

MARCIA MARIA SOUZA DA COSTA MOURA DE PAULA

A INTERFERÊNCIA DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR
EM AULAS DE LEITURA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA

Este exemplar é a redação final da tese
defendida por Marcia Maria Souza da

Costa Moura de Paula

e aprovada pela Comissão Julgadora em

18, 03, 96

Maria José Rodrigues Faria Coralini

PROFA. DRA. MARIA JOSÉ RODRIGUES FÁRIA CORALINI

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS/UNICAMP

1996

MARCIA MARIA SOUZA DA COSTA MOURA DE PAULA

A INTERFERÊNCIA DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR EM
AULAS DE LEITURA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA

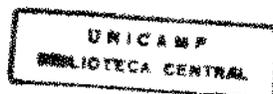
Dissertação apresentada ao Departamento de
Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da
Linguagem da Universidade Estadual de
Campinas, como requisito parcial para a
obtenção do título de Mestre em Linguística
Aplicada na área de Ensino-Aprendizagem de
Segunda Língua e Língua Estrangeira.

ORIENTADORA:

Profª Drª Maria José Rodrigues Faria Coracini.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS/UNICAMP

1996





UNICAMP

LINHADE	Be		
N.º CHAMADA:	UNICAMP		
	PERIS		
V.	Es.		
TOMBO BC/	27150		
PROC.	667/96		
C	<input type="checkbox"/>	D	<input checked="" type="checkbox"/>
PREÇO	R\$ 11,00		
DATA	29/03/96		
N.º CPD			

CM-00086176-4

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA
BIBLIOTECA IEL - UNICAMP

P281i

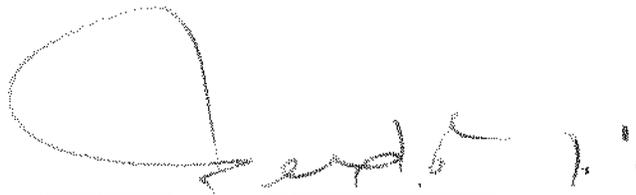
Paula, Marcia Maria Souza da Costa Moura de
A interferência da formação do professor
em aulas de leitura em língua estrangeira /
Marcia Maria Souza da Costa Moura de Paula
-- Campinas, SP : [s.n.], 1996.

Orientador: Maria José R. F. Coracini
Dissertação (mestrado) - Universidade Es-
tadual de Campinas, Instituto de Estudos da
Linguagem.

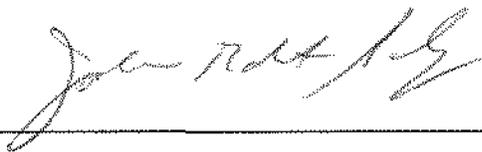
1. Professores de língua estrangeira -
formação. 2. Análise do discurso. 3.* Sujei-
to 4. Leitura. I Coracini, Maria José Ro-
drigues Faria. II Universidade Estadual de
Campinas Instituto de Estudos da Linguagem
III. Título.



PROFª DRª MARIA JOSÉ RODRIGUES FARIA CORACINI



PROF. DR. DERCIR PEDRO DE OLIVEIRA



PROF. DR. JOHN ROBERT SCHMITZ

Ao "TIÃO", marido amado, companheiro constante, fiel, incentivador e paciente nos momentos difíceis, pelos incontáveis dias e noites que me ausentei a fim de vencer mais uma etapa deste meu trabalho.

Aos meus filhos amados MURILO e GUSTAVO, perdoem a falta de tempo, perdoem a falta de abraço, perdoem a falta de espaço, os dias eram assim...

AGRADECIMENTOS

À Profª Drª Maria José Rodrigues Faria Coracini pela orientação segura, precisa, paciente, estimuladora, pela amizade e confiança no meu trabalho;

Em especial aos professores que fazem parte do *cópus* desta pesquisa, sem os quais não seria realizável;

Aos meus queridos pais, pela dedicação e carinho depositados ao longo do trabalho;

À minha Vovó TITA, pela preocupação e atenção constantes no decorrer de todo o meu curso;

À Profª Drª Marilda do Couto Cavalcanti e Prof. Dr. John Robert Schmitz, pela disponibilidade e sugestões que muito contribuíram para o crescimento dessa pesquisa no Exame de Qualificação;

Ao Prof. Dr. Dercir Pedro de Oliveira pelo apoio em todos os momentos desta pesquisa, e o primeiro a ter me encorajado a ingressar na pesquisa acadêmica;

Ao Prof. Dr. Orlando Antunes Batista pelas sugestões que muito enriqueceram esta pesquisa;

Aos amigos Eneida e André pela amizade e estímulo em todas as fases desta dissertação;

Às amigas Fátima Amarante, Elzira Uyeno, Lúcia Bellerbeck e Maria da Glória, que foram permanentes fontes de estímulo, fornecendo preciosas indicações, referências e esclarecimentos que se incorporaram no trabalho;

Às amigas Celina Nascimento e Vânia Guerra pelo companheirismo durante as árduas viagens, trocas de idéias, reflexões e alternativas nos estudos e trabalho;

Às amigas Adma e Nely pela amizade e carinho;

Aos professores do curso de Letras do CEUL/UFMS, que direta ou indiretamente deram apoio que necessitei;

Às escolas que possibilitaram a coleta do cópuz, pela acolhida e confiança;

À CAPES pela bolsa de estudos que possibilitou a realização desta pesquisa;

À UFMS pelo apoio, confiança e oportunidade que proporcionou ao me liberar para cursar o Mestrado;

A todos os funcionários desta Instituição, pela atenção;

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para que esta dissertação fosse realizada.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO I	
1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	23
1.1 Ideologia.....	23
1.2 Discurso.....	34
1.3 Sujeito.....	40
2. A FALA DO PROFESSOR NA AULA DE LE - A AULA COMO UM RITUAL.....	52
CAPÍTULO II	
CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO E ASPECTOS METODOLÓGICOS.....	57
1. RETROSPECTIVA HISTÓRICA: ENSINO DE 2º GRAU E ENSINO SUPERIOR.....	57
2. RETROSPECTIVA HISTÓRICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL ONDE P1 E P2 SE GRADUARAM.....	63
2.1 Reestruturação E Diretrizes Do Ensino Superior de Mato Grosso.....	65
2.2 Centro Pedagógico onde P1 e P2 se Graduaram.....	66
3. CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DO ENSINO.....	67
4. CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS.....	70
4.1 Delimitação do Córpus.....	70
4.1.1 Especificação das Escolas.....	71
4.1.2 Objetivo do Ensino da LI na Universidade onde P1 e P2 se Graduaram.....	72
4.1.3 A Prática de Ensino de Língua Inglesa.....	74
4.1.4 Caracterização dos Sujeitos.....	75
CAPÍTULO III	
ANÁLISE DO CÓRPUS.....	84
1. O TEXTO NO CONTEXTO DE ENSINO EM AULA DE LE.....	86
1.1 Conceito de Texto no Córpus Pesquisado.....	86
1.2 Procedimentos Metodológicos.....	90

2. A LEITURA NA SALA DE AULA.....	101
2.1 O Conceito de Leitura.....	102
2.2 Abordagens Metodológicas da Leitura em Sala de Aula.....	110
2.3 A Leitura como Tradução.....	130
2.4 A Leitura como Aprendizagem Gramatical.....	138
2.5 As Tarefas e Avaliações em Aulas de Leitura em LE.....	143
3. RELAÇÕES DE PODER NA SALA DE AULA.....	150
CONCLUSÃO DA ANÁLISE DO CORPUS.....	159
CONCLUSÃO GERAL.....	164
SUMMARY.....	175
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	176
 ANEXOS:	
ANEXO I - PROGRAMAS.....	185
ANEXO II - ESTRUTURA CURRICULAR.....	197
ANEXO III - QUESTIONÁRIO.....	202
ANEXO IV - AULAS TRANSCRITAS.....	204

CÓDIGO DAS TRANSCRIÇÕES¹

()	incompreensão de palavras ou segmentos;
MAIÚSCULAS	entoação enfática;
::	alongamento de vogal ou consoante;
...	qualquer pausa
(())	comentários descritivos do transcritor;
-- --	comentários que quebram a seqüência temática da exposição, desvio temático;
?	interrogação;
(...)	indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto;

Observação:

1. Não se utilizam sinais de pausa, típicos da língua escrita, como ponto-e-vírgula. As reticências marcam qualquer tipo de pausa;
2. Não se indica o ponto de exclamação (frase exclamativa);
3. Os números são por extenso;

¹ Transcrições extraídas de CASTILHO & PRETI (1986). *A Língua Falada Culta na cidade de São Paulo*, vol. II - Diálogos entre dois informantes. São Paulo, T.A. Queiroz/EDUSP, págs. 9 e 10.

ABREVIATURAS

AD	Análise do Discurso;
HC	Heterogeneidade Constitutiva;
HM	Heterogeneidade Mostrada;
HR	Heterogeneidade Reconhecida;
IES	Instituição de Ensino Superior;
LD	Livro Didático;
LDs	Livros Didáticos;
LE	Língua Estrangeira;
LI	Língua Inglesa;
LM	Língua Materna;
MD	Material Didático.
P1	Professor nº 1 - Sujeito da Pesquisa;
P2	Professor nº 2 - Sujeito da Pesquisa;
PELI	Prática de Ensino de Língua Inglesa;
SEQ	Seqüência;
SEQs	Seqüências.

RESUMO

Este estudo é uma reflexão sobre o processo de formação do professor de Língua Estrangeira, em aulas de leitura de 2º grau. Tivemos como objetivo rastrear, na fala do professor, manifestações lingüísticas da sua formação para analisar a relação professor-aluno-material didático.

Para tanto, foram analisadas gravações em áudio, num total de 42 aulas, em duas Escolas Estaduais, juntamente com respostas dos professores a um questionário, para que pudéssemos embasar e confrontar o que é dito e o que se pensa fazer em aula.

Este trabalho divide-se em três capítulos. No primeiro, preocupamo-nos com o enquadramento teórico. Para tanto, buscamos focar os implícitos ideológicos, os valores e crenças que perpassam os discursos dos professores, as características e/ou convenções que determinam as formas de expressão dos processos de produção da leitura e interpretação, a fim de conhecermos as condições de produção do discurso realizado pelos professores em suas aulas.

O segundo capítulo contextualiza a estrutura do ensino de 2º grau e a política educacional da Universidade numa retrospectiva histórica, e descreve as condições de produção do ensino.

O último capítulo, fundamentado na pesquisa realizada em sala de aula e nos dados obtidos no questionário, leva-nos a afirmar que o fenômeno da manifestação da formação do professor na prática didática e pedagógica, nas suas formas de agir e dizer, é inconsciente no professor - esta manifestação existe em nível ideológico - em seu discurso, no modo como lida, vê, entende, conceitua texto, leitura, levando para seus alunos a sua vivência, conhecimentos prévios e experiência sobre a verdade do saber em Língua Estrangeira, numa situação de comunicação, em instâncias enunciativas, como aulas de leitura dessa disciplina.

Manifestou-se, em nossa análise, o caráter argumentativo, autoritário do professor, como tentativa de transparência da linguagem e necessidade da materialidade objetiva e na crença de que o seu discurso contém sempre a verdade. As aulas de leitura analisadas reproduzem, portanto, o paradigma tradicional da situação pedagógica de sala de aula e o continuísmo da formação dos professores como decorrência da ideologia dominante.

FORMAÇÃO - DISCURSO - SUJEITO

INTRODUÇÃO

"Thus it seemed that I should not seek to convert students to my way of seeing a problem, but to help them find their own way, their own mix of insight and discipline." (H. ROSS, 1981)

A insuficiência da Escola, como um espaço social especializado em Educação, é um assunto que muito preocupa a classe estudantil, e também a sociedade como um todo. Os profissionais envolvidos na formação dos alunos de nível superior sentem, mais profundamente, o fracasso da escolaridade. São eles que recebem os produtos da educação primária e secundária, e conhecem as falhas da Universidade e os empecilhos a serem vencidos para diminuir ou eliminar essas deficiências. É, também, oportuno lembrarmos que certas estruturas arcaicas da Universidade dificultam modificações que poderiam reverter este quadro.

A Universidade, inserida numa realidade sócio-histórico-ideológico-político-cultural, tem como função ser o centro de produção de conhecimento de ciência, tecnologia e cultura. Tanto a produção como a disseminação devem ser feitas por meio de atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão. Segundo FÁVERO (1991: 59), a Instituição deve ser pensada não como um espaço onde indivíduos se iniciam em certos conhecimentos constituídos ou preestabelecidos, mas onde são possibilitadas condições para que esses indivíduos consigam uma formação

concernente a seus interesses e à imagem que eles têm de seu papel na sociedade.

Parece-nos, entretanto, que, atualmente, a função intelectual da Universidade está reduzida ao cumprimento dos programas curriculares, à presença dos compromissos formais e burocráticos tais como créditos, horas-aula, esquecendo-se de sua importante missão de preparar professores. Descuidando-se da formação continuada, cria um descompasso entre a transformação tecnológica e o conhecimento do profissional.

Conforme FOUCAULT, "a chamada crise da Universidade não deve ser interpretada como perda de força, mas, pelo contrário, como multiplicação e reforço de seus efeitos de poder no meio de um conjunto multiforme de intelectuais em que praticamente todos são afetados por ela e a ela se referem" (FOUCAULT, 1993:9).

Como reflexo dessa crise, os alunos da graduação do Curso de Letras enfrentam o problema do fracionamento do conhecimento recebido durante o curso, tornando impraticável uma formação mais sólida. Além disso, a aplicação desse conhecimento no dia-a-dia do exercício profissional é limitada.

Parece-nos que o curso em questão tem dificuldades para oferecer aos alunos uma prática satisfatória, como também fundamentos teóricos que possam ajudar na atividade profissional dos alunos/professores. Os estágios obrigatórios, com supervisão, sofrem vários tipos de restrições: de espaço, de tempo, de disponibilidade dos professores para essa supervisão, dos alunos que moram em cidades vizinhas, do fato

desses estágios serem apêndices de cursos teóricos, da fragmentação do conhecimento, da falta de treinamento e de uma reflexão sobre as próprias práticas existentes, entre outras.

Voltando-se mais especificamente ao ensino de 3º grau, entre 1965 e 1975, os postos de professor no sistema de ensino superior brasileiro mais do que triplicaram, o que fatalmente obrigou o sistema a um recrutamento pouco seletivo.¹ A oferta de condições vantajosas facilitou o recrutamento e foi mantida com a expectativa ilusória de que incentivaria a qualificação. Este fator tem sido um peso constante no ensino, lembrando-se de que o item formação do professor e/ou profissional tem sido foco de muitas preocupações e estudos, em consequência do baixo nível de qualidade geral de ensino que existe atualmente.

Faz-se necessário que o professor reflita sobre suas práticas e teorias. Tanto uma como outra devem fornecer-lhe subsídios para que ele se coloque no lugar de sujeito, do seu próprio trabalho e seja capaz de reformulá-lo onde julgar necessário. Objetivando a melhoria da formação, do que nos parece ser um trabalho interativo e dinâmico, há necessidade de repensar crenças, concepções, valores, ideais, modos de ação, procedimentos, hábitos.

Esta reflexão reveste-se de importância quando se sabe que o Brasil tem se caracterizado pela ausência da tradição em pesquisas sobre a formação do professor; referimo-nos aqui, especialmente, ao professor de Língua Estrangeira

¹ SCHWARTMAN E BALBACHEVSKY, 1994: A-14; Caderno Geral, Folha de São Paulo.

(doravante LE). Essa deficiência tem contribuído para uma escassez de conhecimento, de reflexões do próprio professor de línguas, quanto à sua prática pedagógica. Ao mesmo tempo, tem-se observado a influência da Língua Inglesa (LI), a sua forte expansão, assumindo uma posição central e importante no cenário mundial. Uma análise global da LI aponta para sua efetiva cristalização como segundo idioma. Observou-se que o número de falantes nativos é bem menor do que o número de usuários da LI.

Por outro lado, como CAVALCANTI e MOITA LOPES (1991:133) salientam, os cursos de formação de professores não prevêm a reflexão sobre suas práticas, restringindo-as a um receituário de atividades para a sala de aula.

Esses aspectos são, na sua maioria, responsáveis pela crescente inquietação dos alunos. À medida que vão completando o Curso, as questões relativas à utilização dos conhecimentos, ou, mais radicalmente, à aplicabilidade dos programas curriculares recebidos, assomam como fatos que o professor enfrenta no contexto escolar. Trata-se de uma realidade didático-pedagógica, envolvendo o profissional, sua formação, o espaço social legitimado - a escola -, e a sociedade em que o professor trabalha e com a qual convive.

Em nossa trajetória e experiência como ex-aluna do Curso de Letras e, atualmente, exercendo a função de professora de Língua Inglesa e Prática de Ensino de Língua Inglesa (doravante PELI) deste curso, interessamo-nos pelo estudo da formação do professor de LE, pois temos observado que estes profissionais necessitam de embasamento teórico/prático, para

melhor cumprimento de suas metas, estabelecidas, mas nem sempre cumpridas durante a graduação.

Interessamo-nos em pesquisar a respeito da formação do professor de Língua Estrangeira, graduado numa determinada Instituição de Ensino Superior (IES), e exercendo sua docência a nível de 2º grau. Tal interesse decorre de duas ordens: uma primeira, resultante do descaso da política governamental com o ensino, de modo especial, o Universitário, com reflexos profundos na área de Ciências Humanas, voltando-se mais especificamente para o curso de Letras / Licenciatura Plena - Português / Inglês. A outra ordem resulta de relatos de nossos ex-alunos graduados, que estão ministrando aulas de LI na comunidade escolar de 1º e 2º graus. Falamos especificamente da realidade onde trabalhamos, mas sabemos que não é um caso isolado no Brasil.

Conforme PINTO (1986:19), a Universidade é uma peça do dispositivo geral de domínio pelo qual a classe dominante exerce o controle social, particularmente no terreno ideológico, sobre a totalidade do país. Se tal é a essência desta Instituição de ensino, assim se vê que o problema de sua reforma é político e não apenas pedagógico. O aspecto pedagógico existe, é óbvio, mas parece-nos que se mostra secundário, pois só se apresentará na forma em que pode e deve ser resolvido, depois que tiver sido decidido politicamente o destino da Universidade e sua participação no projeto de transformação social empreendido pela comunidade.

Não podemos ignorar que a educação é um ato político; mesmo havendo tentativas de abafar este fato, a política nunca ignorou a educação, ou um certo tipo de educação. De acordo com GADOTTI

"Não estamos politizando a educação. Ela sempre foi política. Ela sempre esteve a serviço das classes dominantes." (GADOTTI, 1979:14)

Justificamos a escolha das aulas de leitura em LE para o desenvolvimento da pesquisa sobre a formação de professores de LE, pelo fato de que há uma tradição no modo de pensar a linguagem, referindo-se à leitura, de maneira geral, em ver o texto como algo consumado, concreto, tangível, constante e, sobretudo, acessível a exame público, isto é, disponível e inalterado a olhos diferentes em diferentes coordenadas espaço-temporais. Sabe-se que romper essa tradição da linguagem é algo muito difícil (cf. RAJAGOPALAN, 1988).

A aula de leitura é um lugar privilegiado para se pesquisar como o professor procede com textos diante dos alunos, a maneira deste ver o texto e o próprio ato de ler. Além disso, a leitura deveria ser, se não a primeira, uma das mais importantes atividades na escola e fora dela, já que ler é interpretar, significar.

Esta pesquisa se insere no componente "Interação em Aula de Leitura" coordenado pela Prof^a Dr^a Maria José Rodrigues Faria Coracini, parte do projeto temático FAPESP "Interação e aprendizagem: subsídios para a auto-formação do professor de línguas" e no Projeto Integrado CNPq "Da Torre de Marfim à

Torre de Babel: uma análise discursiva do ensino/aprendizagem da escrita em Língua Materna e em Língua Estrangeira", sob a mesma coordenação.

O interesse em pesquisar a respeito do tema "Formação de Professor de LE" surgiu em consequência deste assunto ser de grande interesse para a área da Linguística Aplicada. Apesar das várias pesquisas a respeito, conforme podemos constatar logo abaixo, dentre outras, há ainda muito a pesquisar para que se possa compreender melhor a relação professor/alunos.

Dentre as pesquisas que abordam este tema, podemos destacar CORACINI (1988) que revela preocupações para com a formação do professor de LE, ao lado de outras disciplinas. Dentre vários itens pesquisados, esta autora analisou a leitura, observando a autoridade do professor frente à sua interpretação, tomada como sua verdade perante seus alunos. E, deste modo, voltando-se para uma homogeneidade que pensa ser ideal para o aprendizado dos alunos.

MORAES (1990), em sua dissertação "O Saber e o Poder do professor de Línguas: algumas implicações para uma formação crítica", concentrou sua investigação na relação entre as concepções teóricas do professor sobre o ensino/aprendizagem de leitura e a prática da mesma em sala de aula, relação essa que se manifesta na fala de um professor de leitura num curso de Inglês Instrumental. A análise da autora revela que o professor pesquisado, enquanto detentor do saber teórico, possui um comportamento discursivo dominador e centralizador, bloqueando perguntas dos alunos. MORAES conclui 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, em face da prática pedagógica de leitura em Língua Inglesa (LI).

SOUZA (1993) buscou estudar, em livros didáticos com temas ecológicos, a questão da ideologia e o ensino de leitura do Inglês. Objetivou identificar processos ideológicos que subjazem a textos encontrados em Livros Didáticos para o ensino de leitura em LI como Língua Estrangeira (LE). Assim, observou a autoridade da interpretação e a supremacia dos textos, que delimitam, por sua vez, a leitura do aluno de línguas.

A pesquisadora conclui que os alunos são pouco auxiliados na construção de uma atitude crítica em relação aos textos. Isto se deve ao fato de que a questão ideológica funciona como um dos elementos determinantes para que certas leituras aconteçam e não outras; além disso, a autoridade do livro didático contribui sobremaneira para a concepção da leitura dos alunos.

NÓBREGA (1993) tratou das falas de poder entre professor e alunos, a partir de um corpúsculo específico de falas gravadas de interações em sala de aula de Inglês como LE. Essa dissertação tem como objetivo geral contribuir para a compreensão da escola, enquanto organismo social e de seus participantes como seres políticos. Ao interpretar as falas, enquanto materialização de uma instância da relação pedagógica, a pesquisadora detecta manifestações de poder nas falas do professor, sujeito legitimado como detentor do saber, bem como

manifestações de poder na resistência como é o caso das formas de silêncio por parte dos alunos.

MACHADO (1992) investigou, na sala de aula de LE de duas universidades brasileiras, a fala do professor com vistas a caracterizá-la em relação ao ensino de compreensão e produção de linguagem oral, objetivando levantar alguns subsídios para a formação de professores de Língua Inglesa. Na análise do corpúsculo, a pesquisadora focalizou a contraposição entre o que o professor diz em entrevistas e o que ele faz, ou melhor, a sua prática pedagógica, revelando que os professores observados e os alunos entrevistados possuem diferentes percepções da fala do professor em sala de aula; os dois professores mantêm uma fala facilitadora e somente um deles faz fala simplificadora. Assim, a pesquisadora destaca a necessidade de espaço no curso de formação de professor para a reflexão embasada teoricamente a respeito das implicações da fala do professor para o ensino/aprendizagem da linguagem oral.

Existem, ainda, vários artigos oriundos de pesquisas que abordam temas no campo de interação professor/aluno; relações de poder em instituições; ideologia; leitura em LE (CORACINI, 1991; CAVALCANTI, 1989; KLEIMAN, 1989); métodos (WIDDOWSON, 1991) avaliação, currículos de LE; planejamento de cursos de LE (ALMEIDA FILHO, 1993). CAVALCANTI e MOITA LOPES (1991) apontam para o problema da descontinuação do processo de formação dos professores ao término da graduação; SCHMITZ (1992) quem apresentou o trabalho "Linguística Aplicada e o Ensino de Línguas Estrangeiras no Brasil"; há várias pesquisas

que servem de apoio técnico, científico e teórico para quem possa se interessar.

Embora muitas sejam as pesquisas que têm trazido importantes contribuições para uma melhor compreensão dos processos de formação do professor, ainda há muito a ser investigado, em especial, a respeito da formação do professor de LE. Esta evidência, aliada à falta de orientação e informação do professor de LE a respeito da importância de sua formação, do "formar-se" e não apenas do "formar", despertaram-nos o interesse para desenvolver a presente pesquisa. Além do mais, não encontramos estudos que procurem observar como se dá a manifestação da formação em sala de aula, a partir da análise da interação verbal professor/alunos, tema desta dissertação.

Pretendemos, então, de alguma maneira, contribuir para a reflexão sobre a formação do professor de Língua Estrangeira que, inserido num contexto sócio-histórico-ideológico-cultural, apresenta determinados comportamentos verbais, influenciando na formação de outros sujeitos. Trata-se de reconhecer que são importantes os valores, as ideologias e os princípios estruturadores que dão sentido às histórias, às culturas e às subjetividades definidoras das atividades diárias dos educadores (GIROUX, 1988). Esses aspectos são fundamentais para a reflexão do trabalho pedagógico do professor.

Como objetivo geral, a presente pesquisa pretende contribuir para a reflexão sobre a formação do professor de LE em aulas de leitura.

Mais especificamente, objetivou-se rastrear, na fala do professor, em aulas de leitura em LE, as manifestações linguísticas da sua formação. Pretende-se, pois, problematizar a relação professor e sua formação, a partir da observação da relação professor - alunos - material didático em aulas de 2º grau.

Para este estudo, tomamos como sujeitos de pesquisa dois professores que ministram aulas de Língua Inglesa (LI) na Rede Estadual de Ensino de 2º grau, numa cidade no interior do Estado de Mato Grosso do Sul, com uma população de cerca de 100 mil habitantes.

Estes sujeitos/professores são graduados na mesma Universidade "locus" desta pesquisa, carregando uma bagagem profissional oriunda do curso de Letras, com Licenciatura bilingüe - Inglês / Português.

Esta pesquisa apóia-se na hipótese de que a fala do professor e as relações professor - alunos em sala de aula manifestam aspectos de sua formação; esta, por sua vez, dificulta a assimilação, na prática, das chamadas inovações pedagógicas.

Para isso, foram feitas gravações de aulas de dois professores, conforme está detalhado no capítulo II, item 4, pág. 70, sobre as Considerações Metodológicas.

Finalmente a presente dissertação se compõe das seguintes partes: a primeira discorrerá sobre uma revisão a respeito das pesquisas em sala de aula de Língua Estrangeira, no que se refere à formação do professor, contendo, juntamente,

o objetivo e justificativa da escolha do tema da presente pesquisa.

No primeiro capítulo, apresentaremos a fundamentação teórica que julgamos pertinente para o desenvolvimento do tema pesquisado.

O segundo capítulo apresenta as condições de produção e os aspectos metodológicos da pesquisa, contendo uma breve retrospectiva a respeito do ensino de 2º grau e ensino superior.

O terceiro capítulo apresenta e discute os resultados da análise. Por fim, a conclusão.

CAPÍTULO I

"... todas as relações humanas são perpassadas pelo poder, trabalhar na microfísica em vez da macro-estrutura favorece, ao mesmo tempo, a compreensão da dificuldade de mudanças e abre brechas para a emergência de resistências e contradições capazes de gerar conflitos no seio de uma dada formação discursiva. Assim, não queremos defender a impossibilidade de mudanças, mas explicar sua lentidão que, evidentemente, é pouco estimulante." (FOUCAULT, 1971).

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Antes de iniciarmos a nossa análise sobre a interferência da formação do professor de LI em aulas de leitura, faz-se necessário que tenhamos considerações a respeito dos conceitos-chave que constituem a base teórica desta pesquisa.

São fundamentais para o desenvolvimento deste trabalho os conceitos de: Ideologia, Discurso e Sujeito.

1.1 IDEOLOGIA

Segundo CHAUI (1980:22) o termo **IDEOLOGIA** apareceu, pela primeira vez, em 1801, no livro de Destutt de Tracy (*Eléments d'Ideologie*) que o definiu como algo que se referia à ciência da gênese das idéias; o autor pretendia analisar, nessa

obra, as origens sensoriais das idéias. Observa-se que, ao dizer:

"... Sendo o conhecimento da formação das idéias, tanto do ponto de vista psicológico quanto do ponto de vista social, sendo o conhecimento científico das leis necessárias do real e sendo o corretivo das idéias comuns de uma sociedade, a ideologia, enquanto teoria, passa a ter um papel de comando sobre a prática dos homens, que devem submeter-se aos critérios e mandamentos do teórico antes de agir" (CHAUÍ, 1989:27),

CHAUÍ trabalha com as palavras e seus sentidos, levando-nos a perceber que o homem, como ser social, vive submisso a leis e comandos, a que, muitas vezes, inconscientemente, reage.

O ser humano, além de fixar seu modo de sociabilidade por meio de instituições determinadas, produz idéias ou representações pelas quais buscam explicar e compreender sua própria vida individual, social, suas relações com a natureza e com o sobrenatural. São idéias que tenderão a ocultar o modo real como suas relações sociais foram produzidas e a origem das formas sociais de exploração econômica e de dominação política.

De acordo com CHAUÍ, este ocultamento da realidade chama-se ideologia. "Por ser o intermédio, os homens legitimam as condições sociais de exploração e de dominação, fazendo com que pareçam verdadeiras e justas." (CHAUÍ, 1980:21).

Em nosso caso específico, através de um saber socialmente legitimado, relativo às questões do ensino, e da delimitação de um poder regulador, predomina uma ideologia que

determina um padrão de professor, de ensino, de metodologia e de conceitos a serem veiculados na escola.

Que verdade é esta que nos condiciona a obedecê-la, a segui-la, a mantê-la como padrão de normalidade para a vida? Onde localizar a origem dos significados, do que é verdadeiro e falso? Conforme ARROJO (1992:87), essa origem somente poderia se alojar no próprio homem, produtor de todos os significados, a quem todos os fatos necessariamente obedecem e se amoldam. Assim, entendemos que a relação entre sujeito e objeto é mediada por uma interpretação, por determinados valores sociais, institucionais, históricos, ideológicos que constituem esse sujeito. Desta forma, percebemos que os significados são atribuídos e impostos aos objetos e não descobertos neles ou a partir deles. A ideologia se apresenta como discurso verdadeiro sobre seu objeto (o mundo dos homens, ou o mundo natural), mas, podem ser, na realidade, uma deformação desse objeto.

Na visão do filósofo ALTHUSSER (1992), a ideologia tem existência *material*, e é nessa existência material que deve ser estudada, e não enquanto meras idéias. De acordo com esse teórico:

"O interesse do estudo das ideologias tem por referência a reprodução das relações de produção. Trata-se de estudar as ideologias como conjunto de práticas materiais necessárias à reprodução das relações de produção. (...) O mecanismo pelo qual a ideologia leva o agente social a reconhecer o seu lugar é o mecanismo da *sujeição*. (ALTHUSSER, 1992:8)

ALTHUSSER vê, neste conceito de sujeição, um mecanismo com duplo efeito: o agente se reconhece como sujeito e se sujeita a um Sujeito absoluto. Em cada ideologia, ocupam o lugar do sujeito, entidades abstratas equivalentes nos mecanismos da ideologia em geral. E mais: a sujeição "não está presente somente nas idéias, mas existe num conjunto de práticas, de rituais situados em um conjunto de instituições concretas". (ALTHUSSER, op. cit.:8)

A ideologia, assim, é o modo através do qual os homens vivem suas relações como condição de suas existências. São as formas de assujeitamento ideológico, do sujeito enquanto representação que governam as atitudes, o modo de pensar, agir, como também os mecanismos enunciativos. Podemos relatar que, para ALTHUSSER, estudar a ideologia é situar o sujeito no mundo como um ser prático e ativo. A ideologia está ligada às condições de produção e reprodução de uma sociedade. Baseando-se em Marx, ALTHUSSER afirma que a reprodução da força de trabalho requer não só uma reprodução de suas habilidades, como também, e ao mesmo tempo, a reprodução de sua submissão às regras da ordem estabelecida (SOUZA, 1993:18).

ALTHUSSER não vê a ideologia como produto do pensamento das pessoas, mas como tendo em si própria uma existência material, definindo o que as pessoas pensam, e se incorporando na nossa sociedade, naquilo que ALTHUSSER chama de Aparelhos Ideológicos do Estado (AIE).

A teoria política de Marx é modificada por ALTHUSSER em relação ao Aparelho do Estado que passa a não ser mais visto

como consistindo exclusivamente nas instituições repressivas (como o Exército, o sistema jurídico, o sistema presidiário, a polícia, os tribunais, onde a classe dominante tem o poder e dispõe da força conforme deseja), mas também em instituições aparentemente neutras tais como o sistema educacional, a própria família, instituições religiosas.

ALTHUSSER formula duas teses principais:

- 1ª) Não existe prática senão através de e sob uma ideologia;
- 2ª) Não existe ideologia senão através do sujeito e para sujeitos.

São estas teses que permitem enunciar a teoria da interpelação do sujeito (a ideologia interpela os indivíduos como sujeitos), que é a contribuição original de ALTHUSSER (op. cit.) à teoria da ideologia: "toda ideologia tem por função (que a define) "constituir" indivíduos concretos como sujeitos". (ALTHUSSER, 1992:43)

Observamos que ALTHUSSER considera a Escola, ao lado de outras Instituições - como a religiosa, jurídica, familiar etc - como AIE, pensados ou analisados sob o ponto de vista da reprodução das relações de produção. A Escola tem a obrigação de prover cultura juntamente com as regras do bom comportamento, assegurando a submissão à ideologia dominante ou o domínio da sua prática. A escola passa a ter a função de reprodução da ideologia dominante, concretizando o jogo de ilusões, à medida que as concepções de mundo não correspondem à realidade. ALTHUSSER diz que à escola cabe o papel dominante, "se bem que sua música seja silenciosa". (ALTHUSSER, 1992:32)

Sendo assim, a Instituição escola (apontada pela teoria) é uma das responsáveis pela construção discursiva e ideológica de seus sujeitos.

Outrossim, as pessoas obedecem aos padrões existentes, sem os quais a civilização seria impossível. Conforme PÊCHEUX, toda dominação pressupõe uma certa concordância com o dominado. Há uma certa construção social do que seja verdade, fazendo com que todos olhem certa realidade como normal. O homem vive em função de modelos ideais, envolto por um sistema organizado de dominação, projetado para reforçar a sua submissão aos valores institucionais existentes, mantendo-os, inconscientemente, em estado de permanente sujeição.

Parece-nos que a verdade - organizada e convencionada por Instituições - está intimamente ligada à formação de sujeitos, bem como à sua linguagem. FOUCAULT afirma:

"Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua "política geral" de verdade: isto é, os tipos de discurso que aceita e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e instâncias que permitem distinguir entre sentenças verdadeiras e falsas, os meios pelos quais cada um deles é sancionado; as técnicas e procedimentos valorizados na aquisição da verdade; o status daqueles que estão encarregados de dizer o que conta como verdadeiro" (FOUCAULT apud GORE, 1994:10).

Assim, por verdade entendemos um conjunto de procedimentos regulados para a produção, a lei e o funcionamento dos enunciados, constituindo um conjunto regulado

de procedimentos, hábitos, usos, costumes, crenças e valores de cada sociedade, influenciando, desta forma, intensivamente os sujeitos que a ela pertencem. As supostas verdades absolutas e inatacáveis que, arbitrariamente, por razões de ordem ideológica, passaram a constituir nossas crenças, a integrar nosso organismo, determinando nosso modo de ver, sentir e viver (CORACINI, 1992:21).

É, então, que se considera que os indivíduos ou grupos de indivíduos não preexistem às relações de poder, pois é a força dessas relações que fabricam o indivíduo moderno, o permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma o saber, produz discurso.

Desta maneira, o objeto inexistente ao seu saber e, por sua vez, o saber é constituído de um conjunto de práticas discursivas e não-discursivas. Assim é que FOUCAULT (1993) pressupõe relações entre as formações discursivas e domínios não-discursivos que dizem respeito às instituições, acontecimentos políticos, práticas e processos econômicos, como determinantes das práticas discursivas. Deste modo, o saber sobre o professor em aulas de leitura em LE requer a análise do conjunto de suas práticas discursivas e não-discursivas, isto é, da regularidade dos enunciados emitidos nas aulas, bem como do seu caráter institucional que determina esses enunciados.

A escola, enquanto organismo social, instância que reproduz mecanismos ideológicos, formadora de sujeitos, inserida nas relações sociais, está ligada ao Poder, que tem sido a mola propulsora das sociedades. O poder está entranhado

em todas as relações sociais, do que resulta que não podemos pensar o social sem o político e, conseqüentemente, sem o poder. Ela está, também, ligada ao Poder-Saber.

Para FOUCAULT, a construção do ideológico poderia ser sintetizada da seguinte forma:

"a verdade está circularmente ligada a sistemas de poder, que a produzem e a apóiam, e a efeitos de poder que ela induz e a reproduzem." (FOUCAULT, 1980, apud GORE, 1993:133)

Então, se há uma relação entre verdade e poder, todos os discursos podem ser vistos funcionando como regimes de verdade.

Para FOUCAULT (1979), o poder não é um objeto natural, uma coisa, mas sim, uma prática social e, como tal, constituído historicamente. Ele se expande por toda a sociedade, assumindo as formas mais regionais e concretas, investindo em instituições, tomando corpo em técnicas de dominação. Concordamos com FOUCAULT que o poder intervém materialmente, atingindo ou constituindo os indivíduos ideologicamente, penetrando em seus comportamentos e atitudes cotidianos.

À medida que as relações de poder são uma relação desigual e relativamente estabilizada de forças, é evidente que isto implica um em cima e um embaixo, uma diferença de potencial. E, para que haja este movimento de cima para baixo, é necessário que haja, ao mesmo tempo, uma capilaridade de baixo para cima. Desta forma, é que todo o poder, seja ele de

cima para baixo ou de baixo para cima, e qualquer que seja o nível em que é analisado, é efetivamente representado, de maneira mais ou menos constante nas sociedades ocidentais, sob uma forma negativa, isto é, sob uma forma jurídica (FOUCAULT, 1993:250).

Entendemos, assim, que professores e alunos, inseridos no aparelho escolar, constituem os sujeitos produzidos por esse *poder-saber*, que pretende torná-los *governáveis*, necessários e úteis para a sociedade moderna.

Nossa compreensão é de que o poder mostra a alternância entre uma positividade e uma negatividade que lhe é atribuída, mantendo a idéia de propriedade e exercício de um único soberano, ou de uma minoria, sobre uma maioria. As relações de poder se inserem em todos os lugares, em todos os *micropoderes* existentes na sociedade. Entretanto, mesmo participando deste contexto, há de se levar em consideração o que afirma FOUCAULT:

"... a partir do momento em que há uma relação de poder, há uma possibilidade de resistência. Jamais somos aprisionados pelo poder: podemos sempre modificar sua dominação em condições determinadas e segundo uma estratégia precisa." (FOUCAULT, 1993:241).

Há, conforme pudemos observar, a noção foucaultiana de que o poder se encontra disseminado nas relações sociais, sob a forma de relações de força, pressupondo a formação da resistência a todo exercício de poder.

É ainda em FOUCAULT (1976) que encontramos a idéia de que o aparecimento dos saberes e das ciências modernas é permeado pelas relações de poder, porque o sujeito é efeito-objeto de relações de poder que pressupõem um campo de saber e inexistente campo de saber que não pressuponha relações de poder.

Nesta linha de pensamento, percebemos que saber e poder se implicam mutuamente. Não há relação de poder sem constituição do saber; todo saber constitui, por sua vez, novas relações de poder. Todo o exercício do poder é também um lugar de formação do saber. É assim que a instituição - escola é um lugar de ensino, produção, acúmulo e transmissão do saber, lugar de trocas, reflexões, estudos etc. Devemos lembrar que a Instituição constitui o aparelho de punição mais de acordo com a nova economia do poder e o instrumento para a formação do saber de que essa mesma economia tem necessidade. Seu papel panóptico lhe permite desempenhar esse duplo papel, como exclama FOUCAULT:

"A rede carcerária constitui uma das armaduras desse poder-saber que tornou historicamente possível as ciências humanas. O homem conhecível (alma, individualidade, consciência, comportamento) é o efeito-objeto desse investimento analítico, dessa dominação-observação." (FOUCAULT, 1975:267)

Desta forma, todo o saber assegura a prática de um poder. O saber funciona na sociedade dotado de poder.

O confronto entre o poder e o saber passa sempre pela arena da formação dos professores, pois a escola legitima um saber que veicula uma concepção deles, centrada na difusão e na

transmissão de conhecimentos. A escola, reafirmamos, é um lugar de reflexão sobre as práticas pedagógicas, permitindo vislumbrar, conforme NÓVOA (1992:16), uma perspectiva dos professores como profissionais produtores de saber e de saber-fazer.

Nesta perspectiva, percebe-se o professor submetido a verdades, valores e crenças didático-pedagógicas que foram sendo incorporadas a partir de um processo de formação universitária, experiências de vida. E, em sua maioria, permaneceu sem sofrer nenhum estranhamento no decorrer de suas atividades escolares. Esse professor entende a teoria dominante na instituição como portadora da "verdade" a ser mantida, moldando sua prática aos parâmetros propostos por sua formação, ou melhor, sua informação teórica. Assim é que o processo pedagógico corporifica relações de poder entre professores e alunos, com respeito à questão de saber: qual saber é válido, qual é produzido (cf. GORE, 1994:14).

Se a ideologia é um conceito fundamental nesta abordagem discursiva, dado que alia o lingüístico ao sócio-histórico, então, a linguagem passa a ser um fenômeno que deve ser estudado não só no seu sistema interno, como também enquanto formação ideológica que se manifesta neste mesmo contexto sócio-histórico. Deste modo, incide profundamente, na formação dos sujeitos, e mais do que isso, constitui esses sujeitos.

A linguagem é, então, entendida como o elemento necessário para a comunicação entre o homem e sua realidade. É

na linguagem que se manifestam as representações e os implícitos ideológicos, sempre dependentes das condições de produção dos discursos. Ela é, portanto, o instrumento essencial e básico do professor, incidindo na formação de seus alunos, em suas experiências e em suas escolhas de vida.

1.2 DISCURSO

O **DISCURSO**, aqui estudado, pode ser definido enquanto processo em que o lingüístico e o social se articulam, objeto ao mesmo tempo social e histórico, onde se confrontam sujeito e sistema. Ele é visto como uma configuração sócio-histórica, e não individual; regulada por formações ideológicas que alimentam as formações discursivas, das quais o indivíduo participa em sociedade, e que o interpelam.

Na Análise do Discurso (doravante AD), estuda-se a materialidade discursiva (elementos lingüísticos) a partir das condições de produção (formações imaginárias). Segundo PÉCHEUX, trata-se da imagem que o locutor faz de si mesmo, do lugar, do outro (interlocutor) e do referente bem como da imagem que o locutor faz de que pensa o interlocutor sobre ele (locutor), sobre si próprio (interlocutor) e sobre o referente (PÉCHEUX apud CORACINI, 1991:173).

Nos limites desta dissertação, o conceito de Discurso está baseado em FOUCAULT, que o define como um conjunto de enunciados regulados numa mesma formação discursiva. Em suas palavras:

"...é um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço que definiram em uma época dada, e para uma área social, econômica, geográfica ou lingüística dada, as condições da função enunciativa" (FOUCAULT, 1971).

Assim, não podemos conceber o discurso fora do sujeito (social, historicamente determinado) e nem este fora da ideologia, já que esta o constitui. Inevitavelmente, essa ideologia incide, também, em sua formação profissional (CORACINI, 1994:1).

ORLANDI (1988) interpreta "formação discursiva", numa leitura de FOUCAULT, como:

"aquilo que numa formação ideológica (formas de assujeitamento ideológicas que governam os mecanismos enunciativos) determina o que pode e deve ser dito". (ORLANDI, 1988)

Nesta perspectiva, o professor está inserido em formações discursivas que governam sua vida profissional, obedecendo aos padrões ideológicos vigentes (de maneira consciente ou inconsciente), explicando (por essas determinações ideológicas, pelas verdades aceitas constitucionalmente e socialmente adquiridas), o comportamento e as atitudes desses profissionais nas diferentes práticas sociais. O discurso cotidiano carrega marcas da ordem cotidiana, coloca o sujeito no cotidiano, lida com a tensão constitutiva das relações interpessoais, com seus direitos, deveres e responsabilidades. É, pois, com a linguagem que o sujeito se constitui, e é também nela que ele deixa marcas

desse processo ideológico. E é ainda na linguagem que configuramos pistas para nos aproximarmos do sujeito, analisando sua fala, observando características da sua formação (cf. LAGAZZI, 1988:47).

O discurso é, portanto, o ponto de articulação dos processos ideológicos e dos fenômenos lingüísticos. A linguagem enquanto discurso é interação e um modo de produção social. E não é neutra, inocente (à medida que está engajada numa intencionalidade) e nem natural. Por isso, é o lugar privilegiado de manifestação da ideologia, da presença de formações ideológicas, estando diretamente ligada à formação profissional dos sujeitos.

Assim, na visão discursiva, a linguagem é a materialidade específica do discurso, e este, por sua vez, se define como materialidade específica da ideologia. A ideologia se materializa na história e o discurso é o lugar em que se pode ter acesso a essa materialidade. Não se parte da ideologia para o sentido, mas procura-se compreender os efeitos de sentido a partir do fato de que é no discurso que se configura a relação da língua com a ideologia.

Sabemos que o sentido se faz sentido apenas em suas relações com experiências, vivências, construções de idéias, imaginação etc. A base da ideologia está no fato de que, enquanto sujeitos, estamos fadados a significar. Não há a gênese do sentido; e para que o sentido faça sentido, ele tem de ressoar na história, porque ele está sempre inserido nela.

Em sua obra "Ordem Do Discurso", FOUCAULT refere-se à "produção do discurso" da seguinte forma:

"... em toda a sociedade, a produção do discurso é, ao mesmo tempo, controlada, selecionada, organizada e redistribuída por um certo número de procedimentos que têm por objetivo conjurar seus poderes e seus perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar seu peso, sua temível materialidade". (FOUCAULT, 1971:2)

O discurso é visto como uma voz sem nome que sempre existiu, sem começo ou fim, e um desejo de nele engajar-se sem que houvesse uma origem ou alguém responsável por ele. Esta situação marca fortemente a fala proferida pelos professores, que constitui nosso objetivo de pesquisa. Os nossos sujeitos de pesquisa não percebem que suas falas não são livres, que nenhum de nós é livre, que nascemos, vivemos e morremos respeitando e sendo constituídos por normas, leis, disciplinas, ordens, sistemas que fazem parte de nossas vidas, de forma parcialmente consciente ou inconsciente.

O discurso do professor é altamente disciplinador. Segundo FOUCAULT, a disciplina fabrica indivíduos; ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos, ao mesmo tempo, como objetos e como instrumentos de seu exercício. De acordo com este autor:

"O sucesso do poder disciplinar se deve sem dúvida ao uso de instrumentos simples: o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e sua combinação num procedimento que lhe é específico, o exame." (FOUCAULT, 1977:153).

Desta forma, este "sucesso" é verificado nas falas dos professores, fala que passa de geração a geração, formando e constituindo o professor como profissional. Assim, o professor é, ao mesmo tempo, construído por esse poder disciplinador e, também, o constrói.

O professor obedece a ordens, mesmo sem perceber que o faz; dá ordens, intensificando o seu saber sobre seus alunos, disciplinando-os da forma como deseja. A disciplina é uma "arma" que o professor tem em mãos o tempo todo, recurso este usado na necessidade de buscar um ensino mais "eficaz".

De acordo com FOUCAULT (1993:105), a disciplina como técnica de exercício de poder foi elaborada em seus princípios fundamentais ao longo do século XVIII. Desde a Antigüidade, passando pela Idade Média, já existiam os mecanismos disciplinares, mas de modo isolado, fragmentado. Foi somente no período do Antigo Regime (XV - XVIII) que o poder disciplinar foi aperfeiçoado como uma nova técnica de gerência dos povos.

A respeito do conceito de disciplina, enquanto ação ideológica, diz-nos FOUCAULT:

"A disciplina exerce o seu controle, não sobre o resultado de uma ação, mas sobre o seu desenvolvimento (...) ela é uma técnica de poder que implica uma vigilância perpétua e constante dos indivíduos. Não basta olhá-los às vezes ou ver se o que fizeram é conforme a regra. É preciso vigiá-los durante todo o tempo da atividade e submetê-los a uma perpétua pirâmide de olhares. (...) A disciplina implica um registro contínuo. Anotação do indivíduo e transferência da informação de baixo para cima, de modo que, no cume da pirâmide disciplinar, nenhum detalhe, acontecimento ou

elemento disciplinar escape a esse saber. (...)" (FOUCAULT, 1993:105).

FOUCAULT considera o exame, o instrumento fundamental para o exercício do poder. Conforme este autor:

"A disciplina é o conjunto de técnicas pelas quais os sistemas de poder vão ter por alvo e resultado os indivíduos em sua singularidade. É o poder da individualização que tem o exame como instrumento fundamental. O exame é a vigilância permanente, classificatória que permite distribuir os indivíduos, julgá-los, medi-los, localizá-los e, por conseguinte, utilizá-los ao máximo. Através do exame, a individualidade torna-se um elemento pertinente para o exercício do poder." (FOUCAULT, 1993:105).

Esta análise de FOUCAULT sobre a disciplina é essencial para refletirmos a respeito da constituição da formação do professor, tanto a nível de disciplinador, quanto a nível de disciplinado, pois ele é o sujeito "sabedor", e é quem contém e controla o poder em aula. Este poder está aliado à didática do professor, pois, o espaço escolar, enquanto disciplina e poder, passa a funcionar como "uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar" (FOUCAULT, 1977: 134).

Deste modo, o professor, com suas técnicas de sujeição inscritas em suas práticas pedagógicas, é uma engrenagem essencial para que a máquina funcione conforme padrões solicitados, treinados, constituídos e naturalizados pela própria instituição-escola, pois, a esta também cabe a

função de homogeneizar e integrar pensamentos e ações dos que lá passam e dos que nela permanecem.

FOUCAULT assinala a penetração capilar do poder no corpo social. Em suas palavras:

"Se o poder fosse somente repressivo, se não fizesse outra coisa a não ser dizer não você acredita que seria obedecido? O que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso. Deve-se considerá-lo como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir".
(FOUCAULT, 1993:8)

FOUCAULT não desprezou o papel do Estado nas relações de poder, mas passou a considerar os micropoderes como importantes relações que permeiam toda a sociedade nas suas mais diversas formas, como na relação entre pais e filhos, professores e alunos, patrão e empregado, marido e esposa, médico e paciente, nas relações em escolas, igrejas, trabalhos, enfim, os micro-poderes se espalham pela sociedade toda.

1.3 SUJEITO

Entendemos por **SUJEITO** aquele que existe socialmente e é interpelado pela ideologia. Assim, o sujeito não é a fonte absoluta do significado, do sentido, não é a origem, pois ele se constitui por outras falas. Longe de ser homogêneo, é visto

em seu caráter heterogêneo, resultante da interação de várias vozes, da relação com o sócio-histórico-ideológico.

PÊCHEUX & FUCHS contrapõem-se a uma filosofia idealista da linguagem que concebe o sujeito como fonte, origem de tudo o que diz e o sentido como algo existente a priori. O sujeito, com a "ilusão discursiva" consiste em pensar que ele é a fonte, a origem do sentido do que diz. Sendo assim, afetado, entretanto, por dois tipos de esquecimento, o sujeito cria uma realidade discursiva ilusória (PÊCHEUX & FUCHS, 1975:20).

Para PÊCHEUX (1975), o "esquecimento nº 1" é aquele em que o sujeito se coloca como origem de tudo o que diz. Esse esquecimento é de natureza inconsciente e ideológica, o sujeito procura rejeitar, apagar, de modo inconsciente, tudo o que esteja fora da sua formação discursiva, o que lhe dá a grande ilusão de ser o criador, dono absoluto de seu discurso.

Ainda de acordo com este autor, com o "esquecimento nº 2", (pré-consciente ou semi-consciente), o sujeito, ao selecionar certos dizeres em detrimento de outros, privilegia algumas formas e seqüências e "apaga" outras. A partir do "esquecimento nº 2", o sujeito tem a ilusão de que o que diz tem apenas um significado, isto é, que todo interlocutor captará suas intenções e suas mensagens da mesma maneira. Ele não percebe que são os outros do discurso que determinam o seu dizer, que ele não pode ter controle total sobre os efeitos de sentido que seu dizer provoca, justamente porque sentidos indesejáveis resvalam à revelia do seu consciente.

A concepção de um sujeito marcado pela idéia do centro, da unidade, da fonte ou origem do sentido constitui uma ilusão necessária, na formação do sujeito, segundo PÊCHEUX, para que ele continue a produzir discurso.

Assim, o sujeito como centro e origem do sentido passa a ser questionado, já que ele situa o seu discurso em relação aos discursos do outro. Conforme BRANDÃO:

"Outro que envolve não só o seu destinatário para quem planeja, ajusta a sua fala (nível intradiscursivo), mas que também envolve outros discursos historicamente já constituídos e que emergem na sua fala (nível interdiscursivo)." (BRANDÃO, 1993:49)

Dessa maneira, a unicidade do sujeito não passa de uma ilusão, já que ele resulta da dispersão de sujeitos (constituição de vários sujeitos). Assim, há uma heterogeneidade que é constitutiva do próprio discurso e que é produzida pela dispersão do sujeito. BRANDÃO (op. cit.: 66) argumenta que essa heterogeneidade, entretanto, é trabalhada pelo locutor de tal forma que, impulsionado por uma "vocaçãõ totalizante" faz o texto adquirir, na forma de um concerto polifônico, uma unidade, uma coerência, quer harmonizando as diferentes vozes, quer apagando as vozes discordantes. Essa unidade textual, constituída enquanto dominância, é um efeito discursivo que deriva, segundo FOUCAULT (1971:28), do princípio do autor que funcionaria como uma das ordens reguladoras do discurso.

Os professores carecem de uma reflexão radical sobre suas práticas e teorias, pelas quais passaram ao longo dos anos acadêmicos. De acordo com REES (1993:55), o professor não percebeu e não consegue perceber que ele é um sujeito descentrado, e que se inscreve num aparato ideológico que prescreve e normatiza a sua conduta.

Sobre este aspecto da descentralização, vejamos o que diz CORACINI:

"os processos de produção e compreensão, vistos sob a perspectiva do discurso, pressupõem a existência de enunciadores que assumem o seu dizer e o seu pensar, a partir de suas experiências pessoais, representações, ideologias, convenções de toda ordem. (...) Nesta perspectiva, tanto o locutor quanto o leitor (ambos enunciadores, porque produtores de sentido), em lugares flexíveis (ora um é o locutor e outro, leitor, ora é o inverso), assumem posições dinâmicas dentro do discurso, marcadas certamente por forças sociais e ideológicas, pela intencionalidade subjacente". (CORACINI, 1991:175)

Para a Análise do Discurso (AD), o sujeito é essencialmente ideológico e histórico, pois está inserido num determinado lugar e tempo. Com isto, ele vai posicionar o seu discurso em relação aos discursos do outro, estando inserido num tempo e espaço socialmente situados. A AD pensa o sentido e o sujeito como não transparente, como movimento, como historicidade.

Assim é que todo sistema de significações discursivas determina no sujeito um sistema de representações. A relação ideológica constitui um componente inalienável da produção

significante de uma sociedade, constituída na formação do sujeito-professor, observada em uma dimensão de sua prática social. E, especificamente no nosso caso, em aulas de leitura em LE, a formação do professor relacionada às suas leituras e interpretações deve ser entendida como um processo de produção do sentido que, sempre atrelada à historicidade, pode se produzir dentro de condições e modos de relação determinados, específicos.

O sujeito/leitor é, pois, o construtor de sentidos, de significados. O texto se cria no próprio ato de ler e se recria tantas vezes quantas for submetido a novas leituras. Mesmo com leituras diferentes, o consenso existe, pois ele está assegurado em virtude do fato de que sempre haverá, em qualquer momento histórico, modos dominantes de ler e interpretar textos. É o que STANLEY FISH (1980) chama de "comunidade interpretativa", em última análise, "o verdadeiro gerador do significado" (cf. RAJAGOPALAN, 1988).

PÊCHEUX (in GADET & HAK, 1993) diz que há ligação entre o "sujeito da linguagem" e o da ideologia, assim como há relações entre linguagem e ideologia. Assim, a leitura é definida como uma construção de sentidos e não uma realidade evidente no texto à espera de ser "des-coberto" pelo leitor. O texto só tem sentido no universo do discurso, portanto, não é o texto que determina as leituras, mas o leitor" (CORACINI, 1989).

Desse modo, percebe-se que há ligações intrínsecas entre o lingüístico e o social, resultando que o momento da

enunciação passa a ser um fator altamente importante para a interpretação, para a constituição do significado. Na busca da articulação entre o lingüístico e o social, enfocando as relações que vinculam a linguagem à ideologia, encontra-se, através da linguagem, um distanciamento entre a coisa representada e o signo que a representa. Como diz BRANDÃO: "E é nessa distância, no interstício entre a coisa e sua representação signica que reside o ideológico". (BRANDÃO, 1993:10)

Este conhecimento é importante, ao lembrarmos que a palavra é o signo ideológico por excelência, pois sendo produto de uma interação social, caracteriza-se pela pluralência de significados e interpretações. Ela é um lugar privilegiado onde há a manifestação da ideologia. É o momento em que a ideologia se materializa, deixando de encarar a linguagem como entidade abstrata. Esta idéia fica bem clara na expressão de BAKHTIN:

"Cada signo ideológico é não apenas um reflexo, uma sombra da realidade, mas também um fragmento material dessa realidade. Todo fenômeno que funciona como signo ideológico tem uma encarnação material, seja como som, como massa física, como cor, como movimento do corpo ou como outra coisa qualquer. Nesse sentido, a realidade do signo é totalmente objetiva e, portanto, passível de um estudo metodologicamente unitário e objetivo. Um signo é um fenômeno do mundo exterior. O próprio signo e todos os seus efeitos (todas as ações, reações e novos signos que ele gera no meio social circundante) aparecem na experiência exterior" (BAKHTIN, 1929:19).

Estas reflexões são pertinentes para analisar a escola, como instituição social, que determina aos seus próprios integrantes o comportamento que deles é esperado. Todavia, a escola também é determinada pelo conjunto de expectativas que a sociedade faz sobre ela. Este fluxo reproduz a ideologia dominante. Por certo, então, os papéis escolares estão definidos ideologicamente também na sociedade, identificados com a classe dominante, passando pelas formas de produção e distribuição do conhecimento. Se os professores são fruto da realidade cotidiana da escola, seus discursos não escapam de uma ideologia que perpassa toda a sua formação acadêmica, como também, as experiências relacionadas às suas vidas. E, por efeito, muitas vezes, os professores são incapazes de fornecer uma visão crítica aos alunos, porque eles próprios não a têm, por se limitarem ao espaço de ajustar o seu papel à realidade imediata da instituição - escola; perdendo, assim, a dimensão social mais ampla.

Seguindo essa linha de pensamento, a escola é vista como uma instância que reproduz os mecanismos ideológicos e, para isso, necessita de um dispositivo disciplinar. FOUCAULT mostrou que o poder disciplinar é exercido graças a uma vigilância hierarquizada, contínua e funcional, "invenção" técnica nascida no século XVIII. Assim, na escola, estão integrados no interior de um dispositivo único três procedimentos:

"o ensino propriamente dito, a aquisição dos conhecimentos pelo próprio exercício da atividade pedagógica, enfim, uma observação recíproca e hierarquizada. Uma relação

de fiscalização, definida e regulada está inserida na essência da prática do ensino: não como uma peça trazida ou adjacente, mas como um mecanismo que lhe é inerente, e multiplica sua eficiência". (FOUCAULT, 1975:158)

O professor é o agente legítimo de transmissão de valores sociais e culturais da sociedade da qual participa, permanecendo na posição de mantenedor e reproduzidor do "status quo" vigente. E, ainda, segundo FOUCAULT, todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou modificar a apropriação dos discursos (que são de natureza inculcadora), com os saberes e poderes que trazem com eles.

A escola é uma das instituições sociais responsável pela construção discursiva e ideológica de seus sujeitos. No contexto social, ocupa um lugar como o da Igreja, constrói discursos e exerce uma função pedagógica.

Segundo MORAES,

"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 interconectadas e que os sujeitos não têm consciência de como falam (só se sujeitos à conscientização) esses, conseqüentemente não têm consciência de como vêem o mundo que os cerca." (MORAES, 1990:34)

Parece, assim, que ser professor implica em moldar-se às normas e conceitos vigentes, oriundos da Instituição. Esses conceitos são coercitivos e tomados como um instrumento

destinado a educar, a disciplinar, permanecendo presente ao longo da formação do sujeito, enquanto aluno e também como profissional. O conceito de Instituição definido por FOUCAULT reforça este argumento:

"Geralmente se chama instituição todo comportamento mais ou menos coercitivo, aprendido. Tudo que em uma sociedade funciona como sistema de coerção, sem ser um enunciado, ou seja, todo o social não discursivo é instituição." (FOUCAULT, 1993:247)

Há uma tradição dominante e predominante das instituições encarregadas da formação de professores, (e aqui olhamos especialmente os professores de LI), que determina a vida acadêmica e profissional dos sujeitos/professores, em relação ao como fazer, o que fazer, o que falar, como agir. Muitas vezes, os professores assumem um comportamento robotizado, no sentido de que tudo o que viveram e aprenderam ao longo de suas vidas escolares é o que tem de ser feito, refletido, acatado e obedecido.

Para controlar os discursos existem procedimentos. Conforme FOUCAULT,

"Não se trata agora de controlar os poderes que carregam nem de conjurar os acasos de sua aparição; trata-se de determinar as condições de sua colocação em jogo, de impor aos indivíduos que os pronunciam um certo número de regras e, assim, de não permitir a todo o mundo que tenha acesso a eles. Rarefação, agora, de sujeitos falantes; ninguém entrará na ordem do discurso, se não satisfizer a certas exigências ou se não estiver, desde o início, qualificado para fazê-lo". (FOUCAULT, 1971:12)

Segundo SOUSA (1995:21), essa forma de conceber a escola obriga-nos a uma reflexão crítica, enquanto profissionais de educação, principalmente, se a considerarmos ao lado de outras instituições que influenciam a relação do indivíduo com a sua cultura, através da determinação, de modelos, padrões, receitas e comportamentos.

Cabe aqui o conceito de Genealogia de FOUCAULT. Segundo ele, a genealogia acopla o saber erudito e o saber das pessoas:

"Chamemos, provisoriamente, genealogia o acoplamento do conhecimento com as memórias locais, que permite a constituição de um saber histórico das lutas e a utilização deste saber nas táticas atuais. Trata-se de ativar saberes locais, descontínuos, desqualificados, não legitimados, contra a instância teórica unitária que pretenderia depurá-los, hierarquizá-los, ordená-los em nome de um conhecimento verdadeiro, em nome dos direitos de uma ciência detida por alguns." (FOUCAULT, 1993:171)

Nossa pesquisa sobre a formação de professores de LE encontra apoio no conceito de Genealogia, de FOUCAULT, para buscar o conhecimento, reflexão e análise das práticas pedagógicas e didáticas dos professores pesquisados.

Resgatar a Genealogia é uma tentativa de se estudar as Condições de Produção, ou seja, o contexto histórico - social, os interlocutores, o lugar de onde falam, a imagem que fazem de si, do outro e do referente, que, por hora, neste trabalho, se estabelecem nas aulas de leitura em LE, nos dois professores pesquisados.

Nenhuma palavra surge neutra do dicionário, sem um contexto especial. Conforme BAKHTIN (1992), toda palavra é habitada pelos discursos precedentes que se constituem de um "caminho dialógico" feito de acordos, recusas, conflitos, compromissos etc, perpassando por outros discursos, rompendo fronteiras. É neste quadro que devemos refletir e analisar as experiências didáticas, pedagógicas dos professores, para daí, observarmos pontos característicos de sua formação.

Segundo FOUCAULT (op. cit.:7), "é necessário se livrar do sujeito constituinte, livrar-se do próprio sujeito, isto é, chegar a uma análise que possa dar conta da constituição do sujeito na trama histórica". Assinalamos a definição de FOUCAULT sobre o conceito de Genealogia:

"É isto que eu chamaria de genealogia, isto é, uma forma de história que dê conta da constituição dos saberes, dos discursos, dos domínios do objeto etc, sem ter que se referir a um sujeito, seja ele transcendente com relação ao campo de acontecimentos, seja perseguindo sua identidade vazia ao longo da história". (FOUCAULT, 1993:7)

A relação entre sujeito, ideologia e discurso se dá na heterogeneidade; para compreendê-la é preciso saber que esses três elementos existem somente se interligados, um dependente do outro.

A heterogeneidade se manifesta de duas maneiras, segundo J. AUTHIER: Heterogeneidade Constitutiva e Heterogeneidade Mostrada. CORACINI (1995) propõe uma terceira (Heterogeneidade Reconhecida) intermediária entre uma e outra.

A Heterogeneidade Constitutiva (HC) (AUTHIER-REVUZ, 1982) é aquela em que o outro constitui o um, o sujeito, e que este sujeito nem sabe quem é. São todos que passaram pela sua vida, é tudo o que leu, estudou. Em seu enunciado cruzam-se os dizeres de outros.

A Heterogeneidade Mostrada (HM) (AUTHIER-REVUZ, 1982) é a manifestação explícita de diferentes vozes: o sujeito, no momento em que fala, escreve, traz para o seu dizer alguns outros que o constituem, marcando, assim, distância entre ele e outros que ele seleciona de acordo com seus interesses. Esses "outros" são representados, na superfície lingüística, por citações, aspas, comentários, itálicos, metáforas, imitação, ironia etc. É através da HM que o sujeito enunciador retoma o discurso do outro e, ao fazê-lo, inscreve conscientemente o outro em seu espaço discursivo sob diferentes formas. A HM tem como efeito de sentido a separação nítida entre o dizer que pertence ao outro e o próprio dizer, camuflando, assim, a condição heterogênea de todo dizer.

A Heterogeneidade Reconhecida (RH) (CORACINI, 1995) é aquela em que o outro se mostra apenas para aqueles que conseguem reconhecê-lo, afinal constitui-se um caso intermediário entre a heterogeneidade constitutiva e a mostrada; "como não explícita de que texto foi extraído o enunciado, permanece constitutiva para aqueles que não a reconhecem e representada (apesar de não constituir um caso explícito) para os que a reconhecem".

Segundo DUGAICH, (1993:36 e 40), é exatamente a partir do "esquecimento nº 1", defendido por PÊCHEUX & FUCHS (1975), que vemos a possibilidade de se estabelecer articulação entre o conceito do sujeito que se crê fonte de seu discurso e o conceito de heterogeneidade constitutiva proposto por AUTHIER-REVUZ (1982), pelo fato de que, perpassado pela ilusão de ser a origem do seu discurso, o sujeito acaba não percebendo as fronteiras que delimitam o seu dizer do outro, cujo dizer passa como sendo constitutivo do discurso do sujeito que o enuncia. E, a articulação entre o "esquecimento nº 2" (PÊCHEUX & FUCHS, op. cit.) e o de AUTHIER-REVUZ (op. cit.), no que se refere à heterogeneidade mostrada, pode ser estabelecida em função da ilusão da realidade do pensamento refletida no discurso que leva o sujeito a demarcar o outro em seu espaço discursivo.

Esses conceitos, à medida que perpassam o sujeito em suas constituições, discursos e comportamentos e se propagam na ação pedagógica disseminada na sala de aula, são fundamentais para a condução de nossa análise no presente trabalho.

2. A FALA DO PROFESSOR NA AULA DE LE - A AULA COMO UM RITUAL

Ao contemplarmos o contexto do corpus desta pesquisa, do ponto de vista da formação do professor, não podemos deixar de considerar o fato de que o professor segue um ritual em sala

de aula, o qual nos serviu de embasamento para a observação de características da formação dos professores, sujeitos desta pesquisa.

Entendemos ser relevante voltarmos nossa atenção para o momento de enunciação determinado pelo próprio ritual de sala de aula que institui e legitima o professor em sua didática. Para tanto, baseamo-nos, teoricamente, em CICUREL (1990) e FOUCAULT (1971).

A aula, segundo CICUREL (1990), remete a uma experiência que cada um conhece (a experiência de ser aluno e a de ser professor), apresentando-nos determinados elementos ritualísticos, pois existem certas operações discursivas que parecem fazer parte do ritual de sala de aula.

Sabe-se que o professor é o sujeito legitimado pela Instituição como o "provedor" do saber. Assim, a questão do ritual da aula está também relacionada à legitimidade e à credibilidade que garantem a perpetuação da instituição, conferindo ao professor, através desse ritual, como também do acordo tácito existente entre a Instituição de ensino e a sociedade, o direito de fazer valer o que é enunciado por ele.

A sala de aula é um lugar social e ambiente legitimado para a aprendizagem. O objetivo principal da aula é facilitar o ensino e aprendizagem dos conteúdos para os alunos (aqui fala-se especificamente na disciplina de Língua Estrangeira). Normalmente, o conteúdo a ser ensinado é elaborado previamente, à revelia mesmo dos próprios professores que devem obedecer ao desenvolvimento do programa estipulado pela

Instituição de ensino. O professor tem de cumprir o programa no prazo determinado, necessitando, assim, organizar suas aulas conforme planejamento prévio. Verificou-se, tanto pelas respostas aos questionários, quanto pelas observações em sala de aula que este é o caso dos sujeitos desta pesquisa.

A maneira como as aulas são organizadas e planejadas determinam, em grande parte, a natureza da linguagem que os alunos ouvem e usam em aula, podendo até influenciá-los - aspecto este procedente da vivência do professor no decorrer de sua formação escolar -, naturalizando-se tanto para ele, quanto para seus alunos.

Observa-se que o ritual restringe o dizer e o comportamento do sujeito/professor, pois ele é um conjunto de normas preestabelecidas e institucionalizadas, às quais o sujeito se submete, e em função das quais se vê obrigado a demarcar o discurso do outro, que passa a ocupar o seu espaço discursivo. Isto de forma, na maior parte das vezes, inconsciente.

Assim, conforme FOUCAULT (1971:11), a produção do discurso é controlada pela disciplina, fixando os limites pelo jogo de uma identidade que tem a forma de uma ritualização permanente das regras. A idéia de ritual ligada à legitimidade, fica bem clara nestas palavras de FOUCAULT:

"A troca e a comunicação são figuras positivas que atuam no interior de sistemas complexos de restrição; não poderiam, sem dúvida, funcionar independentemente destes. A forma mais superficial e mais visível desses sistemas de restrição é constituída pelo que se pode agrupar sob o nome de

rítual; o rítual define a qualificação que devem possuir os indivíduos que falam (e que, no jogo de um diálogo, de pergunta, da recitação, devem ocupar tal posição e formular tal tipo de enunciados); ele define os gestos, os comportamentos, as circunstâncias e todo o conjunto de sinais que devem acompanhar o discurso; ele fixa, enfim, a eficácia suposta ou imposta das falas, seu efeito sobre aqueles a quem se dirigem, os limites de seu valor constritor". (FOUCAULT, 1971:12)

Por este viés, percebe-se a escola (tradicional) carregando consigo modelos característicos de discursos do professor de como se portar em aula, como ser um professor. A escola, na verdade, é um lugar no qual a disciplina está presente a todo o momento. As salas de aula, ainda atualmente, mantêm a disposição da forma em que o professor consiga enxergar todos os alunos, e, assim, exercer uma vigilância constante. A localização das carteiras dos alunos, uma frente à outra, permite que eles consigam ter apenas uma visão parcial enquanto que o professor possui uma visão de toda a sala, o que possibilita a manutenção de uma situação de dominação e sujeição.

Ao longo de sua formação, enquanto licenciando, o indivíduo aprende que o professor é o detentor legitimado do poder hierárquico de disciplinar, normatizar e tornar os alunos sujeitos úteis e governáveis pela sociedade em que vivem. É assim que esta afirmação de BOURDIEU, torna-se importante neste momento:

"Na verdade, os indivíduos programados, quer dizer, dotados de um programa homogêneo de percepção, de pensamento e de ação constituem o

produto mais específico de um sistema de ensino." (BOURDIEU, 1992:206)

Ao mesmo tempo em que o professor exerce um poder hierárquico, ele também é programado, "homogeneizado", se assujeita, constituindo-se em causa e efeito de poder, que incide em seu comportamento didático; no caso presente, influenciando a formação de seus alunos do 2º grau, relacionada ao ensino/aprendizagem da LI.

Assim é que as produções de sentido que circulam na sociedade e que permitem regular os comportamentos, identificar e distribuir os papéis sociais são realizadas pelos agentes sociais, passando a representar para os grupos de sujeitos o sentido do que é verdadeiro. Segundo UYENO (1995:61), as relações hierárquicas da sociedade são apreendidas mediante cotidianos ritualizados, fazendo crer que são naturais. Deste modo, é o imaginário social que legitima as relações de poder, incidindo na formação dos sujeitos.

CAPÍTULO II

CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO E ASPECTOS METODOLÓGICOS

"Educar os educadores!
mas os primeiros devem começar
por se educar a si próprios."
(Nietzsche, F.)

1. RESTROPECTIVA HISTÓRICA: ENSINO DE 2º GRAU E ENSINO SUPERIOR

Tendo em vista que nossa pesquisa refere-se à formação universitária de professores de Língua Inglesa, professores estes com prática na escola de 2º grau, impõe-se, neste momento, uma retrospectiva histórica abrangendo estes dois itens: estruturação do ensino de 2º grau e política educacional universitária. Este breve histórico visa criar condições para analisar o modo de ser do ensino brasileiro, com base num contexto temporal mais amplo.

Esta revisão inicia-se em 1930, quando pela primeira vez se procurou organizar o sistema educacional em nível nacional. Nestas seis décadas, temos assistido - com intervalo de 1945 a 65 - a períodos anti-democráticos e de autoritarismo.

As oscilações na remodelação política no período de 1930 - 37, fizeram-se presentes na política educacional. Duas correntes se defrontaram: os católicos com uma proposta

autoritária e sacral de educação e os Pioneiros alinhados com propostas mais abertas, liberais ou democráticas.

O ensino secundário foi organizado neste período, através dos decretos da Reforma Francisco Campos. De 1937 a 1945, instituiu-se o Estado Novo, um regime de força, e a política educacional sofreu significativas mudanças. As lutas ideológicas que vinham sendo travadas foram freadas. Este período caracterizou-se pelo alto grau de elitização do ensino. De um lado, o ensino secundário que preparava o intelectual geral e, de outro, o ensino profissional destinado à formação de mão-de-obra para atender as necessidades do mercado.

A fase seguinte, de 1946 a 1963, de "redemocratização" do país, caracterizou-se pela continuidade de legislação do ensino, baixada pelo Estado Novo. Somente em 1962, entrou em vigor a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que praticamente manteve a estrutura do ensino já implantado, privilegiando acentuadamente os interesses privatistas em educação.

A fase de 1964 a 1985, impôs uma nova ordem na sociedade, gerando uma ruptura no plano político para preservar a ordem sócio-econômica. Em função disto, a reforma do ensino promoveu-se em torno de dois eixos: a adequação do sistema educacional à política sócio-econômica e a necessidade de se responder à crescente demanda por melhores níveis de escolaridade. O conjunto de leis, prescrição e normas da legislação de ensino caracterizou-se pelo centralismo.

Há uma tradição autoritária na política e, conseqüentemente, na educação. O autoritarismo pode ser visto nos métodos e limites da censura nas obras culturais, exercendo vigilância sobre as expressões do pensamento.

A partir de 1986, o momento político foi marcado pelo fim do autoritarismo. Entretanto, continuam a vigorar, em sua plenitude, os dispositivos legais herdados dos governos militares. Em decorrência disso, não há nenhuma modificação significativa na organização curricular.

Esta retomada histórica tem sentido para que se possa compreender a realidade da formação de professores vinculada ao precário quadro da educação escolar no Brasil de hoje. A repressão, o silenciamento, a instauração de uma só opinião acontecia na escola, evidentemente porque estava acontecendo no conjunto da sociedade brasileira.

Cabe pois, neste momento, um retrospecto histórico sobre a Universidade Brasileira, com especial relevo para duas épocas marcantes de autoritarismo, o Estado Novo (1937 - 1945) e o Regime Militar (1964 - 1985), quatro décadas de ditaduras.

A partir de 1931, início da era Vargas, destacaram-se nitidamente duas correntes políticas educacionais opostas: a liberal e a autoritária; cada uma empreendendo medidas tendentes a implantar o seu projeto de universidade. Ambas tiveram origem na década de 1920. Durante o período de 1930 - 35, os conflitos entre setores das classes dominantes, da burocracia do Estado, de setores das camadas médias e das classes trabalhadoras propiciaram o desenvolvimento

contraditório de duas políticas educacionais: o autoritarismo prevalecia na esfera do poder central e o liberalismo predominava pelo menos em São Paulo e no Distrito Federal (cf. CUNHA, 1986:231).

A partir de 1935, com a "Intentona Comunista", generalizou-se a repressão e as idéias liberais foram retiradas de cena pela prisão de quem as sustentasse. Assim, após 1937, com o estabelecimento do Estado Novo, foi sendo construída uma nova estrutura educacional, consistente com o regime autoritário que se iniciava.

Ao tratar da educação no Estado autoritário, que o Estado Novo pretendia ser no Brasil, Azevedo Amaral, um de seus teóricos, dizia:

"... o Estado tem como uma das suas mais importantes atribuições orientar a formação mental e moral dos elementos componentes da coletividade, e isto não apenas na restrita acepção pedagógica da função educadora, mas no sentido da plasmagem de uma consciência cívica caracterizada pela identificação com a ideologia do regime..." (AMARAL, 1938:302).

Embora fosse o Estado que promovesse a corrente autoritária, contou com o apoio da Igreja Católica que difundia a ideologia da ordem. Assim, a Universidade Católica, no Estado Novo, colaborou, no campo do ensino superior, "para uma formação homogênea", como expressa o discurso do Padre Leonel Franca:

"a educação universitária é toda orientada num sentido de criação e direção. Criação da ciência, direção da sociedade. Dos seus recintos sairão aqueles que deverão estudar os

problemas dos demais, encontrar-lhes as soluções e impô-las como normas de governo". (FRANCA, apud CUNHA, 1986:371).

O modelo autoritário do Estado Novo perdurou até 1945. Desde então até 1964, projetou-se o ideal de ampliar o conceito de autonomia universitária, um estado de espírito de participação independente, mas responsável. Em 1964, com o golpe militar, a universidade enfrentou a pior crise desde sua formação no Brasil; resultando na submissão de um controle ideológico de toda sua estrutura e funcionamento. A Universidade foi sufocada pelo patrulhamento ideológico, incapaz de organizar uma sociedade nacional democrática. Mostrou-se, por duas décadas, passiva ao autoritarismo militar e reprodutora deste autoritarismo por meio de seus professores que repassavam conceitos e informações nos mesmos modos a seus alunos.

Deste modo, por quinze anos de Estado Novo e por duas décadas no Regime Militar o ensino superior sofreu as características ditatoriais, de repressão aos intelectuais e de controle ao pensamento crítico desenvolvido nas universidades. Nesse sentido, pode-se afirmar que há uma certa tradição de autoritarismo no ensino superior brasileiro.

Com a "República Nova", instituída em 1986, o novo imbricou-se no contexto antigo sem o revolucionar. De feito, houve mudança no funcionamento, no discurso ideológico e na criação de novos espaços de participação. Ao mesmo tempo, permaneceu muito da "herança histórica", do ranço autoritário.

Assim, observamos que há um descaso atual do governo e da sociedade com relação ao ensino e sobretudo, no que nos interessa mais de perto, com relação ao ensino da LE. Diz-se frequentemente que não se devia ensinar LE a quem não conhece nem mesmo sua própria língua. Essa visão é claramente castradora e limitadora, pois impede que os jovens entrem em contato com outra(s) cultura(s), com modos de ver o mundo, os outros, os diversos acontecimentos, de maneira(s) diversa(s) e, assim, conheçam melhor a sua própria cultura, percebam falhas, problemas, atitudes de manipulação etc.

Como, então, exigir que se dê o devido valor ao curso de graduação em Letras se o descaso é geral (Inglês = disciplina atividade em escolas de 1º grau e raramente reprova alunos no 2º grau)? Para que formar professores críticos, responsáveis, preocupados com uma aprendizagem eficiente se o mercado de trabalho, sobretudo no que diz respeito à rede Estadual e Municipal, não exige de modo algum um profissional competente? Basta que ele saiba repetir um livro didático e ensinar algumas formas de gramática ou vocabulário; para fazer o quê com isso? não importa. De fato esse tipo de ensino não leva de modo algum à formação de verdadeiros leitores, seja em língua estrangeira, seja em língua materna.

2. RESTROPECTIVA HISTÓRICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL ONDE P1 E P2 SE GRADUARAM

O edifício que é hoje a Universidade Federal na qual os professores pesquisados se graduaram não emergiu do acaso. Um forte grupo de pessoas interessadas, dentre elas, Prof. Dr. Hércules Maymone, implantou, neste Estado, uma estrutura que transcende o tempo e o espaço.

Desde os primeiros e distanciados dias da instalação da Faculdade de Farmácia e Odontologia de Mato Grosso, há um sentimento de preocupação em ver registrados os acontecimentos que provocaram o início da instituição, que foi o marco precursor do ensino superior oficial em Campo Grande e que fomentou a grande explosão da educação no Estado de Mato Grosso.

O Estado de Mato Grosso viveu tremendas lutas para fugir do isolamento. Já naquela época, experimentava-se a diferença de modos de vida entre o Norte e o Sul do próprio Estado. Pela situação privilegiada, o Norte centralizava todo o poder regional.

Mato Grosso, pela vastidão da área territorial, diversidade dos aspectos geográficos, baixa ou quase nula densidade demográfica, impôs à sua população dispersar-se pelos espaços vazios, em fazendas e primitivos redutos agropastoris, em completo isolamento, sem estradas.

Como era geograficamente muito desligado do poder central, o intercâmbio entre as autoridades e a população

fazia-se por três países. Percorriam-se quase sete mil quilômetros, em embarcações morosas e precárias, partindo-se de Cuiabá; seguia-se as rotas dos rios Cuiabá, Paraguai, Paraná, Rio da Prata e, pelo Atlântico, chegava-se ao Rio de Janeiro.

A estrada de Ferro Noroeste do Brasil, rumava para o Centro-Oeste, passando a transportar o progresso e novas esperanças desbravadoras.

Há de se registrar o trabalho do comércio, a atividade dos estabelecimentos de ensino, a contribuição da Imprensa na difusão de informações, a chegada da aviação, selando, em definitivo, a nossa incorporação à nação.

Com a instalação da primeira instituição de ensino superior, a Faculdade Dom Aquino de Filosofia, Ciências e Letras, obra dos salesianos, abriram-se novos horizontes à Educação do Estado. Logo a seguir, a instalação da Faculdade de Farmácia e Odontologia, pelo Governo do Estado, marca nova frente com o ensino oficial, registrando-se como grande responsável pelo desenvolvimento do ensino superior do Estado, servindo de alicerce para a chegada da educação superior a todos os pontos do Estado, uma vez que, partindo de Campo Grande, alcançou Corumbá, Aquidauana, Três Lagoas, Dourados, Ponta Porã e Paranaíba.

Mais tarde, o Governo Federal, mediante a Lei Complementar nº 31, de 11 de novembro de 1977, dividindo o Estado de Mato Grosso, criou o Estado de Mato Grosso do Sul, federalizando, por sua vez, a Universidade Estadual de Mato

Grosso, passando a instituir-se Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

2.1 REESTRUTURAÇÃO E DIRETRIZES DO ENSINO SUPERIOR DE MATO GROSSO

A Lei nº 2.972, de 2 de janeiro de 1970, promulgada pelo Presidente da Assembléia Legislativa do Estado de Mato Grosso, transformou os estabelecimentos de ensino superior em Centros e Subunidades, denominados Departamentos.

Desta forma, no campus de Campo Grande, foram criados os centros de Estudos Sociais, Tecnológico, Ciências Biológicas, Educação Física e Desportos. Três Lagoas, Corumbá e Dourados também ganharam Centros Pedagógicos. Assim, a Universidade do Estado de Mato Grosso surgiu nos termos do Decreto nº 1.072, de 31 de janeiro de 1970 (Atos do Poder Executivo, Decreto nº 1.072, de 31 de janeiro de 1970, assinado pelo então Governador do Estado Exmo. Sr. Pedro Pedrossian e Secretário da Educação Ilmo. Sr. Gabriel N. Neves).

Em 29 de janeiro de 1970, o Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso emitiu dois atos significativos: o primeiro, a Resolução nº 02 - A, que nos termos do Parecer nº 88/69 autorizou o Curso de Ciências do Instituto de Pedagogia de Corumbá e o segundo, a Resolução nº 03 - B, que, embasada no Parecer 02/70, autorizou o funcionamento do Centro Pedagógico da cidade onde P1 e P2 se graduaram.¹

¹ Dados retirados da obra de MAYMONE, H. (1989) *Da farmácia e Odontologia à Universidade - memórias*. Campo Grande, MS, Núcleo de Imprensa Universitária.

2.2 CENTRO PEDAGÓGICO ONDE P1 E P2 SE GRADUARAM

A partir de 29 de janeiro, nesse Centro Pedagógico foram autorizados a funcionar os cursos de Licenciatura Plena em Pedagogia, Letras, História, Geografia e Matemática, nos termos do Parecer nº 30 A/70 do Conselho Relator.

O primeiro Vestibular realizado nesse Centro foi de 25 a 27 de janeiro de 1970, com 246 candidatos inscritos, dos quais foram aprovados 228.

Ainda enquanto Centro Pedagógico, obedecia-se às Estruturas Curriculares da capital, Cuiabá, provenientes do Conselho Estadual de Educação.

Logo após a implementação da Universidade Estadual, em 1972, as grades e/ou estruturas curriculares passaram a ser elaboradas pelos próprios professores do Centro Pedagógico local, mas com uma importante ressalva: todos esses documentos e propostas, por eles organizados, tinham de ser enviados à capital para que uma comissão especial julgasse adequado ou não, devolvendo-os, sempre com sugestões "impostas" a serem seguidas e ensinadas. Os professores do Centro Pedagógico local tinham de obedecê-las, tendo de mantê-las com o máximo critério, conforme foram ditadas.²

Conforme podemos constatar, as Estruturas Curriculares do curso de Letras são mantidas desde os primórdios da fundação do Centro Pedagógico local, imputadas,

² Comunicação oral de um funcionário aposentado do Centro Universitário pesquisado.

anteriormente, pelo Conselho Estadual de Educação, continuando a vigorar com a federalização da Universidade (cf. Anexo II, pág 197), formando, assim, seus alunos, a fim de se tornarem professores locais.

3. CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DO ENSINO

A Escola, enquanto instituição responsável pelo ensino, tem tentado cumprir, ao longo dos anos, seu papel social, o qual pode ser analisado sob diversos ângulos. Aqui, nossa preocupação é examinar os aspectos ideológicos e discursivos da fala do professor em aulas de leitura em LE.

Na visão de ALTHUSSER, a Escola ensina "saberes práticos", mas em moldes que asseguram a sujeição à ideologia dominante ou à administração de sua prática. De acordo com este filósofo:

"A Universidade e a escola, particularmente, deixam de ser uma conquista da humanidade a ser preservada das querelas pequeno-burguesas, para se tornarem não mais instrumentos de saber, mas máquinas de sujeição ideológica. O que a torna instrumento de subordinação ideológica não são os "valores" da burguesia e os "interesses" de seus representantes, mas seu funcionamento ideológico. A escola continuaria máquina de sujeição, ainda que mudasse de mãos e adotasse "valores" ou "interesses" hipoteticamente opostos." (ALTHUSSER, 1992:17)

Parece-nos que, para este filósofo, a instituição de ensino (a Universidade e a Escola) deixa de ser instrumento neutro do progresso da humanidade, tornando-se lugar de luta de classes pela direção da sociedade. Este é o caso da Universidade Brasileira, como foi demonstrado pelo breve histórico no item anterior. Cabe salientar que a Universidade Federal de Mato Grosso de Sul, entidade formadora dos professores aqui analisados, nasceu em pleno Regime Militar, na década de 1970. Sua gênese, portanto, deu-se no vigor do autoritarismo e isto é da maior relevância para nossa análise.

Mesmo não pretendendo discutir, aqui, a gênese da escola urbana, vale comentar que esta instituição de ensino foi criada a partir da necessidade de uma camada da sociedade controlar todos aqueles que incomodavam, atrapalhavam e que não se adequavam às normas vigentes, mais ou menos como aconteceu em outros países como França e Inglaterra.

Segundo JONES (1990), o papel da escola urbana e do professor, tal qual se apresenta hoje, é fruto de transformações e de imagens distorcidas, vividas nos dois séculos passados. A educação passou a ser concebida como arma de coação; a escola precisaria cumprir seu papel disciplinatório e inculcar hábitos de moralidade, podendo recorrer a sistemas de punição e recompensa. Era uma tecnologia de exame e vigilância que deveria inculcar princípios de utilidade na população.

O papel do professor era irrelevante, sem motivação nenhuma. O professor foi passando, com o tempo, de instrutor

mecânico, como era considerado, a funcionar como exemplo de moral e sabedoria para seus alunos, sem nunca deixar de ser um serviçal perante seus superiores.

Ao longo dos anos, passa da Igreja, instituição legitimada e autorizada a "comandar" o ensino, para o Estado o dever de manter-se presente em todas as atividades, manifestações e decisões escolares. O governo começa a intervir mais diretamente no discurso do professor, instaurando e enfatizando a noção de eficiência deste e fazendo com que a escola produza uma população trabalhadora, saudável, competitiva e soberana, criando sujeitos que levem consigo "todo um conjunto de técnicas, todo um corpo de processos e de saber, de descrições, de receitas e dados" (FOUCAULT, 1977:130).

A eficiência planejada pelo governo é obtida por meio de atividades como disciplinas e exames regulares aplicados por examinadores, como uma espécie de vigilância do comportamento e de atitudes. Esta realidade não se fez diferente no Brasil. Trata-se de uma situação de poder e coerção que em alguns períodos tornam-se agudas, como foram os casos históricos de autoritarismo já mencionados.

O Brasil chega ao fim do século com um ensino básico catastrófico - melhor apenas que o do Haiti ³. E hoje, sabemos que apenas uma educação mais crítica, ainda que a médio ou longo prazo, oportunizará o nosso sucesso econômico e social. Observa-se como mudança significativa no panorama educacional

³ CASTRO, 1994: 1 -3; cf. caderno OPINIÃO, Folha de São Paulo.

com o aumento da consciência de que as coisas vão muito mal no ensino básico, com conseqüente má formação do aluno. Nossa pesquisa está preocupada em verificar, em aulas de leitura em LE, esta situação, como forma de denúncia e conseqüente ponto de partida para solução dos problemas.

Cabe, ainda, considerar que, mesmo que o desempenho de cada um possa ser controlado, medido, a produtividade dependerá sempre do conjunto de ações particulares que devem ser executadas por todas as pessoas que, direta ou indiretamente, compõem a organização da instituição, bem como da motivação que as impele a interagir integradamente ou a resistir sistematicamente às inovações.

4. CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

Neste item, delimitamos o cópús de análise, especificando o universo a ser analisado.

Utilizamos, basicamente, duas técnicas de coleta do cópús: o questionário e a observação direta em sala de aula, com conseqüente transcrição para obtermos informações sobre a formação dos dois professores, tomados como elementos de análise.

4.1 DELIMITAÇÃO DO CÓPUS

O cópús de análise da presente pesquisa é constituído de 42 aulas gravadas em áudio, em duas Escolas

Estaduais de 2º grau, durante o período de um semestre letivo, aulas matutinas e vespertinas.

4.1.1 ESPECIFICAÇÃO DAS ESCOLAS

- a) Na primeira escola, gravamos as aulas no período de março a junho de 1994, numa classe do 3º ano do 2º grau, aulas vespertinas, com 35 alunos. Esta escola é destinada à formação de professores em nível de 1º grau, contendo, semanalmente, duas aulas consecutivas de Língua Inglesa (LI), com 45 minutos cada uma delas. Referir-nos-emos ao professor desta escola, ao longo da análise do cópuz , como **P1**.
- b) Na outra escola, as aulas gravadas pertencem ao 2º semestre, de agosto a novembro. É uma classe de 1º ano do 2º grau, aulas matutinas, contendo 46 alunos. Trata-se do curso científico, preparando os alunos para o vestibular, sem nenhuma especialização. Esta escola proporciona, para seus alunos, apenas uma aula semanal de LI, com 45 minutos. O código que será usado na nossa análise do cópuz, referente ao professor desta escola, é **P2**.

Além do cópuz principal, servimo-nos também do questionário distribuído aos professores, com o intuito de levantarmos dados para análise que contribuam para responder às questões propostas nesta pesquisa (cf. Anexo III, pág. 202).

4.1.2 OBJETIVO DO ENSINO DA LI NA UNIVERSIDADE ONDE P1 E P2 SE GRADUARAM

Embora tenhamos colocado este item como pertencendo às Considerações Metodológicas temos clareza de que o que será dito faz parte das Condições de Produção, já que as imagens que se tem da LI, do professor e dos alunos estão intimamente ligadas à situação em que se encontra o ensino da LE, no caso Inglês, no Brasil e mais especificamente na região Oeste e na Universidade determinante para a atuação do professor no 1º e 2º graus.

A LI expandiu-se fortemente, assumindo uma posição central e importante no cenário mundial. Uma análise global da LI aponta para sua efetiva cristalização como 2º idioma, chamando-nos à atenção para o fato de o número de falantes nativos ser bem menor do que o número de usuários da LI. O Inglês representa hoje o idioma mais estudado no mundo. Segundo afirma PHILLIPSON,

"At the present time English, to a much greater extent than any other language, is the language in which the fate of most of the world's millions is decided. English has, in the twentieth century, become the international language par excellence." (PHILLIPSON, 1992:5)

Esta afirmação evidencia a importância da LI no contexto mundial, onde o Brasil se acha inserido. Dada essa relevância, interessa saber de que modo é encarado o ensino desta língua.

Ao analisarmos o conteúdo programático de LI nos quatro anos do curso de Letras, percebemos que ele se efetua de maneira formal: a gramática é o ponto de partida e de chegada em todos os semestres (cf. Anexo I, pág. 185).

No 1º semestre, os alunos têm acesso à leitura sob a forma de tradução e versão de textos. Trabalham-se elementos gramaticais como "estudo das estruturas básicas da frase inglesa, tempos verbais básicos, pronomes" (cf. Anexo I, pág. 185). Estes precedem a leitura, entendida, aqui, unicamente, como tradução e versão.

No 2º semestre, o programa também se divide em quatro unidades. Novamente, a gramática se destaca de forma fundamental, deixando lugar para a leitura apenas na última unidade do programa. Esta atividade é vista e trabalhada como tradução e versão, tal como no 1º semestre.

O programa do 3º semestre está dividido em 8 unidades. A gramática ocupa o espaço em sete das unidades deste semestre, restando um espaço mínimo e irrelevante para a leitura, como podemos verificar no conteúdo programático.

No 4º semestre não há lugar para a leitura. Parece-nos um conteúdo gramatical bastante denso para os alunos.

O 5º semestre é constituído de quatro unidades, concedendo lugar à prática do Inglês oral.

No 6º semestre, o Programa prevê espaço para a leitura. Esta se compõe de quatro unidades (cf. Anexo I, pág. 185). Este semestre se refere à leitura, preconizando, então, critérios para seleção de texto: textos curtos, textos longos.

No 7º semestre, trabalha-se apenas Fonética. A leitura, mais uma vez, fica esquecida no conteúdo programático dos futuros professores de LI, graduados nesta Universidade.

Deste modo, acreditamos não estar exagerando se afirmarmos que o objetivo da LI, de acordo com os programas e currículos, fundamenta-se no trabalho gramatical, muito mais do que em reflexões sobre a leitura, ou sobre a formação profissional do professor de LI voltada para a realidade e necessidade de ensino existentes em nossa região.

4.1.3 A PRÁTICA DE ENSINO DE LÍNGUA INGLESA (DORAVANTE PELI)

A disciplina PELI é obrigatória no 4º ano do curso de Letras desta Universidade, restringindo-se a apenas um semestre, ou mais precisamente, a um período de 45 horas/aula. Esta disciplina tem como objetivo a responsabilidade e obrigação de formar professores para exercer o magistério. A respeito da disciplina P1 se posiciona da seguinte maneira, em resposta à questão nº 5 do questionário:

Resposta de P1: "Considero que foi pouco, pois foram poucas as vezes que estivemos em sala de aula, em contato direto com os alunos, ministrando aulas. As aulas de prática realmente não me prepararam para a realidade da sala de aula."

De fato, por experiência própria e por comentários de outros professores, os alunos da disciplina PELI não são obrigados a ministrarem aulas, como, aliás, acontece em grande parte dos Estágios supervisionados e até mesmo na Prática de Ensino de várias universidades brasileiras.

Sabemos que a formação profissional já se inicia na infância, etapa em que se prepara o futuro adulto. No caso do professor de línguas, essa verdade é ainda mais forte porque, lidando com o texto, com a língua, com a gramática, as experiências enquanto aluno de língua estrangeira e das demais disciplinas vão ajudando a construir nele imagens do que seja ler, do que seja língua, do que seja texto etc., imagens essas que poderão influenciar a prática do profissional. Apesar de termos consciência de que essas imagens "constitutivas" (inconscientes, porque espontaneamente adquiridas através das experiências de vida, do contato com o outro) são importantes na formação do professor, enfatizaremos os momentos formais de sua formação, isto é, aqueles que pretendem explicitamente formalizar essa formação, como é o caso da disciplina PELI.

Reforça a fala de P1 a constatação de que o programa de PELI, nesta Instituição de Ensino Superior (IES), consiste em quatro itens que não foram abordados pelo professor responsável pela disciplina, no decorrer do semestre. A formalização do conteúdo que tem de ser desenvolvido existe, mas a sua prática não condiz com os objetivos propostos no programa.

4.1.4 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS

Os sujeitos a serem caracterizados são os professores desta pesquisa, ou seja, P1 e P2. Tentamos observar suas formações ao longo das respostas do questionário e, obviamente, no decorrer da coleta do corpus.

Sabemos que não é possível dissociar o ensino de línguas do aluno, pois o sujeito é o ponto de partida de todo e qualquer ensino/aprendizagem.

Desta forma, é necessário contextualizarmos P1 e P2 enquanto alunos, passando, posteriormente, a profissionais atuantes na área de Língua Inglesa, que carregam, portanto, uma bagagem oriunda dessas vivências.

4.1.4.1 P1:

Conforme podemos constatar nas respostas ao questionário, P1 cursou "Habilitação para o Magistério (1ª à 4ª série)", concluindo-o em 1986. Graduou-se em 1990, em Licenciatura Plena em Letras: Português - Inglês.

No período da coleta do cópuz para esta pesquisa, fazia apenas um ano que entrara para o Magistério, lecionando Português e Inglês para uma Escola Estadual de 2º grau. Nunca havia lecionado anteriormente. Iniciou a carreira do magistério porque foi convidado a lecionar na Escola Estadual de 2º grau, onde foi coletada uma parte do cópuz desta pesquisa, como professor substituto, efetivando-se para as aulas de Língua Inglesa e Língua Portuguesa.

P1 nunca participou de cursos específicos para treinamento ou desenvolvimento de professores na área de LI, nem de congressos, seminários específicos para professores de LI, devido às raras oportunidades de participar de cursos de formação continuada em LE.

Para **P1**, a Secretaria de Educação (órgão responsável pela Educação local e pela organização das Escolas Estaduais) e até mesmo a própria escola se exime de toda e qualquer orientação e informação quanto a metodologias de ensino, planejamento de cursos, avaliação de LE etc., deixando todas as decisões para o próprio professor de LE, liberando-o, assim, para que proceda como achar melhor no ensino da língua. Esta atitude revela um certo "descaso" para com a LI, ou falta de orientação e conhecimento por parte dos próprios "superiores".

Quanto ao método adotado em suas aulas, **P1** diz ser assim: "Leitura e compreensão de textos; estudo da gramática escrita partindo de textos e depois sistematização dos mesmos através de exercícios estruturais, filmes e músicas."

Percebem-se expectativas de **P1** quanto à LI, ao dizer que gostaria de participar de cursos que servissem de embasamento teórico para o ensino de LI (resposta à questão nº 17), a fim de poder se respaldar em conhecimentos até da própria gramática da Língua Estrangeira que ministra, pois o que estudou na graduação foi insuficiente.

Uma outra característica de sua formação foi observada na resposta à questão nº 32, o seguinte:

Questão: O que você acha que é um professor com uma boa formação profissional?

Resposta: "A prática é a melhor formação, porém o choque que regularmente se dá entre a teoria e ela já pode ser amenizado se o universitário já vem mantendo há um certo tempo um contato mais direto com a sala de 1º e 2º graus. A minha formação foi um pouco diferente disso, pois não houve prática real na Prática de Ensino e os ensinamentos de Inglês logo no início do curso foram um pouco bloqueados por uma professora autoritária; o resto da culpa cabe a mim."

Observa-se que este professor se sente *culpado* em não ter lecionado anteriormente. Apenas a teoria não é suficiente, levando o professor a um choque ao se deparar com o dia a dia da sala de aula. Parece-nos que a graduação de **P1**, em LI, foi muito falha, levando-o a admitir até culpas pelo fato de não ter uma boa formação. Junta-se a esta observação uma outra resposta à questão nº 31:

Questão: Você teria algum aspecto que mudaria em suas aulas de Inglês e Prática de Ensino de Língua Inglesa na graduação?

Resposta: "As aulas de Inglês devem aproximar ao máximo a língua natural do mundo cultural dos universitários e a Prática de Ensino deve aproximar o aluno da realidade que o aguarda."

Analisando as denúncias de **P1**, percebemos que este professor julgou ter tido poucas orientações durante a graduação, não mantendo contato com a prática docente neste período, levando-o a sentir culpa pela sua falta de conhecimento e prática. No entanto, ele tenta buscar recursos para se reciclar e conhecer o mundo da LI, pois, com as respostas obtidas no questionário, observamos que **P1** reflete sobre seu próprio trabalho, suas limitações, querendo aprimoramentos, pois julga o Inglês sumamente importante para a formação do cidadão, principalmente para o aluno que deseja ser um professor desta LE.

4.1.4.2 **P2**

P2 cursou o 2º grau a nível de Magistério, concluindo-o em 1985; cursou, concomitante ao Magistério, os cursos para Auxiliar de Patologia Clínica e para Técnico em Instrumento (Piano), concluindo em 1986. Graduou-se, em 1989, em Licenciatura Plena em Letras: Português - Inglês, na mesma Universidade de P1. Fez pós-graduação lato sensu nessa mesma Universidade, especializando-se em Língua Portuguesa; concluiu o curso em 1994.

Iniciou o Magistério em 1986. Tornou-se professor porque gostava, e também por necessidade de trabalho. Lecionou na Escola Objetivo (1º grau), Escolas de Idiomas Fisk (durante 4 anos), Escola de Música (durante 2 anos), na Universidade (Inglês, durante 1 ano, como professor contratado) e é efetivo da Escola Estadual há 5 anos. Percebe-se que sua experiência no ensino não é tão iniciante quanto de P1.

Já participou de cursos de treinamento de professores de LI nas escolas Fisk, e um seminário, em sua cidade, com o professor John Holmes (não citou o nome do curso, apenas o professor). P2 acha esse tipo de curso muito importante; é, porém, muito escasso e acrescenta: "o professor de Língua Estrangeira é um tanto 'esquecido', ou melhor, 'abandonado', visto que raramente ocorrem cursos nesta área, região onde mora e leciona. Quando acontecem, são trazidos pela Universidade e não pelas Secretarias Estaduais ou Municipais de Educação". Enfatiza a idéia de que o professor de Língua Inglesa é solitário, porque a escola e os próprios professores dão pouco

valor ao ensino de LE, já que escolheu aulas apenas para completar sua carga horária na escola.

P2 já afirma que recebeu da Secretaria de Educação um folheto com sugestões e com as Diretrizes Curriculares para o ensino de Língua Inglesa de 1º e 2º graus, Entretanto, este professor adotou um Livro Didático, evitando, assim, talvez inconscientemente, contato com essas informações.

Como adotou um livro didático especial, P2 segue exatamente os passos propostos pelo livro, pois acha-o importante, "visto que me permite um leque de opções em relação a textos, exercícios, gravuras, inclusive o dicionário que considero um material importante tanto para o professor como para o aluno". Observa-se, aqui, a posição de autoridade que o livro didático possui, em relação aos professores, mantendo, portanto, um *status positivo* na vida do professor e dos alunos.

P2 é um professor que lê revistas, livros de literatura, ou a respeito de leitura e aprendizagem.

Ao ser questionado quanto a aspectos que gostaria de modificar em suas aulas, respondeu: "Vou falar das aulas do Colégio Estadual que tenho mais prática: dos problemas que enfrento no 2º grau é a carga horária: uma aula semanal no 1º ano é muito pouco. Já no 1º grau (6ª, 7ª e 8ª), não temos atribuição de notas no Boletim, o que gera um desinteresse pela disciplina e o aluno vai com deficiências de conteúdo para o 2º grau."

Percebemos que a LI ocupa um espaço limitadíssimo na carga horária das Escolas Estaduais, o que impossibilita mudanças promissoras que possam por ventura vir a acontecer. Este quadro da não crença no ensino da LI espalha-se pelo Estado, dificultando qualquer trabalho dos professores, que lutam, sem orientação, sozinhos, atrás de melhorias para o ensino. Parece-nos que a LI existe somente para preencher exigências de "superiores", não lhe sendo fornecida importância no quadro de ensino/aprendizagem pela própria Instituição Escola.

Ao analisarmos a questão nº 31: "Você teria algum aspecto que mudaria em suas aulas de Inglês?", observamos, na resposta do professor, o seguinte aspecto:

Resposta: "Sim. O programa de Língua Inglesa pressupõe que os alunos que ingressam no curso de Letras sejam bons conhecedores de Língua Inglesa. Não é o que ocorre. A maioria dos calouros muitas vezes sabem só aquele "inglês de vestibular". Ora, temos 4 anos de curso e esse período é suficiente para se elaborar um programa que realmente inicie o aluno na língua, das estruturas básicas chegando às mais profundas, tanto em leitura: ouvir, ler, repetir, como em produção: escrever e falar, além da gramática, é claro."

percebe-se que P2 acha que deve ser mudado o quadro curricular da Universidade, objetivando um programa que deixe o aluno "realmente" apto a conhecer a LI, sem esquecer da gramática, "é claro". Nota-se, também, que a formação deste professor está presa aos moldes tradicionais (tradução, vocabulário e gramática explícita), e audio-lingualistas, que, segundo ele, devem continuar em vigor; propõe apenas mudanças na estrutura dos programas, mantendo, porém, o ensino tradicional.

Por fim, à questão nº 32: "O que você acha que é um professor com uma boa formação profissional? Você acha que obteve uma boa formação em Língua Inglesa?", P2 respondeu:

Resposta: "Um professor com uma boa formação profissional é aquele que sempre está em busca de "algo mais". Ele não fica estagnado no manguê da rotina, procura sempre modificar o que não dá certo, procura sempre despertar o interesse de seu aluno. Eu considero minha formação em Língua Inglesa boa, visto que eu procurei completar meus conhecimentos numa Escola particular de Língua, e devo muito de meus conhecimentos específicos a esse curso. Gostaria de salientar a melhoria do programa de Língua Inglesa na graduação, visto que nem todo o aluno tem tempo ou dinheiro para pagar por aquisição extra de conhecimentos."

Refletindo sobre estas palavras, concluímos que há uma denúncia de que somente a Universidade, com seus programas e currículos não dá conta de capacitar os seus alunos de modo a formar professores competentes em LI. Necessita-se de um curso paralelo, para maiores contatos e conhecimentos da disciplina em questão.

Porém, este é o programa curricular que perdura na Universidade há anos, contribuindo para o continuísmo de uma graduação fraca, sem alicerces, não oportunizando ao aluno reflexões, críticas, leituras e conhecimento da LI, conforme desejam e necessitam.

Percebe-se que a escola mantém o papel de legitimar o saber, veiculando uma concepção de professores centrada na difusão e na transmissão de conhecimentos tradicionais, esquecendo-se de que o momento sócio-histórico, e, com ele, as condições de produção do ensino são mutáveis, consolidando, cada vez mais, o ensino da LI nos moldes da perspectiva

estruturalista (áudio-lingualista), ou seja, o professor como mera figura apta a ministrar certas estruturas e contextos, levando o aluno a memorizar (automatizar) estruturas frasais e a funcionar, na sala de aula, como mero executor de tarefas estabelecidas normativa e acriticamente.

É interessante notar desde já que, embora P1 e P2 tenham formações diferentes, nem sempre as aulas se mostraram diferentes, conforme pode ser observado na análise do cópua desta pesquisa.

Assim, os programas curriculares, embora tenham contribuído para o processo de formação do professor, sublinharam o papel do Estado no controle da profissão docente e acentuaram a visão degradada e desqualificada dos professores.

CAPÍTULO III

ANÁLISE DO CÓRPUS

"... e a Instituição responde: tu não tens que ter medo de começar, estamos todos aí para te mostrar que o discurso está na ordem das leis; que se vela desde muito tempo sobre seu aparecimento; que um lugar para ele foi feito, que o respeita, mas que o desarma; e que, se chega a ser qualquer poder, é de nós, e somente de nós que o recebe..." (MICHEL FOUCAULT, 1993:1)

É no espaço da Escola que trabalhamos que podemos analisar a formação do professor em relação à produção do sentido. Lugar legitimado, autorizado, a Escola é vista como uma autoridade na formação e na interpretação do saber, do discurso, e do sentido.

A Escola se coloca, para o sujeito, na sua história de leitura, como uma autoridade institucional e interpretativa. O lugar que ela ocupa nesse processo de produção indeterminado do gesto de leitura, em quase todos os momentos da prática do professor, incide, fortemente, na concepção do vasto e complexo mundo da leitura de seus alunos, como modelos, exemplos e soluções a serem seguidos.

A posição de sujeito-leitor é produto de um certo processo discursivo, o que podemos constatar em inúmeras aulas dos professores analisados, em diferentes lugares e numa determinada conjuntura sócio-histórico-ideológica.

A nossa proposta nesta pesquisa, como já foi dito, é a de observar como se dão as manifestações da formação do professor em aulas de leitura em LE.

Postulando como corrente teórica a Análise do Discurso de orientação da Escola Francesa de Análise do Discurso (cujos conceitos já foram traçados e caracterizados na Fundamentação Teórica desta pesquisa, no capítulo I, pág. 23) que servem para orientar o nosso olhar para as manifestações da formação do professor, partimos do pressuposto de que todo o sujeito é sócio-histórico ideologicamente constituído. Consideramos, portanto, as condições de produção de seus discursos.

Para tanto, observaremos a materialidade lingüística especificamente de aulas "ditas" de leitura pelo professor ministrante. Não entramos no mérito de considerarmos se realmente são ou não aulas de leitura.

Tentaremos mostrar como o nosso córpus, frente ao nosso objetivo, está intimamente relacionado com modelos de leitura que os professores receberam, de modo explícito ou implícito, ao longo de sua formação acadêmica e profissional, e como se intensificam, concretamente, em suas práticas pedagógicas, principalmente por ser uma disciplina como a de Língua Inglesa, que, conforme observamos, consiste no contato com o estranho, o diferente, o ameaçador.

Faremos algumas considerações sobre o conceito de leitura dos professores pesquisados, do que dizem fazer e do que fazem em aula, sua metodologia, material didático usado, as

relações de poder que perpassam seus discursos, relacionando sempre à sua formação enquanto sujeito professor sem, no entanto, esquecer dos fatores exteriores à formação acadêmica específica que, também, os constituem (cursos paralelos; cursos específicos de Inglês; a formação escolar oriundas do 1º e 2º graus (Magistério); curso de Patologia Clínica; curso de piano etc, cursos estes referentes às respostas dos professores pesquisados aos questionários (cf. Anexo III, pág. 202) e que, de alguma maneira, interferem na sua maneira de ver a escola, o ensino-aprendizagem, o professor e o aluno.

1. O TEXTO NO CONTEXTO DE ENSINO EM AULA DE LE

1.1 CONCEITO DE TEXTO NO CÓRPUS PESQUISADO

Na Escola vigente no Brasil, em geral, o texto é tradicionalmente conceituado como o veículo de um saber institucionalizado, autorizado e, como tal, não pode ser, ou quase nunca é questionado, sobretudo porque representa um saber aceito e conservado pela sociedade brasileira.

No entanto, a presença do texto na escola é importante, pois, conforme os moldes didático-pedagógicos aplicados, tradicionalmente, ele passa a ser produto de um trabalho desenvolvido pelo professor, elaborado e autorizado pela Instituição-Escola, e que costuma ser pretexto e razão para o ensino e metodologia que têm de ser desenvolvidos e ensinados em sala de aula.

Assim, tentando analisar o que é **texto** para os professores pesquisados, buscamos, em suas respostas ao questionário aplicado durante a coleta do *córpus* observar qual é o lugar do texto em sala de aula e quais os significados que podem assumir. Referimo-nos aqui particularmente às perguntas nº 22 e nº 23, ou seja, respectivamente: Você gosta de trabalhar texto em aula de Inglês? Você acha importante este trabalho com o texto em sala de aula?

Percebemos que o privilégio concedido ao texto escrito em sala de aula é muito abrangente. O professor confere-lhe importância por considerá-lo uma informação, uma aquisição de novos conhecimentos. Isto pudemos constatar nas respostas de **P1** e **P2**, à *Seq. 1*, conforme registramos abaixo:

Seq. 1:

Respostas à questão nº 22:

P1 : "Gosto muito."

P2: "Sim, muito."

Respostas à questão nº 23:

P1 : "É importante, pois o conhecimento parte do todo (texto) para as partes. Geralmente os alunos gostam e têm motivação nesse tipo de trabalho."

P2 : "Acho primordial. O texto é tudo, pois é ele quem estimula o aluno (ou não). O texto é o próprio exemplo da situação; é muitas vezes informação, aquisição de novos conhecimentos."

Perpassa a idéia de que o texto é **tudo** (*Seq. 1, fala P2, linha 1*), e de que é dele o estímulo para os alunos aprenderem.

Ao ler as respostas da Seq. 1 dos professores, observamos que eles concedem ao texto um status quo, tradicionalmente reconhecido, atribuído e aceito por eles, pelos alunos, pela própria Instituição de ensino, pois partem do princípio de que "trabalhar texto é ótimo e gostam muito"; "texto é importante; é aquisição de novos conhecimentos": o texto adquire, então, o caráter de objeto de estudo, de instrumento intermediário entre o professor/o aluno/o saber/a aprendizagem, mantendo uma posição forte, na crença na própria formação dos professores pesquisados, de que o texto é sempre pretexto para o ensino de alguma proposta determinada pelo conteúdo programático da Instituição-Escola e pelo professor, proposta essa que deve ser cumprida nas aulas. Afinal, acreditamos como LAJOLO (1993:52) que

"O texto não é pretexto para nada. Ou melhor, não deve ser. Um texto existe apenas na medida em que se constitui ponto de encontro entre dois sujeitos: o que escreve e o que lê; escritor e leitor... (...). No entanto, sua presença na escola cumpre funções várias e nem sempre confessáveis, frequentemente discutíveis, só às vezes interessantes."

É nesse sentido que a presença do texto na escola, no trabalho com a leitura, passa a caracterizar situações artificiais, onde ao aluno não é proporcionado um espaço para manusear o texto da forma como queira, manter contato com as palavras, com os significados, envolver-se com esse texto, sonhar, criticar, refletir.

Seq. 2:

1. P1 - ... bem olhem o texto... Superstition... o que seria isso?...

A - superstição...

2. P1 - isso... superstição... there is... evidence of superstition among ancient civilization... but this is not something of the past... superstition is part of our modern world too ((o professor lê o texto para a classe))... **que quer dizer esse primeiro parágrafo aí?**...

A - a existência... né... de superstição...

3. P1 - ... é... não... palavra por palavra... do primeiro parágrafo... **que que ele quer dizer pra nós?**... que as civilizações antigas têm ou não têm superstições?... (...) quais são os exemplos que o texto nos dá de:.... superstição nos dias de hoje?...

Percebemos que o texto tem voz, ele diz, conforme podemos observar à Seq. 2, 2. P1 e 3. P1: o texto, nesta apreciação, é sumamente importante, chegando a possuir significados estabelecidos até mesmo antes da leitura feita, como se os significados das palavras estivessem sempre lá.

Cabe lembrar que, na própria formação do professor, as condições de produção do ensino determinaram/determinam esse tipo de conceito sócio-histórico-ideologicamente construído.

É necessário ressaltar que este conceito de texto atribuído e apontado acima faz parte da ideologia do ensino de uma LE, na região pesquisada, e que, é na própria formação do professor, nas condições de produção do ensino, que se encontra a explicação para esse tipo de conceito sócio-histórico e ideologicamente adquirido.

Observamos como o professor é constituído por esses conceitos ao longo de sua formação, e, obviamente, é o que ele passa, até de forma inconsciente, para seus alunos, que, se não forem alertados ou se não tiverem a oportunidade de refletir a respeito, perpetuarão essa concepção castradora da leitura.

Passaremos a analisar alguns itens coletados, que evidenciam o que acaba de ser dito, - o que pode ser olhado, embora seja invisível - a metodologia do professor de LE, em aulas de leitura.

1.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Ao observarmos as aulas em que os professores trabalham textos, ou o texto como tarefa de casa, refletimos sobre sua prática e, concomitantemente, buscamos suas teorias, nas respostas ao questionário, que serve de embasamento para nossas observações.

Passaremos a analisar e tentar mostrar alguns exemplos que nos parecem significativos, relacionados à sala de aula dos professores pesquisados, P1 e P2.

O professor, na maioria das vezes, entra na sala de aula, faz a chamada, anuncia as atividades que mandou fazer, ou que irão desenvolver na aula:

Seq. 3:

((Após um breve cumprimento - "oi", P1 faz a chamada))

1. P1- Eu vou dar um texto pra vocês e algumas atividades sobre ele... e vou dar uma nota por esta atividade... tá... só que eu vou passar na lousa... (...) o texto... e algumas perguntas de entendimento... sobre o texto... (...)

vocês vão sublinhando aquelas palavras que vocês desconhecem... né... muitas palavras a gente entende só pela aparência que ela tem com a nossa com a nossa... algumas palavras... outras vocês já conhecem... já tem no vocabulário... ISLAND por exemplo... parece com o quê?... ou não parece?... com nada?...

Seq. 4:

((Numa outra aula, logo após entrar na sala e cumprimentar os alunos, P2 diz:))

1. P2 - Good morning... (...) eu vou fazer a chamada e quem tiver feito a tarefa traz... quem não fez a tarefa... fica quietinho... tá ((feito isto, o professor prossegue)) ... e vamos fazer os exercícios extra... tá... então podem pegar...

Seq. 5:

((Outro exemplo de P2, em outra aula))

1. P2 - Good morning... ((P2 inicia a chamada, marcando, sempre, o nome de quem fez a tarefa))... correção oral da tradução... a:: começando lá... the ocean... que significa the ocean?... é o título do texto... o:: oceano... e aí... comecem a tradução pra mim rapidamente...

Observamos, nas Seqs. 3, 4 e 5, no decorrer da coleta e leitura do corpus, que as aulas, na sua maioria, tanto de P1 quanto de P2, iniciam-se com um breve cumprimento, seguido de uma prospecção (programação da aula naquele dia).

As falas dos professores, no início das aulas, são, normalmente, entrecortadas por falas e conversas paralelas dos alunos. O professor tenta ignorar essas falas, começando as atividades planejadas para o dia.

Nestas mesmas Seqs. 3, 4 e 5 pudemos verificar que P1 e P2, após a introdução do cumprimento e do direcionamento do que será tratado em aula, geralmente, lêem o texto em voz alta; os alunos acompanham a leitura dos professores ou, raras vezes,

os alunos lêem, e os professores corrigem a pronúncia, como também chamam a atenção para o que julgam importante; corrigem as atividades de interpretação e os exercícios propostos pela lição, etc., conforme percebemos na seqüência abaixo:

Seq. 6:

((Após P1 ter dividido a classe em grupos e os alunos discutido o texto da aula anterior, inicia-se a discussão proposta pelo professor, dizendo para todo mundo falar o que entendeu do texto:))

P1 - ... nós vamos fazer um... nós vamos fazer um::... nós vamos entender o texto com todo o pessoal da sala... vocês já discutiram... né... pelo jeito tinham algumas pessoas que ainda não tinham lido o texto não sei porque... mas eu acho que::... eu pedi... deviam ter respeitado pelo menos... né... não é porque nós estamos estudando... e... também... o vocabulário que está aqui... não é... as palavrinhas mais difíceis... o título desse texto é Happiness...

O professor, também, se ocupa do texto para realçar e chamar à atenção para o vocabulário que ele julga importante para os alunos aprenderem, pois serão úteis:

Seq. 7:

1. P2 - ... o vocabulary que eu pedi para vocês estudarem é da página vinte e sete... né...

A - não... trinta e cinco...

2. P2 - trinta e cinco?... tá bom...

Seq. 8:

((Durante uma aula, P1 distribuiu um texto para a classe e falou o que os alunos deveriam fazer com aquele texto))

P1 - (...) ... depois que vocês fizerem essa primeira leitura sublinhando as palavras mais difíceis aquelas que vocês REALMENTE não conseguem entender o significado aí você olha no::... no dicionário... pra AJUDÁ-LOS nós demos esse pequeno socorro aqui pra vocês ó::... tem um mini vocabulário... ok?...

O vocabulário fornecido pelo Livro Didático (doravante LD), ou pelo texto, como no caso de P1, tem um conceito de *salvador da Pátria*, como se, com ele, o aluno não tivesse grandes dificuldades, conseguindo entender o texto, interpretá-lo, concluir todas as atividades propostas. O vocabulário parece ser uma grande ajuda (Seq. 8) que o professor concede ao aluno, na crença de que esse aluno, com este recurso, não terá barreiras para ler o texto.

O texto tem ocupado uma posição no ensino/aprendizagem muito importante. Ele tem sido, no ensino de LE, o instrumento e razão da existência do estudo da gramática, em Inglês. Faz, portanto, parte da formação do professor conceituar trabalho com o texto como pretexto para o ensino de gramática, e, conseqüentemente, o instrumento pelo qual os alunos podem e conseguem aprendê-la:

Seq. 9:

P1 - ... vocês vão passar esse texto pra she ou para he... vocês vão escolher para ela ou para ele... então todos os lugares onde tiver em primeira pessoa I... você vai substituir pelo she ou pelo he... certo?... aí vocês têm que prestar atenção no VERBO... porque esse texto... vocês perceberam... ele é TODO narrado em primeira im:: no presente... eu acordo... minha mãe arruma o café... eu vou para o banheiro... lavo meu rosto... escovo os meus dentes... é presente... isso aí não é... então no presente vocês vão ter que tomar alguns cuidados com o verbo... então no lugar onde tiver I... você vai substituir pela terceira pessoa... você vai optar ou she ou he... tá... i::... você vai tomar cuidado com o verbo... por exemplo... a primeira frase I get up early in the morning... eu levanto cedo de manhã... como que ficaria se eu escrevesse no lugar de I... she?... eu teria que tomar cuidado SOMENTE com o verbo... então como que ficaria... she... o que que acontece com o verbo na terceira pessoa do presente... da forma afirmativa?... ele é acrescido de... "s"... então ela levanta cedo... she gets up early in the morning...

understand?... e assim vocês vão fazer em todos os... ou então he... né... é a mesma coisa... he gets up early in the morning... entenderam?...

Parece-nos que o trabalho com textos em aulas de LE existe somente como pretexto para o ensino da programação da disciplina previamente elaborada (cf. Anexo I, pág. 185), ao longo da graduação dos professores analisados), principalmente quanto ao ensino da gramática. A relação entre leitura e gramática será tratada posteriormente.

Convém salientar que os textos selecionados por P1, professor este que não adotou um LD específico para seus alunos, são, geralmente, textos simples, de fácil entendimento e tradução. Tratam-se de textos pequenos, escolhidos pelo professor, de diferentes fontes de pesquisa, ou seja, diferentes LDs. Um exemplo deste tipo de texto trabalhado em aula pelo professor, P1, é o texto abaixo:

Seq. 10:

((Este texto abaixo é um exemplo do que dissemos acima))

P1 - There are three cats in the yard. They are my brother's cats. They are cute. Their names are: Felix, Baby and Snow.

Snow is big and white, Felix is small and gray and Baby is big and black.

Every night my brother takes the cats to the garage and closes the door.

O professor se satisfaz ao ver que seus alunos estão entendendo o texto , fazem as atividades relacionadas, traduzem. Enfim, percebe-se uma satisfação de ambas as partes, professor e alunos, por terem atingido o objetivo desejado: o de aprender o que o professor planejou e de conseguir entender

um texto em LE, ainda que esse texto não passe de um conjunto de frases com pouca ou nenhuma relação entre elas. Parecem-se mais com os "textos" de cartilha que não têm outro objetivo senão ensinar a (de)codificar.

Com este tipo de texto, **P1** buscou desenvolver atividades como as que são explicitadas nas seções seguintes:

Seq. 11:

P1 - 1. Answer the questions:

- a) Where are the cats?
- b) What are their names?
- c) Are they ugly?

2. Describe a cat:

Procedendo assim, através de perguntas que levam apenas o aluno a repetir as palavras do texto e criando a ilusão da compreensão literal, o professor acredita que seus alunos captam o que planejou como "o ensino do dia".

Há de ser comentado que esse tipo de texto da *Seq. 10* veio logo após a explicação do "**verb THERE TO BE**", conforme o professor escreveu numa folha distribuída aos alunos, no singular e plural, reforçando, assim, a **utilidade** do texto em conseguir fazer com que os alunos mantenham contato com a "parte" da gramática, ou com o vocabulário. Vemos, aí, o nítido papel de **pretexto** que o texto assume. Um outro exemplo para esta situação:

Seq. 12:

((**P1** escrevendo e lendo em voz alta como exercício o texto na lousa))

1. **P1** - Read the text, so write it in the third person (he or she):

I am Kathy. I am a driver. I like to drive in Pennsylvania. There I see big mountains and green and tall trees.

I live in a small house. I see mountains and green trees every day. I hear a lot of birds in the morning. They sing happy songs.

((Após copiarem o texto, os alunos tentam resolver as atividades propostas))

2. P1 - ((O professor inicia a resposta ao que pediu, comentando os verbos, sublinhando-os)) (...) ... é:: dá pra entender bem esse texto porque ele é bem simplisinho... né... foi só pra treinar mesmo os verbos estudados... she is Kathy... she is driver... she likes to drive in Pennsylvania... there she sees big mountains and TALL trees... she lives in a small house... she sees mountains and green trees EVERY day... she hears a lot of birds in the morning... they sing happy songs...

Mais uma vez, vê-se confirmado o uso do texto como pretexto para o ensino de um conteúdo gramatical que em si e por si pouco tem a ver com a função primeira do texto, que é a de ser compreendido. É preciso também considerar o tipo de texto - fabricado, simplificado, construído, não para provocar a construção de sentido, mas apenas para "exibir" vocábulos e formas gramaticais a serem aprendidas. Faz-nos refletir aqui, a Estrutura Curricular da Universidade, referente ao 6º semestre, onde a leitura de textos curtos e longos é preconizada (cf. Anexo II, pág. 197). Voltaremos a este assunto mais adiante.

Observamos, também, que P1 e P2 partem do pressuposto de que os alunos irão entender o objeto de estudo a partir da colocação da pergunta do professor, dos exercícios, do que ele manipula em aula. Para conseguir que os alunos cheguem ao entendimento, às respostas e, obviamente, a algum tipo de participação, estes professores partem de pistas, dicas

presentes nas próprias perguntas e insinuações no decorrer da aula.

P1 e P2 fazem sempre referências ao texto (cf. Seqs. 3, 8, 9), levando o aluno à decodificação de cada palavra tomada isoladamente. Entretanto, praticamente inexistente referência aos elementos não-verbais presentes no texto.

Texto, no nosso *cópus*, se apresenta como sendo um *material* concreto, objetivo, algo que tem vida própria, possui significado. Portanto, o professor, que na ilusão da literalidade do significado, da clareza de sentido das palavras do texto trabalhado em aula, procede como se houvesse sempre uma resposta e explicação únicas para todas as situações, trata o texto como produto acabado e finito. O texto, nesta visão, é algo inviolável, imutável, uma autoridade que o leitor não deve nunca contradizer. É nesse sentido que podemos afirmar que o texto possui significado artificial no contexto escolar. A situação de aula é coletiva, pressupõe e incentiva a leitura do texto orientada pelo professor, ou pelo LD escolhido pelo professor. Segundo LAJOLO:

"... mais ainda: visa a uma reação do leitor/aluno deflagrada a partir de atividades cuja formulação parte de uma leitura prévia e alheia: a interpretação que o leitor/autor do livro acredita ser a mais pertinente, útil, adequada, agradável etc." (LAJOLO, 1993:53)

O texto parece, então, ser visto como um objeto com significado próprio, independente do sujeito leitor. Aliás,

esta é a imagem de texto que tem sido veiculada pela escola e que, provavelmente, deixou marcas na formação de P1 e P2.

Confirma-se, assim, que é este o conceito de texto que os professores entrevistados foram se constituindo ao longo de suas formações, de respeitar a função do texto, que lhes foi passado como sendo um ponto de encontro entre autor e leitor, entre texto e leitor, professor e texto, buscando, sempre, credibilidade e confiança nas palavras que lá estão, nas idéias do autor, que são aprovadas pelo professor, e que vão sendo incutidas nos alunos desde os primeiros anos de escolaridade.

Em suma, analisando as seqüências acima, verificamos que a relação do professor com o texto não possui outro significado a não ser o de **pretexto** para o ensino de algum item proposto pelo programa curricular, não apresentando nenhum significado maior para os alunos, ainda que eles respondam e preencham lacunas propostas pelo professor, ou pelo LD, a todas as questões apresentadas.

Os procedimentos metodológicos do texto, retirados e analisados das aulas de P1 e P2, parecem instituir a verdade do saber dos professores. As condições de produção existentes nos mostraram que as relações culturais - e, aqui, inserimos a própria formação do professor - engendram modos de determinação do saber, do exercício do poder que reveste a prática metodológica do trabalho textual dos professores em sala de aula. Como explica AZEVEDO:

"Afiml, o saber é um tecido que reveste o corpo nu e a máquina de tear são as estratégias metodológicas que os cientistas-tecelões utilizam para

produzir discursos que nomeia as funções, definindo normas pelas significações." (AZEVEDO, 1995:7)

Esta metodologia e este saber-fazer se naturalizaram na prática pedagógica do professor, por meio de exemplos, modelos e caminhos que são percorridos como metodologia **adequada** para o verdadeiro exercício da docência, que é buscar a adequação do ensinar, nos moldes do saber-fazer do professor. Na seqüência a seguir, expomos uma situação em sala de aula em que exemplificamos esta afirmação:

Seq. 13:

((Numa aula de **P2**, com atividade de produção de texto, ele pediu para que os alunos produzissem um **texto**, e, depois disto, fariam as correções, na lousa, juntos, professor e alunos))

1. **P2** - bom dia... quem é:: pegou... acho que vocês pegaram o trabalho de produção de texto em Língua Portuguesa... e depois a reestruturação dos textos... não era?... Vamos trabalhar mais ou menos parecido... primeiramente eu
 - 5- vou transcrever o texto da maneira que ele me foi entregue... tá... sem qualquer alteração... esse texto original... por enquanto vocês não precisam copiar... vocês vão analisar cada parágrafo e prestar atenção... ok?... (...) eu gostaria que vocês não encarassem isso
 - 10- aqui como crítica não... certo... vocês vão ter que se habituar com essa idéia de ler um texto... fazer e re-estruturar... tá... agora... nós vamos trabalhar **JUNTOS** o texto... não é pra cada um dizer individualmente pro... pro autor o que tá pensando... certo?..

((Após ter escrito o texto na lousa, inicia-se a correção))

- 15-2. **P2** - ... todo mundo já percebeu aqui o primeiro desvio... né... qual é o problema **AQUI**?... como é o **OI** em Inglês?...

((É o professor quem assinala o **erro**, os alunos nem percebem))

A - é::

1. **As** - rai... ((falaram, não escreveram))

- 20-3. P2 - ... hi... aga... i... então muitas vezes a gente confunde por causa do som... geralmente tem uma vírgula... hi Marco... how are you?... ok?... vocês tão vendo? tá dando sentido?... I'm fine... thank you... eu poderia colocar o que aqui?... uma vírgula... I'm
- 25- fine... thank you... essa sentença também não tem problema... né... tudo bem é o cumprimento correspondente ao primeiro cumprimento... you are fighting to save their animals?... eu gostaria que vocês analisassem essa sentença... é:: ela é uma
- 30- interrogativa... então o que que está acontecendo aqui ela tá... com a estrutura de afirmativa... né... então eu vou inverter... quem que tá perguntando?... que que ela tá perguntando?... você está lutando pra salvar os animais?...
- 35_ A - ... tá o quê?...
4. P2 - ... lutando... fighting... lutando... tá... tá certo até aí?... ok?...
- A - ... tá...
5. P2 - ... e ele responde... yes... I am... tá certa a
- 40- resposta?... tá certo?... outra... olha... outra pergunta... you are to save VERY animals in this recently years?... are you... estrutura interrogativa... (...) lembrando que nós não podemos tirar o SENTIDO do texto... tá tem que conservar o que
- 45- os autores aí quiseram transmitir... bom... ele vai responder... yes... with the help to Society Protection of Animals... yes... sim... com a ajuda... agora a gente precisa ver... essa preposição... né... e a a colocação aqui dessas... dessa... desse:: dessa
- 50- instituição pra ver se esse nome aí tá certo... vamos tirar por enquanto... né... geralmente quando é a ajuda de alguém... qual é a... qual seria a preposição que eu colocaria?... of... né... with the help OF qualquer coisa... então vamos ver agora esse... esse nome que
- 55- que vocês diriam a respeito desse nome... Sociedade de Proteção dos Animais...

Nesta Seq. 13, 1. P2, linhas 12 à 14, o professor reforça o conceito de que o leitor tem de seguir o que o texto estabelece como idéia, e de que as palavras do autor devem ser entendidas como corretas e verdadeiras. Conforme ele mesmo diz na fala 1. P2, às linhas 11 e 12, o fazer e reestruturar um

texto, nada mais é do que correção de pontos gramaticais, de vocábulos, de estruturas portadoras de significados exatos, devendo ser usadas da forma como o professor ensinou e, obviamente, aprendeu. Este conceito de correção ganha força na fala 3. P2, linhas 23 e 24, ao dizer "eu poderia colocar o que aqui?... uma vírgula...".

Além disso, assim como as demais seqüências analisadas, a Seq. 13 reforça o conceito de **texto** como pretexto para a correção gramatical, para o estudo de vocabulário, como saber interpretar, como escrever.

No *cópus* coletado, observamos que o texto não funciona como um vasto campo de sentidos, onde há trocas de experiências, trabalho de reflexões, tentativa de comunicação, vontade de criar, mas sim uma forma determinada, possuindo um sentido que o autor determinou, sem a participação da reflexão por parte do leitor.

No item seguinte, passaremos a analisar o conceito de leitura, obviamente entremeado pelo conceito de texto, que se manifestam nas falas de P1 e P2, nas aulas de leitura em LE.

2. A LEITURA NA SALA DE AULA

Neste item, utilizamos a coleta do nosso *cópus* para analisar o conceito de leitura dos sujeitos da pesquisa. Este conceito de leitura refere-se a posicionamentos teóricos e práticos que, de maneira consciente ou inconsciente, manifestam-se como elementos da formação do sujeito.

Ao observarmos as aulas de leitura de **P1** e **P2**, ("ditas" como tal), refletimos sobre suas práticas e teorias que denunciam sua formação.

2.1 O CONCEITO DE LEITURA

Servimo-nos, neste item, das respostas de **P1** e **P2** às questões sobre como eles vêem a leitura, procurando cruzá-las com a sala de aula.

Seq. 14: O que é ler para você? Como você define "leitura" para seus alunos?

Resposta de P1: "Para mim, ler é entender o significado global que o autor transmite em seu texto e extrapolar esse mundo de palavras estabelecendo um universo de sentidos."

Ao refletir a respeito da resposta da *Seq. 14* de **P1**, observamos que este professor parece entender que, com a leitura de um texto, o aluno poderá vivenciar de forma crítica a atitude de sujeito da linguagem, de sujeito sócio-histórico-ideologicamente constituído, com direito a reflexões. Enfim, que o aluno poderá se colocar no mundo da leitura, ao estabelecer significados globais.

Ao analisar esta mesma *Seq. 14* e relacioná-la à prática docente de **P1**, observamos que há uma **incoerência** entre o que ele pratica nas aulas de leitura e o que responde no questionário, ao conceituar leitura. O sentido do que seja "estabelecer um universo de sentidos" (*Seq. 14, linha 4*) para o professor, nos dá a ilusão, de antemão, de que o aluno poderá

trazer a sua interpretação, o seu conhecimento, as suas experiências e vivências anteriores, opiniões pessoais, para tentar uma interação com o texto, o significado, as idéias, levando-nos a julgar leitura com sentido muito amplo e complexo.

Há uma contradição entre o dizer e o fazer evidente quando comparamos sua definição de leitura (acentuando esta idéia de "estabelecer um universo de sentidos") e as Seqs. 10 e 11 (págs. 94 e 95) em que os textos serviram simplesmente de pretexto para correção gramatical). Vejamos a Seq. 15:

Seq. 15:

1. P1 - ... aí diz que um homem feliz... como é um homem feliz?... que que é um homem feliz?...

A - ... homem feliz é aquele que faz o que gosta...

2. P1 - ... aquele que faz o que quer... ele trabalha... faz o que gosta... tem PRAZER naquele seu trabalho... né... isso... é o que faz o trabalho e o trabalho lhe faz bem... então isso seria um homem feliz...

Há uma incoerência, quando consideramos que o "estabelecer um universo de sentidos" permitiria ao aluno "extrapolar esse mundo de palavras", mas de fato, o que nos mostra a Seq. 13, à pág. 99, é o determinismo de P1 com relação ao sentido que ele constrói e quer que assim o aluno entenda.

Seq. 16:

P1 - ... que que ele diz?... a felicidade não é um objeto para ser encontrada... ele até cita... o lápis você perde... e encontra... mas a felicidade você não ENCONTRA... não é um OBJETO é uma coisa pra se encontrar... é uma coisa pra se sentir... muitas vezes a gente perde tempo com isso na nossa vida... a gente tá PROCURANDO a felicidade como se ela fosse algo palpável... como se ela estivesse num::... vestido... como se ela estivesse no dinheiro... e ela não está... ela não é

encontrável... não é palpável... é um abstrato... é um substantivo abstrato... só existe por minha causa... só existe porque eu existo... né... então ela deixa bem claro isso aqui que a felicidade a gente não encontra em ALGO... a gente encontra na gentileza... não encontra assim você procura e acha... tá... está na gentileza...

Esta Seq. 16 sugere uma formação orientada para conceitos, insinuações, dicas e significados que ele, professor, acredita ter de fornecer ao aluno, em suas aulas de leitura, não deixando, repetimos, nenhum espaço aberto para o aluno.

Percebe-se que apenas o professor participa da pergunta que ele mesmo faz; ele parece interagir consigo mesmo. Esta é a prática cotidiana em sala de aula.

Vejamos como P2 se expressa sobre a leitura, em resposta à questão nº 19 do questionário:

Seq. 17:

Resposta de P2: "Leitura é não só o ato de ler um texto ou mensagem escrita (e isto já envolve vários processos). Leitura pode ser a compreensão que um indivíduo tem da vida, do mundo ao seu redor, da compreensão e da definição que ele faz de tudo e todos que o cercam."

A sua prática foi observada e confrontada com esta resposta, levando-nos a confirmar que, assim como a de P1, apesar das diferenças de formação, o antigo ditado "a teoria, na prática é outra" se aplica a P2: no papel admite-se tudo; na prática, há modelos a serem seguidos. Esta prática contrária ao "conceito escrito" confirma o que acabamos de dizer: os conceitos teóricos vêm sendo formados com base em padrões

institucionais estabelecidos, voltando-se a uma realidade diferente do que foi imposto e conceituado como padrão institucional a ser adotado. E observamos que esta situação perdura ao longo dos anos como modelo a ser seguido. O que acabamos de afirmar pode ser observado na Seq. 18:

Seq. 18:

((P2 está corrigindo um texto em aula))

1. P2 - ... é:: vocês vão falando... e:: eu vou:: fazendo algumas correções que forem necessárias... continua Érica Auxiliadora... the salt solution... a solução salina...
1. A - ... a solução salina... flui... fluiu...
2. P2 - ... do mar...
2. A - ... do mar fluiu nas...
3. P2 - ... corre...
3. A - ... ah... professor... não dá pra entender isso daqui não...
4. P2 - ... nas veias humanas... né...

Esta Seq. 18 sugere que, talvez até inconscientemente, o professor se percebe ocupando uma posição no cenário da Educação, onde não se permite afirmar *idéias* e *conceitos* que não sejam relevantes para o professor. Observamos isso no modo como ele conduz a correção, sem permissão de diálogo, simplesmente fechando os espaços que o aluno de alguma maneira procura abrir.

Confrontando esta atitude com a resposta ao questionário, encontra-se uma discordância. É possível que o professor pode ter se sentido **avaliado** no momento em que

respondeu por escrito e, conseqüentemente, fundamentou em pesquisas a livros suas respostas ao questionário.

Convém observar que a fala do aluno, na sua tentativa de dizer, de participar, é entrecortada pela correção do professor a todo momento, anunciando, assim, como deve ser o seu dizer, a sua leitura. É o que fica ainda mais evidente na Seq. 19:

Seq. 19:

1. P2 - ... veja bem... o MAR é vasto... quer dizer... grande... né"... e tem muitos... has many life's essentials... é:: não tem não... no vocabulário não tem não... é:: são as necessidades... né... tem muito assim das coisas necessárias... ao quê?... à vida... o que que o mar tem?... nossa comida... nossa energia... nossos minerais... continuando... vai Michele... em nosso mundo...
1. A1 - em nosso mundo fragmentado... o mar... é a grande unidade... ele é a única esperança do homem... é:: homem... homem tem...
2. P2 - ... o homem... né... o ser humano...
2. A1 - ... é:: tem sérios problemas pra resolver e aí...
3. P2 - ... e a palavra - chave...
3. A1 - ... não resolve estes problemas...
4. P2 - ... pra resolver... os problemas... é a unidade... nós somos todos parte...
1. A2 - ... da pirâmide da vida...
5. P2 - ... da pirâmide da vida... e nós nos tornamos...
2. A2 - ... cada vez mais independentes...
6. P2 - ... mais interde... interdependentes... a cada dia... eu acredito... que em cooperação universal...
3. A2 - ... nós estamos no mesmo barco...
7. P2 - ... nós todos estamos no mesmo barco...

O aluno não tem autonomia para produzir a sua leitura, para produzir sentido, conferir sentido ao que lê; ele mesmo parece acreditar que quem sabe/pode interpretar é o Professor; institucionalmente autorizado. É esse professor que pode e deve dizer o que o texto diz, qual é a verdade impressa no texto. O aluno está certo de que, logo após se pronunciar, o professor o corrigirá, pois o aluno tem a ilusão de que o professor tem sempre uma idéia melhor, mais adequada, mais propícia.

Verificamos que quando P1 e P2 falam de leitura e interpretação em LE, o foco deixa de ser a leitura e passa a ser a língua em si. A leitura não é entendida enquanto "efeito de sentido" entre interlocutores (ORLANDI, 1987), mas como processo de decodificação na qual a forma tem primazia, restringindo-se somente à superfície do texto.

A seqüência abaixo, retirada de uma aula onde os alunos já haviam lido o texto em casa, mostra como P1 trabalha o texto:

Seq. 20:

- P1 - ... esperto... ele tem um gravador... ele conversa com o gravador dele... não é assim?... ouve música porque ele gosta muito de ouvir música... ele faz no::... no geral... isso seria a felicidade que eu entendi para o
- 5- menino... ele faz as coisas que ele gosta... e nada que não faz... faz falta pra ele... ele não vai à discoteca... ele não vai ao cinema... mas isso não faz falta pra ele... ele não assiste TV... né... o que ele precisa ele tem... eu acho que na nossa vida nós temos
- 10- que fazer isso... procurar ter aquilo que a gente é::... precisa mesmo... e não querer MUITA coisa... isso aí é buscar a felicidade como se ela fosse um objeto... e ela não é... né...

O significado que P1 dá ao texto se vê reforçado à linha 4, desta Seq. 20, ao dizer "... isso seria a felicidade que eu entendi para o menino...", é o significado construído pelo professor que é passado para toda a classe. É a busca da verdade objetiva, supondo um conceito de leitura altamente denotativo, literal, isento de toda e qualquer ambigüidade.

Os conceitos de leitura de P1 e P2 fornecidos pelo questionário respondido, comparados aos conceitos subjacentes observados na prática desses professores, deixam perceber que estes professores restringem o trabalho de texto em LE apenas ressaltando os aspectos motivacionais do texto. Na realidade, trata-se de uma metodologia ligada sempre às idéias do professor, esquecendo-se de que o aluno é capaz de produzir sentido a partir de suas próprias experiências e conhecimentos.

Percebemos, então, que P1 e P2 comportam-se de forma semelhante: ambos mantêm os alunos sob a influência das idéias deles, posicionando-se, repetimos, como origem e senhor soberano de suas palavras e pensamentos, concretizadas em sala de aula. Na seqüência abaixo, podemos, mais uma vez, observar o que acaba de ser dito:

Seq. 21:

1. P2 - ... é:: vocês vão falando... e:: eu vou:: fazendo algumas correções que forem necessárias... continua Érica Auxiliadora... the salt solution... a solução salina...

.(Na correção de um dos exercícios da lição))

2. P2 - ... the opposite of below... below significa abaixo above... acima... the opposite of north... o oposto de norte... south...

Na Seq. 21, o professor não dá espaço para que o aluno participe, bloqueando e anulando, ainda que de forma inconsciente, a fala e pensamento dos alunos. Para tudo ele tem uma interpretação própria, a ideal, intensificando o seu dizer. Ele não recorre às visões de mundo de seus alunos, contribuindo, assim, para uma participação cada vez mais voltada para ele. Tem-se a impressão de que o professor tem o desejo de conduzir os alunos e insistir num percurso que pensa ser o melhor.

As seqüências analisadas (de 14 a 21) permitem observar a autoridade da interpretação e a supremacia dos textos, mediada pela formação do professor com estas mesmas características. Retomando o confronto com as respostas ao questionário (Seqs. 1 e 17) reafirma-se uma teoria desligada da prática.

É de maior relevância referir que no quadro sobre os Programas Curriculares da IES (cf. Anexo I, pág. 185), tentamos especificar toda a área de ensino de Língua Inglesa e Prática de Ensino de Língua Inglesa, que os alunos recebem no decorrer do curso, observando que a leitura ocupa um espaço insignificante e superficial, reforçando, portanto, o comportamento que os professores possuem, em suas aulas, pois é o modelo recebido no decorrer de suas formações (cf. Anexo I, pág. 185 e Anexo II, pág. 197). Consta que a mesma Estrutura Curricular está em vigor até os dias atuais.

Cabe lembrar que, no item 3 do Capítulo II, à pág. 67, estas características foram apontadas.

2.2 ABORDAGENS METODOLÓGICAS DA LEITURA EM SALA DE AULA

A todo momento, nas aulas de leitura em LE, percebemos a atitude por parte de P1 e P2, de que é o professor que detém a condução da aula.

O aluno nada mais é do que um verdadeiro repetidor daquilo que diz o professor que, por seu comportamento e metodologia de ensino anula toda a possibilidade de crítica, de reflexão: o aluno parece confiar nas asserções do locutor/professor, e lhe conferir um caráter de verdade. São verdades em relação a um sistema de crenças, um ponto de vista, um modo de apreensão do real, "explicitando" a verdade do professor no que, por ele, é enunciado.

Segundo CORACINI,

"o professor não percebe que a própria cognição, resultado da construção mental de conceitos, a partir da observação do mundo real, se dá através da percepção e da memória, componentes subjetivos, uma vez que o mundo real não é diretamente acessível, mas construído com base nos conhecimentos humanos, nas formas preestabelecidas de pensamento sócio-cultural." (CORACINI, 1987:238)

Parece-nos que não há esta percepção nas aulas de leitura, já que tudo o que o professor diz parece conter a verdade absoluta e irrefutável.

Percebemos, ainda nas Seqs. 16, 18 e 19 que o professor tenta conduzir as idéias dos alunos, negando, assim,

o seu próprio dizer: a leitura como "universo de sentidos" (cf. Seq. 14, pág. 102); pois, na realidade, leva seus alunos a seguirem o seu raciocínio, a concordarem com o seu saber. Na seqüência abaixo, esta condução do pensamento dos alunos pelo professor, aparece ainda mais claramente:

Seq. 22:

((Após a suposta leitura deste texto em casa, pelos alunos, P1 inicia a **sua** interpretação))

1. P1 - e o que ele cita como homem feliz aí no texto?...

2. A - ... o pai...

2. P1 - ... o pai dele por quê?... o que ele diz do pai dele?... o pai dele cria... faz o trabalho e o faz muito bem... certo?... o pai dele no trabalho dele ele cria... é:: ele cria coisas... né... o pai dele cria beleza e comida... bem assim que ele usa... né... o pai dele cria beleza e comida... só porque a respeito desse CRIAR::... a mãe dele... entra em contradição... diz que não concorda... pra mãe dele o que é criar?...

((Na mesma aula, mas num outro momento do texto...))

3. P1 - ... isso:: ele é cego... né... mas mesmo assim ele é feliz... e vejam vocês... às vezes a gente tem tudo na vida da gente... tudo... tudo... tudo... né... porque a gente tem um corpo perfeito... uma saúde muito boa... e a gente fica reclamando... não tem a tal da felicidade... vive mal humorado... vive assim::... chateado com tudo e briga com a mãe e briga com a irmã... não é... e::... se a gente for pensar bem o Tony nos dá uma lição... nos dá uma lição porque ele é cego... e:: a gente só descobre isso no final do texto... dá até um tchãns...

A Seq. 22 reforça a idéia da posição que o professor mantém como alguém que tem de deter o saber sobre tudo a todo momento. Ao aluno cabe somente a incumbência de responder da forma como ele, professor, quer, a fim de que o objetivo pedagógico seja alcançado e, conseqüentemente, a aprendizagem

se efetue. Lembramos uma passagem de FOUCAULT, onde ele diz que em toda cultura, desde o século XVI,

"... o percurso da linguagem tal como foi falada, dos seres naturais, tais como foram percebidos e reunidos, das trocas tais como foram praticadas, nossa cultura manifestou que havia ordem e que às modalidades dessa ordem deviam as permutas suas leis, os seres vivos, sua regularidade, as palavras seu encadeamento e seu valor representativo; que modalidades de ordem foram reconhecidas, colocadas, vinculadas ao espaço e ao tempo, para formar o suporte positivo de conhecimentos tais que vão dar na gramática e na filologia, na história natural e na biologia, no estudo das riquezas e na economia política." (FOUCAULT, 1990:11)

Assim é que, na nossa cultura, as reflexões e o modo de ser sobre a ordem existem. Somos, ideologicamente, submetidos a discursos, idéias e atitudes que impregnam o nosso modo de ser, buscando a regularidade, elementos que possam fornecer um panorama coerente das condições de produção do saber num determinado momento, formando o suporte positivo de conhecimentos.

Em síntese, a metodologia de P1 e P2 caracteriza-se, a nosso ver, como imprópria, por ser ineficaz. Os professores oferecem explicações claras e resumidas. Apresentam-se, todavia, como atividades mecânicas que pouco ou nada contribuem para o desenvolvimento da competência lingüística dos alunos, a revelar-se em uma progressiva capacidade de comunicação oral e escrita, a nível de vida.

Constata-se uma metodologia que não auxilia os alunos a desenvolverem o gosto pela leitura; não contribui para a formação de hábitos de leitura inteligente, nem estimula a reflexão e a crítica. Soma-se a isto um aspecto "moralizante", em que os professores, sujeitos desta pesquisa, pretendem levar o aluno à imitação de comportamentos e a cópias de atitudes expressas no discurso como "modelos" que, por se apresentarem como únicos admitidos pelos professores, situam-se, segundo suas visões, acima e além de qualquer questionamento.

Enfim, constata-se uma metodologia, às vezes, pobre, limitada a solicitar do aluno a compreensão literal, como é o caso da *Seq. 18*, pág. 105. Nada que leve o aluno a repensar o texto, a tentar penetrar na sua mensagem, assimilar e usufruir a leitura. Outras vezes, trata-se de uma metodologia centrada na interpretação do professor, extremamente diretiva, servindo de exemplos as *Seqs. 20 e 22*.

Durante a coleta, e a análise do *cópus*, observamos que os professores pensam e agem como se os alunos dificilmente soubessem o que foi dito nas aulas de leitura, tendo dificuldades para entender o que está sendo estudado, o que precisa ser reforçado, a todo momento, pelo professor. Observe-se ainda a *Seq. 23*:

Seq. 23:

((Numa aula de **P1**, o professor passou um texto para a classe, leu-o e partiu para a "interpretação"))

P1 - ... alguma palavra que vocês não se lembram?... alguma frase que vocês não entenderam?... vocês entenderam?... vocês entenderam o texto da história?... o que aconteceu?...

((Numa aula de P2, a mesma situação))

P2 - ... (...) então pra gente fazer uma atividade pra ver se reforça com tudo... pra ver se vocês estão conseguindo entender como é uma sentença afirmativa... interrogativa... e eu gostaria que vocês se dividissem... (...)

Fica evidente também nesta seqüência que o professor crê que o aluno não aprendeu e, querendo levá-lo ao entendimento do que ele, professor, deseja e tem como correto, repete, continuamente, o que foi dito, procurando certificar-se de que os alunos estão entendendo realmente (Seq. 23), ou, no caso contrário, explicando tudo novamente.

A repetição, um recurso metodológico, é um outro fator muito comum nas aulas observadas. O professor aparenta entender que, fazendo seu aluno repetir, ele, aluno, chegará à aprendizagem esperada pela Instituição e pelo próprio professor. A seqüência abaixo oferece bons exemplos:

Seq. 24:

((Numa aula, P1 trabalha um texto sobre profissões))

1. P1 - ... UM HOMEM DE NEGÓCIOS... então o que seria business CARD UM CARTÃO... de identificação... cartão de negócios... (...) um cartão... aqueles cartões de apresentações dos homens de negócio que eles têm... vocês 5-entenderam isso aqui?...

((Um outro exemplo de P1 nesta situação))

2. P1 - ... quando uma pessoa agradeCE... ela diz o quê?...

A - ... thank you...

3. P1 - ... thank you ou thanks... né... e quando uma pessoa... normalmente quando alguém nos agradece a gente diz o 10- quê?... de nada... né... brigado... de nada ou... não seja por isso... então não há... a gente diz dessa forma aqui ó... pra agradecer... pra dizer de nada você pode dizer de três formas pelo menos que eu conheço... not at all... -- que fez o maior sucesso em Peruibe...

- 15- a Ivanilda só sabia falar not at all --... ((risos))...
 not at all... é:: you are welcome... que quer dizer
 outra coisa em outra frase... mas qui quer dizer de
 nada também e... for nothing... os três que eu vou
 colocar aqui é pra vocês... quando alguém te agradecer
- 20- você dizer uma dessas três coisas... de nada... como se
 fosse assim... de nada... for nothing... são três
 formas populares mesmo de você dizer de nada... quer
 dizer... de você dizer pra pessoa que te agradece num::
 que não foi trabalho nenhum pra você... né... repeat...
- 25- thank... you...

As - thank... you...

4. P1 - ... not at all...

As - ... not at all...

Esta Seq. 24 exemplifica a força da repetição, um recurso usado frequentemente nas aulas de P1. Tem-se a impressão de que o aluno é visto como um recipiente vazio, oco, sem nenhum conhecimento, alguém que nunca sabe nada, e, por isso mesmo, ocupa a posição de aluno que é a de aprender tudo o que o professor "ensina". O professor sempre duvida do aluno (Seq. 24, linhas 4 e 5); esta é, aliás, uma estratégia usada pelo professor cotidianamente, a fim de reforçar o seu saber, a sua posição de professor.

A repetição parece constituir um vestígio da concepção Behaviorista da aprendizagem, na qual se forma o professor pois, parte-se do pressuposto de que o aluno é um indivíduo que só aprende por meio de repetições para automatizar as estruturas (cf. Anexo I, pág. 185). A posição do aluno é a de quem tem de responder aos questionamentos do professor, e, caso ele tenha aprendido alguma coisa, passa a

ser em consequência dessas repetições, devendo, portanto, sempre seguir as regras do jogo estabelecido pelo professor.

Percebemos que o texto serve de instrumento, de subsídio para a prática da repetição, buscando, dessa forma, facilitar o aprendizado, a pronúncia, a fixação de vocabulário.

A pergunta do professor em sala de aula é uma outra característica que deve ser comentada e analisada, pois pareceu-nos ser um procedimento profissional relevante para a nossa pesquisa.

Além das perguntas do texto estarem relacionadas, em grande parte, à gramática, os assuntos gramaticais estão presentes nas aulas de leitura, conforme podemos perceber abaixo:

Seq. 25:

1. P1 - ... ok... e traduzindo esse textinho aqui pra gente entender... não precisa traduzir palavra por palavra não... que que tá falando?... a gente vai falando... não precisa ser assim palavra por palavra é:: no quintal da pessoa aí tem três gatos... né... e:: como que eles são?...

As - ... bonitinhos...

2. P1 - ... bonitinhos... que gracinha... quais são os nomes?...

As - ... Felix... Baby e Snow...

3. P1 - ... o Snow aí o que que é?...

As - ... branco... branco...

4. P1 - ... o Snow é branco e branco... e o Félix?...

As - ... branco e preto...

O professor encaminha o raciocínio dos alunos através de perguntas orientadas, através da explanação do contexto para

a compreensão do texto pelos alunos, dando a entender que é o aluno quem raciocina e chega a certas conclusões; na verdade, as conclusões já estão pré-determinadas pela forma como o professor encaminha o raciocínio do aluno.

A Seq. 25 constitui um retrato dos questionamentos existentes nas aulas de P1. Observe-se como o professor detém a condução da interpretação, determinando como ela tem de ser entendida, com perguntas simples, orientadoras do raciocínio dos alunos. O professor parece ver o aluno como um sujeito que só "compreende" o texto a partir das perguntas pontuais feitas pelo professor. Nesta visão, o aluno é incapaz de "compreender" o texto sozinho, ainda que esse seja simplificado e descontextualizado. O *cópus* analisado mostra que as perguntas relacionadas aos aspectos textuais são simples, lógicas e de fácil solução. Essas perguntas têm a função de orientar o aluno para a "descoberta" de um determinado aspecto no texto.

Segundo B. HARPER, CL. CECCON & al. (1980, apud CORACINI, 1987:306), a escola ainda é o lugar da comunicação artificial:

"a maior parte das perguntas que o professor faz, a maior parte dos exercícios de expressão que pede, se inscrevem num contexto de comunicação artificial: não se trata de perguntas de verdade, uma vez que quem pergunta sabe as respostas; não se trata de mensagens com um sentido autêntico - pois o destinatário já conhece o conteúdo. A criança deve, portanto, aceitar as regras, entrar no jogo. Nesse jogo, dar a resposta certa, no mais das vezes, confunde-se com dar qualquer resposta, desde que seja a que o professor quer..."

Diante de tal contexto em vigor, ainda atualmente nas escolas brasileiras, "só um ensino dinâmico com participação efetiva do aluno é capaz de conceder a este o lugar de sujeito. Certamente isso pressupõe mudança de comportamento, correspondente à mudança de mentalidade do professor, da sociedade e, conseqüentemente, do aluno; e esse processo é muito lento..." (cf. CORACINI, 1987:306).

Na seqüência abaixo, observamos algumas passagens de P2, professor esse que segue um determinado Livro Didático:

Seq. 26:

1. P2 - ... a:: começando lá... the ocean... que significa the ocean?... é o título do texto... o:: oceano... e aí... comecem a tradução pra mim rapidamente...

2. P2 - ... heavenly bodies... corpos... celestes...

As - celestes...

3. P2 - ... então a alternativa correta...

As - b...

4. P2 - ... b... Pope John Paul II was born in... Poland... onde nasceu o Papa João Paulo II? Polônia... alternativa... qual é a alternativa?...

A - A... Polândia...

Note-se, mais uma vez, que a fala de P2 é, também, uma fala simplificadora, caracterizada por enunciados curtos, sem nenhuma complexidade, e o vocabulário restringe-se unicamente ao texto, às idéias e programação do texto.

A análise dos diálogos existentes entre professores e alunos tem base na classificação de CORACINI (1994):

a) perguntas semi-fechadas que exigem como resposta sim ou não:

"É a história disso? É?" Observamos a seqüência abaixo:

Seq. 27:

1. P1 - ... can I help you... ma'am?... que que ela disse?...
que que vocês traduziram?...

A - ... eu posso te ajudar?...

2. P1 - ... eu posso ajudá-la madame?... eu posso te ajudar?...
madame?... YES... please... sim ou não?...

Seq. 28:

((Um exemplo de P2))

1. P2 - ... que que ela pode mudar em relação às plantas e
árvores?... ela ajuda a:: é:: fluir... a dissolver... a
acreditar... a crescer ou a continuar... TO GROW...
crescer... to grow... LETRA...

As - d...

Na tentativa de tudo acontecer como ele deseja, o professor parece proceder de modo a transmitir ao seu aluno a imagem de objetividade, clareza e ausência total de ambigüidades.

b) perguntas seguidas imediatamente de uma resposta a ser apenas completada pelo aluno, o que parece demonstrar uma falta de credibilidade na capacidade desses. Perguntas do tipo avaliativa, reforçada por uma avaliação positiva.

Exemplos:

Seq. 29:

1. P1 - ... this YELLOW is PRETTY::... o amarelo é bonito...
ela gostou do suéter amarelo... what SIZE:: is this?...
o que que ela pergunta?...

As - qual é o tamanho...

2. P1 - ... isso... SIZE... O TAMANHO... qual é o tamanho dele... qual é o número dele... né... o número... aí ela... a saleswoman diz... this one is LARGE::...

A - ... esse é um número grande...

3. P1 - ... ISSO:: esse suéter é de tamanho grande... é um número grande...

Convém salientarmos aqui que a tônica das aulas de Inglês, analisadas nesta dissertação, está neste tipo de diálogo citado acima, em perguntas semi-fechadas, perguntas com respostas claras e objetivas, sem dificuldade alguma.

Uma outra característica importante observada nas aulas do nosso corpus diz respeito às perguntas e respostas óbvias que não exigem reflexão alguma por parte do aluno e fornecidas pelo próprio professor, conforme podemos constatar nas seqüências deste item:

Seq. 30:

((Numa leitura de P1))

P1 - (...) ... ela quer saber as horas agora... o encontro deles é pras nove... ela quer/ela pergunta que horas são agora... QUE HORAS SÃO AGORA CLASSE?... IT'S NINE O'CLOCK agora são nove horas... são pontualmente nove horas...

((Resolvendo o exercício proposto pelo LD, após a leitura))

P2 - ... the opposite of below... below significa abaixo... above... acima... the opposite of north... o oposto de norte... south... (...) eight é:: good for the body... o que que é bom para o corpo... saudável... healthy...

Esta Seq. 30 aponta para o professor como um verdadeiro "respondedor" das próprias perguntas.

Os exemplos são claros e suficientemente fortes para deduzirmos que estas posturas metodológicas sejam em

consequência de o professor sempre querer chegar, na aula de leitura, tanto em Língua Materna, quanto em LE, a uma leitura única, um sentido único para o texto, e que os alunos entendam o que ele quer que entendam. Observe-se, na seqüência acima, a tendência à tradução de palavras como se nisso e apenas nisso consistisse a aprendizagem de línguas. É a metodologia tradicional se manifestando na prática do professor. Assim, o professor guia o tempo todo e, ao fornecer as respostas às próprias perguntas, reforça a idéia de que o texto tem sentido único, o sentido que ele lhe imprimiu. E o aluno, inconscientemente, também evita conflitos, evita a heterogeneidade e corrobora o desejo da homogeneidade, da leitura única. A resposta do professor nunca é questionada pelo aluno: mesmo que esse aluno discorde, o professor é sempre o centro da situação de enunciação.

Parece-nos que o sentido do enunciado não está na linguagem, e, sim, no fato de que o enunciador é reconhecido como representante legítimo de um determinado grupo. Assim, o texto do professor adquire sentido e autoridade. Isto, parece-nos, é ideológico e determinante na formação dos professores pesquisados, pois apresentam tal comportamento, acreditando no discurso institucionalizado, ainda que inconscientemente.

O texto do professor tem o estatuto de texto verdadeiro, suas idéias são exatamente as idéias do autor do texto, chegando o professor a possuir um estatus de "intérprete oficial" do texto (GRIGOLETTO, 1995, comunicação oral), na busca inconsciente da unificação e da unidade de sentido do

texto. Os alunos, assim, dificilmente conseguem construir um "texto oficial" como é o do professor.

Passaremos, agora, a discutir a respeito do Livro Didático (LD) usado pelos professores em suas práticas pedagógicas, outro instrumento importante do ponto de vista metodológico.

Sabe-se que o LD possui sólidos paradigmas que norteiam a atividade pedagógica, no que diz respeito ao ensino de leitura e escrita. Ele possui um padrão sólido, rígido, que tem por objetivo formar, moldar e, ao mesmo tempo, constituir o contexto de transmissão do conhecimento, numa situação escolar.

Percebemos que P1 e P2 se configuram como mediadores do saber entre o Material Didático (MD) e o aluno. Depreende-se daí a crença, por parte de P2 (que utiliza como MD apenas um determinado LD), e por P1 (que utiliza diferentes MDs, como LDs, apostilas, mimeos), de que sabem o que precisa e deve ser feito para que o aluno "aprenda". Essa postura, que concede ao professor o lugar de poder garantido pelo (suposto) saber, revela a assimilação de um modelo, oficialmente reconhecido, que constrói a imagem de professor, de aluno e de MD, ao longo dos anos.

Seq. 31:

1. P2 - ... Nádia... é:: vai responder em Português... tá... quais os dois principais fatores da longevidade de acordo com o texto?... pelo que foi falado lá... de um modo geral... que que as pessoas têm que elas
- 5- conseguem viver mais naqueles lugares... tem a ver com o quê?... meio de vida... eles fazem muito exercício... físico... eles andam muito... eles não usam carro... eles não usam ônibus... muito menos trem... avião... isso daí eles nem:: nunca que

- 10- entraram... né... é tudo à pé... e aí.. o que mais... em relação à alimentação... eles fazem uma dieta... saudável... eles não comem gordura animal em excesso... eles não a:: a dieta deles é baixa em calorias... não tem muito amido... muita:: farinha...
 15- esse tipo de coisa... né... eles comem muito... muito legumes... frutas... agora vocês vão traduzir pro Inglês essas sentenças... eles nunca viajam de ônibus... como fica?... they never...

Observamos que o uso exclusivo do LD como material, cujo conteúdo deve ser "assimilado", apreendido pelo aluno, prevalece fortemente na prática pedagógica de P2, conforme constatamos no decorrer da coleta do *cópus* em sala de aula. Fica evidenciado que P2 segue o LD com fidelidade com a Seq. 31, às linhas 2 e 3 ("de acordo com o texto?... pelo que foi falado lá... de modo geral... que que as pessoas têm..."). É interessante remarcar, ainda, nessa Seq. 31, como o professor está preso às idéias do texto, orientando a leitura que está sendo feita, sempre levando à significação adequada, para que não haja lugar para dúvidas, confusão, definindo, sempre, uma relação unívoca entre o termo, a palavra e a significação. Observamos, assim, uma grande ilusão do professor em relação à fidelidade que pensa, ilusoriamente, ter quanto à tradução e interpretação, como também nas respostas dos exercícios propostos pelo LD, conforme já exemplificamos e analisamos nos itens anteriores desta análise.

Verificou-se, no LD de P2, que esse professor segue o modelo apresentado por este instrumento de ensino, ou seja, a metodologia aplicada às suas aulas de leitura são exatamente o que o Manual do Professor, referente ao seu LD adotado,

ilustra. Faz-se importante ressaltar que P2 usa o Manual do Professor em todas as aulas. Ele é o mediador, ele interpreta o LD conforme verificamos na Seq. 31. Este professor não se percebe como um sujeito-leitor capaz de se libertar da autoridade de interpretar o LD. Apenas palpita, algumas vezes, ou melhor, se deixa entrever em alguns pontos do texto.

O LD passa, então, a ser uma verdade, seja ela questionável ou não, impondo esta verdade ao contexto de ensino, norteando uma abordagem tradicionalista do uso e crença nos resultados do LD: com ele e dele é que se aprende.

As "leis" do LD estão tão arraigadas no modo de ver e de proceder dos professores, que estes não questionam, em nenhum momento, a sua eficiência no ensino e aprendizagem. É interessante observar que, mesmo não usando um determinado LD, o comportamento de P1 denuncia a internalização do LD, uma vez que as atividades e as questões seguem o mesmo padrão da eficiência de um LD, conforme constatamos nas Seqs. 10 (pág. 94) e 11 (pág. 95) e como foi mostrado na Seq. 31 (pág. 122).

É a formação deste professor que determina o papel do LD como modelo a ser seguido. A análise de seus enunciados permite-nos afirmar que, mesmo sem adotar um LD específico, este está presente em sua prática, pois P1, apesar de utilizar textos retirados de diferentes fontes, segue rigorosamente os procedimentos característicos do LD, utilizando-se de perguntas de compreensão textual, como também de uma tipologia de exercícios bastante freqüente nos LD, em geral. Observamos, então:

Seq. 32:

((Após a "leitura = tradução" de todo um texto por P1, ele parte para os exercícios))

1. P1 - ... são palavras que vocês já têm que ir guardando no vocabulário de vocês... ok?... bem... agora nós temos aí cinco exercícios sobre o texto... procurem fazer os exercícios sozinhos... olhando na história... qualquer palavra que vocês não saibam podem usar o dicionário ou me perguntar...
1. A - ... what's Sally occupation?... que que é isso? ((O aluno pergunta imediatamente após concluída a tradução do texto todo, como se isso não tivesse ocorrido))
2. P1 - ... what's Sally occupation?... qual é... a ocupação da Sally... qual é a profissão... pra perguntarmos ONDE... Where... observem aí na última pergunta... Where... sempre que nós quisermos perguntar ONDE na:: frase interrogativa... vamos usar isso aqui... Where... Where...

Ao comparar-se as perguntas da Seq. 31, feitas por P2 com as da Seq. 32 referente a P1, constata-se que se assemelham, porque ambas prendem-se ao texto e levam a uma definição com uma relação unívoca entre o termo, a palavra e a significação.

Ainda na Seq. 32, P1 alude à necessidade de memorização: "... vocês já têm que ir guardando no vocabulário de vocês...", este "guardando" significa decorando, memorizando, reforçando a crença do que seja aprender vocabulário em LE, que, por sua vez, parece-nos ser resquício da formação do professor, tanto como aluno, quanto como profissional. Quando P1, à Seq. 32, refere-se ao uso do dicionário, ou a ele próprio, como fonte de consulta, deixa transparecer a crença de que nele ou no dicionário se encontra

a capacidade de solução de qualquer dúvida dos alunos. Assim, ele e o dicionário funcionam como intermediários entre o saber e a falta de conhecimento dos alunos, ou seja, ele e o dicionário possuem o mesmo nível de capacidade de solucionar qualquer dúvida que os alunos possam ter, podendo auxiliá-los na busca de saberes. É a crença de que tanto o dicionário quanto o professor são os detentores do saber que os alunos precisam conhecer. Observamos que tanto na Seq. 31, quanto na Seq. 32, o sujeito/professor funciona como intermediário entre o saber e os alunos.

As linhas da Seq. 32, *fala 1. P1* "procurem fazer os exercícios sozinhos... olhando na história...", observamos que é mais um traço característico de que se serve *P1*, pois os exercícios que se seguem no decorrer das aulas, a compreensão (= tradução do texto) são baseados na crença de fidelidade ao texto. Na seqüência abaixo, observamos a posição que o professor toma para que o modelo "correto" seja seguido:

Seq. 33:

1. *P1* - ... attention... exercise ONE... o primeiro... o primeiro eu faço e aí o segundo vocês vão escrever na lousa pra mim... tá?... second... that is their second win this month... significa que aquela é a segunda vitória deles este mês... é a segunda vitória deles este mês... this is OUR win this month... como ficaria?... fourth...que que significa?... esta é a nossa quarta vitória este mês...

Nas linhas 1 e 2 da Seq. 33, uma vez mais, *1. P1* se mostra como o detentor do conhecimento do modelo que os alunos deverão seguir "o primeiro eu faço e aí o segundo vocês vão

escrever na lousa pra mim...", levando-nos a deduzir que, para P1, os alunos são incapazes de refletir e solucionar os exercícios sozinhos.

Seq. 34:

1. P1 - ... prá AJUDÁ-LOS nós demos esse pequeno socorro aqui pra vocês ó:... tem um... mini vocabulário... ok?...

Os professores comentam, especificam certos padrões, opiniões a serem seguidos, geralmente, em voz alta, tentando explicar e explicitar certos pontos do texto, por serem ambíguos, ou obscuros, ou porque o professor pensa que não fazem parte do conhecimento do aluno, na ilusão de poder solucionar todas as dúvidas e interpretações dos alunos.

Geralmente, esses comentários são feitos em consequência de "dicas" e "pistas" que o próprio LD ou o Manual do Professor fornecem, tornando-o fiel aos modelos por ele criados. Assim, P1 e P2 aceitam as normas, porque acreditam que seus alunos, para lerem, entenderem e interpretarem um texto, precisam saber exatamente o que certa palavra, frase ou idéia significam, a menos que seja garantida a significação do texto pelas dicas fornecidas pelo LD, ou pelo professor. Esta observação é encontrada na seqüência abaixo:

Seq. 35:

"The Ocean: Para enfrentar os problemas de uma Terra cada dia mais populosa e carente, os cientistas e os líderes mundiais contam com os recursos potencialmente preciosos da vasta massa de água que cobre mais de dois terços da superfície do nosso planeta. O mar, fonte original da vida terrestre, poderá garantir a sobrevivência da raça humana? Jacques-Yves Cousteau

responde a isso no texto a seguir." (MARQUES, 1993:34)

Trata-se de um tipo de resumo apresentado pelo LD no início de um texto, como um preparo que o autor do LD dá ao leitor, na tentativa de facilitar o entendimento do mesmo e conseqüente interpretação. Vale ressaltar que todos os textos são precedidos por um resumo desse tipo. Ele é o primeiro contato que o aluno tem com o texto a ser estudado; é sempre escrito em Português, sugerindo idéias-chave, concretizadas no texto e, obviamente, reforçadas pelas palavras, traduções e idéias que o professor expressa, em aula, aos seus alunos. O resumo, tal como se apresenta, conduz e cerceia a interpretação do aluno.

Percebemos, com todas essas seqüências, que como a AD trabalha com processos de produção, portanto, com o sujeito-leitor, o sujeito-autor do LD, os diferentes autores dos textos do LD e com o professor, produzem-se certas posições que são determinadas por um jogo de forças que se dá na instituição, passando, então, o LD a ocupar o lugar ideal e correto para uma efetiva aprendizagem. Ele representa uma espécie de seleção natural, ao mesmo tempo hierarquizada do que deve ser estudado, transmitido, de como ler e interpretar um texto em LE.

Devemos comentar, também, a respeito da ilusão de que só o professor é quem consegue perceber a verdade do texto e o sentido único. Com este ponto de vista, o aluno sem o seu professor não tem condições de ler e entender sozinho. A

verdade está na interpretação do professor, levando os alunos a pensarem e enxergarem tudo conforme o professor deseja.

Em nenhum momento, o professor percebe que o que ele entende é a interpretação dele próprio. Parece-nos que faz parte da formação do professor ter a ilusão de que tudo o que diz é exatamente o que o autor coloca, o que o texto coloca, o que o LD coloca, ficando camuflada e apagada a idéia de que, na verdade, é o professor que interpreta, com base em suas experiências. O que ele diz já é uma interpretação daquilo que leu, do que está contido no Manual do Professor, que orienta e fornece as respostas aos questionamentos dos textos, à elaboração das "perguntas de interpretação" que os alunos irão responder.

Portanto, o que fica aparente é uma homogeneidade, uma leitura de sentido único, uma reprodução fiel ao LD. O professor tem a ilusão de que o que ele diz corresponde exatamente ao que o Manual do Professor coloca, como verdade que tem de ser dita para que os alunos aprendam e entendam.

É fato reconhecido que o professor se forma intelectualmente através do LD, fato que as aulas de PELI vêm reforçar. A análise das Seqs. 31 (pág. 122) à 33 (pág. 126) tornaram isso evidência.

Assim, professores e alunos respondem e correspondem às regras do jogo imaginário em relação à autoridade do LD, como um dos elementos-chave do processo da dinâmica de transmissão e aprendizagem do conhecimento.

2.3 A LEITURA COMO TRADUÇÃO

A tradução é uma atividade que está presente, constantemente, na prática pedagógica desenvolvida pelos professores pesquisados, durante suas aulas. Atribuimos a este fator um peso imenso, em consequência de parecer-nos ser resquício da metodologia tradicional, na crença de que existe entre a LE e a LM, uma correspondência literal, exata e precisa, e que, assim, facilitará a aprendizagem e compreensão dos alunos.

Os alunos, dificilmente, precisam se preocupar em perguntar qual o significado de certas palavras, pois as traduções são automáticas, formuladas sempre pelo professor que julga o que deve ou não ser traduzido e como se deve traduzir. O professor acredita que, assim procedendo, estará realizando o objetivo maior de suas aulas: fazer seus alunos *entenderem todo o texto*. Exemplificaremos com algumas passagens:

Seq. 36:

1. P1 - ... BUT I know Mr, Wayne Brown is waiting for me at nine... o que que ele tem certeza?... que o senhor Brown... está esperando por ele às nove horas... né... but mas... mas eu sei eu sei que o Mr. Brown está esperando por mim às nove... ela... OH:: that's it... Mr. Wayne Brown... your appointment... OH... that's it... XXX your appointment is with Mr. Wayne Brown... but... this is NOT his office... o:: encontro que ele tem é com o senhor... Mr. Wayne Brown... but... mas... olha o but aqui de novo... mas... este this isn't... este... não é o seu escritório... tá... não é o escritório do Mr. Wayne Brown... aí ele diz... oh no... não... whose office... whose... (...) whose office is this... de quem esse escritório é?... de quem é esse escritório?... aí ela disse assim... this is Mr. John

Brown's office... é do John... não é do Wayne...
ok?... estão entendendo a história...

As - tamos...

Na Seq. 36 percebe-se a ação didática do professor totalmente voltada para a **sua** tradução. Ele lê em voz alta, traduz o que quer, da maneira como quer, a fim de que seus alunos entendam o que diz, o que pensa, na ilusão de que tudo sempre converge para uma única solução. A tradução, conforme podemos constatar, se até ao chamado significado único e literal das palavras.

P1 e **P2** constróem seus sentidos voltados para a literalidade, presos à univocidade de significados, conforme já foi comentado. Outro exemplo é a seqüência abaixo:

Seq. 37:

((Durante uma aula de **P2**, na leitura de um texto por um dos alunos, o professor corrige a tradução que o aluno fez, como dever de casa, mostrando aos alunos como tem de ser a tradução correta e bem feita.))

1. **A** - ... Aristóteles... o filósofo grego... Aristóteles o filósofo grego...

P2 - .. PARA Aristóteles... o filósofo grego...

2. **A** - ... para Aristóteles... o filósofo grego...

As Seqs. 36 e 37 evidenciaram que, para **P1** e **P2**, ler é traduzir, e para isso não se pode **omitir** nenhuma palavra existente no texto original. Esta outra seqüência abaixo ainda exemplifica este procedimento do professor:

Seq. 38:

((Numa aula de **P2**, a leitura do texto é iniciada assim:))

1. P2 - ... a:: começando lá... the ocean... que que significa the ocean?... é o título do texto... o:: oceano... e aí... comecem a tradução para mim rapidamente...
1. A1 - H2O... dois átomos de hidrogênio...
2. P2 - ... comece o Fabrício... lá...
1. A2 - H2O... dois átomos de hidrogênio e um de oxigênio... água... uma comum substância na face da Terra... mas um raro líquido no sistema solar...
3. P2 - ... no resto... né... no restante do sistema solar...
2. A2 - ... no resto?...

Como as Seqs. 36 e 37, a Seq.38 também mostra que o professor impõe a sua tradução, corrigindo seu aluno, não tentando observar se o que o aluno diz poderia estar também correto, se há alguma coerência em suas palavras.

Os professores parecem desconhecer que o texto se abre para uma pluralidade de sentidos, que cabe ao leitor construir o "seu" sentido a partir das "suas" possibilidades, experiências, conhecimentos, crenças, ideologias. Esta visão discursiva da leitura se contrapõe à visão de leitura enquanto decodificação e a um sentido único fornecido pelo texto (visão amplamente exemplificada em nosso corpus), já que inclui o histórico-social como constitutivo do discurso (CORACINI, 1989).

P1 e P2 parecem presos à crença (ilusória) na literalidade da palavra, no significado transparente e único, herança essa, oriunda de sua formação enquanto aluno e professores. Este é o conceito que é transmitido ao longo dos anos na nossa realidade de ensino. A verdade está nas palavras

do texto; o pensamento do professor tem de ser respeitado e acatado; o aluno nunca pode contradizê-lo, tal postura leva, inevitavelmente, a formar indivíduos sem nenhum conhecimento crítico e reflexivo.

Isso nos leva à dedução de que essa dependência por parte do aluno do pensamento e raciocínio do professor, é preconizada e de certa maneira, imposta pela Instituição-Escola, pela sociedade e, como não poderia deixar de ser, por professores e alunos, na medida em que o professor tem o texto como um instrumento que legitima o que está dizendo, embora os alunos possam até não concordar.

Para P1 e P2, verificamos que a palavra possui um significado preciso e determinado, num campo lexical fechado. Parece-nos que esta prática é de senso comum, pois há um imaginário que a sustenta e que ganha força na análise da manifestação da formação do professor em aulas de leitura em LE, salientando a força literal e significado único que a palavra contém. Os textos pertencentes ao projeto "Interação em Aula de Leitura" e "Da Torre de Marfim à Torre de Babel", conforme já comentado (cf. pág. 16), reforçam esta idéia, confirmando tudo isso.

A seqüência abaixo reforça, a todo momento, o valor fundamental da tradução para se conseguir ler um texto em LE.

Seq.39 :

P2 - ... bom... a correção da tradução nós já fizemos... então vamos pegar os exercícios aí... vejam se nós corrigimos os exercícios da página sessenta e quatro acho que não... essa folha ó... essa lista de verbos aí vocês vão começar 5- a usar a partir de AGORA porque nós vamos começar a ver pretérito... passado... então ALÉM da LISTA que vocês têm

no final do livro... vocês têm mais essa lista aí... pra ajudar na tradução de texto... pra quando fôr estudar pra prova... certo?... quando você quiser saber qual é o

10- passado de determinado verbo vocês têm uma lista aí de verbos regulares e irregulares ok?... pra facilitar... eu sugeri que vocês pesquisassem o significado ((dos verbos da lista que o professor deu aos alunos))... é isso que eu falei... então seria bom que vocês colassem no caderno

15-tá...

Ainda nesta seqüência, com a lista de verbos, o professor pensa estar ajudando seus alunos (Seq. 39, linhas 6 e 9), livrando-os da difícil tarefa que é a tentativa de descoberta do significado por esses. O valor concedido à tradução é reconhecido na resposta dos professores pesquisados, reforçando a nossa análise:

Seq. 40:

Questão: Como você vê a tradução no trabalho de leitura em textos de Língua Inglesa?

P1: "A tradução é importante, desde que bem conduzida, pois a tradução de palavra por palavra não leva a nada."

P2: "O exercício de tradução é importante (por exemplo na aquisição de vocabulário). Incentivo a aluno a fazer uma compreensão do texto, a ter uma idéia geral do que o texto diz. Depois, a tradução completa, geralmente como "homework".

Conforme se pode observar na Seq. 40, os professores declaram o valor concedido à tradução como sendo a direção que têm de seguir para qualquer ensino/aprendizagem de LE. Tem-se a idéia de que, ao traduzir, consegue-se extrair tudo de um texto em LE. P2 faz uso da tradução em sala de aula, cotidianamente, como se observou ao longo da coleta, tratando-a, inicialmente, como a primeira tarefa, o primeiro contato com o texto.

Novamente, percebemos uma contradição entre a teoria e a prática. As Seqs. 36 (pág. 130), 37 (pág. 131) e 38 (pág. 131) demonstraram fortemente o contrário do que afirma P1 na Seq. 40: "a tradução de palavra por palavra não leva a nada...". Do mesmo modo, na fala de P2: "... a fazer uma compreensão de texto, a ter uma idéia geral do que o texto diz", constata-se que também foram simplesmente traduções literais.

A tradução, de fato, ocupa um lugar importante nas aulas de leitura de P1 e P2; entretanto, não como um instrumento criativo para a expressão oral ou escrita, mas como um exercício rotineiro, ritualizado. A seqüência abaixo exemplifica esta afirmação:

Seq 41:

((No final da aula, após a leitura de uma lição do LD, o professor diz:))

1. P2 - ... bom... vocês vão fazer então em casa a tarefa da página setenta e dois... são exercícios (...) e também a página setenta e quatro até a setenta e seis... já é uma lição nova... continuando ainda o assunto a respeito de astronomia... tá... e TAMBÉM passado a gente vai continuar vendo o passado simples dos verbos... até a setenta e seis...

A - até a setenta e seis?...

2. P2 - ... ISSO:::...

A - ... pro dia sete professor?...

3. P2 - ... pra próxima aula dia sete...

A - ... a tradução também?...

4. P2 - ... ah? tradução também...

Esta prática de P2 parece ser comum: os alunos já esperam, como tarefa, a tradução de um texto ao lado de alguns exercícios de gramática.

Percebe-se que a forma da tradução realizada pelo professor em aula não é, no entanto, irrelevante. Ela reflete a formação desse professor, como pudemos perceber nas respostas ao questionário de P1 e P2, na Seq. 38 (pág. 133), prisioneiros que são de uma forma de pensar e de se expressar, consagrada pela formação que receberam da Instituição legitimada que é a Escola, por onde passaram e que continuam a viver. Conforme alguns exemplos extraídos do nosso *cópus*, mostraremos mais uma evidência da presença da tradução em aulas de leitura em LE. Aqui, remetemos o leitor à Seq. 18, (pág. 105) a qual utilizaremos para mostrar o papel importante da tradução em aula de leitura, no manuseio com um texto em LE. Ela possui nítidas características do conceito de tradução em que é primordial que saibamos o referencial **direto** na LM para lermos um texto em LE. A tradução como parte do ensino de LE - método tradicional - diz também respeito aos métodos estruturalistas, onde o significado é atrelado aos signos lingüísticos sem nenhuma referência ao aspecto social e ideológico que permeia a atividade de elaboração do sentido.

O professor não percebe que, ao traduzir, ele já faz uma interpretação, já produz um sentido, pois a própria tradução de um texto, ainda que se trate de um texto "fabricado", simplificado para fins didáticos, resulta do entrelaçamento de experiências e ideologias que pressupõem a

presença ativa e efetiva do outro na constituição do "um". Verifica-se que há a ilusão de que é possível uma tradução isenta de interpretação, e, portanto, de subjetividade. Na verdade, sabemos que toda tradução pressupõe uma certa interpretação, ainda que seja literal, fiel às palavras de outrem/de outro texto. Segundo CORACINI:

"... ainda que se retomem "ipsis litteris" as palavras de outrem, a simples inserção destas num contexto situacional diferente, onde a relação entre interlocutores e as intenções de comunicação não são as mesmas, já provoca alteração no significado do texto inicial."
(CORACINI, 1987:267)

Um fator que reforça a presença da tradução a todo o momento em aulas de LE é que essas aulas são, praticamente, ministradas em LM.

O emprego da LM nessas aulas de leitura acontece, de um lado, pela formação do professor embasada em abordagens metodológicas tradicionais, onde a tradução ocupa uma posição importante para ensinar e imperam nas falas, explicações e todo o desenvolvimento da aula em LM; de outro lado, pela própria falta de embasamento teórico na constituição da formação do professor de LE, caracterizando uma dificuldade metodológica por parte dos professores no sentido de ajudar o aluno a fazer inferências e a construir o sentido. Estes dois fatores ficaram evidenciados nos itens 3.1.2 e 3.1.3 do capítulo I, e 2.1 do presente capítulo.

Os alunos das séries pesquisadas não estão habituados a "ouvir e falar" em Inglês, a tentar alguma participação em

Inglês. Esta realidade está bem distante das condições adequadas para aprenderem LE. Na verdade, quanto mais se fala em LM nas aulas de LE, tanto melhor. Assim, a tradução de vocábulos, frases e textos passa a ser até uma obrigação do professor de LE, um ritual de aula aceito e participado por professor e alunos.

2.4 A LEITURA COMO APRENDIZAGEM GRAMATICAL

Cabe, inicialmente, uma observação: em item anterior fizemos menção ao exercício gramatical, apenas para configurar uma situação de aula, em que analisamos a leitura como tradução. Aqui trata-se de priorizar a análise da leitura como aprendizagem gramatical.

O texto é tomado como um instrumento de ensino e utilizado na prática de sala de aula. Isto nos leva a analisar como a formação do professor se apresenta a nível explícito na materialidade lingüística, em aulas de leitura em LE e como a gramática passa a ser a razão da existência do trabalho textual nessas aulas.

Esta afirmação é feita levando-se em conta o trabalho com textos em LI, desenvolvido na Universidade, em que P1 e P2 se graduaram. Eis a resposta de P2 que vivenciou este contexto, referente à questão nº 31 do questionário (Você teria algum aspecto que mudaria em suas aulas de Inglês e Prática de Ensino

de Língua Inglesa na graduação?) e de P1, respondendo à questão nº 25 (Como você trabalha a gramática em Língua Inglesa?):

Seq. 42:

Resposta de P2: "O programa de LI pressupõe que os alunos que ingressam no curso de Letras sejam bons conhecedores de LI. Não é o que ocorre. A maioria dos calouros muitas vezes sabem só aquele "inglês de vestibular". Ora, temos quatro anos de curso e esse período é suficiente para se elaborar um programa que realmente inicie o aluno na língua, das estruturas básicas chegando às mais profundas, tanto em leitura: ouvir, ler, repetir, como em produção: escrever e falar, além da gramática é claro."

Seq. 43:

Resposta de P1: "Retiro do texto e depois a estrutura em outros contextos."

As Seqs. 42 e 43 servem para reforçar a idéia de que o trabalho do professor é embasado e constituído pela sua formação. Ele, professor, é um estereótipo do que recebeu da Universidade, principalmente, por ser nela que, ideologicamente, encontramos as inovações, as receitas, as explicações, soluções, enfim, é nela que está a chave e a verdade do saber institucionalizado e legitimado.

Com o intuito de confrontar as afirmações de P1 e P2 com as suas práticas em sala de aula, descreveremos algumas situações exemplificativas:

Seq. 44:

1. P1 - ... a aula é de Inglês... vamos ler esse texto... classe... presta atenção... então é uma conversa... um diálogo... one dialogue with a receptionist and Paul... um diálogo entre... a recepcionista no escritório e o rapaz que se chama Paul... attention... receptionist... good morning sir...

((Após alguns minutos, ainda trabalhando o mesmo texto))

2. P1 - ... tá... yes... I do... olha a resposta... ela perguntou com o DO eu respondo com o do... você tem?... sim eu tenho... yes... I do... tá... HERE it is... aí ele pega o cartão de crédito... de crédito... de 5- crédito... não o cartão de apresentação e mostra... here it is... aqui está ele... aí ele diz... OH:: YOU'RE MR. SPENCER from Sears... AH:: o senhor... você é o senhor Spencer que vem lá do Sears... né... do Sears... porque from é do... vem de... vem de algum 10- lugar... aí ela diz assim... let me see... let me see... deixe-me ver... vamos ver... let me see... aí ela olha... né... Mr. Spencer... I DON'T HAVE your name in my memo book... it's a memo book... agenda... né... ou um livro de negócios... então ela... deixe-me ver... 15- deixe-me ver... let me see... Mr. Spencer... I DON'T HAVE... olha aqui o verbo to have de novo... só que desta vez ele NÃO tem... para dizer eu NÃO tenho... ela vai usar este auxiliar de novo... o do... de novo com o não... então vamos... do not... I do not... have... I 20- don't have... eu não... TENHO... o seu nome aqui na minha agenda... no meu livro de anotações... eu não tenho... estão entendendo?...

Nesta Seq. 44, todas as passagens gramaticais que o professor julga importante comentar são salientadas, explicadas ("I don't have... olha aqui o verbo to have de novo... só que desta vez ele NÃO tem... para dizer eu NÃO tenho... ela vai usar este auxiliar de novo... I do not... have... I don't have... eu não... TENHO... o seu nome aqui na minha agenda... - Seq. 44, linhas 15 a 22").

Na seguinte seqüência de P2, fica bem evidenciado que o trabalho textual é cobrado pelo desenvolvimento gramatical (linhas 6 e 7):

Seq. 45:

- P2 - ... o presente simples nas três formas... afirmativa... negativa... e interrogativa... né... aqui eu me esqueci de colocar os pronomes pessoais e o verbo to be... vou colocar aqui embaixo... tá... simple present tense é o 5- do verbo to be... tá... vocês estudaram o que é presente simples... eu estou cobrando de todos os textos lidos... o vocabulário... e a gramática de todos os/de todos os itens... né... da unidade um... e apenas o um e dois...

se vocês olharem aí nesse... índice aqui ó::... fica
 10- facinho de vocês verem qual o conteúdo que vai cair... é
 apenas o número dois na unidade dois... a unidade
 dois... número dois... é bom que copiem isso sim...
 porque a gente vai rever isso rapidamente agora tá...

O professor segue exatamente os passos do livro didático (LD), da Unidade dois, Lição nº 2¹, fazendo, dessa maneira, com que os alunos vivenciem a leitura conforme as regras e programas oferecidos pelo LD, que reforça o uso do texto para estudar gramática.

A gramática e o vocabulário, parte da metodologia tradicional, constituem itens sempre presentes nas atividades de leitura desenvolvidas em aula por P1 e P2. Ela é a verdadeira razão da existência do estudo e trabalho com textos em sala de aula.

A resposta de P2 ao questionário exemplifica o que afirmamos:

Seq. 46:

Questão: Como você trabalha a gramática em Língua Inglesa?

Resposta de P2: "Muitas vezes, no livro didático, o conteúdo gramatical é extenso; mas procuro torná-lo o mínimo necessário para que haja a compreensão do idioma."

Seq. 47:

((Durante uma aula, P1 lê um texto sobre profissões))

P1 - ... então eu vou explicar isso agora... ele fala assim...
 I have an appointment with Mr. Brown... então ele usou o
 verbo to have... o verbo ter na forma... em que forma?...
 afirmativa... eu tenho um encontro com o senhor Brown...
 na forma afirmativa... agora ele vai falar... ele vai
 perguntar/ela vai perguntar pra ele se ele TEM um cartão
 de... apresentação se ele tem aqueles cartões de negócios

¹ MARQUES, Amadeus (1993) **Password: English**, vol. 1, São Paulo, Editora Ática.

pra PERGUNTAR com o verbo TO HAVE eu vou usar... um auxiliar... uma partícula auxiliar... DO... o do... na verdade ele não tem um significado... o único significado dele aqui/ele serve pra demonstrar que esta frase está na forma... INTERROGATIVA... tá... do you HAVE?... do I HAVE?... então... sempre pra... pra essas pessoas... pra primeira... pra segunda... nós vamos usar ESSE auxiliar... do... então ela está perguntando assim... do you have?... você TEM/você tem... o do é só um auxiliar... é só um auxiliar... ele não tem significado ali na frase... tá... então pra dizer uma pergunta em Inglês... vocês viram que no verbo to be... que a gente só coloca o verbo na frente da frase... agora com o verbo to have NÃO... tem o verbo aqui... eu vou ter que usar no começo da frase uma palavrinha auxiliar... o DO... ok... entenderam isso?... como que vocês perguntam em Inglês... você tem?... você tem?... do you have?... tá... do you have a business card?... aí ele vai responder... yes... I do... então pra eu dizer... sim... eu tenho... ele perguntou pro do... não perguntou?... ele não perguntou do you have?... ele vai responder com o do também... yes... I do... que significa sim... eu tenho...

Desse modo, o que ficou evidenciado, o tempo todo, é que os textos servem de pretexto para se ensinar gramática, ou seja, o professor procede como se o tipo de texto, sua constituição facilitasse o ensino de pontos gramaticais, esquecendo-se, assim, do lado criativo, reflexivo e crítico da leitura.

Ficou fortemente ilustrada a interferência do ensino gramatical nas aulas de leitura em LI, resultando numa aprendizagem pobre tanto em leitura quanto em gramática. Isto é reflexo da formação dos professores: poucos anos de estudo da língua, falta de material adequado, falta de contato com falantes estrangeiros e com a literatura dos países em que se fala a língua inglesa, o que, por sua vez, se reflete na formação de seus alunos, com uma grande probabilidade de que alguns se tornem novos repetidores.

2.5 AS TAREFAS E AVALIAÇÕES EM AULAS DE LEITURA DE LE

O ato avaliativo, no âmbito escolar, tem sido, na atualidade, bastante discutido. A forma tradicional de avaliação passou a ser considerada como um instrumento unilateral, quase sempre autoritário, de posse exclusiva do professor.

Os procedimentos discursivos existentes neste item atêm-se àqueles mediados pelas tarefas e avaliações. A manifestação desses é caracterizada em P2 que faz a avaliação da tarefa concluída na aula posterior, marcando ponto positivo ou negativo ao nome do aluno que apresentou ou não o dever, configurando-se um modo de controlar e cobrar o que o professor estabelece como meta. É o que se verifica nos seguintes exemplos em aulas diferentes:

Seq. 48:

1. P2 - Eu vou fazer a chamada e quem tiver feito a tarefa traz... quem não fez a tarefa... fica quietinho... tá...
2. P2 - ... vocês... por favor... respondam a chamada e já sabem...
3. P2 - ... quem já apresentou a tarefa... VAI ficando em silêncio...
4. P2 - ... é:: os exercícios da tarefa... eu gostaria que vocês deixassem bem abertos sobre a carteira que eu vou passar bem depressinha olhando quem fez...
5. P2 - ... do número um ao número dez... homework...

Trouxemos, como exemplo, cinco situações de aulas diversas de P2 que denunciam o mesmo comportamento do

professor, que, por sua vez, encara como uma obrigação o que foi delegado aos alunos como tarefa. Trata-se de conferir, para se certificar se os deveres foram feitos. Esta situação se repete na maioria das aulas de P2, freqüentemente no momento da chamada, marcando o nome dos alunos no diário de classe. Na fala 2. P2, da Seq. 48, percebemos que, quando o professor diz "já sabem", fala o que não está dito, ou melhor, já está claro para professor e alunos este acordo em aula: o professor faz a chamada e os alunos vão mostrando a tarefa concluída ou não.

O conjunto de exemplos da Seq. 48 caracteriza o professor como um "cobrador de tarefas", modelo este que se naturalizou no seu processo de formação profissional, ou até ao longo de sua formação enquanto aluno, tornando-se um comportamento corriqueiro.

Um outro exemplo de P2 relacionado à tarefa, passa-se da seguinte forma:

Seq. 49:

1. P2 - ... vai ficar de tarefa os exercícios da página trinta e oito... é... vocês tentem fazer o caso possessivo e o can... tá... eu gostaria que vocês tentassem fazer que eu explico na próxima aula... na próxima segunda... tá... todos... né... do a ao e... e também a tradução...

A - não... não...

2. P2 - ... da página quarenta e um e o vocabulário...

A - ... que que é pra fazer com o vocabulário?...

3. P2 - ... usar... ((risos))

P1 também pede para que os alunos façam tarefas em casa, só que não há a mesma intensidade de cobrança que existe

nas aulas de **P2**. O exemplo abaixo mostra a realidade do papel das tarefas no contexto de ensino, levando-nos a perceber que se trata de mais um tipo de controle por parte do professor:

Seq. 50:

1. **P1** - (...) ... na terça-feira vocês vêm com TODAS as idéias do texto já na cabeça... pra que a gente discuta as idéias do texto... ok... **XXX** e tem também umas atividades só que vocês NÃO vão fazer... não vão... vocês só vão mesmo ficar com o texto na cabeça pra que a gente discuta... tá bem...

A - ... é só pra ler... né?...

2. **P1** - ... vocês tragam... então na segunda-feira isso aí já feito... ok?... é::: prontinho?... podem guardar... então... pra aula seguinte... tá... não se esqueçam de trazer...

A - ... é só pra ler... né...

3. **P1** - ... é só pra ler e entender...

A *Seq. 50* demonstra que, realmente, existem lugares diferentes para professor e alunos. Ao professor cabe cobrar, exigir que os alunos façam exercícios, ordenar o que deve ser feito, estabelecer o que ele decide fazer em aula (função de controlador). Aos alunos cabe unicamente a tarefa de obediência ao que lhes é ordenado, não questionando quase nada que o professor diz e aceitando, passivamente, tudo.

Por conhecimento próprio do funcionamento da escola em que **P1** e **P2** receberam suas formações como professores, podemos deduzir que aprenderam ser a avaliação necessária e permanente no trabalho docente que deve estar sempre acompanhando o processo ensino/aprendizagem. É através da avaliação que os resultados vão sendo obtidos no decorrer do trabalho conjunto do professor e dos alunos, e sendo comparados

com os objetivos propostos. A finalidade é constatar progressos ou dificuldades, diagnosticar e reorientar as atividades para as correções necessárias. A avaliação é uma reflexão sobre o trabalho escolar, acadêmico, tanto do professor como dos alunos. Vejamos como P2 se pronuncia a esse respeito, na seqüência abaixo:

Seq. 51:

P2 - (...) ... vamos fazer os exercícios extra... tá... então podem pegar... na verdade... o conteúdo dessa folha... é particularmente o conteúdo que foi cobrado na bimestral... então... é:: o que eu gostaria é de deixar
 5- realmente esse/esse conteúdo deixar ele BEM...que vocês ASSIMILASSEM bem esse conteúdo... que vocês realmente APRENDESSEM todas as fases... porque têm umas avaliações... eu pude deduzir que muita gente ainda tá em dúvida de muita coisa... certo?... então os
 10- exercícios são meio repetitivos... são mais ou menos a mesma coisa que foi feito em prova (...) ... eu percebi que não adianta a gente tocar o barco... né... continuar com o conteúdo... sem que vocês saibam coisas básicas... como é:: o uso do verbo to be... a presença
 15- dele nas sentenças... a conjugação de verbos comuns... né... isso precisa ser bem:: assim... bem aprendido... não adianta fazer de conta que aprendeu que é passar tempo... porque aí não vai resolver nada...

Percebe-se que o professor comenta a avaliação que os alunos fizeram, na ilusão de que eles tenham de "assimilar para aprender" o conteúdo cobrado na avaliação bimestral, (cf. Seq. 51, linhas 1 a 7). P2, de fato, está apenas preocupado com a aprendizagem da conjugação verbal.

A avaliação é uma arma que o professor tem em mãos para garantir sua autoridade. Além de dar a prova, ele mantém sempre a imagem de que tudo tem de ser conforme manda; esse é o comportamento que observamos na Seq 52:

Seq. 52:

1. P1 - ... isso (...) ... segunda-feira a prova... tá...
marquem aí... não se esqueçam...
2. P1 - (...) ... agora eu vou olhar o caderno... é cada um
faça o seu... hein...

O professor sempre mantém a imagem de que tudo tem de ser controlado por ele. O uso do imperativo, muito comum no nosso corpus (ver também Seq. 52), é uma evidência do que acaba de ser dito. Observe-se a Seq. 53:

Seq. 53:

((P1 estava dando o conteúdo que cairia na avaliação dos alunos))

1. A - ... o que vai cair?...
1. P1 - ... o que vai cair... a partir de onde...
2. A - ... depois daquela prova?...
2. P1 - ... isto...
3. A - ... vai poder usar o dicionário?...
3. P1 - ... não...

Na fala 3.A, juntamente com a resposta de 3. P1, da Seq. 53, evidencia-se como a palavra do professor é importante na orientação e nas decisões de sala de aula.

A avaliação, como processo de constatação do produto final da aprendizagem, é um instrumento que pode auxiliar o professor numa reflexão e servir de parâmetro para o trabalho que vem sendo desenvolvido. Dela, esse professor se apodera, imprimindo-lhe um caráter autoritário que emana da instituição que lhe delega este poder disciplinatório e de vigilância,

certo de que todas as tarefas por ele determinadas, serão checadadas na avaliação:

Seq. 54:

((Faltando uns dez minutos para o término da aula, P2 inicia uma avaliação))

1. P2 - ... coloquem os cadernos... livros... debaixo da carteira...

A - ah... professor...

2. P2 - ... os cadernos e livros embaixo da carteira... cada exercício que vocês fizerem ao longo da semana... tá... por exemplo... se der tempo da gente fazer três... eu vou ter que dividir esses três exercícios por uma nota de valor dez...

A - ... a::

3. P2 - ... se a gente fizer quatro... dois e meio cada um... e assim por diante... tá... se der tempo de fazer um... esse exercício vai valer dez... dois... cada um vai valer cinco... e assim por diante... presta atenção no exercício... por favor... é um ditado... tá... escrevam dictation... não usem todo o espaço da folha porque essa folha vai ser reaproveitada nas outras avaliações também... não é economia porque você vai ter uma prova nessas várias provinhas vai ser uma prova... ó:: tem gente com o livro emcima da carteira ainda... assim não dá... né... prestem atenção... eu vou ditar a palavra em Português e::

As - ai:: professor... assim não... é muito difícil...

4. P2 - ... se demorar muito eu espero...

((Após todo esse preparo não foi possível fazer a prova, pois o sino tocou, finalizando a aula.))

5. P2 - ... olhem o vocabulário... hein...

Percebemos que, tanto para P1 quanto para P2, todos os alunos entendem o que foi ministrado nas aulas da mesma forma, todos devem ter aprendido da mesma maneira, porque a prova vai avaliar todos os alunos, igualmente (ver

"esquecimento nº 2", Capítulo I, pág. 41). Assim, é necessário que os conteúdos estudados sejam ensinados e entendidos do mesmo modo por todos. Quando há alguma falha neste contexto, é porque o aluno não estudou, não se esforçou, voltando a culpa para o aluno; de certo modo, o professor se exime dela.

Além das tradicionais provas existentes na prática escolar, o professor, nas poucas vezes em que o aluno tenta uma participação (exemplos na Seq. 48 (pág. 143), Seq. 18 (pág. 105), corrige, avalia, soluciona as proposições existentes, colaborando, até, para que esse aluno se cale cada vez mais ao se deparar com uma LE. O professor tenta trazer o seu aluno para sua fala em uma possível tentativa de torná-lo presente mais efetivamente, já que o próprio aluno não se manifesta em quase nenhuma situação durante as aulas.

Esse procedimento dos professores observados, como informadores e controladores das atividades desenvolvidas nas aulas, parece derivar da imagem de professor: a de que o bom professor é aquele que consegue, de seus alunos, o cumprimento das tarefas, atividades, avaliações, trabalhos, leituras, enfim, tudo por eles determinados. Esse imaginário é compartilhado por P1 e P2 que se esmeram em cumprir a função clássica de avaliador e controlador do saber. Papel que lhes é naturalizado com o efeito da ideologia.

3. RELAÇÕES DE PODER NA SALA DE AULA

Neste item, mostraremos como o *córpus* de análise se constitui diante do nosso objetivo, que é o de analisar a fala dos professores em aulas de leitura em LE, e observar as manifestações linguísticas de suas formações.

Segundo FOUCAULT (1979), de um modo geral, os mecanismos de poder nunca foram muito estudados no decorrer da história. Estudaram-se as pessoas que detiveram o poder, entretanto esse poder em suas estratégias (gerais e sutis), em seus mecanismos, não foi muito discutido. E ainda, o que foi menos estudado foram as relações entre o poder e o saber, as incidências de um sobre o outro.

É importante, para a nossa análise, observarmos como se dá essa relação de poder e saber nas aulas de LE. Para tanto, procuramos configurar as imagens de professor e aluno existentes e consagradas na Instituição-Escola.

Existe uma troca entre o mestre que transmite o seu saber, controla e "manda" nos alunos e o aprendiz que deve trazer seus serviços, sua ajuda e, muitas vezes, uma retribuição (FOUCAULT, 1978:142).

O sujeito possui um conjunto de imagens que o habitam. Assim é que a imagem que o professor faz de si é a de quem emana o poder, pois a palavra é um lugar de poder, e a do aluno, o sujeito que recebe e acata tudo o que vier do seu mestre. Estabelece-se, assim, uma hierarquia de poderes que irá

se refletir em efeitos de poder nos discursos produzidos na Instituição, que é quem determina as posições dos sujeitos.

A posição de professor e aluno ocupada na escola os caracteriza, e é própria do lugar ocupado.

Uma manifestação de poder presente nas falas dos professores, sujeitos desta pesquisa, é a relação de controle e domínio que eles exercem sobre seus alunos. Esta situação aparece constantemente nas aulas. Pelo que foi analisado até o momento, já podemos afirmar que os professores programam suas aulas e têm de seguir e concluir passo a passo o que foi estipulado, ou o que o LD determina. Neste sentido, mostramos marcas caracterizadoras nas suas falas, determinando o que o aluno deve fazer e qual deve ser o seu procedimento.

Ao mesmo tempo em que o professor traz consigo uma imagem do aluno, ele constrói a sua própria imagem, se impondo como uma autoridade do saber. Alguém que é digno de crédito, fazendo com que o professor envolva o raciocínio dos alunos, pensando que esses sempre aprendem o que ele ministra.

Aos alunos nunca é dado o direito de assumir asserção alguma, a qual pressupõe um trabalho de seleção, de investimento de suas experiências, exigindo, na verdade, do aluno uma espécie de reformulação interior. Exemplificando esta situação, temos:

Seq. 55:

1. P2 - ... isso... Wellington... continue... please...
1. A - nós temos uma grande questão hoje... nosso planeta pode sustentar com relativo conforto somente...
2. P2 - com um relativo conforto... apenas... um ou...

2. A - ... dois bilhões...

3. P2 - ... dois bilhões... né... de pessoas...

((Numa aula de P1, o professor ignora uma curiosidade do aluno, continuando a aula normalmente, talvez por se sentir ameaçado em não saber o que foi perguntado))

1. A1 - ... é:: Marta... tão te chamando na porta...

2. A - XXX

2. A1 - ... como é que fala em Inglês... professor... fala pra Marta que tão chamando ela na porta em Inglês... ah... professor...

Mesmo que, raríssimas vezes, o aluno tente alguma participação em relação à interpretação do texto, conforme constatamos na Seq. 55, opondo-se, ao menos aparentemente, ao que é óbvio, o professor reage. Esta reação pode ocorrer de duas maneiras:

- 1ª) ignora a fala do aluno, seguindo sua aula normalmente, tranqüilamente; ou então;
- 2ª) o professor pode até dizer ao aluno que o que ele (aluno) propôs é aceitável, mas que o que ele diz é o mais correto.

Isto denota uma situação que remete a um conceito já conhecido pelo professor, portanto, um discurso socialmente aceito e legitimado, atribuindo validade e confiança aos conhecimentos, palavras e decisões do professor e fazendo com que seus alunos incorporem o valor persuasivo das verdades das palavras do professor. É o que parece ocorrer no seguinte exemplo:

Seq. 56:

((Finalizando a interpretação de um texto em aula, o professor faz a seguinte observação:))

P1 - (...) ... tem muitas situações que vocês poderiam discutir... né... mas como a nossa situação aqui não é discutível... você só tem que ter um parecer mais ou menos... e entender o textinho... vocês entenderam todo o texto?... gostaram?...

Verifica-se, na Seq. 56, que o professor nunca abre espaço para o outro no sentido de permitir a inclusão de diferentes idéias, constatações, interpretações. A opinião do aluno é pouco relevante, excluindo toda e qualquer possível participação do mesmo; tal atitude constitui uma manifestação autêntica de um discurso autoritário.

Como já foi dito por diversas vezes ao longo desta dissertação a fala do professor se faz presente todo o tempo, não concedendo espaço para a participação do aluno. Verificamos que o aluno também, inconscientemente, corrobora o desejo, por parte do professor, de consenso, harmonia, homogeneidade, aceitando tudo o que vem dele. Os conflitos tendem a se dar por uma interpretação diferente por parte do aluno, pondo em risco a posição de centro que o professor ocupa, o centro da enunciação, o lugar de um poder institucionalizado, de comandante do discurso em aula. Para manter sua posição central, o professor toma atitudes que camuflam o conflito. A seqüência a seguir é um bom exemplo:

Seq. 57:

1. P1 - (...) ... eu posso ajudá-la madame? YES... PLEASE... falem em Português vocês...
2. P1 e As - ... sim... por favor...

3. P1 - ... do you have this sweater in ANOTHER color?... você tem esse suéter... malha... né... sweater... in ANOTHER color?...

As - ... de outra cor?...

4. P1 - ... em outra cor?... você tem esse suéter em outra cor?...

1. A1 - não pode ser obrigado?

5. P1 - ... aonde?...

2. A1 - ... yes... please...

6. P1 - ... não... aí é por favor... né... please é por favor...

3. A1 - ... obrigado é thank you...

7. P1 - ... é::...

O falar do professor, o seu discurso é legitimado conforme mostra a Seq. 56. Desta forma, os sujeitos estão em níveis diferentes e têm direitos e deveres diferentes e, quem tem mais direito à fala é, também, o professor.

Esta tradição de poder legitimado do professor vem de muitos anos, em que ele tinha de ser um exemplo para a sociedade, obedecer a normas e leis determinadas por seus soberanos, querendo ou não. A partir do momento em que o professor exerce o poder, ele cria objetos do saber, os faz emergir, acumula informações e as utiliza. O exercício do poder cria perpetuamente saber e, inversamente, o saber acarreta efeitos de poder - "Não é possível que o poder se exerça sem saber, não é possível que o saber não engendre poder" (FOUCAULT, 1978:142).

A seqüência abaixo traz apenas alguns casos em que se faz notar o caráter de comando e ordem criados pelo sujeito falante, no caso, o professor, no momento mesmo em que ele se pronuncia, sem perceber as manifestações de poder que afloram em seu discurso:

Seq. 58:

P1 - ... vocês vão escrever algumas profissões... you are going to... WRITE many professions... vocês vão escrever algumas profissões (...) ... vocês têm que escrevê-las em Inglês... WRITE IN ENGLISH... e depois pra mais diversão 5-ainda vocês ((rindo)) vão traduzir algumas frases que têm aqui...

((Num início de aula de P1))

1. **P1** - Hello... peguem o caderno... PAMELA BROWN...

As - de novo...

2. **P1** - ... de novo...

Esta *Seq. 58* demonstra um comportamento tão natural de domínio que o professor chega até a brincar com as palavras e com a sua posição de poder, *Seq. 58, linhas 4 e 5* ("e depois pra mais diversão ainda vocês vão traduzir algumas frases que têm aqui"), chegando a rir de sua própria ordem, talvez por pensar que estaria atribuindo aos alunos uma árdua tarefa a ser concluída.

A seqüência a seguir confirma o que temos afirmado ao longo deste estudo: é sempre o professor quem manda, determina, programa o que é desenvolvido em aula, sem nunca pensar nos interesses e vivências dos alunos:

Seq. 59:

((Numa aula de P2, na correção de um exercício de "compreensão da leitura", a opinião do professor se sobressai da seguinte forma:))

1. P1 - ... apparently are... que que é... seem to be... parece ser... tá... eight é:: good for the body... o que é bom para o corpo... saudável... healthy...

A - ... não é atividade física... professor?...

2. P2 - ... também... mas o que é atividade física... não é uma coisa boa para o corpo?... saudável... precisa procurar o sinônimo e não o que... é... né... é::

Percebemos que os professores tentam inculcar, em seus alunos, conceitos e experiências próprias do professor a serem assimilados sem questionamentos, conforme Seq. 59, fala

2. P2, nisso parece consistir o processo de aprendizagem.

O professor não percebe que o seu ensinar nada mais é do que reproduzir conhecimentos impostos ao longo de sua formação como aluno e profissional, conceituando a posição do professor como um saber total e sólido, ao deixar o aluno impossibilitado de construir idéias, nunca se vendo como enunciador, alguém capaz de refletir, criticar, se posicionar perante um texto, uma leitura. E essa formação ele carregará pela vida afora.

Uma outra característica observada, frequentemente, nas aulas, é que os professores, P1 e P2, gerenciam suas classes centralizando a atenção. O desenvolvimento da aula, as propostas, enfim, tudo é centralizado no professor. O poder é medido pela atenção que o professor consegue centralizar:

Seq. 60:

((Durante a leitura de um texto na aula de P1))

P1 - ... DO YOU HAVE... ATTENTION CLASS... DO YOU HAVE A BUSINESS CARD?... o que que é BUSINESSMAN que nós vimos lá na profissão?... (...) business card... PRESTEM atenção... aqui no verbo... ATTENTION...

((Numa aula de **P2**, falando sobre algumas atividades))

P2 - ... um resuminho... então nós temos a conjugação... vamos prestar atenção...

P2 - ... olha... PRESTEM atenção...

Conforme Seq. 60, esta busca da atenção ("attention class, prestem atenção") vem reforçar o controle do professor, o poder que emana de suas palavras, sempre chamando os alunos quando esses começam a se dispersar em conversas paralelas, em cópias, desatenção, desinteresse etc. A disciplina constitui mais uma das tarefas tradicionalmente atribuídas ao professor.

Existe um outro aspecto freqüente que nos chamou a atenção, nas aulas de leitura em Inglês de **P1** e **P2**, que é a infantilização da linguagem pelos professores. Achamos que este aspecto caracteriza as falas de poder (cf. NÓBREGA, 1993). Vejamos alguns exemplos:

Seq. 61:

As - ... os Lambs...

P1 - ... têm... o acentinho no têm::... alguns animais...

((Outro exemplo de **P1** em outra aula))

P1 - (...) ... twins é gêmeos... é:: still live... still... AINDA... ainda... é uma palavrinha pra dizer ainda...

P1 - (...) ... quem poderia ler o textinho que tem aí na folha pra nós... (...) bonitinhos... que gracinha...

O uso de diminutivos, conforme Seq. 61 tem como efeito de sentido proteger os alunos - lembramos aqui a mãe superprotegendo seu filho, tentando evitar que sofra, querendo tirá-lo da caminhada, difícil, que, possivelmente, viverá, evitando, assim, que a criança passe por momentos desconfortáveis em sua vida. Segundo NÓBREGA:

"Com esta superproteção, pode-se formar um sujeito inseguro, dependente, muitas vezes incapaz de tomar suas próprias decisões, mantenedor do que obteve como formação de vida e profissional, pois pode-se destruir ou diminuir as chances que a criança tem de tentar, por ela mesma, criar mecanismos de defesa, tornando-se independente. O protecionismo exacerbado é também manifestação de poder, pois nesta relação a proteção também pode ser conceituada como dominação e controle." (NÓBREGA, 1993:88)

As manifestações dessas falas em P2 existem, mas são menos freqüentes que em P1. Entretanto, em outras manifestações já mostradas neste capítulo, P1 caracteriza-se também por um controle de quem detém um determinado saber, e olha os alunos como meros sujeitos dependentes do professor e de suas decisões.

É na sua relação com os alunos que esses professores tentam inculcar em seus alunos que apenas o que a sociedade determina é permitido fazer, inculcando-lhes a noção de que há o saber dominante e há outros saberes que sequer são formulados.

Ficou evidente que estes professores seguem basicamente uma abordagem tradicional, um ensino essencialmente verbalista, mecânico e de reprodução de conteúdo. Eles instruem, interpretam a partir de teorias que acreditam dominar, um saber embasado em valores e crenças assentadas em suas formações profissionais, de vida, conseqüentemente, históricas e ideológicas, que determinam suas decisões, metodologias, atitudes e falas.

CONCLUSÃO DA ANÁLISE DO CÓRPUS

A manifestação da formação do professor em aulas de leitura em LE corrobora a nossa hipótese segundo a qual a fala do professor e as relações professor - alunos em sala de aula manifestam aspectos de sua formação, dificultando, assim, a assimilação das chamadas "inovações" pedagógicas.

No corpus analisado, encontramos vários aspectos e características de enunciados que explicam, reforçam e que nos levam a postular que as aulas de leitura de P1 e P2 manifestam a formação desses enquanto professores, determinando suas práticas didáticas.

Os próprios enunciados são provas que detectam, em nosso corpus, passo a passo, o modo de agir e ver do professor, o seu objeto de trabalho em aula, o texto. Segundo CORACINI (1987:256), não devemos nos esquecer de que o modo de "ver" do professor decorre das técnicas, métodos e teorias utilizadas na

sua experiência de vida e que seu modo de expressar tais visões é, normalmente, produto de convenções aceitas e obedecidas pela comunidade científica local, ou, acrescentamos, aceitas pelo quadro institucional de ensino vigente que **vem formando** professores ao longo dos anos. No capítulo II, configuramos o tipo de escola formadora destes professores e ao longo da análise do *cópus*, aquelas características apareceram nas situações de aula.

Os professores, em suas formações, receberam modelos utilizados com **sucesso**, respeitando-os, acatando-os, e, por conseguinte, formando outros sujeitos, embasados nesta crença otimista do sistema ensino/aprendizagem.

A manifestação da formação dos professores nas aulas de leitura foi assinalada pela valorização permanente do estável, do controlável, na ilusão de que a leitura do professor é soberana, verdadeira, seus significados determinam o que os alunos devem entender pela palavra, pelo texto. Essa situação é, aliás, aceita e imposta pela comunidade educacional. Cabe, entretanto, observar que, nos últimos anos, essa atitude frente aos alunos e ao texto tem sido questionada por vários educadores, alguns dos quais citados na introdução desta dissertação.

Esta análise como um todo reafirma o papel da gramática que, durante os quatro anos do curso de Letras, é o ponto de partida e de chegada da programação básica de todos os semestres, de maneira formal, explícita e praticamente única.

É, aliás, o exagero da exclusividade de seu uso que questionamos nesta dissertação.

O texto, se é que se pode chamar de texto os segmentos verbais estudados nas aulas analisadas, provém de uma visão estruturalista e mecanicista da linguagem, segundo a qual o sentido estaria arraigado às palavras, à forma, refletindo, profundamente, na formação do aluno/professor de LE.

Enfim, conforme LAJOLO:

"Todas as atividades escolares das quais o texto participa precisam ter sentido, para que o texto resguarde seu significado maior. (...) Há o texto dos alunos, o nosso de professores e os textos alheios. Todos se tecem de palavras, todos têm seu ritmo. A relação entre eles é de diálogo: um provoca o outro, o significado de cada um desafia e refaz o significado seu e dos outros. É a partir do texto que cada um, a cada momento, vive a grande aventura."
(LAJOLO, 1993:62)

Segundo nossa análise, a atividade de leitura e compreensão possuem, nas situações analisadas, uma forte tendência à homogeneização das idéias, ao significado imutável, à universalização do sentido único, pleno, imanente (afinal estamos sempre lendo, dando significado a tudo o que nos cerca).

No nosso córpus, conforme apontamos, a aula de leitura, pode ser assim sintetizada:

- a) O professor se apodera do texto para explicar gramática. O uso do texto é mero pretexto para a prática de itens

- gramaticais, correção de vocabulário, pronúncia, entoação, por meio de textos simplificados, fabricados;
- b) O professor traduz todas as passagens que julga importantes, ou seja, ele traduz tudo;
 - c) A aula é sempre ministrada em Língua Materna. A LI só aparece na leitura de segmentos do texto pelo professor, ou no enunciado de algum exercício preparado, ou organizado pela seqüência do LD;
 - d) na maior parte das vezes, o professor pergunta e ele mesmo responde aos questionamentos do texto ou dos exercícios, não oportunizando uma participação efetiva dos alunos;
 - e) o professor possui longas falas, jogando, para o aluno, muita "informação" que ele julga ser nova para seus alunos.

Assim, percebemos que a concepção do ato de ler, assimilada pelo professor em sua formação, se reproduz em sua prática de sala de aula. Nos dois momentos, a atividade de leitura, na concepção pesquisada e analisada, não se reveste do caráter de formação, no sentido de levar o sujeito-leitor a perceber a leitura de um texto em LE de forma crítica, reflexiva, possibilitando discussões a respeito dos possíveis sentidos do que se lê, e das tentativas de persuasão do autor através do texto proposto em aula, mas sim uma leitura concebida como mera decodificação de mensagens já dadas no texto. O professor é considerado como detentor de todas as respostas, tanto a nível de interpretação textual, quanto de tradução e resolução dos exercícios propostos em aula. Isto

significa que o professor está autorizado a dizer o que o texto diz, o que o autor quis dizer.

O professor sempre dirige as idéias dos alunos, que são os agentes do processo de aprendizagem. Em consequência disto, estes ficam sempre reforçando e confirmando as opiniões e decisões do professor. É este que constrói a(s) sua(s) interpretação(ões), segundo o que já é determinado e conceituado por regras pré-estabelecidas, a partir de uma espécie de acordo tácito entre ele e o discurso proferido pela Instituição-Escola, veiculando suas intenções, formas de pensar e de "olhar" um texto.

A busca de uma homogeneidade, por parte de P1 e P2, quanto à significação e interpretação textuais, foi sempre para que o aluno atingisse as intenções do autor e entendesse o sentido do texto.

Gostaríamos de deixar claro que todo este levantamento e análise do cópuz coletado não nos concede o direito de culpar o professor pelo modo como ministra suas aulas de leitura em LE. Pelo contrário. Gostaríamos de concluir que, ao dizer que há um domínio e tentativa de controle na construção da significação pelo professor sobre seus alunos, ele, professor, também é orientado por ideologias, por conceitos determinados institucionalmente, não podendo, portanto, ser julgado ou condenado como um ser perverso, maleficamente manipulador e castrador. Basta lembrarmos a formação de cada um a que nos referimos no capítulo II.

CONCLUSÃO GERAL

"... A autonomização do sujeito seria só aparente. No entanto, ela traduz incontestavelmente a aparição de uma relação nova entre o texto e o sujeito: entre a "determinação" do sujeito pelo texto e o fantasma de um sujeito mestre das palavras e do saber, desenha-se um espaço reflexivo e se instaura uma prática, a da leitura..." (MILNER, J.C., 1992).

A conclusão geral desta dissertação será dividida em dois momentos principais: 1) conclusão geral em que daremos conta do balanço final, considerando, sobretudo, os objetivos a que nos propusemos na Introdução desta Dissertação; 2) alguns levantamentos de pontos que julgamos importantes a respeito da Educação e formação de professores no Brasil.

1) Já na Introdução deste relatório de pesquisa, colocamos uma preocupação que nos parece essencial na Linguística Aplicada, qual seja a de verificar como se manifesta a formação do professor em aulas de leitura em LE. Nossa preocupação recaiu nos seguintes aspectos: a) apontar situações didático-pedagógicas que nos pareceram evidentes, sobretudo a nível da formação acadêmica; b) reconhecimento de que a mudança de estrutura do curso de Letras da Instituição de Ensino Superior (IES) dificilmente ocorrerá, a ponto de incorporar as inovações pedagógicas, se não ocorrerem mudanças no contexto docente, discente e da sociedade como um todo; c) mesmo com a tentativa

de exemplificarmos situações práticas da manifestação consciente e/ou inconsciente da formação do professor de LE (desta IES), o quadro caótico do curso de Letras continua formando novos professores, institucionalmente autorizados a ministrar tais disciplinas.

A título de conclusão, acreditamos poder afirmar que, embora o fenômeno da formação do professor, da manifestação lingüística dessa formação na prática didática e pedagógica, nas suas formas de agir e dizer, geralmente seja inconsciente no professor, esta manifestação pode ser percebida em nível ideológico, em seu discurso, no modo como lida, vê, entende, conceitua texto, leitura, levando para seus alunos a sua vivência, conhecimentos prévios e experiências como a verdade do saber em LE. A observação da situação de comunicação, da relação entre professores e alunos através da linguagem verbal em aulas de leitura em LE permitiu esta constatação em nossa pesquisa.

A todo momento tentamos analisar e justificar, com o nosso cópuz, as características provenientes das vidas acadêmicas, profissionais de P1 e P2, confirmando a nossa hipótese sobre a presença das manifestações da formação do professor em aulas de leitura em LE. E o que se manifestou nessa análise foi o caráter argumentativo, autoritário do professor, de transparência da linguagem e busca da materialidade objetiva, para mostrar ao aluno o que ele, professor, conceitua ser o correto, o que ele lê, e, o que é

mais preocupante, convencendo-o de que o seu discurso contém sempre a verdade a ser seguida ou aceita.

Concordamos com CORACINI (1987:299) quando afirma que o fenômeno da formação do professor não pode estar isolado dos demais recursos analisados num ato enunciativo de sala de aula de leitura em LE. Precisamente, constitui-se elemento importante nas duas escolas analisadas.

Mais uma vez, para sublinhar, do ponto de vista comparativo da manifestação da formação do professor, não se fez notar nenhuma diferença significativa entre as aulas de P1 e P2, em situação de sala de aula, apesar das diferenças em termos de formação profissional de cada um (cf. Capítulo II).

Embora tenhamos analisado apenas as manifestações da relação de poder da formação do professor - tais como: provedor do saber, disciplinador, detentor legitimado do poder hierárquico - em aulas de leitura em LE, temos consciência de que é da combinação das experiências anteriores, mesmo que de forma inconsciente, que o professor constrói o seu discurso, de onde ele pensa emanar uma verdade inquestionável que é repassada para sua prática. Estas experiências anteriores são constituídas pelos "esquecimentos" conceituados por PÊCHEUX (cf. pág. 41) por experiências pessoais, acadêmicas e profissionais, que determinam o dizer e o fazer do professor.

Assim, conforme HAROCHE (1992:13), instala-se uma irreduzibilidade entre interioridade indizível e exigência de literalidade, de transparência e de desambigüização do enunciado. Pelo viés da transparência, o poder procura tornar o

sujeito "sem defesa", procura disciplinar e normalizar sua subjetividade.

Com a análise do *cópus* que apresentamos nesta dissertação, podemos observar que, no processo de ensino-aprendizagem, o conceito de leitura em LE dos professores pesquisados é o que a Instituição de ensino superior determina e prioriza. Esta determinação e imposição parecem estar voltadas para a crença de que esta Instituição é detentora do saber que deve ser reproduzido, repassado, e que está autorizada a fazê-lo, e detentora também de um poder que necessita ser mantido, pois este se configura nas relações sociais. Desta forma, observou-se que a Instituição forma o sujeito, nomeando-o como seu representante e agente.

Partindo do perfil dos licenciados, originários, portanto, de uma estrutura curricular, determinada pela Instituição, pela sua relação com a Instituição escolar, uma determinação social e ideológica, constatamos que o passado continua se repetindo, sem modificações essenciais, pois a Instituição persiste em manter um currículo que não possibilita grandes experiências e vivências novas e transformadoras de leitura e da prática por parte do graduando. Podemos afirmar, então, que P1 e P2 são frutos de uma visão universitária que, infelizmente, ainda não se transformou.

Ao concluirmos esta pesquisa, indicamos novas reflexões sobre nossa prática pedagógica no ensino da leitura, para observarmos e analisarmos o curso em si, como os alunos vêm se graduando, e tentarmos buscar na leitura, modos de

percepção de processos de criação de sentidos pela linguagem, para formar um sujeito-professor consciente de que a leitura precisa ser uma atividade aberta, não só às sugestões possíveis, mas também à sua provisoriedade no tempo e no espaço.

A realidade dos professores pesquisados é muito abrangente, exigindo reflexões mais profundas sobre o tipo de profissional que está sendo formado, para exercer a função no magistério.

Estamos cientes de que uma solução adequada para este problema é muito difícil de ser encontrada, e, com a situação frágil em que a Educação se encontra atualmente, fruto de formações alienadas e alienantes e de esquecimentos por que passou por longas décadas, qualquer mudança positiva neste contexto se realizará de modo muito lento, extremamente ativo e desafiante.

Esta é uma triste realidade, que nos leva a reconhecer que o ensino de LI, nesta IES, tem de sofrer mudanças drásticas, reformulações, melhoria do próprio quadro docente, visando a um ensino que tente resgatar no aluno a vontade de ler, estudar, pesquisar, discutir, refletir, criticar e ouvir.

Percebemos que sempre há uma ideologia determinando uma prática, formando alunos conforme o quadro de ensino vigente, mantendo as imagens de conceitos pré-estabelecidos e, tradicionalmente aceitos, obedecendo às posições existentes, pois, nas aulas de leitura em LE, o que existe é apenas uma

simples manipulação dos dados da língua; ora, tal atitude não permite conscientização alguma por parte do aluno quanto ao funcionamento das palavras, dos vários significados existentes, funcionamento de expressões ou recursos lingüísticos usados pelo enunciador, e que poderá haver diferentes contextos segundo a situação enunciativa em que se encontra.

Os professores se esquecem de que as imagens que habitam os sujeitos se apresentam, consciente ou inconscientemente, a todo momento, como parte do Imaginário Discursivo: a imagem que o locutor (o que fala e o que escreve) faz do seu interlocutor; a imagem que o locutor faz do que chamam de referente (assunto, objeto que está sendo desenvolvido); a imagem que o locutor faz da imagem que o interlocutor faz dele, locutor; e da imagem da representação que o interlocutor faz do referente. Todas essas "imagens" que habitam os sujeitos da enunciação inseridas num contexto sócio-histórico-ideológico que as determina.

Essas imagens, evidentemente, explicam o momento de produção, o que falamos, o que lemos; não devendo nos esquecer, no entanto, de que elas também existem do lado do interlocutor no momento em que produz sentido, pela leitura. O professor produzindo sentido para seus alunos, impondo-lhes suas decisões, esquece-se de que seu interlocutor - o aluno - tem experiências pessoais diferentes das suas, também pensa e pode construir significados, produzir idéias e reflexões.

Além disso, observamos que o professor tem a ilusão de que todo mundo aprendeu e vem aprendendo *tudo o que ensinou*

ao longo da progressão estabelecida pelos programas didáticos, embasada na ideologia escolar. Não se pode ensinar nada diferente do que consta nos programas. Deve-se seguir a ordem de **dificuldades** estipulada para uma aprendizagem que a Instituição-Escola julga "eficiente".

Neste mesmo contexto, verificamos que os alunos também constróem, ao longo de suas experiências escolares, imagens do que seja ser um **bom professor**, não podendo romper com este conceito: caso o professor não consiga expressar o seu saber nas aulas, ele é visto como alguém que não sabe ensinar e a sua autoridade passa, então, a ser questionada, ainda que o professor faça o que pode para mantê-la.

Na nossa pesquisa, pudemos verificar que o professor tem de desempenhar a função de controlador da disciplina, a função de avaliador, dizendo sempre o que é certo e errado, como fazer, enfim, concedendo ao aluno o que ele espera, as respostas e a facilidade para a aprendizagem.

Só é dado ao professor de LE, no contexto pesquisado, assumir a prerrogativa de poder assumir o lugar de enunciador da verdade, da solução e receita para uma aprendizagem "modelo", e isso porque o professor é visto como aquele que sabe, devendo, portanto, transmitir, ensinar a sua bagagem de conhecimentos recebidos aos alunos que são considerados, ideológica e institucionalmente falando, os que nada sabem e que estão ali para receberem as experiências, vivências, conhecimentos e sabedorias provenientes dos professores.

Não parece demais lembrar que seria mais favorável à formação permanente do aprendiz criar oportunidade para que ele próprio procure, nas mais diversas fontes, respostas às indagações por ele mesmo formuladas.

Assim, esperamos que esta pesquisa tenha mostrado que o professor traz para a sua prática em sala de aula traços característicos de sua formação, de suas crenças, de sua constituição ideológica quanto ao conceito de texto, do trabalho textual, da produção de textos em sala de aula, características essas que provém das condições sócio-históricas de sua formação enquanto profissional.

2) A Educação é importante, senão essencial, para potencializar todo o processo de transformação, tanto no plano subjetivo da formação da consciência, quanto no plano objetivo da formação da capacidade técnica produtiva.

A Universidade tem de assumir a formação do professor como função central. Está sendo necessário repensarmos o curso, o conteúdo, as disciplinas, lembrarmos de que esta instituição de ensino deve ser o lugar aonde o professor pode, continuamente, retornar, tanto para estar a par dos avanços pedagógicos ou científicos, quanto para realizar leituras, reflexões, estudos etc.

Assim, segundo GUARANÁ,

"não pretendemos a facilitação do ensino, mas uma visão consciente e crítica do mundo, em que conteúdos significativos sejam selecionados e trabalhados, que a pesquisa seja feita, que os assuntos sejam debatidos e

que leve o aluno à possibilidade de um estudo independente e autônomo." (GUARANÁ, 1986:179)

Neste contexto, como fica, então, a posição dos professores de 2º e 3º graus? É preciso rever o modo como se está ensinando e para quê se está ensinando este outro idioma, no caso específico desta pesquisa, o Inglês.

Como ficou demonstrado nesta dissertação, o discurso pedagógico, criado pelo próprio sistema educacional, mostra-se ineficiente na tarefa de auxiliar a compreensão da experiência vivida, mas, e principalmente, porque ele não se originou da real necessidade de aprender e expressar um mundo dado, complexamente constituído. Não se verificaram oportunidades de um trabalho reflexivo através da leitura de textos, o que poderia enriquecer o universo do aluno. E isso porque o próprio professor não está preparado para esta situação, não consegue ver o ensino de Língua Inglesa como oportunidade à possibilidade especial, rica em proporcionar ao aluno brasileiro o contato com outras realidades que o façam questionar a sua cultura, o seu modo de ver o mundo.

Nessa tentativa de verificar de que modo a formação do professor influencia sua postura em atividades de leitura, somos levados a nos perguntar que mudanças seriam necessárias.

A nosso ver, essas mudanças implicam, prioritariamente, em encarar a LE como um elemento básico de vida social. E, especificamente, em relação ao ensino de leitura, na necessidade de se enfrentar o que a Universidade e a escola não têm feito: incluir a leitura das entrelinhas. O

ensino do idioma há de passar necessariamente pelo ensino da linguagem do pensamento.

É muito pobre um ensino que se apóie apenas no discurso didático. É preciso que o professor de idiomas compreenda que a língua é constituída de um conjunto heterogêneo de discursos.

Essa discussão nos parece fundamental, pois cada vez fica mais claro que, mesmo que o professor opte conscientemente por um Manual Didático que proponha uma visão e abordagem novas do ensino da língua, especialmente, da leitura, provavelmente ele pouco avançará: faltam-lhe condições essenciais, como o conhecimento de uma boa bibliografia, o treinamento de práticas e momento de reflexão da sua própria prática e da relação desta com a teoria, que o ajudem a romper a rotina da repetição da mesmice na sala de aula. Cabe, então, à própria Universidade e à Escola de 2º grau promoverem jornadas, debates, seminários e cursos para sanarem essa lacuna. Quando essas condições não existem, cabe ao próprio professor levar essa discussão para as reuniões de disciplina ou de área de estudo.

Ao longo dos anos, tem-se concedido um status profissional, científico e intelectual àqueles que estão encarregados de dizer o que conta como verdade, de quem está autorizado a falar. FOUCAULT (1985) diz que a "verdade" está circularmente ligada a sistemas de poder que a produzem e a apóiam, e a efeitos de poder que ela induz e que a reproduzem. E, assim, passam-se os anos, formando, "deformando" ou representando os alunos que passam pelo ensino desta IES.

Finalmente, gostaríamos de registrar a grande questão, à luz dos dados obtidos, que estamos nos fazendo: Será que há interesse da sociedade em mudar a educação? Será que há, de fato, interesse na esfera governamental em fazê-lo? Será que os próprios professores estão interessados em rever seus conceitos e suas posturas? Deixo estas questões como sugestões, críticas a serem recebidas, reflexões a trabalhos que, por ventura, possam a vir a ser sugeridos. Continuamos, contudo, com a sensação da busca, em razão de que, no uso da linguagem, nada é definitivo e tudo está sempre sujeito a um refazer, quer no sentido teórico quer no sentido prático.

SUMMARY

This dissertation is a reflexion about the teacher formation process of foreign language, in reading classes, in high school. The main objective of this work was to investigate, in teacher's language, linguistic manifestations of his formation to analyse the relation among teacher-student- didactic material.

For that, forty-two classes were analysed, recorded in audio tapes, in two different public schools, together with thirty-six answers from a questionnaire, aiming to base on and to confront what is said to be done, and what the teachers think they do in class.

This work is divided in three chapters. The first one, we deal with the theoretical part. For that we focalized the ideological implicits, the values and beliefs that go through teachers' speeches, the characteristics and/or conventions which determine the way of reading and expressions of interpretation, to know the conditions of production of the speeches, accomplished by the teachers, in their classes.

The second chapter is about the structure of the teaching from high school and the educational politics of the College, in a historic retrospective, and shows the conditions of production of the teaching.

The third chapter is concerned with the research realized in the classroom and with the answers from the questionnaire. It affirms that the manifestation of the teacher's formation, in the didactic and pedagogical practice, in his way of saying and acting, is uncounscious in the teacher - this manifestation exists in an ideological level - in his speeches, in the way he deals with the class, in the way of seeing, understanding, concepting texts, reading, taking to his students his experiences of life, previous knowledge, and his experiences about the truth of knowledge, about foreign language, in the situation of communication, in enunciative situations, as reading classes.

In our analysis the argumentative and authoritative manifestations of the teacher are presented, trying to be transparent on his language, and his necessity of objective materiality, believing that his speech brings the truth. The reading classes analysed reproduce the traditional paradigm in a pedagogical situation in the classroom and the continuity of the teacher's formation as a result of the dominant ideology.

FORMATION - DISCOURSE - SUBJECT

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMOVICH, F. (1985) **Quem educa quem?**, São Paulo, Summus Editorial Ltda.
- ALTHUSSER, L. (1992) **Aparelhos Ideológicos do Estado**, Graal, RJ, (1970).
- ALMEIDA FILHO, J.C.P. (1993) **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas**, Campinas, Pontes.
- ALVES, N. (1986) "Formação do jovem professor para a educação básica", In: **Cadernos CEDES - O Profissional de Ensino, debates sobre a sua formação** - , volume 17, São Paulo, Cortez Editora.
- ALVES, N. (org.) (1993) **Formação de Professores - Pensar e Fazer**, São Paulo, Editora Cortez.
- AMARAL, A. (1938) **O Estado autoritário e a realidade nacional**, Rio de Janeiro, José Olympio editora.
- ANDRADE, L.C. & SPOSITO, M.P. (1986) "O Aluno do Curso Superior Noturno, um estudo de caso", In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, volume 57, 3 - 19, maio.
- ARROJO, R. (org) (1992) **O Signo Desconstruído**, Campinas, Pontes.
- ASSESSORIA DE RELAÇÕES PÚBLICAS DA PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA (1977) **A Divisão de Mato Grosso**, Brasília-DF.
- AUTHIER-REVUZ, J.(1990) "Heterogeneidade(s) Enunciativa(s)", In: **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, UNICAMP.
- BAKHTIN, M. (Volochinov) (1977) **Marxismo e Filosofia da Linguagem**, (Tradução de Michel Lahud e Yara Frayesschi Vieira), São Paulo, Editora Hucitec.
- BALL, S. (ed.) (1990) **Foucault and Education**, London / New York, Routledge.
- BENDA, R. (1984) "O Ensino Superior no Brasil", In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo (48), 57 - 62, fevereiro.
- BOURDIEU, P. & PASSERON (1992) **A Reprodução**, Rio de Janeiro, Livraria Francisco Alves Editora S.A., 1970.
- BRANDÃO, H.H.N. (1993) **Introdução à Análise de Discurso**, Campinas, SP, Editora da UNICAMP.

- CANALE, M. (1979) **A Federalização da UEMAT e a Instituição da Fundação Universidade Federal do Mato Grosso do Sul**, Discurso pronunciado na Sessão do dia 23 de maio, em Brasília-DF.
- CASTRO, C.M. (1994) "E se o brasileiro vigiasse a escola como vigiou a seleção?", In: **Folha de São Paulo**, Caderno Opinião, 1 - 3, quinta-feira, 20 de outubro.
- CATANI, D.B. et. alii. (orgs.) (1986) **Universidade, Escola e Formação de Professores**, São Paulo, Editora Brasiliense.
- CAVALCANTI, M.C. (1989) **Interação leitor - texto: aspectos de interpretação Pragmática**, Campinas, Editora da UNICAMP.
- CAVALCANTI, M.C. & MOITA LOPES, L.P. (1991) "Implementação de Pesquisa na Sala de Aula de Línguas no Contexto Brasileiro". In: **Trabalhos em Linguística Aplicada**, volume 17, págs. 133 - 144, Jan/Jun.
- CHAUÍ, M. (1980) **O que é Ideologia?**, São Paulo, Ed. Brasiliense.
- CICUREL, F. (1990) "Éléments d'un rituel communicatif dans les situations d'enseignement". In: DABENE & alii: **Variations et rituels en classe de langue**. Crédif/Hatier.
- CITELLI, A. (1988) **Linguagem e Persuasão**, São Paulo, Ed. Ática.
- CORACINI, M.J.R.F. (1987) **A Subjetividade no Discurso Científico: Análise do Discurso Científico Primário em Português e em Francês**, Tese de Doutorado, PUC - SP.
- _____ (1988) "Contribuição para uma Análise do Discurso Pedagógico". In: **The Specialist**, São Paulo, vol. 11, n 1, 49 - 5, EDUC.
- _____ (1989) "Leitura: Decodificação, processo discursivo?...". In: **Anais do GEL**, São Paulo.
- _____ (1989) "Em Busca da Adequação Ensino - Aprendizagem". In: **Leopoldianum**, Revista de Estudos e Comunicações - Separata - Volume XVI, n 46.
- _____ (1991) **Um Fazer Persuasivo**, São Paulo, Pontes- EDUC.
- _____ (1991) "Análise de Discurso: em busca de uma metodologia". In: **D.E.L.T.A.**, vol. 7, nº 1, págs.: 333 - 351.
- _____ (1992) "Homogeneidade num Discurso Pedagógico". In: **Linguística Aplicada da Aplicação da Linguística à Linguística Transdisciplinar**, São Paulo, EDUC.

- CORACINI, M.J.R.F. (1992) "As Experiências Anteriores e a Questão da Interação em Aula de Leitura em Língua Estrangeira". In: **Letras**, volume 41, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.
- _____ (1992) "Situações de "Bilingüalidade" em aula de Literatura em LE". In: **LETRAS**, Revista do Instituto de Letras da PUC - Campinas, nº 1 e nº 2: 210 - 231.
- _____ (1994) "A Aula de Leitura: um jogo de ilusões.". In: **Contexturas**, nº 2.
- _____ (1994) "Diversidades e Semelhanças em Aulas de Leitura". In: **Signótica**, volume 4, Goiânia.
- _____ (1994) "Conflitos e Contradições na Aula de Leitura". In: **Letras & Letras**, UFU / Uberlândia.
- _____ (1995) "A Consciência Crítica nos Discursos da Linguística Aplicada e da Sala de Aula". In: **GEL**, 25 anos, Anais de Seminários do GEL, XXIV - São Paulo.
- _____. (Org.) (1995) **O Jogo Discursivo na Aula de Leitura - Língua Materna e Língua Estrangeira**. São Paulo, Pontes.
- CORACINI, M.J.R.F. et. alii. (1987) "O Enigma do Rei". In: **The ESpecialist**, n 18, 83 - 116, São Paulo, EDUC - PUC.
- COSTA, D.N.M. (1987) **Por que Ensinar Língua Estrangeira na Escola de 1 Grau?**, São Paulo, E.P.U. - EDUC.
- CUNHA, C. da (1981) **Educação e autoritarismo no Estado Novo**, São Paulo, Cortez.
- DASCAL, M. (org) (19) **Conhecimento, Linguagem, Ideologia**, São Paulo, Editora Perspectiva, Editora da Universidade de São Paulo.
- DUCROT, O. (1987) **O Dizer e o Dito**, (Trad. Eduardo Guimarães), Campinas(SP), Pontes.
- DUGAICH, C.M. (1993) **A Estrutura argumentativa do discurso político: uma análise da heterogeneidade do pronunciamento de posse do Presidente Kennedy**. Dissertação de Mestrado, PUC/SP.
- FAIRCLOUGH, N. (1991) **Discourse & Social Change**, London, Polity Press.
- FISH, S. (1980) **Is There a Text in this Class? - The Authority of Interpretative Communities**, Cambridge, Massachusetts.

- FOUCAMBERT, J. (1993) "Mais que alfabetizar, agora é necessário "leiturizar" ". In: **Revista Nova Escola**, São Paulo, Editora Abril, março.
- _____ (1993) "O que a escola precisa saber (e fazer) para formar leitores.". In: **Revista Nova Escola**, São Paulo, Editora Abril, março.
- _____ (1994) **A Leitura em Questão**, Porto Alegre, Artes Médicas Editora.
- FOUCAULT, M. (1971) **Arqueologia do Saber**, Petrópolis, Ed. Vozes.
- _____ (1977) **Vigiar e Punir**, Petrópolis, Ed. Vozes.
- _____ (1990) **As Palavras e as Coisas**, São Paulo, Martins Fontes, 1966.
- _____ (1993) **História da Sexualidade**, vol. 1, Rio de Janeiro, Edições Graal.
- _____ (1993) **Microfísica do Poder**, Rio de Janeiro, Edições Graal, 1ª ed. 1979.
- _____ (1993) **Ordem do Discurso**, (Tradução de Sírio Possenti - mimeo), 1ª ed. 1971.
- FOUCAULT, M. et alii (1971) **Comunicação/3 - O Homem e o Discurso (A Arqueologia de Michel Foucault)**, Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro.
- FRANZONI, P.H. (1991) **Nos bastidores da "Comunicação Autêntica". Uma Reflexão em Linguística Aplicada**, Dissertação de Mestrado, UNICAMP.
- FREIRE, P. (1990) **Educação e Mudança**, São Paulo, Editora Paz e Terra S.A.
- _____ (1993) **Política e Educação**, volume 23, São Paulo, Cortez Editora.
- _____ (1993) **A Importância do Ato de Ler**, volume 13, São Paulo, Cortez Editora.
- GADET, F. & HAK, T. (orgs.) (1990) **Por uma análise automática do Discurso - uma introdução à obra de Michel Pêcheux**, São Paulo, Ed. UNICAMP.
- GADOTTI, M. (1987) **Pensamento Pedagógico Brasileiro**. São Paulo, Editora Ática.
- GALVES, C. et. alii. (orgs) (1988) **O Texto: Escrita e Leitura**, Campinas, Pontes.

- GIROUX, H. (1988) **A Escola Crítica e a Política Cultural**. (Trad. Dagmar M. L. Zibas), São Paulo, Cortez Editora: Autores Associados.
- GOODMAN, K.S. (1970) "Reading: a psycholinguistic guessing game". In: GUNDERSON, D. (org.) **Language and Reading**. Washington: Center for Applied Linguistic.
- GORE, J.M. (1994) "Foucault e Educação: Fascinantes Desafios". In: SILVA, T.T. : **O Sujeito da Educação - Estudos Foucaultianos -**, Petrópolis, Editora Vozes.
- GUARANÁ, C. (1986) "Participação e Democracia no cotidiano escolar". In: **Universidade, Escola e Formação de Professores**, São Paulo, Editora Brasiliense S.A.
- HAROCHE, C. (1992) **Fazer Dizer Querer Dizer**, São Paulo, Hucitec.
- HARPER B., CECCON, CL. et. alli. (1980) **Attention École**, Document IDAC, N° 16/17, Genève, Suíça, Trad. Port. APUD, CORACINI, M.J.R.F. (1987) In: **A Subjetividade no Discurso Científico - Análise do Discurso Científico Primário em Português e em Francês -**, Tese de Doutorado, PUC - SP.
- JONES, D. (1990) "The Genealogy of the Urban Schoolteacher". In: BALL, S. (ed.) **Foucault and Education**, London / New York, Routledge, pp. 57 - 77.
- KLEIMAN, A. (1989) **Leitura, Ensino e Pesquisa**, Campinas, Pontes.
- _____ (1993) **Oficina de Leitura - Teoria e Prática**, Campinas, Pontes.
- LAGAZZI, S. (1988) **O Desafio de Dizer Não**, Campinas, Pontes.
- LAJOLO, M. (1988) "Leitura - Literatura: mais do que uma rima, menos do que uma solução". In: **Leitura - Perspectivas Interdisciplinares -**, São Paulo, Editora Ática.
- _____. (1993) O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, R. (org.) **Leitura em Crise na Escola - as alternativas do professor**. Porto Alegre(RS), Mercado Aberto.
- MACHADO, R.O.A. (1992) **A Fala do Professor de Inglês como Língua Estrangeira; alguns Subsídios para a Formação do Professor**, Dissertação de Mestrado, UNICAMP.
- MAINGUENEAU, D. (1993) **Novas Tendências em Análise do Discurso**, (Tradução de Freda Indursky), Campinas(SP), Pontes.

- MARQUES, A. (1993) **Password: English**, volume 1, São Paulo, Editora Ática.
- MIRANDA, G.V. (1988) A Produção e a Reapropriação do Saber no Ensino Superior. In: **Cadernos CEDES, Educação Superior: Autonomia, Pesquisa, Extensão e Qualidade**, volume 22, São Paulo, Cortez Editora.
- MOITA LOPES, L.T. (1992) "Tendências Atuais da Pesquisa na Área de Ensino/Aprendizagem de Línguas no Brasil". Trabalho apresentado na Mesa-Redonda "Aprender e Ensinar Línguas: Iniciativas de Pesquisa Contemporânea no Brasil e no Exterior", In: **III Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada**, UNICAMP.
- MOREIRA, A.F.B. (org) (1994) **Conhecimento Educacional e Formação do Professor**, São Paulo, Papirus Editora.
- MORAES, M.G.D.V. (1990) **O Saber e o Poder do Professor de Línguas: Algumas Implcações para uma Formação Crítica**, Dissertação de Mestrado, UNICAMP.
- NIETZSCHE, F. (1987) **Obras Incompletas**, Coleção Os Pensadores, São Paulo, Abril Cultural.
- NÓBREGA, M. (1993) **Professor e Alunos: falas de poder**, Dissertação de Mestrado, PUC/SP.
- NÓVOA, A. (org) (1992) **Os Professores e sua Formação**, Lisboa, Instituto de Inovações Educacional.
- NUNES, J.H. (1994) **Formação do Leitor Brasileiro - Imaginário da Leitura no Brasil**, Campinas(SP), Editora da UNICAMP.
- ORLANDI, E. (1986) "A Análise do Discurso: algumas observações". In: **D.E.L.T.A.**, vol. 2, n 1, págs. 105 - 126.
- _____ (1987) **A Linguagem e seu Funcionamento - As formas do Discurso**, Campinas(SP), Pontes.
- _____ (1988) **Discurso e Leitura**, Coleção Passado a limpo, Campinas, UNICAMP, São Paulo, Cortez.
- _____ (1990) **Terra à Vista - Discurso do Confronto: velho e novo mundo**, Campinas(SP), Ed. UNICAMP, e São Paulo, Ed. Cortez.
- _____ (1991) **As Formas do Silêncio - no movimento dos sentidos**, Campinas(SP), Ed. UNICAMP.
- _____ (1994) "O lugar das sistematicidades Linguísticas na Análise do Discurso". In: **D.E.L.T.A.** (no prelo).

- ORLANDI, E. et alii (1988) **Sujeito e Texto**, Série Cadernos PUC, nº 31, São Paulo, EDUC.
- ORLANDI, E. (Org.) (1994) **Gestos de Leitura - Da História no Discurso**, Campinas(SP), Ed. UNICAMP.
- PATTO, M.H.S. (1984) **Psicologia e Ideologia - Uma Introdução Crítica À Psicologia Escolar**, São Paulo, T.A. Queiroz Editor.
- PAOLI, N.J. (1988) "O Princípio da Indissociabilidade e da pesquisa: elementos para uma discussão". In: **Cadernos CEDES - Educação Superior: Autonomia, Pesquisa, Extensão e Qualidade**, volume 22, São Paulo, Cortez Editora.
- PÊCHEUX, M. (1988) **Semântica e Discurso - Uma Crítica à Afirmação do Óbvio**, Campinas(SP), Ed. UNICAMP.
- _____ (1988) **O Discurso - Estrutura ou Acontecimento**, (Tradução de Eni P. Orlandi), Campinas, Pontes.
- _____. (1989) **Semântica e Discurso**, Campinas(SP), UNICAMP, Título original: "Les vérités de la Palice", (1975).
- PENTEADO, H.D. (1988) "Professores de Prática pensando a Didática". In: **Cadernos CEDES**, Encontros e Desencontros da Didática e da Prática de Ensino, Volume 21, São Paulo, Cortez Editora.
- PESSANHA, E.C. (1994) **Ascensão e Queda do Professor**, volume 34, São Paulo, Cortez Editora.
- PHILLIPSON, R. (1992) **Linguistic Imperialism**, Oxford, Oxford University Press.
- PIMENTEL, M.G. (1993) **O Professor em Construção**, São Paulo, Papirus.
- PINTO, A.V. (1986) **A Questão da Universidade**, São Paulo, Cortez Editora.
- REES, D.K. (1993) **Os "Graded Readers": análise e reflexão sobre o ensino de leitura em Inglês numa realidade brasileira**, Dissertação de Mestrado, PUC/SP.
- RABINOW, P. (1984) **The Foucault Reader**, New York, Pantheon Books.
- RAJAGOPALAN, K. (1988) "A Caça ao Texto Fantasma: Reflexões acerca do Binômio "Produção - Recepção" ". In: **CELLIP - UEL - Anais do II Seminário do Centro de Estudos Linguísticos e Literários do Paraná**, pp. 291 - 298.

- RICOEUR, P. (1988) **Interpretação e Ideologia**, (org. e tradução de Hilton Japiassu), Rio de Janeiro, Livraria Francisco Alves.
- SANFELICE, J.L. (org) (1988) **A Universidade e o Ensino de 1 e 2 Graus**, Campinas(SP), Papirus Editora.
- SAVIANI, D. (1991) **Pedagogia Histórico - Crítica - primeiras aproximações**, volume 40, São Paulo, Cortez Editora.
- SCHMITZ, J. R. (1992) "Linguística Aplicada e o Ensino de Línguas Estrangeiras no Brasil". In: **Alfa**, São Paulo, 36:213-236.
- SCHWARTZMAN, S. & BALBACHEVSKY, E. (1994) "Privilégio e Dignidade". In: **O Estado de São Paulo**, Caderno Geral, A 14, terça-feira, 26 de julho..
- SILVA, T.R.N.(1982) "Algumas Reflexões sobre os Especialistas do Ensino e a Divisão Técnica do Trabalho na Escola". In: **Cadernos CEDES, Especialistas do Ensino em Questão**, volume 6, São Paulo, Cortez Editora.
- SOARES, M. (1988) **Linguagem e Escola**, São Paulo, Ed. Ática.
- SOUZA, D.M. (1993) **A questão ideológica e o ensino de leitura do Inglês: uma proposta de reflexão pedagógica através do discurso de tema ecológico em livros didáticos**, Dissertação de Mestrado, PUC/SP.
- UYENO, E.Y. (1995) **Jogos Imaginários: Uma Análise Discursiva de Atualização do Professor de Língua Estrangeira**, Dissertação de Mestrado, UNICAMP.
- VALE, S. (1975) **A Educação do Futuro**, UNESCO - Paris, Livraria Bertrand.
- WIDDOWSON, H.G. (1991) **O ensino de línguas para a comuniação**, (Tradução de José Carlos Paes de Almeida Filho), Campinas(SP), Pontes.
- ZILBERMAN, R. (org) (1993) **Leitura em Crise na Escola - As Alternativas do Professor**, Porto Alegre(RS), Mercado Aberto.
- CONTEXTURAS I** (1992) São Paulo, APLIESP.
- CONTEXTURAS II** (1994) São Paulo, APLIESP.

ANEXOS

ANEXO I: PROGRAMAS

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL
PRÓ-REITORIA DE ASSUNTOS ACADÊMICOS
COORDENADORIA DA SECRETARIA GERAL DE CURSOS
CENTRO UNIVERSITÁRIO
PROGRAMA

DISCIPLINA: LÍNGUA INGLESA I
CURSO: LETRAS
DEPARTAMENTO: EDUCAÇÃO

ASSUNTO:

UNIDADE I:

- * Estudo das Estruturas Básicas da Frase Inglesa;
- * Posição dos Elementos Complementares do Verbo;
- * Pronome Pessoal (objective).

UNIDADE II:

- * Tempos Verbais Básicos: Simple Present;
Simple Past;
Future (will);
- * Formas Negativas e Interrogativas.

UNIDADE III:

- * Interrogativos: who, what, where, which, when, how (many, much), why.

UNIDADE IV:

- * Leitura, Tradução, Versão de Textos;
- * Prática do Inglês Oral (estruturas simples).

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL
PRÓ-REITORIA DE ASSUNTOS ACADÊMICOS
COORDENADORIA DA SECRETARIA GERAL DE CURSOS
CENTRO UNIVERSITÁRIO
PROGRAMA

DISCIPLINA: LÍNGUA INGLESA II
CURSO: LETRAS
DEPARTAMENTO: EDUCAÇÃO

ASSUNTO:

UNIDADE I:

* Pronomes Indefinidos e Relativos.

UNIDADE II:

* Introdução ao Estudo das preposições.

UNIDADE III:

* Introdução ao Estudo dos Tempos Verbais Continuous, Perfect (Present, Past), Future (going to).

UNIDADE IV:

* Advérbios - frequência, modo, tempo, lugar;
* Adjetivo;
* Leitura, Tradução e Versão de textos;
* Prática do Inglês Oral e Escrito.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL
PRÓ-REITORIA DE ASSUNTOS ACADÊMICOS
COORDENADORIA DA SECRETARIA GERAL DE CURSOS
CENTRO UNIVERSITÁRIO
PROGRAMA

DISCIPLINA: LÍNGUA INGLESA III
CURSO: LETRAS
DEPARTAMENTO: EDUCAÇÃO

ASSUNTO:

UNIDADE I:

* Verbos: presente Perfeito e Passado Perfeito.

UNIDADE II:

* Verbos Anômalos - must, can, may.

UNIDADE III:

* Artigos.

UNIDADE IV:

* Adjetivos - Graus.

UNIDADE V:

* pronomes Relativos.

UNIDADE VI:

* Pronomes Interrogativos.

UNIDADE VII:

* Caso Genitivo.

UNIDADE VIII:

* Prática do Inglês Oral e Escrito.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL
PRÓ-REITORIA DE ASSUNTOS ACADÊMICOS
COORDENADORIA DA SECRETARIA GERAL DE CURSOS
CENTRO UNIVERSITÁRIO
PROGRAMA

DISCIPLINA: LÍNGUA INGLESA IV
CURSO: LETRAS
DEPARTAMENTO: EDUCAÇÃO

ASSUNTO:

UNIDADE I:

- * The Infinitive: Verbs followed by the Infinitive;
Verbs followed by the Infinitive without TO
Other uses of the Infinitive;
The Infinitive as Subject;
Exercises.

UNIDADE II:

- * the Gerund: As Subject;
After Prepositions;
After certain verbs;
Verbs followed by either Gerund or Infinitive;
Exercises.

UNIDADE III:

- * The Subjunctive;
- * Use;
- * Exercises.

UNIDADE IV:

- * Sequence of Tenses;
- * Exercises.

UNIDADE V:

- * Two-Word Verb: The two-word verb;
Separable combinations;
Inseparable combinations;
The use of two-word verbs;
Exercises.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL
PRÓ-REITORIA DE ASSUNTOS ACADÊMICOS
COORDENADORIA DA SECRETARIA GERAL DE CURSOS
CENTRO UNIVERSITÁRIO
PROGRAMA

DISCIPLINA: LÍNGUA INGLESA V
CURSO: LETRAS
DEPARTAMENTO: EDUCAÇÃO

ASSUNTO:

UNIDADE I:

* Estudo pormenorizado dos Advérbios e das Conjunções.

UNIDADE II:

* Orações Coordenadas e Orações Subordinadas.

UNIDADE III:

* Prática do Inglês Oral e Escrito.

UNIDADE IV:

* Conditional Sentences.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL
PRÓ-REITORIA DE ASSUNTOS ACADÊMICOS
COORDENADORIA DA SECRETARIA GERAL DE CURSOS
CENTRO UNIVERSITÁRIO
PROGRAMA

DISCIPLINA: LÍNGUA INGLESA VI
CURSO: LETRAS
DEPARTAMENTO: EDUCAÇÃO

ASSUNTO:

UNIDADE I:
* Leitura de textos curtos.

UNIDADE II:
* leitura de textos longos.

UNIDADE III:
Produção de textos.

UNIDADE IV:
* Análise de desvios lingüísticos.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL
PRÓ-REITORIA DE ASSUNTOS ACADÊMICOS
COORDENADORIA DA SECRETARIA GERAL DE CURSOS
CENTRO UNIVERSITÁRIO
PROGRAMA

DISCIPLINA: LÍNGUA INGLESA VII
CURSO: LETRAS
DEPARTAMENTO: EDUCAÇÃO

ASSUNTO:

UNIDADE I:
* The Phonetic Alphabet.

UNIDADE II:
* Pronunciation of Vowels.

UNIDADE III:
* pronunciation of Consonants.

UNIDADE IV:
* Stress and rhythm.

UNIDADE V:
* Intonation.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL
PRÓ-REITORIA DE ASSUNTOS ACADÊMICOS
COORDENADORIA DA SECRETARIA GERAL DE CURSOS
CENTRO UNIVERSITÁRIO
PROGRAMA

DISCIPLINA: PRÁTICA DE ENSINO DE LÍNGUA INGLESA
CURSO: LETRAS
DEPARTAMENTO: EDUCAÇÃO

ASSUNTO:

UNIDADE I:

* Objetivos de ensino de Língua Inglesa no 1º e 2º graus.

UNIDADE II:

* A formação do professor de Língua Inglesa.

UNIDADE III:

* Metodologia do ensino de Língua Inglesa.

UNIDADE IV:

* Estágios de observação, participação e regência nas Escolas da rede Estadual de ensino.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL
CENTRO UNIVERSITÁRIO

RESOLUÇÃO Nº 005/83

O Presidente do Conselho do Centro Universitário, no uso de suas atribuições legais e, considerando os termos da Portaria nº 008/83-R;

RESOLVE:

Artigo 1º - Estabelecer para efeito de cumprimento curricular do Curso de Licenciatura em Letras Português / Inglês, para as turmas com ingresso anterior ao ano de 1983, as seguintes equivalências:

ESTRUTURA CURRICULAR até 1982		ESTRUTURA CURRICULAR até 1983	
	CH*		CH*
Filosofia I	30	
Filosofia II	30	
Sociologia Geral I	30	
Sociologia Geral II	30	
Língua Portuguesa I	60	Língua Portuguesa I	60
Língua Portuguesa II	75	Língua Portuguesa II	60
Língua Portuguesa III	60	Língua Portuguesa III	60
Língua Portuguesa IV	60	Língua Portuguesa IV	60
Língua Portuguesa V	60	Língua Portuguesa V	60
Língua Portuguesa VI	45	Língua Portuguesa VI	60
Literatura Portuguesa I	60	Literatura portuguesa I	45
Literatura Portuguesa II	45	Literatura Portuguesa II	60
Literatura Portuguesa III	45	Literatura Portuguesa III	60
Literatura Portuguesa IV	45	Literatura Portuguesa IV	45
Literatura Brasileira I	60	Literatura Brasileira I	60
Literatura Brasileira II	45	Literatura Brasileira II	60
Literatura Brasileira III	45	Literatura Brasileira III	60
Literatura Brasileira IV	45	Literatura Brasileira IV	60
Língua Latina I	75	Língua Latina I	60
Língua Latina II	75	Língua Latina II	60
Linguística I	30	Linguística I	60
Linguística II	60	Linguística II	60
Linguística III	45	Linguística III	60
Linguística IV	45	Linguística IV	30
Teoria da Literatura I	75	Teoria da Literatura I	60
Teoria da Literatura II	60	Teoria da Literatura II	60
Língua Inglesa I	75	Língua Inglesa I	60
Língua Inglesa II	75	Língua Inglesa II	60
Língua Inglesa III	45	Língua Inglesa III	60
Língua Inglesa IV	45	Língua Inglesa IV	60
Língua Inglesa V	60	Língua Inglesa V	60
Língua Inglesa VI	45	Língua Inglesa VI	45
Literatura Inglesa I	45	Literatura Inglesa e Norte- Americana I	60
Literatura Inglesa II	45		
Literatura Inglesa III	45	Literatura Inglesa e Norte-	

Literatura Inglesa IV	45	Americana II	60
Estudo de Problemas Brasileiros I	30	Literatura Inglesa e Norte-Americana III	60
Estudo de Problemas Brasileiros II	30	Estudo de Problemas Brasileiros I	30
Psicologia da Educação	75	Estudo de Problemas Brasileiros II	30
Didática	75	Psicologia da Educação I e II	105
Prática de Ensino de Português e Inglês de 1° e 2° graus	120	Didática I e II	90
Educação Física I	30	Prática de Ensino de Português e Inglês	165
Educação Física II	30	Educação Física I	30
Educação Física III	30	Educação Física II	30
Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1°/2° graus	75	Educação Física III	30
		Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1°/2° graus	90

Artigo 2° - Esta Resolução entre em vigor nesta data, revogadas as disposições em contrário.

*CH = Carga Horária.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL
CENTRO UNIVERSITÁRIO

TABELA DE PRÉ-REQUISITOS DO CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM LETRAS / PORTUGUÊS E INGLÊS (Fixado pelo COEPE (Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão) para a estrutura curricular a partir de 1983).

DISCIPLINAS	PRÉ-REQUISITOS
Introdução à Metodologia Científica	sem pré requisito
Língua Portuguesa I	sem pré-requisito
Língua Portuguesa II	Língua Portuguesa I
Língua Portuguesa III	Língua Portuguesa II
Língua Portuguesa IV	Língua Portuguesa III
Língua Portuguesa V	Língua Portuguesa IV
Língua Portuguesa VI	Língua Portuguesa V
Língua Portuguesa VII	Língua Portuguesa VI
Educação Física I	sem pré-requisito
Educação Física II	sem pré-requisito
Educação Física III	sem pré-requisito
Língua Inglesa I	sem pré-requisito
Língua Inglesa II	Língua Inglesa I
Língua Inglesa III	Língua Inglesa II
Língua Inglesa IV	Língua Inglesa III
Língua Inglesa V	Língua Inglesa IV
Língua Inglesa VI	Língua Inglesa V
Língua Inglesa VII	Língua Inglesa VI
Língua Latina I	sem pré-requisito
Língua latina II	Língua Latina I
Linguística I	sem pré-requisito
Linguística II	Linguística I
Linguística III	Linguística II
Linguística IV	Linguística III
Teoria da Literatura I	sem pré-requisito
Teoria da Literatura II	Teoria da Literatura I
Teoria da Literatura III	Teoria da Literatura II
Psicologia da Educação I	sem pré-requisito
Psicologia da Educação II	Psicologia da Educação I
Literatura Portuguesa I	sem pré-requisito
Literatura Portuguesa II	Literatura Portuguesa I
Literatura Portuguesa III	Literatura Portuguesa II
Literatura Portuguesa IV	Literatura Portuguesa III
Literatura Brasileira I	sem pré-requisito
Literatura Brasileira II	Literatura Brasileira I
Literatura Brasileira III	Literatura Brasileira II
Literatura Brasileira IV	Literatura Brasileira III
Literatura Inglesa e Norte-Americana I	Língua Inglesa IV
Literatura Inglesa e Norte-Americana II	Literatura Inglesa e Norte-Americana I
Literatura Inglesa e Norte-Americana III	Literatura Inglesa e Norte-Americana II

Estudo de Problemas Brasileiros I	sem pré-requisito
Estudo de Problemas Brasileiros II	sem pré-requisito
Prática de Ensino em Língua Portuguesa I (ES)*	Didática II
prática de Ensino em Língua Portuguesa II (ES)*	Prática de Ensino em Língua Portuguesa I
Prática de Ensino em Língua Inglesa I (ES)*	Prática de Ensino em Língua Portuguesa I
Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º grau I	sem pré-requisito
Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º grau I	Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º grau I
Didática I	Psicologia da Educação II
Didática II	Didática I

*(ES) = Estágio Supervisionado.

SEM	CODIGO	NOME DA DISCIPLINA	CREDITOS C.HOR	PRE-REQUIS	NOME DO PRE-REQUISITO
11	704-0383-0	EDUCACAO FISICA I	02-00-02	30	
	704-0418-6	ESTUDO DE PROBLEMAS BRASILEIROS I	02-02-00	30	
	704-0888-2	LINGUA INGLESA I	04-04-00	60	
	704-0895-5	LINGUA LATINA I	04-04-00	60	
	704-0900-5	LINGUA PORTUGUESA I	04-04-00	60	
	704-0911-0	LINGUISTICA I	04-04-00	60	
	704-1449-1	TEORIA DA LITERATURA I	04-04-00	60	
12	704-0384-8	EDUCACAO FISICA II	02-00-02	30	
	704-0419-4	ESTUDO DE PROBLEMAS BRASILEIROS II	02-02-00	30	
	704-0889-0	LINGUA INGLESA II	04-04-00	60	704-0888-2 LINGUA INGLESA I
	704-0896-3	LINGUA LATINA II	04-04-00	60	704-0895-5 LINGUA LATINA I
	704-0901-3	LINGUA PORTUGUESA II	04-04-00	60	
	704-0912-9	LINGUISTICA II	04-04-00	60	704-0911-0 LINGUISTICA I
	704-1450-5	TEORIA DA LITERATURA II	04-04-00	60	704-1449-1 TEORIA DA LITERATURA I
13	704-0890-4	INTRODUCAO A METODOLOGIA CIENTIFICA	04-04-00	60	
	704-0890-4	LINGUA INGLESA III	04-04-00	60	704-0889-0 LINGUA INGLESA II
	704-0902-1	LINGUA PORTUGUESA III	04-04-00	60	704-0901-3 LINGUA PORTUGUESA II
	704-0913-7	LINGUISTICA III	04-04-00	60	704-0911-0 LINGUISTICA I
	704-9076-7	LITERATURA PORTUGUESA I	04-04-00	60	704-1450-5 TEORIA DA LITERATURA II
14	704-0891-2	LINGUA INGLESA IV	04-04-00	60	704-0890-4 LINGUA INGLESA III
	704-0903-0	LINGUA PORTUGUESA IV	04-04-00	60	704-0902-1 LINGUA PORTUGUESA III
	704-0928-5	LITERATURA PORTUGUESA II	04-04-00	60	704-9076-7 LITERATURA PORTUGUESA I
	704-4312-2	ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DO ENSINO DE 1 E 2 GRAUS	04-04-00	60	
	704-9075-9	LINGUISTICA IV	04-04-00	60	704-0911-0 LINGUISTICA I
15	704-0892-0	LINGUA INGLESA V	04-04-00	60	704-0891-2 LINGUA INGLESA IV
	704-0904-8	LINGUA PORTUGUESA V	04-04-00	60	704-0900-5 LINGUA PORTUGUESA I
	704-0918-8	LITERATURA BRASILEIRA I	04-04-00	60	704-1450-5 TEORIA DA LITERATURA II
	704-0929-3	LITERATURA PORTUGUESA III	04-04-00	60	704-0928-5 LITERATURA PORTUGUESA II
	704-4313-0	PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO	04-04-00	60	
16	704-0905-6	LINGUA PORTUGUESA VI	04-04-00	60	704-0904-8 LINGUA PORTUGUESA V
	704-0919-6	LITERATURA BRASILEIRA II	04-04-00	60	704-0918-8 LITERATURA BRASILEIRA I
	704-1553-6	PSICOLOGIA DA APRENDIZAGEM	03-03-00	45	704-4313-0 PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO
	704-8455-4	FUNDAMENTOS DE DIDATICA	05-05-00	75	704-4313-0 PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO
	704-9077-5	LINGUA INGLESA VI	04-04-00	60	704-0892-0 LINGUA INGLESA V

N	CODIGO	NOME DA DISCIPLINA	CREDITOS	CHOR	PRE-REQUIS	NOME DO PRE-REQUISITO
	704-0908-4	LINGUA PORTUGUESA VII	04-04-00	60	704-0903-0	LINGUA PORTUGUESA IV
	704-0920-0	LITERATURA BRASILEIRA III	04-04-00	60	704-0896-3	LINGUA LATINA II
	704-0871-1	LITERATURAS DE LINGUA INGLESA I	04-04-00	60	704-0919-6	LITERATURA BRASILEIRA II
	704-0873-0	PRAT. DE ENS. EM LINGUA PORTUGUESA (SFES)	04-04-00	60	704-0893-9	LINGUA INGLESA VI
	704-0078-3	LINGUA INGLESA VII	04-04-00	60	704-1450-5	TEORIA DA LITERATURA II
	704-0921-8	LITERATURA BRASILEIRA IV	04-04-00	60	704-3455-4	FUNDAMENTOS DE DIDATICA
	704-1380-0	PRATICA DE ENSINO EM LINGUA INGLESA (SFES)	03-03-00	45	704-0905-6	LINGUA PORTUGUESA VI
	704-8870-3	PRAT. DE ENS. EM LITERAT. DE LINGUA PORTUGUESA (SFES)	02-02-00	30	704-0893-9	LINGUA INGLESA VI
	704-8872-0	LITERATURAS DE LINGUA INGLESA II	04-04-00	60	704-0920-0	LITERATURA BRASILEIRA III
	704-0730-3	HISTORIA DA ARTE	04-04-00	60	704-0929-3	LITERATURA PORTUGUESA III
	704-0897-1	LINGUA LATINA III	04-04-00	60	704-8871-1	LITERATURAS DE LINGUA INGLESA I
	704-0931-5	LITERATURA COMPARADA	04-04-00	60		
	704-1004-0	METODOS E TECNICAS DE ALFABETIZACAO	04-04-00	60		
	704-0971-8	LITERATURA LATINA	04-04-00	60		
	704-0972-6	PRATICA DE LEITURA E PRODUCAO DE TEXTOS I	04-04-00	60		
	704-0973-4	PRATICA DE LEITURA E PRODUCAO DE TEXTOS II	04-04-00	60		
	704-9009-0	INTRODUCAO A SEMIOTICA	03-03-00	45		
	704-9010-4	HERMENUTICA	03-03-00	45		
	704-9011-2	PSICOLINGUISTICA	03-03-00	45		
	704-9016-3	LITERATURA HISPANO AMERICANA	04-04-00	60		
	704-9070-8	FICCACAO INGLESA E NORTE AMERICANA CONTEMPORANEA	04-04-00	60		
	704-9071-6	LINGUISTICA ROMANICA	04-04-00	60		
	704-9072-4	LITERATURA INFANTO-JUVENIL	04-04-00	60		
	704-9074-0	LINGUA INGLESA VIII	03-03-00	45		
	704-9079-1	LITERATURA PORTUGUESA IV	04-04-00	60		
	704-9080-5	FILOLOGIA ROMANICA	03-03-00	45		
	704-9081-3	FOLCLORE	03-03-00	45		
	704-9082-1	SOCIOLINGUISTICA	03-03-00	45		
	704-9139-9	TEORIA DA LITERATURA III	04-04-00	60		
	704-9222-0	LITERATURA BRASILEIRA CONTEMPORANEA	04-04-00	60		
	704-9601-3	LINGUA PORTUGUESA VIII	04-04-00	60		
	706-0396-1	ANTROPOLOGIA CULTURAL	04-04-00	60		
	706-1381-8	SOCIOLOGIA I	03-03-00	45		
	706-1382-6	SOCIOLOGIA II	03-03-00	45		
	706-0741-0	INTEGRAO				

SERIE DISCIPLINA	NOME DA DISCIPLINA	CARTELA	INI	FIM	TIPO	SIN
01	704.4867-1 PRATICA DE LEITURA E PRODUCAO DE TEXTOS I	68-000	68	94.1	99.9	A I
	704.4867-1 PRATICA DE LEITURA E PRODUCAO DE TEXTOS I	704.4867-1	68	94.1	99.9	A I
	704.4867-2 LINGUA PORTUGUESA I	68-000	68	94.1	99.9	A I
	704.4867-2 LINGUA PORTUGUESA I	704.4867-2	68	94.1	99.9	A I
	704.4884-1 LINGUISTICA I	102-000	102	94.1	99.9	A I
	704.4884-1 LINGUISTICA I	704.4884-1	102	94.1	99.9	A I
	704.4888-4 LINGUA LATINA I	68-000	68	94.1	99.9	A I
	704.4888-4 LINGUA LATINA I	704.4888-4	68	94.1	99.9	A I
	704.4892-2 TEORIA DA LITERATURA I	68-000	68	94.1	99.9	A I
	704.4892-2 TEORIA DA LITERATURA I	704.4892-2	68	94.1	99.9	A I
	704.4890-5 LINGUA INGLESA I	102-000	102	94.1	99.9	A I
	704.4890-5 LINGUA INGLESA I	704.4890-5	102	94.1	99.9	A I
	704.3750-5 INTRODUCAO A METODOLOGIA CIENTIFICA	68-000	68	94.1	99.9	A I
	704.3750-5 INTRODUCAO A METODOLOGIA CIENTIFICA	704.3750-5	68	94.1	99.9	A I
	704.3772-6 EDUCACAO FISICA	0-000	00	94.1	99.9	A I
	704.3772-6 EDUCACAO FISICA	704.3772-6	00	94.1	99.9	A I
02	704.4870-1 LINGUA PORTUGUESA II	136-000	136	94.1	99.9	A I
	704.4870-1 LINGUA PORTUGUESA II	704.4870-1	136	94.1	99.9	A I
	704.4876-0 LITERATURA PORTUGUESA I	102-000	102	94.1	99.9	A I
	704.4876-0 LITERATURA PORTUGUESA I	704.4876-0	102	94.1	99.9	A I
	704.4880-8 LINGUISTICA II	102-000	102	94.1	99.9	A I
	704.4880-8 LINGUISTICA II	704.4880-8	102	94.1	99.9	A I
	704.4890-6 LINGUA LATINA II	68-000	68	94.1	99.9	A I
	704.4890-6 LINGUA LATINA II	704.4890-6	68	94.1	99.9	A I
	704.4894-9 TEORIA DA LITERATURA II	68-000	68	94.1	99.9	A I
	704.4894-9 TEORIA DA LITERATURA II	704.4894-9	68	94.1	99.9	A I
	704.4898-1 LINGUA INGLESA II	136-000	136	94.1	99.9	A I
	704.4898-1 LINGUA INGLESA II	704.4898-1	136	94.1	99.9	A I
	704.3847-1 PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO E DA APRENDIZAGEM	68-000	68	94.1	99.9	A I
	704.3847-1 PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO E DA APRENDIZAGEM	704.3847-1	68	94.1	99.9	A I
03	704.4872-8 LINGUA PORTUGUESA III	102-000	102	94.1	99.9	A I
	704.4872-8 LINGUA PORTUGUESA III	704.4872-8	102	94.1	99.9	A I
	704.4878-7 LITERATURA PORTUGUESA III	68-000	68	94.1	99.9	A I
	704.4878-7 LITERATURA PORTUGUESA III	704.4878-7	68	94.1	99.9	A I
	704.4880-9 LITERATURA BRASILEIRA I	136-000	136	94.1	99.9	A I
	704.4880-9 LITERATURA BRASILEIRA I	704.4880-9	136	94.1	99.9	A I

SE 014 DISCIPLINA	NOME DA DISCIPLINA	CODIGO CURR INI	FIN	TPO	SIN
	704.4900-7 LINGUA INGLESA III	102-000	102	94.1	99.9 A I
	704.4903-1 LITTERATURAS DE LINGUA INGLESA I	704-000	28	94.1	99.9 A I
	704.4904-2 FUNDAMENTOS DE DIDACTICA	7041150	68	94.1	99.9 A I
	704.4906-3 LITTERATURA E FUNCIONAMENTO DO ENSINO DE L E 7 GRAUS	7043100	68	94.1	99.9 A I
04	704.4974-4 LINGUA PORTUGUESA IV	68-000	68	94.1	99.9 A I
	704.4982-5 LITTERATURA BRASILEIRA II	7022115	68	94.1	99.9 A I
	704.4902-3 LINGUA INGLESA IV	68-000	68	94.1	99.9 A I
	704.4905-6 LITTERATURAS DE LINGUA INGLESA II	68-000	68	94.1	99.9 A I
	704.4908-2 PRAT. ENS. EM LTT. DE LINGUA PORT. (SUO REGIM DE ES	24-004	68	94.1	99.9 A I
	704.4909-0 PRAT.ENS. EM LINGUA INGLESA (SUB A FORMA DE EST. SU	74-004	68	94.1	99.9 A I
	704.4910-4 PRAT. ENS. EM LINGUA PORTUGUESA (SOO A FORMA DE ES	7042523	68	94.1	99.9 A I
99	704.4788-8 LITTERATURA COMPARADA	68-000	68	94.1	99.9 A I
	704.4790-0 LINGUISTICA ROMANICA	68-000	68	94.1	99.9 A I
	704.4792-0 LITTERATURA INFANTO-JUVENIL	68-000	68	94.1	99.9 A I
	704.4794-1 INTRODUCAO A FILOSOFIA	68-000	68	94.1	99.9 A I
	704.4796-9 TEORIA DA LITTERATURA III	68-000	68	94.1	99.9 A I
	704.4799-3 METODOS E TECNICAS DE ALFABETIZACAO	68-000	68	94.1	99.9 A I
	704.4801-9 FICCAO INGLESA L NORTE-AMERICANA CONTEMPORANEA	68-000	68	94.1	99.9 A I
	704.4804-3 LITTERATURA HISPANO-AMERICANA	68-000	68	94.1	99.9 A I
	704.4807-8 LITTERATURA BRASILEIRA CONTEMPORANEA	68-000	68	94.1	99.9 A I
	704.4810-8 PROJETO DE ENSINO LINGUA E LITTERATURA	68-000	68	94.1	99.9 A I

SCFPL DISCIPLINA NOME DA DISCIPLINA CRÉDITO C.M. INI FIM TIPO SII

99	704.4812-4	LINGUA LATINA III	68-000	68	94-1	99-9	A	I
	704.4814-0	LITERATURA LATINA	68-000	68	94-1	99-9	A	I
	704.4817-4	LITERATURA PORTUGUESA III	68-000	68	94-1	99-9	A	I
	704.4820-5	SOCIOLOGIA	68-000	68	94-1	99-9	A	I
	704.4822-1	FICÇÃO E HISTORIA	68-000	68	94-1	99-9	A	I
	704.4825-0	INTRODUÇÃO A SEMIOTICA	68-000	68	94-1	99-9	A	I
	704.4826-4	NEFRIMÉUTICA	68-000	68	94-1	99-9	A	I
	704.4828-0	PSICOLINGÜÍSTICA	68-000	68	94-1	99-9	A	I
	704.4832-9	TECNICAS DE TRADUÇÃO DE INGLÊS	68-000	68	94-1	99-9	A	I
	704.4834-5	SEMIOTICA E ANÁLISE DO DISCURSO	68-000	68	94-1	99-9	A	I
	704.4836-1	PRÁTICA DE LITUPA E PRODUÇÃO DE TEXTOS II	68-000	68	94-1	99-9	A	I
	704.4838-8	PRÁTICA DE LITUPA E PRODUÇÃO DE TEXTOS II	136-000	136	94-1	99-9	A	I
	704.4839-6	LINGÜÍSTICA APLICADA AO ENSINO DA LINGUA INGLESA	68-000	68	94-1	99-9	A	I
	704.4841-0	LINGÜÍSTICA APLICADA A ALFABETIZAÇÃO	68-000	68	94-1	99-9	A	I
	704.4843-4	LINGUA INGLESA INSTRUMENTAL	68-000	68	94-1	99-9	A	I
	704.4845-0	ESTUDOS ESPECÍFICOS DE LITERATURA EM LINGUA INGLESA	68-000	68	94-1	99-9	A	I
	704.4847-7	TENDÊNCIAS DA FICÇÃO MODERNA E PRÁTICAS DE VANGUARD	68-000	68	94-1	99-9	A	I
	704.4850-3	TEMAS ESPECIAIS DE LINGUA PORTUGUESA	68-000	68	94-1	99-9	A	I
	704.4854-0	TEMAS ESPECIAIS DE LINGÜÍSTICA	68-000	68	94-1	99-9	A	I
	704.4858-0	LINGÜÍSTICA III	68-000	68	94-1	99-9	A	I
	704.4859-0	ARTING	68-000	68	94-1	99-9	A	I
	704.4860-4	CULTURA HISPANICA	68-000	68	94-1	99-9	A	I
	704.4861-2	CULTURA BRASILEIRA	68-000	68	94-1	99-9	A	I
	706.3745-H	SOCIOLOGIA GERAL	68-000	68	94-1	99-9	A	I
	706.3770-2	FOLCLORE	68-000	68	94-1	99-9	A	I
	706.3775-0	HISTORIA DA ARTE	68-000	68	94-1	99-9	A	I

ANEXO III: QUESTIONÁRIO

Este questionário tem por objetivo obter um certo número de informações que consideramos relevantes para a nossa pesquisa, a respeito do ensino de Língua Inglesa.

Estas informações serão mantidas em caráter confidencial, para a utilização apenas para esta pesquisa. Sua escola não terá acesso às respostas deste questionário e nem a qualquer outra informação que possivelmente possa ocorrer.

Consideramos sua contribuição extremamente valiosa. Ficaremos, pois, gratos se responder a **todas** as questões formuladas.

Desde então, agradecemos, pois, sua colaboração inestimável, esperando saber utilizá-la com espírito científico.

1. Formação Escolar:
 Nível Secundário:
 Ano de Conclusão:

 Nível Universitário:
 Ano de Conclusão:
2. Há quanto tempo leciona Inglês?
3. Como tornou-se professor de Inglês?
4. Em que escola lecionou/leciona?
5. Como foi o seu curso de Prática de Ensino de Língua Inglesa na Faculdade? Qual a sua opinião geral sobre esse curso? Você acha que atingiu os objetivos e o preparou adequadamente como professor?
6. Você fez cursos específicos de treinamento ou desenvolvimento de professores para a área de Língua Inglesa?
7. Na sua opinião, qual é a importância de cursos desse tipo na formação de professores?
8. Quais os pontos mais positivos e negativos que você apontaria sobre esses cursos?
9. Você teria alguma sugestão a dar aos responsáveis pela elaboração desses cursos de treinamento e desenvolvimento de que participou?
10. Você já participou de congressos e seminários específicos para professores de Inglês? Quais? Qual a sua opinião a respeito? Até que ponto esses eventos lhe foram úteis na sua prática como professor?
11. A(s) escola(s) onde você trabalha já proporcionou algum tipo de curso de atualização em Língua Inglesa?
12. Você recebe alguma orientação ou treinamento a respeito de Metodologia de Ensino, Aplicação de Métodos, Planejamento de Cursos, Avaliação etc., da Secretaria de Educação?
13. Que métodos você já utilizou ou utiliza no ensino de Inglês?
14. Na sua opinião, qual a importância dos materiais didáticos em suas aulas?
15. Você teria alguns fatos a relatar que proporcionaram mudanças na sua prática docente?

16. Você gostaria de participar de algum curso que servisse como embasamento teórico para a aplicação da Língua Inglesa? Como você o imagina?
17. Você já participou de algum projeto de pesquisa a respeito da Língua Inglesa? Gostou da experiência? Caso não tenha participado, gostaria de participar? Há alguma possibilidade de se efetuar um projeto na sua área, em sua escola?
18. Você tem acesso e/ou interesse à literatura especializada para professores de Inglês? Que publicações você lê?
19. Você gosta de ler? Qual o seu conceito de leitura? Como você define "leitura" para seus alunos?
20. O que é ensinar a ler em Inglês? Como você procede?
21. Você acha que a Universidade lhe proporcionou embasamentos suficientes para suas aulas de leitura em Língua Inglesa? Justifique.
22. Você gosta de trabalhar texto em aula de Inglês?
23. Você acha importante este trabalho com o texto em sala de aula?
24. Como você vê a tradução no trabalho de leitura em textos de Língua Inglesa?
25. Como você trabalha a gramática em Língua Inglesa?
26. Você tem liberdade para seguir o que pensa que seja melhor para seus alunos em termos de "conteúdo programático" ou a escola já o estipula?
27. Há alguns aspectos que você gostaria de modificar em suas aulas?
28. Como foi a escolha do seu material didático?
29. O que você acha do "Livro do Professor"?
30. Você acha que a Universidade lhe forneceu subsídios para suas aulas? O curso lhe ajudou e/ou ajuda em que aspectos?
31. Você teria algum aspecto que mudaria em suas aulas de Inglês e Prática de Ensino de Língua Inglesa na Graduação?
32. O que você acha que é um professor com uma boa formação profissional? Você acha que obteve uma boa formação em Língua Inglesa?

Muito Obrigada, Márcia.

Março/1994

ANEXO IV:
TRANSCRIÇÃO DE AULAS¹

PROFESSOR 1 (P1)

AULAS Nº 7 e 8 - FITA Nº 3 - LADO B - 18-04-94.

((Nesta aula, o professor passou na lousa um texto e pediu para que o traduzissem)).

1. P1 - oi...

2. P1 - Algumas palavras podem até ser que sejam desconhecidas... mas a maioria vocês sabem... pelo menos você já estudou... no caso as palavras que vocês desconhecem... vocês vão olhar no dicionário...

A - que é que é Lamb?...

3. P1 - ... aonde?... o nome de uma família americana... o sobrenome... surname... olha lá... pessoal... presta atenção aqui no texto... the Lambs are... an American family... os Lambs são uma família americana... Charles Lamb... the father... is a famous journalist from Time maga... magazine... Charles Lamb... o pai... é um famoso jornalista da revista Time... magazine é revista...

1. A2 - o pai é um famoso...

4. P1 - ... é um famoso jornalista da revista Time...

2. A2 - mas tem que pôr... né... Charles... o pai...

5. P1 - ... isso... Charles Lamb... o pai é um famoso jornalista da revista Time... é o nome da revista... tá... Time é o nome da revista... he has a beautiful wife and two lovely children Peggy and Mike... ele tem uma bela esposa e duas crianças adoráveis a Peggy e o Mike...

3. A2 - ...ele tem uma bela esposa e...

6. P1 - ... e duas crianças adoráveis... dois filhos adoráveis... Peggy e Mike... ele tem uma linda esposa... uma bela esposa... e duas crianças adoráveis... Peggy e Mike...

3. A2 - ... e duas crianças

7. P1 - ... the Lambs have some pets at home:... os Lambs têm alguns animais em casa... animais domésticos... pets são animais... animais domésticos...

4. A2 - ... têm alguns...

8 - P1 - ... animais...

1. A1 - o nome deles escreve assim mesmo... né?

9. P1 - ... é... o nome... os nomes... não importa aqui ou lá... tá...

5. A2 - ... têm alguns animais em casa.

10. P1 - ... isso... tem alguns animais em casa...

¹ Foram retiradas apenas algumas aulas para servirem de exemplo, pois as características das aulas abordadas no decorrer da dissertação se repetem, basicamente, nas outras situações de sala de aula dos dois professores pesquisados. O restante das transcrições das aulas se encontra num outro volume.

6. A2 - os Lambs...

11 - P1 - ... têm... o acentinho no têm::... alguns animais em casa... they have a white cat... a black dog and some yellow birds... eles têm um gato branco... um cachorro preto e alguns pássaros amarelos...

1. A3 - ... gato branco...

12. P1 - ... cachorro preto e alguns pássaros amarelos... they don't have any turtles... eles NÃO têm nenhuma tartaruga... eles não têm tartarugas... nenhuma tartaruga... today is Sunday ... and Mr. Lamb is not at his office... hoje... hoje é domingo e o senhor Lamb não está no SEU escritório... olha o his aqui... escritório dele... em seu escritório...

2. A3 - ... não está...

13. P1 - ... em seu escritório... continuo?... he's fishing at the lake with his dog Prince... ele está pescando no lago com o seu cachorro Prince...

14. P1 - ... com o seu cachorro... não... ele está pescando no lago com o seu cachorro Prince... Mrs. Lamb is not working either... a senhora Lamb também não está trabalhando... esse either aqui... ó... é a mesma coisa que o too... o too não é também?... isso aqui não é também?... ah?... o either é também... só que nós vamos usar o either em frases NEGATIVAS... em frases negativas... tá... ela não está trabalhando também... entenderam isso aqui?... she is at home with her children... ela está em sua casa com suas crianças... ela está em sua casa... não... ela está em casa com suas crianças... they're waiting for Mr. Lamb because they're all going to the zoo... posso falar essa?... eles estão ESPERANDO pelo Mr. Lamb PORQUE... porque... todos eles vão ao zoológico...

7. A2 - ... eles estão esperando...

15. P1 - ...por Mr. Lamb... pelo senhor Lamb... porque eles todos vão ao zoológico... NOW... que que é now?...

4. A3 - porque...

16. P1 - ... porque é because... now the Lambs are at the zoo... agora os Lambs estão lá no zoológico...

8. A2 - vão ao zoológico... não vão?

17. P1 - ... agora os Lambs estão no zoológico... Peggy and Mike are lost... Peggy and Mike estão perdidos... não se sabe cadê eles... estão perdidos... where are they?... onde que eles estão?...

9. A2 - estão no zoológico...

5. A3 - Peggy and Mike...

18. P1 - Peggy and Mike estão perdidos... pronto?... onde eles estão?... WHERE... onde... sempre que eu quero perguntar ONDE...eu uso WHERE... onde eles estão?... pronto?...

As - pronto...

19. P1 - ... hey... there they are... hey... lá estão eles... there... lá... there they are... lá estão eles... ((Não dá tempo para os alunos responderem)) what on EARTH é uma expressão idiomática quando vocês vão contar alguma coisa what on Earth... que bagunça... que diabos... né... o pessoal usa essa expressão... what on Earth are they doing?... diabos... onde eles estão?...

A - como professor... como que ficou?...

20. P1 - ... que diabos... onde eles estão?... OH... they're are just looking at the turtles... eles não têm tartarugas em casa... não é?... então eles estão justamente olhando as tartarugas...

6. A3 - ... eles estão olhando as tartarugas...

21. P1 - ... isso... eles estão olhando as tartarugas... segunda-feira a prova... tá... marquem aí... não se esqueçam... bye bye...

A - bye bye...

FINAL DA FITA N° 3 - LADO B - AULAS N° 7 e 8 - 18-04-94.

=====

AULAS N° 9 e 10 - FITA N° 4 - LADO A - 02-05-94.

((O professor entra na sala, cumprimenta os alunos e passa um texto na lousa: Long time no see.))

1. P1 - read the text... vamos ler o texto... Long time no see... essa expressão long time no see... é uma expressão... em Inglês... idiomática... uma expressão em Inglês... para dizer que há muito tempo eu não te vejo... bom... ATTENTION classe... the Taylor twins still live in the same apartment in Manhattan... the Taylor is the name... the name... the Taylor... é um nome... the Taylor twins... alguém sabe o que significa twins?...

A1 - gêmeos...

2. P1 - ... gêmeos... vocês se lembram daquele seriado twinkids... eram filhos gêmeos... tá... twins é gêmeos... é:: still live... still... AINDA... ainda... é uma palavrinha pra dizer anda... the Taylor twins still live in the same apartment in Manhattan... palavra LIVE... vamos sublinhar os verbos do texto... live é o verbo... o verbo MORAR... morar... they live in the SAME apartment... same... no mesmo... in the same... no mesmo... o quê? apartment... que que é apartment?

A1 - apartamento...

3. P1 - ... apartamento in Manhattan... Manhattan is the name of the city... o nome de uma... cidade... ok? então a primeira frase: the Taylor twins still live... the Taylor twins still live in the same apartment in Manhattan... que que significa?... que as gêmeas...

4. P1 e As - ... Taylor ainda moram no mesmo apartamento em Manhattan...

5. P1 - ... vamos ver o nome das Taylors... Susan is a PHOTOGRAPHER and Sally is a JOURNALIST... que que significa essas duas... essa frase?...

6. P1 e As - ... Susan é uma fotógrafa e Sally é uma jornalista...

7. P1 - ... Susan and Sally work for "Newsweek" magazine at the moment... Newsweek é uma revista muito famosa... tem duas revistas famosas lá... né:: nos Estados Unidos... a Time e a Newsweek... né... Newsweek é o nome então de uma revista... MAGAZINE... revista... é... Susan and... Susan and Sally WORK... vamos sublinhar a palavra WORK?... work também é um verbo... é o verbo trabalhar... só uma observação aí... essas aqui eu tô colocando a tradução em que tempo verbal?...

A1 - infinitivo...

8. P1 - ... infinitivo... em Inglês -- prestem muita atenção nisto -- em Inglês o infinitivo é marcado pela partícula TO::... então o verbo morar é TO LIVE... aí quando eu conjugo o verbo o TO cai... o TO é apenas para marcar que aquele verbo está no infinitivo... então o verbo morar... to live... o verbo trabalhar é to work... ok?... vamos colocar no infinitivo em Inglês... então o infinitivo em Inglês é dessa forma que se marca... pela partícula TO... sublinhem work... work... trabalhar for Newsweek magazine AT the moment... o que que significa AT the moment?... bem parecido com o Português... at the moment...

A1 - ... no momento...

9. P1 - ... no momento... neste momento... é hoje... né... they DON'T WORK in the MORNING... ela... don't work... ela não trabalha de manhã... in the morning... de manhã (Houve erro inconsciente) they have lunch... o verbo ALMOÇAR... almoçar é have... TO have lunch... esse aqui é o verbo... almoçar... elas almoçam AT HOME... aonde que elas almoçam?... at home... aonde pessoal? em CASA and then... e então... they go to the office together... go verbo TO GO ... sublinhem o to go... go... é o verbo... ir... ok... e elas... vão para o escritório juntas... together... juntas... entenderam essa primeira parte do texto?...

A2 - ... elas almoçam em casa e então...

10. P1 - ... e então elas vão para o escritório juntas... GO é o verbo ir... to go... sublinharam o verbo GO?... ok?... pronto?... prestem atenção... AT LUNCH... então que horas vai começar a conversa entre as duas?... lunch... na hora do...

A2 - lanche...

11. P1 - ... não... lanche não... almoço... na hora do almoço... então a Sally diz o seguinte: Susan... it's it's twelve-thirty... it's twelve-thirty... it's twelve-thirty... I have an appointment for ONE O'CLOCK... que que ela tem?... an appointment... um encontro marcado... appointment... não se lembram?... um encontro marcado para que horas?... eu tenho... eu tenho um encontro para que horas?... ONE o'clock... que horas começa?... uma hora...

As - uma hora...

12. P1 - ... uma hora...

A2 - ... é encontro?

13. P1 - ... é:: eu tenho um encontro... um compromisso... hã?...

A4 - que que é appointment?

14. P1 - ... appointment?... encontro... encontro marcado... compromisso... reunião... encontro... for one o'clock... para uma hora... we have to take a cab today... we have.. we have to TAKE... olha outro verbo aí... aqui no texto ele já está no infinitivo... to take... NESTE caso aqui to take é pegar... mas pode ser também levar... carregar... né... to take... we have to take táxi today... hoje... nós temos que pegar um táxi HOJE... Susan diz: OK... Sally... let's go now... ok... Sally... let's go essa é a expressão pra dizer VAMOS... let's go now... vamos agora... let's go... vamos... let's go now... vamos agora... entenderam a frase... nesse horário de almoço o que elas fizeram... entenderam?... IN THE STREET:: in the street... aonde que vai acontecer a conversa agora?...

A1 - ... na rua...

15. P1 - ... in the street... é:: street é::... â:: Custódio Viana street... Emanuel Soares / Elmano Soares street... ok... street... na rua... street é rua... então lá na rua começa o seguinte... George... ela encontra com George... HI Susan... long time no see::... que que ela disse?... oi Susan... há muito tempo que eu não te vejo... né... Susan said... HI GEORGE... it's good TO SEE you... que que é... que que é que ela disse?... que é bom... que é bom ver você... né... how are you doing?... essa é uma expressão... essa expressão how are you doing é:: pra / significa como que você vai indo... como / como que você está... how are you doing... como que você está indo ou como que você está... ela encontra com ele e ela pergunta how are you doing... aí George diz: FINE... ele está bem ou mal?... bem...

As - bem...

16. P1 - ... bem... and YOU?...

A4 - então como que significa?

17. P1 - é:: como que você está indo... como que vai você?... aí ele diz FINE and you?... bem e você?... e ela diz I'm fine TOO:: eu também estou bem... too também... too também... I'm fine too eu também estou bem... aí Sally diz LET'S... olha o vamos de novo... let's take... let's take THAT cab Susan... vamos... olha o:: o let's aqui... vamos... take... let's take... vamos...

A - pegar...

18. P1 - ... pegar:: that... that... that cab... pegar o quê... aquele...

As - táxi...

19. P1 - ... táxi Susan... Susan disse... ok... SORRY George... but I have to GO now... sorry... desculpe... desculpe George... BUT... but... MAS... but... mas I have to go... I have to go... eu tenho que ir NOW:: agora... vamos já adquirindo essas palavras vocês tem que ir guardando elas na cabeça e aí George disse ALL RIGHT... tudo bem... tudo certo... CALL me at the office... call é um verbo também... to call... é o verbo chamar... o verbo telefonar... chamar no sentido de telefonar... call me at the office... que que ele disse?... liga pra mim... aonde?... at the office no... escritório e aí ele disse assim: do you remember my phone number?... do you remember... to remember é bem parecido com o português é o verbo...

A - lembrar?...

20. P1 - ... lembrar... é o verbo lembrar... do you remember my phone number?... você lembra... o número do meu telefone?... aí ela diz assim... I certainly do... take care... I certainly do... certamente que sim... take care... take care é uma expressão idiomática... na gíria que eles usam para dizer tipo assim te cuida... quando a pessoa vai embora... eles costumam dizer take care... te cuida... expressão idiomática... deu pra entender o texto?

A4 - é:: XXX fala...

21. P1 - ... I certainly do né... essa parte?...

A - ... é::

22. P1 - ... certamente que sim... take care... te cuida... fala...

A - essa parte do texto do George...

23. P1 - ... que parte do George... inteirinha?

A - ... não...

24. P1 - ... do you remember... olha aqui o verbo to remember... você lembra do meu... phone number... telefone... o número do meu telefone?... pronto?... mais alguma coisa?... não?... bem vocês entenderam a história?... entenderam?...

As - entendemos...

25. P1 - agora eu leio e vocês repitem / repitam depois de mim... tá... long time no see...

As - ... long time no see...

26. P1 - ... the Taylor twins still live at the same apartment in Manhattan...

As - the Taylor twins still live at the same apartment in Manhattan...

27. P1 - ... Susan is a photographer and Sally is a journalist...

As - ... Susan is a photographer and Sally is a journalist...

28. P1 - ... Susan and Sally work for Newsweek magazine at the moment...

As - ... Susan and Sally work for Newsweek magazine at the moment...

29. P1 - ... they don't work in the morning...

As - ... they don't work in the morning...

30. P1 - ... they have lunch at home and then they go to the office together...

As - ... they have lunch at home and then they go to the office together...

31. P1 - ... at lunch...

As - ... at lunch...

32. P1 - ... Susan... it's twelve thirty...

As - ... Susan... it's twelve thirty...

33. P1 - ... I have an appointment for one o'clock...

As - ... I have an appointment for one o'clock...

34. P1 - ... we have to take a cab today...

As - ... we have to take a cab today...

35. P1 - ... ok... Sally... let's go now...

As - ... ok... Sally... let's go now...

36. P1 - ... in the street...

As - ... in the street...

37. P1 - ... hi... Susan...

As - ... hi... Susan...

38. P1 - ... long time no see...

As - ... long time no see...

39. P1 - ... hi... George...

As - ... hi... George...

40. P1 - ... it's good to see you...

As - ... it's good to see you...

41. P1 - ... how are you doing?...

As - ... how are you doing?...

42. P1 - ... fine... and you?...

As - ... fine... and you?...

43. P1 - ... I'm fine too...

As - ... I'm fine too...

44. P1 - ... let's take that cab... Susan...

As - ... let's take that cab... Susan...

45. P1 - ... vocês entenderam esse rabisco aí that?... that cab...
aquele... ok... sorry George but I have to go now...

As - ... ok... sorry George but I have to go now...

46. P1 - ... todo mundo... gente... all right...

As - ... all right...

47. P1 - call me at the office...

As - ... call me at the office...

48. P1 - ... do you remember my fone number?...

As - ... do you remember my fone number?...

49. P1 - ... I certainly do...

As - ... I Certainly do...

50. P1 - take care...

As - ... take care...

51. P1 - ... vamos dar uma olhadinha então nos verbos que vocês sublinharam
aí... no texto... vamos ver a forma infinitiva deles... usando o to...
repeat to live...

As - ... to live...

52. P1 - ... to work...

As - ... to work...

53. P1 - ... to have lunch...

As - ... to have lunch...

54. P1. - ... to go...

As - ... to go...

55. P1 - ... to take...

As - ... to take...

56. P1 - ... to see...

As - ... to see...

57. P1 - ... to call...

As - ... to call...

58 . P1 - ... to remember...

As - ... to remember...

59. P1 - ... dá uma olhadinha nessas palavras but...

As - ... but...

60. P1 - ... now...

As - ... now...

61. P1 - ... too...

As - ... too...

62. P1 - ... let's go...

As - ... let's go...

63. P1 - ... how are you doing?...

As - ... how are you doing?...

64. P1 - ... take care...

As - ... take care...

65. P1 - ... street...

As - ... street...

66. P1 - ... são palavras que vocês já têm que ir guardando no vocabulário de vocês... ok?... bem... agora nós temos aí cinco exercícios sobre o texto... procurem fazer os exercícios sozinhos... olhando na história... qualquer palavra que vocês não saibam podem usar o dicionário ou me perguntar... eu tenho um dicionário aqui...

A - what's Sally occupation... que que é isso?...

67. P1 - ... what's Sally occupation?... qual é... a ocupação da Sally... qual é o trabalho dela?... qual é a profissão... pra perguntarmos ONDE... where... observem aí na última pergunta... where... sempre que nós quisermos perguntar ONDE na:: frase interrogativa... vamos usar isso aqui... where... where...

((Após alguns minutos, o professor pergunta...))

68. P1 - ... ready?... number ONE... Sally and Susan ARE:... are...

A1 - twins...

69. P1 - ... twins... alguém fez diferente?... alguém fez diferente?... poderia... por exemplo dizer que elas são irmãs?... poderia... como que seria are... são irmãs... sisters...

A1 - ... sisters...

70. P1 - ... poderia dizer de outra forma também... poderia... number two... ATTENTION... what's Sally occupation?...

A1 - ... Sally is journalist... Sally é jornalista.

71. P1 - ... what's Sally occupation?...

As - Sally is a journalist...

72. P1 - ... what's Sally occupation?... qual a ocupação da Sally?...

As - ... Sally é jornalista...

73. P1 - ... Sally é jornalista... como que eu diria isso?...

As - ... Sally is...

74. P1 - ... she is ou então Sally... um dos dois... né.. ou o nome ou o pronome she is ou então 's she's journalist... journalist... então têm várias pra vocês fazerem essa frase entenderam aqui pode ser um ou pode ser o outro... o verbo também o is ou então o 's... number three... at 12:30... the twins GO...

A1 - ... to the ... office...

75. P1 - ... to the office... ao meio-dia e meia elas vão para o escritório que mais... que eu poderia dizer?... elas vão trabalhar... como que eu diria trabalhar?...

A1 - ... work...

76. P1 - ... to work... to... trabalhar... infinitivo... to work... elas vão trabalhar... ou então poderia dizer que elas vão... pra uma reunião... pra um encontro... elas vão... go to... the appointment... elas vão ter um encontro... to have an appointment...

A5 - muito complicado...

77. P1 - ... qualquer uma dessas três estaria certo... ela vai para o escritório... ela vai trabalhar... ela vai ter um encontro?... tá... number four... they work for... elas trabalham pra quem...

A1 - ... cine company...

78. P1 - ... então pra mesma companhia que seria essa a resposta correta... por que que não seria Newsweek and Time?... porquê ela trabalha na Newsweek e não na Time... e a resposta é Newsweek and Time...

A5 - ... é que eu não vi...

79. P1 - ... é porque tá na outra linha e então às vezes você confunde... acha que não é... para a MESMA companhia... certo?... e number five...

where do the Taylor twins see George?... onde que elas vêm George?... pera aí só um pouquinho...

A5 - ... ele não tá no escritório?...

80. P1 - ... com é que é?

A5 - ... ah não... não... não...

A2 - porquê in the street?

81. P1 - ... na rua... isso aqui é na ou então a resposta completa elas vêm George na rua... como que seria elas vêm... they they... o verbo ver...

A1 - ... to see...

82. P1 - ... o to não...

As - ... see:...

A2 - e o to?...

83. P1 - ... tira o to... o to só no infinitivo... tá... elas vêm quem?...

As - GEORGE::

84. P1 - ... aonde?... na rua in the...

A1 - ... street...

85. P1 - ... street...

A - professor... como que pergunto na rua?... posse dizer at the street?... George at the street?...

86. P1 - ... acho que sim... né... at... né... acho que é at the street... pode ser também...

A - ... qual que é a pergunta do cinco?...

87. P1 - ... o cinco é com where... quando você perguntar where é onde... where is the Taylor twins?... onde que as gêmeas Taylor vêm George?... ok class?... quem poderia buscar um giz rapidinho pra mim?... bem rapidinho... o texto que nós acabamos de ler long time no see é a história... né... long... um pouquinho... da vida de duas irmãs gêmeas Sally e Susan... tá... quando é:: vocês saberiam identificar... vocês saberiam identificar para mim qual que é o tempo verbal em que acontece a história desse texto?... acontece no passado?... as gêmeas Taylor... Taylor ainda vivem no mesmo apartamento in Manhattan... Susan é uma fotógrafa e Sally é uma jornalista... Susan e Sally trabalham para a revista Newsweek no momento... elas não trabalham de manhã... elas almoçam em casa e então elas vão para o escritório juntas... que tempo que é este?

A1 - presente...

88. P1 - ... presente... presente... até hoje... nós só temos visto verbos no presente... eu só apresentei pra vocês os verbos na forma do presente... em Inglês o tempo presente se chama SIMPLE PRESENT... simple present tense é o tempo presente é o presente simples em Inglês... este tempo verbal ele é usado sempre que nós queremos é:: que nós falamos ações habituais... ações corriqueiras que acontecem no dia-a-dia... esse é o tempo verbal Simple Present tense... ok?... eu vou colocar na lousa pra explicar melhor pra vocês...

((Com isto, o professor explica o Simple Present Tense, a forma afirmativa e negativa, e passa alguns exercícios gramaticais para os alunos. A aula termina com os exercícios gramaticais. Não nos preocupamos em transcrever este pedaço, em consequência de não ser trabalho com texto, trabalho com leitura.))

FINAL DA FITA Nº 4 - LADO A - AULAS Nº 9 E 10 - 02-05-94.

=====

AULAS Nº 11 e 12 - FITA Nº 5 - LADO A - 09-05-94.

1. P1 - Eu quero que vocês sentem em duplas e vocês vão fazer uns exercícios que:: apenas em duplas... vocês vão poder conversar com o colega do lado... não é um copiar do outro... é um RACIOCINAR junto com o outro... tá... não é individual e um pode trocar idéias com o outro... então em dupla... não mais que dupla... vocês vão fazer... esses exercícios... quem poderia ler o textinho que tem aí na folha pra nós...

A1 - ... em Português?...

2. P1 - ... in English... read... quem poderia?

A2 - there are... there are three cats in the yard... they... they are my bro... brother's cats...

3. P1 - ... só um momentinho... brother's é com o... tá... aqui tá errado... brother's...

A1 - ... brother's... cats... they are cute... dêr (Their) names are Felix... Baby and snáu (Snow). Snow is big and "uit" (white)...

4. P1 - ... white...

A1 - ... white... Felix small... is small... smal and grey and Baby is big and... black... Every night my brother táke...

5. P1 - ... takes...

A1 - ... takes the cats to the garage... and closes... the door.

6. P1 - ok... e traduzindo esse textinho aqui pra gente entender... não precisa traduzir palavra por palavra não... que que tá falando?... a gente vai falando... não precisa ser assim palavra por palavra é:: no quintal da pessoa aí tem três gatos... né... e:: como que eles são?...

As - ... bonitinhos...

7. P1 - ... bonitinhos... que gracinha... quais são os nomes?

As - ... Felix... Baby e Snow...

8. P1 - ... qual que é o XXX...

A2 - ... é o Baby...

9. P1 - ... o Snow aí o que que é?...

As - ... branco e branco...

10. P1 - ... o Snow é branco e branco... e o Felix?

As - ... Branco e preto...

11. P1 - ... o que que eles... o que acontece todas as noites?

A1 e A2 - o irmão bota eles na garagem...

11. P1 - ... coitado dos gatos... todas as noites bota tudo na caixa... dentro da garagem... né? quem respondeu essa pergunta... WHERE are the cats?

A1 - onde estão os gatos?...

12. P1 - ... onde estão os gatos? pessoal como vocês responderam?

As - they are...

A1 - ... they are in the yard...

A2 - ... they are in the gara... garage...

13. P1 - ... eles estão na garagem?...

A2 - ... não...

14. P1 - ... a yard... yard...

A2 - ... no quintal...

15. P1 - ... they are... in the yard...

A5 - ... professor... eu só coloquei in the yard... tem algum problema?...

16. P1 - ... não... é bom você treinar a frase inteira que você treina a estrutura inteira... né... letter b... what are their names? qual o nome deles?

A2 - ... their names are Felix... Baby and Snow...

17. P1 - their names... are... Felix etc etc Snow and Baby... letter c... are they ugly?

A1 - eles são feios?

A2 - ... no... they aren't...

18. P1 - ... no they aren't... não eles não são. Como é que eles são?

As - ... bonitinhos...

19. P1 - they are... cute... describe a cat... vamos descrever bem bonitinho o seu gato...

A3 - Leonard Vieira is big... white and cute...

((Os alunos riram com o professor))

20. P1 - ... o gato dela é o Leonardo Vieira... quem mais descreveu um gato?... foi diferente... né... bom pessoal agora... vocês vão receber um trabalhinho pra vocês fazerem em casa... a Márcia... como é uma pessoa extremamente gentil... nossa eu não sei nem como agradecer... ela fez pra nós no computador... olha como nós somos chiques... no computador... é um texto que eu trouxe pra vocês... e a Márcia teve a boa vontade de fazer isso... ela se ofereceu... é o seguinte... vocês vão em CASA fazer a leitura desse texto que... e na próxima aula... que é segunda-feira... nós iremos discutir a respeito das idéias do texto... agora um conselho que eu lhes dou... se vocês ficarem tentando traduzir palavra por palavra não vão

entender nada... vai ficar uma coisa completamente sem nexo... sem pé nem cabeça e vocês vão ficar a semana inteira só fazendo isso... tá...

A4 - ... é só ler isso aqui?

21. P1 - ... é... vocês vão ler... então procurem ler aqui... a primeira leitura vocês dão uma sublinhada naquelas palavras que vocês têm dúvida no significado... mas não TODAS... não é que vocês têm dúvidas em todas... aquela que realmente não DÁ pra compreender dentro da frase... ok... é um texto que está no presente não causa problema para vocês... depois que vocês fizerem essa primeira leitura sublinhando as palavras mais difíceis aquelas que vocês REALMENTE não conseguem entender o significado aí você olha no::... no dicionário... pra AJUDÁ-los nós demos esse pequeno socorro aqui pra vocês ó::... tem um mini vocabulário... ok? aí... depois de vocês fazerem isso vocês fazem uma TERCEIRA leitura tentando entender BEM o texto... na terça-feira vocês vêm com TODAS as idéias do texto... ok... XXX e tem também umas atividades só que vocês NÃO vão fazer... não vão... vocês só vão mesmo ficar com o texto na cabeça pra que a gente discuta... tá bem...

A5 - ... é só pra ler... né?

22. P1 - ... vocês tragam... então na segunda-feira isso aí já feito... ok?... é:: prontinho?... podem guardar... então pra aula seguinte... tá... não se esqueçam de trazer...

A2 - ... é só pra ler... né...

23. P1 - ... é só pra ler e entender...

A5 - ... e traduzir... né...

24. P1 - ... não precisa traduzir... você tem que tentar entender... procurar não se prender muito na tradução... traduzir palavra por palavra porque se não não dá certo... pronto?... bom... na folha lá... no verso tem a letra de uma música... tá bem fraquinho... essa música nós vamos cantá-la na segunda-feira... porque não preparei aqui... não preparei... gravador nada pra gente tocar... tá... quem já conhece... ótimo... já vai treinando em casa... e a hora que chegar aqui já vai estar encantável... a gente traz a fita e acompanha a fita... né... e toca muito nos rádios... XXX...

((O professor começa a ler a letra da música em voz alta e traduz a idéia central para seus alunos. O nome da música é:: Since I don't have you. Os alunos ouvem atentos.))

25. P1 - ... bom então isso fica para segunda-feira... agora vamos passar para o caderno...

((O professor escreve um exercício na lousa)).

26. P1 - ... leia o texto e escreva na terceira pessoa he ou she... então todo o I que tiver sublinhado... toda a primeira pessoa aqui vai trocar... pelo she ou pelo he e é claro... que toda a modificação dos verbos será necessário... ok... por exemplo I am Katy... vamos trocar por she... é claro... né... porque por he você teria que trocar o nome também... então por she... she is Katy... ao invés de dizer eu sou Katy... passo pra terceira pessoa ELA é Katy... she is Katy... ok... façam o exercício...

((Os alunos tentam fazer o exercício))

27. P1 - ... quem poderia sublinhar os verbos pra mim... underline the verbs... please...

((Um aluno vai à lousa e sublinha os verbos)).

28. P1 - ... então esse primeiro aqui... foi aquele primeiro verbo que eu ensinei pra vocês... que verbo que é... na forma infinitiva... to... BE:: to be... ok... é:: likes... verbo... to like é o verbo GOSTAR... ok... gostar... to drive... já está na forma infinitiva aqui... é o verbo...

A2 - ... dirigir...

29. P1 - ... dirigir... é::... sees... see é o verbo... ver...

As - ... ver...

30. P1 - ... ver... to see... verbo ver... é:: LIVES... verbo to live é o verbo viver... morar... ok... sees novamente... verbo to see... HEARS... escutar... ouvir to hear... verbo ouvir... escutar... sing... cantar... ok... é::... dá pra entender bem esse texto porque ele é bem simplisinho... né... foi só pra treinar mesmo os verbos estudados... she is Katy... she is driver... she likes to drive in Pennsylvania... there she sees big mountains and TALL trees... she lives in a small house... she sees mountains and green trees EVERY day... she hears a lot of birds in the morning... they sing happy songs... quem que é a garota do texto?

As - ... Katy...

31. P1 - ... Katy... que que ela é?...

A1 - ... ela é motorista...

32. P1 - ... motorista... que que ela gosta de fazer?...

As - ... dirigir...

33. P1 - ... dirigir na Pennsylvania... que que tem lá na Pennsylvania... que que ela vê lá?

A1 - ... montanhas e árvores...

34. P1 - ... montanhas grandes e árvores altas... a casa da Katy é grande ou é pequena?...

As - ... GRANDE::...

A1 - ... pequena...

35. P1 - ... pequena... SMALL house... opposite... big... grande... né... enorme... small é pequena... uma pequena casa... que que ela vê lá... na Pennsylvania perto da casa dela?... montanhas... árvores verdes... TODOS os dias... ela deve entrar em contato com a natureza... o que que ela ouve?... muitos::...

As - ... pássaros...

36. P1 - ... pássaros... a LOT of... muitos pássaros de manhã... eles cantam... os pássaros... né... cantam sons felizes... músicas felizes... ok?... então... então fica assim... tarefinhas...

FINAL DA FITA Nº 5 - LADO A - AULAS Nº 11 e 12 - 09-05-94.

=====

AULAS Nº 13 e 14 - FITA Nº 5 - LADO B - 16-05-94.

1. P1 - é:: esse texto foi tirado de um livro tá... esse livro é ilustrado... uma história... um livro infantil... e::... fazendo a leitura em casa vocês XXX... o que acontece... tudo que fala aí... agora... vocês

vão se juntar em grupos de quatro... no máximo de quatro... é:: e vocês vão poder discutir complementando a idéia do outro... depois... que vocês fizerem isso... né... vocês vou dar um tempo rapidinho... né um contar pro outro... um complementar a idéia do outro... ver todas as complementações nós vamos fazer um grupo maior com a sala toda e a sala toda vai falar que que entendeu do texto... que::... que achou...

((Os alunos se reúnem, iniciando a atividade proposta pelo professor. Após alguns minutos, volta a atividade para a classe toda, numa espécie de grupão.))

2. P1 - ... nós vamos fazer um::... nós vamos fazer um::... nós vamos entender o texto com todo o pessoal da sala... vocês já discutiram... né... pelo jeito tinham algumas pessoas que ainda não tinham lido o texto não sei porque... mas eu acho que::... eu pedi... deviam ter respeitado pelo menos... né... não é porque ele é difícil não... porque... é::... todo no tempo presente que nós estamos estudando... e... também... o vocabulário que está aqui... não é... as palavrinhas mais difíceis... o título desse texto é Happiness... que que significa?

As - ... felicidade...

3. P1 - ... felicidade... então o:: garotinho da história... é:: não aparece o nome dele no texto é Tony o nome dele... não aparece no texto porque esse texto... na verdade... ele não está todo aqui... é um fragmento... não é... então Tony é um garotinho que dá um definição... ele dá::... seu parecer do que que é felicidade para ele... então vamos discutir... então... o que que é felicidade... pro Tony e o que é felicidade pra nós... bom... lá no início da história ele começa assim... the month is April... spring is here again...

A1 - ... spring?

4. P1 - ... spring... spring... no she is... não tem problema...

A2 - ... no lugar do she is?

((Estava escrito errado. Ao invés de spring estava she))

5. P1 - ... isso no lugar do she... spring... não tem problema...

A2 - ... tem o is?...

6. P1 - ... não... não o is here... claro... que mês que está acontecendo a história então?

As - ... abril...

7. P1 - ... abril... né... lá... é o mês da... primavera...

As - ... primavera...

8. P1 - ... spring... o que que está o que que voltou novamente? a primavera... daí o garota tá contando... né... que ele sente a primavera no ar... qual é o AMIGO do Tony no texto?

AS - ... tomorrow...

9. P1 - ...o cachorro... o nome dele é::...

10. P1 e As - ... Tomorrow...

6. P1 - nome... nome a gente não traduz... tá... só que Tomorrow significa amanhã... amanhã... Tomorrow é amanhã esse é o nome do cachorro Tomorrow...

qual a explicação do nome do cachorro?... por quê que ele se chama Tomorrow?

A1 - ... porque ele nunca vem...

11. P1 - ... é:: ele sempre demora pra vir... então ele vem sempre amanhã... né... está sempre atrasado... então essa é a explicação porque que ele chama Tomorrow... olha lá... because we call him... but he never comes... porque nós o chamamos... mas ele nunca vem... então ele sempre deixa pra amanhã... o cachorrinho... é::... o garoto Tony... ele tem irmãos ou ele é filho único?

As - ... filho único...

12. P1 - ... filho único... está dizendo que ele é filho único... e ele vive aonde?

As - ... na fazenda...

13. P1 - ... na fazenda... e ele GOSTA de viver lá ou não?

As - ... gosta...

14. P1 - e como que é a vida na fazenda... é muito agitada... muitas pessoas vão?...

As - ... não... não...

15. P1 - ... é simples... poucas pessoas vão lá... muito diferente da vida na cidade... isso tudo vocês sabem pela leitura do texto... é::... não tem cinema... e nem discoteca... né... então a vida dele é ali... aquela vida no campo... aquela vida simples... o único amigo dele seria o cachorro... bom... ele está... fazendo o que neste momento aí... da história?...

A1 - ... tá fazendo uma::... tarefa da escola...

16. P1 - ... tarefa da escola... a tarefa da escola é uma COMPOSITION... uma composição... que... deve ser intitulada... Happiness... Felicidade... e qual é o conceito PRIMEIRO que ele tem de felicidade que que ele acha que é?... é... por exemplo... em relação às pessoas que dizem que não têm felicidade né... tem pessoas que sempre estão procurando a felicidade... procurando... mas não encontra... não encontra a felicidade... e o que que ele fala que felicidade é... encontrável?

A1 - ... não...

17. P1 - ... que que ele diz?... a felicidade NÃO é um objeto para ser encontrada... ele até cita... o lápis você perde... e encontra... mas a felicidade você não ENCONTRA... não é um OBJETO é uma coisa pra se encontrar... é uma coisa pra se sentir... né... não é uma coisa para se encontrar... é uma coisa pra se sentir... muitas vezes a gente perde tempo com isso na nossa vida... a gente tá PROCURANDO a felicidade como se ele fosse algo palpável... como se ela estivesse num::... vestido... como se ela estivesse no seu dinheiro... e ela não está... ela não é encontrável... não é palpável... é um abstrato... é um substantivo abstrato... só existe por minha causa... só existe porque eu existo... né... então ele deixa bem claro que isso aqui que a felicidade a gente não encontra em ALGO... a gente encontra na gentileza... não encontra assim você procura e acha... tá... está na gentileza... aí diz que um homem feliz... como é um homem feliz?... que que é um homem feliz?...

A1 - ... homem feliz é aquele que faz o que gosta...

18. P1 - ... aquele que faz o que quer... ele trabalha... faz o que gosta... tem PRAZER naquele seu trabalho... né... isso... é o que faz o trabalho e o trabalho lhe faz bem... então isso seria um homem feliz... e o que ele cita como homem feliz aí no texto?

As - ... o pai...

19. P1 - ... o pai dele porquê?... o que ele diz do pai dele?... o pai dele cria... faz o trabalho e o faz muito bem... certo?... o pai dele no trabalho dele ele cria... é:: ele cria coisas... né... comida... cria beleza e comida... bem assim que ele usa... né... o pai dele cria beleza e comida... só porque a respeito desse CRIAR::... a mãe dele... entra em contradição... diz que não concorda... pra mãe dele o que que é criar?... qualquer pessoa cria?... pra mãe dele no texto...

A1 - ... acho que não existe... né...

20. P1 - ... ah? então não é criar... então para a mãe do menino a criação não existe... quem que cria pra ela?...

A1 - ... Deus...

21. P1 - ... Deus... e o homem... as pessoas apenas... transformam... né... codificam... AJEITAM... então quando você... ela até cita o exemplo de um monstro... né... você faz um monstro... uma cabeça assim... você não CRIOU o monstro... você organizou... você ARRANJOU partes de coisas que já existem... que que vocês acham a respeito DESSA opinião... que que é criar?... Concordam com isso que está aqui?...

As - ... A::...

22. P1 - ... você... a gente cria alguma coisa... que que vocês acham?... ou ela está certa nós não criamos nada nós pegamos coisas que Deus criou e arranjamos... é isso mesmo... ela tá certa?... engraçado...

A2 - ... não...

23. P1 - ... não... não acha... que que você acha então... Janáina?

A2 - ... por exemplo... é::... as coisas materiais... quem::... quem criou foi o homem...

A3 - ... é acho que apenas transformou... não é?...

24. P1 - ... mas se você for pensar nesse sentido que ele pegou uma árvore pra fazer uma::... MESA...

A3 - ... ele transformou...

25. P1 - ... ele transformou uma árvore... ele não criou uma mesa... ele transformou uma árvore em mesa... ele ajeitou as coisas... eu não sei é::... eu só fui pensar nisso depois que eu li isso aqui... eu também pensava diferente... eu pensava em criação mesmo... agora eu já estou meio em dúvida... será que realmente é criar?... eu já estou QUASE concordando com a mulher aqui... com a mãe do menino... né... porque... a gente... é::... você faz um texto... você cria um texto... né... só que você criou um texto a partir de idéias formadas... a partir de idéias que já existiam... a partir de PALAVRAS que já existiam... eu não entendo o homem... então pra mãe dele a criação está em Deus... e o resto é transformação... pensem sobre isso...

A1 - ... isso já foi comprovado cientificamente... isso já foi comprovado... Pasteur...

26. P1 - ... Pasteur?... Louis Pasteur?... quando?... Louis Pasteur já falou sobre isso?... não sabia...

9. A1 - ... ele tem uma teoria que nada se cria... nada se perde...

A1 e As - ... nada se perde... tudo se transforma...

27. P1 - ... o garoto do texto se considera um garoto feliz?...

A2 - ... se considera...

28. P1 - Ah?...

A2 - ... mesmo estando cego ele se considera feliz...

29. P1 - ... isso:: ele é cego... né... mas mesmo assim ele é feliz... e vejam vocês... às vezes a gente tem tudo na vida da gente... tudo... tudo... tudo... né... porque a gente tem um corpo perfeito... uma saúde muito boa... e a gente fica reclamando... não tem a tal da felicidade... vive mal humorada... vive assim::... chateada com tudo e briga com a mãe e briga com a irmã... não é... e::... se a gente for pensar bem o Tony nos dá uma lição... nos dá uma lição porque ele é cego... e::... a gente só descobre isso no final do texto... dá até um "chãns"...

A2 - ... é::... o final não gostei...

30. P1 - ... não gostou?... é::... só pra terminar... no finalzinho ele fala que na casa dele eles não têm... eles têm muito conforto... mas eles não têm o quê?

A1 - ... televisão...

31. P1 - ... televisão... televisão hoje em dia é sinônimo de conforto... né... é então é conforto... mas porquê que os pais dele dizem que eles não têm televisão... porquê?...

32. P1 e A2 - ... porque não têm programas bons...

33. P1 - ... e::... ele concorda com essa opinião dos pais?

As - ... não...

34. P1 - não... e vocês?...

((Alguns alunos dão suas opiniões. As falas saíram uma sobrepostas às outras, dificultando o processo de entendimento das transcrições.))

A1 - ... a gente cuve quando... não tem nada pra fazer e quando tem a televisão né... pra::...

A3 - ... ele não tem televisão?...

A1 - ... a televisão é um meio de::... de transformar as coisas em história... né... XXX

35. P1 - ... certo... eu acho que tem coisas boas e tem coisas bonitas... né... agora que:: nem todo mundo sabe diferenciar... sabe SELECIONAR o que é bom e o que é ruim... as as crianças geralmente não sabem... porque a vida delas ainda é::... a VIVÊNCIA delas ainda é pequena em relação à vida nossa... em relação... em relação à vivência das nossas mães... das nossas avós... não é... é pequena ainda... mas::... cabe eu acho... que a mãe... por exemplo... até ensinar algumas coisas boas e ruins pros seus filhos::... né... e::...

A2 - ... ah... eu acho que vai de cada pessoa... eu acho que se o pai... ensina o filho a assistir XXX... agora se deixar ele assistir qualquer coisa ele vai assistir mesmo...

36. P1 - ... é::... geralmente... ouve uma palavra que não entende... sai falando aquela palavra USANDO como se conhecesse... de repente a palavra nem cabe bem na situação... tem muitas... / tem muitas situações que vocês poderiam discutir... né... mas como a nosso situação aqui não discutível... você só tem que ter um parecer mais ou menos... e entender o textinho... vocês entenderam todo o texto?... gostaram?... a Jaqueline não gostou... quem gostou?...

A2 - A - não gostei do final...

37. P1 - ... não gostou do final?... porquê...

A1 - ... é muito bonita a história... mas só que no final ele é cego...

38. P1 - ... mas ele não lamenta o fato dele ser cego... às vezes a gente tá lamentando... né... a::... eu tô lamentando que o menino seja cego... mas ele mesmo não está...

A - ... ele é espertinho...

38. P1 - ... esperto... ele tem um gravador... ele conversa com o gravador dele... não é assim?... ouve música porque ele gosta muito de ouvir música... ele faz no::... no geral... isso seria a felicidade que eu entendi para o menino... ele faz as coisas que ele gosta... e nada que não faz... faz falta pra ele... ele não vai à discoteca... ele não vai do cinema... mas isso não faz falta pra ele... ele não assiste TV... né... o que ele precisa ele tem... eu acho que na nossa vida nós temos que fazer isso...procurar ter aquilo que a gente é::... precisa mesmo... e não querer MUITA coisa... isso aí é buscar a felicidade como se ela fosse um objeto... e ela não é... né... nós temos aí... na folha... alguns exercícios escritos... vamos acompanhar... o primeiro... vocês vão completar essas sentenças... usando as palavras dadas... então você tem aí... looking for é parecer... né... parecer ou procurar... nesse caso aí vai ser procurar... farm que é fazenda... listening... ouvindo... gives é o verbo dar... together é juntos... several que é::... diversos... muitos...

A 2 - ... que que é looking for?...

((Uma aluna pergunta à outra aluna o que é "looking for"))

39. P1 - ... e just... just que é so... apenas... então vocês vão ler as frases e tentar completar... é:: de acordo com o texto... de acordo com a historinha... o exercício dois... vocês vão organizar essas frases... nós temos aí as palavras desorganizadas... então vocês vão colocá-las em ordem... e organizando... ordenando de acordo com o texto também... no terceiro... vocês vão responder em Português... tá... perguntas de entendimento em Português... deu pra entender?... exercício quatro... o exercício quatro... vocês vão fazer numa folha à parte... é:: a parte de completar... vocês fazem aí mesmo... tá... vocês vão completar o monstro que o Tony imaginou... voltem lá no texto... releiam e vejam como que era o monstro... por exemplo... como que era a cabeça do monstro... como que era o corpo... as pernas... os braços... tá... vocês vão ver isso... depois vocês vão criar... criar não né... orga... agora não posso mais falar criar... ((o professor ri))... depois vocês vão é::... ((risos))... inventar não é também... transformar?...

A - ... criar mesmo...

40. P1 - ...ah... vamos criar mesmo... vão criar o monstro... então aqui eu dei algumas sugestões... só que essas sugestões... você pode sair fora das

sugestões... não tem nenhum problema... vocês podem criar outras... tá... a cabeça... desse monstro... como é que ela vai ser?... o corpo... body... é o corpo... leg... as PERNAS... como é que são as pernas... né... ãh? ... exercício quatro...

A - ... ah... exercício quatro...

41. P1 - ... primeiro você vai completar o monstro... que o Tony imaginou... depois VOCÊ vai criar o monstro... eu dei algumas sugestões aí... de cabeça... corpo... perna... tá... mas você não precisa se ater só a essas... claro que não... vocês vão criar um monstro e o mais maluco possível...

A - ... entendi...

42. P1 - ... e depois... se quiserem desenhar um monstrinho... olha o do Tony aí... deixa eu mostrar pra vocês... olha lá... cabeça de leão...

a - ... deixa eu ver... professor...

((O professor mostra o desenho do monstro que está no livro))

A - ... a:!!... que que é isso?

43. P1 - ... esse é o monstro que ele criou... né... no texto... é:: cabeça de leão... corpo de camelo... corpo de camelo...

((Enquanto o professor olha o texto, alguns alunos tagarelam sem parar))

44. P1 - ... é ele mesmo viu... porque ele fala XXX... a mão dele fala cria um monstro... XXX entenderam o exercício quatro?... no cinco... vocês vão dar os antônimos... os opostos das palavras destacadas... então... vocês têm que saber... por exemplo... aí... they always call the dog... eles sempre chamam o cachorro... but he... qual que é o contrário de sempre?...

38. P1 e As - ... nunca...

45. P1 - ... nunca em Inglês...

46. P1 e As - ... never...

47. P1 - ... never... então eles sempre chamam o cachorro... mas ele nunca vem... a palavra destacada... vocês vão dar o antônimo dela... entenderam?... exercício seis... vocês vão identificar a quem se refere ou a que se refere as palavras destacadas... por exemplo... we call him... but he never comes... quem que é ele?... nós o chamamos... mas ele nunca vem... quem que é ele?...

48. P1 e As - ... Tomorrow...

49. P1 - ... Tomorrow... o cachorro... entenderam como é que vocês vão fazer?... exercício sete... vocês vão escrever as frases em Inglês... tudo é a respeito do texto... exercício oitavo... responder perguntas em Inglês... tudo de acordo com o exercício... e o último exercício... o nono... vocês vão dar dez conceitos de felicidade... vocês vão enumerar em ordem de preferência... pra você o que é felicidade... será que felicidade é dinheiro e fama?... money and fame?... é::... um monte de amigos?... é::... não... não ter escola isso é felicidade pra você?... um dia na praia?... amor e beleza?... um sorriso de uma criança... uma família feliz... paz e amor... um ano em Paris... ((risos))... não inflação... é:: sábado à noite na discoteca... na boate... chocolate e sorvete... sorvete e chocolate... isso aí é felicidade para você?... uma carta de amor do Tom Cruise...

A - ... ah:...

50. Pl - ... uma carta de amor da Luma de Oliveira... ((risos)) uma semana na Disneylandia... então vocês vão:: enume... sabe... que dez... em ordem... de preferência... né... a primeira em primeiro lugar até o décimo lugar... o que é felicidade pra vocês... e CALARO que você não precisa ficar só com esses aqui... você pode dar o seu conceito de forma de felicidade... tá bom?... in English... agora eu vou olhar o caderno... é cada um faça o seu... hein...

A - ... a minha companheira faltou pra escrever in...

A - ... professor...

51. Pl - ... oi... no decorrer da semana... e essas folhas vocês tragam na próxima segunda-feira... que nós vamos ter aula de:... Educação Artística XXX.

FINAL DA FITA N° 5 - LADO B - AULAS N° 13 e 14 - 16-05-94.

FITA Nº 2 - LADO B - AULA Nº 4 - 06-06-94

PROFESSOR 2 (P2)

1. P2 - ... good morning... ((inicia a chamada e as tarefas são levadas até ele para verificar se fizeram e marcar o nome de quem fez))... number nine... ten... eleven... nove... dez e onze... só respondem quando eu perguntar... e bico fechado... ((e assim foi até chamar os quarenta e cinco alunos da classe))... correção oral da tradução... o vocabulary que eu pedi pra vocês estudarem é da página vinte e sete... né...

A - não... trinta e cinco...

2. P2 - ... trinta e cinco?... tá bom...

A - você falou todos... professor... você falou todos...

A - ... não... você falou... um conselho de amiga...

3. P2 - ... a:: começando lá... the ocean... que significa the ocean?... é o título do texto... o:: oceano... e aí... comecem a tradução pra mim rapidamente...

A1 - H₂O... dois átomos de hidrogênio...

4. P2 - ... comece o Fabrício... lá...

A2 - H₂O... dois átomos de hidrogênio e um de oxigênio... água... uma comum substância na face da Terra... mas um raro líquido no sistema solar...

5. P2 - ... no resto... né... no restante do sistema solar...

((O professor interveio aqui porque o aluno pulou o pedaço "in the rest of"))

A1 - ... no resto?...

6. P2 - ... é:: vocês vão falando... e:: eu vou:: fazendo algumas correções que forem necessárias... continua Érika Auxiliadora... the salt solution... the salt solution... ((espera a aluna falar, mas ela não se pronuncia, fazendo com que o professor inicie a tradução...)) a solução salina...

A3 - a solução salina... flui.... fluiu

7. P2 - ... do mar...

A3 - ... do mar fluiu nas...

8. P2 - ... corre...

A3 - ... a... professor... não dá pra entender isso daqui não...

9. P2 - ... nas veias... humanas... né...

A3 - ... e é uma... consciência... é isso?

10. P2 - ... coincidência...

A3 - ... coincidência... ou parte do plano da natureza... ponto de interrogação...

((risos por causa da fala ponto de interrogação))

11. P2 - ... é só você dar a entonação que não precisa indicar o ponto ué... setenta por cento...

A3 - ... do corpo do homem é água... a mesma proporção que a superfície da Terra...

12. P2 - ... isso... Wellington... continue... please...

As - continue please... please... please...

A4 - nós temos uma grande questão hoje... nosso planeta pode sustentar com relativo conforto somente...

13. P2 - ... com um relativo conforto... apenas... um ou...

A4 - ... dois bilhões...

14. P2 - ... dois bilhões... ne... de pessoas... com relativo conforto... apenas um ou dois bilhões de pessoas...

A4 - ... porém... há mais de quatro bilhões de pessoas na Terra hoje... e a população mundial continua crescendo todo dia... o mar pode ajudar o homem a sobreviver?...

15. P2 - ... ok... continua... quem quer continuar... que fez uma tradução aí razoável...

A - razoável...

A5 - ... eu... eu...

16. P2 - ... então vai...

A5 - ... o mar é um vasto...

((foi cortado pelo professor, pois iniciou a tradução à frente de onde o outro aluno parou))

17. P2 - ... eu acredito que pode... aí... o mar...

A5 - ... hoje...

18. P2 - ... hoje?... não tem hoje...

((risos))

A5 - ... o mar se encontra num vasto território é dá um manual de vida essencial para a...

19. P2 - ... não... veja bem... o MAR é vasto... quer dizer... grande... né?... e tem muitos... has many life's essentials... é:: não tem não... no vocabulário não tem não... é:: são as necessidades... né... tem muito assim das coisas necessárias... ao quê?... à vida... o que que o mar tem?... nossa comida... nossa energia... nossos minerais... continuando... vai Michele... em nosso mundo...

A6 - em nosso mundo fragmentado... o mar é a grande unidade... ele é a única esperança do homem... é:: homem... homem tem...

20. P2 - ... o homem... né... o ser humano...

A6 - ... é:: tem sérios problemas pra resolver e aí...

21. P2 - ... e a palavra-chave...

A6 - ... não resolve estes problemas...

22. P2 - ... pra resolver... os problemas... é a... unidade... nós somos todos parte...

A4 - ... da pirâmide da vida... ((o Wellington retorna à tradução))

23. P2 - ... da pirâmide da vida... e nós nos tornamos...

A4 - ... cada vez mais independentes...

24. P2 - ... mais interde... interdependentes... a cada dia... eu acredito... que em cooperação universal...

A6 - ... nós estamos no mesmo barco...

25. P2 - ... nós todos estamos no mesmo barco...

A6 - ... este barco é a nave espacial da Terra...

26. P2 - ... é a espaçonave Terra...

A6 - ... é:: uma jóia azul na noite de espaço... bonito...

27. P2 - ... bonita...

A6 - ... bonita e gloriosa... com o... aí a gente não...

28. P2 - ... com o fluído da vida... o mar... vocabulary exercise vamos fazer juntos rapidamente... page thirty six... página trinta e seis... rapidamente... green:: is the cor of... VERDE é a cor da...

A - ... é a D... professor...

29. P2 - ... é a cor do espaço... da esperança... da unidade... da comida ou do sal?...

As - da esperança...

30. P2 - ... da esperança... então é a letra b... hope... hope... b de barriga... two... man needs water to... praquê que o homem precisa de água?... Anderson...

A - pra beber...

31. P2 - ... -- que que cê tá sentado aí... senta junto com a colega e o Anderson senta aqui -- SURVIVE é a palavra... letra

As - ... c...

32. P2 - ... three... the... to sucess is work... o corpo... a natureza... o mundo... a superficie ou a palavra-chave do sucesso é o trabalho... qual é?

A - e...

33. P2 - ... e key word é a palavra-chave... four... water helps plants and trees...

A - to flow... to flow...

34. P2 - ... que que ela pode mudar em relação às plantas e árvores?... ela ajuda a:: é:: fluir... a dissolver... a acreditar... a crescer ou a continuar... to GROW... crescer... to grow... LETRA

As - ... d...

35. P2 - ... five... rare is the opposite of...
A - comum...

36. P2 - ... common... raro é o oposto de comum... astronauts travel in a... onde que os astronautas viajam?...

A - no espaço...

37. P2 - ... na spaceship... numa espaço-nave

A - letra e?...

38. P2 - ... LETRA E:: alternativa e... seven... there is... ONLY one God... há apenas um Deus... he is... the... only God we have... é a mesma alternativa pra duas:: respostas...

A - letra a... então?...

39. P2 - ... a...

A - ... acertei...

40. P2 - ... eight I depend on you... you depend on me... we depend on each other... we are... INTERdependent... eu dependo de você... você depende de mim... nós dependemos um do outro... nós somos interdependentes...

A - b?

41. P2 - ... b... comprehension... match two columns to make correct sentences... according to the text... veja bem... vocês vão RELACIONAR as colunas pra fazer sentenças corretas... de acordo com o texto... number one... there is salt... qual é a continuidade?...

A - letra d?...

42. P2 - ... e... in man's veins...

A - que que eu coloco na frente... um...

43. P2 - ... a letrinha correspondente... e... number two... the world... world's population...

A - d... d

44. P2 - ... continues to grow everyday... d... letra d... aí coloca a letrinha d na frente da:: number... number two... three... we are all... in the same boat... a... letra a... four... the sea has... meny of life's essentials... five... seventy per cent of man's body... is water... setenta por cento do corpo humano é ÁGUA... letra d...

A - professor... a terceira qual letra?...

45. P2 - ... número três... ficou com a letra a... number five... número cinco... letra b... six... the sea can help to solve...

A - h?...

46. P2 - ... man's serious problems... g... letra g...

A - acho que tem duas opção...

47. P2 - ... the oceans are...

A - c...

48. P2 - ... man's only hope... h... coluna h... é a letra h...

A - e a outra é c...

49. P2 - ... the sea can help man... to survive... letra... c... detailed comprehension... find the lines in the text that refer to the following facts... a grande divisão que existe entre as nações do mundo... em que linha do texto?... procurem... por favor...

A - line... é line?...

50. P2 - ... line... liNE... de linha... qual é a linha que vocês têm... então?... fifteen... a quinze... dê uma olhadinha na linha quinze... in our fragmented world... que que é fragmentado?... todo... separado... dividido... é:: a proporção da superfície terrestre coberta por água... que linha do texto?

A - nine... nine...

51. P2 - ... five... six... e seven... cinco... seis e sete... three... o número razoável de habitantes do nosso planeta... o número que SERIA:: razoável... quais são as linhas do texto?... NINE... eight... nine... ten...

A - oito... nove... dez... é isso?

((O professor sorriu concordando... e a aluna disse:))

A - ... muito bem... um ponto na média...

52. P2 - ... four... ((risos)) a capacidade potencial do mar como promotor de união entre os países do mundo... mar como unificador... onde tem isso?... fifteen... sixteen... quinze... dezesseis... five... a quantidade de água que existe no corpo humano...

A - é:: setenta por cento...

53. P2 - ... sim... mas qual é a linha do texto... a a:: frase... five... six... de cinco a seis... six... o fato de que os habitantes da Terra dependem cada vez mais uns dos outros para sua sobrevivência... qual é a linha do texto?...

A - a dezenove...

54 - P2 - ... seventeen... eighteen... nineteen... dezessete... dezoito e... dezenove... é:: deixa eu ver aqui... na frente do Meneguetti... qual é o nome?... Márcio... Márcio please... a que provável coincidência Cousteau... se refere no início do texto?... qual é a coincidência que ele... qual é a comparação que ele faz?... pode olhar... dá uma olhadinha na tradução... no texto fácil... qual é a comparação que ele faz... gente... não não... ele fala a respeito da porcentagem de água que existe na face da Terra... é a mesma... o corpo humano tem setenta por cento de água... é formado por setenta por cento de água... e a... a crosta terrestre é coberta por setenta por cento de água... tá é essa a comparação que ele faz... né... é interessante isso aí... né... será uma... ele ainda coloca... será uma coincidência?... né... em que linha do texto... Cousteau diz que estamos todos no mesmo barco... e o que ele quer dizer com isso Fabricio?...

A - viche... professor... até o barco... ((risos))

55. P2 - ... significa quieto... deixa ele falar... e:: ela tá querendo dizer pra mim... ele tá querendo dizer que todos obedeçam ((risos))...

56. P2 - ... olham... veja bem... o nosso futuro... no caso de um desastre... de uma catástrofe... o grande XXX mundial... não vai ser o mesmo?... todos não seremos destruídos?...

A - seremos...

57. P2 - ... se houver um acúmulo de população no mundo... todos não sofrerão com isso?... vai faltar comida... sei lá... água... não sei... né... então tudo... todas essas grandes coisas que acontecem em termos mundiais... a consequência também é sofrida por todos... de uma maneira ou de outra... não é... então é isso que ele quis dizer... estamos todos no mesmo barco... todos estamos em que planeta?...

As - ... na Terra...

58. P2 - ... e ele até chama a Terra de quê?... espaçonave... né... espaçonave... grammar... to have... simple present tense...

((A partir de agora a aula deixa de ser transcrita, pois inicia-se a atividade gramatical, não trabalhando mais com texto e leitura.))

((Ao término da aula, o professor marca a tarefa para outra aula.))

59. P2 - ... vai ficar de tarefa os exercícios da página trinta e oito... é... vocês tentem fazer o caso possessivo e o can... tá... eu gostaria que vocês tentassem fazer que eu explico na próxima aula... na próxima segunda... tá... todos... né... do a ao e... e também a tradução...

A - não... não... não não não...

60. P2 - ... da página quarenta e um e o vocabulário...

A - que que é pra fazer com o vocabulário?...

61. P2 - ... usar ((risos))... coloquem cadernos... livros... debaixo da carteira...

As - ... ah... professor...

62. P2 - ... os cadernos e livros embaixo da carteira... cada exercício que vocês fizerem ao longo da semana... tá... por exemplo... se der tempo da gente fazer três... eu vou ter que dividir esses três exercícios por uma nota de valor dez...

A - a::

63. P2 - ...se a gente fizer quatro... dois e meio cada um... e assim por diante... tá... se der tempo de fazer um... esse exercício vai valer dez... dois... cada um vai valer cinco... e assim por diante... presta atenção no exercício... por favor... é um ditado... tá... escrevam dictation... não usem todo o espaço da folha porque essa folha vai ser reaproveitada nas outras avaliações também... não é economia porque você vai ter uma prova nessas várias provinhas vai ser uma prova... ó:: tem gente com o livro em cima da carteira ainda... assim não dá... né... prestem atenção... eu vou ditar a palavra em Português e::

As - aí:: professor... assim não... é muito difícil...

64. P2 - ... se demorar muito eu espero...

((Não deu tempo para o professor fazer o ditado, ficando para a próxima aula))

65. P2 - ... olhem o vocabulário... hein...

FINAL DA FITA Nº 2 - LADO B - AULA Nº 4 - 06-06-94.
 FITA Nº 3 - LADO B - AULA Nº 6 - 20-06-94.

1. P2 - ... Good morning...

2. P2 - ... hoje eu vou dar o sexto ponto de tarefa e tem gente aqui que consegue ter negativo em todas... eu não sei como... eu não vou esquentar a minha cabeça não...

((O professor inicia a chamada, sempre marcando os alunos que fizeram a tarefa))

3. P2 - ... correção da página cento e vinte e sete... aquele exercício com o verbo can... ((Não transcrevi por não se tratar de trabalho com texto, mas sim especificamente gramatical.))... page forty two... exercício da página quarenta e dois qual é o oposto... the opposite of many... few... few... a palavra é few... o oposto de many é few... é:: people who are one hundred years old...

A - centenarians...

4. P2 - ... centenarians... primeiro exercício da página quarenta e dois pra quem tá perdido aí... for each... many... a high number...

A - ... of...

5. P2 - ... the opposite of below... below significa abaixo... above... acima... the opposite of north... o oposto de norte... south...

A - ... south...

6. P2 - ... south...

A - ... acertei...

7. P2 - ... apparently are... que que é... seem to be... parece ser... tá... eight é:: good for the body... o que é bom para o corpo... saudável... healthy...

A - ... não é atividade física... professor?...

8. P2 - ... também... mas o que é atividade física... não é uma coisa boa para o corpo?... saudável... precisa procurar o sinônimo... e não o que... é... né... é:: go to a distant place... ir para um lugar distante... o que é... viajar... é:: full of work or activity... cheio de trabalho ou atividade... busy... ocupado... eleven... cook in excess... for a very long time... overcook... cozinhar em excesso... tem até no:: vocabulary isso daqui... é:: the opposite of after... o oposto de depois... antes... gente... a gente sempre confunde... né... o after com o before... porque acha que after começa com a... e a gente acaba achando que antes... mas não é... o after é depois... e o BEFORE significa... antes... vocabulary exercises... number one... is more important than money... alternativa...

As - ... b...

9. P2 - ... b... two... a mountain is usually...

A1 - a...

10. P2 - ... uma montanha é geralmente... alta... né... São Paulo is an industrial town... there are lots of factories there... four... how old are you... what's your...

A1 - ... age...

11. P2 - ... age... quantos anos você tem... qual é a sua...

A1 - ... idade...

12. P2 - ... idade... five... they eat lots of fruit and vegetables... so they are...

A1 - ... healthy...

13. P2 - ... healthy... eles comem muitas frutas... e:: legumes... então eles estão... ou eles são... saudáveis... number six... is the first meal of the day... qual é a primeira refeição do dia...

A1 - ... breakfast...

A2 - pão...

((risos))

15. P2 - ... seven... o pão tá dentro do breakfast... the sun is... the surface of the Earth...

A2 - ... above...

16. P2 - ... above... o sol está... acima da superfície... da Terra... mountain air is...

A1 - ... always...

17. P2 - ... always fresh... o ar da montanha é SEMPRE... fresco... ok... nesse true or false... além de assinalar quais eram as falsas e as verdadeiras... vocês teriam também que... é:: corrigi-las... né... quando elas estiverem falsas... vocês teriam que... corrigi-las... in the United States there are only three centenarians... nos Estados Unidos há apenas... três pessoas com cem anos de idade...

A2 - ... false... é false...

18. P2 - ... é false... né... na verdade é uma estimativa de que... há apenas três centenários pra cada... cem mil habitantes... one hundred thousand population... então vocês podem fazer o seguinte... coloquem umas... Vilcabamba is a distant village near Georgia... é perto da Geórgia... o lugar lá na Rússia?...

As - ... não...

19. P2. - ... não... fica no... Equador... three... most people in Vilcabamba are above the age of hundred... a maioria das pessoas de Vilcabamba estão acima da idade de cem...

A2 - ... false...

20. P2 - ... false... quantas pessoas são lá... que têm cem anos?...

A2 - ... nove...

21. P2 - ... nove... então ao invés de most people... coloquem NINE people...

As - ... nine people...

22. P2 - ... não é peoples::... people já uma palavra no plural... nós temos person... que é o singular... pessoa... people... plural... PESSOAS::

não tem S... tá... é criança e crianças... né... a gente tem mania de falar childrenS:... mas não é... é CHILDREN... crianças... porque existe a palavra CHILD que corresponde a... criança... tá... Georgia is in the mountains of the Soviet Union... true... verdadeiro... five... phisical exercise is good for your body...

As - ... true::

23. P2 - ... true... six... the people in Vilcabamba don't work... as pessoas em Vilcabamba não trabalham?...

((O professor indicou a resposta já pela sua entonação ao falar a pergunta.))

As - ... false...

24. P2 - ... false... então elas trabalham... então apenas vocês risquem o don't... né... porque elas trabalham... they always take the bus to go to work... eles sempre nessa vila pegam um ônibus pra ir pro trabalho...

A2 - ... false...

25. P2 - ... false... never... né... então vocês risquem o always... e coloquem... NEVER...

A - onde tá o always?...

26. P2 - ... no comecinho da sentença... eight... the diet... the diet of those people is HIGHT in calories... a dieta daquelas pessoas é ALTA em calorias... é o contrário... é baixa né... por isso que elas vivem muito... quem gosta de carne gorda aí... ó:: pode ir cortando... só o bife grelhadinho... só o peito do frango sem a pele... aí vocês vão viver cem anos... nine... they rarely eat animal fat... eles RARAMENTE... comem gordura animal...

As P2 - ... verdadeira...

27. P2 - ... true... the old georgians drink a little vodka after breakfast... os velhos georgianos bebem um pouquinho de vodka... DEPOIS do café da manhã... é antes...

A1 - ... false...

28. P2 - ... então false... no lugar do after... vocês coloquem BE... FORE... nós fizemos a correção da tradução do texto já...

As - já... já...

29. P2 - ... já...

((Os alunos burlaram esta situação, pois a tradução do texto ainda não foi corrigido.))

30. P2 - ... então agora hoje quem vai responder pra mim é a menina de azul... não guardei o seu nome ainda...

A - Nádia...

31. P2 - ...Nádia... é:: vai responder em Português... tá... quais os dois principais fatores da longevidade de acordo com o texto?... pelo que foi falado lá... de um modo geral... que que as pessoas têm que elas conseguem viver mais naqueles lugares... tem a ver com o quê?... meio de vida... elas fazem muito exercício... físico... eles andam muito... eles não usam carro... eles não usam ônibus... muito menos trem... avião... isso dai eles

nem:: nunca que entraram... né... é tudo a pé... e aí... o que mais... em relação à alimentação... eles fazem uma dieta... saudável... eles não comem gordura animal em excesso... eles não... a:: a dieta deles é baixa em calorias... não tem muito amido... muita:: farinha... esse tipo de coisa... né... eles comem muito... muitos legumes... frutas... agora vocês vão traduzir pro Inglês essas sentenças... eles nunca viajam de ônibus... como fica?... they never...

As - ... they never...

32. P2 - ... travel...

A - ... by bus...

33. P2 - ... by bus... não é by... quando você usa algum veículo... você diz by... eles raramente comem gordura de origem animal... -- vira pra frente... Paulo... -- they...

A2 - ... seldom...

34. P2 - ... seldom...

A2 - ... eat...

35. P2 - ... eat... fats... gorduras... né... of animal...

A2- ... origem...

36. P2 - ... é:: eles freqüentemente bebem ou tomam um pequeno copo de vodka... they often drink... quem usou have... também está certo... tá... a small glass...

A - eu usei have...

37. P2 - ... tá certo... of vodka... four... eles sempre trabalham perto de suas casas... como ficou... Anderson...

A - quê?

38. P2 - ... então que que tá conversando?... they always work...

A2 - ... near...

39. P2 - ... near... their

A2 - houses...

40. P2 - ... quem usou houses ou homes também tá certo... tá... veja bem... de homework fica a página quarenta e quatro e a tradução da quarenta e seis... estudem o vocabulary da página quarenta e seis... bye.

((O sino tocou, a aula acabou.))

FINAL DA FITA Nº 3 - LADO B - AULA Nº 6 - 20-06-94.

=====

FITA Nº 10 - LADO A - AULA Nº 14 - 17-10-94.

1. P2 - ... Bom dia... ó prestem atenção...

1. P2 - ... Bom dia... ó... prestem atenção... ó em primeiro lugar em relação aos dicionários... eu ainda não trouxe porque eu tô selecionando alguns pra ficar na biblioteca XXX ...

((Esse trabalho é o "Dicionário de Verbos" pedido há vários dias.))

A - você não vai falar nada então?

2. P2 - ... não... também não...

A - ... porquê?...

4. P2 - ... vocês vão receber... na caderneta...

A - ... a:;...

4. P2 - ... a nota é na caderneta...

A - fala a nota professor... fala a nota...

5. P2 - ... o dicionário foi uma nota boa que ajudou na média da grande maioria... a outra coisa...

((A sala ficou tumultuada, curiosíssima para saber as notas.))

A - fala professor...

6. P2 - ... nã nã nã... não vou falar... outra COISA:: eu quero mar...

A - fala professor...

7. NÃO:: agora não... outra coisa é:: eu vou marcar já com vocês o trabalho de final de curso... de final de ano já... tá... é o seguinte... é que eu ainda não tenho a data de:: prova bimestral... final... parece que é... encerra vinte e cinco... vinte e seis de novembro...

As - vinte e seis::

8. P2 - ... vinte e seis... né... só que eu vou ter que marcar assim um pouquinho antes porque eu preciso corrigir os trabalhos pra formar... a média final de vocês... então eu vou marcar o trabalho e vocês já vão providenciando... o trabalho é simples... não é muito grande e:: quem quiser... quem quiser... pode fazer numa folha à parte e quem quiser pode fazer no próprio caderno... porque vocês vão fazer traduções de textos... então pode ser feito no próprio caderno que já fica como conteúdo de vocês... tá... -- distribuí aí pra mim por favor -- vocês vão receber aqui é:: uma lista com alguns... alguns verbos regulares... e irregulares... e o PASSADO correspondente de cada um tá... o pretérito... NÃO tem TRADUÇÃO... então depois conforme a gente for estudando a lista... alguma dúvida que vocês tiverem... tradução... quem quiser dicionário PESQUISA o significado correspondente de cada um... certo... eu vou olhar a tarefa...

A - professor... fala a média...

9. P2 - ... não... não vou falar a média...

((A sala começa a conversar muito alto até que o professor fale novamente.))

10. P2 - ... bom... agora... a homework...

A - ô professor... fala a média...

11. P2 - ... NÃO ADIANTA::... cada um que pedir pra eu falar a média eu vou tirar um ponto...

((A sala está altamente tumultuada.))

A - que isso professor... que isso...

12. P2 - ... as avaliações... eu EU QUERO ASSINADAS pelo pai... a mãe ou responsável... Fabiana...

As - ... faltou...

((O professor entrega as avaliações sobre os vocabulários, chamando aluno por aluno.))

13. P2 - ... ATENÇÃO... vamos começar agora isso ó... tarefa tá...

((O professor está vendo a homework dos alunos, passando de carteira em carteira e marcando os pontos dos alunos que a fizeram. Enquanto isso, os alunos ficam conversando entre si.))

((O professor não aguenta o barulho e reclama à classe.))

14. P2 - ... porque vocês não se comportam como deveria... ou então eu vou parar de olhar tarefa vou dar só nota do teste e de trabalho...

A - tá bom...

15. P2 - ... eu tento fazer isso pra ajudar vocês mas parece que vocês não reconhecem... não se comportam... não esperam um pouquinho... não dá... né...

A - não vai parar não Elson?

A - é::

((A sala calou-se.))

16. P2 - ... eu não consigo ouvir nem o número do colega que tá falando aqui é um absurdo...

((O professor continua entregando as avaliações.))

A - professor... perdi o meu livro...

((Continua a entregar as provas. Os alunos continuam a falar em tom de voz mais baixo.))

17. P2 - ... bom... a correção da tradução nós já fizemos... então vamos pegar os exercícios aí... vejam se nós já corrigimos os exercícios da página sessenta e quatro acho que não... essa folha ó -- tem gente que ainda não entendeu o que eu falei -- esta lista de verbos aí vocês vão começar a usar a partir de AGORA ((esta lista consta nos anexos, e é uma lista de verbos que o professor havia prometido aos alunos)) porque nós vamos começar a ver pretérito... passado... então ALÉM da LISTA que vocês têm no final do livro... vocês têm mais esta lista aí... pra ajudar na tradução do texto... pra quando for estudar pra prova... certo? quando você quiser saber qual é o passado de determinado verbo vocês têm aí uma lista de verbos regulares e irregulares ok?... pra facilitar... eu sugeri que vocês pesquisassem o significado ((dos verbos da lista que o professor deu aos alunos))... é isso que eu falei... então seria bom que vocês colassem no caderno tá... e as:: avaliações que vocês receberam TÊM que trazer na próxima aula...

A - é ponto positivo... professor?

18. P2 - ... não é negativo pra quem não trouxe... quem trouxe não fez mais do que a obrigação...

A - se conseguir trazer... né... se o pai não matá primeiro...

19. P2 - ... olha... vamos lá... exercício da página sessenta e quatro... exercício de vocabulário... vamos corrigir bem rápido tá... as drogas são um perigo para a saúde... elas são muito...

A - feias...

20. P2 - ... feia é a resposta que você me deu... DANGEROUS... as drogas são muito...

21. P2 e As - perigosas...

22. P2 - ... então a alternativa correta é a... c... tua idéia é muito boa... ela foi... por todos... por todos... a idéia foi... c... ela foi ACEITA por todos... tá certo... TAMBÉM é a c... number three... the... is a satellite of the Earth... quem é o satélite da Terra?... a Lua... Moon... qual é a alternativa?...

A - e...

23. P2 - ... e... é:: four... the first part of something is its... a primeira parte de alguma coisa... é um... começo... c... beginning... essa essa:: questão aí eu achei um pouco confusa... mas... tudo bem... pelo/pela idéia que dá... os planetas e as estrelas são... o quê?...

A - ao redor...

24. P2 - ... heavenly bodies... corpos... celestes...

As - celestes...

25. P2 - ... então a alternativa correta...

As - b...

26. P2 - ... b... Pop John Paul II was born in... Poland... onde nasceu o Papa João Paulo II? Polônia... alternativa... qual é a alternativa?...

A - A... Polândia ((risos do outro aluno que falou Polândia))

A - ((risos)) Polândia...

27. P2 - ... acertou bem... hein ((risos))... deixa o Pedro Álvares saber disso... é:: vamos ver então quais são as alternativas verdadeiras... true... e quais são as falsas... para Aristóteles o nosso planeta era o centro de todas as coisas... para Aristóteles...

A - certo...

28. P2 - ... true... certo... ele acreditava nisso... pra ciência antiga... haviam oito esferas de vidro girando ao redor do Sol...

A1 - como é que é?... essa é falsa professor... essa é falsa... é falsa professor... a não...

29. P2 - ... não é em torno do Sol é em torno da Terra... a antiga ciência acreditava que as esferas giravam em redor da Terra... false...

A1 - ... false...

30. P2 - ... three... é:: haviam oito corpos celestes fixados em cada esfera...

A - false...

31. P2 - ... UM em cada esfera...

A2 - ... verdadeiro... verdadeiro...

32. P2 - ... então a alternativa está errada... false... haviam muitas estrelas fixas na última esfera...

A - ... certo::

A2 - ... CERT::to...

33. P2 - ... de acordo com as crenças... -- vocês tão conversando... tão atrapalhando... --

A2 - sempre quando uma é verdadeira a outra é falsa...

34. P2 - ... é:: também acho... vai nessa... a idéia do Universo... que o Universo foi aceita a... a idéia do Universo a respeito do Universo... foi aceita por um longo tempo...

A2 - essa é verdadeira...

35. P2 - ... por quantos anos?...

A2 - ... cento e quatorze anos...

36. P2 - ... MIL e... quatrocentos anos... é verdadeira... true... six... Copernicus... para Copernicus não... Copernicus was born in Poland more than five hundred years ago... mais de quinhentos anos atrás nasceu Copernicus...

A - ... verdadeiro...

37. P2 - ... true... to Copernicus the Moon was more important than the Earth... para Copernicus a Lua era mais importante que a Terra...

A - ... false...

38. P2 - ... false...

A - ... a Terra era mais importante que a Lua...

39. P2 - ... quem era mais importante pra Copernicus?...

A - ... a Terra...

A - ... A Lua...

A - ... o Sol...

40. P2 - ... o Sol... o Sol?... false... é:: to Copernicus the Sun was around the planets... para Copernicus o Sol estava ao redor dos planetas...

A2 - ... false...

41. P2 - ... false também...

A2 - ... eu lembro que tavam ao redor do Sol...

42. P2 - ... ISSO... MUITO BEM...

A2 - ... aí::

43. P2 - ... the words of Copernicus were completely old at that time... as palavras de Copernicus eram completamente antigas velhas praquela época...

A - ... verdadeira...

A2 - ... false...

44. P2 - ... false eram completamente... NOVAS... there were several other important scientists after Copernicus... houveram outros cientistas importantes depois de Copernicus...

A - ... acertou... verdadeiro...

45. P2 - ... true... como que a gente diz em Inglês?... a Terra era o centro de todas as coisas...

A1 - ... verdadeiro...

((risos referentes à resposta do aluno, pois com essa resposta, ele demonstrou que não tem o mínimo interesse pela aula e matéria))

46. P2 - ... como a gente diz... -- eu não sei como é que tá sua situação com as outras disciplinas...

A - ... precária ((diz um outro aluno))

47. P2 - ... porque em Inglês você já tá bagunçando muito o teu coreto tá...

A2 - ... professor só que de agora pra frente eu:;

48. P2 - ... -- só que acho assim... você tem que respeitar quem tá interessado... eu não sei quem tá interessado... mas você tem que respeitar o espaço dos outros... certo?... então se você acha que a tua vaquinha já foi pro brejo... você respeita os outros... --

A2 - ... foi não professor... foi não...

49. P2 - ... então vamos levar as coisas a sério...

A2 - ... foi só uma perna só...

((foi uma ótima bronca num aluno totalmente indisciplinado durante todas as aulas))

50. P2 - ... -- depois é difícil desatolar né... que eu percebo que tem gente que quando sentiu que tava mal... deu aí um jeitinho de estudar... fazer tarefa... sei lá... ---

A2 - ... agora vai professor... agora vai ((o aluno na bronca))

51. P2 - ... não sei não hein... HAVIA... havia um corpo celeste em cada esfera... é só tirar do texto...

A - ... there was...

52. P2 - ... there were né... there was tá certo... é um só... heavenly...

A - ... body...

53. P2 - ... in... ((o professor escreve a resposta na lousa))... number three... havia oito esferas de vidro girando à volta da Terra...

A - ... there were...

54. P2 - ... were... ((o professor escreve na lousa e o aluno acompanha com uma leitura baixa a resposta))... aquelas palavras eram perigosas... como ficou?... vocês perceberam aqui ó:: que vocês tão trabalhando o PASSADO do verbo to be?...

A - ... arrã...

55. P2 - ... né... aquelas palavras eram...

A - ... perigosas...

56. P2 - ... ((o professor escreve a resposta na lousa))

A - ... danger...

57. P2 - ... dangerous... é antes da gente corrigir o exercício da outra página... deixa eu já marcar o trabalho aí pra vocês... em primeiro lugar o trabalho é individual... tá... individual...

As - ... a:: ((achando ruim))

58. P2 - ... vocês vão dar uma olhadinha na página... é:: ninety two... noventa e dois... sabe o que que é gente... eu tô preocupado porque a gente realmente não vai conseguir terminar todo o livro né... então pelo menos se vocês conseguirem... é:: através de um trabalho... fazer as traduções dos textos da última unidade... vocês já vão tá adquirindo vocabulário né... e a gramática eu vô passar pra vocês de uma forma resumida que é o futuro... vocês vão trabalhar o futuro na última unidade... então a gente vai trabalhar de uma forma mais resumida... nós vamos fazer os exercícios apenas os exercícios gramaticais... tá... pra poder dar tempo... por conta desse problema da reforma... ((o prédio da escola começará a ser reformado em novembro. Sendo assim, as aulas terminarão antes do prazo normal)) as coisas vão ser um pouco corridas... daqui a pouco a gente tá fazendo avaliação bimestral... então... vocês vão fazer de uma forma que não prejudique vocês... né... que eu fique de repente cobrando texto por texto aqui... sendo que dá pra vocês fazerem isso no trabalho... tá... então são apenas três textos se eu não me engano... é o da página noventa e três... que é o maior... depois tem o da página...

A - ... noventa e oito...

59. P2 - ... noventa e oito... e o da página cento e três... olhem o que vocês têm que fazer... PRESTA ATENÇÃO... tá... se for numa folha à parte ou no caderno... vocês terão que copiar o texto em Inglês e colocar a tradução ao lado...

A - ... ai...

A - ... ai ai ai ai...

60. P2 - ... no caderno também tá... também... faz parte do do trabalho... é a cópia do texto em Inglês e a versão dele em Português...

A - ... e os exercícios?...

61. P2 - ... os exercícios não... não fazem parte do trabalho... APENAS os textos...

A - ... pra que dia?...

62. P2 - ... é então agora eu preciso combinar isso com vocês... deixa eu dar uma olhada na minha agenda...

((os alunos estão anotando as páginas dos textos))

63. P2 - ... noventa e dois... noventa e oito e cento e três...

A - ... tá fácil... ((risos))

64. P2 - ... pera lá deixa eu dar uma olhada aqui... nós temos aula toda a terça... né... vamos largar pro dia vinte e dois de novembro?...

A - ... tá bom...

65. P2 - ... provavelmente será até o dia da nossa prova bimestral... veja bem... quem fizer o trabalho no caderno... vai trazer o caderno pra eu vistar... certo?... quem fizer na folha fica mais fácil que aí pode me entregar... a proposta que eu fiz de fazer no caderno é que é uma forma de vocês terem já o conteúdo de vocês...

A - ... mais aí você vai levar pra corrigir?

65. P2 - ... não... aí eu vou vistar também... a correção vai ser feita oral...

A - só aqui professor... vai dá professor?...

66. P2 - ... eu quero trazer o tape pra vocês ouvirem...

A - só aqui professor?...

67. P2 - ... outra coisa... lembrem que eu fiquei devendo de trazer a fita pra vocês escutarem o:: o texto?... então... esse texto foi justamente o que está faltando um pedaço... na hora de gravar lá... gravaram:: ficou em branco... o texto acaba assim no meio... ficou lindo... ((ele fala a respeito das fitas que acompanham o livro didático))... mas quando vier pra escola eu passo pra vocês... vinte e dois do onze... ((o dia da entrega do trabalho))... bom agora vamos tentar corrigir os outros exercícios aí... vamos lá... exercício a... vocês TINHAM que seguir o modelo... é:: the Earth was the center of all things... the Earth was the center of the Universe...

((Desta forma, o professor inicia a correção dos exercícios gramaticais "Grammar Exercises", das páginas 65, 66 e 67. Essas falas não foram transcritas, pois não são trabalhos de textos, de leitura. Esses exercícios já foram explicados anteriormente, na aula anterior, sendo o uso do verbo "To Be" no passado. foi corrigido apenas o exercício A da página 65. O sinal tocou.))

68. P2 - ... na próxima aula a gente continua essa lição... comecem a estudar sobre esse tempo aí que eu posso dar uma avaliaçãozinha disso daí... e pode ser surpresa... tá...

As - a::...

69. P2 - bye...

FINAL DA FITA Nº 10 - LADO A - AULA Nº 14 - 17-10-94.