

ACADEMIA

O Saber e o Poder do Professor de
Línguas: algumas Implicações para
uma Formação Crítica

Maria da Glória de Deus Vieira de Moraes

Orientadora: Prof. Dra. Marilda C. Cavalcanti

UNICAMP

Dissertação apresentada
ao Departamento de Lin-
güística do Instituto
de Estudos da Linguagem
da Universidade Esta-
dual de Campinas, como
requisito parcial para
a obtenção do grau de
Mestre em Linguística.

Campinas, dezembro de 1990

M791s
v.1
13136/BC

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL

À Professora Marilda, porque mesmo sabendo, pode tolerar e indicar, respeitando o caminho que escolhi percorrer.

Ao Professor sujeito, porque querendo saber pode confiar e apresentar os dados que também me revelam.

Em nome desses professores homenageio todos aqueles que também acreditam que sempre existe o melhor e que ele merece ser buscado.

Com todo o afeto.

AGRADECIMENTOS

À Ruth, por ter me ensinado que há limites porque existem recursos.

Às irmãs de coração, Denise, Matilde, JoAnne, Ute, Freda, por me ajudarem a confiar.

Aos colegas do DLA e CEL, pelo apoio, interesse e consideração.

À Eunir, amiga, por ter me iniciado nos "mistérios" do micro e ajudado na edição e impressão deste trabalho.

À Leonor, pela gentileza em revisar minha escrita.

Às colegas-amigas, Rosita, Teca, Patrícia, por compartilharem.

Aos alunos da pós em LA, pela solidariedade.

À Maria José e Solange, pela discussão de alguns aspectos da minha análise.

Ao Carlinhos, Iraldo e Ilda, pelo apoio técnico.

Aos funcionários do Barracão, da Biblioteca e da Pós do IEL, pela colaboração.

Ao Mário, amor-amigo, por tanto e por tudo.

À Luciana, Rodrigo, Eleonora, as "teses" mais bonitas que já produzi, pelo carinho.

À Zilah e Deburgo, por terem me ensinado a acreditar.

INTRODUÇÃO

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo contribuir com algumas indicações para a formação do professor de leitura instrumental em língua inglesa. Entende-se que o preparo do professor para o exercício de sua prática pedagógica em leitura é restritivo, porque os cursos que o instrumentalizam para o ensino não promovem, a análise e reflexão de questões subjacentes a essa prática. Como consequência disso, supõe-se existir uma dissociação entre questões teóricas e a prática desse professor. Para exame desse problema, analisou-se o discurso de um professor de leitura instrumental em língua inglesa, que desenvolve sua prática em uma universidade do estado de São Paulo. Essa análise teve como ponto de partida os pressupostos teóricos postulados por Fairclough (1985, 1988). Ela foi feita em duas etapas: na primeira, o discurso foi investigado através de um questionário, onde procurou-se evidenciar as concepções teóricas que o professor revelava ter em relação a esse ensino; na segunda etapa, através de gravações em vídeo, procurou-se analisar como o professor demonstrava viabilizar sua prática, em relação às concepções detectadas na análise do questionário. As observações do professor em relação às suas aulas gravadas em vídeo constituíram os dados complementares para esse exame. A análise comparativa dos dados das duas etapas da investigação indica a existência da dissociação postulada. Entende-se, no entanto, que a representação que o sujeito tem face aos elementos saber/poder pode ser considerada como limitadora não só de suas concepções teóricas como também de sua prática pedagógica de leitura. Dada a natureza das causas dessa limitação, advoga-se pela necessidade da formação de professores críticos para o desempenho profissional na área de ensino.

INDICE

CÓDIGO DAS TRANSCRIÇÕES.....	i
INTRODUÇÃO.....	002
Biografia do Estudo.....	002
Formulação do Problema a ser investigado.....	004
Perguntas para Investigação do Problema.....	007
Objetivo da Investigação.....	008
Organização do Trabalho.....	008
CAPÍTULO I- A PESQUISA NA SALA DE AULA DE LÍNGUAS E O PROFESSOR.....	010
1.1. A Pesquisa Descritiva de Processos da Sala de Aula e o Professor.....	012
1.1.1. A abordagem prescritiva.....	014
1.1.2. A abordagem descritiva de processos.....	021
1.2. A Atuação do Professor em Sala de Aula e sua Consciência da Linguagem.....	028
1.3. Pressupostos Teóricos para uma Análise Crítica do Discurso do Professor.....	033
Notas do capítulo 1.....	038
CAPÍTULO II- A METODOLOGIA DE ENSINO/APRENDIZAGEM EM LÍNGUA INGLESA E O PROFESSOR.....	041
2.1. O Estado da Arte da Metodologia de Ensino/Aprendizagem da Língua Inglesa.....	043
2.1.1. A abordagem tradicional.....	044
2.1.2. A abordagem comunicativa.....	045
2.1.3. A abordagem humanística/psicológica.....	048
2.1.4. A consciência da linguagem em inglês língua materna/segunda língua.....	053

2.1.5.	A consciência da linguagem em inglês língua estrangeira.....	060
2.2.	A Prática Pedagógica e o Ensino de Leitura de inglês no Brasil.....	064
	Notas do capítulo II.....	071
CAPÍTULO III- METODOLOGIA DE TRABALHO.....		073
3.1.	Desenho da Pesquisa.....	073
3.2.	Instrumentos de pesquisa.....	074
3.2.1.	O questionário: objetivo das perguntas....	074
3.2.2.	As gravações das aulas em vídeo e a complementação em áudio.....	077
CAPÍTULO IV- ANÁLISE DOS DADOS.....		080
4.1.	A Análise do Questionário: a Pergunta de Pesquisa 1.....	080
4.1.1.	Descrição e Interpretação.....	082
4.1.2.	Explicação.....	096
4.2.	A Análise das Gravações em Vídeo e Áudio e as Aulas Observadas: a Pergunta de Pesquisa 2.....	100
4.2.1.	Descrição e Interpretação.....	103
4.2.2.	Explicação.....	128
	Notas do capítulo IV.....	134
CAPÍTULO V- IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....		136
CONCLUSÃO.....		146
BIBLIOGRAFIA.....		155

CÓDIGO DAS TRANSCRIÇÕES

(baseadas em Marcuschi, 1986)

P	professor
G	pesquisadora
A	aluno não identificado
A ₁	aluno identificado
A _s	alunos
...	pausa
((ri))	comentários da pesquisadora
(incomp)	incompreensível
E	sobreposição
MUITO	ênfase
ahã, mhn	pausas preenchidas
ahm	
/	truncamento brusco
/ ... /	corte na transcrição

Biografia do Estudo

A história desta pesquisa começa há muitos anos atrás. É difícil precisar a data, mas provavelmente ela tenha começado a se construir antes mesmo do início da minha prática como professora de língua inglesa: como aluna ainda. O primeiro documento, no entanto, que testemunha sua trajetória é Moraes (1989) que foi apresentado no I Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada na Unicamp. Nele é relatado uma experiência na sala de aula de línguas que agora reconheço como ingênua, mas que demonstra, em parte, o processo vivenciado na prática, em relação a duas áreas de pesquisa do ensino de línguas- a de metodologia desse ensino e a denominada da sala de aula de línguas- cujas questões são consideradas no presente estudo.

Esse artigo demonstra a tentativa de se construir um programa de curso que privilegiasse as condições de produção da língua inglesa no Brasil, i.e, suas características como língua estrangeira e portanto de uma situação de não-imersão, contrária aos conteúdos programáticos concebidos no exterior. Além disso, revela a preocupação em privilegiar as necessidades, dificuldades e objetivos comunicativos da turma de alunos que compunha o público do curso naquele semestre. Supunha-se que uma vez estabelecidas essas condições, a geração do conteúdo do curso seria possível através da interação em sala de aula, entre o professor e seus alunos. Através dela, acreditava-se, seriam negociados temas, o que possibilitaria a seleção de textos escritos para leitura e discussão. Em outras palavras, a pressuposição básica da

proposta era a concepção de "comunicação" em sala de aula que acreditava, na época, não ser autêntica. Apesar de não desconsiderar que a assimetria é constitutiva da relação que se estabelece entre professor e alunos na situação, julgava que aquelas condições proporcionariam a implantação de uma autenticidade interativa que seria a variável determinante para alcançar o objetivo almejado.

As dificuldades encontradas para tal propósito foram identificadas como sendo fruto da trajetória escolar dos alunos : a passividade dos mesmos na interação com o professor foi o que naquele artigo considerei ser o problema determinante que impedia que a proposta tivesse sucesso. A solução apresentada então foi a de ensinar os alunos a serem mais participativos. Um dos elementos identificados como expressão dessa atitude passiva dos alunos era o fato de eles não produzirem perguntas. Considerando que a causa dessa atitude era por serem as mesmas, tradicionalmente, tarefa de domínio exclusivo do professor, concluí que os alunos poderiam ser ensinados a formular perguntas sobre textos lidos em sala de aula. A conclusão do artigo mostra otimismo em relação à estratégia adotada, pois acreditava-se que, apesar da primeira intenção- a proposta da construção conjunta de um programa de curso- ter sido frustrada, ela seria possível na medida em que "prepararia" os alunos para serem mais participativos e agentes de sua própria aprendizagem em sala de aula.

Entretanto, foi outro o resultado desse trabalho. A transcrição e algumas análises das gravações daquelas aulas - feitas após a apresentação do trabalho - reservava a surpresa e

decepção de mostrar que meu comportamento discursivo era de tal maneira dominador e centralizador que o espaço para a criação ou manifestação das perguntas dos alunos era bloqueado e não facilitado como imaginava. A percepção da falta de consciência de meu desempenho discursivo em sala de aula destruiu minha auto-imagem de professora "crítica", dado que, teoricamente, acreditava estar contribuindo para a modificação de uma prática de ensino que considerava ultrapassada. Na verdade, a frustração só foi vencida aos poucos, através das leituras e reflexões proporcionadas pela literatura pertinente possibilitando a criação da pesquisa a ser aqui apresentada.

Formulação do Problema a ser investigado

Tendo identificado minha prática em sala de aula como sendo diversa da maneira concebida, investi na busca de indicações que pudessem explicar esse comportamento.

A percepção da falta de consciência do discurso, entendida a princípio como uma idiossincrasia do professor, encontra exemplos tanto na pesquisa da sala de aula de língua estrangeira (Kramsch, 1984; Soulé-Susbielles, 1986), como na de língua materna (Wells, 1986). Ainda Stubbs (1983) aponta que a função metacomunicativa primária dos enunciados do professor é o de controlar a comunicação em sala de aula. Heath (1983), por sua vez, indica que as particularidades do discurso do professor criam dificuldades comunicativas na sala de aula. Também merece

atenção na literatura a análise de Ehlich (1986) sobre dois tipos de discurso ensino/aprendizagem e didático, onde aponta as restrições do segundo face à concepção enfática de diálogo.

Por outro lado, a pesquisa da sala de aula mais envolvida com o ensino/aprendizagem da língua inglesa, produzida nos Estados Unidos e Inglaterra (Allwright, 1983; Gaies, 1983; Mitchell, 1985; Long, 1983, 1984) parece não auxiliar na reflexão sobre o problema. Nos anos sessenta, apesar de ter o professor como foco de investigação, seu objetivo era o de prescrever maneiras "corretas" de viabilizar a prática pedagógica para que os responsáveis pelos professores "treinassem" os alunos-mestres a ensinar eficazmente. A partir, mais ou menos, dos anos setenta, a prescrição dá lugar à descrição. O aprendiz passa então ser a fonte de interesse dessa pesquisa, porque preocupada com processos de aprendizagem e com as necessidades comunicativas do aluno.

Do mesmo modo, a metodologia de ensino/aprendizagem da língua prossegue na busca de propostas como mais eficientes em atender processos de aprendizagem e necessidades comunicativas do aluno. Desde os anos oitenta, uma nova abordagem, denominada consciência da linguagem [language awareness] vem mobilizando o ensino de inglês. Ela parece pretender avançar os propósitos da abordagem comunicativa em sala de aula. Seu objetivo é o de desenvolver no aprendiz a atenção consciente às propriedades e ao uso da linguagem. Essa proposta encontra tanto opositores (Clark et al., 1987) como seguidores (Ellis, Sinclair, 1985). Nota-se, no entanto, que tanto uns como outros não parecem considerar apropriadamente a formação do professor face à consciência de sua

linguagem na prática pedagógica.

Sabe-se que desde os anos setenta a ênfase no ensino de língua inglesa nas universidades brasileiras tem sido o de leitura instrumental, fundamentada nos pressupostos da abordagem comunicativa. As duas instituições de ensino de terceiro grau do estado de São Paulo - PUC-SP e UNICAMP - apesar de envolvidas nessa tarefa desde então, (tendo inclusive a primeira desenvolvido um projeto nacional de leitura), não tem entretanto indicações de como ela se realiza em sala de aula. Em face dessa lacuna, a pesquisa a ser desenvolvida terá como sujeito, um professor de leitura em língua inglesa de uma instituição superior deste estado.

A questão da sala de aula especificamente no que se refere à dissociação, apontada anteriormente, entre o pensar e o dizer do professor será enfocada nesta dissertação e terá em Fairclough (1985, 1988) sua base teórica. Este autor dá indicações não só de como examinar essa questão da dissociação entre o pensar e o dizer do professor, mas também para se hipotetizar onde parece estar uma provável fonte do problema. Aponta que a pesquisa descritiva do discurso é limitada como instrumento explicativo das interações assimétricas por não incluir na análise parâmetros que levem em conta as relações micro-macro estruturais subjacentes a essas interações. Com a finalidade de estabelecer um quadro teórico para uma análise crítica do discurso, emprega as concepções de sujeito ideológica e discursivamente construídos tal qual postulado por Althusser, Foucault e Pêcheux. Sendo o professor formado na Instituição-Escola entende-se que a falta de consciência de sua prática pode ser nela gerada. Dada a previsi-

bilidade teórica dessa dissociação, encontra-se nesse referencial indicações para a análise do problema.

Este é então formulado a partir da concepção que postula que as instituições constroem seus sujeitos ideológica e discursivamente. Em face disso, é possível supor que a dissociação entre teoria e prática de um professor de leitura em língua inglesa seja fruto de sua própria formação profissional. Sabe-se que os cursos que o preparam para o ensino da língua estão centrados em dois pontos: a proficiência da língua alvo e a metodologia e a prática de ensino. Subjacentes a um e outro estão questões relacionadas às concepções de leitura, ensino e aprendizagem que parecem não ter sido foco de análise e reflexão. Ao contrário, essas questões parecem permanecer dissociadas da prática pedagógica do professor de inglês. Assim supõe-se que essa dissociação pode ser evidenciada através da análise comparativa do discurso do professor sobre como ele pensa que sua prática se processa vis a vis ao discurso de sua prática em sala de aula.

Perguntas para a Investigação do Problema

As perguntas formuladas para a investigação desse problema são as seguintes:

- 1) Qual a concepção que o professor revela ter a respeito de ensino e aprendizagem de leitura em língua inglesa ?
- 2) O que revela a prática do professor em sala de aula em relação a suas concepções sobre ensino e aprendizagem de leitura em

língua inglesa ?

Objetivo da Investigação

O propósito desta dissertação é analisar o discurso do professor focalizando seu dizer e seu fazer com o intuito de contribuir para uma reflexão sobre a formação docente em leitura em língua inglesa.

Organização do Trabalho

Para apresentar esta pesquisa, o presente trabalho está organizado em capítulos com os seguintes tópicos:

O primeiro capítulo revisa e analisa a pesquisa da sala de aula de línguas, no que se refere à prática do professor. Contém um histórico sobre o seu desenvolvimento, suas características e as limitações a serem consideradas. No segundo capítulo, destacando-se também o papel do professor, examina-se, após uma apresentação do estado da arte da metodologia de ensino/aprendizagem em língua inglesa, as propostas metodológicas de ensino em relação à consciência da linguagem do aprendiz. O terceiro capítulo apresenta a metodologia adotada para desenvolver a pesquisa. No quarto capítulo, os dados são analisados. O quinto capítulo apresenta a discussão dos dados analisados, com vistas a implicações para a formação do professor.

CAPÍTULO I

**A PESQUISA NA SALA DE AULA DE LÍNGUAS
E O PROFESSOR**

Na literatura referente à pesquisa da sala de aula, o comportamento verbal do professor tem sido foco de vários estudos nas últimas décadas. Estes dizem respeito tanto ao que é produzido nas interações onde a língua materna é o meio de comunicação entre os participantes, como em situações em que a língua alvo é seu veículo. Alguns desses estudos indicam que existem nessa prática dois aspectos considerados não apenas passíveis de inibir a interação professor-aluno, mas também de comprometer a própria aprendizagem do aluno na sala de aula. O primeiro diz respeito às particularidades da linguagem por ele produzida e o segundo à falta de percepção que o professor demonstra ter face a essa mesma linguagem.

Esses aspectos, entretanto, não têm sido levados em conta na formação dos professores em geral e mais especificamente na formação dos professores de língua inglesa. Em relação ao preparo desses últimos, essa suposição é baseada na observação de que o ensino de língua inglesa no Brasil sempre sofreu grande influência da tradição de ensino e pesquisa vigente nos Estados Unidos e Inglaterra. No entanto, como explica Mitchell (1985), apesar da enorme variedade de questões examinadas nessa pesquisa, seus resultados parecem pouco contribuir para as que dizem respeito às relações entre ensino e aprendizagem e conseqüentemente ao professor. A causa atribuída pela pesquisadora para esse fato é que as motivações, interesses e objetivos que movem os pesquisadores da área são muito diversificados.

Julga-se, no entanto, que existem outros fatores que poderiam melhor explicar esse insucesso. Em primeiro lugar, a pesquisa parece supor que, uma vez informado de como "deve" proceder em sala de aula, o professor poderá realizar sua prática de acordo com o que a investigação denominou "bom ensino". Em segundo, é possível que a investigação em sala de aula, dado o seu histórico e sua aparente preocupação em interagir com a pesquisa básica de aquisição de línguas, não leve em conta questões mais constitutivas da prática do professor em sala de aula.

A fim de desenvolver essa argumentação, organizou-se esse capítulo da seguinte maneira: na primeira parte, o histórico da pesquisa na sala de aula de língua inglesa será contemplado com o objetivo de se apontar suas restrições em relação à formação de professores; na segunda, apresentam-se alguns exemplos extraídos da literatura da pesquisa na sala de aula de língua materna e estrangeira, referentes ao comportamento verbal do professor e à falta de consciência lingüísticas do mesmo vistas a esse comportamento. Na última parte, consideram-se os pressupostos teóricos de uma análise crítica do discurso, apresentada em Fairclough (1985, 1988), com intenções de apontar uma proposta alternativa de abordagem metodológica na pesquisa da sala de aula de línguas que possa vir a suprir as restrições apontadas na formação de professores.

1.1. A Pesquisa Descritiva de Processos da Sala de Aula e o Professor

Segundo Allwright (1983), a pesquisa centrada na sala de aula de ensino de línguas foi estabelecida nos anos sessenta, seguindo a tradição de pesquisa iniciada, nos anos cinquenta, entre os responsáveis pelo "treinamento"¹ de professores de disciplinas de conteúdo.

De acordo com o autor, dada a insatisfação que permeava a área de disciplinas de conteúdo naquela época, os pesquisadores estariam preocupados em investigar o que constituía um método de ensino eficaz para então encontrar uma maneira de incorporar os resultados da investigação no "treinamento" dos professores. Para tanto, instalou-se a busca de instrumentos para estudar a sala de aula, sendo que o primeiro deles parece ter sido o criado por Flanders - FIAC [Flanders Interaction Analysis of the Classroom] em 1960. Através da observação direta do ensino, o pesquisador desenvolveu listas de categorias que indicavam os padrões constitutivos do ensino eficaz. Essas listas serviam, então, como referências aos professores em "treinamento" de como deveriam se comportar para atingir o que a pesquisa tinha estabelecido como a maneira correta de ensinar. A confiança eufórica que esses resultados provocaram inicialmente não sobreviveu por muito tempo: um grande número de pesquisadores apontou que o "comportamento" na sala de aula era demasiadamente complexo para ser reduzido a algumas categorias. Com isso, concluiu-se que as aplicações dos resultados dessa pesquisa para o treinamento de

professores eram ainda prematuras e, portanto, deveria haver um investimento na investigação para *desvendar a enorme complexidade que o comportamento da sala de aula apresentava*² (op. cit.: 194).

A pesquisa na sala de aula de línguas, apesar de ter chegado uma década mais tarde do que a de disciplinas de conteúdo no cenário do ensino, segue, segundo ainda Allwright, a mesma linha adotada [e questionada] pela investigação anterior, i.e., a de prescrever aos professores em "treinamento" formas globais eficientes de ensino de línguas. Seu objetivo, pelo que transparece no relato do autor, seria então, estritamente pedagógico. Em primeiro lugar, porque tinha o propósito de recolher subsídios nas aulas de língua para que os responsáveis pelos professores treinassem seus alunos a ensinar eficientemente. Em segundo, porque tinha como objetivo verificar, em um primeiro momento, que métodos de ensino deveriam ser prescritos. Resultados não satisfatórios relacionados a essa questão, levaram alguns pesquisadores a recomendar, em um segundo momento, que a investigação deveria se concentrar em buscar quais das melhores técnicas de ensino poderiam ser adotadas. Outra vez, no entanto, a medida não surte efeito. Desta vez - de uma maneira mais drástica - investigadores recomendam que a pesquisa na sala de aula de línguas não deveria ser prescritiva de métodos ou técnicas, mas somente descritiva de processos.

Este resumo contempla, em linhas gerais, o desenvolvimento linear do histórico da pesquisa da sala de aula de línguas. Minha intenção é discutir, em primeiro lugar, a sua primeira fase, ou seja, a prescritiva. Isto se faz necessário dado que en-

tendo que Allwright (op. cit.) parece não esclarecer devidamente os verdadeiros objetivos dessa fase da pesquisa. A denominada **descritiva de processos** será tratada a seguir.

1.1.1. A abordagem prescritiva

Como já indicado anteriormente, Allwright declara que a pesquisa da sala de aula de línguas foi instaurada com as mesmas preocupações da pesquisa educacional. Seu objetivo seria pedagógico na medida em que, como a desenvolvida na de outras disciplinas, também se preocupa com a prática do professor. No entanto, notam-se duas incoerências em relação a esse propósito, o que faz indagar se realmente essa pesquisa foi adotada na sala de aula de línguas porque preocupada com o professor e seu ensino.

A primeira, já apontada, se refere ao fato de que, apesar desse tipo de investigação já ter sido declarado improdutivo por muitos investigadores da sala de aula de disciplinas de conteúdo, a pesquisa da de línguas, estranhamente, segue os mesmos passos daquela investigação.

A segunda é relacionada a uma declaração de Allwright (op. cit.:194). Este pesquisador atesta que, contrariamente ao sentimento de insegurança que permeava a metodologia de ensino das disciplinas de conteúdo, a de línguas experienciava *um período de confiança sem precedência em relação ao método audiolingual*, devido ao seu sucesso, tanto na prática, como revelavam os programas de treinamento de língua para soldados americanos du-

rante a Segunda Guerra, como pelos fundamentos teóricos que embasavam o método, oriundos da Linguística e da Psicologia. A pesquisa, entretanto, surpreendentemente, entra em cena em busca da prescrição de método de ensino!

A justificativa apresentada pelo investigador (op. cit :195) para o fato da pesquisa se concentrar, inicialmente, em prescrever métodos de ensino, é a de que o desafio que Chomsky (1959) fez ao behaviorismo, *pouco perturbou a confiança depositada em relação a método per se*, porque, em seguida, a nova teoria teria encontrado sua expressão no método alternativo, denominado de "código cognitivo" por Carrol (1966). A pesquisa relacionada ao "treinamento" dos professores de línguas teria tido início, então, com o objetivo de verificar qual dos dois principais métodos adotados - o áudiolingual e o cognitivo - deveria ser prescrito. Minha suspeita, entretanto, é de que o que determina a eleição da sala de aula de línguas como campo de pesquisa não é a preocupação em prescrever métodos de ensino e portanto com o professor, mas, antes de tudo, a de testar teorias de aprendizagem de língua. Este fato- i.e., a testagem- seria, na minha opinião, o fator determinante em todo o processo de desenvolvimento dessa pesquisa, que atualmente se denomina descritiva de processos da sala de aula.

Esta impressão tem amparo no artigo de Carrol³ (op. cit.) que aponta a situação conturbada que a área de ensino em geral vivenciava no final dos anos cinquenta face às teorias de aprendizagem. Teóricos cognitivistas desafiavam os pressupostos da teoria behaviorista e algumas experiências sobre a aprendiza-

gem eram feitas em laboratórios. É nessa altura dos acontecimentos que surge Chomsky (1959) com sua revisão crítica a respeito do livro de B.Skinner - *On verbal behavior* -, passando sua teoria a ter forte influência na área de aquisição de primeira e segunda línguas.

Não há condições de argumentar apropriadamente aqui sobre essa questão. Seria necessário apresentar um extenso exame da literatura relacionada à pesquisa de aquisição de primeira e segunda línguas⁴, o que viria infringir os limites deste trabalho. No entanto a suspeita acima apontada parece encontrar em Bourne (1988: 88) algumas indicações. Esta pesquisadora, ao fazer uma análise crítica da noção de aquisição "natural" de língua aponta uma série de confusões conceituais que, em vez de fornecerem fundamentações empíricas para abordagens naturais na metodologia da sala de aula, *mistificam e mascaram os processos sociais envolvidos na aprendizagem e ensino de língua*. O erro que atribui como mais fundamental na teoria subjacente a essa investigação é o da *confusão entre conceitualizações racionais e empíricas sobre linguagem e modos de pesquisa*. Indica que a teoria na qual a área se baseia mais explicitadamente é a de Chomsky (1965) e acrescenta que, no entanto, Chomsky ao reagir contra o behaviorismo não apresentou nenhuma evidência nova sobre linguagem: simplesmente propôs uma maneira diferente de pensar sobre aprendizagem de língua como o desenvolvimento de um sistema mental em vez de um comportamento aprendido. No entanto, parece que essas direções dadas foram interpretadas como determinantes para o desenvolvimento de uma tradição de pesquisa na área de aquisição de segunda

língua. Esta, segundo Bourne, não trata de problemas relacionados à aprendizagem de línguas, mas tem como objetivo estabelecer *um diálogo interno com a lingüística teórica*⁵ no qual *conceitualizações criam problemas para os pesquisadores, em vez de sugerir soluções.*

Dadas essas questões, é minha opinião que, apesar da pesquisa da sala de aula de línguas ser caracterizada numa primeira fase de sua história como prescritiva, o que sugere ser a prática pedagógica sua principal atenção, na verdade seu objetivo maior parece ter sido, principalmente, contribuir para a pesquisa básica da área de aquisição de línguas. Face a isso pode-se supor que, na verdade, o professor de línguas parece não ter sido sua principal preocupação, apesar das declarações de Allwright (1983).

Como já foi mencionado, o segundo passo da investigação denominada prescritiva foi em relação às técnicas de ensino. O principal motivo alegado para essa mudança de enfoque na pesquisa é que os principais experimentos conduzidos nos anos sessenta, com a finalidade de escolher qual dos dois métodos, cognitivo ou audiolingual, deveria ser adotado, se mostraram *inconclusivos, se não inválidos*. Allwright (op. cit.: 195) atesta que nessa disputa quem perdeu não foi nem um nem outro, *mas a noção específica de prescrições metodológicas globais*. Diante deste resultado, alguns pesquisadores resolveram retroceder um passo em relação à hierarquia metodológica estabelecida por Anthony (1963), ou seja, abordagem, método, técnica, e investir em uma pesquisa de pequena escala em relação às técnicas de ensino, em vez da de ampla

escala ao nível de método.

A interlocução com a linguística teórica mencionada por Bourne parece já ser aí estabelecida. Um exemplo é o que se refere ao projeto GUME [Gothenburg English Teaching Method] que, na Suécia, investiu na testagem da utilidade das explicações gramaticais, de acordo com a versão da gramática gerativa transformacional proposta por Chomsky (1957). Essa tentativa foi, em essência, a testagem da aplicação da teoria gerativo-transformacional, através da experimentação com técnicas: o fornecimento de certos tipos de explicação gramatical para um grupo de alunos versus nenhuma explicação a um outro grupo. Os resultados se revelaram inconclusivos também, pelo menos enquanto a investigação se concentrou em crianças. Quando adultos foram envolvidos na pesquisa, eles pareceram se beneficiar das explicações, junto com a prática, muito mais do que da prática sem explicações. No entanto, mesmo esse tipo de indicação estava longe de poder atestar a absoluta validade do estudo, o que, segundo Allwright, impediu a adoção prescritiva.

Os estudos de Politzer (1970), nos Estados Unidos, apesar de seus resultados complexos e interessantes em técnicas de ensino são também considerados inconclusivos. Tendo sido feitos em pequena escala, *não estão prontos, de maneira alguma, a sustentar uma abordagem prescritiva para o treinamento dos professores*. Allwright (op. cit:196) segue dizendo a esse respeito que:

ainda não temos e não podemos ter num futuro próximo, uma situação onde os responsáveis pelo treinamento de professores possam com a

confiança produzida por resultados experimentais sólidos, dizer aos professores, quais técnicas a serem usadas e quais não serem.

Suas declarações parecem ser reflexo do que Politzer teria observado ao concluir seu trabalho, na época, quando escreveu que a extrema complexidade do processo de ensino torna muito difícil falar, em termos absolutos, sobre "maus" e "bons" instrumentos de ensino.

Além dos problemas atribuídos à falta de generalização de resultados, outra inquietação dos pesquisadores diz respeito às categorias utilizadas para observação da sala de aula de línguas. Dado que, como observado acima, essa investigação seguiu as orientações ditadas pela pesquisa sobre ensino em outras disciplinas, os mesmos instrumentos metodológicos adotados nessa investigação são também utilizados pelos pesquisadores da sala de aula de línguas: são os denominados sistemas de análise de interação. Os mais citados na literatura se referem ao Flint - Foreign Language interaction system - que Moskowitz (1970) criou para uso específico da sala de aula de línguas, baseada no sistema FIAC. Há ainda o FOCUS, criado por Fanselow (1970); adaptado do proposto por Bellack et al. (1966), pesquisadores da área educacional. Estes últimos investigadores também influenciaram Sinclair e Coulthard (1975) na proposta de um sistema de análise do discurso da sala de aula, que por sua vez teve reflexos em vários estudos sistemáticos sobre a aula de segunda língua.

Mitchell (1985) aponta que os estudos baseados no sistema FIAC foram amplamente criticados, tanto por pesquisadores

da área educacional, como pelos de ensino-aprendizagem de línguas. Dentre várias críticas, a que mais chama minha atenção diz respeito à unidade básica de análise que parece ser muito limitada e reducionista. Esta era selecionada em termos do tempo, arbitrariamente estipulado (e.g. três segundos). Segundo a pesquisadora, a influência dos sistemas criados por Bellack et al. e por Sinclair e Coulthard contribuíram para que essa unidade fosse desconsiderada nos estudos e substituída por outras, definidas a nível do turno da fala [p.ex. *move*] ou a nível da organização da aula [p.ex. *lesson, transaction, etc.*].

A insatisfação quanto aos resultados então obtidos na pesquisa fez com que pesquisadores da sala de aula de línguas chegassem à conclusão de que a linha adotada na investigação deveria ser modificada. Assim é que, em 1972, Allwright já indicava no Congresso Internacional de Linguística Aplicada (AILA) a necessidade da pesquisa relacionada ao "treinamento" de professores não ser prescritiva, mas *descritiva*. Além disso, a indicação dos resultados anteriores de que o que acontece na sala de aula de línguas não é consequência da implementação de determinados métodos ou técnicas, mas de *alguma coisa menos obviamente pedagógica*, mobiliza pesquisadores a se concentrar em descrever *processos* dessa sala de aula.

1.1.2. A abordagem descritiva de processos

Segundo Gaies (1983: 206), outro pesquisador da área, essa dupla mudança na pesquisa -prescrição de técnicas para descrição de processos - tem como objetivo imediato *identificar variáveis no ensino de uma segunda língua de maneira a gerar hipóteses em vez de testá-las*. A intenção é que primeiro deve-se esclarecer os fatores determinantes que compõem o ensino e não pré-determiná-los como anteriormente era feito.

Esse autor (op.cit.:205-6) indica que linha de pesquisa deve ser norteada pelas seguintes premissas:

1. é totalmente descartada a noção anterior, presente na pesquisa prescritiva, de que uma única variável (como, por exemplo, um certo método) determina a qualidade de ensino de uma segunda língua;
2. a ênfase da pesquisa de processo da sala de aula é em **descrever** -da maneira mais completa possível - a complexidade da situação de ensino de segunda língua. Seu propósito não é, pois, o de aplicar suas descobertas, mas o de esclarecer fatores que, em última análise, devem ser considerados quando os efeitos de determinados tratamentos que ocorrem na sala de aula são examinados;
3. a observação direta da atividade em sala de aula é prioridade da pesquisa de processos, uma vez que a investigação procura fornecer aos pesquisadores informações sobre como professor e alunos desempenham a tarefa ensino-aprendizagem.

A segunda premissa parece provocar na área uma séria contradição. No entanto, antes de apresentá-la e discuti-la, gostaria de relatar o que foi evidenciado sobre o estado atual da área de pesquisa descritiva da sala de aula de línguas.

A literatura consultada que faz referências aos anos oitenta sobre esta linha de investigação, também denominada pesquisa de processos da sala de aula, revela que os estudos nela desenvolvidos passam por diferentes classificações. Long (1981), por exemplo, se preocupa em categorizar as pesquisas em termos das abordagens metodológicas em que os trabalhos se desenvolvem, que , segundo ele, são duas: análise de interação e observação antropológica. Allwright (1983 : 196), por sua vez aponta que os investigadores envolvidos na descrição de processos adotaram, na última década, dois pontos de vista distintos no tratamento da investigação. Os que possuem uma visão sociológica de educação procuram a aula de língua como um *evento socialmente construído* e, portanto, não vêem o professor como único responsável pelo ensino-aprendizagem na sala de aula de língua, mas a consideram como fruto de um trabalho coletivamente produzido através da interação entre seus participantes. Os pesquisadores mais orientados para questões específicas da aquisição de linguagem procuram na sala de aula identificar os insumos lingüísticos fornecidos pela fala do professor que facilitam a aprendizagem da língua pelos alunos. Gaies (1983), por outro lado, classifica essa pesquisa como compreendida em três áreas de investigação: linguagem da sala de aula de segunda língua [*classroom input*], padrões de participação em sala de aula e tratamento de erros.

Na minha opinião é sem dúvida Mitchell (1985) que identifica de maneira mais completa o estado da arte da área. Em linhas gerais, esta autora diz que a pesquisa de processos da sala de aula de línguas engloba estudos que estão relacionados aos seguintes temas : 1) características lingüísticas e discursivas da fala do professor, 2) características lingüísticas e discursivas da interação professor-aluno, 3) características do discurso da sala de aula e de fora da sala de aula entre falantes nativos e não-nativos. Apesar de correr o risco de simplificar o trabalho da autora, uma vez que seu relato é extremamente amplo e a categorização complexa, pode-se dizer que esses estudos envolvem, em linhas gerais, questões divididas em três grandes grupos: o primeiro se concentra em, principalmente, analisar a simplificação da fala do professor; o segundo o tratamento de erros, o gerenciamento da sala de aula, as estratégias de perguntas e a metalinguagem usada em sala de aula e o terceiro compreende, principalmente, os estudos preocupados com a interlíngua do aprendiz tanto em situação formal como informal. Encontra-se aí interesse nas estratégias de comunicação, na troca de turnos e participação na interação e na mudança de códigos.

Este breve panorama ilustra o nível de diversidade que essa pesquisa envolve. Segundo a mesma pesquisadora, a pesquisa de processos na sala de aula é de profícua atividade e focaliza uma enorme variedade de questões, adotando diversos métodos. Mitchell (op.cit.: 345-6) explica essa situação pela variedade de motivações e interesses que movem os pesquisadores em direção à sala de aula. Alguns interessados principalmente em esclarecer

processos de aquisição em segunda língua, vêem a situação simplesmente como um lugar onde aprendizes podem ser encontrados ou como um campo de testagens, onde possam avaliar teorias psicolinguísticas de aprendizagem antagônicas. Outros, preocupados com o processo de desenvolvimento da interlíngua, conduzem a investigação na sala de aula essencialmente na busca de universais linguísticos de aquisição de segunda língua. Naturalmente, diz Mitchell, que o tipo de perguntas formuladas por investigadores com os propósitos citados são totalmente distintas das que estão preocupados com a formação do professor. Esses têm como objetivo identificar e disseminar estratégias instrucionais efetivas. Diante de um cenário *díspar*, segundo as palavras da autora, a principal conquista da pesquisa de processo da sala de aula até então é a descrição. Sabe-se muito sobre o que acontece na sala de aula em termos das atividades que ali acontecem, dos papéis desempenhados pelos participantes e os tipos de conversa e de linguagem. Entretanto, continua a autora, a relação entre instrução e as experiências do aprendiz na aula, por um lado, e o processo de aprendizagem, por outro, é ainda muito obscuro.

São as observações de Mitchell, indicando que nessa pesquisa há investigadores interessados em "identificar e disseminar estratégias instrucionais efetivas porque *estão preocupados com a formação de professores*" que me levam a identificar a existência de uma contradição na pesquisa, como apontei. Isso porque, apesar de alguns pesquisadores, como Allwright e Gaies, citados acima, enfaticamente colocarem que a pesquisa descritiva não tem objetivos de aplicação, outros parecem ter opinião dife-

rente.

De acordo com Allwright (1983: 199), a prescrição continua sendo o objetivo final da investigação, mas só deverá ser adotada quando os pesquisadores tiverem desenvolvido instrumentos de análise pertinentes e capazes de auxiliar os professores e os seus responsáveis pelo seu "treinamento". A dissociação entre pesquisadores adeptos da linha descritiva e pesquisadores como os citados acima é, segundo ainda Allwright, devida ao fato de ser muito problemático usar uma mesma codificação, tanto para a pesquisa básica como para o "treinamento" de professores. A sofisticação e o tempo exigidos para a descrição do objeto que a primeira requer, não podem ser dispendidos no segundo. No "treinamento" dos professores, de acordo com o pesquisador, o que deve importar para o responsável pelo mesmo não é a sofisticação e a precisão de determinadas categorias para análise do ensino, mas que *o processo de obter feedback pela auto-análise deve servir para estimular uma reflexão produtiva a respeito dos processos da sala de aula.*

Este, no entanto, não é o sentimento de Michael Long (1983 e 1984). No primeiro artigo, relacionado à conferência que apresentou na Georgetown University Round Table, cujo tema era *Applied Linguistics and the preparation of second language teachers: Toward a rationale*, o autor faz um apelo aos professores para que prestem atenção nos resultados obtidos pela pesquisa de processo da sala de aula. Justifica seu pedido dizendo que apesar dos estudos serem na sua maioria descritivos e os pesquisadores serem poucos [?], essa investigação já tem muito a oferecer ao

professor, tanto ao em que está em "treinamento", quanto ao que já está exercendo sua profissão (op. cit: 293).

No artigo de 1984, o pesquisador, agora preocupado com cursos de formação de professores, reivindica a necessidade de avaliação do processo, não só do produto em programas de cursos de inglês como segunda língua. Como exemplos dessa necessidade cita vários estudos feitos por diversos investigadores (estudos esses, já citados no artigo anterior (1983)) que atestam:

1) falta de clareza dos professores em relação às duas abordagens distintas no ensino de alemão (Swaffar, Arens, Morgan, 1982);

2) uso de um mesmo tipo de discurso por professores que utilizavam materiais de ensino distintos (Phillips e Shettlesworth, 1975);

3) materiais didáticos comunicativos afetaram o discurso da sala de aula somente quando utilizados em trabalhos de grupo; quando utilizados na situação de ensino mais tradicional, i.e., professor-alunos, tiveram pouco efeito em termos da oportunidade de turno de fala oferecida aos alunos (Long, Adams, McLean e Castãnos, 1976);

4) estudos com professores recentemente "treinados" em abordagens comunicativas foram comparados aos estudos desenvolvidos por Long e Sato (1983): diferenças imensas foram encontradas em relação à qualidade de linguagem usada nas duas situações. O tipo de lin-

guagem utilizada nas aulas de inglês como segunda língua eram predominantemente do mesmo tipo de linguagem usado na era de treinamento pré-comunicativa, enquanto que as conversas entre nativos e não-nativos foram consideradas "genuinamente comunicativas". Pica e Long (1982) replicaram esses resultados no estudo com professores de inglês experientes e inexperientes.

O apelo de Long aos professores e aos programas de cursos preparatórios, justificados pelos exemplos das investigações acima listadas, levam-me a concluir que esse pesquisador pode estar baseado em concepções errôneas sobre o tipo de contribuições que a pesquisa descritiva possa trazer aos professores e aos cursos que os preparam para a prática de ensino da língua. Como vimos através do relato de Mitchell (1985), a pesquisa descritiva de processos parece estar principalmente centrada em , por um lado, esclarecer processos de aquisição de segunda língua e, por outro, processos de desenvolvimento de interlíngua. Essas questões parecem trazer, segundo a pesquisadora, poucas contribuições para *identificar e disseminar estratégias instrucionais efetivas*. No entanto, contrariamente, Long parece entender que as evidências da investigação sobre processos de aprendizagem irão determinar como esse ensino deve proceder. Parece estar implícita nessa concepção uma relação de causa-efeito, ou melhor de "efeito-causa", que se supõe haver entre ensino/aprendizagem: como se aprende determina como se deve ensinar. As implicações disso são que ele parece acreditar que o fato de o professor tomar conhecimento de como "deve" proceder em sala de aula seria a condição

necessária e suficiente para que sua ação em sala de aula correspondesse ao que essa investigação acredita ser o "bom" ensino.

No entanto, há evidências de outras fontes que indicam que essa suposição não é verdadeira. Os exemplos a serem relatados a seguir, colhidos na literatura relacionada à pesquisa da sala de aula em língua materna e estrangeira tem como objetivo apontar que a relação professor-ensino é bastante mais complexa do que suposta pela pesquisa sobre processo. Como se verá, eles demonstram, porque incorporam em seu referencial aspectos sociais, que há certas características no comportamento discursivo do professor que a pesquisa descritiva de processo não tem condições de evidenciar.

1.2. A Atuação do Professor em Sala de Aula e sua Consciência da Linguagem

Focalizarei primeiramente exemplos extraídos da pesquisa em língua materna.

Wells (1986:85) desenvolveu um estudo comparativo da linguagem vivenciada por crianças de cinco anos em dois ambientes distintos, casa e escola. A investigação se concentrou em analisar as interações que as crianças estabelecem com os pais e com os professores, respectivamente, e os resultados obtidos indicam que há grandes diferenças na participação verbal da criança nas duas situações. Ficou evidenciado que na escola a criança tem uma participação muito menor na conversa com adultos

e muito menos oportunidades de explorar sua experiência e desenvolver sua compreensão através da interação com falantes adultos. O pesquisador também salienta (op.cit.: 90) que apesar do esforço que os professores observados fizeram no sentido de que as crianças progredissem na escola nesse seu início de escolarização, o que elas aprenderam de fato foi que papel desempenhar na sala de aula, i.e., serem alunos. Isso significa, segundo o autor, que não devem ter iniciativas em falar ou refletir, que as perguntas devem ser feitas pelo professor e que a melhor resposta deve ser curta e de preferência expressa exatamente nas mesmas palavras que o professor tem em mente. Aponta que poder-se-ia supor que para melhorar essa situação seria suficiente chamar a atenção do professor sobre essas questões. No entanto, a experiência mostra que não é isso que acontece:

Para começar, os professores não tem consciência da maneira que interagem com as crianças e mesmo quando se tornam conscientes, através de gravações e análise de suas aulas, eles tem dificuldade em mudar suas estratégias interacionais.

Cazden (1988), professora e pesquisadora, desenvolveu uma investigação na sala de aula de um escola na periferia de São Diego, Califórnia, sendo alunos, crianças negras e mexicanas. Seu objetivo no estudo foi o de analisar como o professor transmite, através de seu discurso, informações para seus alunos. Uma das conclusões de seu trabalho (op. cit.: 198-9) é de que há necessidade dos professores recorrerem à análise e ao controle

consciente das formas de comportamento social

porque as condições tanto internas como externas à sala de aula requerem o auxílio de uma análise mais cuidadosa e de controle consciente, de maneira que ... teorias implícitas sobre linguagem de ensino e aprendizagem possam estar abertas a uma revisão contínua.

Em relação à língua estrangeira, o panorama atual da investigação sobre a pesquisa na sala de aula, segundo Kramsch (1984: 57) é bastante diversificado. Orientados por diversas áreas de estudo - Análise do Discurso, Psicolinguística, Sociolinguística, Etnometodologia - pesquisadores da Inglaterra, Estados Unidos, França e Alemanha se propõem, principalmente, a saber *de que maneira e em que medida a aprendizagem de uma língua, quer dizer de um discurso estrangeiro, é afetada pela própria natureza da interação verbal na sala de aula.* A linguagem da sala de aula é, pois, nesse campo, objeto de estudo, e, dependendo da(s) área(s) de interesse em que o pesquisador se inscreve, questões pertinentes a essa investigação podem ser abordadas sob três aspectos: 1) interação professor-aluno no discurso didático; 2) comparação entre discurso didático e natural; 3) consequências práticas para a formação de professores e desenvolvimento de uma pedagogia de interação.

Kramsch comenta que, ao contrário da pesquisa inglesa e americana, é em direção a este último objetivo que alguns pesquisadores na França e Alemanha têm investido. Como exemplo desse propósito, encontra-se na literatura relacionada, a

pesquisa que Soulé-Susbielles (1984) vem desenvolvendo. Ela propõe uma abordagem metodológica que intitula de "Observation/Analyse" (OA) da sala de aula, que envolve diretamente na análise e auto-observação do comportamento verbal professores de inglês de uma escola secundária na França, por acreditar que a *colaboração direta dos professores é (...) indispensável* (op. cit.:29). De um certo modo, ela contesta diretamente o cuidado com que os descritivistas cercam seus trabalhos no que se refere ao envolvimento de professores na pesquisa em sala de aula, dizendo que *o pesquisador deve pois vencer as resistências, agir sobre as atitudes, envolver os professores na pesquisa (...)*. A justificativa para este tipo de abordagem se fundamenta no fato observado de que existe um distanciamento entre o que o professor pensa que faz e o que ele verdadeiramente faz. É hipotetizado que um melhor conhecimento de si mesmo, a descoberta de certos traços que são por ele ignorados e uma visão mais objetiva de seu comportamento deverão trazer benefícios, pelo menos a nível de atitudes e de percepções, *condição indispensável a uma modificação de comportamentos externos* (op. cit.:36).

Na então denominada Alemanha Federal, segundo Kramşch, a corrente interacionista aplica suas investigações na formação de professores de inglês e alemão como línguas estrangeiras. Entre vários investigadores, como Butzkamm, Nold, Edmondson, que se dedicam a análises interacionais do discurso da sala de aula para a formação de professores, a autora salienta Krumm. Aponta que ele pertence à mesma linha de lingüistas [aplicados] como

Ehlich e Rehbein que têm a preocupação similar a alguns educadores na tentativa de fazer dos professores "experimentadores da pedagogia": procura torná-los conscientes dos processos de interação que contribuem para criar a realidade social que é a sala de aula. Esta preocupação parte de suas observações das aulas de alemão ensinado a trabalhadores estrangeiros, em que constata que se o aspecto interacional do ensino de línguas é negligenciado, se replicam na sala de aula as desigualdades sociais e as estruturas de poder prevalescentes na sociedade. Citando Krumm (1978 apud Kramersch op.cit.: 64) escreve:

Salienta que a pesquisa do ensino de línguas e a formação de professores⁶ à qual ela serve de base, não devem se limitar à língua como objeto de aprendizagem e como conjunto de domínios lingüísticos, mas que incluam as dimensões interacionais desta língua: interação social e discurso da sala de aula em geral.

Por outro lado, Kramersch continua, Krumm insiste no papel essencial da reflexão metalingüística, ou na tomada de consciência do professor dos processos de interação em sala de aula:

a capacidade de introduzir processos de comunicação no ensino pressupõe, além do domínio de uma linguagem didática especial, a capacidade por parte do professor de avaliar os efeitos de seu próprio comportamento comunicativo e de utilizá-lo com conhecimento de causa.

Os exemplos recém citados têm em comum a mesma característica. Em termos gerais, todos apontam a falta de consciência que o professor demonstra ter de seu discurso em sala de aula e da necessidade de que essa lacuna seja preenchida. Em comparação às indicações de Long (1983, 1984) sobre o professor, apresentadas anteriormente, julga-se que os resultados dessas pesquisas mostram um avanço em relação à denominada descritiva de processo na sala de aula⁷. No entanto, prescindem de parâmetros que venham explicar as razões pelas quais o professor não tem percepção de seu discurso. Os parâmetros entendidos como necessários para que a pesquisa da sala de aula possa melhor contribuir com o professor⁸ nas questões apontadas parecem estar em Fairclough (1985, 1988) e serão apresentados a seguir.

1.3. Pressupostos para uma Análise Crítica do Discurso do Professor

Em seu artigo de 1985, Fairclough discute a possibilidade de estabelecer um quadro teórico para uma análise crítica do discurso que tem como objetivo não só descrevê-lo, mas também explicá-lo. A necessidade disso se fundamenta no fato de que análises descritivas- restritas a um nível micro de explicação- não esclarecem a conexão existente entre a ação verbal e seus determinantes estruturais e também não evidenciam os efeitos produzidos por essa ação.

Os fundamentos que o autor utiliza para o estabelecimento daquele quadro teórico tem origem em diversas fontes. As mais fundamentais dizem respeito à teoria da Ideologia de Pêcheux (1979) e Thompson (1984), a Foucault (1979), Habermas (1981, 1984) e Bordieu (1979, 1984). Elementos significativos do trabalho socialmente orientado em Linguística de Halliday (1978), da Pragmática de Mey (1985) são também considerados. Os conceitos teóricos emprestados desses referenciais são os seguintes : 1) a interação verbal é um modo de prática social e assim sendo contém "estruturas", tais como estruturas sociais, tipos situacionais, códigos e normas de linguagem, que se refletem na base de conhecimento dos indivíduos; 2) essas estruturas não são somente condições necessárias para a prática social, mas também são dela produtos, i.e., a prática reproduz estruturas; 3) a análise é crítica porque é baseada, por um lado, na teoria e método dialéticos e, por outro, na visão de que em questões humanas, interconexões e cadeias de causa - efeito podem ser distorcidas ou não percebidas; 4) a reprodução dessas estruturas na prática verbal não é aparente para seus participantes, pois a opacidade ou "naturalidade"⁹ da ação verbal é uma característica dos processos de dominação, aquele em que uma classe social ou grupo impõe sobre o outro.

A "naturalidade" produz a ilusão que "as coisas são como deveriam ser", i.e., camuflam as razões sociais dos processos de dominação. Consideradas como um dos níveis do contexto social, as instituições são apontadas pela teoria, como

responsáveis pela construção discursiva e ideológica de seus sujeitos. Em face disso, um indivíduo para se tornar professor precisa dominar as normas discursivas e ideológicas que a Instituição-Escola atribui a essa posição. Precisa aprender a falar como um professor e ver o mundo como um professor. Sendo que é pressuposto que a maneira de falar e ver o mundo estão inseparavelmente interconectados e que os sujeitos não tem consciência de como falam (só se sujeitos à conscientização) esses, conseqüentemente, não têm consciência de como vêem o mundo que os cercam.

Um outro conceito fundamental discutido em Fairclough para uma análise crítica do discurso é o do conhecimento prévio. Ele afirma que há necessidade de se distinguir o que se caracteriza como conhecimento prévio, à nível cognitivo e psicológico, daquele que está vinculado a crenças, valores, ideologias. Aponta que essa distinção se faz necessária porque esse último envolve uma representação do mundo vinculada a um interesse específico, de tal maneira que a relação entre proposição e fato não é transparente, mas mediado por uma atividade representativa (no caso a linguagem). Acrescenta que a indistinção na definição do conceito de conhecimento prévio tem sérias implicações, tanto para os participantes de uma interação verbal, quanto para uma análise descritiva. Isso porque que aquela pode ser ilusoriamente percebida como contendo uma ordenação (orderliness)- i.e., funcionando de acordo com regras acreditadas como pré-estabelecidas- no que se refere à coerência com que a interação se processa. Essa coerência pode se

manifestar tanto à nível de conteúdo (no que se refere à interconexão que as proposições dos turnos individuais do falante apresentam), quanto à nível de sistemática dos turnos (cada um fala na hora e da maneira apropriadas), e também no uso apropriado do léxico e das marcas de polidez.

Fairclough (1988: 211, 242) apresenta as três fases da análise crítica do discurso como sendo *descrição do texto*, *interpretação da relação entre texto e interação*, e *explicação da relação entre interação e contexto social*.

A primeira fase se refere à descrição per se da transcrição, incluindo as escolhas relativas a vocabulário, à gramática e às estruturas textuais. A segunda diz respeito à relação dialética que se estabelece entre os traços formais do texto, considerados como pistas ativadoras da interpretação, e os recursos do intérprete. A terceira fase retrata o discurso

como parte de um processo social, como uma prática social, mostrando como é determinado pelas estruturas sociais, e que efeitos reprodutivos o discurso pode cumulativamente ter sobre essas estruturas, mantendo-as ou mudando-as.

Os pressupostos apresentados servirão como ponto de partida para análise dos dados a ser apresentada no Capítulo IV.

O objetivo desse capítulo foi o de discutir a respeito da pesquisa da sala de aula de língua inglesa historicamente mais relacionada com o preparo do professor para a prática dessa disciplina. Deu-se indicações que desde sua fase inicial,

denominada prescritiva, apesar de ser considerada pedagogicamente orientada, sua preocupação maior estava relacionada à contribuição com a pesquisa básica de aquisição de segunda língua. Em relação ao estágio atual da investigação, i.e., descrição de processos, apesar de haver indicações de que é entendido que ela tem condições de vir a colaborar com informações relevantes para a formação do professor, argumenta-se contrariamente. Julga-se que a ausência de parâmetros relacionados às concepções socio-ideológicas sobre linguagem e ensino parecem comprometer esse objetivo. Com a finalidade de preencher essa lacuna, apresentaram-se pressupostos a serem incluídos em uma abordagem metodológica da pesquisa na sala de aula, se interessada na prática do professor.

O Capítulo II tratará de outra área responsável em dar orientações para o professor da língua sobre a sua prática pedagógica. Essa é a de metodologia de ensino/aprendizagem de inglês.

NOTAS DO CAPÍTULO I

- (1) Independentemente da visão dos pesquisadores citados ao longo deste trabalho sobre essa questão, toda a vez que a palavra "treinamento" for mencionada, virá entre aspas. Esse sinal marca minha não aceitação do termo, mesmo quando esse está relacionado, como no caso, a uma época em que era de senso comum a sua adoção.
- (2) Salvo se indicado, todas as citações grafadas em itálico que aparecem nesta dissertação foram traduzidas pela autora.
- (3) Para uma leitura mais atualizada sobre o assunto ver Spolsky (1989).
- (4) Ellis (1985) é uma fonte bastante esclarecedora para um estudo que tenha esse propósito. Uma das questões por ele indicadas, que me foram elucidativas para entender sobre o percurso da pesquisa da área, diz respeito à atitude da mesma em relação ao erro. Na fase behaviorista, esse era tratado como um fato que deveria ser evitado pelo aprendiz. Já na fase cognitivista, tendo sido substituído pela noção de interferência, empresta outra direção à área de investigação.
- (5) Ellis e Roberts (1988) desenvolvem um estudo que ilustra muito bem essa afirmação de Bourne.
- (6) É interessante observar-se que, pelas indicações de Kramsch, a palavra "formação" em vez de "treinamento" parece ser utilizada pelo pesquisador, já nos anos setenta.
- (7) Provavelmente se essa linha de pesquisa se restringisse ao que parece ser por ela reivindicado, i. e. , a descrição desses processos, mais condizentes com a visão de aquisição (ou aprendizagem ?) como produto de estratégias cognitivas, nada a impediria de continuar seu percurso. No entanto, na medida em que demonstra estar "preocupada" com o professor e com os cursos relacionados com sua formação, deixando entender que essa pesquisa pode contribuir com o professor e sua prática, pode-se questionar as reais contribuições da área face a esses objetivos. Isso devido aos pressupostos que subjazem a essa linha de investigação que parecem estar atrelados a uma visão restritiva em relação à linguagem e sociedade.

(8) Não se desconhece na literatura, os modelos de investigação de base antropológica, como a pesquisa-ação (Nixon, 1981 e Stenhouse, 1975), a pesquisa etnográfica (van Lier, 1988, e Moita Lopes, 1989) e a pesquisa-participante (Brandão, 1980). No entanto, julga-se que dadas as questões de interesse nesta investigação, esses modelos não se mostraram apropriados.

(9) Em Chauí (1980: 64) a origem do termo se esclarece: " se a Natureza, pelas idéias religiosas se "humaniza" ao ser divinizada, em contrapartida a Sociedade se "naturaliza", isto é, aparece como um dado natural, necessário e eterno, e não como resultado da praxis humana."

CAPÍTULO II

**A METODOLOGIA DE ENSINO/APRENDIZAGEM DE LÍNGUA
INGLESA E O PROFESSOR**

A metodologia de ensino/aprendizagem de língua inglesa reflete o percurso traçado pela pesquisa da sala de aula desse idioma. Até os anos sessenta, como ficou evidenciado no Capítulo I, ela é centrada no professor. À medida em que há um deslocamento do foco da pesquisa para a aquisição de segunda língua em relação às concepções sobre processos de aprendizagem e aos objetivos de ensino da língua, o aluno passa a ser considerado o centro de interesse dessa área. Deste modo, e como decorrência dessa ênfase, a escalada de propostas de abordagens, programas de ensino de segunda língua e língua estrangeira com o propósito de privilegiar o aluno tem sido crescente.

Após a grande influência que a abordagem comunicativa teve nos anos setenta, no final dos anos oitenta o interesse da metodologia de ensino/aprendizagem é o de privilegiar a consciência da linguagem do aprendiz. Na literatura consultada, dois modelos para viabilização de programas de ensino com esse enfoque foram examinados: um relacionado ao ensino de inglês como língua materna e segunda (Clark et al., 1987) e o outro como língua estrangeira (Ellis e Sinclair, 1985). Apesar desses programas estarem baseados em conceitualizações distintas sobre ensino e linguagem, partem de pressupostos semelhantes em relação ao aprendiz. A questão que se coloca é a de que nenhum deles parece indicar de fato como o preparo do professor em relação a sua consciência da linguagem pode ser alcançado. Como foi discutido no capítulo I, entende-se existir aspectos que dizem respeito tanto ao discurso do professor quanto à sua atitude que podem comprometer o sucesso de programas dessa natureza.

As questões metodologia de ensino e consciência da linguagem do professor remetem para o caso específico desse trabalho, que diz respeito ao ensino de leitura instrumental de língua inglesa. Este tipo de ensino tem sido adotado desde o final dos anos setenta nas universidades brasileiras e há indicações em uma pesquisa realizada sobre ele (Celani et alii, 1988) atestando que, em geral, essa metodologia está sendo bem sucedida. Nota-se, entretanto, como os próprios pesquisadores envolvidos no projeto apontam, que a investigação não contempla a prática pedagógica como instrumento de análise. Do mesmo modo na Unicamp, onde esse ensino vem sendo realizado há quase uma década, não se tem conhecimento de nenhuma investigação que examine a prática desse ensino na sala de aula.

Este capítulo será desenvolvido apresentando-se em primeiro lugar o estado da arte da metodologia de ensino/aprendizagem da língua inglesa. Em seguida, comenta-se sobre os dois modelos de ensino propostos, em língua materna e estrangeira, para o desenvolvimento da consciência da linguagem do aluno. O ensino instrumental de leitura em inglês é o tema que será tratado em terceiro lugar.

2.1. O Estado da Arte da Metodologia de Ensino/Aprendizagem de Língua Inglesa

O papel do professor na história recente da metodologia de ensino/aprendizagem de língua inglesa é marginal, como se pode depreender das afirmações e opiniões de Roberts (1982). Em um artigo-estado da arte, o autor discutindo sobre a relação objetivos e prática desse ensino, expressa que os primeiros não são criados pelo professor de nenhuma maneira significativa, mas são determinados pelas *forças propulsoras* da sociedade como um todo, aos quais o professor responde através de uma tecnologia concebida de maneira que os mesmos objetivos sejam atingidos. (op. cit.: 94). Entende-se assim que o autor demonstra não considerar o professor como participante dessa "sociedade", mas sim como o aplicador técnico de um conhecimento que é determinado em outro lugar. Esse vem a ser o saber teórico, i.e., o que é estabelecido pela Lingüística, Psicologia e disciplinas afins, bem como o que é produzido pelos progressos tecnológicos. Indica que *eles trarão aprimoramentos tanto nas idéias subjacentes ao ensino da língua como nas técnicas nele empregadas* (op. cit.:95).

Emprestando as categorias principais de objetivos de ensino de língua através dos tempos, definidas por Kelly (1969), - literária/artística, filosófica e social - Roberts aponta essa última como expressão do objetivo do momento. Este é o de utilizar a língua inglesa como meio de comunicação e instrumento social. As razões [ou "forças propulsoras"?] seriam as já expressas por Strevens (1980), entre outros. Dizem respeito à

extensão do papel do idioma como língua universal. O fato de inumeráveis pessoas dela necessitarem e da previsão de que num futuro próximo continuarão dela necessitando são as justificativas que o autor expressa como determinadoras do ensino de língua inglesa no mundo (op. cit.: 95).

Na primeira parte de seu artigo discute as três abordagens que o ensino de língua inglesa (doravante ELI) vem adotando até os anos oitenta, e que são as denominadas *método tradicional, comunicativa e humanística/psicológica ou do envolvimento total* [whole-self engagement]. Face às condições expressas acima em relação ao papel que o professor deva desempenhar nesse ensino, é plausível supor que as abordagens vão determinar que comportamento o mesmo deva adotar em sala de aula. É sobre esse ponto de vista que a discussão sobre o tema será desenvolvido em relação a cada uma das abordagens referidas.

2.1.1. A abordagem tradicional

Nesta categoria, Roberts (op. cit.: 96) inclui vários métodos desenvolvidos até duas décadas atrás. São eles o Gramática-Tradução, o Direto, o Audiolingual e o correspondente à teoria Código Cognitivo, bem como os arranjos "eccléticos" entre os mesmos. Diz que os professores que adotarem essa abordagem selecionarão um dos métodos ou uma mistura dos mesmos como diretriz para o ELI, e comenta ser essa a abordagem mais freqüentemente adotada nas escolas e instituições particulares de

ensino da língua, fato que tende a se perpetuar nos estabelecimentos responsáveis pelo "treinamento" dos professores. Indica também que essas instituições seguidamente oferecem aos professores

uma introdução menos teórica e mais prática da arte de ensino da língua, ajudando a conservar o mito de que existe um método "certo" e que métodos são a variável mais crucial nesse ensino.

A esse respeito acrescenta, no entanto, que nos países onde os professores não são falantes nativos da língua, pode ser "mais produtivo" utilizar-se um método já estabelecido, acompanhado de materiais prontos *do que lutar com técnicas mais abertas que exigem uma competência lingüística maior*. Por isso, explica, a abordagem tradicional é encontrada principalmente em países não-anglofones entre os professores não-nativos da língua inglesa. A concepção apontada como subjacente à abordagem é a de que o maior problema encontrado pelo aprendiz é o do domínio da estrutura da língua; e ainda, dada a necessidade de se controlar o aluno nessa aprendizagem, o ensino da língua é **centrado no professor**.

2.1.2. A abordagem comunicativa

Esta abordagem, por outro lado, não tem procedimentos didáticos precisamente estabelecidos, o que impede de associá-la a "método" ou "métodos" no sentido convencional. A abordagem só oferece algumas diretrizes metodológicas para o ensino comunicativo. Roberts (*op.cit:87*) indica que, de acordo com

Brumfit (1981)

os últimos dez anos têm presenciado muita discussão do Ensino Comunicativo da Língua, mas quase toda ela se concentra em organizar syllabuses e materiais. Há bem menos considerações a respeito da atividade específica do professor em sala de aula.

Esse autor pondera ainda que, enquanto a abordagem tradicional persiste como sendo uma maneira de se lidar com o ensino na prática, não existe nenhuma informação teórica nova a seu respeito na Lingüística, Psicologia ou Educação, ao contrário do que acontece com a abordagem comunicativa. Esta é inspirada em concepções atuais sobre a linguagem, sendo resultado da conjunção de dois fatores: a necessidade de se ensinar línguas como um instrumento social e o aparecimento de novas idéias sobre a natureza da linguagem como instrumento social.

No artigo em questão é também indicado que há concepções distintas, entre teóricos e pesquisadores da Inglaterra e Estados Unidos, a respeito de como a abordagem comunicativa deveria ser posta em prática. Apesar disso há um fator em comum entre linhas de pensamento divergentes : o de que todo o ensino comunicativo deve ser centrado no aprendiz porque são determinantes nesse tipo de ensino as necessidades comunicativas do aluno. As diferenças apontadas entre as denominadas Escola Britânica e Americana dizem respeito à maneira como essas necessidades vão ser determinadas.

A Escola Britânica, representada por pesquisadores como Wilkins, Munby, Widdowson, entre outros, vê as referidas

necessidades como base para qualquer syllabus que objetiva a competência comunicativa. Sendo mais lingüísticamente orientada, vê o ensino como o meio de prover os alunos com formas de expressão lingüística prescritas mais ou menos com antecedência pelo syllabus. Acredita que através do diagnóstico de quais são essas necessidades é possível se prescrever o que constitui ser a competência comunicativa alvo.

A Escola Americana, por outro lado, que a partir de Stern (1981) classifica o ensino comunicativo como psicológico e pedagógico, tem em Savignon (1972, 1980) uma de suas representantes, e considera que os alunos é que devem diagnosticar suas próprias necessidades e serem atendidos na aprendizagem da maneira que desejarem. Na classificação de Roberts esta linha é categorizada, na verdade, como a abordagem humanística/psicológica, que será tratada com mais detalhes em outro momento.

Em relação à prática do professor, a abordagem comunicativa na tradição britânica gera, segundo o autor, um ecletismo no seu tratamento, porque as necessidades dos aprendizes, apesar de determinadas previamente, apresentam variações de grupo para grupo, de aluno para aluno. O resultado disso é que o professor precisa lançar mão de uma ampla gama de técnicas de ensino e, conseqüentemente, a concepção de "método" como um conjunto fechado de técnicas é inútil. No entanto, adianta que atualmente [início dos anos 80], há uma preocupação maior em relação a procedimentos didáticos, sendo que para desenvolver uma "metodologia comunicativa" tentativas estão sendo

feitas.

2.1.3. A abordagem humanística/psicológica

A abordagem denominada por Roberts de humanística/psicológica ou do envolvimento total parece ser contraponto da abordagem comunicativa proposta pela Escola Britânica. Engloba os métodos Silencioso, Comunitário e Sugestopédia, entre outros. Apesar de superficialmente aparentarem diferenças eles compartilham, segundo o autor, duas pressuposições significativas: 1) que os aspectos afetivos da aprendizagem da língua são tão importantes quanto os cognitivos, uma vez que o aprendiz deve ser tratado integralmente, não só como "*um mecanismo não-identificado de aquisição de língua*" [LAD]¹; 2) que provavelmente as respostas a respeito dos problemas relacionados à aprendizagem de línguas estão na Psicologia e não na Linguística. Savignon (op. cit.) e também Allwright e Jakobovits e Gordon são apontados pelo autor como sendo mais identificados com essa linha do que com a comunicativa.

De acordo com o exposto, as orientações quanto à prática em sala de aula desses métodos são melhores definidas. Nota-se pelo relato de Roberts que tanto no proposto por Gattegno (Silencioso), no por Curran (Comunitário) como no concebido por Lozanov (Sugestopédia), há a preocupação em relativizar a centralização do papel do professor na sala de aula, através de

diferentes técnicas. Essa descentralização visa diminuir a ansiedade do aluno, por acreditar-se que ela virá a contribuir para que o aluno tenha maior percepção ou consciência de sua aprendizagem da língua.

Entendo que as maneiras de viabilizar essa finalidade são feitas de diferentes modos. No primeiro método, é o silêncio do professor o instrumento. É pressuposto que ele provê o aprendiz com melhores instrumentos para aprender conscientemente. Esta aprendizagem é considerada como um processo composto por duas partes: esforço consciente e assimilação dos resultados desse mesmo esforço. No segundo, o Comunitário, o professor, ou melhor, "aquele que sabe" [knower] encoraja seus alunos a refletirem sobre suas experiências de aprendizagem. Na Sugestopédia, a idéia de que toda ansiedade do aluno deve ser eliminada é baseada na mesma pressuposição presente no Silencioso, de que a aprendizagem também é produto de um esforço consciente por parte do aprendiz.

Roberts conclui a primeira parte do seu artigo dizendo que, apesar da abordagem comunicativa ser baseada na Lingüística e a humanística na Psicologia e Educação, considera que somente os mais radicais poderiam considerá-las antagônicas; os menos radicais, provavelmente como ele, *possivelmente as considerariam como lugares distintos face a interesses imediatos que, entretanto, podem se integrar.* (op. cit.: 104).

No início desta resenha foi apontada a concepção de marginalização que Roberts tem em relação ao professor. Lá

indicou-se que este é visto como um técnico que vai responder ao que um saber "mais categorizado" determina dever ser alcançado no ELI. Observa-se que esta parece não ser a atitude individual de um pesquisador, mas indicações que geralmente são postuladas como "regimes de verdade" (Giroux, 1988). sendo estes expressões de um pensamento dominante que, geralmente, é também incorporado pelo professor. Deste modo, diante do quadro apresentado em relação à metodologia de língua inglesa, que indica o que é esperado que o professor possa vir a "cumprir" no ensino comunicativo, parecem ser sérias suas implicações.

Em primeiro lugar porque, como foi indicado, a abordagem proposta pela linha britânica, i.e., mais lingüística e centrada no syllabus, apesar de ter certos princípios metodológicos, parece não investir seriamente em questões relacionadas à prática do professor.

Em segundo, dadas as considerações de Roberts sobre a tradição predominante das instituições encarregadas da formação de professores de inglês em relação a métodos mais tradicionais de ensino, principalmente em países não-anglofones, julga-se que o desenvolvimento de práticas embasadas em concepções distintas sobre linguagem e ensino/aprendizagem possam vir a comprometer essa mesma prática.

Remetendo a questão ensino/aprendizagem de línguas para o contexto brasileiro, Cavalcanti e Moita Lopes (1990) apontam que as universidades deste país carecem de uma tradição de pesquisa sobre ensino/aprendizagem de línguas. Segundo eles, esse fato não colabora com o desenvolvimento da Lingüística Aplicada

no Brasil (op. cit.: 2-3). Evidentemente essa ausência de produção de conhecimento na área tem seus reflexos na formação de professores de inglês no país. Dado serem os parâmetros da abordagem definidos para a prática de ensino da língua e essa prática, segundo ainda os pesquisadores acima citados, viabilizada em apenas um ano (do total de quatro), é possível supor que esse preparo se concentra em somente "treinar" os professores para o ensino da disciplina.

Em terceiro lugar, considera-se que a denominada abordagem humanística, que pretende ressaltar o papel do aluno em sala de aula, elegendo-o inclusive como provedor de sua própria aprendizagem ao estimular sua consciência no processo, apresenta semelhanças com a experiência relatada na biografia deste estudo. Parece existir uma forte ilusão entre os pesquisadores da área que uma vez determinado ou "determinando-se" orientações para a prática pedagógica, o professor não será mais centralizador, não estará mais preocupado com o produto da aprendizagem, mas sim será o estimulador da consciência do processo de aprendizagem do aluno.

Além dessas questões, remete-se ao que foi apresentado no capítulo anterior em relação às pressuposições sobre as relações de poder a que os indivíduos estão assujeitados e aos mecanismos de ideologização a que o próprio discurso está submetido. Face a todos os pontos indicados, julga-se que a metodologia de ensino de língua inglesa parece ser injusta com o professor dessa disciplina, por indicar que ele deva ter um desempenho em sala de aula ao qual dificilmente conseguirá

corresponder, porque esse desempenho não é produto somente de técnicas de ensino, mas de questões muito mais complexas que, contudo, parecem não ser apresentadas para exame e reflexão desse professor.

Apesar disso, a metodologia de ELI segue seu curso em busca de resoluções talvez mais condizentes com seus próprios propósitos. Ainda de acordo com Roberts (op.cit.), apesar de "comunicação" e "comunicativo" persistirem na pesquisa e no ELI, há certos sentimentos de insatisfação em relação ao que foi até então alcançado na área. Um deles é o manifestado por Brumfit e está relacionado à abordagem comunicativa. Brumfit indica como sendo necessário investir menos em *syllabuses* e mais em técnicas para a sala de aula. A outra insatisfação apontada por Roberts diz respeito à abordagem humanística/psicológica. Apesar desta ter orientações metodológicas, não valoriza o *syllabus* como um instrumento que possa colaborar para a eficiência do método. Além disso, sendo "antilingüística", não dá valor ao conhecimento descritivo da linguagem tendo, às vezes, um tratamento extremamente tradicional em relação à gramática. A saída parece ser, diz o autor, o que já foi previsto por Stern e Brumfit (op.cit.:194): a síntese entre as abordagens comunicativa e a humanística para que o "ensino comunicativo" possa vir ter um mesmo significado para todos.

Esta discussão é extremamente importante para a análise da questão, porém não faz parte do escopo deste trabalho. O que interessa neste momento é que a síntese das duas abordagens parece ser expressa no momento atual, na forma de uma proposta

para o ensino da língua, que vem sendo denominada **consciência da linguagem** [**language awareness**]. As indicações sobre sua existência nos chegam através de duas fontes distintas: uma relacionada ao ensino de inglês como língua materna/segunda língua, a outra como língua estrangeira. Apesar de estarem embasadas em concepções diferentes sobre ensino/aprendizagem de língua, tem em comum a questão "fracasso escolar". A primeira relacionada ao fracasso das minorias lingüísticas na aprendizagem de língua; a segunda, ao adulto estrangeiro que não teve sucesso na experiência anterior de aprendizagem de língua. O propósito de discutir uma e outra, respectivamente, segue a mesma perspectiva adotada anteriormente, de sondar quais as contribuições reais que as propostas mencionadas oferecem ao professor de inglês que venha adotar a abordagem **consciência da linguagem** na sua prática pedagógica.

2.1.1. A Consciência da Linguagem em Língua Materna/Segunda Língua

A abordagem **consciência da linguagem** em língua materna/segunda língua tem em Hawkins (1984), um educador britânico, um dos seus mais proeminentes defensores. Essa abordagem, já adotada em diversos programas na Inglaterra, tem como objetivo desenvolver nos aprendizes a *atenção consciente às propriedades e ao uso da linguagem*. A intenção, segundo Hawkins, é a de prover nos alunos *compreensão dos padrões* tanto de inglês

com de outras línguas e *instrumentos para a aprendizagem verbal*. Esses programas são criticados em Clark et al. (1987) que não só apontam os problemas que subjazem à adoção dos mesmos, mas também têm a intenção de apresentar uma proposta alternativa para tais programas: a do estudo crítico da linguagem.

Segundo Clark et al., as medidas adotadas para resolver os problemas identificados pelos programas de consciência da linguagem são categorizadas em três objetivos principais: 1. desenvolver as habilidades comunicativas das crianças; 2. prepará-las para uma melhor integração social; 3. coordenar com mais clareza, local e nacionalmente, o ensino das línguas nas escolas².

O primeiro objetivo tem quatro aspectos dos quais mencionaremos apenas dois pelo fato de serem os que nos interessam no momento: a. desenvolver habilidades de estudo consideradas como essenciais para o aprendizado do inglês padrão, de língua estrangeira e de outras disciplinas; b. desenvolver habilidades de letramento dos que são verbalmente menos capacitados e minimizar a distância que existe entre a experiência com a linguagem de casa e a da escola.

O primeiro aspecto, segundo a visão dos autores acima mencionados, se concentra *principalmente em desenvolver a competência comunicativa no inglês padrão da escola e na aprendizagem de língua estrangeira* (Clark et al., 1987:5). Assim é que o trabalho de consciência da língua é introduzido nos últimos anos da escola primária ou no início da secundária, com o propósito de facilitar a transição da criança de um estágio de escolarização para o outro e para auxiliá-la no seu primeiro contato com a

aprendizagem de uma língua estrangeira (Hawkins, 1984 apud op. cit.:5).

O segundo aspecto -minimizar a distância entre a linguagem da escola e a de casa- se concentra em encontrar maneiras de dotar as crianças de instrumentos necessários para a aprendizagem verbal, uma vez que a qualidade da interação verbal da escola é considerada de uma certa maneira superior à de casa, *apesar de (na escola) existir muito menos diálogo individual com adultos e muito menos falas que sejam de iniciativa da criança* (op.cit:5).

Com o objetivo de propor uma abordagem que envolva o aspecto crítica no estudo da língua, Clark et al. apontam que às motivações e objetivos dos programas de consciência lingüística subjazem questões que revelam *uma tensão não resolvida* entre as intenções progressistas que um trabalho desta natureza parece pretender e os pressupostos conscientes ou inconscientes que dizem respeito à *relação entre linguagem, educação e sociedade* (op.cit:7).

No que diz respeito à linguagem, argumentam que há sem dúvida um avanço nesses programas dado que a visão prescritiva do passado é substituída por uma descritiva, na medida em que o foco de estudo passa a ser a língua em uso. Acrescentam que, no entanto, há ainda preocupação com o estudo das formas da língua per se e com a maneira como a língua funciona. Além disso, apontam que, apesar de haver uma rejeição a modelos idealizados de competência lingüística, uma vez que a linguagem de casa passa a ser vista não como um *problema mas como uma fonte de riqueza*

(op. cit.:9), o conceito apropriação quanto ao uso da língua é muito enfatizado. Como resultado disso, aqueles autores pensam que os alunos que mais se beneficiarão da diversidade lingüística são os monolíngües, dado que a prática da sala de aula pode levar a apresentar a língua padrão e as outras variedades em diferentes condições de apropriação: uma maneira de legitimar a desvalorização social das outras variedades. Em vista disso, sustentam que as propostas de programas de consciência da linguagem apresentam uma visão sobre a mesma que pressupõe ser a prática lingüística "naturalizada". (Fairclough, 1985, 1988) Outra questão que, segundo Clark et al., não é levada em conta pelos proponentes desses programas de consciência da linguagem, refere-se ao aspecto ideológico da mesma que, na opinião dos autores, é revelador das relações de poder que a ela subjazem, sua desconsideração contribuindo para a manutenção e legitimação da ordem social.

Quanto à aprendizagem em geral e à aprendizagem de línguas, apontam que os três programas também não explicitam suas visões sobre escola e linguagem: o trabalho sobre consciência de linguagem³ é proposto como um elemento separado do currículo, indicando que essa estratégia- a de isolar o conhecimento da linguagem da prática e experiência do aluno- tem como objetivo facilitar a integração social e legitimar o saber escolar. Desse modo o aprendiz é impedido de construir conscientemente o seu conhecimento a fim de ter melhores condições de se tornar um sujeito emancipado. Os autores (op. cit: 13) concluem dizendo que:

*todos os professores de língua deveriam, a longo prazo, objetivar um programa de conscientização da linguagem, e, na verdade, todos os professores deveriam ter como meta encorajar em seus alunos uma conscientização lingüística crítica de aprendizagem em sua área de conteúdo*⁴.

é a partir dessa citação que gostaríamos de discutir a proposta de Clark et al., dado que ela parece evidenciar uma incoerência gerada pelo que é proposto teoricamente pelo modelo.

Como ela é teoricamente fundamentada nas concepções de linguagem (discurso) e sujeito já apresentadas no Capítulo I, indaga-se aqui como a consciência da linguagem do professor na sala de aula pode ser estabelecida. Ao longo do relato da construção da proposta do estudo crítico da linguagem não se percebeu, nenhuma vez, em que instância o professor pode ser preparado para a execução dos objetivos a que o modelo se propõe.

A implementação da aprendizagem crítica da língua é baseada em um modelo que se compõe de três aspectos: a experiência das capacidades lingüísticas do aprendiz, a consciência de linguagem e o discurso almejado. Em relação ao primeiro aspecto é expresso que: a) deve ser explicitado e esclarecido ao aluno o seu senso implícito quanto ao uso da linguagem bem como sua experiência relativa às restrições que lhe são impostas nesse uso; b) educadores devem oferecer ao aluno meios de construir um relato aberto e sistemático dessa experiência, dando assim a esse conhecimento um status de saber escolar; c) este saber se torna um objeto de compreensão e o aprendiz pode se tornar consciente das causas sociais que restringem seu discurso e o dos outros.

O segundo aspecto - consciência da linguagem - deve estar atrelado ao discurso almejado para que os aprendizes possam descobrir o potencial de uma ação coletiva para romper com as restrições sociais. O terceiro aspecto - discurso almejado - deve também estar ligado à consciência crítica da linguagem. Caso isto não aconteça, na melhor das hipóteses, o que esse mesmo discurso vai fornecer ao aluno individual são melhores chances de vida, dentro de uma estrutura de dominação não explicitada; na pior, uma ilusão coletiva de liberdade que ajuda a esconder a realidade de dominação.

Anteriormente neste capítulo reproduzimos uma citação de Clark et al. (op. cit.: 13) que diz que o professor *deveria a, longo prazo, objetivar uma programa de conscientização da linguagem...* Além disso, é também preciso mencionar que é indicado que a implementação de um programa que inclua o estudo crítico da linguagem *somente se realizará nas escolas na medida em que elas adotarem objetivos emancipatórios* (op. cit.:26). Essas duas citações parecem revelar que os autores acreditam que uma vez estabelecida uma vontade de reformular o ensino, ou, mais especificamente, uma prática pedagógica, o processo de consciência crítica da linguagem poderá ser instalado.

Clark et al. mencionam que um discurso emancipatório não é produto de teóricos e citam como exemplo que os homossexuais não necessitaram que lingüistas lhes dissessem da importância política do reconhecimento pela sociedade da palavra homossexual (op. cit.:24). No entanto, consideramos que a situação ensino-aprendizagem escolar, apesar de poder ser

considerada como uma situação constituída pela diferença - de conhecimento, poder, idade e frequentemente de classe social (Kress, 1985:18)-, não pode ser definida como uma situação de conflito social como a dos homossexuais, em que estes tentam fazer valer seu discurso e seus direitos pela necessidade de serem reconhecidos como sujeitos integrantes de uma sociedade. A construção desse discurso pode ser estabelecida em vários níveis, instâncias e por diferentes meios e sujeitos da sociedade, o que acreditamos propicia sua problematização e, conseqüentemente, maior explicitação. No que diz respeito ao discurso professor-alunos, ou melhor, à interação que entre eles se estabelece, ela se circunscreve quase que exclusivamente no interior da sala de aula e na maioria das vezes o participante de maior dominação nesse contexto parece não ter noção de que tipo de discurso aí se constrói, se adotamos a concepção teórica de determinação sócio-ideológica de discurso proposta pelo modelo. Dessa maneira, uma das estratégias para a implementação de uma abordagem que pretenda que o aprendiz tenha consciência do uso de sua linguagem deve se importar em, de alguma forma, criar mecanismos para que o professor possa se auto conscientizar sobre a maneira pela qual a sua interação com os alunos é estabelecida em sala de aula.

2.1.5. A Consciência da Linguagem em Inglês Língua Estrangeira

A proposta referente à abordagem consciência da linguagem no ensino de inglês como língua estrangeira é apresentado por Ellis e Sinclair (1985). Neste artigo (:1) as autoras, especialistas do British Council no ensino da língua inglesa no exterior, descrevem

um modelo para um programa sistemático de "treinamento" do aprendiz na sala de aula de língua estrangeira. Esse "treinamento" é definido como uma situação de aprendizagem na qual o professor desempenha um papel instrumental de auxiliar os aprendizes a descobrir como aprender eficazmente.

O modelo proposto pelo programa empresta seus fundamentos teóricos da pesquisa desenvolvida por Krashen (1981) sobre processos de aquisição de linguagem; por Naiman (1978), Rubin (1975) e Stern (1975) sobre as características psicológicas e cognitivas e as estratégias de aprendizagem do bom aprendiz; por Dickinson e Carver (1980) sobre as condições necessárias para a autonomia do aprendiz; por Oskarsson (1980) sobre auto-avaliação.

Este programa é concebido para os aprendizes adultos que, em experiências anteriores, fracassaram no aprendizado da língua estrangeira. O objetivo do programa é pois levar esse aluno a adquirir as supostas estratégias e características do aprendiz de língua bem sucedido.

O modelo é composto por três fases denominadas respectivamente: Indução, Estratégias e Habilidades e Planejamento para Autonomia. Dados os objetivos desta dissertação somente as Estratégias que compõem a segunda fase do modelo serão explicitadas. Essas, em número de sete, dizem respeito ao que é entendido como estratégias e características do bom leitor, conforme Rubin (1975). São as seguintes:

1. *Auto-consciência* - sensibiliza o aprendiz em relação às suas próprias atitudes e sentimentos como pessoa e aprendiz de língua.

2. *Consciência da linguagem* - fornece insumo relevante sobre linguagem e aprendizagem da língua, provendo o aluno de maior compreensão a respeito das causas de seus problemas na aprendizagem da língua.

3. *Necessidades e Objetivos de Linguagem* - ajuda o aprendiz a se tornar consciente de suas necessidades, a esclarecer objetivos de aprendizagem a longo e a curto prazos, além de avaliar a factibilidade dos mesmos.

4. *Estratégias Pessoais* - encoraja o aluno a experimentar diferentes atividades de aprendizagem e de prática e também a identificar as que mais lhe satisfazem.

5. *Auto-Avaliação* - ajuda a manter a motivação do aprendiz na medida em que este aprende a avaliar seu desempenho lingüístico e

a assumir responsabilidade para monitorar seu próprio progresso.

6. *Correr Riscos* - desenvolve nos aprendizes uma abordagem "aventureira" na língua. Isso não implica em mudanças de personalidade, mas o encoraja a usar estratégias de adivinhação, predição, etc.

7. *Organização* - ajuda o aprendiz a maximizar oportunidades para aprender e praticar a língua, entendendo o valor de organizar sua aprendizagem e a encontrar pessoalmente maneiras apropriadas de fazê-lo (Ellis e Sinclair, 1985:4).

Ao contrário do modelo estudo crítico da linguagem, discutido anteriormente, este apresenta indicações explícitas sobre como o professor irá ser "treinado" para viabilizar esse tipo de ensino. Os pressupostos da necessidade de lançar mão a essa estratégia, i.e., "treinamento", são declarados como sendo de que o programa exige que o professor reconsidere seu papel "outra vez", pois além de ser menos centrado nele, também supõe que ele ajude os alunos a "aprender como aprender". O objetivo desse ensino é, portanto, a autonomia do aprendiz já sugerida, na abordagem humanística/psicológica, que Ellis e Sinclair emprestam de Holec (1981). Para ajudar o aluno a conquistar essa autonomia, elas indicam ser necessário que

o professor entenda não só como a linguagem funciona e [perceba] os processos envolvidos na aprendizagem da mesma, mas também [saiba] como dar essa informação para os alunos de

maneira que também eles possam compartilhar desse conhecimento e dele se beneficiar.

A forma indicada para que esses objetivos sejam alcançados é de que o professor "em treinamento" aprenda uma língua estrangeira. Essa aprendizagem tem o propósito, segundo as especialistas, não só de que ele observe e se concentre em técnicas de ensino, mas de que reflita sobre suas próprias estratégias de aprendizagem da língua. Além disso, também é recomendado que, se possível, o professor se observe como aprendiz. A comparação das próprias estratégias de aprendizagem às de outros professores também é apontada como um instrumento para esse "treinamento". Sua finalidade é a de *não só enfatizar as preferências e diferenças individuais, mas também a de elevar a consciência e a apreciação do professor sobre os processos de aprendizagem de seus alunos* (op. cit: 2).

Por um lado, julga-se louvável a percepção das autoras a respeito da necessidade de que o professor seja preparado para viabilizar um programa dessa natureza. A sugestão parece ser indicativa de que a lacuna em relação às questões pedagógicas começa a ser percebida no ensino da língua inglesa. Talvez esse seja um encaminhamento para "preencher o vazio" que vem ocorrendo entre o "treinamento" mais tradicional de professores da língua vistas a abordagens de ensino mais "avançadas". Por outro, no entanto, entende-se que o modelo comporta outro tipo de lacuna que deve ser mais comprometedor do que a apontada em relação ao do estudo crítico da linguagem anteriormente apresentada. Essa diz respeito às próprias concepções de

linguagem e ensino/aprendizagem que subjazem ao modelo . Dado o referencial teórico do mesmo (apresentado acima), tratando-se do ensino de inglês como língua estrangeira, observa-se que a ele não são incorporados, entre outros, aspectos socio-culturais. O modelo é construído embasado somente em parâmetros psicocognitivos e em vista disso, o ensino da língua estrangeira é entendido como o mero agilizador de "estratégias cognitivas", sendo os aprendizes vistos como indivíduos "neutros". Mesmo sendo estrangeiros deverão preencher o que a investigação científica em "outro lugar" determinou como sendo autonomia, eficiência, consciência na aprendizagem da língua. Para atender a esses objetivos, o professor, concebido também como socio-culturalmente desprovido de qualquer identidade, será "treinado" a se perceber como "único" e, como tal, ser agente da "individualização" do aprendiz nesse ensino.

2.2. A Prática Pedagógica e o Ensino de Leitura em Inglês no Brasil

E como se inscreve a questão do ensino da leitura no Brasil dentro da discussão feita ?

O ensino de leitura em língua inglesa no Brasil tem suas origens no denominado ESP - English for Specific Purposes, considerado como tendo se desenvolvido a partir do final dos anos sessenta ou início dos anos setenta (Robinson, 1980:5). As bases para seu advento na metodologia ensino/aprendizagem são, segundo

Candlin, a *necessidade de especificação de propósitos para a aprendizagem da língua como comunicação*. Este autor afirma também que a sugestão de que o ensino da língua pudesse estar ligado ao de outras disciplinas no currículo trouxe um papel importante para a língua inglesa: não só o de um veículo de transmissão de conhecimento, mas também *potencialmente uma injeção de novas metodologias para os professores* (in Mackay e Mountford, 1978 :vi).

ESP é considerado por uns como a abordagem comunicativa levada ao extremo; outros, como um campo de estudo que deu as direcções para o desenvolvimento da abordagem comunicativa. Independentemente disso, segundo Roberts (1982: 184), há consenso entre pesquisadores de que a especificidade do ESP parece ser rigorosamente fundada em duas áreas de estudo: a) a análise de necessidades; b) a análise de registro. A primeira diz respeito à análise de tarefas a serem desempenhadas pelo aprendiz; a segunda, à análise da linguagem apropriada a uma determinada área de interesse, por exemplo, linguagem da ciência.

No Brasil, o ESP foi adotado principalmente nas universidades. Regido pela última área de estudo mencionada, teve como propósito ensinar a leitura de textos ligados às áreas de interesse de alunos de graduação e pós-graduação. O material didático utilizado para cumprir esse objetivo girava ao redor de textos simplificados ou originais. Independentemente dessa escolha, um dos princípios norteadores do ESP tinha raízes nas conceitualizações teóricas sobre ensino como comunicação de, por exemplo, Widdowson (1977). Nele é postulado que o significado

presente em textos falados ou escritos é negociado na interação entre os participantes de uma dada situação. O conceito negociação, emprestado da Sociolinguística (etnometodologia da fala), se refere ao "trabalho que cada um dos participantes numa conversação realiza para que a comunicação se efetue: o trabalho de focalizar as duas mentes sobre o mesmo tópico, o trabalho de manter a interação, de ser relevante à fala do outro, de evitar, reconhecer ou "consertar" malentendidos, o trabalho de elaborar um sentido em conjunto" (Busnardo e Moraes, 1982: 12).

Esse conceito, relacionado à leitura de textos mais ou menos específicos é fundamental para o ensino. Na visão de que a leitura consiste da interação entre autor e leitor, o papel do professor de línguas é o de facilitar essa interação. Pressupõe-se que ele será o mediador entre o autor do texto e o não-nativo na compreensão da leitura. Por outro lado, os alunos também podem ser mediadores entre o texto e o professor, quando o professor é relativamente ignorante do universo do discurso do texto . Neste caso, o professor contribui com seu conhecimento linguístico e discursivo, e o aluno com seu conhecimento de mundo e do discurso específico, à negociação do sentido. Há então uma distribuição *desigual mas equitativa de conhecimentos* (Widdowson, 1981).

Na prática pedagógica, entretanto, o papel do professor como facilitador dessa interação não é muito bem definido. Eskey e Grabe (1988) indicam que o modelo ou a abordagem interativa de leitura⁵ sofrem de problemas metodológicos quanto a procedimentos didáticos para sua implementação. Os autores expressam que a questão pedagógica principal nos programas de leitura em segunda

língua reside em "exatamente como e em que grau o professor de leitura deve interferir no aprendizado de seus alunos" (op. cit. :228). As propostas, segundo eles, variam de uma total não interferência (Krashen e Terrel, 1983) a uma abordagem altamente estruturada (Troyka, 1978). Apontam que, no entanto, independentemente disso, várias questões permanecem uma vez que o professor de leitura é figura central na sala de aula. Ele é quem vai determinar quanto e o que os alunos devem ler, além de criar o mundo de leitura da classe: estimular interesse, projetar seu entusiasmo pelos livros, escolher, editar, modificar ou até criar seus materiais, etc. (op. cit.:228). Tem ainda a tarefa essencial de introduzir e praticar as estratégias de leituras necessárias para que o aluno possa lidar com a língua desconhecida, provendo o aluno com o feedback pertinente quando as dificuldades se apresentarem.

No contexto brasileiro não se tem conhecimento de como o professor desenvolve sua prática no ensino de leitura em inglês efetivado nas universidades. Desde o início dos anos 70 está sendo desenvolvido nas universidades federais brasileiras, o ensino de leitura em inglês ou, como é denominado, o ensino de inglês instrumental. Em 1978 o programa de mestrado em Lingüística Aplicada ao Ensino de Línguas da PUC-SF começou a desenvolver um projeto nacional do qual fazem parte 23 universidades federais, intitulado o Ensino de Inglês Instrumental em Universidades Brasileiras, com o objetivo de resolver problemas que se apresentavam em relação à implantação desse ensino. Recentemente foi publicada uma avaliação geral

deste projeto (Celani et alii, 1988), que diz respeito às suas atividades nos anos 1980-1986. Para sua viabilização foram coletados dados de fontes diversas (alunos, ex-alunos, professores, professores de áreas específicas), através de alguns instrumentos (questionários, entrevistas, discussões de sala de aula). Observa-se, no entanto, como os próprios autores o fazem (op. cit.:126), que a metodologia adotada nessa pesquisa não contempla a prática pedagógica como instrumento de análise. A respeito disso é declarado:

... há também uma ausência de dados de observação em sala de aula. Isso torna difícil atestar em que extensão o que foi dito acontecer na sala de aula, é exatamente o que [nela] aconteceu.

Dessa maneira, apesar dos resultados do projeto atestarem que, em termos gerais, a "metodologia dos cursos instrumentais" está sendo bem sucedida, a ausência daqueles dados mais as indicações da falta de sucesso dos professores na sala de aula, na negociação e explicação dos objetivos e conteúdos dos cursos, parecem sugerir a necessidade desse tipo de investigação no ensino de inglês instrumental.

Também na Unicamp, desde 1980 professores de inglês do Departamento de Linguística Aplicada e, mais recentemente, do Centro de Ensino de Línguas estão envolvidos com o ensino instrumental da disciplina para alunos de graduação desta universidade. Apesar de algumas investigações sobre leitura em língua inglesa já terem sido feitas nessa instituição, (Kleiman e

Terzi, 1981; Busnardo e Moraes 1982; Terzi, 1984) não se tem conhecimento de nenhuma que tenha tido o propósito de averiguar como esse ensino é realizado pelo professor em sala de aula.

Na verdade, as únicas referências encontradas sobre pesquisa em sala de aula de línguas no país com esse propósito dizem respeito ao ensino de francês instrumental em cursos universitários (Coracini, 1990 e no prelo) e ao de leitura em inglês para alunos do primeiro grau (Moita Lopes, 1990).

Coracini (op.cit.) analisa dentro dos pressupostos da Análise do Discurso francesa a interação em sala de aula, focalizando a heterogeneidade do discurso pedagógico em comparação com sua homogeneidade aparente em aulas de leitura em francês como língua estrangeira. O ponto de partida do estudo é que as representações mentais dos participantes dessa interação determinam as atitudes e os procedimentos metodológicos na sala de aula.

Moita Lopes (op. cit: 12) tendo investigado a percepção que os professores têm do processo ensino/aprendizagem de leitura em que estão envolvidos⁶ indica que

os professores, em geral, têm concepções muito arraigadas sobre o que é ensinar/aprender línguas...devido ao fato desta área ser principalmente o lugar de dogmas ao invés do da crítica e da investigação.

As questões aqui levantadas, principalmente as apontadas por Coracini (op. cit.) e Moita Lopes (op. cit.) serão retomadas no Capítulo V onde se discute alguns resultados

da análise dos dados realizada na dissertação.

Este capítulo teve como objetivo discutir a metodologia de ensino/aprendizagem em língua inglesa, visando possíveis contribuições da área em relação à formação do professor. Tendo sido feito um percurso histórico - dos anos 60 aos anos 80 - das várias propostas de ensino na área, conclui-se que há ausência de orientações relevantes para a prática pedagógica e essa ausência pode comprometer esse ensino. Em relação ao foco deste trabalho, este capítulo abordou a questão ensino de leitura instrumental em língua inglesa no Brasil. Como foi apontado, apesar de se encontrarem indicações que atestam que esse ensino está sendo bem sucedido, não se têm informações como a sua prática se desenvolve em sala de aula.

No Capítulo IV será apresentada a metodologia de pesquisa.

NOTAS DO CAPÍTULO II

- (1) Language Aquisition Device, segundo Chomsky (1965).
- (2) Para fins de desenvolvimento dessa sessão nos restringiremos a discutir somente o primeiro objetivo.
- (3) O conceito "conscientização" nessa proposta é originado em Freire (1972).
- (4) Traduzido do original por Ângela B. Kleiman e Marilda C. Cavalcanti.
- (5) O ensino de leitura instrumental em inglês utiliza essa abordagem como o referencial teórico para sua prática.
- (6) Este processo está fundamentado nos princípios que subjazem ao Modelo de Programa de Ensino de Leitura em Inglês (MOPEL) proposto por Moita Lopes (1987 e 1989).

CAPÍTULO III

METODOLOGIA DE PESQUISA

O objetivo deste capítulo é apresentar a metodologia utilizada na pesquisa, incluindo informações sobre os instrumentos utilizados para a coleta dos dados.

3.1. Desenho da Pesquisa

Com o propósito de responder às perguntas de pesquisa formuladas, foi realizada uma coleta de dados com um professor de um curso de leitura em língua inglesa, com duas aulas semanais, em uma instituição de grau superior no estado de São Paulo.

Essa coleta foi feita de forma triangulada em três etapas. A primeira consistiu de gravações em vídeo de 12 horas-aula do professor com uma mesma turma de alunos. Uma vez que cada aula tem a duração de 50 minutos, tem-se um total de 10 horas gravadas. Com vistas a investigar se a nova situação -i.e., a gravação da aula- estaria interferindo muito no comportamento dos participantes, foram observadas quatro horas-aula sem o uso da câmera. Na segunda etapa foram feitas gravações em áudio da interação sujeito-pesquisadora, durante a projeção dos vídeos das aulas gravadas. A última etapa foi o preenchimento de um questionário pelo sujeito-participante da pesquisa.

3.2. Instrumentos de Pesquisa

3.2.1. O questionário: Objetivo das perguntas

O questionário, constituído por seis perguntas abertas (Apêndice I), tem o propósito específico de encaminhar ao professor questões relacionadas à pergunta de pesquisa 1. Como foi explicitado anteriormente, essa pergunta indaga: Qual a concepção que o professor revela ter a respeito de ensino e aprendizagem de leitura em língua inglesa? Através da análise discursiva das respostas do professor no questionário, entende-se ser possível ter indicações de como ele se posiciona em relação às questões que quero investigar.

Dada a natureza deste estudo, ou seja, o de uma análise explicativa e não somente descritiva do discurso do professor, os parâmetros que são estabelecidos para a referida análise determinam a necessidade de examinar o discurso por ele produzido, nesse questionário, a partir de uma perspectiva que leve em conta a instituição social responsável pela constituição desse sujeito (Fairclough, 1985, 1988). Em vista disso, os objetivos da análise das respostas do informante foram pré-determinados na pesquisa e buscam examinar as questões pretendidas de um ponto de vista que leve em conta não só a relação Instituição-professor, mas também a relação professor-Instituição.

A primeira pergunta indaga: Qual é sua opinião sobre a influência de sua formação profissional (especificamente cursos de prática de ensino) em relação a sua prática em sala de aula?

Seu objetivo é o de sondar que nível de importância o professor mostra atribuir ao papel da Instituição-Escola- no que diz respeito ao seu caráter formativo- em relação ao seu desempenho como professor. Através dessa pergunta, acredita-se que será possível encontrar indicações de como o sujeito, no seu discurso, mostra a influência da Instituição-Escola, em relação a um conhecimento adquirido. Ela está diretamente relacionada à questão da concepção ensino-aprendizagem, bem como à questão da concepção de leitura e linguagem, ou seja, à maneira como o professor mostra conceber tais conhecimentos.

A segunda pergunta - Como você se vê na sua relação com seus alunos em sala de aula? - visa saber como o professor incorpora o papel que lhe foi delegado pela Instituição-Escola. Dado que na sala de aula se estabelece uma relação assimétrica, e que a relação de poder é inerente ao ensino-aprendizagem nessa situação, procura-se sondar através dessa pergunta como o professor se auto-avalia na interação com seus alunos: considera-se autoritário ou liberal? E diante de uma ou outra atitude, que percepção tem de como estabelece a atitude identificada, na interação com seus alunos? Entende a interação verbal como constitutiva no tipo de relação de poder que estabelece com seus alunos? Por se tratar de uma aula de leitura, acredito que a resposta deva incluir não só questões ligadas à concepção ensino e aprendizagem, mas também as referentes à concepção de leitura do professor.

Como você julga que seus alunos o vêem nessa relação? é a terceira pergunta. Tem o propósito de "espelhamento" em relação à segunda, i.e., de averiguar se a visão projetada que o pro-

fessor tem de sua relação com seus alunos se confirma ou não. As indagações nela contidas seriam então: os alunos o consideram autoritário ou liberal? Diante de uma ou outra atitude, como eles reagem? Do mesmo modo então que a pergunta 2, a 3 tem o propósito de buscar, na resposta do informante, indicações que possam ser levadas em conta na interpretação das questões de pesquisa relacionadas à concepção ensino, aprendizagem e leitura.

A quarta pergunta - O que você julga estar envolvido no ensino de leitura em língua estrangeira? - é dirigida de uma maneira explícita a recolher subsídios para a questão ensino-aprendizagem já apontada. Por outro lado, busca entender a concepção implícita de leitura que norteia a prática do professor nesse ensino.

O que você julga estar envolvido na aprendizagem de leitura em língua estrangeira? é a pergunta seguinte que, como a anterior, também se propõe a atender a concepção ensino-aprendizagem por um lado e por outro, a de leitura.

No que concerne à questão ensino-aprendizagem, considera-se ser possível através dessa e da quarta perguntas, encontrar indicações se o professor concebe ensino e aprendizagem independentemente, ou seja, como tendo características e especificidades próprias, ou se interdependentes, interligados e interdeterminantes (i.e. não há ensino sem aprendizagem; não há aprendizagem sem ensino). Em relação à leitura, tem os mesmos propósitos da pergunta anterior.

Por fim, a sexta e última pergunta indaga: Na sua opinião, o que é saber ler em língua estrangeira? Através de uma

formulação mais explícita desta vez, procura-se encontrar aqui indícios de como o professor concebe leitura em língua estrangeira e, conseqüentemente, a correspondência entre esta concepção e sua concepção de ensino e aprendizagem de leitura.

3.2.2. As Gravações das Aulas em Vídeo e a Complementação em Áudio

Como foi mencionado no início deste capítulo, as gravações em vídeo perfizeram um total de dez horas de filme gravado. Além disso, quatro horas-aula foram também observadas. As gravações e as observações acompanharam o que identifica-se como um ciclo completo da programação do professor, correspondente ao período aproximado de um mês de aulas. A primeira gravação foi feita na data em que o professor comentava com seus alunos uma prova de leitura dada na aula anterior. A última aconteceu nas mesmas condições, i.e., na ocasião em que discutia com os mesmos alunos uma outra avaliação dada.

O quadro abaixo apresenta o mapa geral das aulas gravadas e as observadas, com suas respectivas datas procurando esclarecer melhor o percurso feito para a obtenção desses dados. Os asteriscos indicam as aulas comentadas e gravadas em áudio:

AULA	1a*	2a	3a	4a	5a	6a*	7a*	8a*
DADO	grav	grav.	grav.	obs.	obs.	grav.	grav.	grav.
DATA	5/10	10/10	12/10	17/10	19/10	24/10	26/10	9/11

As gravações em vídeo foram feitas com uma câmera SHARP sendo seu operador um técnico do serviço de áudio visual da instituição. Foram utilizadas três fitas de vídeo-cassete *Crown T-120*.

No Apêndice II desta dissertação (em anexo), apresenta-se o roteiro das seis aulas gravadas em vídeo; no IV, duas aulas inteiramente transcritas estão incluídas.

As quatro gravações em áudio, como assinalado acima, ocorreram durante as projeções das aulas em vídeo e registraram os comentários a respeito das mesmas, feitos pelo professor e a investigadora. Dado que as mesmas projeções tinham sido assistidas anteriormente pela pesquisadora, apesar de não ter características de uma entrevista planejada, algumas questões de interesse foram colocadas. Apresenta-se no Apêndice III o roteiro de três dessas gravações.

Neste capítulo apresentou-se o desenho da pesquisa e os instrumentos utilizados na coleta dos dados. Em relação ao instrumento-questionário, foram discutidos seus objetivos e dadas explicações sobre os dois tipos de gravação utilizados, ou seja, vídeo e áudio.

O Capítulo IV se refere à análise dos dados coletados.

CAPÍTULO IV

ANÁLISE DOS DADOS

A triangulação de instrumentos para a coleta de dados tem o propósito de atender o objetivo do trabalho já formulado anteriormente, que diz respeito à dissociação que se supõe haver entre concepções teóricas e a prática pedagógica do professor de leitura em língua inglesa. Uma vez que o testemunho do professor de como ele pensa que sua prática se processa é o ponto de partida para o estudo, a análise dos dados é feita obedecendo a ordem inversa a que foram coletados. Proceder-se, portanto, em primeiro lugar, ao exame do discurso produzido pelo sujeito no texto-questionário: as indicações nele encontradas servirão de parâmetros para a análise dos dados obtidos no texto-gravações em vídeo. As gravações em áudio servirão para, na medida em que se julgar necessário, complementar tanto os dados das aulas em vídeo como as indicações que a análise do questionário fornecerem. A análise do discurso do professor, como já mencionado, tem como ponto de partida os pressupostos teóricos formulados em Fairclough (1985,1988) e seguirá as etapas previstas pelo autor para o estudo: descrição, interpretação e explicação. Nesta análise as duas primeiras fases estão integradas porque estão intimamente relacionadas.

4.1. A Análise do Questionário: a Pergunta de Pesquisa 1

Com o propósito de responder à primeira pergunta, descreve-se e interpreta-se, em primeiro lugar, a relação Instituição-Escola-professor para, a seguir, examinar-se a relação pro-

feessor-Instituição Escola. Os dados obtidos nessas duas fases serão explicados e indicarão a resposta da pergunta de pesquisa 1:
- Qual a concepção que o professor revela ter a respeito de ensino e aprendizagem de leitura em língua inglesa ?

Em relação ao texto (questionário) produzido por esse sujeito, é importante apontar que ele parece ser atravessado, em diferentes lugares, por enunciados que considero serem produtos de, pelo menos, duas posições distintas que esse sujeito ocupa em relação à Instituição. Percebe-se esses enunciados como sendo produzidos por duas representações do sujeito, a saber: o primeiro, o que defino como instituído (S^i de agora em diante), ou seja, o que fala do lugar da Instituição que o formou e o nomeou seu representante; o segundo é o que se apresenta como sujeito-enquanto-pessoa (S^{-i} de agora em diante), i.e., o que elegendo a entidade "experiência" como o lugar de onde observa o mundo que o rodeia, considera-a como fonte de sua observação e, conseqüentemente, de todo tipo de ação que em seu nome possa perpetuar: de seu discurso, de suas reflexões, etc. No entanto, é preciso ressaltar que essas posições não são "puras". Nota-se que uma tem traços da outra e vice-versa.

A análise indica que a conceitualização de ensino-aprendizagem de leitura do professor-informante é a que é determinada pela Instituição-Escola. Essa determinação parece estar atrelada à crença de que essa é detentora não só de um saber que deve ser reproduzido, mas também de um poder que precisa ser mantido.

4.1.1. Descrição e Interpretação dos dados

1) Instituição-Escola/sujeito

Essa posição sujeito é a do que foi instituído como detentor de um saber, ou de um conhecimento. Esse conhecimento diz respeito, então, à "teoria" (ensino, aprendizagem, aquisição de língua) que, junto ao exercício da prática, o autorizam a ensinar aos que não sabem o que a Escola lhe ensinou. Como ele parece considerar esse conhecimento proporcionado pela Escola?

Os dados levantados em relação às perguntas 1,4,5,6 do questionário parecem apontar que o professor considera a Instituição como determinante em relação a esse conhecimento adquirido e, portanto, definidora de seu papel como detentor do saber. Observa-se que, nos dados, a experiência do professor é também apontada como um fator importante para o desenvolvimento de sua prática em sala de aula, mas ao mesmo tempo em que o sujeito ressalta a importância dessa experiência na sua prática, parece também desmerecê-la. Essa questão identificada como uma contradição do sujeito em relação à sua prática em sala de aula, parece contribuir para o que postula-se como a influência determinante que o professor julga a Instituição ter, em relação a esse seu papel como detentor de um conhecimento.

Uma primeira leitura da resposta da pergunta 1 sugere que o professor parece querer estabelecer uma equivalência simétrica no peso da influência que sua formação profissional e sua

experiência têm na sua prática em sala de aula, isso porque, apesar das inúmeras referências feitas em relação à primeira, a escolha lexical que apresenta ao se referir à segunda aparenta querer marcar um estatuto de relevância que relativiza a importância da sua formação profissional. Vejamos:

da sua formação : No meu curso de graduação- Li muito pouca coisa teórica (Pit Corder, L.G. Alexander) mas valeu porque procuramos, na época, aplicar a teoria preparando e dando aulas. De uma maneira geral, os demais cursos que fiz me influenciaram bastante em sala de aula. O início da minha carreira foi com o método audio-lingual e hoje sinto que evolui bastante e mudei minha posição principalmente no que se refere à metodologia. Sinto que, quando leio algum texto teórico avalio meu trabalho, procuro rever minha maneira de ensinar e modificá-la a medida que seja necessário.

da sua experiência : Não posso, entretanto, deixar de admitir que muitas das minhas reflexões sejam também fortemente influenciadas pela minha experiência em sala de aula. Acho que os cursos de prática de ensino me influenciaram e ainda influenciam, mas minha experiência como professor também tem um peso muito grande no meu desempenho profissional (grifos meus).

Uma segunda leitura desses dados, no entanto, leva a se concluir que, na verdade, tem um certo cuidado em valorizar a experiência como um fator importante na construção de seu desempenho. Esta constatação é baseada nos seguintes indícios:

a) na primeira vez que menciona a questão na resposta, esta é introduzida com o enunciado Não posso, entretanto, deixar de admitir que muitas das minhas reflexões..., que, segundo o conceito enunciativo do sentido (Ducrot, 1980: 50) pode ser interpretado como indicador de sua relutância em admitir que a experiência seja também fonte de sua prática*.

b) na segunda vez introduz a alusão à experiência não antes de apontar a importância que os seus cursos de prática tiveram na sua formação, fato já bastante enfatizado anteriormente: acho que os cursos de prática de ensino me influenciaram e ainda influenciam, ...

Os dados que me levam a entender que o professor ressalta o papel que a Instituição tem na sua prática, são os seguintes:

1) no início de sua resposta da primeira pergunta-citada na página anterior- revela o grau de importância do seu curso de graduação na sua prática. Ali aponta que, apesar desse curso não lhe ter fornecido muita informação (*li pouca coisa teórica*) considera ter sido suficiente (*mas valeu*), pois parece que o objetivo que atribui a essa informação foi cumprido: aplicação da teoria na prática pedagógica (*porque procuramos ... aplicar a teoria e dando aulas*);

2) a informação que segue aquela resposta , i.e., os cursos de graduação que frequentou também mostra que os considera importan-

tes para a sua prática, fato este percebido pela escolha lexical que apresenta: *... os demais cursos que fiz me influenciaram bastante em sala de aula ;*

3) *coloca sua formação teórica como elemento detonador da mudança em relação à sua prática, nunca essa última como um elemento que possa também ser o agente modificador ou revisor da própria teoria: Sinto que quando leio algum texto teórico, avalio meu trabalho e procuro rever a maneira de ensinar e modificá-la a medida que seja necessário ;*

4) no final da resposta à primeira pergunta , parece não ter se sentido satisfeito com as informações fornecidas a respeito de seu preparo formativo: sentiu necessidade de ainda incluir uma nota onde aponta a influência que as instituições particulares de língua tiveram na sua formação teórica. Escreve a esse respeito: *P.S. as demais instituições particulares para as quais trabalhei também influenciaram na minha formação. (Conforme declaração verbal do professor, em uma dessas instituições, o treinamento não se resumiu somente a técnicas de ensino, mas também a questões teóricas, tendo lido Wilkins, então, pela primeira vez.)*

5) há uma certa reincidência nos cursos que frequentou, após sua graduação, conforme os dados apresentados: cursou duas vezes Linguística Aplicada ao Ensino de Segunda Língua, a nível de pós, em 1983 e em 1987, a nível de graduação.

As respostas das perguntas quatro e cinco dão indicações pertinentes em relação à suspeita formulada acima (em a) e b) de que o professor vivencia contraditoriamente sua relação com a sua experiência na prática pedagógica. Vejamos:

6) na resposta da pergunta quatro, que indaga sobre o que seja ensinar leitura em LE, o professor diz que acha que significa, antes de mais nada, estar muito bem informado (teoricamente) sobre o que significa leitura e, logo a seguir, estar engajado em ensino de maneira geral. Teorias de ensino e leitura são essenciais para um bom resultado em ensino de leitura - uma não caminha sem a outra. O que observo nessa resposta é que existe um apagamento da referência dada na primeira resposta, em relação à importância de sua experiência em sala de aula como fonte de reflexão e influência no seu desempenho profissional. Ao contrário, é a informação proporcionada pela Instituição que predomina com exclusividade. Vale também ressaltar que nem mesmo seu papel como leitor em LE é aqui mencionado.

7) por outro lado, na resposta da pergunta cinco, que se refere à aprendizagem de leitura em LE, a sua experiência e o seu conhecimento prévio são mencionados. Após explicitar "aspectos envolvidos" na aprendizagem do aluno, o professor escreve: *Por último, acho que o conhecimento prévio do professor também está envolvido nesse processo, assim como a leitura que o professor fez do texto: ela se torna aparente nos exercícios.*

Penso ser interessante esse, digamos, deslocamento do lugar da resposta. A primeira interpretação a respeito disso foi de que possivelmente haveria uma falta de discernimento do professor em relação aos dois processos, i.e., ao ensino e à aprendizagem. No entanto, é provável que o que na verdade aconteceu, seja que, por alguma razão, sente necessidade de se fazer representar em posições distintas como sujeito no que diz respeito ao ensino e à aprendizagem. Na questão ensino, ele precisa se inscrever no lugar de sujeito instituído e desse lugar dizer o que diz a "instituição". Por outro lado, como "aprendiz" que também é, se permite falar de sua experiência do lugar reservado aos seus alunos.

B) Outro aspecto que chama atenção no que se refere às respostas quatro e cinco é de que existe nessa última uma explicitação mais detalhada do que é sugerido na primeira. Como vimos acima, na quatro é apontado que o professor deve estar *muito bem informado (teoricamente) sobre o que significa leitura* Por sua vez na cinco, que se refere à aprendizagem, responde: *Acho que os aspectos envolvidos são conhecimento prévio, ser um bom leitor em sua primeira língua e ter um vocabulário básico na língua estrangeira.*

Observa-se que, na verdade, na cinco ele traduz o que é postulado pela abordagem teórica de leitura como interação de processos, i.e., de que o leitor utiliza níveis de conhecimento, tais como lingüístico, discursivo, e de mundo para que o texto se torne legível. Essa proposta é a adotada pela instituição onde o professor desenvolve seu trabalho e onde foi a ela introduzido pelos

outros professores "mais experientes" nesse modelo de ensino de leitura. A esse respeito é bom lembrar que a abordagem referida sofre de problemas metodológicos quanto a procedimentos didáticos para a sua implementação, segundo Eskey e Grabe (1988). Talvez por isso o professor não tenha outra saída na resposta da pergunta a não ser reproduzir e referendar a fundamentação teórica para a sua prática que lhe foi transmitida pelos colegas.

9) Da mesma maneira, quando indagado na pergunta seis do questionário "na sua opinião o que é saber ler em língua estrangeira", referenda o que é também determinado pela teoria, dizendo: *saber ler em língua estrangeira é ser um leitor independente. Isso implica em compreender um texto usando estratégias da língua materna, compreendê-lo como um todo (não se ater a frases, parágrafos, palavras) e perceber a mensagem passada pelo autor.*

Como já indicado anteriormente, os fatos apontados me sugerem que o professor parece indicar que a Escola tem um papel determinante na sua formação e, conseqüentemente no seu papel de detentor de saber. Essa formação parece então ser produto da maior contribuição que a Escola lhe forneceu, i.e., o conhecimento teórico que lhe permitiu viabilizar sua prática pedagógica. Esse conhecimento teórico age deterministicamente sobre a prática pedagógica. Creio que os dados interpretados nos itens 1, 2, 3, 4, 5, 6, 8 e 9 da análise apresentada anteriormente, parecem contribuir na sugestão de que a teoria veiculada pela instituição determina o que deve ser incluído na prática do professor.

Essa visão formativa está muito bem inserida, a meu ver, em uma noção educacional que deve ter estado presente na época da sua formação como professor, mas que suponho ser ainda corrente nos cursos para professores nesse país. É a que postula ser a prática pedagógica aplicação de teorias vigentes. "Treinamento" é a palavra representativa dessa concepção. Através da prática, os professores são levados a procurar expressar o que foi teoricamente estipulado como sendo representativo de um ensino eficaz. A experiência em sala de aula passa a ser construída a partir do referencial "prática pedagógica" que foi proporcionada por aquele "treinamento" sendo este a realização do que foi estipulado pelas teorias de aprendizagem, pelos métodos de ensino, etc. Em vista disso, a dita experiência, na concepção do professor parece ser o desenvolvimento de questões por ele entendidas como já construídas que, através do exercício da prática, se apresentam como um terreno sólido e seguro que o tempo e a repetição contribuirão para o seu aperfeiçoamento.

A mesma experiência passa, no entanto, a ser questionada pelo professor, na medida em que essa prática, em relação à leitura, no caso, não teve esse mesmo desenvolvimento. Em uma outra instância da Instituição, como já apontei, - isto é, na própria escola onde o professor exerce o seu trabalho- essa prática só foi sugerida (não treinada , experimentada), através de princípios teóricos, da elaboração de materiais didáticos, do que os outros professores "mais experientes" procuraram lhe informar. Não é constituída, como apontei acima, por questões conhecidas pelo professor. Ao contrário, há um desconhecimento de sua parte

do que, na realidade, vai ser construído em sala de aula.

Como foi apontado anteriormente, o ensino de leitura interativa se desenvolve a partir de pressupostos teóricos que postulam ser essa habilidade fruto da interação de diversos conhecimentos que o leitor tem. Essa concepção, sendo bastante distinta da que o ensino tradicional advoga, pode criar problemas para a prática pedagógica, visto que, antes de tudo, o professor precisa basear sua própria prática de leitura em uma outra concepção de leitura e linguagem. Além disso, o fato dessa abordagem de leitura indicar que o seu ensino pode ser realizado através da prática de estratégias, que são de uma certa maneira a explicitação verbal dos processos entendidos como responsáveis pela leitura, pode criar outra dificuldade para o professor em sala de aula. Para explicitação dessas estratégias é necessário que o professor tenha consciência de seu próprio processo de leitura, o que pode facilitar o desempenho de sua prática em sala de aula.

A sua experiência pode ficar seriamente comprometida se há falta de um referencial conhecido e parece ser essa uma explicação, no momento, para a contradição identificada, na interpretação dos dados, desse sujeito em relação a sua experiência (como mostram os itens a) b) e 7 da análise) . A crença de que a Escola com seu saber é determinante face ao seu papel como detentor de saber pode ser indicada como responsável por essa atitude do sujeito em relação à sua prática pedagógica.

2) Sujeito/Instituição-Escola

A questão autoridade atribuída pelo professor à Instituição é analisada agora de um outro ponto de vista. Como foi colocado nos objetivos relacionados às perguntas dois e três, nas suas respostas pretende-se verificar como o professor assume a representação que a Instituição, dada a sua autoridade, lhe confere. Examinando a segunda resposta em primeiro lugar, observo o seguinte:

1) iniciando a sua resposta o professor coloca que a minha experiência (grifo meu) me tem mostrado ser impossível ignorar a situação de sala de aula, ou seja, a relação professor-aluno. Segue dizendo que acha que esta ordem pode e, às vezes, deve ser até subvertida, mas, no contexto educacional deste país, a relação professor-aluno tende a ser a mais tradicional.

A meu ver, a contradição do sujeito parece, outra vez, se instaurar aqui: por um lado, a sua experiência, que como foi indicado anteriormente seria a representação do sujeito como pessoa (i.e. S⁻¹) lhe indica que na sala de aula existe uma relação de poder que tem condições de ser modificada; por outro, na sua representação como professor (i.e. Si) entende não ter condições de modificá-la, mas sim de preservá-la, pois assim é que a Instituição determina.

2) Mais adiante, volta a se referir a esse aspecto, dizendo: *Como eu já mencionei antes, o sistema educacional do país é centrado*

na autoridade (grifo dele) do professor em sala de aula. A posição do professor é autoritária muito em decorrência do sistema político de repressão em que vivemos nos últimos anos. Como consequência disso, os alunos, às vezes, esperam uma atitude autoritária do professor e, se não a encontram, costumam a compreender e a se adaptar a uma postura mais liberal, de respeito ao indivíduo, como eu disse anteriormente. Aqui fala de seu lugar de Si: coloca explicitamente a Escola e seus sujeitos (prof. e alunos) dentro de um sistema de governo, caracterizado como ditatorial. Esse fator para esse sujeito parece vir melhor justificar o atrelamento que tanto professor e alunos sofrem em relação à Instituição. Esta causa, a seu ver, parece desencadear uma reação submissa de causa-efeito que teria a seguinte representação circular: o-sistema-exige-que-o-professor-seja-autoritário-o-que-faz-com-que-os-alunos-exijam-que-este-seja-seu-comportamento-porque-é-assim-que-o-sistema-exige.

Em outra ocasião, na mesma resposta, parece falar de outro lugar:

3) A meu ver, tanto nos cursos de instrumental quanto nos de Inglês geral, o professor deve, antes de mais nada, ser o promotor de situações de aprendizagem. Cada aluno tem seu ritmo de aprendizagem e este deve ser respeitado. Este respeito eu acho fundamental por parte do professor (grifo dele) e, quando ele existe a relação professor-aluno fica muito mais fácil. É um pouco difícil manter essa atitude em determinados casos.

Logo mais adiante aponta: Muitas vezes eu me sinto mal porque tenho que tomar uma atitude mais coerciva em sala de aula. Isso

acontece, a meu ver, em virtude desse aspecto da educação no país.

Parece-me que os desejos de subversão significam respeitar o aluno-indivíduo com suas características e ritmos particulares. Essa atitude no entanto implica que tenha uma atitude mais liberal, que corre o risco de não ser entendida pelo sistema como um todo.

4) Na resposta da pergunta três diz que : *Vejo meus alunos principalmente como indivíduos, cada um com seu potencial, seu processo cognitivo próprio. Como grupo, vejo cada grupo com sua dinâmica específica e tento basear minhas aulas, avaliações e procedimentos nessas características. É muito interessante trabalhar com pessoas e grupos de pessoas, pois muita coisa vem à tona (auto-estima, insegurança, facilidade e/ou dificuldade em se comunicar). Acho que cabe ao professor saber lidar com os alunos e fazer com que o melhor deles venha à tona.*

Nota-se que nessa resposta, espelhamento da segunda, como foi colocado nos objetivos acima, o sujeito parece falar como S⁻¹ confirmando assim o que foi apontado na análise do item 7, i.e., é no lugar reservado para falar do aluno que parece que essa representação do sujeito se manifesta. Para tanto, retoma a questão da individualidade do aluno, já mencionada na resposta da pergunta dois dizendo: *Vejo meus alunos principalmente como indivíduos, cada um com seu potencial, seu processo cognitivo próprio; vejo cada grupo com sua dinâmica específica.* Da mesma forma volta a se referir à questão "respeito", também naquela ocasião citada :

Tento basear minhas aulas, avaliações e procedimentos nessas características. Entendendo aqui essa atitude de respeito do professor como a atenção às características específicas de cada um, (i.e. potencial, processo cognitivo próprio, dinâmica específica, como apresentado acima); percebo *saber lidar com os alunos*, no último enunciado da resposta, como uma paráfrase dessa atenção que traz o benefício de *fazer com que o melhor deles venha à tona*.

É minha suposição, no entanto, que não é verdadeiramente a individualidade do(s) aluno(s) que o professor quer respeitar ou atender ou saber lidar, mas a sua própria. Na penúltima frase dessa resposta, observa-se que diz ser *muito interessante trabalhar com pessoas e grupos de pessoas, pois muita coisa vem à tona (auto-estima, insegurança, facilidade/dificuldade em se comunicar)*. Analisando sintaticamente o enunciado, deduzo que de quem *muita coisa vem à tona* é ambíguo ou indeterminado. Entretanto, suspeito que o sujeito através de S⁻¹ se refere a si mesmo ; assim sendo, a *coisa que vem à tona* no contato com os outros, seria a sua *auto-estima*, a sua *insegurança*, a sua *facilidade/dificuldade em se comunicar*. E deste modo quando diz que *saber lidar com os alunos* parece indicar o desejo de S⁻¹ de dar atenção à sua individualidade.

5) À solicitação de que expandisse a resposta da pergunta dois, porque em uma primeira leitura julgou-se que o professor não a tinha entendido muito bem, as duas representações do sujeito parecem explicitar mais amplamente a contradição que entendo haver

entre S^i e S^{-i} , o que parece ser bastante revelador.

Como foi colocado anteriormente, a resposta original do professor em relação à pergunta "Como você julga que seus alunos o vêem nessa relação?", parece indicar que o sujeito, através de S^{-i} , projeta no aluno o desejo de atender a sua própria individualidade. Nesse, digamos, segundo momento da resposta parece que é S^i que se utiliza desse mecanismo de projeção para falar através do aluno, o papel que deve representar frente à Instituição, como sujeito infalível e detentor do saber: *...quando expresse alguma dúvida a respeito de algum aspecto ensinado (vocabulário, gramática) o aluno se surpreende e fica dividido entre achar que minha sinceridade é aceitável ou não.* No item 2 dessa análise indiquei ser o atrelamento que S^i entende haver entre a Escola e seus sujeitos o fator responsável pela manutenção e reprodução da relação de poder entre professor e alunos. A meu ver essa percepção do aluno como também projeção de S^i esclarece melhor a questão acima, uma vez que parece ser através dela que o sujeito pode justificar, perante S^{-i} , a não subversão da ordem instituída, ou melhor, a não respeitar a sua individualidade, face ao papel que lhe foi delegado pela Instituição. O professor como S^i deve saber tudo e sempre mostrar que sabe, pois do contrário o seu não saber (a *dúvida*) desequilibra (*surpreende e divide*) o aluno que é também S^i que por sua vez também é a Instituição. O não saber compromete a ordem estabelecida e o sistema instituído. Pode-se supor que o não saber poderia ser aceito por S^{-i} , mas diante da determinação ou da dominância de S^i em relação ao sujeito, aquele ainda não se sente capaz de assumi-lo e como resultado *fica divi-*

dido entre achar que minha sinceridade é aceitável ou não ou ainda tem receio de aceitar uma posição mais honesta.

4.2.2. Explicação

Visando a explicação dos dados acima, recupera-se os passos da fase descrição/ interpretação, através dos itens apontados pela análise.

Examinando a resposta da pergunta dois - relação professor-alunos -, em primeiro lugar, conclui-se que:

o item 1 parece apontar que o sujeito reconhece, através de sua experiência e, contraditoriamente, o seu papel como detentor de poder: posso ser liberal, mas não sou liberal. No entanto, parece resolver esse problema, na medida em que indica que a Instituição ou o contexto educacional, conforme as suas palavras, determina que a relação professor-aluno seja a mais tradicional, i.e., autoritária;

o item 2 da interpretação retoma a questão autoridade do professor e a justifica em termos mais amplos: o sistema repressivo vivido durante os anos da ditadura neste país (1964 - 1989) explicaria a necessidade dos alunos de sentirem que o professor seja também autoritário e não liberal. Como apontei naquele momento, essa condição, na visão do professor, alimentaria a reprodução de um círculo vicioso atrelando definitivamente os seus sujeitos, i. e., professor e alunos, à Instituição;

No item 3 daquela fase da análise, parece que o sujeito professor conjuga os papéis de detentor de saber e poder. Essa observação se deve ao fato de apontar o primeiro como determinante de sua função, dizendo que *o professor deve, antes de mais nada, ser o promotor de situações de aprendizagem. Cada aluno tem seu ritmo e este deve ser respeitado. Este respeito eu acho fundamental por parte do professor* (grifo dele) ... No entanto, parece que essa atitude de respeito ao indivíduo-aluno não pode ser mantida, na medida em que tem que utilizar o seu papel "detentor de poder": *muitas vezes eu me sinto mal porque tenho que tomar uma atitude mais coerciva (i. e. de desrespeito) em sala de aula. Isso acontece, a meu ver, em virtude desse aspecto da educação do país (i. e. ensino tradicional reforçado pelo regime autoritário)*.

Os itens 4 e 5, relacionados à resposta da pergunta três do questionário (relação aluno-professor), parecem esclarecer porque o sujeito sente necessidade de conjugar esses dois papéis - saber e poder- apontado no item 3 acima.

Como sugerido na interpretação dos dados da resposta original da pergunta três, contidos no item 4 daquela análise, o sujeito através do mecanismo de projeção S^{-1} nos alunos, ao dizer do respeito à individualidade dos alunos, parecia querer falar do respeito à sua própria individualidade. Na expansão da mesma pergunta, interpretada no item 5 da análise, essa suspeita parece se confirmar. O mecanismo projeção se reverte, naquele instante: é S^1 que parece falar através dos alunos, dizendo que "a ordem não pode ser subvertida". No item 3 indiquei que suspeitava que o de-

sejo de subversão da ordem representava para o professor o respeito ao aluno-indivíduo. Esse respeito, como indiquei no item 4 (e acima), no entanto, parece se referir ao respeito ao professor-indivíduo. Contraditoriamente, portanto, o sujeito indica que não pode haver esse respeito (i.e. a subversão da ordem) ao indivíduo-professor. Essa indicação me sugere que a intolerância à dúvida (o não-saber) do professor, apontada na resposta da pergunta três, como sendo uma dificuldade dos alunos é , na verdade, uma dificuldade do próprio professor em reconhecer seus limites frente a esse saber. Respeitar sua individualidade seria reconhecer esses limites ou ainda, admiti-los e isso comprometeria não só o seu papel como "detentor do saber", mas o do próprio sistema institucional. Por isso, talvez, tenha que recorrer ao seu "outro" papel, i. e., o de detentor de poder: "ser coercivo" (se auto-censurar), i.e., desrespeitar Si, para que seu papel *promotor de situações de aprendizagem* não comprometa (desestabilize) o sistema como um todo.

Suspeita-se que essa explicação possa também vir a melhor esclarecer a contradição do sujeito em relação a sua experiência em sala de aula, fato discutido na primeira parte dessa análise, que trata da relação Instituição-professor.

Como indicado na interpretação daqueles dados, o sujeito parecia contraditoriamente considerar sua experiência em sala de aula como fator importante na construção de sua prática pedagógica. Na explicação dessa interpretação indiquei que essa contradição poderia ser produto de uma dificuldade que o sujeito experimenta em relação ao ensino de leitura. Como foi também apon-

tado naquela ocasião, esse ensino tem problemas metodológicos quanto à prática pedagógica. Além disso, baseia-se em concepções de ensino-aprendizagem e de linguagem, provavelmente distintas das que foram veiculadas pela Instituição-Escola. No entanto, dada a crença do sujeito de que a Instituição-Escola proporciona um conhecimento inquestionável, essa crença impossibilitaria S⁻ⁱ de admitir frente a Sⁱ o seu próprio questionamento (a sua dúvida em relação a esse conhecimento), porque ao admiti-la estaria questionando o conhecimento que a Escola lhe concedeu e, conseqüentemente, o seu próprio papel de "detentor de saber". Esse papel seria então, para o sujeito, corolário do papel saber: da mesma maneira que a representação desse sujeito como Sⁱ contribui para assegurar esse papel frente a S⁻ⁱ, ajuda também a manter a Escola como detentora de um saber inquestionável. Por isso teria necessidade de confundir poder e saber na sala de aula, como foi apontado anteriormente, pois parece que o poder internalizado por esse sujeito - ou sua representação da instituição como poder - ajudaria a manter e reproduzir a crença de que o seu saber em sala de aula, que é o saber da Instituição, é inquestionável.

Em vista dessas explicações, a conclusão que se chega em relação à pergunta de pesquisa 1 - Qual a concepção que o professor revela ter a respeito de ensino e aprendizagem de leitura em língua inglesa - é a seguinte:

ENSINAR é poder transmitir o saber teórico, através de métodos e técnicas de ensino, ditados pela Instituição-Escola.

APRENDER é poder captar o saber teórico, proporcionado pelos métodos e técnicas de ensino, ditados pela Instituição-Escola.

LEITURA é poder acionar as "estratégias" que são ditadas pelo saber teórico, o qual é transmitido pelos métodos e técnicas de ensino, ditados pela Instituição-Escola.

4.2. A Análise das Gravações em Vídeo e Áudio das Aulas observadas: a Pergunta de Pesquisa 2

Essa segunda fase da análise segue os mesmos passos da anterior, i.e., dela fazem parte as etapas descritiva, interpretativa e explicativa. No entanto, como anteriormente colocado, são as indicações apontadas pelo sujeito no questionário em relação às questões teóricas sobre ensino e aprendizagem de leitura que dão as direções para a análise das gravações. Portanto, é necessário que aquelas sejam explicitadas para que se possa encaminhar a resposta da pergunta de pesquisa 2: O que revela a prática do professor em sala de aula em relação a suas concepções sobre ensino e aprendizagem de leitura em língua inglesa?

Dadas as conclusões da análise dos dados do discurso do professor no questionário, vimos que ele parece acreditar que o que é postulado teoricamente sobre ensino de leitura em língua inglesa determina como a prática pedagógica deve ser traduzida. A abordagem teórica de leitura interativa adotada na instituição onde o professor desenvolve seu trabalho postula que leitura é um

processo que se efetiva através da interação de diversos níveis de conhecimento (lingüístico, discursivo e de mundo) que um dado leitor possui. Segundo essa teoria, esses níveis de conhecimento agiriam compensatoriamente, i.e., na ausência de um, digamos o lingüístico, os outros serviriam para suprir essa falta, desde que acionados pelo leitor. A prática pedagógica de leitura em língua inglesa objetiva, então, ensinar aos alunos estratégias que lhes permitam agilizar esse "sistema compensatório", que, como é postulado, viria a facilitar o acesso dos aprendizes ao texto escrito naquela língua.

Os níveis de conhecimento mencionados e o "sistema compensatório" em leitura na língua materna parecem ser os que são indicados pelo professor no questionário e reproduzidos nos itens 8 e 9 da análise anterior.

No primeiro é explicitado que o que esse sujeito considera estar envolvido na aprendizagem da leitura diz respeito ao *conhecimento prévio, ser um bom leitor em sua primeira língua e ter um vocabulário básico na língua estrangeira*. Na mesma resposta em que se encontram essas referências, (pergunta 5 do questionário), no entanto, há algumas considerações a respeito de cada um desses pontos que não foram mencionados por ocasião da análise, mas merecem ser aqui apontadas.

Em relação ao *conhecimento prévio* indica: *acho que o conhecimento prévio do aluno é muito importante no processo e toda vez que é acionado torna o processo muito mais fácil*. Na questão *ser um bom leitor na sua língua* informa: *tenho observado que muitos alunos têm dificuldade em leitura em língua estrangeira*

porque sentem esta dificuldade em língua materna. (Alguns inclusive já me disseram que o curso os ajuda a ler em português também). Face ao vocabulário básico na língua estrangeira diz: sinto que esta questão ainda está um pouco confusa para mim. Acho que o problema vocabulário ainda não consegui resolver. Não sei se esse vocabulário básico é fundamental para o curso que damos, mas acho que o vocabulário não é bem trabalhado ao longo do meu curso. Acho que merece mais atenção da minha parte.

No item 9, a despeito dos problemas recém indicados, que entende haver em relação à leitura em língua materna, parece desconsiderar esse fato. Como é ali apontado indica que aqueles aspectos seriam as condições essenciais para que o objetivo desse ensino fosse atingido, i. e.: *ler em língua estrangeira é ser um leitor independente. Isso implica em compreender um texto usando estratégias da língua materna, compreendê-lo como um todo (não se ater a frases, parágrafos, palavras) e perceber a mensagem passada pelo autor.*

Traduzindo essas indicações dadas pelo sujeito nos itens citados, entendo que na prática pedagógica de leitura em língua inglesa o professor precisa 1) promover o conhecimento prévio do aluno, 2) atender o vocabulário do aluno na língua estrangeira 3) incentivar a leitura "global" em detrimento da leitura parcial e 4) levar o aluno a perceber a posição do autor em relação a determinado assunto.

4.2.1. Descrição e Interpretação

Na análise que se segue tanto examinam os quatro pontos indicados, que entendo envolverem os três conhecimentos antes mencionados, -i.e., prévio, lingüístico e discursivo- e a leitura "global". Essa análise tem a finalidade de comparar como o sujeito desenvolve a sua prática pedagógica vistas ao que é teoricamente estipulado.

CONHECIMENTO PRÉVIO

Como vimos, um dos aspectos indicados pelo professor como envolvidos no ensino e aprendizagem de leitura em língua inglesa diz respeito ao conhecimento prévio ou de mundo que tanto o leitor-professor (item 7) como o leitor-aluno (item 8) trazem para a interação em sala de aula. Como o professor mostra lidar com esse aspecto?

De acordo com os textos selecionados pelo professor durante o período em que a coleta de dados se processou, os assuntos que lhes dizem respeito podem ser categorizados em dois tipos: 1) específicos ou relacionados à área de estudo dos alunos; 2) não-específicos ou relacionados à área de conhecimentos gerais. A análise procura investigar como o professor desenvolve a sua prática no que diz respeito ao seu conhecimento prévio tendo em vista essa categorização.

1) Conhecimento prévio específico

Os dados das aulas gravadas indicam que o professor se relaciona com uma certa dificuldade com esse tipo de conhecimento. Identifico três maneiras pelas quais essa relação parece se representar: 1) o professor reconhece que o aluno tem mais conhecimento do que ele sobre o assunto, mas não permite que esse fato possa ser explorado frente à classe, só individualmente; 2) o professor valoriza o conhecimento do aluno sobre o assunto, apropriando-se do mesmo como se dele fosse fonte; 3) o professor não reconhece o conhecimento dos alunos sobre a questão. Vejamos cada uma individualmente agora, em relação aos dados do vídeo e áudio.

1) Na primeira aula gravada, o professor comenta a avaliação feita na aula anterior. Percorre uma a uma as perguntas contidas na prova e solicita para cada uma delas que um determinado aluno leia a resposta que formulou. Na questão 6 um aluno aponta que a resposta que colocou está certa, mas que foi considerada errada (o professor teria tirado pontos)

- 1.A₁ - *pode ser usado para qualquer sistema geralmente são sistemas multivax*
- 2.P - *então você colocou mainframes de uma maneira geral é isso?*
- 3.A₁ - *((diz sim com a cabeça))*
- 4.P - *deixa eu só dar uma olhadinha aqui ((olha o texto)) que sistema é esse ? ((lê em voz alta a parte relacionada à questão))*
- 5.A₁ - *unix são sistemas multivax*
- 6.A₂ - *são usados no vax*
- 7.P - *depois você conversa comigo*
- 8.A₁ - *(incomp)*

9.P - não/ eu já falei que depois você fala comigo
 ((minutos mais tarde o professor conversa à parte com o aluno))

[Fita I (aula 1) 0085-0150]

Durante a projeção do vídeo dessa aula em que o professor (P) e a pesquisadora (G) assistem juntos à gravação, o professor comenta que seu conhecimento insuficiente sobre computação o fez julgar a resposta do aluno errada:

G. - pr'a mim eram tipos diferentes de computador,
 mas não ...

G. - ah ahã

P. - são todos de um tipo só e ele colocou isso pr'a mim e que ele tinha colocado isso porque todos aqueles tipos vax tarará tarará são tipos de mainframes ... tá e eu tirei um

G. - sei

P. - ponto dele ((ri)) ou um décimo e pouco porque ele não tinha colocado isso e ele pôs pr'a mim que era o mesmo tipo de computador é tudo mainframe e aí eu falei pr'a ele conversar comigo depois

G. - sei

P. - porque eu sempre faço isso depois que eu dou... a prova cada um que tiver uma dúvida com relação à nota que tiver levantado um ponto que talvez eu tenha lido e eu não tenha tido compreensão suficiente por causa do meu conhecimento de computação aí eu dou um ponto a mais depois...

G. - foi o único que aconteceu isso? nessa questão?

P. - foi nessa classe ((pensando))... nessa questão acho que ... foi nessa questão acho que foi
 (Áudio 1 - 027-048)

O que se observa nesses dados é que apesar do aluno ter sido o único que respondeu a questão de uma maneira diferente do resto da turma e, portanto, fez uma outra leitura sobre o assunto, não só em relação a do professor, mas também a de seus colegas, o professor aceita o fato, mas não permite nenhuma discussão. Corta bruscamente o assunto em 7, após se certificar se po-

deria aceitar a reclamação. Em face do que poderia ser identificado como um tipo de insistência do aluno em 8, repete a sua decisão de não tocar no assunto em frente ao grupo, dando o caso por encerrado em 9.

2) Professor ainda comenta a prova feita na aula anterior, chamando os alunos para dizer as suas respostas. Na última questão, a de número sete, que pergunta sobre grupos de shareware, após um aluno ter lido o que escreveu, comenta:

P.- */.../ e tem a questão da criatividade ... é uma coisa interessante... existe o processo criativo... é uma coisa importante /.../*

[Fita I (aula 1) 0395-0506]

Quando essa gravação foi assistida pela primeira vez, esse fato me chamou a atenção porque pensei que toda a ênfase colocada pelo professor sobre a questão "criatividade" era somente devido à sua crença sobre a importância dessa entidade na vida do homem. Anotei, portanto, naquele momento, que a questão teria ganho relevância nos seus comentários a respeito da resposta da prova, em consequência desse seu sentimento. No entanto, quando assisti junto com o professor essa mesma gravação da aula descobri que, apesar de ser correta essa minha interpretação, havia também um outro motivo para a ênfase dada à criatividade:

G. - *((rindo)) achei um barato a tua observação*

P. - *((rindo também)) mas por que Glória?*

G. - *essa coisa da leitura ...dos objetivos da leitura pois afinal não é um processo individual? Acho que essa é a tua leitura /.../*

Após esse comentário, o professor faz algumas considerações sobre a leitura do professor e objetivos de leitura - que não vem ao caso agora. Em seguida, dá uma explicação sobre a questão criatividade relacionada ao assunto que o texto trazia :

P. - /.../e eles tem que vê também né esse lado da criatividade tem que vê porque acho que é importante porque o curso deles é tão ... porque o curso deles é dito como um curso de exatas mas nem porisso eles vão deixar de ser criativos /.../

A pesquisadora por não ter tido acesso à prova ainda naquela ocasião e por não ter entendido qual era a pergunta faz uma solicitação e fica sabendo que a questão criatividade tinha sido apontada por um aluno anteriormente:

G. - a pergunta qual é?

P. - a pergunta era assim qual a reação dos grupos de shareware ... o que os grupos de shareware prevêem como reação aos vírus?

G. - ah! sim

P. - tá? ... e esses grupos de shareware exatamente onde cada individuo que mexe com software dá colaboração a criatividade deles eles pegam ... o F. que é um cara que é muito quietinho mas ele saca muito de inglês e de computação ele que deu a dica pra mim do que eram os grupos de shareware que eu achava que eram grupos que só dividiam tipo assim (incomp) ... não/ são grupos que desenvolvem pequenos programas e vão trocando entre si ...

G. - sei

P. - eles desenvolvem os programas tá ... então aí no caso ele me deu a dica e...foi ...a questão era esta eles tinham

G. - isso na prova ele deu a dica?

P. - na prova

G. - na resposta da prova ele apontou isso?

P. - não na correção da prova na correção da prova

G. - ah!

P. - ele me deu a dica

G. - nesse momento aí ? ((se referindo ao vídeo))

P. - *um pouco antes de ser gravado... então é colaboração dele / ... /*

(Áudio 1: 084-133)

Esses dados me dão indicações de que, como no primeiro caso apontado acima, o professor aparenta ter certo receio em expor o seu "não-saber" em frente aos alunos. Poderia, talvez, no momento em que surgiu a questão, solicitar ao aluno que lhe deu a contribuição que falasse sobre o assunto. Ou ainda, ampliar a discussão com os demais alunos, já que parece, preocupado com a criatividade na área. No entanto, parece que admitir que o aluno tem "mais" conhecimento mesmo a respeito de uma área que não "tem" que saber lhe cria dificuldades.

3) Outro exemplo que chama atenção nos dados do vídeo, relacionado também ao conhecimento prévio específico, diz respeito à terminologia usada ou ao vocabulário adotado. Nesse caso o professor não aceita uma tradução sugerida pelos alunos e também não se permite e não permite que a questão seja discutida ou negociada. Prefere que a decisão sobre qual a tradução correta do termo *employees* seja feita por uma outra "autoridade", ou seja, o dicionário. (Vide Apêndice II, Roteiro das aulas gravadas.)

Nos dados do áudio há também uma outra indicação que o saber do aluno sobre a área específica cria certa insegurança no professor. Esta se refere aos comentários do professor sobre o conhecimento dos alunos a respeito de Computação, quando se assistia a projeção da aula 1:

P. - / ... / como eu não tenho [conhecimento] eu entendi pelo texto eu preciso de uma confirmação de alguém que saiba tenha conhecimento prévio do assunto e nessa parte

G. - e todos eles tinham ali?

P. - eles? não só o F. tem ... tem um que ele tem tá mas às vezes eu tenho a impressão que ele sabe mais do que ele sabe tá ... que é o que tava na frente hoje ((refere-se à aula que G. foi observar)) é o E. tá / ... / então como eu não sabia eu nunca tinha visto tá e ele é uma pessoa extremamente difícil tá ele gosta de mostrar que sabe e quando ele não sabe ele detesta que as pessoas percebam que ele não sabe tá ele é um cara difícil ... quando ele fala alguma coisa ele às vezes ri de mim tá ... já aconteceu ele ri de mim tá

(áudio 1: 0290)

2) Conhecimento prévio não específico

A questão conhecimento prévio examinada sob o prisma "assuntos gerais" merece ter um tratamento distinto, no entanto. Suspeito que quando esse tipo de saber se enquadra, digamos, fora de uma área de conhecimento relacionada à instituição, o professor (se) permite e mesmo solicita aos alunos que falem do que sabem sobre o assunto: .

P. - bom como A. estava falando em zumbi ... isso vem a calhar tá?

A_s - ((conversam enquanto professor distribui o texto))

P. - bom eu acho que aí agora já não tem muita muito mistério porque ... parece tem gente aqui que já andou assistindo o filme né? então o título do texto ((lendo)) zumbi zombies do they exist? tá? yes says a harvard scientist who offers an explanation / ... /

P. - /.../ então pera aí A. ... explica como é que é o filme... como é que é ?

A₁ - o filme? o filme fala sobre isso né ... fala ... acho que é um... repórter né que vai ver is so

- né?*
P. - é um cientista de harvard
A1 - botânico
P. - botânico de harvard o davis o davis olha aqui
 ((mostrando no texto a fotografia de davis))
A1 - eu tenho memória fraca pra filme
P. - como é o título do filme?
A1 - o título do filme? a maldição dos mortos-vivos
P. - a maldição dos mortos-vivos
A5 - o título no final não tenha nada a ver né? /.../

Outro exemplo deste tipo pode ser observado na transcrição da aula II (vide Apêndice IV), onde o professor solicita mais uma vez que um aluno conte o filme a um colega.

Em relação ao vocabulário, note-se a repetição de convites ao alunos para participar, para dar a resposta que se espera deles:

- P. - só uma coisa ... o que é o puffer fish que eles*
mencionam aí?
A. - é ... um peixe
P. - que peixe, D.? você como filho ou neto de japoneses?
que peixe é o puffer fish ? /.../
D. - ((não responde))
P. - vocês não sabem o que é o puffer fish ? ah! N.
 ((outro aluno de origem japonesa)) *esqueci da N ... N., o que que é? /.../*
A7 - o baiacu.
P. - o baiacu.

Na primeira aula observada, um fato semelhante aconteceu. O professor ao distribuir o texto *Invasion of airwave snatchers*, faz referência ao título e um aluno comenta que este não lhe é estranho. O professor diz que ele deve estar fazendo alguma relação com o filme *Body Snatchers*. O aluno se lembra e comenta sobre o filme, no que é acompanhado por outros colegas.

CONHECIMENTO LINGUÍSTICO

Em relação ao conhecimento linguístico, a grande ênfase dada pelo professor nos dados de sala de aula observados parece ser relacionada ao conhecimento lexical. A preocupação com que o aluno aprenda a estratégia "inferência de palavras desconhecidas" norteia a prática do professor. Nota-se pela sua resposta da pergunta cinco do questionário que entende que a questão é complicada, mas diante do que já foi apontado na análise anterior, parece assumir que a falta é de sua prática e não, quem sabe, dos pressupostos teóricos dessa abordagem de leitura: *sinto que esta questão ainda está um pouco confusa para mim. Acho que o problema vocabulário ainda não consegui resolver. Não sei se esse vocabulário básico é fundamental para o curso que damos, mas acho que o vocabulário não é bem trabalhado ao longo do meu curso. Acho que merece mais atenção da minha parte.*

A estratégia do professor para resolver a questão inferência lexical parece poder ser classificada, com algumas exceções, como veremos, em duas categorias: 1) apropria-se da pergunta formulada pelo aluno ou recorre à memória do aluno; 2) não se apropria da pergunta do aluno, utilizando-se de outros recursos: volta ao texto ou mesmo recorre ao dicionário para resolver o problema.

Na primeira categoria, esse comportamento parece ocorrer em duas situações nos dados analisados. Uma delas diz respeito a quando a leitura do texto é feita pelo professor e alunos em conjunto, fato que aconteceu somente na primeira aula gravada.

Naquele instante, o professor lia com os alunos um texto, contendo um gráfico, que mostrava a relação segurança versus criminalidade em sistemas informatizados. Diante do item *arrests* desse gráfico, um aluno pergunta o significado dessa palavra e o professor devolve a mesma pergunta para o aluno ou para o grande grupo:

A. - *o que é arrest?*

P. - *o que é arrest?* [Fita I (aula 1: 0771-1380)]

Essa estratégia do professor parece se repetir mesmo quando os alunos estão lendo individualmente ou organizados em grupos para a leitura do texto. Mesmo sendo a palavra desconhecida, particular, naquele momento, ao aluno ou talvez ao grupo de que ele participa, o professor parece ter necessidade de generalizar a dúvida desse aluno para todos os alunos.

A. - *o que é dizzy?*

P. - *alguém sabe o que é dizzy?*

A₁. - *broadcast seria vizinhança ?*

P. - *não/ o que é broadcast?*

A₂. - *e wireless?*

P. - *o que é wireless, gente!*

A. - *o que é bug ?*

P. - *o E. está perguntando o que é bug?*

(aulas observadas 1 e 2)

Outra estratégia em relação ao vocabulário adotada pelo professor parece ser ao de recorrer à memória do aluno quando tem lembrança que a palavra por ele indagada já ocorreu anteriormente:

A. - *o que é shield?*

P. - lembra o texto da prova ? o que era *shield* ?
(aula observada 2)

A. - o que é *tailor* ?

P. - ((diz significado)) a gente já viu a palavra *tailor* não é?

[Fita II (aula 4: 1976)]

A explicação do professor em relação à estratégia, apontada em primeiro lugar, de se "apossar" da pergunta do aluno é encontrada no áudio 1, quando pergunto a razão desse seu comportamento:

G. - por que tu acha que tu faz isso ?

P. - por que eu faço isso ? porque ... o que que você ensina p'ra o aluno ? ... desde o começo ? que ele tem que tentá descobrir... que os textos tem que dá dicas p'ra ele ... não é isso ? tá ?

G. - ahã

P. - então ... ele tem que ((incompreensível)) tem que começá a questioná a coisa tá ?

G. - ahã

Faço também referências, durante a projeção da aula gravada, sobre o recurso por ele utilizado de elicitar a memória dos alunos, e, comparando com o meu comportamento em sala de aula que é o mesmo, indago a razão disso. Ao que o professor responde:

P. - você faz isso ?

G. - faça ... eu não sei a única coisa é que a gente aposta na memória do aluno

P. - então ... acho que a gente aposta na memória do aluno mas ... a maioria das vezes você não tem a resposta que espera ter ... é nisso que eu acho que a gente tá precisando fazer algum exercício de vocabulário /.../

(Áudio 1/B: 003)

P. - /.../ eu acho que a gente devia botar palavras como *trigger* ... *trigger* ... tá como *wearing thin* ... palavras como ... ahm ... uma série de palavras que aparecem com muita frequência tá ?

Logo em seguida, após a pesquisadora comentar que achava que a questão vocabulário era muito complicada e apontar que não se lembrava de ter feito exercícios para aprender vocabulário na língua inglesa, o professor coloca:

P. - *eu me lembro ... de coisas que eu fiz ... tipo as sim organizar procurar palavras ... palavras que eu não sabia ... procurar ... mas eu acho que a motivação interna do aluno é uma coisa muito forte ... tá ... se você tem uma boa motivação ... se você tem uma necessidade ... você procura você quer você tenta aprendê tá ... acho que isso conta bastante ... agora de outro lug ... eu me lembro que eu fazia isso tá ... agora eu acho que também pela inferência né a palavra vai*

G. - *ahã*

P. - *aparecendo vai aparecendo tá ...*

G. - *claro claro*

(Áudio 1/B: 020)

Logo após, aponta um fato ocorrido com um aluno que se lembrou de uma palavra que tinha aparecido em um texto dado no início do semestre. Observei que alguma coisa teria acontecido para que ele estabelecesse essa relação com o texto, ao que o professor comentou:

P. - *mas essa relação Glória com o texto ... ela depende da maneira como o professor conduz ((dito com convicção)) eu acho se você amarra o aluno se você tenta prender o interesse do aluno ... através dos assuntos .. ou sabe ... se você faz de sua aula um negócio interessante ... eu acho que o aluno fica motivado... tá..*

(Áudio 1/B:030)

A segunda categoria de comportamento do professor em relação à estratégia inferência lexical, já mencionada acima, é a que envolve a não repetição da pergunta ou referência à memória, mas a de se utilizar de outro tipo de recursos.

Na aula 1 gravada observa-se que o aluno pergunta o significado de uma palavra e o professor não devolve a pergunta como já aconteceu em outro momento dessa mesma aula:

A. - *o que é pervasive ?*

P. - *onde está ? deixa eu dar uma olhadinha ...*

Fita I (aula 1 : 1380-1773)

Apontei este fato para o professor quando assistíamos ao vídeo, o que aconteceu logo após os comentários feitos a respeito de sua estratégia em relação a se apropriar da pergunta do aluno:

G. - *o único momento que você não fez isso foi quando perguntou o que era pervasive*

P. - *pervasive*

G. - *e aí você foi localizá no texto não é ?*

P. - *exatamente*

G. - *e aí você não jogou a palavra ?*

P. - *não/ sabe porque porque eu tenho um problema com pervasive tá ?*

G. - *ahã*

P. - *então eu volto só p'ra checá se é aquilo que estou pensando e p'ra vê si (incomp) ((ri)) eu tenho dúvidas às vezes*

(Áudio 1: 056)

Na segunda aula observada, enquanto os alunos faziam individualmente o exercício pedido de responder perguntas sobre um texto dado, um aluno pergunta o significado de uma palavra e o professor recorre ao dicionário:

A. - *blot out*

P. - *((pega o dicionário e diz vários significados da palavra))*

A. - *se sobrepõem*

P. - ((professor lê em voz alta o parágrafo onde a palavra questionada se encontra e começa a perguntar e explicar várias outras palavras que não tinham sido mencionadas pelo aluno))

Nessa mesma aula, há um outro momento em que um aluno também faz uma pergunta sobre uma palavra desconhecida. Parece que nessa ocasião, o professor tem uma atitude completamente diversa da antecedente:

A. - *o que é unbidden ?*

P. - ((localiza a palavra no texto e faz referências à sentença anterior a que a palavra está localizada)) *as portas da garagem não se abrem sem que ninguém tenha acionado ? então as luzes são acesas unbidden ((procura palavra no dicionário)) bid é ordenar então unbidden é sem que se tenha ordenado*

LEITURA GLOBAL X PARCIAL

Em termos gerais, a orientação para a prática de ensino de leitura que o professor recebeu dos professores mais experientes na área indica que esta objetiva desenvolver no aluno estratégias que o capacitem a ler independentemente textos na língua inglesa. Nas aulas gravadas e observadas nota-se que geralmente essa prática procura atender o desenvolvimento dessas estratégias a partir da elicitacão de perguntas orais, numa primeira fase, e de perguntas escritas na fase posterior. Indistintamente assim, a única variável que se apresenta, tanto na primeira como na segunda fase desse trabalho, é o meio com que o professor proporciona ao aluno o estabelecimento de sua interação com o texto. Na pri-

meira são as perguntas orais do professor que direcionam a leitura dos alunos sobre o texto. Na segunda, apesar do trabalho ser feito individualmente ou em grupo, são as perguntas escritas do professor que orientam a maneira como o aluno vai interagir com o texto.

No questionário, como foi colocado anteriormente, o professor indica que uma das condições para que essa leitura independente seja atingida é que o aluno compreenda o texto como um todo, i. e., não se atenha a frases, parágrafos, palavras e entenda a posição do autor. Dada a questão colocada acima, no entanto, face à determinação da leitura do professor em relação à dos alunos, teoricamente pode-se prever que a leitura do todo e não das partes do texto está intrinsecamente ligada à maneira como o professor se relaciona com o texto, que tipo de informação privilegia e como traduz, através daquelas perguntas, a sua leitura, que deverá vir a ser a que seus alunos deverão ter do texto.

Para análise dessa questão selecionei duas aulas gravadas que parecem indicar que o tratamento dado pelo professor em relação àquelas duas etapas da aula mencionadas - perguntas orais e escritas - é totalmente distinto. É necessário mencionar que as perguntas orais a que me refiro no caso dizem respeito às que são formuladas com o objetivo de explorar a estratégia de formulação de hipóteses sobre o texto. Essas acontecem em dois momentos específicos no desenvolvimento da aula. O primeiro diz respeito ao que antecede à leitura propriamente dita: aí elas são elicitadas com a finalidade de preparar os alunos para a tarefa, procurando

acionar, de formas diversas, o conhecimento prévio sobre o assunto a ser tratado. O segundo momento ocorre após a leitura ter sido feita e, portanto, as perguntas têm o propósito de checar a correspondência das hipóteses então formuladas com o assunto do texto. Na análise das aulas que se segue examinam-se as perguntas do professor relacionadas somente ao segundo momento indicado.

A primeira aula a ser analisada tem como seu foco de leitura um texto identificado como relacionado à categoria assunto específico (Aula I. Vide Apêndice IV). Trata-se de um artigo extraído da revista Time de junho de 1988, cujo título é All eyes on the VDT [video display terminal] e se encontra na seção Economy & Business dessa revista. O tópico principal do texto diz respeito aos problemas físicos causados nas pessoas que trabalham várias horas por semana com computadores e a tentativa dos sindicatos em regulamentar leis que protejam os trabalhadores desses males.

Quando a gravação dessa aula foi iniciada, a estratégia levantamento de hipóteses sobre o texto já havia sido feita pelo professor e alunos, bem como a leitura individual do texto pelos últimos. O professor inicia a etapa seguinte da tarefa checando, em primeiro lugar, a correspondência entre as hipóteses então formuladas e o título do artigo:

P.- *primeiro de tudo a gente tinha tentado que em all eyes on the vdt seria o quê? seria que todas muitas... muitas pessoas estariam usando o vdt ou todas as atenções estariam voltadas para o vdt? como é que seria?*

A - *as duas*

P.- *ahm? as duas ? as duas coisas ? então aí o título então tem significado duplo tá?*

A resposta é aceita pelo professor, mas parece não satisfazê-lo. Apesar de outro aluno confirmar o significado duplo do título logo em seguida, sente necessidade de privilegiar o primeiro significado expresso acima. Esse contém, a meu ver, o sentido literal da questão. O outro parece carregar um significado mais discursivo, aludindo ao embate jurídico que está havendo entre empregados e empregadores sobre a segurança do uso de computadores. No entanto, enfatiza o primeiro significado solicitando aos alunos que olhem em um texto trabalhado em uma aula anterior que se refere ao crescimento do uso de computadores, isto é, que muitas pessoas estariam usando o VDT :

A.- *tem duas respostas*

P.- *tá vocês se lembram do texto is your computer secure? vocês se lembram dos gráficos que tinha sobre o aumento de uso das máquinas em escritório ? estão se lembrando ? então olhem ... cadê os textos estão aí? ((alunos procuram o texto mencionado)) ... dêem uma olhadinha no gráfico que tem aí ((pega um texto na sua mesa)) estão se lembrando do gráfico agora? o primeiro gráfico ((lendo)) US expenditures in computer system and office machines tá? estão se lembrando do aumento crescente? ... tá? ... então realmente o all eyes on the vdt também vai cada vez mais haver olhos pra o vdt tá ?*

Apesar da questão significado do título ter sido relativamente explorada nessa fase da aula, em uma das perguntas escritas do questionário que formulou para serem respondidas mais tarde pelos alunos, outra vez esse fato é inquirido e é previamente comentado pelo professor quando lê aos alunos as questões:

P.- /.../ e depois aí a gente vai no fim retomar o título e vamos tentar ... a gente já viu que o título tem os dois significados né? o uso de vdt está aumentando e que as atenções estão voltadas para o vdt ... então a gente vai retomar o título no fim /.../

Retomando a análise do primeiro momento da aula, nota-se que após explorar o significado do título, o professor passa a perguntar a respeito do assunto ou tópico do artigo:

P.- /.../ bom e com relação àquela possibilidade que a gente tinha havia levantado do texto tratar de problemas de saúde causados por computador ... o texto trata disso?

A.- trata

P.- trata ... tá? trata disso e mais o que? ou só trata disso?

Diante da pergunta, um outro aluno se auto-seleciona e dá a resposta que diz respeito a um outro fato contido no tópico do texto, i. e., a regulamentação das leis para o uso de computadores. O professor aceita parcialmente a contribuição do aluno, pois parece que a resposta esperada não é a que ele lhe forneceu. Ao obter de um outro aluno o que parece ser a informação desejada, passa a considerar, nesse momento da aula, apenas a primeira resposta apresentada no segmento acima transcrito. O segundo fato irá ser retomado somente mais tarde:

A₁ - (incomp)

P. - vai D. fala mais alto... fala

A₁ - das leis

P. - das leis o que?

A₁ - falando do uso (incomp)

P. - leis o que?

A₂ - trabalhistas

P. - das leis trabalhistas

A₁ - é isso aí ((protesta alguma coisa))

P. - não/ ele só completou o que você estava dizendo tá ? então o texto trata de problemas de saúde causados pelo uso de do vdt tá? quais eram ... o que vocês disseram que afetava o uso de vdt a vista ... que mais ? /.../

O seu último turno inicia um longo segmento na interação em sala de aula que trata desse fato. À medida em que uma resposta sobre a questão saúde é obtida, o professor indica através de um enunciado - *que mais ?* - que um novo problema deve ser apresentado. Seu objetivo parece ser o de se certificar se os alunos encontraram no artigo os problemas sobre os quais haviam hipotetizado na primeira etapa da aula:

Ag. - articulação dos dedos ((fazendo o gesto com os dedos))

P - articulação dos dedos que mais ?

A - coluna

P. - coluna que mais? / ... /

P - isso tudo está mencionado no texto gente ? mhn?

Nota-se que no questionário este mesmo aspecto do artigo é indagado. A primeira pergunta desse exercício solicita : **Quais os problemas físicos que o texto aponta como decorrência do uso de VDT em escritórios ?** Assim, da mesma maneira que o aspecto significados a respeito do título do artigo apontado acima, essa questão também é repetida no exercício escrito. A explicação para a reincidência dessas perguntas será tratada no final da análise.

Esgotadas as questões que tratam sobre os problemas físicos causados pelo uso de computadores, o professor retoma o tópico confirmação de hipóteses:

- P. - / ... / então qual hipótese fica confirmada ? o texto lida com o quê ? fala sobre o quê ?
 A₂ - problemas de saúde de usar o vídeo e ele falou de leis sobre o trabalho no terminal /.../

Dessa vez o fato que já tinha sido apontado pelo aluno anteriormente, i.e., a questão leis trabalhistas, e não tinha sido considerado pelo professor, ganha relevância:

- P.- isso ... tá ... então ele levanta os possíveis os problemas de saúde que estão ocorrendo e as leis que estão sendo feitas para proteger os trabalhadores que trabalham com vdt certo ? tá e como é que está sendo a elaboração dessas leis e tal... me diz uma coisa essas leis o que que é interessante não o que é interessante mas o que que você pode dizer a respeito dessas leis existe um dado importante aí a respeito dessas leis tá ? ... elas já existiam anteriormente ?
 A₂- são leis novas
 P.- são leis que estão sendo passadas agora tá? mesmo porque agora que o vdt está sendo amplamente usado tá? não talvez agora mas agora talvez estejam surtindo os efeitos né do uso do vdt né então as leis normalmente acontecem em decorrência disso quando surge um problema então vai-se regulamentar o uso do vdt pra proteger os funcionários ... eu vou passar os exercícios /.../

A segunda aula que é objeto de análise focaliza um artigo também extraído da revista Time, intitulado **Zombies - Do they exist ?** (Aula II: vide Apêndice IV). Este artigo está na seção **Medicine** da mesma revista e foi publicado em 17/11/83. Com o propósito de responder à pergunta do título que também é o tópico do artigo, a autora estrutura seu argumento através da história de seus três personagens principais : Narcisse (o zumbi), Dr. Douyon (psiquiatra) e Dr. Davis (etnobotânico). As três histórias estão interrelacionadas, mas também concorrem individualmente para comprovar a veracidade da questão zumbiismo.

Como apontei acima, nessa aula o tratamento dado pelo professor à etapa confirmação de hipóteses é totalmente distinta da analisada anteriormente. Na parte anterior da aula, isto é, quando da elaboração das hipóteses, percebe-se, através da interação do professor com os alunos, que os aspectos por ele salientados no artigo, dizem respeito a somente dois itens: ao etnobotânico e à poção entendida como responsável pelo estado de morte aparente que apresentam os "candidatos" a zumbi. Os outros personagens integrantes da história não são nenhuma vez mencionados.

Uma vez feitas as hipóteses e o artigo lido pelos alunos, o professor pergunta:

P. - *acabaram de ler? todo mundo já leu né? vamos lá então gente ahm ... bom zombies do they exist or not? sim ou não? pelo texto vamos lá existe ou não existe?*

As. - *(incomp)*

P. - *e outra pergunta existem evidências do fenômeno zumbi?*

As. - *é*

P. - *então daí explicou porque do artigo está na seção medicina né? tá? entenderam porque agora? bom ahm ... eu não vou nem falar muito porque se a gente fizer muitas perguntas a gente levanta quase todas né ... vamos fazer os exercícios depois aí ... /... /*

Após esse comentário sobre o assunto do texto, faz ainda uma pergunta sobre vocabulário a um aluno e distribui o questionário. Lê cada uma das perguntas, explicando-as e pede aos alunos que respondam a primeira questão. Após algum tempo checa com alguns alunos as respostas dadas a essa primeira pergunta e diz que na próxima aula dará mais um tempo para que finalizem o exercício o

que, na verdade, não acontece.

A explicação do professor por não ter falado muito sobre o texto é encontrada no Áudio 3 :

P.- /.../ já tinha respondido que os zumbis existem tá ... podiam ser explicados cientificamente por isso estavam na seção de medicina da revista, tá? ... se eu falasse muito mais eu ia não ter motivo pra dar o texto pra eles entender? não ia ter *information gap* nenhum então aí a gente partiu pra os exercícios

é interessante observar-se, no entanto, que as perguntas elaboradas no exercício escrito em relação a esse artigo (ver Apêndice V) exploram questões bastante distintas das levantadas pelo professor previamente. Foram elaboradas tentando recuperar a história de cada um dos personagens bem como a interrelação dos fatos que concorrem para a elucidação do fenômeno zumbiismo.

Face a esses dados, conclui-se haver duas questões relacionadas à prática do professor que parecem ser antagônicas nas duas aulas observadas. Na primeira, explora extensivamente com os alunos questões relacionadas ao texto, tanto oralmente como no exercício escrito sobre o texto. Entretanto, na segunda aula analisada, procede inversamente: não discute o artigo oralmente e as perguntas escritas focalizam aspectos distintos dos apontados durante a etapa confirmação de hipóteses. Na primeira aula parece não se preocupar em manter, no questionário, a *information gap* do aluno a respeito do conteúdo do texto específico, como na se-

gunda aula em que trata de um texto sobre assunto geral. Entendo que esse tratamento diferenciado pode ser explicado levando em conta os seguintes fatores:

1. como foi indicado na parte da análise relativa ao conhecimento prévio, feita anteriormente, o professor parece se relacionar distintamente com esse aspecto: quando específico, as indicações dos dados apontam que há uma certa dificuldade do professor em lidar com esse tipo de conhecimento, possivelmente porque corresponde à área de estudo dos alunos e portanto seu saber poderia ficar comprometido. Esse comportamento parece não ocorrer quando o assunto tratado é relacionado ao conhecimento não-específico. Tendo em vista que o texto *All eyes on the VDT* é extensamente trabalhado ao contrário de *Zombies - do they exist?*, é possível que esses tratamentos distintos de sua prática sejam produtos da atitude que tem frente ao papel "detentor do saber" que precisa desempenhar. Tratando-se de uma aula em que o assunto em pauta pode ser de um certo domínio do aprendiz, tem necessidade de mostrar o seu domínio sobre o assunto e isso é feito através da exploração mais detalhada do texto. Contrariamente, um assunto que dificilmente traria qualquer comprometimento em relação ao saber institucional parece poder ser tratado "superficialmente";

2) as perguntas feitas no questionário relacionadas ao texto específico foram elaboradas pelo próprio professor, dessa maneira é a sua leitura do texto que aparece nas duas etapas da aula. As questões apresentadas no questionário do artigo sobre zumbiismo

foram elaboradas por outros professores da instituição e, consequentemente, tratam sobre aspectos que consideraram relevantes na leitura que fizeram do texto, e que possivelmente é distinta da deste professor.

CONHECIMENTO DISCURSIVO

O último aspecto envolvido na análise envolve o conhecimento discursivo. Como o professor indicou no seu questionário, a prática pedagógica de leitura em língua inglesa deve levar o aluno a perceber a posição do autor em relação a determinado assunto. No entanto, nas aulas examinadas parece que esta questão não é tratada em nenhum momento pelo professor. Ao contrário, este demonstra ter uma certa dificuldade e mesmo resistência em trabalhar esse tipo de conhecimento. Essa constatação é fruto dos dados obtidos na gravação da segunda aula.

A tarefa de leitura dessa aula era de comparar as informações contidas numa série de cartas do leitor extraídas da revista *Time* sobre alcoolismo, com o artigo que motivou a produção dessas mesmas cartas, também publicado nessa mesma fonte. Nota-se que o enfoque dado pelo autor do artigo é um tanto distinto dos pontos discutidos pelos diferentes leitores nas cartas. Naquele, o ponto principal é o de salientar a importância do comportamento dos pais em relação ao controle de bebidas alcoólicas de seus filhos; nas cartas, o problema é discutido de diferentes maneiras, sendo que em algumas o aspecto central do artigo não é

focalizado. Apesar de um aluno apontar essa diferença não a considera e persiste no objetivo de leitura a que tinha proposto: o de comparar as informações contidas num e no outro texto:

P.- ((diz nome de alunos)) deu pr'a identificar algum ... a gente tinha levantado algumas hipóteses não tinha ? enquanto nós lemos as cartas não tínhamos já levantado ? bom o primeiro leitor da primeira ... o...o... o... a pessoa que escreveu a primeira carta diz que o artigo não aborda a quest' / ... as causas do problema tá ? então ... agora vocês vão me dizer sim ou não o artigo aborda as causas do problema ?

A₁.- não

P.- não ?

A₁.- acho que não... as cartas são meio fora do artigo... eu achei

P.- você acha que as cartas são fora do que o artigo é ?

A₁.- pelo menos a idéia que eu peguei do artigo ... as cartas não são falando sobre a idéia dele

P.- você acha que não ?

A₁.- não / é o mesmo problema só que é outra abordagem

P.- tá... mas o pro... o... o... primeiro você lembra que o primeiro leitor diz que o problema tá na psique americana tá? e que a Time não abordou este problema tá? o artigo não abordou este problema ... então pelo que você viu o artigo dá as causas do alcoolismo em adolescentes? não... não dá ... dá? ele aponta as causas? / ... /

Nos dados do áudio também há indicações sobre suas dificuldades: (áudio i: 084-133):

P.- eu fico às vezes com medo de transformar minha aula de leitura numa aula de discussão ((ri)) sabe porque porque quando você faz todo aquele negócio de levantamento de hipóteses você também está levando o aluno para uma leitura sem querer.

4.2.2. Explicação dos dados

A análise dos dados privilegiados na seção acima indica que o papel que esse sujeito desempenha nas aulas de leitura poderia ser considerado como a variável determinante para a maneira como sua prática se desenvolve. A relação poder - saber detectada na análise do questionário também está presente no discurso da sua prática.

Remetendo para os aspectos selecionados para análise- conhecimento prévio, lingüístico, conhecimento discursivo e leitura global- entendo que todos eles parecem permeados pelo que identifiquei como uma necessidade do sujeito de se afirmar em relação à representação de um poder que lhe foi delegado pela Instituição.

Como foi indicado na interpretação dos dados relativos ao conhecimento prévio do aluno, o sujeito parece demonstrar alguma dificuldade em acioná-lo, quando, consciente ou inconscientemente, percebe que esse possa vir a comprometer sua auto-imagem de "detentor do saber". Este fato acontece nos casos em que, nas aulas de leitura, trata de textos cujos assuntos estão relacionados à área de conhecimento do aluno, ou seja, computação. Nota-se que aí utiliza estratégias no seu discurso (a maioria das vezes acredito que inconscientemente) que lhe possibilitam prosseguir na sua tarefa como sendo o participante da interação em sala de aula que tem o maior domínio de conhecimento. Essas estratégias apresentam, no entanto, aspectos que considero como contraditórios- o que viria a corresponder ao que foi levantado na análise

do questionário a respeito da contradição do sujeito em relação a sua experiência em sala de aula. Por um lado, parece demonstrar reconhecer que o aluno possa ter maior conhecimento do que ele sobre o assunto, mas, por outro, também indica ter resistências em admiti-lo.

Esta suspeita é fruto do cruzamento dos dados do vídeo e do áudio. Na aula, quando dos comentários sobre a avaliação feita, há indicações de que : 1) concorda em rever a questão da prova em que o aluno teria respondido distintamente do que havia estipulado como "resposta correta", devido à sua falta de conhecimento sobre o fato; no entanto, não permite discussão sobre o caso em frente ao grupo. Pelos dados do áudio, nota-se que mesmo sendo aquele aluno o único que respondeu a pergunta daquela forma, prefere discutir individualmente com ele, pois essa é a estratégia que, segundo o professor, adota quando há esse tipo de ocorrência. 2) Na gravação da aula, enfatiza um aspecto apontado por um aluno a respeito de um item da prova, mas procede como se a constatação fosse produto de sua reflexão ou conhecimento, o que pelos dados do áudio verifica-se ser de autoria do aluno a observação feita sobre o fato.

Penso também que essa contradição do sujeito em reconhecer o conhecimento do aluno demonstra ser representada através da relação distinta que estabelece com dois alunos que "sabem", indicações essas obtidas através das gravações em áudio. F. e E. parecem ser essas duas representações: F. é muito "quietinho", mas sabe muito ; E., ao contrário, apesar de saber não é "quietinho", pois "ri de mim". Creio ser possível interpretar que F.re-

presenta S^{-1} , que respeita a sua individualidade ou o seu não saber, enquanto que E. seria S^1 , ou seja, o que desrespeita, o que não aceita que não tenha conhecimento sobre a área. No entanto, quando o sujeito resolve em nome da ordem ou da disciplina, utilizar um material didático relacionado a uma área específica sobre a qual não tem domínio, parece desafiar os limites de seu saber, o que pode ser interpretado, como se, por alguma razão, esse sujeito sentisse necessidades de alimentar essa contradição face ao seu papel "detentor do saber".

Distintamente, entretanto, o conhecimento prévio do aluno pode ser "acionado" quando o professor julga que este fato não oferece riscos ao seu domínio de conhecimento. Por tratar-se de uma área de saber que ultrapassa os limites da sala de aula ou do conhecimento institucionalizado, e que "todos" têm liberdade de saber (e também de não saber), pode permitir que o aluno seja sua fonte e mesmo o incentive a partilhar com os outros sobre ele. Essas indicações são fornecidas pelos dados da aula cujo texto refere-se a um assunto geral.

Possivelmente há outras variáveis que explicam o tratamento distinto que aplica nas duas aulas em que desenvolve sua prática relacionada aos textos de uma e outra área de conhecimento. No entanto, creio ser possível supor que, pelas razões acima indicadas, sua atitude no desenvolvimento de uma e de outra aula é coerente com a contradição inerente ao seu papel. Tratando-se de um texto que os alunos "devem saber", precisa também mostrar que domina o assunto e portanto desenvolve-o extensivamente e até repetidamente, se pensarmos na redundância de certas perguntas

escritas e orais. O descompromisso com o conhecimento do texto sobre zumbi, no entanto, lhe permite não só admitir que não viu o filme, mas também desenvolver a prática no que concerne à parte oral da tarefa restritivamente, deixando uma lacuna no exercício escrito que, conforme os dados do áudio, diz ter sido proposital.

Em relação ao conhecimento lingüístico, o saber do professor parece ser também o regulador da estratégia discursiva adotada na interação com os alunos. Os dados apresentados quando do exame deste aspecto indicam que quando o sentido da palavra inquirida pelo aluno lhe é acessível, devolve a pergunta (faz eco) ao mesmo ou à classe, ou recorre à memória dos mesmos. A não acessibilidade, no momento, ao significado da palavra, no entanto, obriga o professor a mudar sua estratégia, mas com o cuidado necessário para que seu não saber não seja comprometido frente aos alunos. Nas duas ocorrências encontradas nos dados em que utiliza o dicionário para verificar palavras desconhecidas por ele, este ato parece ser relativizado. Numa, indica que não sabe "aquela" palavra, mas sabe as outras, mesmo sem o aluno ter demonstrado dúvidas sobre as mesmas; na outra, se permite consultar o dicionário, quando já havia solucionado parcialmente o significado da palavra.

Apesar de indicar no questionário que a posição do autor é também importante na leitura do aluno, a impressão que fica dos dados analisados é que, na prática, o professor não o reconhece como sendo um aspecto que deva ser considerado. Parece que a informação literal do texto é a privilegiada, como acontece em relação ao significado do título do artigo *All eyes on the VDT* e

como demonstra o tratamento dado às cartas de leitores em relação ao artigo que as motivou. No entanto, parece ser coerente com essa medida, visto que, segundo os dados do áudio, entende que, por um lado, essas questões podem gerar discussão e, por outro, não permitiriam o consenso em sala de aula, fatores que, provavelmente, virão perturbar a ordem e o saber da situação.

Dadas essas indicações, em resposta à pergunta de pesquisa 2 - O que revela a prática do professor em sala de aula em relação às suas concepções sobre ensino e aprendizagem de leitura língua inglesa? - conclui-se que o discurso do professor em sala de aula indica que :

1) o ensino de leitura está condicionado ao nível de representação que tem a respeito de seu conhecimento sobre aspectos teoricamente considerados como relevantes para a aprendizagem da disciplina. Assim é que as estratégias de leitura relacionadas ao conhecimento prévio e lingüístico - ou seja, formulação/confirmação de hipóteses e inferência lexical - parecem ser mais ou menos privilegiadas discursivamente, conforme a maior ou menor possibilidade de "ameaça" que possam representar em relação ao seu papel como participante de mais poder e saber na interação;

2) a aprendizagem de leitura está atrelada a essa disponibilidade do sujeito : os alunos têm pouca possibilidade de negociação. O único momento em que isso parece ocorrer se deu, nos dados privilegiados pela análise, quando da discussão de dois textos relacionados à categoria assuntos gerais;

3) leitura parece se resumir à decodificação da informação e ao desenvolvimento da leitura predeterminada pelo professor. Apesar de apontar no questionário que o conhecimento discursivo ou a posição do autor é parte integrante do saber ler em língua inglesa, não o considera nos dados analisados. Reconhecê-lo poderia ser uma limitação teórica desse sujeito, mas como foi apontado acima é possível que esse tipo de saber represente uma certa "ameaça" ao saber /poder instituído. Ainda, a leitura do "todo" ou "partes" do texto vai ser conduzida, dependendo da relação que estabelece com o texto: mais ou menos baseada no leitor ou no texto.

O objetivo deste capítulo foi o de analisar os dados coletados com o propósito de responder as duas perguntas de pesquisa formuladas. Na primeira etapa da análise, considerou-se o questionário produzido pelo sujeito da investigação; na segunda, foram privilegiados os dados obtidos nas aulas gravadas e observadas. Os relacionados às gravações em áudio também foram considerados quando julgou-se necessário.

O Capítulo V discutirá as implicações desse estudo para a formação de professores de língua inglesa.

NOTA DO CAPÍTULO IV

- (*) Ducrot diz a esse respeito que o acontecimento enunciativo é, em relação a um enunciado negativo, representado como o afrontamento de dois enunciadores. Isso porque todo enunciado da forma não-p é entendida como a realização de dois atos ilocucionários: um a afirmação de p por um enunciador E1 que se dirige a um destinatário D1; o outro a rejeição dessa afirmação que é atribuída a um enunciador E2 dirigida a D2. Ducrot explica que a vantagem dessa concepção é que ela permite integrar - em casos individuais - a concepção de negação postulada por Freud, a partir de certos dados psicanalíticos. Para Freud, um enunciado não-p é uma espécie de travestimento utilizado para dizer - devido à censura exercida pelo super-ego - um p correspondente a um pensamento inconsciente e interdito, que para burlar a censura comunica o que quer dizer, dizendo ao contrário. A descrição freudiana representa dessa maneira um caso extremo de um esquema geral da negação, o caso do locutor dividido : o enunciador E1 de p é um instante inconsciente da personalidade do locutor; o enunciador E2 sendo identificado a uma outra instância dessa mesma personalidade.

CAPÍTULO V

IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR

O objetivo final desse trabalho, conforme estipulado previamente, é o de trazer subsídios que possam colaborar com a formação do professor de língua inglesa, mais especificamente, com o envolvido com o ensino de leitura instrumental no idioma. A hipótese de que o preparo desse profissional é limitado, uma vez que ele parece não ser incentivado a ter uma atitude reflexiva ou consciente a respeito da tarefa ensino, foi a fonte geradora desta pesquisa. Os pressupostos teóricos que a análise crítica do discurso empresta a esse estudo fornecem os fundamentos necessários para supor-se que seriam encontradas evidências no discurso de um professor da disciplina que viriam indicar a atitude mencionada.

A análise comparativa dos dados, que foi realizada em relação ao discurso produzido nas duas etapas, ou seja, no questionário e nas aulas, nos levou à conclusão de que a representação que o sujeito tem dos elementos saber/poder pode ser limitadora, não só em relação ao saber teórico sobre a disciplina, mas também e, principalmente, face à prática pedagógica de leitura em língua inglesa. Dadas as causas dessa limitação, entende-se que as implicações do trabalho, em termos da questão "preparo do professor", podem transcender a do professor especializado no ensino de leitura.

O encaminhamento que se pretende dar em relação à formação do professor, a partir das questões acima apontadas, transcende qualquer intenção que possa parecer subentendida na questão. Não é objetivo desta dissertação apresentar um receituário do *modus faciendi* do preparo de professores, pois isto seria pa-

radoxal às próprias concepções do estudo. Porém, face às evidências encontradas na pesquisa não se pode deixar de sugerir direções que, quem sabe, possam fazer avançar a reflexão sobre o tema.

Parece ser determinante nos indícios discursivos encontrados na análise que a atitude do professor frente à tarefa profissional delegada seja regida pelos conceitos saber/poder que se fazem por ele representar contraditoriamente: ao mesmo tempo em que o paralisam, também são instrumentos de sua ação em sala de aula. Na medida em que se mantém inconsciente desse mecanismo subjacente ao seu papel, é provável que não tenha condições de romper a cadeia determinística e reprodutora que torna sua função não a de, quem sabe, somente promotor de conhecimento, mas também, por causa do poder que entende ter que representar, de detentor desse conhecimento.

Sobre a relação saber/poder e o papel dos professores, McLaren em Giroux (1988:vii) tece alguns comentários sobre a obra desse autor. Diz que na sua formulação sobre o papel que os professores deveriam desempenhar como intelectuais criticamente envolvidos, Giroux propõe que :

Saber não pode ser mais entendido como objetivo, mas sim como parte das relações de poder que não só o produzem, mas também que dele se beneficiam. Todas as formas de saber podem ser localizadas no interior das relações específicas de poder; à medida que o tempo passa, certas formas de saber são transformadas pelos grupos dominantes em "regimes de verdade". De acordo com Giroux, um passo decisivo para ajudar os professores a desafiar "regimes de verdade" - dado especialmente que eles influenciam questões cur-

riculares e pedagógicas - pode ser melhor alcançado se os professores assumirem o papel de intelectuais transformadores que deliberadamente incorporem a prática socialmente transformadora como contrária ao exercício - disfarçado de neutralidade política - da inteligência arcana ou do conhecimento especializado.

Uma maneira provável de viabilizar essa atitude "intelectual" do professor, entendida como essencial na sua formação, apresenta-se, a meu entender, na possibilidade da pesquisa da sala de aula vir a preencher a lacuna apontada no segundo capítulo em relação à proposta de Clark et al. (1987). Lembrando, lá foi mencionado que parecia haver um "esquecimento" dos autores em relação à consciência crítica do professor de sua linguagem em sala de aula. Parece ser bastante claro, dadas as conclusões da análise realizada, que um programa, como pretendem, de consciência crítica de linguagem pode ficar comprometido se, como já apontado na ocasião, não privilegiar o preparo do professor ou nele procurar investir, mesmo que se engaje no propósito de adotar "objetivos emancipatórios" no seu ensino. A percepção da internalização pelo sujeito da entidade "saber a serviço do poder" indicada na pesquisa, parece merecer um trabalho de auto-conhecimento do professor que, do contrário, pode não alcançar o discurso de um programa que almeja que a linguagem crítica seja aprendida pelos alunos. Apesar de não considerar que essa venha a ser uma estratégia definidora na busca da solução "consciência crítica do professor", entendo-a como uma forma que poderá vir auxiliá-lo no encaminhamento de um processo de auto-conhecimento que, por sua vez, irá se refletir na busca de uma renovação de sua prática.

Em relação à questão específica desse trabalho, i. e., o ensino de leitura instrumental em língua inglesa, a centralização do professor na condução do trabalho parece revelar que as questões constitutivas dessa abordagem - conhecimento prévio, lingüístico e discursivo - podem não se sustentar na prática desse ensino, como fatores teoricamente eleitos como desencadeadores da aprendizagem de leitura. É minha suposição que, apesar dessa abordagem se valer de concepções interessantes na medida em que considera no seu construto teórico o saber do aprendiz na construção da leitura almejada (a leitura independente), esta está também constitutivamente marcada pela situação de poder em que se realiza. Parece ser evidente nessa pesquisa que os ditos fatores estão delimitados pela estrutura de poder que gerencia a transmissão dos mesmos, sendo portanto inviável pensar que o ensino de estratégias se restrinja somente ao nível cognitivo, psicológico ou mesmo lingüístico dos participantes. Ao contrário, parecem estar muito mais atrelados às crenças, valores, ideologia que regem a sala de aula e que podem inclusive não auxiliar o desencadeamento de uma leitura mais independente pelo aluno.

A meu ver, a pesquisa que possa expor o professor a seu pensar/dizer na sala de aula parece ser uma forma viável de torná-lo não só fonte de dados de investigação, mas principalmente investigador de sua prática e de seu auto-conhecimento sobre as complexas e inconscientes relações que subjazem o seu discurso na sala de aula. A consciência crítica do professor em relação à sua linguagem possibilitaria trazer para sua reflexão não só a maneira como seu comportamento discursivo espelha a sua represen-

tação da Instituição, mas também o tipo de relação que com ela estabelece, com vistas ao próprio conhecimento nela viabilizado. Seria o que imagino ser uma terceira etapa do estudo, que viria complementar o que nesta pesquisa provavelmente ficou faltando, ou seja, o de um envolvimento maior do sujeito com o trabalho por ele produzido. Essa é uma possibilidade que gostaria de contemplar num trabalho futuro, a partir dos mesmos dados coletados e do mesmo sujeito da pesquisa.

Acredita-se que essa pesquisa-instrumento para o professor possa vir a colaborar no que Mitchell (op.cit.) entende como as poucas contribuições que a pesquisa descritiva da sala de aula dão ao ensino/aprendizagem de línguas; ou com a perplexidade de Long (op.cit.) em relação ao fato de que, apesar das investigações em sala de aula apresentarem indicações importantes sobre ensino/aprendizagem, o professor parece não tomar conhecimento delas. No entanto, o mais importante é que ela possa vir a colaborar com o professor no contexto brasileiro de ensino de leitura em língua estrangeira, interagindo com a investigação que aqui se desenvolve.

Como foi indicado no Capítulo II, existem, pelo menos, dois investigadores nacionais também preocupados com esse ensino: Coracini (op. cit.) e Moita Lopes (op. cit.). A pesquisa aqui apresentada, certamente por incorporar na análise do discurso do professor pressupostos teóricos similares aos de Coracini, encontra nos resultados apontados por essa pesquisadora, indicações semelhantes aos de seu estudo. Esses dizem respeito à atitude centralizadora do professor e das implicações que essa atitude

tem em relação à abordagem de leitura interativa, no que se refere ao material a ser lido, às estratégias e aos objetivos de leitura (op.cit.:10). No entanto, nossas divergências começam aonde este trabalho termina. Como já foi colocado e será melhor discutido mais adiante, acredito, contrariamente a Coracini, que com a explicitação (explicação) ao professor das "tramas" que o amarram à Instituição e aos quais ele se amarra, pode ser um primeiro passo para que um novo percurso nesse ensino possa começar a ser trilhado, apesar das dificuldades e independentemente das contradições que possivelmente estarão sempre presentes nessas relações.

A respeito da pesquisa etnográfica de Moita Lopes, este trabalho também se diferencia. Algumas das questões aqui apontadas encontram eco no que esse investigador indica como causa das "concepções arraigadas [dos professores] sobre o que é ensinar/aprender línguas" (vide Cap.II, 2.2). Isto aconteceria, na opinião de Moita Lopes, porque área de ensino seria "principalmente o lugar dos dogmas ao invés do da crítica e da investigação." No entanto, apesar de denunciá-la, o pesquisador parece não estar interessado em explicitar nenhuma direção que a pesquisa na sala de aula possa tomar em busca de algum tipo de estratégia para lidar com a questão.

Quando o sujeito indica nos dados desta pesquisa (questionário e áudio), suas dificuldades a respeito da questão do conhecimento lingüístico do aluno sabe-se que atualmente esse é um fato que vem merecendo atenção de pesquisadores e professo-

res da própria instituição onde trabalha. Parece demonstrar uma percepção da existência de uma possível dissociação entre a teoria de leitura postulada e a sua realização prática. No entanto, a atitude passiva e reprodutora que tem frente à questão inferência lexical na sala de aula, parece ser uma maneira de demonstrar sua descrença de que a prática também possa ser fonte de indicações teóricas. A busca de uma solução para o problema conhecimento lingüístico do aluno, ou pelo menos, a tentativa de busca, talvez pudesse lhe propiciar avanços em direção ao encontro de soluções que viessem melhor lhe satisfazer. Essa passividade, entretanto, pode ser explicável na medida em que também parece reproduzir o mesmo tipo de relação que o pensamento dominante tem, face à determinação teoria sobre prática, que creio muito bem se fazer representar na Escola.

É importante que a pesquisa em sala de aula que envolva o professor seja também incentivadora dessa atitude de busca, de reflexões teóricas, uma vez que mesmo pesquisas que propõem uma abordagem mais progressista parecem ainda privilegiar a relação teoria-prática e não também o seu inverso, i.e. a relação prática-teoria. Essa talvez seja a maior contribuição que cursos envolvidos, de algum modo, com a formação do professor (graduação, pós-graduação, especialização, etc) possam dar a ele: a atitude não positivista da relação conhecimento-sujeitos. Longe de ser uma apologia ao domínio da prática sobre a teoria, creio que o que quero dizer está muito bem expresso em um comentário que Giroux (1988:119) faz a respeito do pensamento de Paulo Freire sobre a questão:

Para Freire, não existe contexto teórico se este não estiver em uma unidade dialética com o contexto concreto. Em vez de pedir que a teoria seja substituída pela prática, Freire advoga por uma certa distância entre teoria e prática. (...) A teoria é nutrida por um discurso opositor que preserva uma distância crítica em relação aos fatos e experiências de uma determinada sociedade. (...) Teoria não dita prática; pelo contrário, ela serve para ter a prática a uma certa distância com a finalidade de mediar e compreender criticamente o tipo de praxis necessária dentro de uma certa situação, em um determinado tempo. (...).

Cavalcanti e Moita Lopes (1990) apontam que os cursos preparatórios de professores de língua estrangeira no país se preocupam somente em desenvolver a proficiência do futuro professor na língua alvo. Segundo os autores, parece ser esperado que o domínio do idioma se reverta "na melhoria do ensino, uma vez que, geralmente apenas um ano (do total de quatro) é destinado à prática de ensino, sendo que esta disciplina, na maioria dos casos, não prevê a reflexão sobre a prática." É da opinião de Cavalcanti (1989) que essa reflexão deveria ocorrer durante todo o tempo de formação do aluno-professor⁸, seja como auxiliar de pesquisa, bolsista de iniciação ou observador de sua própria prática de aprendiz e professor de línguas. Gostaria de acrescentar a esses aspectos abordados pela pesquisadora um outro dado com a esperança de contribuir nessa reflexão. Entendo que os cursos que viabilizam o conteúdo programático no currículo também poderiam auxiliar na tarefa de despertar no professor uma atitude crítica em relação ao conhecimento, na medida em que puderem informar que as "verdades" que apresentam em termos teóricos são resultados de

questões que estão associadas a determinadas condições sócio-históricas que as produziram. Acredito que dessa forma a Escola também estará contribuindo para a relativização do saber e para a formação de um profissional que possa refletir criticamente sobre esse saber.

Neste capítulo foram apresentadas as implicações que este estudo, em termos dos resultados da análise dos dados, aparenta indicar. Entendeu-se que dadas as causas identificadas como responsáveis pelo comportamento discursivo do professor nas duas etapas da análise, parece ser necessário que instrumentos de pesquisa na sala de aula e programas de cursos preparatórios que viabilizem uma reflexão crítica sejam considerados na formação do professor.

A Conclusão deste trabalho será apresentada a seguir.

CONCLUSÃO

Esta pesquisa se concentrou em investigar, através do discurso de um professor de leitura instrumental em língua inglesa, a relação que esse professor mostra evidenciar entre concepções teóricas sobre ensino/aprendizagem de leitura e a prática da mesma em sala de aula.

Entendeu-se que tal estudo se fazia necessário devido às evidências não só vivenciadas por essa pesquisadora, mas também colhidas na literatura relacionada à pesquisa da sala de aula. Essas evidências dizem respeito à falta de consciência que o professor demonstra ter a respeito de seu discurso em sala de aula.

Para o exame do problema, buscaram-se orientações na literatura de duas áreas de pesquisa, consideradas responsáveis em estabelecer direções para o preparo do professor em língua estrangeira: a da sala de aula e a de metodologia de ensino/aprendizagem de língua inglesa. No entanto, elas se mostraram limitadas face à investigação almejada.

A pesquisa da sala de aula de línguas, historicamente mais representativa de indicações referentes ao ensino da disciplina, parece pouco contribuir para o professor. Argumentou-se que seu aparecimento ocorreu, no cenário do ensino, quando no início dos anos sessenta a teoria behaviorista/estruturalista sobre aprendizagem de línguas começou a ser desafiada pela teoria cognitivista/gerativista de Chomsky. Apesar de, nessa época, essa pesquisa se declarar prescritiva, porque interessada no "treinamento" do professor, seu objetivo principal parece ter sido o de testar as teorias de aprendizagem de língua, a princípio através de métodos e depois de técnicas de ensino.

A partir dos anos setenta, devido aos resultados inconclusivos daquelas questões, essa pesquisa diz abandonar o objetivo prescritivo com a intenção de descrever processos de aprendizagem na sala de aula. Apesar da linha descritiva se declarar não autorizada a indicar procedimentos didáticos para o ensino de línguas, observa-se que alguns de seus pesquisadores entendem que os resultados por ela viabilizados devam ser incorporados pelo professor na sua prática pedagógica. Parece ser implícito aí que questões evidenciadas sobre aprendizagem de língua determinam como esse ensino deva proceder.

A metodologia de ensino/aprendizagem de línguas, do mesmo modo atrelada às direções estabelecidas pela pesquisa relacionada à aquisição de segunda língua, também se distancia cada vez mais de orientações pedagógicas relevantes. Até mais ou menos os anos setenta indica através da abordagem tradicional, traduzida em vários métodos de ensino, quais técnicas de ensino devem ser empregadas pelo professor em sala de aula. Esta estratégia parece ser a que permanece até hoje nas instituições responsáveis pela formação de professores, principalmente nos países não-anglofones. A partir dos anos setenta, entretanto, devido a fatores sociais e teóricos, determinam-se mudanças nas direções da área.

Surgem então, na metodologia de ensino, propostas pelas Escolas Britânica e Americana respectivamente, as abordagens "comunicativa" e a denominada "humanística/psicológica". O centro de interesse dessas escolas fundamenta-se nas necessidades comunicativas do aprendiz. A primeira, considerada mais lingüística, concentra-se em determinar essas necessidades através do syllabus e materiais de en-

sino, mas prescinde de orientações metodológicas para o professor. A segunda, entendida como mais psicológica e pedagógica, postula que as necessidades dos alunos devem ser determinadas por eles. É viabilizada através de alguns métodos, que indicam como o professor deve proceder se nela baseado.

No final dos anos oitenta, possivelmente na tentativa de fazer uma síntese das duas propostas, a área avança mais um passo nas suas preocupações com o aprendiz. Tem no desenvolvimento da consciência da "linguagem do mesmo o seu foco de interesse. Visando, de início, o aprendiz de língua materna e segunda na Inglaterra, já encontra seguidores no ensino de inglês como língua estrangeira. Os modelos propostos para o ensino "consciência da linguagem" nas três situações foram examinados sob a perspectiva formação do professor. Apontou-se que o modelo relacionada à língua materna e segunda, apesar de fundamentado em pressuposições que incorporam parâmetros socio-ideológicos relevantes, não apresenta orientações para o preparo do professor. O relacionado à consciência da língua inglesa como estrangeira, contrariamente, apresenta indicações para o "treinamento" do professor, mas se ampara em concepções restritivas sobre linguagem que não privilegiam aspectos sociais e culturais em relação ao professor e ao ensino da língua.

Dada essa situação, julgou-se necessário recorrer aos pressupostos teóricos postulados em Fairclough (1985, 1988) que se amparam em concepções ideológicas sobre sujeito e linguagem. Entendeu-se que somente dando essa perspectiva à investigação, seria possível encaminhar a questão falta de consciência do professor de maneira apropriada.

De acordo com essa perspectiva, o professor é concebido como sujeito ideologicamente constituído pela Instituição-Escola e, portanto, passível de inconscientemente reproduzir no seu discurso as relações de poder na qual se construiu e se constrói. Essa concepção nos levou a formular o problema de que poderia existir uma dissociação entre o que o professor demonstra entender de sua prática e o que demonstra fazer na sua prática. Do mesmo modo, essa concepção estabeleceu as bases para que o desenho metodológico da pesquisa fosse conduzido em duas etapas. Na primeira, na forma de um questionário, procurou-se examinar como o professor demonstra entender o conhecimento teórico e prático que sua formação proporcionou; na segunda, através das gravações, a análise se concentrou em examinar de que maneira esse conhecimento apresenta se realizar na sala de aula. Esse conhecimento foi traduzido no trabalho em termos das concepções ensino, aprendizagem e leitura em língua inglesa.

No questionário, a interpretação dos dados indica que o sujeito mostra se relacionar contraditoriamente com sua experiência em sala de aula que, como foi mencionado, se refere ao ensino de leitura em língua inglesa. Por um lado, demonstra ter ainda dificuldades na sua condução, mas por outro, procura escamoteá-la, escondendo de si mesmo essa dificuldade. Parece não atribuir o fato a questões que possam ser inerentes à sua própria formação, ou seja, oriundas de possíveis restrições teóricas e metodológicas dos próprios cursos que frequentou ou às limitações da própria orientação que teve sobre o ensino de leitura, obtido na instituição onde trabalha. Ao contrário, demonstra sentir como de sua responsabilidade as dúvidas existentes no ensino de leitura.

A causa dessa atitude, já apontada, foi atribuída à relação de poder e saber que delega à Instituição e que parece entender como constitutiva de sua representação como sujeito frente a essa Instituição. Admitir dificuldades (dúvidas) seria questionar a sua própria representatividade como sujeito. Ou seja, sendo professor, do mesmo modo que a Escola, deve saber "tudo". Esta tem o poder de lhe ensinar um saber inquestionável, o que conseqüentemente lhe delega o poder de ensinar esse saber inquestionável.

Nas gravações, as indicações do próprio sujeito a respeito desse saber ou conhecimento foram examinadas. Nelas, também se encontraram algumas contradições em relação a esse mesmo conhecimento, o que leva a supor que são geradas na própria representação que o sujeito parece atribuir à Instituição e a se auto-atribuir.

Conclui-se que a análise dos dados da produção do sujeito nas duas etapas indicam que o sujeito parece conduzir sua prática pedagógica de leitura em língua inglesa distintamente do que apresenta conceber como teoricamente fundamental para a aprendizagem de leitura pelos alunos. No entanto, a complexidade dos resultados que os dados privilegiados, tanto na análise do questionário, como na das gravações, parecem demonstrar, aponta a necessidade de se explicitar os mesmos.

Em relação às concepções ensino, aprendizagem e leitura, o sujeito mostra entender que :

- 1) teoricamente, ensinar leitura em língua estrangeira para que o aluno aprenda é reconhecer o conhecimento prévio do mesmo sobre o assunto. Praticamente, no entanto, essa relevância parece estar con-

dicionada ao nível de representação que o sujeito "tem" de seu próprio conhecimento sobre o assunto, em relação ao conhecimento dos alunos. Quando o "julga" como passível de ser desafiado, utiliza estratégias discursivas para evitar tal situação. Faz-se necessário apontar, entretanto, que essa atitude do professor parece ser inconsciente: nas conversas gravadas em áudio sobre a questão, nota-se que não demonstra perceber que, nas aulas, não considera o conhecimento do aluno como pensa fazê-lo. É possível, portanto, que essa falta de consciência explique porque adote, em algumas de suas aulas, um material que diz respeito à área específica dos alunos com a finalidade de manter seu poder na situação;

2) teoricamente, ensinar leitura em língua estrangeira para que o aluno aprenda é estimular o desenvolvimento do vocabulário, através da estratégia "inferência lexical". No entanto, na prática oral em sala de aula, o estímulo cognitivo mais utilizado para atingir esse objetivo, i. e., a pergunta, parece depender do menor ou maior acesso ao significado em português que o professor tenha sobre a palavra no momento. Nota-se, tanto em relação ao que indicou no questionário, quanto nos dados do áudio, que tem certos questionamentos e sugestões em termos do tratamento que deve ser dado à essa estratégia. Entretanto, nas aulas, talvez porque não consciente do fato, demonstra insistir na utilização da pergunta independentemente de procurar saber se a palavra é ou não inferível. Aparentemente parece entender que a orientação sobre leitura recebida determina ser necessário que o aluno infira todas as palavras desconhecidas. É preciso apontar, no entanto, que a questão pergunta do professor mere-

ce, dada à diversidade dos dados- não só os analisados, mas também os que não foram privilegiados nesse estudo um tratamento à parte, que será desenvolvido futuramente;

3) ensinar leitura em língua inglesa para que o aluno a aprenda é entender a posição do autor, segundo os dados do questionário, mas na sala de aula não demonstra considerá-lo. Entende-se que essa ainda seja uma visão limitada do sujeito face à leitura. Ela pode porém ser explicada em termos da sua formação e da própria orientação que teve a respeito do ensino da abordagem de leitura. É possível, entretanto, como foi indicado anteriormente, que o temor que uma leitura que envolva outros objetivos a não ser decodificação de informação possa vir a perturbar a ordem na sala de aula seja também causa dessa sua limitação.

4) ensinar leitura em língua inglesa para que o aluno a aprenda é trabalhar o texto como um todo e não as suas partes. Na prática em sala de aula, no entanto, o tipo de assunto do texto escolhido- se específico ou geral- parece regular o tipo de tratamento a ser adotado. Quando específico, dá indicações na prática oral de privilegiar a macroinformação e, nos exercícios escritos também a microinformação do texto. Já a pré-leitura do professor parece ser mais baseada no texto do que na do leitor. No texto geral, no entanto, dado que parece permitir que o conhecimento prévio do aluno sobre o assunto tenha relevância, poder-se -ia supor que o professor se sente mais desobrigado pedagogicamente de conduzir sua prática nos "moldes" indicados pela orientação recebida. Neste tipo de texto, sua

leitura parece ser privilegiada e é ela que predomina na condução das estratégias de formulação e confirmação de hipóteses sobre o texto. As perguntas escritas desse texto geral foram formuladas, sem sua participação, pelos professores "mais experientes" da instituição. Elas se preocupam em trabalhar, especialmente, a estrutura macroanalítica do artigo, que não recebeu nenhuma indicação do professor em questão desenvolvimento da primeira parte da aula.

Acredito que essas observações mereçam um estudo mais detalhado face às relações teórico-práticas da abordagem de leitura interativa. Uma vez que esta parece propor resolver a dicotomia existente entre dois tipos de propostas de leitura, ou seja, a que privilegia o texto e a que privilegia o leitor [text-based e reader-based], ao se realizar em sala de aula pode estar baseada em uma concepção falsa a respeito da "neutralidade" da situação em que supostamente ensino e aprendizagem se processam. Como se pode depreender dos dados, a intermediação da leitura dos alunos é sempre feita pelo professor. Desse modo, o tratamento que escolheu dar ao texto a ser tratado em sala de aula, vai determinar que tipo de leitura - se mais ou menos baseada no texto ou no leitor - vai ser privilegiada na situação de ensino. A noção de leitura como processo individual na sala de aula parece também ficar comprometida, na medida em que as direções para que esse "processo" ocorra já foram predeterminadas. Isso pode indicar a necessidade de uma revisitação teórica da proposta interativa de leitura no ensino.

Apesar do objetivo do trabalho se restringir ao professor de leitura em língua inglesa parece que as implicações da análise

para a formação do professor transcendem à formação do professor especializado em leitura, devido ao fato de que mais importante que a especialização em uma disciplina é a representação que o sujeito demonstra ter face aos elementos saber/poder. Essa representação pode ser, como foi apontado no Capítulo IV, a explicação para a limitação do professor em relação às suas concepções teóricas e à prática pedagógica. No entanto, apesar dessas implicações para o ensino em geral, nos restringimos, devido ao tema dessa pesquisa, ao professor de línguas. É para ele advoga-se por pesquisas e cursos que o auxiliem a ser um profissional crítico não só de sua atuação, mas de sua própria formação. Essa postura, evidentemente, implica em acreditar nas possibilidades de mudança, também em acreditar que a conscientização do professor de seu comportamento discursivo em sala de aula e a explicitação dos fatos subjacentes ao ensino/aprendizagem poderão lhe propiciar um espaço que até agora lhe tem sido negado na história do ensino de línguas.

BIBLIOGRAFIA

ALLWRIGHT, R.L. "Prescription and Description in the training of language teachers" in J. Qvistgaard, H. Skcuvarz, and H. Spang-Hanssen (orgs) Proceedings of the Third International Congress of Applied Linguistics (AILA); Copenhagen, 1972, Heidelberg Julius Groos Verlag, 1972: 150-166.

----- "Classroom-centered research on language teaching and learning: A brief historical overview". TESOL Quarterly 17/2, June 1983: 195-204.

ANTHONY, E. M. "Approach, method and technique". English Language Teaching 17, 1963: 63-67.

ALTHUSSER, L. Aparelhos Ideológicos de Estado. Graal, R. J., 1983.

BELLACK, A. A., Kiebard H. M., Hyman, R. J., Smith Jr., F. L. The Language of the Classroom. New York: Teachers College Press, Columbia University, 1966.

BORDIEU, P. Distinction: a Social Critique of the Judgement of the Taste. Routledge and Kegan Paul: London, 1984.

BOURNE, J. "Natural Acquisition and a Masked Pedagogy" in Applied Linguistics 9/1, 1988: 83-99.

BRANDÃO, C. R. (org) Pesquisa Participante. São Paulo: Brasiliense, 1980.

BUSNARDO, J. e MORAES, M. G.. "A negociação do sentido (Elogio da ignorância)". Trabalhos em Linguística Aplicada 1, UNICAMP, 1983: 9-33.

- CANBLIN, C. N. "Preface" in R. Mackay e A. J. Moutford, English for Specific Purposes: A Case Study Approach, Longman, 1978.
- CARROL, J. B. "The contribution of psychological theory and educational research to the teaching of foreign language" in A. Valdman (org) Trends in language teaching. New York: McGraw-Hill Book Company, 1966: 93-106.
- CAVALCANTI, M. C. "Pesquisa e qualidade de ensino de língua estrangeira no Brasil", conferência proferida no IX ENPULI, Natal, RN 21-25/08/1989 (mimeo).
- CAVALCANTI, M. C. e MOITA LOPES, L. P. Implementação de pesquisa na sala de aula de Línguas no Contexto brasileiro, FUC-RJ, texto base do minicurso "Implementação de pesquisa em sala de aula, X ENPULI 30/07 e 03/08/90 (mimeo).
- CAZDEN, C. Classroom Discourse: The Language of Teaching and Learning. Heinemann Educational Books, 1988.
- CELANI, M. A. A. et alii. The Brazilian ESP project: an evaluation. CEFRIL, FUC, S.P., 1988
- CHAUI, M. O que é Ideologia. Coleção Primeiros Passos. Ed. Brasiliense, 1980.
- CHOMSKY, N. Syntactic Structures The Hague: Mouton Publishers, 1957.
- "Review of Skinner's Verbal Behavior". Language 35, 1959: 26-58.
- Aspects of the Theory of Syntax. Cambridge, Mass.: MIT Press, 1965.

CLARK, R., FAIRCLOUGH, N. L., IVANIC, R., MARTIN-JONES, M. -
"Critical Language Awareness". CLSL Working Papers 1, Center
for Language in Social Life, University of Lancaster, 1987.
(mimeo).

CORACINI, M. J. R. F. "As Experiências Anteriores em aula de
Leitura de LE", Comunicação apresentada no II SIMPLA, UFRJ
8/11 a 9/11/90.

----- "Homogeneidade X Heterogeneidade num discurso
pedagógico em Homenagem aos Vinte Anos do LAEL" (no prelo).

DICKINSON, L., Carver, D. "Learning how to learn: steps towards
self-direction in Foreign Language Learning Schools". ELI
Journal, XXXV/1, Outubro, 1980.

DUCROT, O. Les Mots du Discours. Les Editions de Minuit, 1980.

ELLIS, G. e SINCLAIR, B. "Learner Training: Preparation for
Learner Autonomy". Versão revisada de palestras proferidas
durante a convenção TESOL em Nova York, abril de 1985 e no 7º
Congresso da APLIUT, CIEP, em Sévres, maio de 1985. (mimeo).

ELLIS, R. Understanding Second Language Acquisition. Oxford
University Press, 1985.

----- e ROBERTS, C. "Two Approaches for Investigating Second
Language Acquisition" in R. Ellis, (org) Second Language
Acquisition in Context. Prentice-Hall International, 1987.

EHLICH, K. "Discurso Escolar: Diálogo?". Cadernos de Estudos
Linguísticos 11, 1986: 45-72.

ESKEY, D. e GRABE, W. "Interactive models for second language
reading: perspectives on instruction". In P. Carrell, J.
Devine, D. Eskey, (orgs) Interactive Approaches to Second

Language Reading. Cambridge University Press, 1988: 223-238

FAIRCLOUGH, N. L. "Critical and descriptive goals in discourse analysis". Journal of Pragmatics 9, 1985: 739-63.

----- Language and Power, 1988. (mimeo).

FANSELDW, J. F. "Beyond Rashomon-conceptualizing and describing the teaching act". TESOL Quarterly 11/1, 1977: 17-39.

FLANDERS, N. A. Interaction Analysis in the Classroom: a Manual for Observers. Ann Arbor: The University of Michigan Press, 1960.

FOUCAULT, M. Discipline and Punishment: the birth of the prison. Penguin Books, 1975.

FOWLER, R. et al Language and Control. Routledge and Kegan Paul, Londres, 1979.

FREIRE, P. Pedagogy of the Oppressed. Harmondsworth: Penguin Books 1982.

GAIES, S. "Classroom-centered research: language classroom processes". TESOL Quarterly 17/2, 1983: 205-17.

GIROUX, H. A. Teachers as Intellectuals. Bergin & Gavey Publishers, 1988.

GUMPERZ, J. J. "Interactional sociolinguistics in the study of schooling". In J. Cook-Gumperz (org) The Social Construction of Literacy. Cambridge University Press, 1986: 45-68.

HABERMAS, J. The Theory of Communicative Action. Volume 1: Reason and Rationalization of Society. Heinemann, Londres, 1984.

HALLIDAY, M.A.K. Language as Social Semiotic. Edward Arnold, 1978.

HAWKINS, E. Awareness of Language: an Introduction. Cambridge University Press, 1984.

HEATH, S.B. Ways with Words. Cambridge University, 1983.

HOLEC, H. Autonomy and Foreign Language Learning. Pergamon, 1981.

KELLY, L. G. Twenty-five Centuries of Language Teaching. Rowley, Mass: Newbury House, 1969.

KLEIMAN, A. B., TERZI, S. B. "A self-correcting approach to reading in a foreign language". Ensaio de Linguística 5, UFMG, 1981: 9-24.

KRAMSCH, C. "Interactions langagières en classe de langue: l'état de la reserche anglophone et germanophone". Etudes de Linguistique Appliquée 55, 1984: 56-67.

KRASHEN, S. D. Principles and Practice in Second Language Acquisition. Pergamon, 1982.

----- e TERREL, T. D. The Natural Approach. Hayward, Alernany, Cal., 1983.

KRESS, G. Learning to Write. Routledge and Kegan Paul, Londres, 1982.

----- Linguistic Processes in Sociocultural Practice. Deakin University Press, 1985.

van LIER, L. The Classroom and the Language Learner. Londres: Longman, 1988.

LONG, M. H.; ADAMS, L.; McLEAN, M. e CASTAÑOS F. "Doing things with words: verbal interaction in lockstep and small group situations", In: J. Fanselow, e H. Crymes, (orgs) On TESOL '74. Washington, D.C.: TESOL, 1976: 137-153.

LONG, M. H. "Inside the "black box": methodolical issues in classroom research on language learning". Language Learning 30/1, 1980: 1-42.

----- e SATO, C. J. "Classroom foreign talk discourse: forms and functions of teachers' questions". In Classroom Oriented Research on Second Language Acquisition, H. W. Selinger, e M. H. Long (orgs), Rowley, Massachusetts: Newbury House, 1983a: 268-286.

----- "Training the second language teacher as classroom researcher. In J. E. Alatis, H. H. Stern, e P. Stevens, (orgs) Georgetown University Round Table on Language and Linguistic 1983. Applied linguistics and the preparation of second language teachers: towards a rationale, Washington, D. C., Georgetown University Press, 1983b: 281-297.

----- "Process and Product in ESL Program evaluation" TESOL Quarterly, 18/3, 1984.

McLAREN, P. "Foreword: Critical Theory and the Meaning of Hope" in Giroux, H. A. 1988.

MARCUSCHI, L. A. Análise Conversacional. Série Princípios, S.P. Editora Ática, 1968.

MEY, J. Whose Language: a Study of Linguistic Pragmatics. John Benjamins: Amsterdam, 1985.

- MITCHELL, R. "State of the art: process research in second language classrooms" in: Language Teaching. 18/4, 1985: 330-352..
- MOITA LOPES, L. P. "Um modelo interativo de leitura: implicações pedagógicas". Anais do 38º Seminário do DEL. 1987: 231-238.
- "Ensino de leitura em inglês em escolas públicas de primeiro grau: análise de alguns dados etnográficos". Anais da IV ANEOLL. PUC/SP, 1989.
- "Percepção do Processo de Ensino/Aprendizagem de Língua em Inglês: um Estudo Etnográfico", 1990. (mimeo).
- MORAES, M. G. "O Ensino de Inglês como Língua Estrangeira: Relato de uma experiência". Trabalhos em Linguística Aplicada, 13, 1989: 183-188.
- MOSKOWITZ, G. "Interaction analysis - a new modern language for supervisors". Foreign Language Annals 5/2, 1971: 211-221.
- NAIMAN, M. et. al. The Good Language Learner. Ontario Institute for Studies in Education, Toronto, 1978.
- NIXON, J. (org) A Teacher's Guide to Action Research. Londres: Grant McIntire, 1981.
- ORLANDI, E. P. Discurso e Leitura. Cortez, Campinas, SP, 1988.
- OSKARSSON, M. Approaches to Self assessment in Foreign Language Learning. Pergamon, 1980.
- PHILLIPS, M. e SHETTLESWORTH C. "Questions in the design and implementation of courses in English for specialized purposes". Paper presented at the 4th AILA Conference, Stuttgart, August, 1975.

PÊCHEUX, M. Language, Semantic and Ideology, Macmillan: Londres, 1979.

PICA, T. e LONG, M. H. "The linguistic and conversational performance of experienced and inexperienced ESL teachers". Paper presented at the 16th Annual TESOL Convention, Honolulu, Hawaii, May, 1982.

POLITZER, R. L. "Some reflections on "good" and "bad" language teaching behaviors", Language Learning, 20/1, 1970: 31-43.

ROBERTS, J. T. "Recent Developments in ELT" Language Teaching, 15/2, 1982: 94-110.

ROBINSON, P. ESP (English for Specific Purposes) Oxford: Pergamon Press, 1980.

RUBIN, J. "What the Good Language Learner can teach us". TESOL Quarterly, 9, 1975.

SAVIGNON, S. J. Communicative Competence: an Experience in Foreign Language Teaching. Paris: Marcel Didier, 1972.

----- "Teaching for communication". In D. L. Bouchard, L. J. Spaventa, L. J. (org). A TEFL Anthology. Washington, D. C.: English Teaching Division, Educational and Cultural Affairs, International Communication Agency, 1980.

SINCLAIR, J. McH. e COULTHARD, R. M. Towards an Analysis of Discourse. Londres, Oxford University Press, 1975.

STERN, H. H. "What can we learn from the Good Language Learner?" Canadian Modern Review, 31, 1975.

- Communicative language teaching and learning: toward a synthesis. In Alatis et al. (org.), 1981.
- STREVENS, P. Teaching English as an International Language - from practice to principle. Oxford: Pergamon Press, 1980.
- SOULÉ-SUSBIELLES, N. "L'observation/analyse au service de l'enseignant". Études de Linguistique Appliquée 55, 1984: 28-38.
- SPOLSKY, B. Conditions for Second Language Learning: Introduction to a General Theory. Oxford University Press, 1989.
- STENHOUSE, L. An Introduction to Curriculum Research and Development. Londres: Heinemann, 1975.
- STUBBS, M. "On the same wavelength: analysing ethnographic data". In M. Stubbs, (org). Discourse Analysis - The Sociolinguistics Analysis of Natural Language. Basil Blackwell, 1983: 40-66.
- SWAFFAR, J. K.; ARENS, K. e MORGAN, M. "Teacher classroom practices: redefining method as task hierarchy" Modern Language Journal 55, 1982: 24-33.
- TERZI, S. "A extensão do texto como determinante de mudanças de postura frente à leitura: uma experiência". Trabalhos em Lingüística Aplicada, 3, 1984: 69-79.
- THOMPSON, J. B. Studies in the Theory of Ideology. Polity Press: Cambridge, 1984.
- TROYKA, L. G. Structured Reading. Englewoods Cliffs: Prentice Hall, N. J. 1978.
- WELLS, G. "The language experience of five-year-old children at home and at school". In J. Cook-Gumperz (org) The Social

Construction of Literacy. Cambridge University Press, 1986.
69-93.

WIDDOWSON, H. G. "The process and purpose of reading" in H. G. Widdowson, Explorations in Applied Linguistics, Oxford: Oxford University Press, 1977: 173-181.

----- "Les fins et les moyens d'un enseignement de l'anglais en vue d'objectifs spécifiques" em Etudes de Linguistique Appliquée, 43, 1981.

MORAES

O Saber e o Poder do Professor de
Línguas: algumas Implicações para
uma Formação Crítica

APÊNDICE

Maria da Glória de Deus Vieira de Moraes

Orientadora: Prof. Dra. Marilda C. Cavalcanti

12/12/1990

Campinas, dezembro de 1990

M791s

v. 2

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL

ÍNDICE

APÊNDICE

I. QUESTIONÁRIO PARA O PROFESSOR.....	i
II. ROTEIRO DAS GRAVAÇÕES EM VÍDEO.....	ii
III. ROTEIRO DAS GRAVAÇÕES EM ÁUDIO.....	iii
IV. TRANSCRIÇÃO: AULA I.....	iv
TRANSCRIÇÃO: AULA II.....	v
V. TEXTOS E EXERCÍCIOS AULAS I e II.....	vi

APÊNDICE I

QUESTIONARIO PARA O PROFESSOR

Este questionário é um dos instrumentos utilizados para a coleta de dados de uma pesquisa sobre a prática pedagógica do professor de língua estrangeira. O seu objetivo é colher informações sobre a interação professor-aluno em sala de aula.

Por favor, responda a todas as perguntas de forma clara e franca

Somente as pessoas diretamente envolvidas neste estudo terão conhecimento de suas respostas. Este questionário é estritamente confidencial.

Muito obrigado pela sua colaboração.

=====

1. Qual é sua opinião sobre a influência de sua formação profissional (especificamente cursos de prática de ensino) em relação a sua prática em sala de aula?

No meu curso de graduação - Li muito pouca coisa teórica (Fit Corder, L. G. Alexander), mas valeu por que procuramos, na época, aplicar a teoria preparando e dando aulas. De uma maneira geral, os demais cursos que fiz me influenciaram bastante em sala de aula. O início da minha carreira foi com o método audio-lingual e hoje sinto que evolui bastante e mudei minha posição, principalmente no que se refere à metodologia. Sinto que quando leio algum

texto teórico, avalio meu trabalho e procuro rever minha maneira de ensinar e modificá-la à medida que seja necessário. Não posso, entretanto, deixar de admitir que muitas das minhas reflexões sejam também fortemente influenciadas pela minha experiência em sala de aula. Acho que os cursos de prática de ensino me influenciaram e ainda influenciam, mas minha experiência como professor também tem um peso muito grande no meu desempenho profissional. PS. os demais institutos particulares para as quais trabalhei também influenciaram na minha formação.

2. Como você se vê na sua relação com seus alunos em sala de aula?

A minha experiência me tem mostrado que é impossível ignorar a situação de sala de aula, ou seja, a relação professor-aluno. Acho que esta ordem e, às vezes, deve ser subvertida, mas, no contexto educacional deste país, a relação professor-aluno tende a ser mais tradicional.

A meu ver, tanto nos cursos de instrumental quanto nos cursos de Inglês em geral, o professor deve, antes de mais nada, ser o promotor de situação de aprendizagem. Cada aluno tem seu ritmo de aprendizagem e este deve ser respeitado. Este respeito eu acho fundamental por parte do professor e, quando ele existe, a relação professor-aluno fica muito mais fácil. É um pouco difícil manter essa dificuldade em determinados casos. Como eu já mencionei antes, o sistema educacional do país é centrado na autoridade

do professor em sala de aula. A posição do professor é autoritária, muito em decorrência do sistema político de repressão em que vivemos nos últimos anos. Como consequência disso, os alunos, às vezes, esperam uma atitude autoritária do professor e, se não a encontram, custam a compreender e a se adaptar a uma postura mais liberal, de respeito ao indivíduo como eu disse anteriormente. Muitas vezes, eu me sinto mal porque tenho que tomar uma atitude coerciva em sala de aula. Isso acontece a meu ver, em virtude desse aspecto da educação no país.

De uma maneira geral, entretanto, sinto que meu relacionamento em sala de aula é bom. Nunca tive grandes problemas de interação. Gosto dos alunos e sinto que eles gostam de mim. Frequentemente me sinto emocionada e, às vezes, até meio nostálgica no fim do semestre, ao saber que não vou mais conviver com alguns deles.

3. Como você vê seus alunos nessa relação?

Acho que em parte já respondi essa questão na questão anterior (2). Vejo meus alunos principalmente como indivíduos, cada um com o seu potencial, seu processo cognitivo próprio com características próprias. Como grupo, vejo cada grupo com sua dinâmica específica e tento basear minhas aulas, avaliações e procedimentos nessas características. É muito interessante trabalhar com pessoas e grupos de pessoas pois muita coisa vem a tona (auto-estima, insegurança, facilidade e/ou dificuldade de se comunicar). Acho que cabe ao professor saber lidar com os alunos e tentar fa-

zer com que o melhor deles venha a tona.

Por ter considerado, numa primeira leitura, que o professor não tinha entendido a pergunta, esta foi refeita tendo sido assim formulada: "Como julga que seus alunos o vêem nessa relação?" Essa foi então a resposta dada.

Acho que os alunos me vêem como um professor que tenta acertar, ir de encontro às necessidades deles. Sinto, entretanto, que algumas vezes, quando expresso alguma dúvida a respeito de algum aspecto ensinado (vocabulário, regra de gramática), o aluno se surpreende e fica dividido entre achar que a minha sinceridade é aceitável ou não. No fundo, alguns alunos ainda acham que o professor deve saber absolutamente tudo e têm receio de aceitar uma posição mais honesta. Acho que eles me consideram um professor razoável, que procura dar uma boa aula. PS: sinto dificuldade em responder essa pergunta, talvez porque eu nunca tenha refletido sobre isso com cuidado.

4. O que você julga estar envolvido no ensino de leitura em língua estrangeira?

Acho que significa, antes de mais nada, estar muito bem informado (teoricamente) sobre o que significa leitura e, logo a seguir, estar engajado em ensino de maneira geral. Teorias de ensino e de leitura são essenciais para o bom resultado em ensino de leitura

- uma não caminha sem a outra.

5. O que você julga estar envolvido na aprendizagem de leitura em língua estrangeira?

Não sei se compreendi bem a questão, mas vou tentar respondê-la. Não sinto que o aluno universitário tenha algum sentimento de hostilidade para com a língua inglesa (vou levar em conta a língua estrangeira que ensino). Acho que os aspectos envolvidos são o conhecimento prévio, ser um bom leitor em sua primeira língua e ter um vocabulário básico na língua estrangeira.

Retomando cada um dos aspectos:

conhecimento prévio: acho que o conhecimento prévio do aluno é muito importante no processo e toda vez que é acionado torna o processo mais fácil.

ser um bom leitor na sua língua: tenho observado que muitos alunos têm dificuldade em leitura em língua estrangeira porque sentem esta dificuldade na língua materna (Alguns inclusive já me disseram que o curso os ajuda a ler em português também).

vocabulário: sinto que esta questão ainda está um pouco confusa para mim. Acho que o problema vocabulário ainda não consegui resolver. Não sei se esse vocabulário básico é fundamental para o curso que damos, mas acho que o vocabulário não é bem trabalhado ao longo do meu curso. Acho que merece mais atenção da minha parte.

Um aspecto que não mencionei é que toda aula de leitura envolve, além de escrever, uma parte oral considerável. Os alunos acabam discutindo e debatendo o assunto do texto quando o conhecimento prévio é acionado e às vezes durante os exercícios. Tenho tido sérias dúvidas sobre os limites a que essas discussões podem chegar: a aula de leitura é para ler ou para se debater assuntos? Até que ponto estou prejudicando ou enriquecendo o curso deixando que debates fluam?

Por último, acho que o conhecimento prévio do professor também está envolvido nesse processo, assim como a leitura que o professor fez do texto: ela se torna aparente nos exercícios. Muitas vezes já fui pega em sala de aula por alunos que haviam levado em conta aspectos do texto que eu não havia considerado ao lê-lo (leitura e um processo individual, não é?) Reavalio então, a questão ou a resposta à questão e não hesito em mudar minha posição.

6. Na sua opinião, o que é saber ler em língua estrangeira?

Saber ler em língua estrangeira é ser um leitor independente. Isso implica em compreender um texto usando estratégias da língua materna, compreendê-lo como um todo (não se ater à frases, parágrafos, palavras) e perceber a mensagem passada pelo autor.

APÊNDICE II

ROTEIRO DAS GRAVAÇÕES EM VIDEO

FITA 1: aula 1 (0004-1920) --- 5/10/89

0004-0084 - Comentários prova (1) questão 8/2 --- palavra *tailored*; comentários 2 alunos sobre suas respostas ((questão "estrutura" não apontada pelo professor na ocasião: ver gravação áudio)).

0085-0150 - D. e "mainframes": aluno aponta que sua resposta está certa, apesar de ter sido considerada errada. Professor aceita e diz que fala com aluno depois ((conhecimento prévio)).

00151-0394 - Comentários sobre questão 6/3 e 4 (*Plus Passport e Bernulli Box*) ((questão leitura e avaliação)).

0395-0505 - "Criatividade" ((conhecimento prévio)).

0506-0528 - Professor fala sobre texto que viu na revista *Newsweek*; pergunta aos alunos se estão interessados; não há receptividade, mas diz que vai ser legal.

0529-0662 - Conversa com D. à parte.

0663-0762 --- Professor pergunta se alguém mais tem alguma questão; soma nota S. e conversa com R.; R. pergunta sobre "criatividade".

0763-0770 - Professor recolhe provas.

0771-1979 - 1^o texto (gráficos) (2).

1980-1772 - 2.º texto (vírus) (3).

1773-1920 - 3.º texto (proteção computadores) (4).

FITA II: aula 2 (0002-1040) -- 10/10/89

0002-00084 - Gravação iniciada quando professor termina de corrigir exercício texto 4.

00085-00164 -- Discussão em relação ao termo *employees* que alunos traduzem como "usuários", que não é aceito pelo professor ((conhecimento prévio)).

00165-0170 --- Professor indica palavras que vão ser consultadas por ter dúvidas ((pensar "saber" do professor)).

0171-0264 - Texto 5 (cartas) dado antes da prova; alguns alunos ainda discutem o termo "usuários".

0265-0464 - Levantamento pontos principais das cartas pelos alunos.

0465-0469 — Relação cartas x artigo (5) a ser lido: "super importante ter entendido cartas para poder ler artigo".

0470-0672 -- Alunos lêem artigo em silêncio.

0673-0777 — Aluno proficiente observa: "vocabulário tá puxado".

0778-0789 -- "Já acabaram?" (Dá mais um tempinho).

0790-0839 — “Cartas ajudaram apesar do texto ser difícil?”

0840-0869 — “Pronto. Acho que a maioria já leu. Pessoal que não tinha visto cartas acha meio difícil e os outros? Difícil apesar das cartas.” Dificuldade: vocabulário. Checa artigo em relação às cartas ((objetivo da leitura?)).

0870-0884 - Observação aluno: cartas diferente do artigo: “mesmo problema mas outra abordagem”.

0885-0903 — Volta a checar cartas em relação ao artigo.

0904-1022 - Diz o objetivo da leitura: “como é possível através das cartas se chegar ao artigo. Pelo menos quando você leu as cartas, você leu o artigo através da leitura de outras pessoas, não foi? Algumas coisas a gente conseguiu identificar realmente no artigo o que eles estavam dizendo, tá. Acho que a 3ª carta é que não há alusão nenhuma. 3ª carta diz que os pais devem dar exemplo” ((conceitualização leitura/objetivo leitura)).

1023-1595 — Exercícios sobre o artigo. Resolver 2 primeiros para próxima aula: 1. Contraste no parágrafo 1; 2. Quais as tentativas feitas para evitar consumo de álcool pelos jovens? ((ver outras perguntas)).

FITA II: aula 3 (1596-1900) — 12/10/89

1596-1625 — “Vamos, gente. Ficou difícil?”; Exploração do título do texto *All eyes on VDT*.

1626-1632 — (pede para o monitor da câmara virar monitor).

1699-1706 — Remete para o texto dos gráficos (2). (relação 1º gráfico com segurança); aumento crescente ((tenta fazer intertextualidade)).

1707-1785 - "Quais os problemas de saúde causados? Isso tudo está mencionado no texto". A. Queda de cabelo (piada).

1786-1757 - - Encontraram sintomas no texto; *miscarriages* ((não dá o significado)).

1758-1776 - - Confirmação de hipóteses.

1777-1805 - Exploração do tema "leis" no texto: "é interessante"; faz apreciação sobre o texto.

1806-1841 - Referência à gravação enquanto distribui exercício: "até o fim do ano esquecer da câmara trabalho da Glória não vai falar nada vai deixar pra ela;" aluno diz: "cobaia".

1842-1933 - Dá questões do exercício e faz observações sobre o momento pós-industrial (questão 5).

1934-1989 — Fazer questões 1 a 4; envolve palavra *miscarriage* (aponta os parágrafos em que ela se encontra — parágrafos 1 e 5. Dá alguma dica sobre a palavra: "a que tipo de trabalhador ela se refere?").

1990-1997 — Trabalhar em 2 se quiserem.

1998-2059 — Sufixo *mis* e *less* (pergunta alunos o significado) e cita algumas palavras pra exercício; fazer alguma coisa de

maneira não adequada (fica em dúvida, mas diz que pode ser).
Volta a falar sobre a relação com o tipo de empregado. Um aluno descobriu: diz que não deve dizer.

2060-2077 — *Impair*/explicações.

2078-2155 - Aluno: "*trigger?*"; explica como causa/efeito.
Tenta fazer com que alunos cheguem ao significado com um sinônimo. Não consegue e por fim dá "'causa'". Diz que é bastante usado relação causa/efeito: *trigger inflation*.

2156-2172 — Fica em pé olhando o texto e alunos começam a trabalhar.

2173-2199 — Senta-se em frente aos alunos.

2200-2229 - Um aluno pede explicações sobre *migrate*. Fala o significado para todos — "é migrar, não é, gente?".

2230-2258 - Caminha na sala e vai até um aluno que solicitou ajuda.

2254-2266 — Caminha entre alunos e olha.

2267-2299 - Senta-se novamente e olha um texto.

2300-2321 - Levanta-se e fica em pé olhando os alunos.

2322-2334 — Já chegaram no 4? Todo mundo já chegou?

2335-2348 — Vai até o fundo da sala e fica em frente a alguns alunos.

2349-2368 — Caminha entre alunos, olhando sempre.

2304-2304 - Pára e conversa com aluno e explica alguma coisa.

2395-2492 -- "M., tudo bem aí?" Cobra do aluno o fato de não ter aparecido. Ficou esperando...

2493-2498 -- Continua caminhando entre alunos. Alunos perguntam alguma coisa, vai até eles e depois volta e continua caminhando e olhando alunos trabalharem. Volta ao seu lugar e em pé olha o texto, depois parece olhar para alunos.

2499-2528 -- Aluno pergunta alguma coisa e dá explicações sobre *state of de art*: "o que há de mais novo".

1520-2530 -- "Já fizeram?" Dá para corrigir as 4 primeiras. Texto não é muito fácil. Ver como vocês estão indo.

2540-2644 -- Primeira questão -- professor vai solicitando -- o que mais? *Miscarriage*: "aborto". Aluna faz considerações; achou que era "aborto" mas depois achou que era "defeitos". Professor faz leitura do parágrafo para ilustrar que é aborto mesmo. *However* é decisivo para indicar o significado. *However* dá a dica. "Ele está opondo".

2645-2656 -- *Abortion* diferente *miscarriage*.

2657-2709 -- Quarto parágrafo: aluno pergunta: "sore wrists". Explica com outros exemplos. Pede o problema de saúde que ainda está faltando: *stiff neck*. Outro aluno -- wrist? ((Ficou a dúvida)). Diz "pulso", mostra o pulso e diz *wrist-watch*.

2710-2735 -- Problemas que vocês sentem quando estão trabalhando. Aluno: "dor na bunda". Professor -- "sei, dizem

que fica quadrada".

2790-2851 - Segunda pergunta: F. responde. Professor: Isso! O que ela determina. Professor: Isso! R. pergunta o que ela atinge. K. é solicitado. Responde e professor repete resposta. "Que mais ela determinou?" Aluna responde. Discute glare com alunos: "clarão". Revê resposta. Compara *Suffolk County* com Sumaré.

2852-2868 — Terceira pergunta: A. é solicitado.

2869-2892 — Quarta pergunta.

2893 — Fazer da 5 em diante. Quem já respondeu? (a maioria não respondeu). Trabalhar da 5 em diante na próxima aula.

FITA II: aula 4 (1906-2510) - 24/10/89

1906-1919 - Professor propõe tarefa sobre texto *Superconductivity* para escolha dos alunos. Duas opções: fazer questões sobre o texto ou dizer quais os aspectos do assunto são discutidos pelo texto: "Vocês resolvem o que querem fazer".

1920-1927 — Um aluno decide pelas perguntas. Professor acata e diz quantas questões devem ser feitas: 6 ou 8.

1928-1949 — Organiza grupos de trabalho e estipula tempo.

1950 — 1951 — Alunos se organizam e professor olha.

1952-1961 — Fica em frente alunos e pega texto.

1962-1975 — Caminha até grupo (1) e dá orientações sobre o texto: "cada parágrafo é uma unidade" e o trabalho a ser feito.

1976-1984 — Caminha até outro grupo e fala sobre *tailor*. O que é *tailor* e diz significado: "a gente já viu a palavra *tailor*, não é?".

1985-1999 — Câmera focaliza 2 alunos . Um aluno percebe e fica.

2000-2016 — Professor continua falando com o grupo e pede significados; fala sobre o Santo Graal.

2017-2034 — Fala com outro grupo.

2035-2050 — Professor olha revistas/conversa com T. e dá um artigo para ela ver.

2051-2054 — Câmera focaliza alunos de um grupo trabalhando.

2055-2069 — Professor olha perguntas de um grupo (o 1º ?).

2070-2075 — "Vamos ver como eles respondem essa pergunta".

2076-2089 — Caminha para outro grupo (2) — ((palavras outra vez)) "o que é *puzzle*?".

2090-2103 — Vai para outro grupo (3) e olha perguntas.

2104-2112 — Pega texto e pára em frente ao grupo 2. K. fala alguma coisa com professor.

2119-2138 — Professor senta perto do grupo 2 (9:12) e lê o texto.

2139-2148 — Levanta e olha para o grupo 1.

2149-2160 — Alunos trabalham animadamente.

2161-2167 — Vai para o grupo 2.

2168-2170 — "Gente, eu queria uma cópia das questões".

2171-2187 — Fala com grupo 3. Perguntam vocabulário (*cool*).

2188-2206 — Vai até grupo 4. "Já acabaram?".

2207-2211 — Ainda conversa com grupo 4.

2212-2244 - - Vai para grupo 2. Aluno pergunta alguma coisa. Pega texto e explica: *Holy Grail-Indiana Jones*. Fala sobre o assunto.

2245-2249 — Caminha de um lado para o outro.

2250-2261 — Volta ao grupo 2, pega o texto e comenta alguma coisa.

2262-2336 — Vai ao grupo 3. "Acabaram?". Senta com o grupo. Câmera focaliza alunos grupo 2 que já acabaram exercício e conversam.

2337-2345 — Levanta e pergunta aos grupos "Já acabaram?"

2346-2359 — Conversa com os grupos 1 e 2 que já acabaram e pede para lerem as questões entre eles enquanto os outros 2 grupos terminam.

2360-2393 — "Começa A.". A. lê a pergunta e aluno outro grupo responde. Professor comenta formulação da pergunta: "fica vaga".

2394-2407 — Grupo reformula questão e a professora testa a pergunta com outro grupo.

2408-2434 — Outro grupo (2) faz sua pergunta. Alunos respondem e professor complementa resposta.

2435-2461 — Professor pede ao grupo 2 repetir pergunta. Discute resposta com alunos "no texto qual a resposta de vocês?".

2462-2472 — "E a próxima pergunta?".

2473-2502 — Sinaliza término da aula. "Próxima aula trazer as perguntas; não sou eu que estou corrigindo, são vocês". Pergunta errada porque não entendeu bem o aspecto do texto. Comenta horário e presença; marca falta depois das 8:25.

2503 — Anuncia número de faltas de cada aluno.

FITA II: aula 5 (2512-2200) — 26/10/89

2515-2587 — Exercícios referentes texto *Superconductivity*. Professor pergunta, alunos respondem. *That/do so* (referência ao inglês oral); *their/both* (chama alunos para responderem);

they/those/it/both/it.

2588-2614 — Pede comentários sobre o modo de fazer aula em grupo/construção das perguntas.

2615-2620 — Distribui texto sobre Zumbi.

2621-2642 — Comentá que alguém já viu o filme: "não tem muito mais mistério porque alguém já andou assistindo o filme". Refere-se à seção da revista — Medicina...

2643-2668 — Pede a aluno que viu o filme para contar a estória. Comparou o título do filme em português e inglês.

2669-2669 — Faz comentários sobre o fenômeno Zumbi.

2670-2871 — Diz para alunos lerem o texto; chama atenção de F. e D., que estão conversando. Encosta-se na mesa, olha o texto. Senta-se. Câmera fica nos alunos, não se vê a movimentação do professor.

2872-2896 — "Já acabaram? Quem não acabou ainda?" (Alunos que já acabaram se movimentam).

2897-2905 — "Acabou agora, D.?"

2906-2907 — "Acabaram de ler?"

2908-2909 — "Todo mundo já leu, né?"

2910-2918 — "Vamos lá então gente". Faz a pergunta do título Zumbi: "do they exist or not?". Existem evidências do fenômeno Zumbi?. Al explicou o porque do artigo estar na seção de

Medicina. "Entenderam o porque agora?".

2919-2949 — Não vai discutir o texto; muita coisa; vão fazer exercícios. *Puffer fish*? Pergunta para o D. que não sabe e depois para a N.. Ela diz ser "baiacu" e aí o professor tece considerações sobre o peixe e depois sobre o sapo-boi.

2950-2989 — Distribui exercício sobre o texto. Explica 1ª questão - contar a estória do personagem. Aponta para a ilustração e pede explicações.

2984-2999 — A. conta fato do filme. Repete a história pra T.. Fala sobre o próximo texto.

3000-3019 - Lê as 2 outras questões (muda a formulação da 2ª).

3020-3118 — Aluno pergunta sobre curare. Professor diz pra ele procurar no texto e remete aos programas da Xuxa/Desenho Rambo; fala sobre curare. Manda responderem a 1ª questão (senta-se à mesa; marcar presenças?)

3119-3155 — Deu pra responder a 1ª ? (checa resposta de um aluno). Pergunta outra vez (checa resposta de N. que continua escrevendo a resposta; vai até outros alunos e repete o que é pedido)

3156-3194 — "A maioria está conseguindo. Próxima aula dô um tempinho pra vocês terminarem". Volta a explicar a questão. Fala sobre a gravação. Alunos pedem cachê e aluno fala bem próximo da câmara: "cachê!". Outros fazem o mesmo. Fala sobre próxima prova. Próxima aula na outra sala.

3195 — Alunos saem falando no cachê.

FITA III: aula 6 (0002-2154) - 9/11/89

0002-0132 — Professor corrige com alunos as respostas da 2ª prova (sobre segurança de usinas nucleares); comenta a relação de causa/efeito que muitos não apontaram.

0199-0195 - *Fraternity* (explica o outro significado da palavra no contexto cultural americano universitário).

0196-0229 - Pergunta 3: chama E..

0224-0399 - Pergunta 4: China admite acidente. Algumas pessoas responderam que a China não reconhece. Discussão com alunos. "O texto não diz que ela foi pressionada". Diferença entre "não divulga" e "leva anos para divulgar".

0340-0391 — Pergunta 5: "Muita gente respondeu que países não reconhecem; vocês não podem radicalizar; isso é o que você concluiu; o texto não diz isso".

0392-0452 - Pergunta 6

0459-0499 - Localiza o texto na fonte: série de reportagens sobre acidentes nos EE.UU. Conta estória de artistas que estavam filmando no lugar que tinha uma usina nuclear e vários artistas morreram de câncer. Chernobyl.

0550-0521 — Pergunta 7: "bem fácil, não é?".

0522-0629 — Pergunta 8: "quem acertou a 8?". Discussão sobre a idéia que o texto passa. Alguns alunos não concordam. Professor diz: "não fala que evacuaram a área". Traduz parte do texto

que se refere ao assunto.

0630-0673 — Professor: "mapas feitos por satélites". Aluno: "não tinham satélites naquela época".

0674-0714 — Pergunta 9: "qual a informação?; respostas de alguns alunos diz que não tem; se perguntei é porque tem".

0615-0751 - Referências.

0752-0804 - Avaliação: "de maneira geral foram bem." Aluno D. reclama da nota. Professor: "De novo?" Somou errado. Professor vai até ao aluno e discute questões; discute com R. e E..

0805-1000 — D. e R. vão até à mesa do professor. Pede prova para F..

1001-1084 - Pede provas de volta.

1085-1232 — Até agora dar uma avaliada como foi até aqui, porque tem poucos. "Aulas estão acrescentando algo ou não; mudar tipos de textos?". E.: não, está bom. L.:? N.: lendo melhor. T.: "fora daqui não leio nada mesmo". A.: ? Professor: tipos de textos: novos produtos/Aids/assuntos mais recentes? F.: se não estivesse fazendo faria diferença? A.:? Aluno? K.: ajudando? Professor: acham que o texto tem a ver com o interesse de vocês na aula — 70%? "Algum assunto que gostariam de ver do semestre passado?".

1233-1310 - Música. Professor: entrevista Caetano Veloso que saiu na revista Elle - visão panorâmica sobre a música brasileira. A.? Melhorou (piada sobre a distância de onde mora). R.? "Tá ajudando - mais dicas, a gente fica muito com a

gente". Professor: "confiar mais; se arriscar mais um pouco; 3 perguntas feitas você sabia a resposta; leitura você faz individualmente; precisa chegar mais cedo; você concorda comigo? Dá um toque quando precisar". Texto sobre eleições. D.: tá ajudando/ampliando vocabulário.

1911-1994 - - Texto sobre Zumbi --- mais difícil que o outro.

1995-2049 - - Olhar fotos.

2050-2088 - - Primeira foto: "o que tem aí, vamos olhar?" Título do texto: pergunta sobre serpente e o personagem. Ilustração: dar uma lida em silêncio.

2089-2153 - - "Alguma coisa nova aqui?" Comentários sobre o *puffer fish*/datura. "O que ela faz mesmo?" Ajuda na resposta. Comenta sobre seção/data da revista. Perguntas *display* sobre o outro texto.

2154 - - Referências à gravação: última.

APENDICE III

ROTEIRO DAS GRAVAÇÕES EM ÁUDIO

Áudio I (aula 1 - 05/10/89)

1. 003 Comentários prova dada aula anterior - Questões sobre:
 - a) vacina contra vírus
 - b) "mainframes" (aluno modifica leitura do professor) - conversa individual.
 - c) correção x leitura do professor
 - 048 d) critérios de avaliação: "aluno é universitário: não se pode impor coisas" "não posso ser autoritário, eles são alunos universitários!" acho que sou um pouco liberal.
 - 078 e) criatividade - "super importante" - (aluno dá a dica)
2. 137 Experiência anterior do professor com filmagem em vídeo.
3. 148 Notas (avaliação) alunos D. e R.
4. 182 Comentário Texto: Is your computer Secure?
 - a) abordagem através de gráficos e não lingüística (relação causa-efeito): alunos tem problema com causa-efeito; não aprenderam no semestre anterior.
 - c) pergunta-resposta do professor: silêncio - tensão da câmera: dava as respostas por causa do silêncio.
 - d) auto-seleção do turno pelo aluno? Sim/Não
 - e) volta à questão lingüística do texto.
5. 260 Papel do Professor: "antes mais nada, é didático"
6. 274 Relação de Poder: aluno sabe mais do que o professor "ele acha que sabe mais do que realmente sabe". "é extremamente difícil". "Detesta que as pessoas percebam que ele não

sabe". "Não posso deixar que ele riu de mim". "Vai ser me ajudando e não rindo de mim".

7. 363 Silêncio - silêncio à pergunta é sinal que não sabem: "sempre tem alguém que quando sabe responde".
8. Muito espaço ao aluno - dá má impressão/indisciplina/manter ocupado. Autoritarismo: falta, indica falta de seriedade. "Não tenho atitude autoritária". "Me incomoda quando 2 ou 3 alunos estão conversando".
9. 430 Comparação com ensino oral - ritmo constante para que a comunicação aconteça (comparação com o ensino comunicativo).
10. 457 Experiência com alunos de outro semestre.
11. Relato sobre a turma no início do semestre. Como contornou problemas: não sabem sobre computação, aí deu textos sobre a área e eles começaram a se interessar; indisciplinados no início, mudaram; interessados - vêm à aula; utiliza textos mais longos, mais difíceis.
12. 540 Pergunta do aluno, professor se apropria. "aluno tem que descobrir o que quer dizer" (inferência); não se apropriou de "pervader", porque tem problemas: "não sei de cara, tenho dúvidas".
13. 552 Relação que o aluno faz com o texto - responsabilidade do professor de motivá-lo.
14. 560 Exemplo do semestre passado - Turma da matemática: gostava de discutir qualquer assunto: polêmica; turma de computação não polemiza.

13. 592 Turma foi um choque no início: altos papos, altas conversas.

Áudio II - (aula 06-24/10/89)

1. 003 Explica que a gravação foi iniciada quando começou a trabalhar texto supercondutividade
2. Exercício para o texto: tinha um já pronto, mas resolveu fazer coisa diferente, do qual o aluno tinha chance de escolher:
 - 1) Aspectos do assunto discutido no texto
 - 2) formular questões a respeito do texto: optaram pelo segundo e foram testar questões com colegas.
3. 021 Organização dos grupos/de tempo/ número de questões determina a composição dos grupos.
Comentário sobre o ritmo de leitura dos alunos. Ritmo diferente, os que sentam juntos, tem mesmo ritmo de leitura.
4. 043 Leitura e levantamento de hipóteses já feitas (os que os alunos sabiam e o que não sabiam sobre o texto)
5. 052 Intervenção "espacial" do professor: "se sento eu fico de espectador"; se chego perto eles fazem perguntas" (...) "para olhar o que eles estão fazendo, "se não está certo, eu dou um alerta" (...) "gosto de expô-los para que eles vejam o que deu certo e o que não deu. "Se eu estou sabendo o que cada um fez, posso tirar proveito das situações"
6. 075 Tipo de perguntas que aparecem: sobre pontos principais do texto. Quarta vez que dá o texto: "superinteressante":
- só agora que alunos entenderam o Santo Graal; todo mun-

do sabia por causa do Indiana Jones", conhecimento prévio aumentou; não precisou contar a história.

7. 094 Funciona grupo, mas precisa estar em cima. Precisa saber que termina mais rápido. Ritmo de leitura está se aproximando. Difícil professor controlar o ritmo da aula, porque o processo de leitura é individual. "Gap" entre os alunos está diminuindo.
8. 120 Processo individual da leitura (conceitualização de leitura). Objetivo do curso: "levar o aluno mais próximo possível disso que o autor quis passar". Divergências ocorrem na opinião sobre tom do autor; "é possível se chegar à mesma opinião". Texto Literário x Texto Técnico. Todos tem que chegar à informação principal conta história sobre o "Green Banana" e comenta o texto.
9. 260 Experiência com ensino de leitura. Preferência antes linguagem oral agora leitura. Descobertas que faz como leitora: afirmação/segurança. Dúvidas quanto às questões/perguntas. formulação de perguntas/avaliar constantemente. aluno dá feedback/processo mútuo. Professor deve monitorar 269.
10. 272 Leitura e produção oral. Comentário sobre formulação de perguntas dos alunos: "Sentiram meu drama" Linguagem é comunicação; - é problemático sempre. Impossível todos pensem/leiam da mesma maneira. Não tem uma atitude radical. Tipo de texto estabelece limites.
11. 400 Educação na escola é muito impositivo. Professor não pode ser radical.
12. 445 Comentários sobre um grupo que estava tendo dificuldades na leitura; organizar questões sobre o texto. Organização do texto: não é organizado.

13. 459 Referências ao aluno "problemático" e seu comentário sobre a questão supercondutividade: Ele dá colaborações importantes.
14. 482 Comentário sobre os grupos/ritmo de leitura.
15. 492 Comentário sobre a má formulação de pergunta do grupo.
16. 519 Dificuldades quanto ao ritmo: alguns alunos ficavam para trás: difícil de resolver.
17. 587 Dicotomia - (ver vídeo) formulação de perguntas x leitura.
18. 599 Reflexões do professor. Trabalho tem sido bom: reavaliando. Processo natural. "Filmagem está me alterando".
 - 604 "Tinha uma idéia a respeito de uma coisa e realmente não é, não é porque eles não entenderam o texto; é formulação da questão, então eu acho que faz parte, está sendo bom para mim".
 - 618 "o fato da gente estar filmando é lógico que está me alterando; não ter medo desse olhar"

Aúdio III - (aula 5 - 26/10/89)

1. 002 Observações sobre a queda de rendimento dos alunos (comparável com o início de semestre).
2. 070 Sugestões para dinamizar as aulas: tipo diferentes de exercícios, questionários para os alunos avaliarem o curso.
3. 212 Papel tradicional: receio por ser novo de subverter.

4. 227 Começa a falar da aula gravada.
5. 245 Texto rico em referências por isso necessidade de fazer exercício mesmo depois alunos terem já feito perguntas sobre o texto.
6. 271 Caos é sinal de saúde: - necessidade de fazer isso - Muro de Berlim na próxima aula: "mais p'ra quebrar".
7. 296 "eu preciso conversar sobre coisas - aquela coisa de conhecimento prévio, a gente vai e sente, necessidade de falar abobrinhas, tenho que ter esse lance de relaxar".
8. 318 Fez esforço para gravar uma aula desde o começo. Levantamento de hipóteses e conhecimento prévio parte que gosta muito de fazer.
9. 382 Atividades diversificadas para acompanhar o ritmo distintos dos alunos, set de exercícios.
10. 425 Pesquisa sobre perfil aluno computação: controla a máquina.
11. 443 Interlocutor em sala de aula quem é.
12. 484 Ler respostas do questionário.
13. 497 Fala de E.: "que gracinha que ele tá, acabou aquele ar de hostilidade".
14. 541 Atitude dos alunos em relação à filmagem.
15. 557 Fala do texto - porque não falou muito: "não porque se eu falasse já tinha/respondido que os zumbis existem tá que podiam ser explicados cientificamente por isso estavam na sessão de medicina da revista tá se eu falasse muito mais

eu ia acabá dando toda a informação para eles ... não ia
tê information gap nenhum então aí a gente partiu para os
exercícios".

16. 570 Importância conhecimento prévio do aluno sobre o filme.

APENDICE IV

AULA I

TEXTO: "ALL EYES ON VDT (VIDEO-DISPLAY TERMINAL)

((Quando a gravação foi iniciada a estratégia levantamento de hipóteses sobre o texto já havia sido feita pelo professor e alunos, bem como a primeira leitura do mesmo. Professor começa então a etapa seguinte da tarefa, que é a de checar aquelas hipóteses))

- P - então vamos gente (!) ficou muito difícil? tá difícil o texto?
- A - mais ou menos
- P - mais ou menos?
- A - mais p'ra mais
- P - mais p'ra mais? bom primeiro de tudo a gente tinha tentado que em all eyes on vdt seria o que? seria que todos muitos ... muitas pessoas estariam usando o vdt ou todas as atenções estariam voltadas para o vdt? como é que seria?
- A - as duas
- P - ahm? as duas? as duas coisas? então aí o título então tem significado duplo tá?
- A - tem duas respostas
- P - tá vocês se lembram do texto is your computer secure? vocês se lembram de um dos gráficos que tinha sobre o aumento de uso das máquinas em escritório? ... estão se lembrando? então olhem cadê os textos estão aí? deem uma olhadinha no gráfico que tem aí ... estão se lembrando do gráfico agora? o primeiro gráfico expenditures in computer system and office machines tá? estão se lembrando do aumento crescente ... tá? então realmente o all eyes on vdt tá ... bom com relação aquela possibilidade que a gente tinha havia do texto

tratar de problemas de saúde causados por computador
... o texto trata disso?

A - trata

P - trata tá ... trata disso e mais o que? ... ou só trata
disso?

A - (incomp)

P - vai D. fala mais alto fala

A₁ - das leis

P - das leis o quê?

A₁ - falando do uso (incomp)

P - leis o quê?

A₂ - trabalhistas

P - das leis trabalhistas

A₁ - é isso aí ((protesta alguma coisa incompreensível))

P - ele só completou o que você estava dizendo tá então o
texto trata de problemas de saúde causados por ... pelo
uso de do vdt tá ... quais eram o que vocês disseram
que afetava o uso vdt a vista que mais? vai D.

A₃ - ahm ... articulação dos dedo ((faz gesto com os dedos))

P - a articulação dos dedos que mais?

A - coluna

P - coluna que mais?

A - dor de cabeça

P - dor de cabeça tá ... fora o que A. falou que ficava
quadrado não é A.?

A₄ - é

P - ahm pescoço tá ... é isso tudo está mencionado no texto
gente? ahm

A - (incomp)

P - o que que tem os professores?

A - queda de cabelos

P - queda de cabelos? ((rindo))

((alunos riem))

P - ahm a radiação que causa queda de cabelos?

- A - então é coincidência porque a maioria não tem cabelo
- P - a maioria não tem cabelo? tá então gente vocês encontraram esses sintomas no texto? além desses que vocês levantaram existe mais algum outro mencionado no texto? que vocês consigam se lembrar?
- A - dor nos ombros
- P - dor nos ombros tá
- A - miscarriage
- P - miscarriage vocês sabem o que é?
(alguém deve ter respondido que não))
- P - então dá um tempinho que a gente já vai ver tá
(fazendo um gesto com a mão)) ... aguardem a folha de exercício que a gente já vai chegar ao miscarriage tá? ahm ... então qual hipótese fica confirmada? o texto lida com o que fala sobre o quê?
- A - problemas de saúde de usar o vídeo e ele falou de leis sobre o trabalho no terminal
- P - isso tá ... então ele levanta os possíveis os problemas de saúde que estão ocorrendo e as leis que estão sendo feitas para proteger os trabalhadores que trabalham com o vdt certo? ... tá e como é que está sendo a elaboração dessas leis e tal me diz uma coisa essas leis ... o que que é interessante não o que é interessante mas ... o que que você pode dizer a respeito dessas leis que existe um dado importante aí a respeito dessas leis tá ... elas já existiam anteriormente?
- A - são leis novas
- P - são leis que estão sendo passadas agora tá? ... mesmo porque agora que o vdt está sendo amplamente usado tá ... não talvez agora ... mas agora talvez está surtindo os efeitos né do uso do vdt né então as leis normalmente acontecem em decorrência disso ... quando surge um problema então vai-se regulamentar o uso do

vdts p'ra protegê os funcionários ((distribuindo os exercícios)) eu vou passar os exercícios e vou pedir uma coisa ... aliás vou dizer uma coisa p'ra vocês ... é ... eu acho que as aulas da gente vão ser gravadas até provavelmente o fim do ano tá? então vocês comecem a esquecer que tem uma câmara ... porque 'cês mudam de atitude

A - imagina (incomp) cachê ...

P - imagina né F.? ... não é gente ... é ... é ... sabe? é ... é ... é uma coisa ... tá?

A - (incomp) na prova não pode colar

P - é um trabalho da Glória tá? depois ... eu não vou eu não vou eu não vou dizer nada a respeito do trabalho dela ... eu prefiro que se ela achar que ela pode falar algumas coisa com vocês ... que ela mesma adiante tá? ela mesma digue p'ra que que as aulas ... p'ra que que as aulas são p'ro trabalho

A - (incomp) cobaia ... nos fazendo de cobaia? ...

P - não de jeito nenhum que é isso né? ... tá? ... vamo dar uma olhadinha nas questões então ... tá? "quais os problemas físicos que o texto aponta como decorrência do uso de vdts em escritórios?" por que aqui a gente 'tá falando mais em escritórios tá? ... tá? ... a gente 'tá mexendo com business então falamos mais de business machi/office machines né? "por que a lei passada em New York é tão importante? o que ela determina?" tá? ... três: "qual o resultado da pesquisa feita pelo Kaiser Permanent Medical Care Program em Oakland" tá? ... quatro: "qual a relação entre esta pesquisa e a lei passada em Suffolk County" tá? ... cinco: "explique a expressão as the work-force migrates from (incomp)" tá? ... parágrafo um linhas 3 4 e 5 ... vocês vão tentar explicar o que que significa esse ... essa frase tá? ... relacione-a ao período do pós-industrial mencionado

no mesmo parágrafo quer dizer ... no mesmo parágrafo parágrafo um ... eles falam do período pós-industrial tá? ... e explique porque os sindicatos estão tão preocupados com a segurança no uso dos vdt tá? ... então talvez se vocês não soubessem eu também nunca fui ... havia pensado nisso mas a gente tá num ... num período pós-industrial tá? ... 'tamos ou não vocês aí? ... ahm?

A - (incomp)

P - não ((crisos)) não 'tô pensando em termos de Brasil mas as coisas 'tão sendo super-informatizadas né? ... então houve uma revolução industrial e agora tá ... há voltas num outro aspecto da mudança bem ... bem... exemplares tá? ... e ele 'tá chamando esse período de pós-industrial tá? ... seis: "quais as medidas que o texto aponta para maior conforto e segurança no uso de vdt?" tá? ... sete: "o que os fabricantes de computadores têm feito para garantir essas medidas? né? ... oito: "em que aspecto a empresa travel express de Memphis poderia ter considerado a pioneira?" ... nove: "encontre no texto a informação que apóie a idéia de que é difícil para os empresários reconhecerem os perigos do uso do vdp ... vdt ... em que parágrafo se encontra essa informação?" ... dez: "de acordo com o texto por que os empregados não deveriam se preocupar em gastar ou com ... em gastar ou com os gastos em segurança no uso do vdt?" quer dizer não precis ... gastar em segurança no uso de vdt não deveria ser uma preocupação dos empregadores tá? ... por qué? ... e depois aí a gente vai no fim retomar o título e ... e vamo tentar pensar ... a gente já já viu que o texto ... o título tem os dois significados né? o uso de vdt 'tá aumentando e que ... e que as atenções estão voltadas p'ro vdt ... então a gente vai retomar o

título no fim ... olha é ... vamo tentar ... vamo adiantar a partir das questões um a quatro e a ques ... até a questão quatro vai envolver aquela palavra miscarriage que vocês depois me perguntaram tá? essa palavra 'tá no parágrafo um certo? ... é isso? ((conta)) 1 2 3 4 5 6 ... na linha 14 é isso? ... some say the work may ... miscarriage 'cê tem a palavra aí não tem? ... parágrafo um linha 14 ... tá? ... depois você tem de novo ... espera um bocadinho só ((dirigindo-se a classe)) ... você tem de novo ... a mesma palavra ... deixa eu ver ... na segunda ... é 'tô tentando achar aonde ... no parágrafo 5 ... vamos numerar os parágrafos porque eu acho que fica mais fácil tá? ... no parágrafo cinco ... você tem aqui ...

A - linha 7 eu acho

P - linha 7 isso mesmo who spent 20 or more hours at week ... a week at terminals ... suffer a miscarriage ... então eu acho que a palavra miscarriage 'tá relacionada aí a um certo tipo de trabalhador tá? é ... vocês vão tentar descobrir o que é miscarriage primeiro ... eu acho que dá p'ra tentar inferir tá? ... se vocês não conseguirem daí eu ajudo ... mas eu acho que dá p'ra tentar inferir ... vamo tentar responder da 1 a 4 tá? ... que eles 'tão mais ou menos relacionadas e a gente corrige da 1 a 4 e depois a gente passa p'ro resto ... das questões ... tá bom ... se 'cês quiserem trabalhar em pares 'cês sabem que ... tudo bem tá?

A - falou ... ((alguns alunos juntam suas carteiras))

P - que que é mis? que quer dizer o prefixo mis gente? ... 'cês lembram? ... alguém ... 'cê lembra do que que significa ...

A - ... falta

P - ahm?

A - falta

P - falta? é falta?
A - negação
P - ahm?
A - negação
P - negação? ausência?
A - p'issor ... qual?
P - mis
A - mis?
P - e o sufixo que significa ausência ... e less o que significa?
A - less? (incomp)
P - e o sufixo less
A - less é falta ... menos ...
P - o sufixo é less significa o quê?
A - sem
P - sem ... então é falta de tá? ... significa sem aquilo ... e mis? o que que é MIStake? MISunderstand?
A - negação
P - negação? que que é misunderstand?
A - entender errado
P - entender errado ... tá ... e MISpronounce? pronounce ... MISpronounce?
A - pronunciar errado
P - pronunciar errado tá ... tá então é fazer uma coisa de maneira não adequada ... maneira errada ... o mis tá? ... mas é que não ... é ... é uma idéia ... miscarriage aqui seria uma idéia ... vou levar em termos de prefixo tá? ... mas 'cês vão ter que que relacionar ao tipo de trabalhador que tem em miscarriage tá? ... já descobriu? ... então fica quieto ... ((senta na carteira à frente da classe))
A - que que é trigger ?
A - impair?
P - o que (incomp) impair ... tá ... tá ... alguém ...

alguém também 'tá com dúvida a respeito de impair vision no parágrafo um? ... ahm? também? que que 'cê acha que significa A.?

A - impedir

P - impedir? o (incomp) acha que é prejudicar ... alguém tem mais alguma idéia aqui sobre impair? ahm? na linha ... linha o quê?

A - (incomp)

P - parágrafo um linha 12 ... isso

A - (incomp) prejudicar tirar

P - tirar prejudicar impedir ... tá certo é por ... é isso mesmo tá? ... você fala em pessoas por exemplo que não conseguem ouvir você fala the hearing impaired que têm deficiência auditiva tá? ... impairing the vision quer dizer prejudicando a visão ... impedindo tá? ... tá certo é esse é ...

A₁ - e trigger?

P - que que é trigger? ... tá esse é o verbo ... e o substantivo o que que é o trigger? que que 'cê acha que significa trigger? onde é que 'tá mesmo ... trigger miscarriage é isso? ... tá ... você olha some the work ... trigger miscarriage ... vamos supor agora que você não sabe o que é miscarriage ... quer dizer tem gente que já descobriu tá? ... então olha esse trigger miscarriage é alguma consequência não é? ... o trigger você poderia substituir por qualquer outra palavra em inglês ... o trigger não é uma consequência? qual o verbo que você poderia usar aí?

A₁ - (incomp)

P - não ... pensa em termos de causá e efeito A.

A₁ - não 'tô entendendo que a senhora 'tá falando

P - pensa em termos de causa e efeito tá? o trigger não é efeito? ... o miscarriage não é efeito?

A₁ - é

P - tá ... então que palavra se poderia usar ao invés de trigger?

A₁ - (incomp)

P - como é que você diria isso em português? eles ... tá ... então o ... o the work with vdt's may miscarriage ... o efeito vai ser miscarriage e o trigger é um verbo ... como é que eu poderia substituir isso? ... 'cês tão falando que é em termos de causa e efeito então ... invés de trigger 'cês poderiam usar o quê? cause tá?

A₁ - cause?

P - cause ... de causar tá? ... então pode causar miscarriage ou no caso aqui como disse o A. ... o que 'cê falou A.?

A₂ - disparar

P - disparar iniciar tá? ... trigger é o quê? é o gatilho do revólver tá? ... gente olha o trigger é bastante usado tá? ... sempre depois do trigger vem o efeito que de uma maneira ou de outra ele inicia o processo tá? ... 'cê pode dizer trigger inflation tá? ... eu não consigo me lembrar tem outros ... 'cês vão ver em outros textos que vai aparecer a palavra trigger ((colha o texto)) ((silêncio))

A - (incomp) migrate?

P - migrate é de migrar mesmo ... migrate é igual no português tá gente? ... migrar é mudar de um lugar p'ro outro não é?

((aluno em frente à câmera pede explicação ... o professor vai até sua carteira e fala alguma coisa))

P - deu já? ((pergunta ao A. no fundo da classe))

((professor explica algo para A.))

((alunos trabalham em silêncio))

((alunos perto da janela conversam entre si))

((professor levanta e fica olhando a classe))

P - chegaram à quarta? ... todo mundo já chegou?

A - não

((professora fala algo como "deixa eu dar uma olhada" e vai até o fundo da classe e fica olhando alguns alunos trabalharem. caminha de volta e o aluno perto da janela pergunta algo, ela explica, vai até o meio da classe, conversa alguma coisa com um grupo, alunos falam em voz alta. a professora vai até outro aluno))

A - eu cheguei aqui e

P - 'tá chegando a alguma conclusão ... ou não?

A - não ...

((continua conversando com o aluno, gesticula bastante))

P - dá um clarão ... dá aquele clarão de neve

((o professor fica um tempo observando os alunos trabalharem))

A - (incomp)

P - o que que é?

A - gamble (incomp)

((o professor se dirige aos alunos do fundo da sala))

P - é ... gamble é apostar dinheiro entendeu? mas uma pessoa que gamble não tem uma atitude muito séria tem? ... às vezes até tem né? ((risos)) com relação ao jogo né?

((aluno fala ou lê alguma coisa, o professor escuta um pouco e logo depois se dirige até a frente da classe observando))

((alunos concentrados na atividade))

((professor fica de pé em frente a classe olhando o texto))

((aluno sentado na frente da classe pede explicação ao professor))

A - state of the art (incomp)

P - não state of the art é uma coisa super avançada ... uma coisa assim ... moderna ... o que tem assim do mais ...

novo em alguma coisa é state of the art tá? ... é 'cê pode falar em ... 'cê vai ... 'cê olha no texto depois tem state of the art (incomp) 'cê pode falar ... 'cê vê lá no artigo ... uma das coisas é state of the art gym ... é um ginásio tipo sofisticadíssimo tá? ... são coisas avançadíssimas tá? ... são coisas assim muito avançadas que mais ... que a ... que a maioria das pessoas não têm tá? ... e que estão de acordo com a mais alta tecnologia ... eu acho que não tem tradução p'ro português ... é ... super avançadíssimo mas não é isso entendeu?

A - (incomp)

P - ponta-de-lança? uma tecnologia de ponta? ... uma tecnologia de ponta é isso?

A - (incomp)

P - tchau ((para o aluno)) já fizeram?

A - já corrigi ... corrigi errado ... só as quatro primeiras?

P - é só as quatro primeiras ... se não continua tudo bem agora a gente corrige

A - vai ter que apagar tudo p'ra corrigir

P - vai ter que apagar tudo p'ra fazer de novo ((brincando)) ... tá ... dá p'ra gente corrigir as quatro primeiras né? ... acho que todo mundo já acabou ... era só p'ra gente ... porque o texto é ... o texto não é muito fácil tá? ... então eu queria ir ver como é que vocês 'tão indo tá? ... bom ((fala a primeira pergunta)) vai M. V. ...

A - problemas de vista ...

P - problemas de vista que mais?

A - dor no pulso na ...

P - dor no pulso ...

A - problemas de coluna ... na coluna ... dores de cabeça ... tem mais?

P - tem

A - dor nos ombros ...

P - e os ... dor nos ombros ... que mais? ... no parágrafo quatro alguém achou mais alguma coisa?

A - dor de cabeça ... cegueira temporária deficiência visual

P - cegueira temporária tá ...

A - problema de vista

P - tá ... problemas de vista não não tem um outro ... tem um outro que ninguém pôs

A - aborto ... miscarriage ...

P - tá tá ... então que que significa miscarriage?

A - aborto

P - aborto? ... alguém chegou a essa conclusão? alguém mais? ... chegaram as meninas aí? chegaram?

A₁ - cheguei a deformação

P - deformações? ... por causa do mis?

A₁ - sei lá ... não ... porque é o seguinte ... aqui ou na maior parte do texto que fica parecendo que é aborto ... mas é que depois ele fala dos defeitos né? da ...

P - ah ele fala em birth

A₁ - é birth

P - então vamos olhar

A₁ - aí não dá p'ra saber se é aborto ou se a criança nasce defeituosa

P - 'pera um pouquinho ... então vamos pensar ... vamos resolver pelo texto tá? ... ó lá researchers ó primeiro que a pesquisa foi feita entre quem? 1600 mulheres ... é isso que eu disse p'ra vocês olharem tá? porque a pesquisa foi feita com 1600 mulheres então se você pensa em 1600 mulheres 'cé pensa "deve ter alguma coisa errada com a ... a mulher tá? ... bom ... que tinham ficado grávidas tá? ... desde 84 ... aí vai reaserchers from the Kaiser Permanent Medical Care Program in

Oakland found that expectant mothers who spent 20 or more hours a week at terminals were twice as likely and to suffer a miscarriage during the first semester ...
então aqui se chegou à conclusão que era aborto tá? ... quer dizer ela tem duas vezes mais ... o quê?

A₁ - chance de abortar

P - chance de abortar ... tá ... tudo bem ... durante os três primeiros meses de gravidez do que os não usuários de vdt ... mais que os que não trabalham com vdt ... aí ele falou the difference in birth defects was not specifically significant however tá? ... 'cê tem um however aí não tem? however não é marcador de oposição? ... então eu tô dizendo ... se você tivesse resolvido que miscarriage era aborto você dizia que o aborto ... as mães que trabalham com vdt tem duas vezes mais ... são duas vezes mais passíveis de terem aborto do que as que não trabalham tá? ... entretanto tá havendo um marcador de oposição aí ... vamos ver qual a idéia oposta tá? ... entretanto birth defects was not specifically significant tá? ... a diferença entre birth defects são os defeitos do quê? ... de nascimento tá ... não foi estatisticamente significativa ... se ele dá que miscarriage ... as mulheres que trabalham com vdt são duas ... têm duas vezes mais chance de ter miscarriage isso é um dado significativo ... aí ele diz que birth defect não foi significativo ... então eles não podem ser a mesma coisa eles têm que ser coisas diferentes tá? ... porque se um foi significativo e outro não foi então eles não podem ser a mesma coisa entendeu? ... então however aí te dá uma dica tá? ... numa hora de aperto suponha que você não tivesse numa sala de aula como a gente 'tá aqui agora se você tivesse o however o however tava opondo tá? ... tá marcando oposição ... aí vem a contra expectativa ...

então os defeitos de nascimento não puderam ser ... os dados sobre defeitos de nascimento não foram ... não puderam ser estatisticamente relevantes ... não foram considerados ... eles não podem ser a mesma coisa ... mas você resolvia o problema do miscarriage tá? ... eu acho que o pessoal aqui tinha resolvido (incomp) quem não chegou a aborto chegou perto né? ... agora em português a gente usa a mesma palavra aborto ... em inglês é miscarriage quando se perde o bebê ... e abortion quando é provocado tá? ... que que vocês vêem os cartazes que é abortion não é? abortion? ... isso então miscarriage é quando ... a mulher 'tá grávida e perde o filho ... não interfirindo ... não é provocado tá?

A - aqui no quarto parágrafo ... quando ele dá aqueles problemas ... ele fala aqui sore wrist que é isso?

P - sore wrist ... sore é dolorido tá? ... dolorido sore é dolorido

A - professor é a

P - 'cê tem ... você conhece a palavra sore throat ... o que que é sore throat?

A - dor de garganta

P - é dor de garganta né? ... é a garganta fica inflamada fica dolorida sore throat

A - sore wrist?

P - sore wrist é ... são pulsos doloridos tá? ... ege strain seria assim quando a vista fica realmente cansada tá? ... mas tem um que ninguém falou ainda ...

A - o que é stiff neck

P - que que é stiff neck? o que é neck?

A - pescoço o quê?

P - pescoço o quê? duro torcido ... torcicolo tá?... no quarto parágrafo mesmo na linha 3 stiff neck

((alunos ficam em silêncio por alguns instantes))

- P - parágrafo 4 parágrafo 4 é esse D. aqui ó ... quatro ...
o que que é wrist? ((para o aluno em frente))
- A - (incomp)
- P - 'cé não sabe ainda F.?
- A - (incomp)
- P - todo mundo sabe o que é wrist né? ... a essa altura?
não?
- A - não
- P - é pulso ... ficou a dúvida ainda? é pulso ... ó wrist
watch ((mostra o relógio)) tá? ((silêncio por alguns
instantes)) ... tá? ... então estes são os ... os
efeitos que o texto aponta como decorrência do uso de
vdt's em escritórios certo? ... tá? ... ah pensem em
vocês quando 'cês estão tentando fazer alguma coisa no
computador que 'cês ficam muito tempo sentados ...
pensem ...
- A - (incomp)
- P - eu já sei ... já falaram que fica acordado ... mas ...
pensa principalmente porque normalmente quando vocês
ficam muito tempo em seguida ... ah ... pelo menos
agora no começo vocês devem estar desenvolvendo
programa ... alguma coisa ... e estão tensos não estão?
normalmente ... então é a mesma coisa que ficá sob
tensão de trabalho ... agora 'cé imagina uma pessoa que
faz isso todo dia né? deve ser realmente
- A - (incomp)
- P - dá p'ra sentir desde o começo? ((risos)) vai passar
p'ra educação física?
- A - artes cênicas
- P - artes cênicas? tá ... "por que a lei passada em Suffolk
New York é tão importante? o que ela determina?" ...
por que que a lei tão importante gente? ... vai F. vamo
lá ... por que que a primeira lei é tão importante?
- A₉ - porque é a primeira lei americana sobre o uso de

terminais de vídeo

P - isso ... regulamentando o uso de terminais de vídeo no local de trabalho tá? ... tá? ... é a primeira lei trabalhista americana sobre o uso de vídeo tá? ... todo mundo chegou a essa resposta? ou não?

A - (incomp)

P - não tinham chegado meninos? ... tinham? ... tá ... e o que ela determina? vai D. o que que ela determina?

A₁ - a falta de (incomp) p'ra quem trabalha mais de 26 horas semanais

P - isso ... isso ... que mais?

A - professor mas essa lei é só aplicada p'ra empresas que têm mais de ... vinte terminais de vídeo?

P - isso ... p'ra empresas que têm mais de vinte terminais de vídeo as pessoas têm que ter um break de 15 minutos ... p'ra cada 6 horas se elas usarem o vdt por mais de 26 horas por semana tá? ... certo? ... que mais que a lei determina? ... só isso?

A - o empregador tem que contribuir com 80% do custo de ... óculos né? ... e exames anuais de visão p'ros operadores

P - isso ... 'cês acharam isso? ... o empregador tem que contribuir com 80% dos custos dos óculos e dos exames anuais de vista tá? ... que mais que a lei determina? ... vai gente vamo N. ... que mais que a lei determinou?

A₂ - a partir de 1990 (incomp)

P - tela sem glare ... que que é?

A - acho que seria sem sem reflexo

P - sem reflexo ... aquela que não dá aquele ... é ... anti reflexiva ... que não dá aquele brilho né? ... aquele clarão ... isso ... é tela anti reflexiva acho que seria né? isso ...

A - professor aqui ... que não reflete a luz do sol? ou

aquela que não brilha muito?

P - eu acho ... eu não sei ... porque ... não era ... eu não sei se todas refletem ... mas eu acho que é aquele clarão mesmo que faz mal tá? ...

A - acho que é o brilho da letra

P - eu acho que é o brilho do ... é ... é aquele brilho

A - mas tem um pouco de reflexo também

P - tem um pouco de reflexo?

A - quando 'cê tá assistindo televisão em frente de uma ... tem refletido uma lâmpada na televisão puta ...

P - mas eu acho que é mais pelo clarão mesmo

A - só o que 'cê usa o treco dá

P - eu acho que é ... e depois 'cês vão ver que outras medidas que eles 'tão fazem/tomando ... melhoram essa situação do clarão e do ... e da ... tela refletida ... mas eu acho que a tela não tem o clarão não tá? então tá ... melhoria das telas né? ... non-glare screen que eles chamam ... cadeias ajustáveis que mais? ... só p'ra rever ... voltando ...

A - cobertura dos óculos

P - isso ... 80% dos gastos 80% dos gastos com óculos é exames anuais de vista que mais? ... e o break de quanto? ... 15 minutos p'ra cada 6 horas de trabalho ... p'ra ...

A₁ - quem trabalha mais de 26 horas

P - p'ra quem trabalha mais de 26 horas por semana e p'ra empresas que têm mais de vinte vdt ... tá ... tá legal ... isso é nos Estados Unidos inteiro?

A - não só no estado

P - não só no condado de Suffolk New York

A - só no condado?

P - só no condado ... só no município ... seria no município ... só no município ... é uma lei municipal tá? ... só que vocês viram algumas das indústrias que

são localizadas nesse lugar ... 'cês viram aqui no texto ... ahm?

A - New York Telephone and Northwest Airlines ...

P - isso ... New York Telephone and Northwest Airlines seria por exemplo ... já pensou uma cidade como Sumaré passando um negócio desses? ... quer dizer é uma cidade pequena não é? ... como é que o município passa ... quantas empresas estão localizadas em Sumaré? ... pensem ... a 3M ...

A - Johnson

P - Johnson ... que mais?

A - IBM

P - IBM ... tá ... é a mesma coisa que passar assim uma lei super ... é ... revolucionária que protege os petroleiros em Paulínia né? ... deve ser mais ou menos por aí né? ... tá? ... então vamos ver gente "qual o resultado da pesquisa feita pelo Kaiser Medical Care Program em Oakland? tá? ... a gente quase já discutiu essa questão né? ... quando a gente ... a gente começou a discutir o problema da palavra miscarriage tá? ... A.

A - (incomp) trabalhando 20 ou mais horas por semanas se possa ter (incomp)

P - então ... podem sofrer aborto

A - é o dobro de chance

P - elas têm o dobro de chance ... tá? ... de ... elas são duas vezes mais sujeitas ao aborto no primeiro bimestre de gravidez ... não é isso? ... né? ... então tá ... que mais agora vamos ver a próxima questão "qual a relação entre essa pesquisa e a lei passada em Suffolk County?

A - ela decidiu a votação

P - ela restr/ela o quê?

A - ela decidiu a votação

P - ela decidiu a votação? todo mundo chegou a essa

conclusão? ... ela contribuiu ... ela influenciou ...
tá? ... ela influenciou ...

A₂ - ajudou a aprovar a lei

P - isso ... a aprovar a lei tá? ... eles dão o nome de um
dos ... dos similate ... um dos ... seria um dos
vereadores ... quase tá? ... o equivalente a um
vereador ... que se deixou influenciar por esta lei ...
quem foi este vereador?

A - Michael

P - Michael (incomp) right? ... e ele é o quê? ...
republicano ... isso tá ... então foi ... quer dizer
que a lei então foi decisiva a ... a pesquisa foi
decisiva p'ra que a lei fosse aprovada certo? ... bom
... vamos fazer o seguinte gente ... agora a gente tem
esse texto escrito aqui ... da quinta em diante ...
alguém por acaso já respondeu a quinta? ... quem é que
já respondeu a quinta? ... ninguém respondeu ainda? ...
F. respondeu ... a maioria não respondeu a quinta? V.
respondeu? A. respondeu? não? ... acho que ...
respondeu S.? ainda não né? ... então a gente trabalha
da quinta em diante na próxima aula tá? é ...

((colhando o texto))

((alunos começando a guardar o material))

P - tá ... a gente pega desde o começo ... então olha M. o
texto que a gente 'tava trabalhando ... eu acho que
'tava todo mundo já meio cansado do assunto

AULA II

TEXTO: ZOMBIES -- DO THEY EXIST?

((Professor termina exercícios sobre referentes relacionados ao texto Superconductivity visto na aula anterior. Pergunta aos alunos opinião sobre o outro tipo de exercícios que também fizeram naquela aula. Após, começa a distribuir o novo texto que irá ser trabalhado)).

P - bom como a gente estava falando em zumbi ... isso veio a calhar tá'?

((conversam enquanto professor distribui o texto))

((dirige-se à sua mesa)) bom eu acho que aí agora já não tem nem muita muito mistério porque ... parece que tem gente aqui que já andou assistindo o filme né? Então título do texto ((lendo)) zumbi zombies do they exist tá? yes says a Harvard scientist who offers an explanation olha esse olha ((incompreensível)) Time de 1983 tá? O assunto não é novo tá? e ... tá em que sessão da revista?

A - medicine

P - medicine tá? isso ... talvez surpreende um pouco né porque em que sessão ... vocês esperariam que isso estivesse?

A - em cinema

P - em cinema?

A - curiosidades

P - entertainment? curiosidades? tá então ...

A - ou horror

P - ou horror?

A - horror ((dizendo a palavra em inglês))

P - horror ((repetindo a palavra)) mas aí estaria em ...

A - (incomp)

A₁ - filme foi feito depois

P - então pára um pouquinho só ... fala A.

A₁ - o filme foi feito depois (incomp)

P - bom a gente vai vê depois dois textos sobre esse assunto um é esse que é de 83 e a gente vai vê o de 87 falando do filme tá? como vocês já assistiram o filme eu/ ... quem já assistiu

A₂ - não/ passa aí professor ((colha prá outros rindo))

P - você não assistiu? quem mais não assistiu?

A₃ - (incomp) ((gesticulando))

A₂ - é passa aí ((fazendo um gesto com a mão))

P - então pera aí A. explica como o que é o filme? como é que é?

A₁ - o filme? o filme fala sobre isso né fala acho que é um

P - repórter que vai vê isso né? é um cientista de Harvard

A₁ - botânico

P - botânico de Harvard o Davis o Davis olha aqui ((mostrando no texto a foto de Davis))

A₁ - eu tenho memória fraca prá filme

P - como é o título do filme?

A₁ - o título do filme? a maldição dos mortos vivos

P - a maldição dos mortos vivos

A₁ - o título no final não tem nada a vê né

P - em inglês é the serpent and the rainbow

A₁ - é/ esse título

A₁ - o que é isso?

P - a serpente e o arco-íris

A₅ - tudo a vê né? mhn

A₃ - nossa!

A₂ - nozes! ((ri))

P - mas em português não deixa de ter a ver com o tema do do filme

A₁ - por que a serpente e o arco-íris?

P - eu não assisti o filme eu não posso te dizer, A.

A₁ - o filme é macabro

P - o filme é macabro? ... a maldição dos mortos vivos né?

A₆ - é nojento?

P - ahm? é nojento?

A₀ - é

A₁ - ah é o botânico ... ele é toma acho que ele tomou
(incomp))

P - o botânico? ((mostrando surpresa))

A₁ - não acho que não ... tem alguém lá que tomou lembra?
(falando com o colega ao lado)

A₅ - ele pegou a amostra prá estudar ela acabou conseguindo
né?

A₁ - e tem um pó que esfregaram lá na cara dele e ...

P - Tá ... sabe por que por que o fenômeno zumbi é uma coisa
que é é ... conhece-se há muito tempo tá e ninguém nunca
tinha se preocupado as pessoas achavam que era fantasia
do dos haitianos, tá que realmente não existia uma coisa
desse tipo que era coisa que tava ahm na cultura do povo
e tal né? ... agora esse texto é prá mostrá prá vocês se
é isso ou não tá e se o filme é só ficção ou não tá?
vamos dar uma lida? então porque agora a gente tem
bastante dado vocês já ouviram falar em dar uma lida no
texto então prá ver se confirma se é verdade ou não é
verdade ou se é ahm um aspecto uma crença religiosa do
povo tá? vamos começar? F. e D.? ((chamando atenção dos
alunos que conversam)) ((alunos lêem em silêncio durante
alguns minutos))

P - Acabaram de ler? todo mundo já leu né? vamo lá então
gente ahm bom zombies do they exist or not? sim ou não?
pelo texto vamo lá existe ou não existe?

A - yeah

P - e outra pergunta existem evidências do fenômeno zumbi?

A - é ... eu acho que existem

P - é ... tá certo ... então daí explicou porque do artigo
está na sessão de medicine né? tá? entenderam porque
agora? bom ahm eu não vou nem falá muito porque se a
gente fizer muitas perguntas a gente levanta quase todas
né vamos fazer os exercícios depois ... e aí ... só uma

coisa o que que é o puffer fish D. você que é neto ou filho de japonês?

A₉ - é ... um peixe

P - que peixe? que nada, vive na água, tem escama ... não? ... 'cês não sabem o que é o puffer fish. ah! esqueci da N. o que que é, N.? ((dirigindo-se a outro aluno de origem japonesa))

A₇ - o baiacu ...

P - o baiacu

A₅ - ((fazem exclamações))

P - e ... 'cê nunca comeu?

A₇ - não ...

P - puffer fish, tá? o baiacu ... o puffer fish é uma das comidas mais cara em restaurantes japoneses né ... tem uma ... pelo que eu li tem uma localidade no Japão ... porque é tão perigoso se você não souber preparar tá? uma localidade no Japão que foi determinada como sendo o lugar onde ... eles pescam muito é uma comunidade de pescadores ... eles preparam o baiacu e exportam pro mundo inteiro ...

A - (incomp)

P - ele é usado prá quê?

A - (incomp)

P - prá fazer o quê?

A - (incomp)

P - a poção

A - a poção mágica

P - a poção mágica é feita do quê?

A - (incomp)

P - do puffer fish e do que mais?

A - (incomp)

P - do bufus marinus

A - (incompreensível)

P - é então o puffer fish é o baiacu e o bufus marinus é o quê? o peixe-boi

- A - não pode ser peixe-boi (...)
- P - não é o peixe-boi aquele peixe grande grandão ...
- A - peixe-boi ou sapo ...?
- P - sapo-boi desculpe. é que tem um peixe-boi ...
- A - ((crisos))
- P - desculpe ... não é aquele sapo grande?
- A - é um sapão hein! ...
- P - vamo dar uma olhadinha então ... (entrega os textos à classe) então vamo dá uma olhada ... bom vocês têm aqui a história de um zumbi não tem? ahm no texto? como é o nome do zumbi?
- A - Narcisse
- P - ... tá? ... então você vai contar a estória dele colocando os quatro eventos do texto em ordem cronológica. vamos constituir as quatro características da narração: o cenário a complicação a solução e a avaliação tá? onde é que se passa a estória dele tá? o que acontece a solução pro problema dele e uma avaliação tá?
- A - (incomp) falam da economia do ...
- P - eu acho que não ... eu não tenho nem essa revista de 83
- A - eu achei legal
- P - 'cês viram que ele tem aqui ... só prá dar uma olhadinha voltando na na ... no texto na foto. Narcisse's grave. o que é grave?
- A - túmulo
- P - túmulo tá insert ... na foto pequena ((lendo)) pointing to a scar made by a coffin nail. o que é pointing to a scar made by a coffin nail?
- A - eu não entendi este insert aqui
- P - insert é que ... ins ... quando eles inserem uma outra foto menorzinha
- A - ah tá ... certo
- P - então vamo lá pointing to a scar made by a coffin nail ...

A - ahã ...

P - ahã o que F.? ((crisos))

A - ... é cicatriz

P - cicatriz do quê? tá mostrando uma cicatriz do quê?

A - feito por um ... nail é ... prego ... coffin ...

P - coffin é o quê?

A - é caixão

P - caixão isso. uma cicatriz feita pelo prego do caixão tá? pronto

A - (incomp) pegou uma agulha colocou no olho prá ver se dava alguma reação e ... não aconteceu nada

P - não acontece nada ...

A - não ... completamente anestesiado

P - anestesiado

A - (incomp)

P - repete a estória prá T.

A - no momento que o cara morreu o ...

P - no filme

A - é ... o médico prá ver se ele 'tava ... prá confirmar se ele 'tava morto mesmo pegou uma agulha e enfiou no olho ... prá ver se o cara ia pular ou se ia ter uma reação meio assim ...

P - e ele não reage ...

A - se bem que 'tivesse vivo 'tava perdido né?

P - 'tava vivo ó é esse aqui ((apontando para a foto do texto))

A - ah esse aí?

A - ((crisos))

A - como ele saiu então?

P - então aí são os mistérios do texto. e do outro texto que completa esse ... aqui no texto diz como ele sai do caixão?

A - não

P - então então aguardem a próxima semana. não percam a próxima aula! ((crisos)) bom então ((volta ler as questões

do exercício)) como o psiquiatra Lamarque Douyon de Porto Príncipe no Haiti e o botânico Wade Davis da Universidade de Harvard entraram em contato ... ou melhor ainda gente como ... eu vou ter que mudar um pouquinho essa questão aqui porque ela não fica bem aqui ... como Davis tomou conhecimento do trabalho desenvolvido por Douyon tá é melhor do que aqui. TRês ... quais os passos do Douyon na tentativa de pesquisar os fenomenos do zumbi? QUatro ... quais os passos do botânico Davis? o que eles fizeram tá? o que cada um fez na sua pesquisa tá? CINco: como a literatura médica japonesa auxiliou Davis nas suas pesquisas? tá? 'cês se lembram que ele menciona lá a literatura médica japonesa.

A - (incomp)

P - tá? SEis ... qual a posição da maioria dos haitianos cultos quanto ao zumbi. SEte ... qual a posição de David? Oito ... o Dr Douyon tem tentado estabelecer a verdade sobre os zumbis no Haiti. por que isto é difícil? tá? aí vocês tem prá referência tá? e diz: como se encaixa neste artigo a referência ao curare?

A - curare?

P - ah? o que que é o curare? então não você vai ler de novo tá no fim do texto tá? faz uma referência ao curare. como que ... como que a referência ao curare se encaixa nesse texto tá? o que o curare? ... se vocês assistissem o desenho do Rambo ... ou esses desenhinhos aí de de ... que passam no programa da Xuxa 'cês iam saber o que era ... quer dizer 'cês devem até saber mas eles falam de curare ... o tempo todo eles falam de setas com curare pa-ra-rá 'cês nunca ...?

A_s - (incomp)

P - então tá

A - o desenho do Rambo é muito chato

P - isso que eu tô falando que se vocês assistissem porque realmente não tem nada de exorbitante. a única coisa é

que a criançada pode saber o que é curare e vocês não/ certo?

A - como que a senhora sabe que tem então?

P - porque meus filhos assistem ((crisos) tá? ... gente vamo então começar pelo menos já responder a primeira questão tá? ...vamo tentar fazer a primeira e a gente já corrige a primeira tá? nada de guardar o texto

A - ((ficam em silêncio algum tempo fazendo exercício))

P - ... gente olha acho que a maioria de vocês tá conseguindo fazer a primeira né pelo que eu vi aí tá? na próxima aula a gente eu dou um tempinho prá vocês terminarem a primeira e a gente corrige ...

A - ordem cronológica tem que ser?

P - ahm?

A - ordem cronológica?

P - não, não tem que ser em ordem cronológica ...é onde a estória se passa qual problema surgiu a solução pro problema tá e uma avaliação ... tá? bom ... olha a aula que vem terça-feira que vem é na outra sala tá? eu tenho a impressão de que talvez esta seja a última semana que a gente 'tá sendo gravado tá? se tiver é mais uma vez na sala depois

A - ah e o cachê entendeu?

P - ahm?

A - e o cachê quando que sai? não pagaram meu cachê 'tô de greve

P - ah o cachê ... eu converso com a Glória. o que que 'cês querem?

A - dez 'tá bom ...

P - férias?

A - (incomp)

P - tá bom já foi. já falou?

A - queremos o cachê

P - 'tá bom ...

((alunos saem falando em cachê))

APÉNDICE V

All Eyes on the VDT

Is working at a computer terminal hazardous to your health?

A desk job is supposed to be safe. No one needs a hard hat to type a memo or protective goggles to shuffle paper. But as the work force migrates from the shop floor to the corporate cubicle, millions of people face what some think may be a new health hazard—the omnipresent video-display terminal, or VDT. Basing their charges on a scattershot array of scientific data, union leaders claim that prolonged work in front of a computer screen can impair vision and cause headaches. Some critics say the work may even trigger miscarriages. The unions' campaign to win mandatory VDT safeguards shows every sign of becoming one of organized labor's more determined efforts of the post-industrial age. Some 19 million

mentum to pursue the same remedy in the rest of New York, the U.S. and Canada."

Since the introduction of VDTs in the 1960s, there have been worker complaints of eyestrain, headaches, stiff necks and sore wrists. A California city worker says that after entering data into a VDT for six months, seven hours a shift, she developed migraines, temporary blindness and shoulder pains. "A lot of people don't take it seriously," she contends. "They think it's a lot of hypochondriac women complaining all the time. Those are people who don't work with computers all day." Researchers believe that some of the visual problems stem from too much glare on the screen, which can be alleviated with filters and indirect lighting.



Visual labor: tolling at the terminals in the Houston Data Center

"More time and money have been spent denying there's a problem than dealing with it."

people, most of them women, currently work at VDTs in the U.S., a number that will more than double by the mid-1990s.

The nascent union cause scored a victory last week when legislators in Suffolk County, N.Y., enacted the first law in the U.S. to regulate VDT use in the workplace. The ordinance applies to businesses that operate more than 20 VDTs and mandates a 15-minute break every three hours for workers who use the terminals more than 26 hours a week. Employers must contribute 80% of the cost of eyeglasses and yearly eye exams; by 1990, adjustable chairs and nonglare screens will be compulsory for all new equipment.

Although business leaders decried the Suffolk ruling as misguided, at least 30 states are contemplating similar measures. Says Jan Pierce, vice president of the Communications Workers of America: "We now have some badly needed mo-

More alarming was a June report of a survey of 1,600 women who had become pregnant since 1984. Researchers from the Kaiser-Permanente Medical Care Program in Oakland found that expectant mothers who spent 20 or more hours a week at terminals were twice as likely to suffer a miscarriage during the first trimester as non-VDT users. The difference in birth defects was not statistically significant, however. Job-related stress and poor working conditions cannot be ruled out as factors, cautions the study's director, Dr. Edmund Van Brunt, but he believes his research indicates an association between VDT use and miscarriage.

For the Suffolk County legislature, the correlation proved decisive. Said Michael D'Andre, a Republican who switched his vote to support the bill after hearing about the Kaiser-Permanente study: "That was the real clincher for me. Would you gam-

ble with your child?" Even so, the law almost did not pass. When legislators first approved the bill last May, several businesses, including highly computerized New York Telephone and Northwest Airlines, threatened to relocate out of the county or limit expansion. As a result, County Executive Patrick Halpin, a one-time supporter of the measure, vetoed it. Last week, the legislators overrode his decision by a vote of 13 to 5.

Efforts to pass similar legislation in California, Connecticut and other states have met unblinking resistance from business interests. Companies that have provided workers with VDT basics like more comfortable chairs and detachable keyboards and have introduced voluntary safety standards resent government intrusion. Memphis-based Federal Express started dealing with issues of computer-screen safety and comfort as far back as 1983. The company has since installed state-of-the-art workstations and provided 100% coverage of vision care.

While taking precautions, firms emphasize the paucity of conclusive studies. "We see no medical evidence that indicates that VDTs are actually harmful to employees," says a spokesman for New York Telephone. Concur J. Donald Millar, director of the National Institute for Occupational Safety and Health: "The VDT revolution has produced impressively few problems" for worker safety.

Such reasoning does not impress union leaders. "More time and money have been spent denying there's a problem than dealing with it," says Deborah Meyer, associate director for 9 to 5, National Association of Working Women. Labor and management in California agree on most of the remedies, according to Laura Stock of the Labor Occupational Health Program at the University of California, Berkeley. "The argument," she says, "seems to be about who has ultimate control of the workplace."

Computer manufacturers have responded to health concerns by shielding their products against radiation leakage and introducing tiltable models with anti-glare features. "When you look at the recommendations for how the screens should be designed, you find that most of the newer computer models already have the improvements," Stock says. "The problem is that many of the VDTs that are being used in the workplace have been around for ten or 15 years."

As VDT laws proliferate, corporate nay sayers may be pleasantly surprised. Studies suggest that redesigning workstations to make them easier on backs, wrists and eyes can increase productivity up to 30%. Says Marvin Dainoff, professor of psychology at Miami University in Oxford, Ohio: "If you provide people with the proper tools, they're going to be more efficient." In that sense what is good for the worker may prove even better for the boss. —By Christine Conn. Reported by Elaine Lafferty/Los Angeles and Janice C. Simpson/New York

ALL EYES ON THE VDT

1. Quais os problemas físicos que o texto aponta como decorrência do uso de VDTs em escritórios?
2. Por que a lei passada em Suffolk, N. Y. é tão importante? O que ela determina?
3. Qual a relação entre a pesquisa feita pelo Kaiser-Permanent Medical Care Program em Oakland?
4. Qual a relação entre esta pesquisa e a lei passada em Suffolk County?
5. Explique a expressão "... as the work force migrates from the shop floor to the corporate cubicle..." (p.1, ls. 3,4,5). Relacione-a ao período pós-industrial mencionado no mesmo parágrafo e explique porque os sindicatos estão tão preocupados com a segurança no uso dos VDTs.
6. Quais as medidas que o texto aponta para maior conforto e segurança no uso de VDT?
7. O que os fabricantes de computadores têm feito para garantir estas medidas?
8. Em que aspectos a empresa Federal Express de Memphis poderia ser considerada pioneira?
9. Encontre no texto as informações que apoiam a idéia de que é difícil para os empresários reconhecerem os perigos do uso do VDT. Em que parágrafo se encontra esta informação?
10. De acordo com o texto, porque os empregadores não deveriam se preocupar em gastar com segurança no uso de VDT?
11. Explique o título do texto. Por que você acha que o autor o usou?

Zombies: Do They Exist?

Yes, says a Harvard scientist, who offers an explanation

On a brilliant day in the spring of 1980, a stranger arrived at L'Estere marketplace in Haiti's fertile Artibonite Valley. The man's gait was heavy, his eyes vacant. The peasants watched fearfully as he approached a local woman named Angelina Narcisse. She listened as he introduced himself, then screamed in horror—and recognition. The man had given the boyhood nickname of her deceased brother Clairvius Narcisse, a name that was known only to family members and had not been used since his funeral in 1962.

This incident and four others in recent years have sparked the most systematic inquiry ever made into the legendary voodoo phenomenon of zombism. According to Haitian belief, a zombie is an individual who has been "killed" and then raised from the dead by malevolent voodoo priests known as "bocors." Though most educated Haitians deny the existence of zombies, Dr. Lamarque Douyon, Canadian-trained head of the Psychiatric Center in Port-au-Prince, has been trying for 25 years to establish the truth about the phenomenon, no easy matter in a land where the line between myth and reality is faintly drawn. More recently,

Douyon has been joined in his search by Harvard Botanist E. Wade Davis. Next month Davis is publishing a paper on his findings in the *Journal of Ethnopharmacology*. His startling conclusion: "Zombism exists and is a societal phenomenon that can be explained logically."

Douyon set the stage for Davis' study by foraging into rural Haiti, where he met with purported zombies and fearsome bocors. At least 15 individuals who had been branded zombies by terrified peasants turned out to be victims of epilepsy, mental retardation, insanity or alcoholism. The case of Clairvius Narcisse, however, gave Douyon good evidence. Medical records showed he was declared dead in 1962 at Albert Schweitzer Hospital, an American-run institution in Deschapelles. Yet more than 200 people recognized him after his reappearance.

The best explanation, Douyon believed, was that Narcisse had been poisoned in such a way that his vital signs could not be detected. The psychiatrist obtained a sample of a coma-inducing toxin from a bocor. The poison is appar-

ently used to punish individuals who have transgressed the will of their community or family. Narcisse, for example, said that he had been "killed" by his brothers for refusing to go along with their plan to sell the family land. Ti-Femme, a female zombie also under study by Douyon, had been poisoned for refusing to marry the



Narcisse near his "grave"; inset, pointing to a scar made by a coffin nail
From puffer fish and a New World toad, a coma-inducing potion.

man her family had chosen for her and for bearing another man's child.

Douyon sent a quantity of the zombie potion to the U.S., where it came to Davis' attention. An expert on tribal uses of plants, Davis flew to Haiti and began collecting his own samples. "The principal ingredients are consistent in three of four localities," he reports in his paper. Several plants containing skin irritants are used, a charred human bone is thrown in just for show, but the active ingredients are a large New World toad (*Bufo marinus*) and one or more species of puffer fish. The toad, Davis reports, is a "veritable chemical factory," containing hallucinogens, powerful anesthetics and chemicals that affect the heart and nervous system. The fish is more potent still, containing a deadly nerve poison called tetrodotoxin.

To learn how these poisons might relate to zombism, Davis turned to an unlikely source: Japanese medical literature. Every year a number of Japanese puffer

tetrodotoxin poisoning as a result of eating incorrectly prepared puffer fish, the great delicacy *fugu*. Davis found that entire Japanese case histories "read like accounts of zombification." Indeed, nearly every symptom reported by Narcisse and his doctors is described, from the initial difficulty breathing to the final paralysis, glassy-eyed stare and yet the retention of mental faculties. In at least two cases, Japanese victims were declared dead but recovered before they could be buried. Japanese reports confirmed what Davis was told by the bocors: the effect of the poison depends on the dose; too much will kill "too completely," and resuscitation will be impossible. Even with the correct dose, the bocors said, a zombie must be exhumed within about eight hours or will be lost, presumably to asphyxiation.

How zombies are revived from their deathlike comas remains a mystery. Both Davis and Douyon heard stories about a graveyard ritual in which the bocor pounds on the earth and awakens the victim, but neither was able to witness it. Davis did learn that upon reviving, the zombie is force-fed a paste made of sweet potato and datura, a plant known to Haitians as zombie cucumber. Datura, says Davis, is "one of the most potent hallucinogenic plants known." Thus the zombie is led away in a state of intoxication, usually to work as a slave. Narcisse, who spent several years as a slave on a sugar plantation, reports that

zombies do not make very good workers. Says he: "The slightest chore required great effort." He reports that his senses were so distorted that the smallest stream seemed a wide and unfordable sea, although "my eyes were turned in."

Davis has sent samples of the zombie potion to laboratories in Europe and the U.S., where in one experiment it induced a trance-like state in rats. Such research in the past led to the discovery of curare, an arrow poison from the Amazon now used to paralyze muscles during surgery. Tetro-

dotoxin may also one day find its place in the medical armamentarium. "People who have lived in the tropics for centuries have learned things about plants and animals that we have no fathomed," says Richard Evar Schultes, head of Harvard's renowned Botanical Museum. "We must not leave any stone unturned, or their secrets will be lost."

—By Claudia Wallis

Reported by Bernard Diederich



Reported by Bernard Diederich