratégias individuais de aprendizagem de língua inglesa* que é um texto da / da Vera Lúcia Menezes Paiva da UFMG / eu já até comentei não é ? sobre a Vera Lúcia que é

uma pessoa bastante conhecida quando se trata do ensino da língua inglesa no Brasil / e o outro texto é *A identidade do professor de língua inglesa* que também é da Vera Lúcia Menezes Paiva tá ? Esse texto ele / *A identidade do professor de língua inglesa* / é...é / ele vai falar exatamente da nossa situação enquanto professor de língua inglesa / ele vai falar de tudo que norteia a aprendizagem / em determinado momento ele vai / ãhm / apontar / não é ? O porquê de muita coisa não funcionar / mas o intuito maior dele nem é esse / o intuito maior é criar uma discussão em torno do ensino-aprendizagem de língua inglesa / eh / esse outro texto é *Estratégias individuais de aprendizagem da língua inglesa* / o próprio nome já diz / ele vai falar um pouco sobre estratégias individuais que / ãhm/ os alunos usam ou usariam ao aprender uma língua estrangeira / agora a idéia // minha idéia seria / que vocês trabalhassem esses textos mas que/ ãhm / cada grupo ficasse com um texto e / para a gente ganhar tempo / porque senão não dá tempo de trabalhar / não é? Vou pedir para cada - todo mundo - um ler os três / sei que a gente tá muito (sobrecarregado ??) e acaba que muita coisa também fica difícil / e o tempo tá passando mais rápido ...

A1: ... do que a gente imaginava!

P:do que todos nós imaginávamos / eu sei disso não é ?

A2: XX/ nós estamos com (...) porque todo mundo aqui tá com o mesmo problema (...)

Axx: (...)

A2: E serviço para fazer / um monte de coisa (...)

Axx: (...)

A1: De todas as disciplinas

A2: Não tenho tempo .

P: mas é assim mesmo (...)

A3 [*Em tom irônico*] Tá todo mundo descansado / não tá trabalhando vamos embora / vamos (...)

P: Então olha só / eh/ eu tenho uma / talvez parece até que eu já tinha falado aqui / mas não foi / já / já tinha pensado nisso antes / essa atividade / eu gostaria que vocês / eu / que vocês fizessem em sala de aula / cada grupo ficar com uma parte tá? / com os três textos e que começasse a leitura / quem não estiver aqui vai ter que se inteirar do assunto ou então eu vou dar um outro material para que seja feito / estou dizendo isto porque de repente alguém vai dizer “Ah mas quem não estava aqui / depois quem fez e tal” isso aí eu já sei / todo mundo sabe que tem aluno que faz e tem aluno que não faz / agora alguma coisa que deveria acontecer conosco enquanto estudante era entender que a gente aprende é para gente não é ? / então / paciência / quem não quer não é ? / infelizmente ãhm/ como diz Mariléia/ não é ? que costumava dizer isso para vocês/ não é ? ãhm/ o mercado/ o mercado lá fora não é ?É que vai selecionar e é verdade.

Axx: (...)

P: ãhm/ esses textos gente eu gostaria que vocês desenvolvessem um trabalho bastante sério tá? ãhm/ mesmo ao iniciar a leitura / então hoje vocês iriam estar fazendo a leitura desses textos / teriam três grupos tá? ãhm/ depois no dia 17 / que é / a próxima semana ãhm/ o primeiro grupo ficaria com *Estratégias individuais de aprendizagem* e iria ãhn/ expor o assunto do texto ou eu vou conversar com o grupo que a gente vai ver alguma sugestão que eu possa dar de como seria melhor apresentado tá? O segundo grupo também/ ficaria com *A identidade do professor de inglês* e iria apresentar também na próxima semana no dia 17 tá? Então tem que pensar naquele ponto da divisão de tempo certo? As duas primeiras (...) as duas últimas o segundo tá? E o terceiro que seria *Language learning* ficaria para o dia 24 tá?

AULA 4 – Discussão sobre as aulas

A1: Você não vai comentar aquelas aulas que a gente deu não?

P: Quais?

A1: Uai/ aquelas que nós demos aqui como / como / atividade (...)

P: Mas eh / eh / Vocês não acham que quando eu comentei/ quando eu trouxe aqueles planos e comentei com vocês/ elas não foram comentadas não?

A2: Não (...)

P: Quando / vocês deram a aula eu trouxe os planos e comentei com vocês. Vocês não acham que / eh / sem falar assim / a aula de / de / XX

A1: Mais ou menos.

P: ...a aula de XX... não deu para fazer isso não? // Não/ XX ?

A3: É/ é que (...)

A2: Mas às vezes precisou de crítica...

A1: Oh XX/ a gente não tá criticando você/ por favor (...)

Axx: [...]

A4: Crítica construtiva

P: Então/ então/ com relação àquelas aulas: primeiro é que eu acho assim / por exemplo / no caso / no caso / ah! Eu até comentei com vocês na semana passada que quando vocês estivessem dando uma aula/ não pensem que vocês estão dando uma aula para que EU tenha / conhecimento da quantidade não é ? De conteúdo que você conhece. Pense que você está dando aula para aquela turma em específico. Então/ por exemplo / suponhamos que / lembram que eu falei da questão de dosar conteúdo? Suponhamos que você vai trabalhar determinado conteúdo e / você está trabalhando com uma determinada série / você/ numa série inicial / você vai / suponhamos que é lá do ensino fundamental / 6ª série / você vai falar sobre o *did* / de repente é / suponhamos que você vai falar sobre o *did* para uma turma de 7ª série não é ? Você não vai provavelmente dissecar o aluno / você vai ter que dosar / de repente você não vai nem chegar em questões bem mais que / são mais complexas / como going to e do *will* a questão do em determinadas circunstâncias não é? Mas mostrar que o *will* é um verbo de futuro / certo? / se você tá trabalhando / se você se impor através do texto / não ser tímido / mostrar o uso do *will* , não é ? de repente surtiria muito mais efeito / explorar muito mais aquele *will* que aparece no texto / insistir com os alunos iniciando novas frases / usando aquele *will* não é ? / numa frase que eu tenho *will* envolve :

Axx: Futuro !

P : Futuro , igual ao presente / não é / que você não passa *will* e / essa gramática / ela pode ser dada de forma mais organizada / de forma mais produtiva / agora eu fico pensando assim no caso por exemplo// em sala de aula / você / possivelmente você queria passar aquilo de maneira mais gradativa eu reconheço que a gente fica só preocupada em pensar que a gente tem que cumprir aquilo sem um cobrante (importância) e sem cumprir aquilo/ inclusive nas nossas aulas eu acho que uma dificuldade também que a gente teve é que a gente não sabe até que ponto a gente tem liberdade para atropelar o planejamento e cumprir só a metade do planejado ou só dez por cento do planejado / dependendo do quê que a turma mostra com a dificuldade a gente acha que deveria ir muito mais devagar / porém a gente tem um planejamento que a gente pensa que ele precisaria ser cumprido mas eu digo que é um planejamento não é ? sem conhecer o ritmo daquela coisa / eh / mas sem conhecer as dificuldades que não tinham sido mostradas ainda / então a gente fica no que foi passado para mim / a gente fica pensando “será que eu joga isso para cima e vou começar” / lembra que eu disse para vocês que em determinada circunstância (...)

A5: Mas isso seria

P: O planejamento pode ser não é ? Cheio de restrições / só que a gente fica sem saber se a gente não tá sendo inimigo ou destruidor tá? Entrelacear o planejamento / mas isso aí a gente sabe no momento em que a gente tá dentro da sala / seu aluno não tá dando conta / eu paro / eu fico naquilo parte que ele está com dúvida /a dificuldade dos alunos de modo geral ela é tão grande que vai atrasando / atrasando / atrasando / não é nenhum problema na turma , na série enquanto que eu não posso ensinar eles no período / isso não é o único problema que me aflige porque é 4ª , 5ª, 6ª série é / 7º e 8º período/ sexta/ quinta e quarta / então de quarta até a sexta série eu não posso / se eu vou muito devagar na quinta então tem alguma coisa que eu tenho que mexer no final da sexta não tem não?

A5: Mas aí não aprendeu .

P: Porque às vezes ele não aprende não é culpa minha não / é culpa do professor que é aquilo que a gente estava comentando / de repente você passou o conteúdo e o aluno deu aula para ele um ano antes de mim / não é culpa da escola / é problema de aprendizagem mesmo / ele vem

sendo empurrado lá no 1º/ 2º e 3º na 4ª série ele mal-mal sabe assinar o nome dele e vai/ vai sendo empurrado por aí afora mas e como é que fica isso na oitava série por exemplo? / no fim do ciclo avançado/ no 2º ano do ciclo avançado / porque aí ele só bastava terminar o ciclo avançado e começar uma coisa nova que é o Ensino Médio / então dar aula na oitava série deve ser um negócio realmente complicado porque a deficiência que o aluno vem apontando é muito difícil ela ser sanada só no segundo ano do ciclo avançado.

A6: mas você acha que a questão de você ter um conteúdo (...) de tá (...) isso aí também dá no mesmo?

P: Então a questão que eu estou querendo colocar é aquela que você não tem que ficar a par de um registro de assuntos trabalhados / tal / tal / tal .

Axx: (...)

P: Não é necessária ter uma (...) a nível (...) Tudo é registrado, não é necessário haver uma certa uniformidade de conteúdo não, a nível de uma escola aqui outra lá, uma aqui no centro.

A6: Não precisa haver (...)

A7: Mas tem umas certas escolas aí que usam o New English Point, escolas estaduais, só dizer que na turma que eu to dando aula não dê pra vencer o assunto do livro 4 que é o equivalente a 8ª série, e na outra escola, usa o mesmo livro, pode ser que o andamento, a turma vem com uma base melhor de com conta de livro quase todo, todo eu acho difícil, mas quase todo ... então não precisa haver aí escola da mesma região, da mesma prefeitura vamos dizer assim que elas são municipais, então não precisa, não necessariamente tem que haver uma igualdade ...

P: Sabe o que eu fico pensando, quando, antes se pensar em ciclo, quando se pensava em série, que a gente pensava naquele conteúdo programático (...) isso nunca aconteceu (...) desde que o que se ensina tenha sido aprendido é preferido porque é sempre preferido mas é possível que se gaste muito mais tempo do que o esperado, do que o usado em outra escola pra vencer as mesmas etapas ainda que eu não consiga chegar a uma etapa...

A8: E talvez você tem vencido muito mais do que aquele que vamos dizer assim, conseguiu vencer, tem muito mais alunos ... Isso aí a gente sabe, até na universidade (...) que aquele conteúdo seria dito lá (...)

P: Essa questão do conteúdo é, eu acho que ela deveria ser avaliada nesse sentido até que ponto eu vou priorizar o conteúdo até que ponto esse conteúdo é o que vai dizer que o aluno aprendeu (...) ele nunca foi levado assim inclusive eu já trabalhei em escolas que no final era justificado o motivo pelo qual o conteúdo programático não havia sido vencido, e o professor da série seguinte ele retornava (...) Esse trabalho cês vão começar hoje e vão terminar em casa, o (...) curso de jornalismo vai apresentar na próxima semana, eu gostaria que vocês fizessem uma leitura bastante séria mesmo desse material que foi passado, porque o grupo vai passar para aquele outro que não teve acesso, evidentemente que eu vou deixar esse material lá embaixo, para que vocês todos tenham acesso ao material (...) e é todos esses trabalhos que cês tem que fazer (...) com avaliação do processo de ensino (...) e vocês vão colocar assim na ficha de vocês avaliação do processo de ensino (...) depois eu vou ensinar agora, eu vou (...) depois das apresentações dos trabalhos, de todo mundo viu, porque vocês vão fazer um trabalho bem feito ta (...) porque é muito importante, esse material ele é super importante ta gente que você , quem vai ficar com (...)

Axx: (...)

P: (...) mais a observação e ao planejamento da percentagem (...) planejamento, controle e avaliação da percentagem, centrar a percentagem, (...) e relacionar com o material de forma íntima, se você pega um material que ser já conhece, cê vai aprender a se relacionar com ele. Prestar atenção, aprender e relacionar com uma coisa que eu já estivesse conhecido anteriormente, ou não?

Axx: (...)

P: É outra estratégia prestar atenção, (...) a produção oral para (...) na audição período silencioso se a pessoa está com dificuldade nessa área de entendimento né vai focar então nela a audição né. (...) Outra estratégia planejar a aprendizagem, fazer descobertas sobre aprendizagem.

Axx: (...)

P: Organizar, espaço físico e horário para fazer todo o planejamento dela para que tenha seu momento de estudo, estabelecer metas e objetivos, por exemplo objetivo de ler um livro outra meta ela pode ter de (...). Identificar o propósito de uma atividade ouvir, falar, ler, escrever com o propósito definido, certas atividades dela vão ter sempre um propósito para ela definir se ela tá querendo aprender através daquela atividade. Planejar para uma tarefa, procurar oportunidade para praticar ela sempre vai tá o tempo dela vai dedicar vai fazer tipo um horário para ela ter tempo de prática. Avaliar a aprendizagem, através de auto-(...) e através de auto-avaliação, avaliar o próprio progresso então ela vai avaliar o que ela já aprendeu com a técnica ela tem (...) então fazendo a avaliação do aprendizado e ver também o que ela precisa aprender

Axx: (...)

P: Estratégia afetiva, regulação de emoção, valores e motivação essas estratégias podem fazer através de diminuir a ansiedade relaxar progressivamente, respirar fundo meditar através de (...) ou simplesmente essa estratégia ela muito utilizada (...) ela utiliza essa técnica para poder praticar, para fazer um relaxamento para poder facilitar a aprendizagem, escutar música, assistir uma comédia, encorajar fazer afirmações positivas (...) é uma técnica que não é utilizada por nós brasileiros que é anotar no diário tudo que nós tivermos praticado (...) anotar lá as palavras que a gente aprendeu então não é feito, mas uma dica fazer afirmações positivas (...) então (...) mais rápido, todo mundo comete erros eu não posso ler de ninguém aprender de ninguém então a pessoa tá com dificuldade (...) pelo menos ela aprendeu alguma coisa então ela faz essas afirmações para ela poder melhorar na aprendizagem dela.

Axx: (...)

P: Correr riscos de forma inteligente, então ela não deve se preocupar em errar tem que aprender a língua tem que praticar (...) medir a temperatura emocional, ouvir seu corpo, estou feliz sempre, usar a técnica da auto-avaliação, escrever um diário, data, lição do livro, atividades principais como foi o meu desempenho, quais foram as minhas dificuldades. Discutir (...) com alguém, se dificuldades ainda tenho então buscar uma pessoa para falar... que dificuldades você acha que eu ainda tenho nessa língua, uma pessoa para dar umas dicas para que tudo (...) a estratégia da aprendizagem. (...) Estratégias sociais, interação e cooperação com o grupo, fazer perguntas, pedir para repetir (...) então a pessoa não entendeu pedir para falar um pouco mais devagar pedir para repetir para (...) aquele texto né, pedir esclarecimento pedir soluções, cooperar com outro, cooperação entre pais (...) buscar pessoas que falam melhor que fala corretamente a língua para tá praticando. (...) Solidarizar-se com outro, desenvolver compreensão cultural, tentar entender a cultura do outro conscientizar a respeito dos sentimentos e pensamentos dos outros, (...) está mais ligado ao planejamento pela opção mesmo (...) isso aqui é um questionário né (...) este questionário tem um trabalho ele tem nove perguntas sobre estratégias de memórias e quatorze sobre estratégias cognitivas e seis sobre (...) os alunos de graduação de (...) eles tem uma facilidade para poder subir para uma nova etapa mais avançada eles tiverem (...) então vamos supor o aluno dar o primeiro ano de graduação ele já tem experiência já morou no exterior ele já estudou em outras escolas ele é submetido a um exame de seleção e de acordo com o resultado ele pode subir mais rápido (...) de acordo com o nível dele (...). Essa pesquisa aqui foi feita aproveitando a ocasião da aplicação das escolas então o resultado para esses alunos quais as ações concretas que eles utilizaram para poder aprender já que eles eram experts eram um pouquinho mais avançados que os demais então quais eram ações concretas que eles usavam para poder aprender a língua estrangeira. Trabalhando com um número de cinquenta e sete alunos desses cinquenta e sete quarenta e (...) vinte nove diz que assistir filme vinte e cinco (...) vinte e quatro ouvir música (...) assistir aula com o professor quinze ouvir gravações treze estudar gramática onze (...) sete ter uma correspondência do exterior

AULA 5 – Apresentação de seminários

A1: Gente / o nosso trabalho / Esse papelzinho que eu entreguei aí tá com o título do nosso trabalho / todo mundo achou? Tá com o título que é *A identidade do professor de inglês*, o texto é da professora Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva. Todo mundo tá seguindo? Ela

tá falando aqui no texto sobre quem é o professor de inglês / qual seria aquele professor ideal / todo mundo pronto? Aí eu coloquei um resuminho / ela fala que o professor de inglês deveria ter / consciência política / bom domínio do idioma oral e escrito / formação pedagógica / o aprofundamento do que a gente vai tentar / talvez este seja o professor ideal / e eu coloquei que a boa formação é muitas vezes só um produto do esforço próprio / por isso os cursos de licenciatura em geral ensinam só (...) e não aprofundam conhecimentos na área específica de atividade (...) / então é / grupos / conjuntos de professores de Minas Gerais / os professores em geral / é radical / tem um lado que são os profissionais com fluência oral e do outro são os profissionais egressos do curso de letras / esses primeiros aqui são aqueles que foram no exterior / têm uma experiência de intercâmbio / têm alguma experiência no exterior / esses com fluência oral / só que não têm formação pedagógica / os outros são os profissionais egressos do curso de letras têm uma certa formação pedagógica mas a parte oral deixa a desejar / então ele fala que os primeiros / esses aqui / estão nos cursos livres e esses aqui estão nas escolas de primeiro e segundo grau / nas escolas públicas / Aí tem outra parte que eu coloquei aqui que fala assim “o mercado não avalia a formação pedagógica do profissional” por que não avalia? Porque nos concursos de magistério nas redes está dualis e em algumas redes municipais aboliram a prova didática tá ? Por isso que ele tá falando isso aí / eles são avaliados com uma prova de múltipla escolha e comparam com a prova de língua inglesa da UFMG / aqui tá falando que a prova é considerada fácil e nos concursos quando muito há uma redação e a parte oral é ignorada / então um (...) anomalia / a formação pedagógica do futuro profissional / e por último ela fala assim “ ainda é comum professores com dupla licenciatura, no caso quem formar em português-inglês é contratado para português sejam pressionados a completar sua carga horária com aulas de inglês / coisa que pode desenvolver a falta de professores por motivo de (...) então essa é a realidade do professor

Axxx: [...]

A1: foi feita uma pesquisa em sete universidades onde foram examinados alguns programas de língua inglesa (...)

A1: Entre esses resultados aqui apresentados mostram ainda mais a precariedade da formação do professor de língua inglesa. Entre as várias descobertas que ela fez tem a bibliografia que é ultrapassada geralmente / tá predominando as gramáticas tradicionais e predominam também os materiais didáticos de segundo grau / eh / o problema de Prática de Ensino também eles ficaram estacionados na década de setenta / Wilga Rivers / nunca ouvi falar / tô ouvindo agora / ele é de 1968 / foi traduzido em 75 / esse ainda é o carro chefe nas universidades e autores brasileiros são encontrados em um dos programas ainda muito (...)/ autores como Célia Figueiredo da UFMG e (...) da USP / e alguns cursos de inglês (...) alguns cursos de letras utilizam ainda livros didáticos / livros de inglês para o segundo grau / estão usando em universidades aqui de Minas / o último tópico aqui que ela coloca quanto ao estudo dessa área e percebe-se ainda o controle absoluto do professor no processo de ensino-aprendizagem / ela coloca aqui dois objetivos para exemplificar o controle do processo de ensino-aprendizagem / um dos objetivos é esse: “expressão oral reproduzir o assunto de um texto apresentado oralmente após ter sido o mesmo trabalhado em debate” / ela coloca aqui “reproduzir / reproduzir é a mesma coisa que copiar/ não é” então você não vai aprender , você não vai criar / você vai apenas reproduzir uma coisa que já existe / o outro objetivo é expressão escrita , desenvolver dentro de (...) conhecidas um assunto proposto um texto de aproximadamente 250 palavras, até desenvolver aqui está tudo bem / desenvolver / mas quando coloca aqui (...) conhecidos / assunto proposto e 250 palavras / coloca até o número de palavras que você tem que fazer o texto / e essa é a situação das universidades estaduais / todas do interior // aí eu te pergunto / será que as universidades federais preparam melhor ? E ela ainda responde / sei que não / segundo ela as universidades federais dão mais ênfase ao conteúdo do currículo do que a formação específica do professor / vocês estão mais preparados como um profissional de uma empresa do que como educador para trabalhar na área de educação e ela acrescenta ainda que não há um diálogo entre os departamentos / o departamento de formação pedagógica do professor é um / o departamento de língua

estrangeira é outro / e aí a formação pedagógica acaba nada tendo a ver com a formação do profissional daquela área / do educador que vai trabalhar ensinando / agora vamos falar do incompetente

A2: Isso que ela afirma / que se está se falando aí / eu sinto que ela quer dizer o seguinte no caso aqui do curso , veja só/ nós não temos aí a (...) no processo do estado feito por uma professora também de língua inglesa não é / eu acho que seria um desastre / embora talvez em algumas universidades / um professor que não sabe nada de inglês / não sabe nada sobre o ensino de língua inglesa especificamente de repente (...) vai conduzir esse estágio de língua inglesa também / então é uma coisa que não muito nexo não é / porque quando se fala em (...) eu acho que no nosso caso nós estamos tendo uma coisa apropriada / porque seria difícil / ah vamos colocar um professor que não falasse nada de inglês / não é / não entendesse nada da língua / viesse conduzir um estágio nosso aqui de inglês / considerado departamento de (...) / a coisa é uma coisa sem nexo .

A2 : (...) o departamento ligado a metodologia de ensino / o método do MEC / do departamento de educação em si / ele está totalmente desvinculado / o quê que acontece?/ se é uma reclamação / se é algo que deve ser mudado também / o professor que vai trabalhar a metodologia com você / ele tem que conhecer a língua inglesa para dar um impulso / você vai fazer pesquisa / você tem seus métodos e técnicas de pesquisa / você vai fazer pesquisa do curso de letras inglês é preciso jogar tudo da língua/ coisas que você tem necessidade de aprender (...) então esse professor ele teria de ter conhecimento para ele trazer uma bibliografia / não é ? / para ele poder te orientar / porque não basta saber o método/ não basta saber (...) / ele tem que saber daquele assunto / também o professor de Estágio / o professor de Filosofia (...)

Axxx: [...]

A1: Então tem muita coisa que você tem que desenvolver .Então o professor que vai trabalhar no curso de letras / ele não necessariamente ele tem que ser professor formado em psicologia em si / ele tem que ser formado em psicologia mas ele tem que (...) com a língua inglesa / para que ele consiga desenvolver um trabalho que vai atingir mais / o quê que acontece ? / é totalmente desvinculado / eu pego o professor do curso de história para trabalhar com ele história da arte / mas a mesma história da arte que ele trabalha no curso de história ele trabalha no curso de letras / a mesma metodologia que ele trabalha no curso de letras / ele trabalha no curso de pedagogia e todos os outros é isso que é muito mais (...)

A2: Posso fazer uma observação ? / Pequeninha / o história da arte que você citou aí // hoje eu conversando com uma colega minha do coral que faz o espanhol /(...) história da arte pra nós está interessantíssimo / porque Marta Verônica deu para nós a disciplina e está dando para ela também / só que como ela fez o mestrado dela e defendeu o mestrado dela em Cuba / ela sabe espanhol / então ela está dando historiada arte em espanhol pra eles / o que não aconteceu para nós / ela não falou nada em inglês / não tem nada de metido / eles estão estudando a parte de literatura espanhola / a história da arte / nós não / ficamos nas artes plásticas .

A1: Então o que a Vera Lúcia está falando / nós temos que lembrar também aqui / porque é uma realidade / vocês viram no final aí não é / O Primeiro Congresso (...) em maio de 95// estamos aí praticamente com seis anos / então quer dizer nós já estamos com seis anos dessa reunião / desse congresso que teve / a situação pode até ter mudado para melhor / claro que é porque na época mesmo o curso aqui da XX mesmo era (...) hoje já não é / hoje nós estamos na primeira turma / quer dizer nós mudamos ? / nós estamos mudando para melhor . (...) para debatermos a questão / qual é a posição do professor de língua inglesa / o quê que afeta o professor de língua inglesa ? / Em Minas Gerais então eu nunca vi uma associação (...) / seria interessante / todo mundo hoje em dia deve se organizar e melhorar mesmo .

Axxx: [...]

A1: Então quando eu digo (...) //se nós tivéssemos um professor que tivesse conhecimento e um bom domínio da língua inglesa vier dar história da arte para nós / conhecendo a questão do lingüístico e tal / seria logicamente de muito maior proveito para todos os alunos do curso / isso aí sem dúvida / vem o XX/ vem dar filosofia romana se ele já é um falante da língua inglesa / ele faz inglês logicamente que a pesquisa dele terá o mesmo sentido / mas aplicada a

língua inglesa (...) / olha gente / eu não sei nem porque incluíram essas disciplinas no currículo de vocês (...) do curso / entendeu ? / (...) para quem estuda filosofia ou não sei o quê / até que eu perco razão / mas para quem estuda inglês / mas nós estamos aqui para dar aula / então (...) que se puder a faculdade ter pessoas que tenham afinidade com a área trabalhando nesse departamento / haverá muito melhor aproveitamento .

A1: Oh XX / só pegando um gancho aqui no que a gente falou (...)

A3: Eu não posso dizer (...)

A1: Porque algumas vezes / quanto mais incrementado o currículo do curso o pessoal quer entrar / a faculdade vai ter que por folga no inglês para poder (...) / se ele não tiver um conhecimento muito profundo (...)

A1: Vamos ver o exemplo aqui / outro exemplo (...) // no caso da XX / a XX tem um conhecimento excelente em termo de cultura, de ensino / delegacia / como funciona / um monte de coisa / mas quer dizer ela não tem nada / nenhum conhecimento de inglês / se fosse uma pessoa que tivesse conhecimento para aplicar o aluno em inglês / como está funcionando o ensino de inglês nas escolas / pra nós seria outra coisa / não é isso / é isso que a professora está discutindo aqui e falando que na verdade / naquela época era pior / porque agora pode melhorar / mas o que me cabe a falar aqui / a discutir com vocês é qual à ideologia do professor de língua inglesa discutiram nesse seminário .

A4: Metodologia ?

A1: Ideologia // ou seja / o quê era pedido dos professores de língua inglesa naquele momento ? / no que acreditavam ? // Ela disse isso aqui que há uma certa preocupação já havia naquela época em discutir com os alunos questões ideológicas ligados a língua / o quê são estas questões ideológicas / tipo assim / Para quê que se aprende inglês ? / Qual a importância que tem a língua inglesa ? / Porque antes não era discutido na escola / eu pelo menos estudei até o 2º grau até 82 não lembro de ter discutido nada / ninguém falava assim : "Mas espera aí pô , assim não dá para aprender inglês" // então hoje essa preocupação a gente já vê que ela já tem / e eu acho assim // que se realmente não conseguirmos passar para o aluno qual a importância realmente / para quê que nós estamos ali pra que vale a pena ele aprender inglês / eu acho que não sentido nenhum para nós / essa questão tem que vir a ser discutida / com os alunos / eles têm que entender / eu acho isso importante .

Axx: (...)

A1: Outra questão é a respeito das pessoas que um dia de inglês ele tem como instrumento de (...) / tá naquela época / nós sabemos que tem isso , não é ? / por exemplo tem muito professor de língua portuguesa / que nas suas aulas / são contra o ensino de outra língua / porque acha que com isso vai esmagar o português / que a língua materna está sendo desvalorizada / que o inglês por ser uma língua falada nos Estados Unidos / a maior força do mundo / essa coisa toda / e de repente você vai chegar na sala de aula você vai encontrar uma certa resistência desses alunos que forem bem feitos de cabeça em relação a isso / a tendência deles é não darem importância realmente a questão da língua inglesa / ah não / eu gosto é de língua portuguesa / ela que é minha língua pátria / como em Portugal nós vemos comentar que em Portugal eles não aceitam uma palavra do estrangeirismo / lá mouse eles falam é rato / eles é que não admitem / mouse não, que mouse, aqui a gente fala é rato (...) e tem essa coisa toda / então vocês imaginem ensinar língua inglesa em Portugal, é capaz que as escolas nem tem (...) e você pode ter certeza que aqui no Brasil tem determinadas ideologias de professores de português que acham tipo aquele Pasquale, aquele cara é totalmente contra o estrangeirismo / uma série de coisa / a visão dele é que língua inglesa (...) a nível mundial é uma aberração (...) / então essas questões estão sendo discutidas (...) / que ela tem um tema aqui que ela pode ver aí / Por exemplo está lá nos objetivos : // procurar desenvolver o conhecimento da matéria (...) consciência que o estudo de uma língua estrangeira não é apenas (...) e dessa forma treinar a velocidade (...) a escola cobre do aluno / mas o contrário / permite que ele desenvolva uma natureza de acordo com suas (...) / quer dizer / já mostra uma preocupação de mostrar que o ensino da língua inglesa não aliena uma pessoa / mas abre os olhos / não é / eu não vou me tornar menos brasileiro porque eu aprendo inglês / porque eu aprendo francês ou / porque eu aprendo alemão / eu estou criando a oportunidade de conhecer outras culturas e vou

crescer como cidadão / não é / mas tem a idéia equivocada aí de muita gente / e onde ela cita / não é / debatendo esse papel da língua inglesa como um instrumento de relação e orientação cultural / então é o objetivo de todas as faculdades / então tem essa preocupação aí // MAIS UM DETALHEZINHO / ela cita aqui uma pesquisa realizada (...) em 1988 / tá longe / com professores de três institutos de línguas de Belo Horizonte / e duas escolas da rede particular / pra perguntar a pesquisa foi sobre / o quê esses professores pensam sobre os países que falam língua inglesa / qual é ? / o quê que eles pensam ? / certo ? / E foi detectado assim / ela diz aqui : / Que os professores das escolas particulares mostraram-se menos colonizados / entre aspas / do que os professores da rede dos institutos de línguas / eu creio que Cultura Inglesa / entende-se / e eu acho até de certa forma / veja só / se tem institutos exclusivos de ensinar determinada língua / estrangeira / não é ? / eles devem ser mais colonizados / porque seu intercâmbio com essas culturas é muito maior / colonizados no que eu entendi aqui / é no aspecto de ser assim : / eu amo tudo que esses países de língua inglesa têm / quer dizer / eu aceito tudo / eles é que estão corretos / nós não estamos no caminho certo / eles estão certos / nós estamos errados / nós gostaríamos de ser como eles / é uma colônia na verdade dentro da gente .

Axxx: [...]

A1: Quem é colonizado (...) ?

Axxx: [...]

A1: Encontraram mais colonizados dentro das escolas particulares / e os alunos desses professores se mostraram menos colonizados do que os seus mestres / ou seja / porque eles não têm contato / não é mesmo ? / isso eu entendo assim : / vem um cara / por exemplo / da Nova Zelândia vem aqui para o Brasil / se ele gosta da Nova Zelândia / ele tiver constante contato comigo / que lá é uma cultura da Inglaterra / porque lá era uma colônia é um país ligado a Inglaterra então / ele vai falar tão bem da Nova Zelândia e da Inglaterra para mim que eu vou acabar aderindo / e falo gente, eu gostaria de morar na Inglaterra ou na Nova Zelândia / isso é como um sistema de colonização / não é / é assim / como nós também temos uma ilusão muitas / fala assim : olha / eu já falei isso muitas vezes / nós devíamos ser colônia dos Estados Unidos / porque pelo menos muita injustiça social acabaria / não é / então é uma coisa que nós temos colonizado / tá certo / mas a proposta / lógico / do governo brasileiro / que é todo mundo seja submisso ou subalterno aos Estados Unidos / mas que sim que o ensino da língua inglesa aqui se deixa para a (...) desse aluno dentro de uma cultura / tá . Bom / terminando / agora parte para o bloco em que mitos que o professor de língua inglesa acredita / nós vamos passar a discutir isso / Quais eram os mitos que naquela época eles acreditavam / então eu vou falar o primeiro mito (...) / “É que na escola secundária / especialmente na pública / não é competente para ensinar língua estrangeira” / É um mito ? / É um mito ainda hoje / vocês acham que é / a escola secundária especialmente a pública / não é competente para ensinar uma língua estrangeira // Vocês acham que é / ou que não é ? Quê que vocês acham ?

A6: Não é .

A1: Não é / esse mito ele existia na época / não é / “você quer aprender uma língua / você tem que ir num instituto de línguas ou então numa escola de língua .

Axxx: [...]

A6: Mas eu acho para a escola / (...)

A1: Para tirar a limpo isso daí teria que ter uma postura / não é que a escola não seja capaz / eu acho que a questão é postura do professor que já entra falando assim : / “que esses alunos daqui é tudo pobre / pé-rapado / não vão chegar nem perto (...)”

A7: Porquê // a gente pensa assim / NÃO SABEM NEM PORTUGUÊS / alguns professores de língua inglesa / ou alguns professores que estão ali no meio escolar e dizem o seguinte : / “ELES NÃO SABEM NEM PORTUGUÊS / PARA QUÊ APRENDER INGLÊS” // essa é a cultura / é a crença / é o mito / e com isso também elas criam uma aqui de Carmem Miranda que diz o seguinte: ALÔ ALÔ BOY DEIXA ESSA MANIA DE INGLÊS, FICA TÃO FEIO PRA VOCÊ MORENO (...) /

Axxx: [...]

A1: Ela estava nos Estados Unidos falando à vontade (...)

Axx: (...)

Axx: [...]

AULA 6 – Continuação dos trabalhos

A1: A diferença é o aluno / é uma atitude do aluno em querer aprender o que ele precisa aprender // agora eu falei com ela / aí vem você aqui / você tem 35 colegas / e não tem jeito do professor dar atenção de um por um / e chega aqui e vocês ainda ficam dispersos / vocês vão querer aprender? / Se lá é difícil e entra gente que entra lá e sai sem saber nada / imaginem vocês que ficam aqui 40 e não tem condição de aprender nada // não é porque não tem condição / porque se você quiser aprender você vai aprender apesar da metodologia / então a diferença não é essa / tá certo? Aí eu disse pra ela também / falei assim / mas só que se a minha menina tiver na escola particular e é aquela escola e ele não tiver aprendendo nada lá / eu tiro ela e coloco na pública // só que aqui eu tenho que cobrar da escola pública que tem que dar pra ela educação de qualidade // então tem que ter participação / tem que ter insistência e você tem que querer porque se você não quiser também você não chega a lugar nenhum / e não adianta você sair daqui também e ir pra lá pra escola particular porque se você não quiser você não vai aprender lá a mesma coisa / você tem que mudar de postura como aluno // então essa questão o medo na escola / tem esse medo até hoje / a gente confirma aqui logo ou a escola // não é incompetente para ensinar uma língua estrangeira tá certo? Eu acredito o contrário / agora eu acho que tem que suar / lógico que o professor que dá 15 aulas por dia / vão ser 15 turmas / ele entra olha só (...)

A2: Mas observa isso (...)

A1: O professor / tem essa professora que eu estou acompanhando / ela dá aula gente de terça a sexta / dá 4 aulas à tarde e 4 aulas à noite / tem jeito de você / trabalhar língua? Somando os alunos das 15 turmas dá cerca de 230 / agora você imagina / tem condição de você trabalhar isso também em termos de // falar assim gente eu vou ter que ver / fazer um bom trabalho / vou fazer esses meninos aprender inglês também é um pouco difícil.

A2: Deixa eu só te falar uma coisa / eu conheço uma / uma / você conhece XX lá da XX? XX tá dando aula no XX e no XX de manhã / dá aula à tarde na XX e de noite dá aula no cursinho e ainda dá aula no XX e ela é excelente professora.

A1: Pois é / mas tem que ter uma capacidade de gerenciamento também (...)

A2: Não mas (...)

A3: Isso é que eu to falando / não tem nada a ver o fato de um professor dar aula de manhã à tarde ou à noite / só que aí chega (...)

A1: É / tem que ter uma capacidade de gerenciamento e ela tem que trabalhar muito tá certo? Por que senão você não administra o monte de coisa/ não tem jeito.

A2: Mas a questão Vicente é como é que um professor que dá aula e ele sabe [...] consciência própria / como é que um professor que dá aula na XX e dá aula no XX // você pode pensar em duas hipóteses: a aula na XX tem hora que é um lixo / no XX é um pivô / então ele não dá aula na escola pública é porque ele não quer e não tem competência / é porque ele não quer.

A1: Oh Cris / mas talvez também por causa da ideologia dominante / *ah menino de escola pública não vai aprender língua estrangeira não* (...)

A2: Oh XX mas eu acho / pode ser também porque a escola pública não é competente /eu não discrimino não / é a realidade / devido a uma série de fatores que o professor lá da escola Professora Helena Prates têm uma turma que tem 52 alunos / a menina falou: *ah me ensina aqui que a gente aprende / a professora não ensina nada não* / eu falei mas são 52 alunos dentro da sala de aula / aqui são 9 // com 52 qualquer coisa que eles conseguirem é milagre / então não é só isso não // como conseqüência de uma série de fatores isso daí é um fato.

A1: Tá / eu posso tá enganado / tão falando que eu tô começando a ver as coisas agora / só que eu acho que os meninos não sabem é nada / o problema é esse / porque você sabendo pouco vá lá / tá certo? Mas não saber nada é porque há muita dispersão também / o professor tá lá explicando e o menino tá lá ou fazendo exercício de matemática ou geografia ou não sei o que.

Axx: (...)

Axx: [...]

AULA 6 – Continuação dos trabalhos

A1: A diferença é o aluno / é uma atitude do aluno em querer aprender o que ele precisa aprender // agora eu falei com ela / aí vem você aqui / você tem 35 colegas / e não tem jeito do professor dar atenção de um por um / e chega aqui e vocês ainda ficam dispersos / vocês vão querer aprender? / Se lá é difícil e entra gente que entra lá e sai sem saber nada / imaginem vocês que ficam aqui 40 e não tem condição de aprender nada // não é porque não tem condição / porque se você quiser aprender você vai aprender apesar da metodologia / então a diferença não é essa / tá certo? Aí eu disse pra ela também / falei assim / mas só que se a minha menina tiver na escola particular e é aquela escola e ele não tiver aprendendo nada lá / eu tiro ela e coloco na pública // só que aqui eu tenho que cobrar da escola pública que tem que dar pra ela educação de qualidade // então tem que ter participação / tem que ter insistência e você tem que querer porque se você não quiser também você não chega a lugar nenhum / e não adianta você sair daqui também e ir pra lá pra escola particular porque se você não quiser você não vai aprender lá a mesma coisa / você tem que mudar de postura como aluno // então essa questão o medo na escola / tem esse medo até hoje / a gente confirma aqui logo ou a escola // não é incompetente para ensinar uma língua estrangeira tá certo? Eu acredito o contrário / agora eu acho que tem que suar / lógico que o professor que dá 15 aulas por dia / vão ser 15 turmas / ele entra olha só (...)

A2: Mas observa isso (...)

A1: O professor / tem essa professora que eu estou acompanhando / ela dá aula gente de terça a sexta / dá 4 aulas à tarde e 4 aulas à noite / tem jeito de você / trabalhar língua? Somando os alunos das 15 turmas dá cerca de 230 / agora você imagina / tem condição de você trabalhar isso também em termos de // falar assim gente eu vou ter que ver / fazer um bom trabalho / vou fazer esses meninos aprender inglês também é um pouco difícil.

A2: Deixa eu só te falar uma coisa / eu conheço uma / uma / você conhece XX lá da XX? XX tá dando aula no XX e no XX de manhã / dá aula à tarde na XX e de noite dá aula no cursinho e ainda dá aula no XX e ela é excelente professora.

A1: Pois é / mas tem que ter uma capacidade de gerenciamento também (...)

A2: Não mas (...)

A3: Isso é que eu to falando / não tem nada a ver o fato de um professor dar aula de manhã à tarde ou à noite / só que aí chega (...)

A1: É / tem que ter uma capacidade de gerenciamento e ela tem que trabalhar muito tá certo? Por que senão você não administra o monte de coisa/ não tem jeito.

A2: Mas a questão Vicente é como é que um professor que dá aula e ele sabe [...] consciência própria / como é que um professor que dá aula na XX e dá aula no XX // você pode pensar em duas hipóteses: a aula na XX tem hora que é um lixo / no XX é um pivô / então ele não dá aula na escola pública é porque ele não quer e não tem competência / é porque ele não quer.

A1: Oh Cris / mas talvez também por causa da ideologia dominante / *ah menino de escola pública não vai aprender língua estrangeira não* (...)

A2: Oh XX mas eu acho / pode ser também porque a escola pública não é competente /eu não discrimino não / é a realidade / devido a uma série de fatores que o professor lá da escola Professora Helena Prates têm uma turma que tem 52 alunos / a menina falou: *ah me ensina aqui que a gente aprende / a professora não ensina nada não* / eu falei mas são 52 alunos dentro da sala de aula / aqui são 9 // com 52 qualquer coisa que eles conseguirem é milagre / então não é só isso não // como consequência de uma série de fatores isso daí é um fato.

A1: Tá / eu posso tá enganado / tão falando que eu tô começando a ver as coisas agora / só que eu acho que os meninos não sabem é nada / o problema é esse / porque você sabendo pouco vá lá / tá certo? Mas não saber nada é porque há muita dispersão também / o professor tá lá explicando e o menino tá lá ou fazendo exercício de matemática ou geografia ou não sei o que.

A2: Mas tem um caso / eu fui fazer observação / eu até conversei isso com Ana Márcia / eu fui fazer observação no XX / a professora tá lá dando aula pra 6 alunos que tá na frente e o resto tá tudo lá atrás / ela tem um aluno de 8ª série que ele conversa em inglês / ela falou comigo “senta lá para pra conversar com ele” / ele falou comigo que ele vai estudar astronomia, que ele é louco com astronomia / tudo em inglês / e eu falei com ele “ué ce estudou inglês aonde?” e ele falou assim “em lugar nenhum / só aqui com a professora XX” / eu perguntei pra ele “e na sua casa / quem mais fala inglês” / “não / só eu” então na escola pública quem tá determinado a conceituar / consegue

A1: E nós que somos membros já da [...] nós estamos discutindo estas questões aqui porque isso é uma peça nova / você sabe porque / porque nós somos parte de [...] XX tem mão de obra especializada / tem experiências assim / a maioria / tudo bem / mas só que tem que levar em conta também que você tem que ter uma ideologia só que o que vai acontecer se também um dia ele descobrir que escola pública não é lugar de ensinar língua estrangeira / cê não vai ter emprego// né? / é melhor talvez os professores (...) começarem a dizer que a escola pública não é lugar / escola pública não é lugar / aí o que é que vai acontecer? / pode sair uma decisão de abolir o ensino de língua estrangeira em escola pública / quem quiser estudar em escola privada vai/ e quem não quiser estuda só de 5ª a 8ª// então essa é uma questão que nós temos que pensar e refletir / porque isso é uma questão que afeta a categoria / né /eu acho que vale a pena pensar / porque isso vai interferir no destino da categoria . (...)

AULA 7 – Continuação dos trabalhos

A1: Bom / então continuando aqui / providências a serem seguidas / nós já falamos sobre a escola secundária não é lugar de aprender inglês/ e continuando / o curso livre é o lugar de aprender língua estrangeira / aqui a gente tem um artigo que esteve no Estado de Minas em 1995 / “A abertura do mercado para cursos de inglês foi estimulada pelo próprio sistema oficial de educação tanto nas escolas públicas quanto privadas. O ensino de inglês nas escolas sempre foi muito ruim e não teve nenhuma melhora. Exige-se muito e ensina-se mal / professores teóricos que sai da faculdade de letras e repetem os mesmos erros, ensinam a traduzir e não ensina a falar, que é a base para aprender a ler e escrever.”/ Bom / então o que vocês podem aprender desse artigo aí? / Primeiro / As mesmas preocupações que a gente encontra / o ensino de inglês sempre foi ruim / e não teve nenhuma melhora / a gente sabe que a unanimidade não existe/ então provavelmente não são em todas as escolas que o ensino é ruim / o que leva a crer / não são todas que mesmo sendo ruim / não houve um acréscimo de qualidade / segundo ponto / o paradoxo / exige-se muito e se ensina-se mal / na verdade quando a gente ensina mal / nem sempre a gente exige muito / porque aquilo que a gente exige é aquilo que a gente sabe / lógico que nem todos os professores fazem isso / a gente já teve exemplos / tanto na faculdade como no trabalho também / mas infelizmente pode ser encarado num certo ponto de vista como paradoxo // segundo / o fator dos professores teóricos ensinar a falar / quer dizer / ali no artigo o autor tá exigindo que o professor tem que ensinar a falar além de ensinar a traduzir / primeiro a gente já sabe que é difícil ensinar a traduzir com o pouco de tempo que tem / com a questão da descontinuidade do ensino / você pega um aluno / fica com ele o ano todo / e ensinar ele a falar inglês / você sabe que é um trabalho que leva anos e anos / né? / é uma coisa que a gente tem sempre que tá aprimorando / por mais que a gente saiba que / nós aqui por exemplo temos anos de ensino de inglês / a gente não sabe tudo / né? / continuando / em relação / a elite econômica / direito ao ensino / porque é direito nosso e tinha que estar aqui / dentro da mesma reportagem/ diz o seguinte “O diretor do [...] / Paulo Coutinho / acredita que a popularização é perigosa neste modo bem precário / somente [...] [...] porque no Brasil onde a nossa população ganha salário mínimo só quem é rico tem direito ao consumo” / quer dizer que é uma questão de ideologia / joga a classe dominante pra cima / quer dizer tem sempre direito a tudo / e a classe que tá lá embaixo tem que ficar lá mesmo porque não vai pegar bem porque ele não tem condição de chegar a onde os outros estão / outro ponto interessante / tem que fazer igual o pessoal tem que desenvolver alguma coisa / a gente sabe que / foi citado até no início da aula os problemas que a gente enfrenta até com quando há equipamento audiovisual na escola / nem

sempre esse equipamento está em condição de uso / o que leva a gente até ter uma aula marcada com o equipamento visual / e não poder desenvolver com o equipamento visual / então o que tem que ter? / criatividade / e antes da chegada do equipamento multimídia / como os professores davam suas aulas / né? / De repente essa questão ressuscita e essa dúvida suscita / são dúvidas para à capacidade de criação / utilizando os poucos recursos utilizados / que é o que normalmente nós encontramos / e segundo / a língua estrangeira é importante apenas para os alunos que irão para universidade / esse eu acho que é o mais escabroso do possível porque / a gente teve um objetivo pra tá aqui hoje / quer dizer não tá aqui só pra saber do vestibular / [...] / a escola / preocupa apenas em preparar o aluno para o vestibular / no caso é / em todas escolas / na maioria das escolas que eu estudei é isso aí / a língua estrangeira quando não é feita como optativa / é simplesmente você vai ter que aprender / porque vai ter o vestibular e você vai precisar(...) / é basicamente o que foi estudado aqui / o ensino de inglês se torna inútil e desestimulante / ou seja / o aluno não é levado a aprender a sentir qual é o prazer que tem de estudar inglês / e quais são as vantagens que ele vai ter na vida dele/ ou seja / o ensino é só uma coisa passageira / você só faz aquilo no período da escola e nada mais / ensino de inglês deve ser encarado na vida / no mundo globalizado em nós que vivemos visto como até como uma solução / (...) em um debate posterior / em relação ao material didático que é o grande responsável pelo sucesso das aulas / o XX vai falar agora pra vocês.

- A2: - O material didático é o grande responsável pelo sucesso das aulas / né / e de Vera Lúcia / diz que a maioria dos professores se sentem presos ao material didático / e que esse mesmo material didático / ele é imposto pelas escolas / e esses professores se sentem incapazes de elaborar seu próprio material / pra fazer uso dentro da sala de aula / além disso / o fato que a pressão do material didático é tão forte / que cumprir o programa passa a ser sinônimo de adotar o livro / que pra tá cumprindo com o programa da escola / tem que pegar e adotar o livro mesmo / porque o livro bem lido / cumprir com a minha função dentro da escola / né / e alguns depoimentos de professoras comprovam esse mitos né / por exemplo / os prazos dos professores / até o fim do mês cumprir a carga horária / é difícil para o nível de nossos alunos / dessa forma mesmo de concursos universitários / quando o aluno sai do 3º ano para uma universidade / ele não tem / talvez não se sente capaz de fazer uma boa prova / porque essas provas são bem elaboradas / que pela má formação que ele teve / ele não seja capaz de realizar essa prova / a não ser aqueles que têm uma situação financeira melhor / porque o ensino de inglês pelo fato de na prova ali ele tem até que acertar isso / e inglês é pra elite / então quem não tem condições que não precisa aprender inglês / é a conclusão que se tira desse parágrafo aqui / um outro para [...] é tão pequeno que o nível dos alunos é muito baixo / eles não têm oportunidade de conviver com pessoas que falam uma língua estrangeira / então pra quê estudar inglês se eles não têm oportunidade de tá falando com um nativo, né? / então eles não valorizam o ensino da língua inglesa por este motivo / o interesse prático é mínimo / muitos alunos saem do 3º ano / e não têm condições de continuar fazendo uma faculdade / não tem condições financeiras pra bancar uma faculdade partindo para o 3º grau, para graduação faltam recursos audiovisuais / e facilidades da tecnologia , essa parte do material didático / eu creio que são vários professores numa reunião que foi antes do vestibular UFMG / que foi em 1998 / e foi lançada uma pesquisa lá: “qual a importância do professor de língua inglesa na sociedade Brasileira?” a partir da análise que eles fizeram lá / dois professores fizeram uma metáfora: a língua é uma janela para o mundo, para causar importância de se defender e ensinar inglês/ ou o professor // pagando o professor é fazer com que as pessoas não se tornem pessoas isoladas do contexto mundial, não se tornem / é / isolados do contexto mundial / nessas épocas em que estamos vivendo a globalização / o inglês tem que ser estudado / essas opiniões elas divergem / tem pessoas que acham que é difícil pela situação de determinados lugares / certas regiões onde existe por exemplo problema relativo ao financeiro né? / Lugares de baixa renda / cidades do interior / cidades pequenas / ou então que não existe nada que possa motivar essas pessoas a procurar melhorar / pessoas que não vão ter um acesso a uma universidade / mais (...)

A3: - Eu tenho uma pergunta aqui que é importante /é só pra refletir // eu estava pensando nessa situação de hoje / para entender como é que é a questão de prestígio do estudo de inglês / o que é mais útil pra aqueles meninos lá do Polivalente / meninos de classe pobre mesmo / nem classe média não é // o que é mais importante do que aqueles meninos estudaram por exemplo no 2º grau / é inglês ou química?

A2: - Depende do curso que eles vão tentar.

A3: - Pois é / mas quando eles vão parar numa universidade de Odontologia / Biologia / nem Biologia não é / ou de Medicina / que vai precisar lidar com alguma coisa química / algum conhecimento químico / quantos vão? / Agora quantos vão precisar de inglês na sua vida profissional? // Tá vendo? / Agora aqui / quer dizer / quantas aulas a gente tem por semana, às vezes 3 às vezes 4, e lá só são 2 / tá vendo? É uma questão pra se discutir hoje / porque a realidade de 95 pra hoje 2000 / é outra totalmente diferente / então essa é uma questão muito importante (...)

A2: - É / o papel do professor é fazer com que as pessoas não se tornem pessoas isoladas do contexto mundial e também é um fato é o fato de você tocar num [...] e infelizmente estão atingindo todas as áreas da nossa cultura brasileira então todos os lugares que você vai essas pessoas aqui defendem que é importante o ensino de inglês e todo lugar que você vai você tem sempre tá em contato quer queira quer não com alguma coisa em inglês te chamando a atenção / você vai no Shopping você sai de casa vai comer um cachorro quente quando você vê escrito lá hot-dog você tem contato com isso todo dia todos os momentos da vida / agora // Um outro professor disse que o papel do professor de inglês na sociedade é instrumentalizar o aluno para que ele possa entender e interpretar música, outdoors, propagandas, filmes etc., etc. Eu acho que o papel do professor de inglês não é só instrumentalizar o aluno ainda não, eu acho que o professor que trabalha com seriedade e faz um plano de aula diariamente ele vai além disso / ele tenta preparar o aluno para que ele possa utilizar disso no futuro em sua vida / possa preparar o aluno para que ele possa começar a [...] sem precisar defender-se de ninguém // E hoje a nossa sociedade sofre influência da língua inglesa e houve quem lembrasse que qualquer outro sinal em qualquer área era escrito em inglês / é aquela questão que você falou é mais importante um aluno de uma escola / de um 2º ano de história eu acho que aprender as coisas na mesma proporção. Porém é mais importante aprender inglês porque mais pra frente você vai precisar mais de inglês do que química ou física ou biologia dependendo da escola / E apesar de toda essa conscientização quanto à importância do idioma os professores reclamam da discriminação que eles sofrem, do número de aulas que é inadequado por exemplo você tem lá 2 horários por semana, escola pública por exemplo 2º grau você tem só 1 de inglês por semana é algo praticamente impossível você quer fazer com que o cara saia de lá da escola e vá ler outdoor que vá ler camiseta que vá [...] com uma hora/aula por semana? Eu já trabalhei com escola 2º grau com uma hora/aula por semana.

A4: - Em 1º grau eu já trabalhei com uma aula (...)

Axxx: [...]

A4: - Então eles colocam por exemplo a língua inglesa em muitas escolas na maioria como uma matéria como educação artística, luxo e tal // e outra, você completar uma carga horária na escola, quantas turmas você tem que pegar? Pra ter contato com ela uma vez por semana, como você vai conhecer os alunos [...] a decisão pelo fim da língua inglesa .

A5: - Se você for dar 1 aula semanal, pra completar você tem que pegar 18 aulas.

A4: - Já a professora de português não, ela tá lá 4 vezes por semana e pra completar a carga horária dela , cinco .

A6: - 5 vezes, têm escolas que são até 6 vezes (...)

A7: - 5?

A6: - 6 de português, 5 de matemática (...)

A4: - Então, esse professor vai lidar com talvez 3 ou 4 turmas, porque é muito tempo, então é uma aprendizagem, é um disciplinado mesmo, tá ali pra influenciar e pra realmente conhecer os alunos, pra você ver , agora você pega 1 aula por semana, você tem que pegar 21, você vai lá e dá um textinho , olha tchau, tô indo, falô, agora você fica igual um ambulante, [...] É um empecilho que eu acho que tá na hora de fazer mudar isso, olha gente eu tô [...]

- A8: Essa questão da carga horária , né, é // os professores se sentem discriminados, porque química, física, biologia, tô falando a nível de 2º grau, tem esse privilégio de ter um número maior de aulas, e inglês não. Eu acho que a importância do inglês, da química, da física, do português, da biologia, da matemática teria que ser igual, na minha opinião como professor.
- A4: - Mas, o que a gente tem notado é que matéria na escola é só português e matemática para eles respeitarem um pouquinho porque o resto (...)
- A8: E eu vou dizer porque hoje a questão de língua inglesa em relação à internet que será o instrumento de pesquisa para qualquer estudante de agora em diante / o inglês é muito mais [...] Se vocês tivessem acesso à internet todos os dias vocês vão ver professores aí enrolados fora da área [...] computador
- Axxx: [...]
- A4: Não gente as escolas vão ter computador
- A9: Tem computador só que o aluno não tem acesso
- A8: Eu vou te falar uma coisa que é pior que essa história de computadores tá colocando espanhol e inglês e deixando pro menino escolher aí eles vão tudo pro espanhol porque é mais fácil e nosso trabalho não rende
- A4: Mas a internet no [...] é uma faca de dois legumes porque tem escola como eu já vi que tá ligado na internet ligado na biblioteca central da XX etc. a conta de telefone tá vindo em dois mil reais por mês e a escola pública (...)
- Axxx: [...]
- A8: Espera aí espera aí não é solução simples não porque [...]
- A4: Quem falou com você que a internet vai ser ligada a telefone a vida toda? Tem que fazer igual professor faz [...]
- Axxx: [...]
- A8: Isso é muito fácil do governo resolver porque têm conexões da internet que funcionam através do 0800 basta o governo querer e [...]
- A4: Quando o computador da escola tá parado que o aluno XX falou que tem computador mas o aluno não tem acesso as vezes é por causa disso antontem mesmo um professor de inglês do XX estava falando comigo: “Vai chegar um computador pros alunos usares / eu to no maior [...] to não to?” E eu falei: “E o telefone?” E ela falou: “Não sei onde vou arrumar dinheiro para pagar porque a escola não tem e não fica barato / uma ligação local de 8 às 12 e de 2 às 6 não fica barato não”
- A10: O que é que adianta o professor o diretor da escola [...] chega lá pra mexer na internet vai precisar cobrar alguma coisa / aí chega lá aquele monte de pai lá todo dia // ele não vai poder [...] mesmo [...]
- A8: É isso que eu to falando pros meninos // é analfabeto / ele é analfabeto diante da internet / ele acha duzentas páginas em inglês / lá tem uma em espanhol e uma em português // aqui ele não acha português pra nada / e aí? // ele vai ter um recurso na mão / ele vai ser obrigado a entrar nesse mercado de consulta até pra que mantenha informado / e ele não vai tá aprendendo // o problema é esse então / eu to trabalhando com meninos de 10, 15 anos em diante e se eles esperar [...] pra começar estudar inglês, é preferível começar agora.
- A4: XX, o que você falou sobre a internet aí realmente a tendência é que todo mundo tenha acesso / vamos lembrar de telefone celular há cinco anos atrás // quem é que tinha telefone celular?
- A8: [...] a Caixa Federal vai ter acesso à internet
- Axxx: [...]
- A8: Mas vai ter / o [...] vai por // só nós que não estamos enxergando a realidade // vai por (...)
- A10: Eu vou transformar essa sociedade // meu nome é (...)
- A2: E continuando [...] essa questão da escola que tá falando aí / como o professor se vê inserido na sociedade / né? Então ele falou [...] alguns aqui tá ? Alguns doutores disseram que são pressionados a aprovar o [...] então o professor ser mais exigente / ele tá tachando [...] e anti-racionalista , tá ? Deixa eu ver / então há realmente essa correção de você / de que o inglês / ah, mas por que?
- Axxx: [...]

AULA 8 – Continuação da discussões

- A1: O professor fala que ao invés de ficar reclamando que é menosprezado, que não tem condições, que tem pouca aula, que não tem material, em contra partida, caindo em contradição ele fala aqui que o lugar do aluno aprender é no curso livre, então, né ele se baseia muito na falta de material (...) a gente tem que reconhecer né, que o professor também tenha, como diria, um perfil, manter um perfil isso seria a falha a formação não é só a escola, então gera alguns conflitos aí, conflitos entre os professores, o primeiro é ensinar uma língua que eles não falam porque a gente vê a realidade é essa né, nós não ensinamos o inglês, a gente parte mais da gramática, porque nós não temos onde praticar realmente, então falar mesmo nós não falamos, então essa uma (...) quando eu falo nós é pra melhoria da classe, da classe dos professores de inglês, que falam, forma lá uma minoria que fala inglês é uma, minoria, cê sabe que nós ensinamos uma língua bem (...) ninguém precisa saber falar seria o requisito básico né, lógico, se você vai ensinar inglês cê tem que saber falar inglês, agora isso não acontece né, nós ensinamos muitas vezes sem saber falar, então isso é o meu primeiro conflito né (...). Segundo em relação aos desejos dos alunos, os alunos, eles querem falar, quando se fala inglês né (...), qual é princípio básico de uma língua comunicada oralmente falando e, isso não é medida de desejo dos alunos né, eles querem falar no conteúdo transmitido em cima da gramática (...) nos E.U.A. eles não vão usar a parte da gramática pra uma coisa, né, nós já sabemos que é antiquado né, cê focar a gramática né, trabalhar só com gramática não precisa necessariamente dar nome aos dois, falar isso é um pronome ... se ele souber usar bem souber se comunicar.
- A2: O (...) a gente de saber isso porque na questão do vestibular cê cobrou isso. E, geralmente cai em problema aqui burocráticos né, então no vestibular e o que pediu mais, o que cobra é isso, o vestibular tá sendo preparado.
- A1: O vestibular ta sendo preparado por quem? (...) mas olha só, eu entendo, deixa eu terminar, não é porque cobra no vestibular que justifica, entendeu, não é porque cobra gramática que a gente fica, tem que ensinar e gramática, e que a gente pare pra pensar pra que cê vai concluir um aluno que vai entender um (...) ou uma gramática, então a gente não pode ficar lá no vestibular deu gramática, então tem que ensinar gramática, (...) o quê que acontece, o vestibular tem que mudar, é não é simples, é lento ta, mas vai mudar, com certeza cada vez, mais o vestibular não ta cobrando, carga de conhecimento sua capacidade de armazenar conhecimento, isso não foi passado, você precisa de decorar muito (...) cobrava isso, a capacidade de armazenar hoje em dia já ta mudando a (...), ta cobrando mais o que, sua capacidade de lidar, de raciocínio (...) de usar o que você sabe, de deduzir o que você não sabe de associar (...) saber usar, usar uma e outra, sem sair do (...) então não é o que você falou aqui que o vestibular cobra, o concurso cobra, na minha opinião não vai ser isso que vai justificar que nós devemos ensinar gramática nós, se somos professores de inglês devemos ensinar inglês quem disse que ensinar não é gramática né.
- A3: Mas se o aluno te pedir? Ora, se o aluno te pedir... (...) espera aí, aí, eu não to falando pra não ensinar gramática, não é isso (...) olha só isso aqui às vezes não tem jeito a gente usa, fala (...) pronome possessivo, meu, seu agora faça essa frase, substitua aquela minha bicicleta por um pronome, então o sentido da gramática a partir do exemplo lá estático né (...) então eu to falando, a gramática ta dentro da língua, se você fala a gramática ta ali, entendeu, você não vai falar predicado e sujeito na frente não, tem uma gramática natural... (...)
- A1: Deixa eu te falar uma frase aqui que eu falei outro dia, a (...) gramática pra você dirigir um carro, você não precisa entender de mecânica é a mesma questão da língua, pra você falar a língua não precisa estudar gramática, isso (...) o professor acredita que é importante aprender inglês, ele ta o tempo todo né. falando isso mas ao invés de ta acontecendo a (...) está acontecendo o contrário né, o inglês, a língua vai se desvalorizando como já foi falado né, o professor e (...) em relação aos conteúdos né (...) olha só, algumas propostas aquele material, algumas propostas pra mudar isso ou (...) faz algumas propostas aqui pra mudar a situação (...) eu to generalizando né (...) vamos lá pra propostas, propostas de mudanças ou propostas do Japão (...) o quê que pode acontecer, se o Japão continuar com os professores, projetos (...) os professores ta sempre envolvido, ta sempre estudando (...) outra proposta, a criação do self

access center, na Faculdade de Letras, até os professores não tem um (...) self access center criado nas faculdades aos professores de inglês ta, seria um meio de ta envolvendo né, reestimulando o conhecimento e dando acesso também aos professores ta, reformulação dos currículos incluindo disciplinas, de Linguística Aplicada, de língua estrangeira... (...) outra proposta criação de associações de professores, criando poder de expressão sobre a Secretaria de Educação, então, e (...) que o professor precisa de uma associação com mais poder de expressão né, enquanto um anda aí reclamando pelos corredores da escola ou anda comentando com outro professor metendo o pau no ensino no Estado nos alunos, né nas condições de trabalho né, no salário, com a associação né teria mais poder pra sair reivindicando melhoria.

- A3: Quer dizer então que (...) a proposta desse encontro aí né, é que, olha só a luta dos professores é uma, a luta dos professores de inglês, além da luta do professor teria uma luta separada que seria a luta pela disciplina de Inglês dos alunos de inglês e a conscientização é um lixo. Outra proposta, seria repensar os concursos ta, como é feito o concurso, o quê que pode ser mudado no concurso que vá trazer benefício...
- A1: No vestibular por exemplo se começar ponderar que o vestibular aqui da XX por exemplo com mais pontos (...) que tiver um peso significativo, os alunos que vão fazer vestibular para cá, não vão começar a querer estudar mais por que vão precisar disso? Agora, (...) mas quem tem que pressionar isso, os professores de língua inglesa, se não ninguém vai fazer não, os de português é que vai fazer (...) então repensar o concurso bem como a distribuição de aulas para não concursá-lo, as colocações que a gente tanto conhece aí né, tem que repensa-los né (...) Outra proposta essas associações (...) que fossem criadas promoveriam congressos (...) em cooperação ou não com outras entidades (...) promovendo cursos, seminários, congressos pra debater né, sempre entrosando o pessoal da área (...) criação de bancos de material didático nas associações e nas escolas, então essas associações criariam um banco de material onde o professor teria acesso né, bom, conclusão, enfim, apenas aceitar os problemas não ajudam muito precisamos pensar juntos o que todos nós podemos fazer para minimizar as questões que nos incomodam, nós professores de língua inglesa esse texto né, que a gente apresentou, foi um trabalho apresentado em mesa redonda com o tema “A Identidade do Professor de Língua Inglesa “ na abertura do primeiro congresso da Associação de Professores de Inglês no Estado de Minas Gerais (...) realizado no dia 22 e 23 de maio de 1995 (...)
- A2: É um assunto que todo mundo vai ter oportunidade de falar não é assim uma matéria expositiva quanto à dos caros colegas sabe, nós vamos falar um pouquinho sobre fatos e opiniões sobre a aprendizagem de línguas então como já diz o título aí são fatos e opiniões cada um vai construir o seu conceito pra eu concordar, discordar do que está sendo trabalhado (...) então vai ter uma introdução rápida aí que vai ta falando sobre isso ai mesmo, sobre opiniões, alguns fatos, algumas crenças que pessoas acreditam ter e o primeiro tópico ai eu vou falar rapidamente vai ser sobre, o titulo é “As línguas são aprendidas através da imitação” ai vocês vão falar que algumas as crianças, existem especulações sobre esse assunto, que as crianças ou o aprendiz ele adquire conhecimento através da imitação, a criança, principalmente a primeira ou a língua mãe é aprendida através da imitação sempre o adulto fala e ela imita o aprendiz tem um dispositivo de não imitar tudo não ele vai e recusa aquilo que não estiver compatível é como se ele tivesse uma gramática internalizada, não sei se posso usar esse termo aí. Quando uma criança fala assim, por mais que ela fala fragmentado “neném qué dederá”, fala tudo certinho neném qué dederá, ele não fala por exemplo “dederá neném qué” ele já uma estrutura quase pronta e muitas vezes ele vai fazer o que imitar o adulto mas não em tudo ele vai fazer essa imitação e vai criar vai fazer construções vai fazer ligações com aquilo que ele ta adquirindo conhecimento. Seria interessante depois, eu tava estudando um pouco sobre Piaget e ele fala muito sobre essa questão da criança ta (...) ela vai assimilando, ela vai pegando, vai construindo, então ela vai criar o conhecimento dela mesmo imitando da maneira que for mais vai ta criando sua nova linguagem, aprendendo, a língua então, eu acho engraçado, eu tava lendo isso eu lembrei de minha menininha, eu acho que eu já até falei isso aqui na sala, ela falou borracha, ela conhece

access center, na Faculdade de Letras, até os professores não tem um (...) self access center criado nas faculdades aos professores de inglês ta, seria um meio de ta envolvendo né, reestimulando o conhecimento e dando acesso também aos professores ta, reformulação dos currículos incluindo disciplinas, de Linguística Aplicada, de língua estrangeira... (...) outra proposta criação de associações de professores, criando poder de expressão sobre a Secretaria de Educação, então, e (...) que o professor precisa de uma associação com mais poder de expressão né, enquanto um anda aí reclamando pelos corredores da escola ou anda comentando com outro professor metendo o pau no ensino no Estado nos alunos, né nas condições de trabalho né, no salário, com a associação né teria mais poder pra sair reivindicando melhoria.

- A3: Quer dizer então que (...) a proposta desse encontro aí né, é que, olha só a luta dos professores é uma, a luta dos professores de inglês, além da luta do professor teria uma luta separada que seria a luta pela disciplina de Inglês dos alunos de inglês e a conscientização é um lixo. Outra proposta, seria repensar os concursos ta, como é feito o concurso, o quê que pode ser mudado no concurso que vá trazer benefício...
- A1: No vestibular por exemplo se começar ponderar que o vestibular aqui da XX por exemplo com mais pontos (...) que tiver um peso significativo, os alunos que vão fazer vestibular para cá, não vão começar a querer estudar mais por que vão precisar disso? Agora, (...) mas quem tem que pressionar isso, os professores de língua inglesa, se não ninguém vai fazer não, os de português é que vai fazer (...) então repensar o concurso bem como a distribuição de aulas para não concursá-lo, as colocações que a gente tanto conhece aí né, tem que repensa-los né (...) Outra proposta essas associações (...) que fossem criadas promoveriam congressos (...) em cooperação ou não com outras entidades (...) promovendo cursos, seminários, congressos pra debater né, sempre entrosando o pessoal da área (...) criação de bancos de material didático nas associações e nas escolas, então essas associações criariam um banco de material onde o professor teria acesso né, bom, conclusão, enfim, apenas aceitar os problemas não ajudam muito precisamos pensar juntos o que todos nós podemos fazer para minimizar as questões que nos incomodam, nós professores de língua inglesa esse texto né, que a gente apresentou, foi um trabalho apresentado em mesa redonda com o tema “A Identidade do Professor de Língua Inglesa “ na abertura do primeiro congresso da Associação de Professores de Inglês no Estado de Minas Gerais (...) realizado no dia 22 e 23 de maio de 1995 (...)
- A2: É um assunto que todo mundo vai ter oportunidade de falar não é assim uma matéria expositiva quanto à dos caros colegas sabe, nós vamos falar um pouquinho sobre fatos e opiniões sobre a aprendizagem de línguas então como já diz o título aí são fatos e opiniões cada um vai construir o seu conceito pra eu concordar, discordar do que está sendo trabalhado (...) então vai ter uma introdução rápida aí que vai ta falando sobre isso ai mesmo, sobre opiniões, alguns fatos, algumas crenças que pessoas acreditam ter e o primeiro tópico ai eu vou falar rapidamente vai ser sobre, o título é “As línguas são aprendidas através da imitação” ai vocês vão falar que algumas as crianças, existem especulações sobre esse assunto, que as crianças ou o aprendiz ele adquire conhecimento através da imitação, a criança, principalmente a primeira ou a língua mãe é aprendida através da imitação sempre o adulto fala e ela imita o aprendiz tem um dispositivo de não imitar tudo não ele vai e recusa aquilo que não estiver compatível é como se ele tivesse uma gramática internalizada, não sei se posso usar esse termo aí. Quando uma criança fala assim, por mais que ela fala fragmentado “neném qué dederá”, fala tudo certinho neném qué dederá, ele não fala por exemplo “dedera neném qué” ele já uma estrutura quase pronta e muitas vezes ele vai fazer o que imitar o adulto mas não em tudo ele vai fazer essa imitação e vai criar vai fazer construções vai fazer ligações com aquilo que ele ta adquirindo conhecimento. Seria interessante depois, eu tava estudando um pouco sobre Piaget e ele fala muito sobre essa questão da criança ta (...) ela vai assimilando, ela vai pegando, vai construindo, então ela vai criar o conhecimento dela mesmo imitando da maneira que for mais vai ta criando sua nova linguagem, aprendendo, a língua então, eu acho engraçado, eu tava lendo isso eu lembrei de minha menininha, eu acho que eu já até falei isso aqui na sala, ela falou borracha, ela conhece

a borracha, ela acha que apagar, ela já faz outra ligação, vamos, se é borracha eu vou borrachar a folha, então, eles fazem certas ligações com que eles acham ser coerente e o segundo tópico aí vai ser (...) Os pais vão corrigir os filhos, os pais geralmente corrigem os filhos, através do que, eles não corrigem as formas das palavras, a gente geralmente corrige o que, o significado, eu fala com ela ó filha não é borrachar não, é apagar, eu não tô trabalhando a grafia da palavra eu to trabalhando o significado, e às vezes, eles não vêem que não ta legal. O pai corrigindo ou não falando com a criança ou com a (...) porque às vezes se você só ficar corrigindo corrigindo...(...) então pode acontecer também, a correção é válida, é válida (...) raramente for corrigida vai chegar uma hora que ela vai aprender e isso também a gente vai levar pro lado da questão de aprendizagem (...) esse nível só mesmo no geral da matéria aí que o colega ta falando aí. OK.

A2: Vamos ver o tópico número 3: (...) que ela maior facilidade de aprender uma língua independente do tipo de aula que seja (...) ou uma aula interativa eles vão sair se bem de qualquer forma. (...)

Axxx: [...]

A2: O quarto tópico diz que o mais importante na aquisição da futura língua é a motivação, só que eles dizem o seguinte, primeiro o aprendiz tem que querer, quando eles quer há uma facilidade melhor deles aprenderem, só que não basta só querer, mesmo aqueles assim que grande vontade mesmo de aprender encontra essa dificuldade e aqui diz assim, que as diferenças da aprendizagem da língua né às vezes a pessoa mais motivada ainda é difícil então não basta só querer, tem outra coisa que ele coloca também que o adulto ele tem mais dificuldade do que a criança, pra criança é bem mais fácil aprender uma língua nova. Na pesquisa que foi feita também né ele sugeriu... descobriram um ciclo que a motivação leva ao sucesso e o sucesso a motivação é outra opinião que ele falou á parte dentro da motivação, tem outra coisa também, fala que os professores podem desenvolver a motivação dentro da sala de aula, então são esses três tópicos, que o primeiro, que os aprendizes mesmo eles sendo bem motivados podem encontrar dificuldades, que adultos tem mais dificuldades em assimilar do que as crianças e esse ciclo aí da motivação levar o sucesso é uma troca aí da motivação para o sucesso e do sucesso para a motivação e também que o professor pode desenvolver essa motivação na sala de aula (...) quanto mais cedo uma segunda língua é introduzida no programa da escola maior é a possibilidade de sucesso no aprendizado, mas o que vale é que quando introduzir vai depender do objetivo e do contexto social da escola da criança pra saber quando que vai introduzir o ensino com uma língua estrangeira depende do objetivo, se o objetivo é conseguir uma performance de comunicação oral (...) falante nativo quanto mais cedo melhor, se for comunicação básica é melhor começar um pouquinho mais tarde que precisa de maturação aí se precisa adquirir uma comunicação básica boa, então se o objetivo for habilidade comunicativa pra todos os aprendizes é melhor começar um pouquinho mais cedo e a estimativa de quanto por cento, qual a carga horária seria isso de quanto por cento (...) ali duas horas por semana uma hora por semana sete dias da semana isso não leva necessariamente ao sucesso e vai depender de um outro fator, como afinidade, quando introduzir (...) e no finalzinho aí vai chegar a falar também da questão, é vai ser muito relativo essa questão de começar a ensinar cedo na escola é que às vezes a pessoa até mais tarde ela... a criança um pouco mais velha ela também consegue aprender às vezes até com mais qualidade do que uma que aprendeu...que começou muito novinha a ter acesso com a língua né ...

A1: Tem uma outra complementação é que quando falamos que depende do contexto social (...) não é de muito estudo muita educação introduzir isso, quando a família dela não tem uma educação bem desenvolvida isso pode até criar problema, é, pode levar a um (...) que pode criar problemas pessoais pra essas crianças os programas de iniciar isso de iniciar um programa de língua na escola eles são necessários porque não dar pra elas aprender de imediato, logo porque pode levar a um problema porque ela não tem a facilidade a sua língua em casa (...) muito difícil de querer que uma criança que vem de um meio de pouco (...) ela aprenda bem uma língua já pra se comunicar bem ela também que isso, que o aprendizado da língua estrangeira seja acompanhado por um apoio de uma estrutura da língua materna

também porque senão ela vai aprender de modo desencontrado uma estrutura que ela tem na língua estrangeira vai chocar , eu posso citar um exemplo aqui ,lá no Espírito Santo, eu sou capixaba no sul do Espírito Santo tem um grande número de famílias árabes e descendentes de árabes (...) quem que é o que mas tem muita gente considerada (...) e quase ninguém sua língua a seu filho a minha mãe tinha amigos muitos (...) que eram de origem (...) e o questionamento dela toda vida foi porque que eles não ensinam ensinar o filho a falar a língua dos seus pais de seus avós e a explicação era que esse pessoal quando vinha quando emigravam de modo geral eles não tem escolaridade então eles não ensinam porque eles sabem falar o árabe mal falado então quando a família fala mal até no caso de ensinar a língua materna cria choque porque se vai aprender vai aprender a falar errado então talvez isso sirva pra aplicar aqui também.

- A2: Se nós formos trazer pra realidade nossa, o que vai acontecer é que os programas de educação, na questão de língua estrangeira é muito vago porque acho que todo mundo fez a resenha aqui de livro de didático e viu como os livros são feitos pra clientela não são feitos pra realidade do brasileiro, do país acaba colonizando o aluno, não mostrando a língua com a característica que ela tem mas (...) aquilo na cabeça do aluno colonizando mesmo se ele não souber aquele negócio isso acaba mais na frente provocando um trauma na criança, no aluno ele bloqueia completamente e não vai render nada
- A1: Complementando ai o livro (...) ele é escrito por brasileiras três autoras, ele não cita uma situação brasileira poderiam usar por exemplo que você ta na situação de um turista estrangeiro no Brasil, mas não são situações de língua inglesa em localidade de língua inglesa com estrutura, com valores (...) de língua inglesa os autores poderiam fazer isso pra poder transferi a coisa pra nós no contexto.
- A2: E aqui termina falando que as escolas deveriam basear nas estimativas da localidade, da situação pra o estudo de uma segunda língua então, nós temos que fazer adaptações pra trabalhar a língua procurar está sempre buscando porque depois ficar falando umas coisas ultrapassadas sem sentido nenhum que acaba ensinando errado e passando a segunda língua de uma forma errada.