

LUSINILDA CARLA PINTO MARTINS

***CONFLITOS E CONTRADIÇÕES NA FORMAÇÃO
DE PROFESSORES: UM ESTUDO DAS PRÁTICAS
DISCURSIVAS DA DISCIPLINA PRÁTICA DE
ENSINO DE LÍNGUA INGLESA***

INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM - UNICAMP
1998

Lusinilda Carla Pinto Martins

***CONFLITOS E CONTRADIÇÕES NA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES: UM ESTUDO DAS PRÁTICAS DISCURSIVAS DA
DISCIPLINA PRÁTICA DE ENSINO DE LÍNGUA INGLESA***

Dissertação apresentada ao Curso de Lingüística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Lingüística Aplicada.

Orientadora: Profa. Dra. Maria José Rodrigues Faria Coracini

UNIDADE	BC
N.º CHAMADA:	
	Unicamp
	M. 366c
V.	
	34892
PROJ.	395/98
	X
PREÇO:	R\$ 11,00
DATA:	01/09/98
N.º CPD	

CM-00115596-0

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA
BIBLIOTECA IEL - UNICAMP

M366c

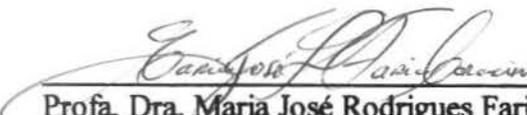
Martins, Lusinilda Carla Pinto

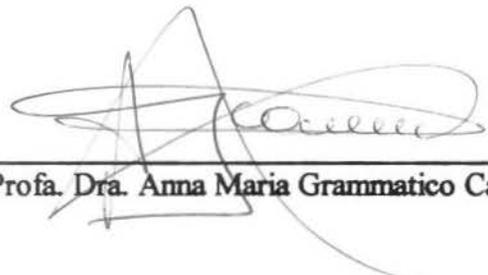
Conflitos e contradições na formação de professores: um estudo das práticas discursivas da disciplina prática de ensino de língua inglesa / Lusinilda Carla Pinto Martins. - - Campinas, SP: [s. n.], 1998.

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

1. Professores de línguas - formação. 2. Prática de ensino. 3. Linguística aplicada. I. Coracini, Maria José R. F. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

BANCA EXAMINADORA


Profa. Dra. Maria José Rodrigues Faria Coracini


Profa. Dra. Anna Maria Grammatico Carmagnani


Profa. Dra. Carmen Zink Bolognini

Este exemplar é a redação final da tese
defendida por LUSINILDA CARLA PINTO
MARTINS
e aprovada pela Comissão Julgadora em
09 / 06 / 98.



À Cecília e aos nossos bebês *in*
memorian

Ao Binho

AGRADECIMENTOS

À Prof.a. Dra. Maria José R. F. Coracini, pela orientação competente e paciente e pelos deslocamentos epistemológicos necessários para a realização deste trabalho. Ainda, pela convivência amiga durante este trajeto;

Às professoras e aos alunos que fazem parte do *corpus* desta pesquisa, pela disponibilidade e confiança demonstradas por este trabalho;

Ao prof. Dr. Jonh Robert Schmitz, pelas primeiras orientações, pelo apoio e amizade, e por me encorajar a ingressar na pesquisa acadêmica;

Às Profas. Dras. Ana Maria G. Carmagnani e Carmen Zink Bolognini pelas sugestões no exame de qualificação;

Aos amigos Ernesto, Paulo, Marildes e Aracy, pela interlocução constante e pela convivência amiga em muitos momentos;

À Wany, colega do departamento de Letras da Universidade Federal de Rondônia, que não mediu esforços para que a finalização deste trabalho ocorresse dentro do prazo previsto;

Aos colegas de turma, Newton, Nelson, Flávio, Paulo, Elzira, Claudete, Luciana, Márcia, Augusta e Graciléia, pelas discussões, sugestões e conversas informais que tornaram a convivência acadêmica agradável e produtiva;

À Universidade Federal de Rondônia, pela oportunidade e liberação para cursar este programa de mestrado;

Ao Departamento de Letras, em especial, à área de língua inglesa, pela confiança demonstrada neste trabalho;

Aos meus pais, pelo eterno carinho e incentivo;

À CAPES pelo auxílio financeiro para a realização desta pesquisa.

ABREVIATURAS

AD	Análise do Discurso
HC	Heterogeneidade Constitutiva
HM	Heterogeneidade Mostrada
PELI	Prática de Ensino de Língua Inglesa
X	Universidade Particular
Y	Universidade Federal
Z	Universidade Estadual
PX	Professora de PELI da universidade X
PY	Professora de PELI da universidade Y
PZ	Professora de PELI da universidade Z
AX	Aluno de PELI da universidade X
AZ	Aluno de PELI da universidade Z
PP	Pesquisadora
EA	Estágio Alternativo
EP	Estágio Participativo

CÓDIGO DAS TRANSCRIÇÕES

Maiúsculas	entonação enfática
[]	comentários do pesquisador
(...)	fala interrompida em determinado ponto
/	pausa breve
//	pausa longa

SUMÁRIO

RESUMO	09
INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO I: DISCURSO E HETEROGENEIDADE	20
1. DISCURSO AUTORIZADO	20
1.1. A PELI ENQUANTO PRÁTICA DISCURSIVA	20
1.2. A PELI ENQUANTO UM PODER DISCIPLINAR: UM PODER-SABER	21
1.3. A PELI ENQUANTO IDEOLOGIA	24
2. HETEROGENEIDADE DO DISCURSO	26
2.1. O ESTATUTO DO SUJEITO	27
2.2. SUBJETIVIDADE E HETEROGENEIDADE DO DISCURSO	30
3. HETEROGENEIDADE DA/NA SALA DE AULA	32
CAPÍTULO II: APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS REGISTROS	36
1. CONTEXTO E METODOLOGIA DA PESQUISA	37
1.1. CONTEXTO PESQUISADO	37
1.2. CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS	41
2. A LÓGICA DE ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO DA PELI NOS CURSOS DE LETRAS DAS UNIVERSIDADES X, Y, e Z	43
2.1. A GRADE CURRICULAR	43
2.2. O PROGRAMA DE CURSO	46
2.2.1. DOS OBJETIVOS	46
2.2.2. DOS CONTEÚDOS	49
2.3. O PROGRAMA DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO	53
2.4. CONCLUSÃO DA ANÁLISE DA GRADE E DOS PROGRAMAS DE PELI	57
3. CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DO DISCURSO DE SALA DE AULA DE PELI	59
3.1. AS IMAGENS VEICULADAS NAS AULAS DE PELI	59
3.1.1. AS IMAGENS VEICULADAS PELOS PROFESSORES DE PELI	60
3.1.1.1. SOBRE O QUE É SER PROFESSOR DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS	60
3.1.1.2. SOBRE A CONCEPÇÃO DE LÍNGUA E SEU ENSINO	62
3.1.1.3. SOBRE OS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS	65
3.1.2. AS IMAGENS VEICULADAS PELOS ALUNOS DE PELI	66

3.1.2.1. AS IMAGENS VEICULADAS PELOS ALUNOS DE PELI SOBRE A SALA DE AULA DE LÍNGUA INGLESA DAS ESCOLAS DE 1º E 2º GRAUS	69
3.1.3. CONCLUSÃO DAS IMAGENS VEICULADAS NAS AULAS DE PELI	72
3.2. OS SENTIDOS “ESTABILIZADOS” NAS AULAS DE PELI	74
3.2.1. AS REGULARIDADES NAS AULAS DE PELI	74
3.2.1.1. O ESTUDO DOS MÉTODOS	74
3.2.1.2. O TRABALHO DE INCULCAÇÃO DA ABORDAGEM COMUNICATIVA DE ENSINO	76
3.2.2. OS EFEITOS DE HOMOGENEIZAÇÃO NAS AULAS DE PELI	80
3.2.2.1 A INTERAÇÃO	80
3.2.2.2. A PRODUÇÃO DE SABERES	83
3.2.3. CONCLUSÃO DOS EFEITOS DE HOMOGENEIZAÇÃO DO DISCURSO DE SALA DE AULA DE PELI	88
4. A IRRUPÇÃO DA HETEROGENEIDADE NAS AULAS DE PELI	91
4. 1. MANIFESTAÇÕES DE HETEROGENEIDADE NAS AULAS DE PELI	92
4.2. EMERGÊNCIA DE CONFLITOS NA RELAÇÃO PROFESSOR DE PELI E ALUNO ESTAGIÁRIO	94
4.3. EMERGÊNCIA DE CONFLITOS NA RELAÇÃO ALUNO ESTAGIÁRIO E ALUNOS DE INGLÊS DAS ESCOLAS DE 1º E 2º GRAUS	109
4.4. A HETEROGENEIDADE CONSTITUTIVA DO DISCURSO DE SALA DE AULA DE PELI	113
4.5. CONCLUSÃO DA ANÁLISE DOS REGISTROS	115
CONSIDERAÇÕES FINAIS	117
ABSTRACT	125
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	126
ANEXOS	131

RESUMO

Esta dissertação pretende contribuir para as discussões referentes à questão da formação do professor de língua inglesa, através da investigação do discurso de sala de aula da disciplina Prática de Ensino de Língua Inglesa (doravante PELI) e suas implicações para a prática pedagógica desse professor.

Partimos da hipótese de que a PELI, embora se proponha a preparar o futuro professor para uma realidade heterogênea e complexa que é a sala de aula, trabalha na perspectiva de um modelo pré-fixado como forma de contornar a heterogeneidade da sala de aula e, assim, garantir a aprendizagem. Ao se deparar com conflitos na sala de aula, a PELI procura abafá-los, homogeneizando o processo de formação e limitando-se à legitimação e instrumentalização do professor de língua inglesa.

Mediante uma abordagem discursiva de análise, e das noções de prática discursiva (Foucault, 1969) e de heterogeneidade do discurso (Authier, 1990) e da sala de aula (Coracini, 1997), buscamos, então, verificar as regularidades que transformam a PELI em um discurso formador autorizado e, ao fazê-lo, deparamo-nos com a emergência indesejada da heterogeneidade constitutiva da sala de aula. Para tanto, analisamos os documentos legisladores da disciplina, as entrevistas informais e questionários feitos com alunos de PELI, bem como gravações de aulas de PELI de três instituições brasileiras de nível superior.

A análise do corpus mostrou que as práticas discursivas da sala de aula de PELI apresentam conflitos que desestabilizam a linearidade e a homogeneidade aparente desse discurso, instaurando contradições e resistências no seio mesmo do discurso autorizado. Os registros sugerem que, na tensão entre a heterogeneidade da sala de aula e a necessidade de controlá-la para garantir a aprendizagem, a PELI promove, além da legitimação do futuro professor, a forma(ta)ção de professores dentro de uma determinada abordagem de ensino. Assim, enquanto espaço de formação, ela apresenta a contradição de querer homogeneizar o que não é homogeneizável: a sala de aula, espaço constituído de conflitos e contradições.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa pretende contribuir para a problematização da PELI enquanto contexto formal e institucionalmente reconhecido, nos cursos de Letras, que formam professores de língua estrangeira. Tal estudo nasceu da necessidade de compreendermos que papel a PELI, de fato, exerce no processo de formação do professor de língua inglesa.

A Prática de Ensino, geralmente ministrada no último ano (7º e 8º semestres)¹, é a disciplina dos cursos de licenciatura, através da qual tomamos, de maneira explícita, os primeiros contatos com a experiência de ensinar e aprender. Essa matéria parece constituir o momento em que nos damos conta de que seremos professores, apesar de os cursos de licenciatura terem como objetivo específico graduar alunos para o exercício do magistério.

Através de nossa experiência como aluno de Prática de Ensino, e hoje, como professor de PELI, temos observado que, por um lado, a disciplina Prática de Ensino propicia o contato dos alunos com a escola para que estes aprendam a serem professores. Por outro, ela cava um fosso entre os conteúdos aprendidos durante a licenciatura e a realidade na qual esses alunos, futuros professores, irão atuar. Diante do descompasso entre a formação empreendida pela universidade e as exigências da escola de 1º e 2º graus, observamos que o professor formador mal consegue discutir questões referentes ao ensino e, não raro, prescreve uma determinada metodologia, ou princípios metodológicos para serem aplicados na sala de aula. Os alunos, por sua vez, dado o nível de insegurança e ansiedade em que se encontram, mostram-se muito mais preocupados com o pragmatismo exacerbado que se impõe nesse momento de graduação.

A Prática de Ensino torna-se, assim, tanto para professores como para os alunos-professores, uma experiência pouco significativa ou importante para o desenvolvimento da prática docente, configurando em mais uma tarefa acadêmica a ser cumprida. Vale lembrar que é só a partir do cumprimento de uma determinada carga horária na

¹ Em algumas universidades, a disciplina é ministrada somente em um semestre (geralmente, no último).

realização do estágio supervisionado que o licenciado em Letras é autorizado profissionalmente a exercer a função de professor.

Enquanto professores de prática de ensino do 3º grau, temos percebido, ainda, que, na estruturação dos cursos de Letras, essa disciplina não tem status de disciplina acadêmica, mas sua manutenção no currículo deve-se principalmente à sua função de legitimação do futuro professor de línguas. Nesse sentido, é comumente entendida como o principal momento de formação do professor de língua inglesa. Apesar de algumas questões referentes à formação do professor virem contempladas em outras disciplinas pedagógicas como Didática, Estrutura, Psicologia e, em algumas universidades, na disciplina Didática Específica ao Ensino de Línguas Estrangeiras ou Linguística Aplicada ao Ensino da Língua Inglesa, é a PELI que, em última instância, arca com a difícil tarefa de promover esta formação. Difícil porque, como dito anteriormente, na maioria das vezes, não conseguimos articular os conteúdos aprendidos no curso pelos alunos com a realidade das escolas que eles irão enfrentar. Nesse sentido, é comum ouvir desses alunos, professores em formação, que a PELI e o curso de Letras como um todo não lhes deram condições para enfrentar a sala de aula. Dessa forma, vemos instaurar-se uma tensão nesse contexto de formação, que têm sido pouco investigada na área de Linguística Aplicada.

A preocupação com a pesquisa na formação do professor, nas investigações da referida área, é recente. Podemos observar que essas pesquisas ocorrem, em geral, nas escolas de 1º e 2º graus, com professores já formados ou em contexto de formação continuada. Mais recentes ainda são as investigações que problematizam o professor em formação no terceiro grau. Na verdade, o tema formação do professor parece se configurar como uma questão de ordem prática com poucas possibilidades de discussão.

Almeida (1995), por exemplo, considera que esse componente “prático” associado a essa disciplina, por enfatizar a experimentação de métodos e técnicas de ensino, pode ser um indicativo dessa tensão apresentada pela Prática de Ensino. *Acreditava-se que para superar as dificuldades do ensino tradicional e encaminhando-se para um tipo de educação que tivesse em conta a realidade e o meio do educando* (Almeida, op cit: 24), a formação de professores teria que caminhar essencialmente por meio de atividades práticas. Essas atividades são, portanto, desenvolvidas no Estágio Supervisionado que, via de regra, é considerado como *a fórmula de transformar um*

portador de conhecimentos específicos e pedagógicos em um professor (cf. Rocha, 1983: 10). Nesse sentido, entendemos porque a prática de ensino é, em geral, encarada como um treino, um ensaio do futuro professor, distanciando-se, sobremaneira, do espaço de desenvolvimento de consciência crítica e de uma prática reflexiva do futuro professor, reivindicado por alguns pesquisadores.

Celani (1984: 71), por exemplo, argumenta que estamos formando bons professores com domínio de técnicas e do avanço da ciência no campo de ensino de inglês como língua estrangeira. No entanto, segundo a autora, temos dado pouca atenção para considerações de ordem educacional mais elevada, isto é, o papel do ensino de língua inglesa bem como do professor de inglês no currículo escolar e na formação do aluno na escola. Celani (op.cit: 74) enfatiza que o problema da PELI *parece residir no fato de se vir dando maior atenção ao componente informativo do que ao formativo e, ainda mais, sem passar pelo crivo crítico da análise das propostas teóricas no contexto das necessidades dos alunos e da situação educacional em que irão atuar*. A autora critica a utilização da abordagem comunicativa sem um trabalho de reflexão e problematização dos seus pressupostos. Na oportunidade, sugere a abordagem instrumental de leitura como uma alternativa para uma formação mais adequada do professor de língua inglesa (cf. Celani, op.cit: 75). Percebemos que a crítica à abordagem comunicativa, feita pela autora, serve para a sugestão de outra abordagem que considera “melhor” ou “mais adequada” ao ensino de língua inglesa.

Reis (1992), por sua vez, aponta como entraves para um trabalho de formação adequado a diversidade de procedimentos usados na operacionalização de objetivos e conteúdos da disciplina PELI e o despreparo dos professores-formadores para conduzir a formação do futuro professor de língua inglesa. Ao afirmar que a PELI deve transpor a condição de mero treinamento, Reis sugere que o trabalho de formação se dá através do desenvolvimento de uma metacompetência, isto é, um conhecimento teórico-prático das competências técnica, pedagógica e política postuladas por Fregonezi (1988, apud Reis, op.cit). Segundo esse autor, a competência técnica diz respeito ao conhecimento profundo do conteúdo a ser ensinado. A competência pedagógica relaciona-se com a capacidade de lidar com as dificuldades de sala de aula no desenvolvimento das atividades. A competência política capacita o professor a se colocar dentro da sociedade

que pertence como agente de transformação dentro do organismo escolar e, conseqüentemente, dentro da própria sociedade.

Percebemos, nesse trabalho, um desejo de unificação, de homogeneização da PELI, à semelhança de outras disciplinas do curso de Letras, especialmente no que diz respeito a seus conteúdos e procedimentos. A nosso ver, tal questão não se resume à diversidade de procedimentos adotados no encaminhamento da disciplina, mas, dentre outros fatores, à própria lógica de organização e funcionamento da PELI no curso de Letras que se apresenta, em geral, segundo Soares (1983), de uma maneira dicotômica².

Nesse sentido, Abrahão (1992), problematizando a organização e o funcionamento da PELI no curso de Letras, argumenta que a não integração das disciplinas de conteúdo com as disciplinas pedagógicas e a carga horária exígua da PELI são responsáveis pela dificuldade de se promover uma formação adequada ao professor de línguas estrangeiras. Não concordamos que só esses fatores, apontados pela autora, dificultam o trabalho de formação do professor. No entanto, concordamos com a idéia de Abrahão (op. cit: 50) segundo a qual o trabalho desenvolvido na PELI deve ir além da condição de *receitas de ensino e de um treinamento³ de procedimentos considerados ideais para qualquer situação*. Abrahão enfatiza o embasamento teórico, um estágio eficiente e uma prática reflexiva do trabalho docente como eixos norteadores da disciplina assim como delinea as qualidades necessárias ao professor de línguas bem formado (cf. op. cit: 49). Podemos perceber que os eixos norteadores apontados por essa pesquisadora reforçam a metacompetência enfatizada anteriormente por Reis, isto é, a PELI deve formar um professor que saiba a língua inglesa (competência técnica), que saiba ensinar a língua (competência pedagógica) e que seja capaz de problematizar o ensino dessa língua (competência política) e transformá-lo (metacompetência). Embora concordemos com Abrahão que o problema da PELI não é só operacional, como considera Reis, mas também estrutural, não assumiremos, nesta dissertação, uma postura segundo a qual uma formação “adequada” ou ainda a idéia de um professor de línguas “bem formado” (cf. Abrahão: op. cit: 50) sejam o ponto de partida e o de chegada para a investigação referente à formação do professor de línguas.

² Para Soares (cf. 1983: 49), a distorção fundamental da Prática de Ensino diz respeito à dicotomia da relação Teoria e Prática. Na organização da Prática de Ensino essa dicotomia funciona assim: aprende-se “teoricamente” um conteúdo, e depois, aprende-se a “prática” desse conteúdo.

³ Grifos nossos.

Curcio-Celia (cf. 1988: 317) argumenta como maior problema da formação no curso de Letras, a própria situação de ensino de língua no Brasil. Segundo a autora, essa situação apresenta um quadro de deficiências generalizadas como: acomodação, falta de informação atualizada, lacuna entre teoria e prática e entre pesquisa e realidade. Assim como Celani, Abrahão e Reis, a pesquisadora também veicula o desejo de que os cursos de formação de professores possam promover (i) uma sólida formação teórica, (ii) a implementação na prática de abordagens consideradas inovadoras, (iii) o desenvolvimento de uma consciência crítica e de autonomia por parte do professor e da responsabilidade pela sua prática pedagógica a partir de um trabalho de pesquisa em Linguística Aplicada ao ensino (cf. Curcio-Célia, op.cit: 325). Nesse sentido, a autora propõe a implantação da abordagem comunicativa⁴ em todo o curso de Letras, da universidade onde desenvolveu sua pesquisa, como uma alternativa para relacionar princípios consistentes, segundo a pesquisadora, extraídos da linguística, da sociolinguística e da psicolinguística, com a realidade do ensino de línguas estrangeiras no Brasil (cf. op.cit: 319).

Apesar de um importante trabalho de diagnóstico da realidade do ensino de línguas no Brasil e de uma proposta séria de intervenção, a pesquisa de Curcio-Celia inscreve-se num domínio discursivo solucionista ao acreditar que a simples adoção de uma determinada abordagem, no caso a comunicativa, implica mudanças. Discordamos da autora, primeiro pela simplificação do termo abordagem que não se constitui em algo simples e, muito menos, “aplicável”. Para a autora, o trabalho a ser desenvolvido tanto no curso de Letras, em geral, bem como na PELI, passa pela assimilação dos pressupostos teóricos e orientações técnico-metodológicas de uma determinada abordagem e uma posterior aplicação prática na sala de aula. Esse fato constitui-se, aliás, no ponto nodal de muitos trabalhos desenvolvidos na área da Linguística Aplicada no

⁴ Segundo definição do Dictionary of Language Teaching & Applied Linguistics, a abordagem comunicativa é

(...)uma abordagem para o ensino de língua que enfatiza que o objetivo do ensino de língua é a competência comunicativa;

(...)

abordagem de ensino de língua estrangeira desenvolvida particularmente por linguistas aplicados britânicos como uma reação à abordagem de ensino de base gramatical bem como à abordagem audio-oral. (p.65. tradução nossa)

que diz respeito à formação de professores⁵: a certeza de que ao conhecimento de uma nova abordagem segue-se a sua aplicação (cf. Coracini, 1998).

Curcio-Célia, ao eleger um modelo para o ensino de línguas estrangeiras, não leva em conta os diferentes modos de ensinar, nem mesmo sugere uma problematização dos princípios norteadores da referida abordagem e de sua operacionalização. Acreditamos que a questão da consciência crítica e de uma atitude reflexiva por parte do professor não passa necessariamente pela adoção de uma metodologia, inclusive porque, mesmo tendo conhecimento de procedimentos e técnicas de tal abordagem e, acreditando ser capaz de “aplicá-las”, o professor pode encontrar dificuldades nessa “aplicação” pelas imbricadas relações que se desenvolvem na sala de aula. Observa-se, assim, que nem sempre as “inovações” metodológicas que se apresentam como a solução para os problemas da PELI produzem os efeitos esperados.

Ainda na perspectiva de transformação do ensino de línguas a partir da adoção de uma determinada abordagem para o desenvolvimento de uma consciência crítica, faz-se necessário citar o trabalho de Moita Lopes (1996) por se tratar da divulgação de um outro referencial teórico vigente na área de formação do professor de língua: a pesquisa na sala de aula que enfatiza a formação do professor-pesquisador, do professor produtor de pesquisa.

Segundo Moita Lopes (op.cit: 181), a formação teórico-crítica do professor de línguas passa por um conhecimento duplo: um de cunho teórico sobre a natureza da linguagem em sala de aula e fora dela e outro de como atuar sobre os processos de ensinar/aprender línguas. Especialmente no que se refere ao conhecimento sobre o processo de ensinar/aprender línguas, o autor reforça a idéia de que o professor deve promover uma reflexão crítica sobre o seu trabalho a partir da pesquisa voltada para a investigação em sala de aula (cf. Moita Lopes, op.cit: 184). Concordamos com Cavalcanti e Moita Lopes (1991: 133-134), quando afirmam que a ênfase na instrumentalização lingüística é responsável pela ausência de pesquisas na licenciatura e que, a partir do momento em que a licenciatura investir mais em pesquisas, teremos um avanço qualitativo no que diz respeito à formação do professor de línguas. Não

⁵ Vejam-se, por exemplo, os trabalhos de Abrahão, M.H.V. (1996), *Conflitos e incertezas do professor de língua estrangeira na renovação de sua prática de sala de aula*. Tese de doutorado, UNICAMP/IEL; e o de Blatyta, D.F. (1995), *Estudo da relação dialógica entre a conscientização teórica e o habitus*

concordamos, entretanto, com o automatismo muitas vezes defendido por propostas de ensino reflexivo segundo as quais, a partir do momento em que o professor produza ou seja exposto a pesquisas que problematizem a sua prática e lhe propiciem embasamento teórico, ele mudará o seu comportamento teórico-metodológico, a sua concepção de ensino e aprendizagem⁶.

É possível observar que os referenciais teóricos que irrompem nas sugestões para a formação de professores desses pesquisadores são marcadamente a adoção dos princípios teórico-metodológicos da abordagem comunicativa e da instrumentalização dos referenciais básicos da pesquisa na sala de aula.

Podemos perceber que as pesquisas aqui apresentadas se concentram na busca do professor ideal e defendem a idéia de um ensino reflexivo segundo o qual os conhecimentos teóricos sobre a área específica de ensino e um conhecimento de ordem sócio-política resultariam numa prática pedagógica crítica e eficiente. Tanto o professor de línguas como o professor de ensino de línguas devem atender a requisitos mínimos em termos de proficiência linguística na língua inglesa, conhecer e saber relacionar teorias de aprendizagem e metodologias com as necessidades da sala de aula e, ainda, ser capaz de refletir sobre a sua prática.

Essas exigências, de um lado, e os problemas estruturais da PELI, apresentados pelas pesquisas resenhadas acima, de outro, nos permitem compreender o contexto adverso no qual a PELI deve exercer a sua função: formar professores. Além disso, mediante tal contexto, podemos perceber que o descompasso, discutido anteriormente no início desta introdução, é anterior à PELI. Entretanto, pela posição terminal dessa disciplina no curso, tal descompasso emerge, provocando as situações problemáticas apontadas pelos pesquisadores citados.

Preocupados também, no cenário internacional, com esse contexto de formação, Richards & Crookes (1988: 24), a partir de um estudo sobre a Prática de Ensino nos cursos de graduação do TESOL⁷, concluem que a importância da experiência adquirida

didático de uma professora num percurso de mudança da sua abordagem de ensinar. Dissertação de mestrado, IEL/UNICAMP.

⁶ Nesse sentido, Coracini (cf. 1998: 38) nos chama a atenção para a ênfase dada à preparação teórica na transformação da prática do professor porque, segundo a autora, esse fato reforça a idéia de *uma relação simplista e simplória entre teoria e prática, entre preparação pedagógica ("treinamento", com conotação altamente tecnicista) e "inovação" da prática(..)*.

⁷ Teaching English as Second Language.

no *practicum*⁸ é altamente reconhecida nesses programas de formação, afirmam, no entanto, que é escasso o número de investigações sobre o que realmente acontece na prática.

Observamos que as pesquisas citadas têm buscado conhecer essa realidade, no entanto, ao apontar os problemas que limitam o desenvolvimento de uma formação adequada pela PELI, parecem compartilhar a idéia segundo a qual existe uma formação ideal, um professor ideal, uma abordagem de ensino ideal, portanto, a PELI deve dar conta de promover tal formação. Suas limitações, a nosso ver, dizem respeito, conforme apontaram anteriormente Richards & Crookes, à pouca problematização do que realmente acontece na prática. Interpretamos essa prática como as relações heterogêneas da/na sala de aula.

Assim, objetivando ampliar as análises dos estudos aqui rapidamente apresentados e considerando que a sala de aula constitui na área da Linguística Aplicada, um espaço não só de desenvolvimento de atividades cognitivas, mas de constituição de sentidos e de produção de saberes, propomos uma imersão na sala de aula de PELI para deslocarmos as investigações do perfil desejado do professor de inglês ou de uma formação adequada. Embora reconheçamos um crescente interesse pela problematização da sala de aula, a presente dissertação se justifica pela necessidade de buscarmos, nas relações (discursivas) desse espaço, conhecer os saberes que a aula de PELI veicula e que, como efeito, tendem a estabilizar o processo de formação.

Este trabalho não pretende propor alternativas metodológicas para a formação do professor e sugestões de encaminhamento para a disciplina de PELI e, mais especificamente, maneiras de como controlar as relações heterogêneas (do discurso) da/na sala de aula, como faz a maioria dos trabalhos apontados nesta introdução, mas pretende investigar o discurso de sala de aula de PELI para discutir as relações de conflitos travadas neste contexto, problematizando a tensão provocada pela emergência da heterogeneidade num discurso formador autorizado.

Partimos da hipótese de que a Prática de Ensino de Língua Inglesa, embora se proponha a preparar o futuro professor para uma realidade heterogênea e complexa que é a sala de aula, trabalha na perspectiva de um modelo pré-fixado como forma de

⁸ No contexto pedagógico brasileiro, o "*practicum*" corresponderia ao Estágio Supervisionado da disciplina de Prática de Ensino dos cursos de licenciaturas.

contornar a heterogeneidade da sala de aula e, assim, garantir a aprendizagem. Dessa forma, abafando a heterogeneidade da/na sua própria sala de aula, a PELI escamoteia as contradições e conflitos inerentes ao processo de formação, limitando-se à legitimação e instrumentalização do professor de língua inglesa.

Sabendo que

entre a imagem ideal do aluno (o que não sabe) e a imagem ideal do professor (o que tem a posse do saber que é legitimado pela esfera do sistema de ensino) há uma distância fartamente preenchida pela ideologia (Orlandi, 1987: 22),

tal estudo pretende promover um deslocamento nas investigações referentes à formação do professor de línguas estrangeiras, distanciando-se da busca do perfil desejado do “bom” professor para investigar as condições de produção do discurso de sala de aula da PELI.

No que diz respeito aos objetivos específicos, esta dissertação pretende investigar (i) os sentidos dados à questão da heterogeneidade na sala de aula de PELI e suas implicações para a formação do professor de língua inglesa; (ii) investigar o discurso autorizado da PELI e as condições de produção que o sustentam como o momento de legitimação do professor e, ainda, (iii) problematizar a PELI, enquanto contexto de formação, a partir do seu discurso.

A hipótese formulada acima pode ser desdobrada em duas perguntas que servirão de eixo norteador para a presente pesquisa. Essas perguntas são:

I. O que caracteriza o discurso “autorizado” da disciplina PELI?

II. Por que e como a aula de PELI escamoteia a heterogeneidade constitutiva da sala de aula?

Para responder às referidas questões, propomos as seguintes sub-perguntas:

1. Qual a lógica de organização e funcionamento da PELI nos Cursos de Letras?
2. Como se dá a emergência da heterogeneidade na sala de aula de PELI?

Esperamos, dessa forma, ampliar a discussão referente à formação dos futuros professores de língua inglesa, tendo a problematização do discurso de sala de aula como um caminho para se pensar a formação, sem compromisso com prescrições metodológicas.

Esta dissertação divide-se em dois capítulos. No primeiro, apresentaremos os pressupostos teóricos básicos que orientam esta investigação, a saber discurso autorizado e heterogeneidade do discurso e da sala de aula. O segundo capítulo subdivide-se em quatro partes: uma primeira que caracterizará o contexto e a metodologia da pesquisa; uma segunda que apresentará a análise inicial dos registros, organizada a partir do discurso autorizado da PELI. Esse discurso autorizado engloba, por sua vez, a análise da grade e de programas dessa disciplina. Na terceira parte, enfocaremos o discurso de sala de aula da PELI através das imagens veiculadas nas aulas de PELI e dos sentidos que ela tenta estabilizar. Finalmente, numa quarta parte, problematizaremos a emergência da heterogeneidade da/na sala de aula. Após o capítulo II, teceremos as considerações finais, seguidas das referências bibliográficas e dos anexos.

CAPÍTULO I: DISCURSO E HETEROGENEIDADE

Antes de procedermos à análise do discurso da sala de aula de PELI e seus efeitos de sentido para a formação do professor de língua inglesa, faz-se oportuno trazermos os conceitos básicos que constituem o núcleo teórico desta pesquisa. Passamos, a seguir, às considerações sobre o que entendemos por discurso autorizado e por heterogeneidade.

1. DISCURSO AUTORIZADO

1.1 A PELI: ENQUANTO PRÁTICA DISCURSIVA

A PELI será tratada enquanto prática discursiva inserida em um discurso escolar. No sentido atribuído por Foucault (cf. 1969: 135), o discurso refere-se a um conjunto de enunciados, na medida em que se apoiem na mesma formação discursiva.

Para Foucault (op.cit: 52-53), as relações discursivas caracterizam não a língua que o discurso utiliza, não as circunstâncias em que ele se desenvolve, mas o próprio discurso enquanto prática. O autor diferencia discurso de língua. Enquanto a língua se refere a *um conjunto finito de regras que autoriza um número infinito de desempenhos*. (Foucault, op.cit: 30), o discurso constitui-se num sistema de possibilidades que torna possível um campo de conhecimento. Nesse sentido, uma prática discursiva, para Foucault, não se refere a uma (...) *competência de um sujeito falante, quando constrói frases gramaticais*, mas articula-se, na prática, com o conceito de formação discursiva, isto é,

um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa. (Foucault, op.cit.: 136).

Segundo Foucault (op.cit: 135), uma formação discursiva se define pela regularidade dos enunciados. As regularidades, das quais fala esse autor, não se opõem a irregularidades, mas dizem respeito *ao conjunto das condições nas quais se exerce a*

função enunciativa que assegura e define sua existência (Foucault, op cit. 165) Analisar uma formação discursiva, segundo o referido autor, não equivale a analisar as intenções ou a origem de um discurso, ou ainda sua totalidade, mas as regularidades que a constituem e instituem.

Entendemos no bojo da noção de prática discursiva (formação discursiva), postulada por Foucault, uma associação com *as condições históricas e discursivas nas quais se constituem os sistemas de saber* (Brandão, 1995: 38). Ou seja, podemos relacionar com a noção de condições de produção que, distante da ideia de circunstâncias e/ou de manifestações psicossociais do sujeito, se referem ao imaginário discursivo que habita o sujeito e condiciona, num momento sócio-histórico determinado, o seu dizer.

Neste estudo, a noção de prática discursiva, entendida como a realização na prática de uma formação discursiva, associada à noção de condições de produção nos possibilitará delimitar o discurso da PELI por fixar-lhe os limites num dado campo de saber e definir a sua positividade. Positividade esta que engloba, segundo Foucault, os jogos de conceitos, as escolhas teóricas, o conjunto de enunciações, enfim, as práticas que instituem e destituem objetos de discurso e domínios de saber.

1.2. A PELI ENQUANTO UM PODER DISCIPLINAR : UM SABER-PODER

Segundo Foucault (1969:207), toda prática discursiva pode definir-se pelo saber que ela forma. Como enfatizado anteriormente, na introdução deste trabalho, a PELI não se apresenta como uma disciplina neutra no curso de Letras, mas veicula um saber-poder reconhecido pela sociedade. Nesse sentido, associaremos esse saber-poder do discurso da PELI a um discurso formador autorizado. Formador porque veicula saberes que devem embasar a formação do professor; e autorizado, porque, ao estabelecer normas e regras para o funcionamento desse processo de formação através dos ritos de instituição, legitima tais saberes, ou seja, autoriza alguns sentidos e silencia outros.

Por saber-poder entende-se a relação do poder com a produção do conhecimento. Foucault (1979) não trata o poder como algo pertencente somente a

alguns, mas como algo que se exerce e que circula, e nem assume uma concepção de poder opressor. Nesse sentido, ele diz que se deve 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 op.cit.: 8).

É porque o poder é produtivo que os saberes circulam e produzem infinitamente muitos outros. Portanto, assim como o poder, o nexo saber-poder também é considerado, por Foucault, de forma produtiva. É dessa perspectiva que o autor argumenta que a verdade se liga a sistemas de poder que a (re)produzem e apoiam, e a efeitos de poder que ela induz (cf. Foucault, op.cit.: 14). Dessa forma, os discursos de poder constituem-se, para o referido autor, em regimes de verdade. A verdade, portanto, não é algo a ser descoberto ou aceito, mas se define por um

conjunto de regras segundo as quais se distingue o verdadeiro do falso e se atribui ao verdadeiro efeitos específicos de poder. (Foucault op.cit.: 13).

Pretendemos problematizar a PELI a partir dessa noção de regime de verdade em que a produção e circulação do conhecimento é calcada no nexo saber-poder. Esse regime de verdade, isto é, essa relação circular e produtiva entre saber e poder não assume caráter negativo, mas aponta para uma positividade, já que, conforme postulado anteriormente, essa positividade se refere ao fato do poder de afirmação de um discurso que constitui domínio de objetos, a propósito dos quais se poderia afirmar ou negar proposições verdadeiras ou falsas (cf. Foucault, 1971⁹: 70). É nesse sentido que problematizaremos a PELI enquanto um dispositivo de produção de verdade sobre o ensino de língua inglesa e de profissionalização do professor de língua estrangeira.

Às idéias de saber-poder e de regime de verdade, associaremos a noção de disciplina. A disciplina é um princípio de controle da produção do discurso que *lhe* [ao discurso] *fixa os limites pelo jogo de uma identidade que tem a forma de uma reatualização permanente das regras* (Foucault, 1971: 36)

É porque a disciplina implica esse registro contínuo de conhecimento, ou seja, essa reatualização permanente de regras que ela ao, mesmo tempo em que exerce um poder, produz um saber (cf. 1979: xviii).

⁹ A numeração das páginas refere-se à tradução brasileira de 1996.

Esta pesquisa deter-se-á especialmente no grupo de procedimentos referentes ao sistema de colocação do discurso - que incluem as noções de *doutrina* e de *ritual*. A doutrina, diz Foucault (op cit.: 43), *liga os indivíduos a certos tipos de enunciação e lhes proíbe, conseqüentemente, todos os outros*. Já o ritual

define a qualificação que devem possuir os indivíduos que falam (. . .), define os gestos, os comportamentos, as circunstâncias, e todo o conjunto de signos que devem acompanhar o discurso; fixa, enfim, a eficácia suposta ou imposta das palavras, seu efeito sobre aqueles aos quais se dirigem, os limites de seu valor de coerção (Foucault op cit. 39).

Acreditamos que a PELI, enquanto uma prática discursiva, define a qualificação que devem possuir os indivíduos que falam ao instituí-los em professores, sujeitos autorizados, então, a fazerem circular e produzir os saberes da área. Esses procedimentos, em outras palavras, controlam o poder do discurso, repelem seus acasos e determinam as condições de sua colocação bem como interpelam indivíduos em sujeitos falantes para determinados discursos.

Num primeiro momento, portanto, estaremos enfocando o discurso autorizado da PELI com base na noção de que

a produção do discurso é, ao mesmo tempo, controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e seus perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade” (Foucault, 1971: 9)

Ainda para discutir como a PELI se constitui enquanto um discurso formador autorizado, ou seja, institucionalmente reconhecido, evocaremos a noção de Bourdieu (1982) sobre os ritos de instituição. Para o autor, os rituais sociais podem ser entendidos como ritos de instituição, uma vez que *qualquer rito tende a consagrar ou a legimitar, isto é, a fazer desconhecer como arbitrário e a reconhecer como legítimo e natural um limite arbitrário* (Bourdieu, op.cit.: 98).

O ritual, através do ato de constituição, promove uma consagração, isto é sanciona um estado de coisas, uma ordem estabelecida. Pelo ato de investidura, o ritual faz reconhecer uma diferença pelo fato de transformar efetivamente a pessoa consagrada (cf. Bourdieu, op cit: 99). Segundo Bourdieu (op cit: 99),

a investidura transforma ao mesmo tempo a representação que a pessoa investida faz de si mesma, bem como os comportamentos que ela acredita estar obrigada a adotar para se ajustar a tal representação

No que se refere ao ritual da disciplina Prática de Ensino, por exemplo, observamos que, mediante um ato de constituição ou instituição, ela consagra politicamente o professor. E, através de um ato de investidura, reconhece esse professor, ao mesmo tempo em que o faz reconhecer-se enquanto tal, diante da sociedade. Nesse sentido, associaremos o discurso autorizado da PELI a uma função de legitimação, na medida em que a referida disciplina funciona como um ritual de passagem do lugar de aluno para o lugar de professor.

1.3. A PELI ENQUANTO IDEOLOGIA

Por último, traremos a noção de ideologia ligada à linguagem e ao saber. É de Bakhtin (cf. 1979: 44), a idéia de que toda linguagem é ideológica, no sentido de que não se pode separar a ideologia da realidade material do signo. Segundo o autor, o processo de integração da realidade na ideologia só se dá a perceber através da palavra, portanto, da língua (cf. op.cit: 46). É através da idéia do ser refletido no signo e por ele refratado (noção de refração) que a ideologia, para Bakhtin, apresenta-se como uma luta de classes em nível do signo. Ou seja, *classes sociais servem-se de uma só e mesma língua. Conseqüentemente, em todo signo ideológico confrontam-se índices de valor contraditórios.*

É, pois, via constituição do sujeito ideológico pela linguagem que se dá a rede de (re)formulações dos discursos. Nesse sentido, concordamos com Eagleton (1997: 174)¹⁰ segundo o qual

A própria linguagem é infinitamente produtiva, mas essa produtividade incessante pode ser artificialmente detida no "fechamento" - no mundo selado da estabilidade ideológica, que repele as forças desagregadoras, descentradas da língua em nome de uma unidade imaginária."

¹⁰ Essa data refere-se à tradução brasileira (ver referências bibliográficas).

A PELI caracteriza-se, portanto, como uma prática discursiva não somente porque põe em circulação discursos que produzirão outros, mas também porque “elege” determinados saberes como verdades a serem aceitas. É a partir do fechamento do campo de saber de uma área que podemos investigar o seu discurso autorizado. No entanto, não pretendemos trabalhar com a idéia de que a produção e controle desses saberes configuram-se harmoniosamente como uma unidade; pelo contrário, apresentam a contradição como princípio constitutivo. A contradição constitui para Foucault (1969-1979), o princípio de emergência, de existência de todo e qualquer discurso, uma vez que esse autor entende a formação discursiva, e também uma prática discursiva, como *um espaço de dissensões múltiplas*.

Além disso, ao tentar caracterizar o discurso autorizado da PELI, não pretendemos discutir se tal fechamento é positivo ou negativo, mas mostrar que os mecanismos linguísticos e psicológicos da representação ideológica não são um conjunto de idéias estáticas, mas um conjunto de efeitos complexos interiores ao discurso (cf. Eagleton, op.cit: 175). Ou seja, é próprio da ideologia, tentar estabilizar sentidos, institucionalizá-los, abafando, dessa forma, toda possibilidade de contradição. É essa tendência à estabilização que torna lentas as transformações, o que não significa, de fato, que os sentidos se estabilizem. Essa estabilidade é senão um efeito (de sentido) da ideologia. Nesse sentido, é importante relacionar o conceito de ideologia à prática discursiva, uma vez que mediante essa relação,

o sujeito esquece¹¹ que é função de uma formação discursiva ou ideológica e, assim, vem reconhecer-se erroneamente como o autor de seu próprio discurso. (Eagleton, op.cit: 173)

Com base, então, na tentativa de estabilização de sentidos enquanto esse efeito da ideologia, caracterizaremos o discurso autorizado da PELI. Dessa forma, a análise das regularidades e dos sentidos que tendem a se estabilizar pelas formações ideológicas veiculadas pelos programas de curso da PELI e pela grade curricular do curso de Letras, bem como a análise das relações da sala de aula e do imaginário discursivo dos interlocutores desse contexto, podem nos dar indícios de como se constitui esse discurso autorizado e suas possíveis implicações para o processo de formação do professor de língua inglesa.

¹¹. Os grifos são do autor.

2.0. HETEROGENEIDADE DO DISCURSO

Em termos gerais, utilizamos, neste estudo, uma concepção de discurso enquanto efeito de sentido¹² entre interlocutores a partir das condições de produção (Pêcheux, 1975). Por condições de produção, entende-se o imaginário discursivo dos interlocutores, ou seja, o lugar de onde falamos, a imagem que fazemos de si, do outro e do referente, imagens essas sempre constituídas pelo momento sócio-histórico. Sabendo que a linguagem não estabelece uma relação direta com o mundo, mas é mediada por esse imaginário, a língua não se apresenta como evidência e nem transparência do real. Antes, assume uma relação com o equívoco, com a opacidade e se inscreve num processo de dimensão simbólica situado no nível do acontecimento que integra duas faces concomitantemente: o nível intradiscursivo e o nível interdiscursivo. O intradiscorso refere-se à dimensão horizontal do discurso, isto é, à cadeia linguística, enquanto o interdiscorso é a dimensão constitutivamente vinculada à exterioridade do sujeito e do dizer.

Além disso, trabalhamos com a noção de que o sujeito não é fonte do seu dizer, mas sócio-historicamente constituído e, portanto, atravessado por determinações sócio-históricas e pelo inconsciente. Esta contradição própria do discurso nos remete ao que chamamos de assujeitamento (cf. Pêcheux & Fuchs, 1993: 170). Trata-se de um processo discursivo que não tem origem no sujeito, mas só se realiza nesse sujeito (cf. Pêcheux & Fuchs, 1975: 170).

Faz-se pertinente, nesse momento, trazer a pergunta que Haroche (1984:158) propõe em *Fazer Dizer, Querere Dizer*, quando pretende discutir a questão do sujeito. Como discussão inicial, a autora traz a seguinte pergunta: *que queremos dizer quando falamos de "sujeito" em lingüística, em psicologia e, mais amplamente, nas ciências humanas? De que "sujeito"¹³ se trata?* Uma vez que problematizar a questão da heterogeneidade implica em problematizar a questão do sujeito, discutiremos, com base nessa reflexão de Haroche, e a partir de um breve percurso histórico pela Análise do Discurso de linha francesa, como a noção de sujeito é constantemente (re)significada.

¹² Esse sentido não segue uma linearidade mas assenta-se na dispersão (Foucault, 1979).

¹³ Grifos da autora.

2.1. - O ESTATUTO DO SUJEITO

Num primeiro momento em que a Análise do Discurso se caracteriza, segundo Pêcheux (cf. Gadet & Hak, 1993: 311), pela exploração metodológica da noção de *maquinaria* discursivo-estrutural, ou seja, *o processo de produção discursiva é concebido como uma maquinaria autodeterminada e fechada sobre si mesmo* (idem), o sujeito é considerado o porta-voz de um ponto de vista, de um discurso. Sob a ilusão de que é produtor de seu discurso, observa-se que o sujeito não passa de um suporte para a produção desse mesmo discurso. Tem-se, dessa maneira, duas idéias básicas, a saber, os indivíduos são interpelados em sujeitos pelas formações discursivas que representam, na linguagem, as formações ideológicas que lhes são correspondentes (forma-sujeito, expressão de Althusser); e o sujeito constitui-se pelo esquecimento daquilo que o determina (noção dos esquecimentos um e dois de Pêcheux)¹⁴. Nessa perspectiva, o discurso é algo homogêneo onde, para cada fonte discursiva, tem-se uma formação discursiva fechada. Assim, *a existência do outro está, pois, subordinada ao primado do mesmo* (cf. Gadet & Hak, op.cit: 313).

Num segundo momento, os discursos se interrelacionam e, portanto, apresentam-se como uma dispersão. Foucault (cf. 1969: 61) se recusa a ver no discurso um fenômeno de expressão, antes entende-o como um campo de regularidades para diversas posições da subjetividade. Mediante essa noção de dispersão, o sujeito ocupa “n” lugares na produção do discurso. Nesse sentido, a produção discursiva é entendida com base na noção de interdiscurso, isto é, a irrupção do exterior de uma formação discursiva em outras formações discursivas. Aqui a contribuição de Foucault referente à noção de formação discursiva põe em cheque a visão de maquinaria fechada da primeira fase. No que se refere à alteridade, continua a idéia de assujeitamento; o sujeito caracteriza-se pela sua descontinuidade, ou seja, pelas várias funções que ocupa no discurso.

É, então, na terceira fase que a idéia de heterogeneidade vem fragilizar a visão de maquinaria discursiva das fases anteriores. Com base na noção de dialogismo de Bakhtin e da concepção de sujeito atravessado pelo inconsciente de Lacan, o discurso é entendido como constitutivamente heterogêneo, uma vez que se assenta nas relações

¹⁴ Cf. Pêcheux, 1975: 161 a 163 (páginas referentes à tradução brasileira de 1988, 2ª edição). Esses conceitos serão aprofundados, ainda, nesse capítulo à página 32.

dialógicas entre enunciados, isto é, nas relações interdiscursivas, colocando em cena o discurso-outro (do outro, e do um).

Por essa razão, considera-se que o sujeito não é a fonte do seu dizer e nem tem o controle do sentido desse dizer. Com efeito, o sujeito é clivado e cindido. Cindido pelo caráter sócio-histórico que o faz assumir posições variadas no discurso, e clivado pela propriedade de se apresentar fragmentado pelo inconsciente que o constitui. A emergência dessa heterogeneidade pode ser melhor estudada, em nível do intradiscurso pela noção de heterogeneidade mostrada (marcada e não marcada) de Authier (1992) e pela heterogeneidade constitutiva, a partir do interdiscurso.

Observamos nesse percurso, em que a noção de sujeito transita entre forma, função e efeito, a problematização da concepção do sujeito cartesiano a partir da idéia de descentramento desse sujeito. A *Análise do Discurso*, portanto, enfatiza o estudo do processo discursivo e da subjetividade, ou seja, da constituição heterogênea do sujeito na relação com o poder (ideologia) e com o desejo (inconsciente).

Dentro de tal perspectiva, é oportuno citar aqui a contribuição de Haroche (1984) sobre a referida questão, tendo em vista que a autora, ampliando a noção de forma-sujeito de Althusser, faz uma retomada histórico-social da passagem do sujeito religioso para o sujeito jurídico com o objetivo de problematizar a constituição do sujeito no discurso na fronteira entre língua, gramática, religião e direito.

Haroche (op.cit: 26) apresenta a determinação e a ambigüidade como conceitos básicos que integram sua análise. A determinação, exercício lógico da pedagogia medieval, estabelece uma relação particular de cada sujeito com o texto e o saber; é uma exigência que enuncia o sujeito e, ao mesmo tempo, a injunção do Estado (cf Haroche, 1988: 63-65). Na observação de mecanismos sintáticos referentes às elipses e incisas, formas de determinação, a autora vê concretizados os efeitos da interpelação e do assujeitamento manifestos na ideologia religiosa e, depois, jurídica (cf. Haroche 1984: 180).

A ambigüidade é tratada como um componente essencial da relação que o sujeito mantém com o saber. Na perspectiva do discurso religioso, a ambigüidade é a marca do discurso divino, enquanto no discurso jurídico, é o suporte de significações herméticas (cf. Haroche, 1988: 67). No campo linguístico, a autora afirma que os autores consideram a ambigüidade como

fato negativo, que é necessário descartar a qualquer preço através de regras, processos de desambiguação, mesmo que seja para responder aos imperativos mínimos de uma gramática. (cf. Haroche, op.cit: 39)

Assim, determinação e ambiguidade associam-se à relação que o sujeito mantém com a regra, com o impossível¹⁵ em Gramática e influenciam a estruturação da subjetividade

Esse estudo é importante para a problematização da questão da subjetividade na Análise do Discurso porque a observação dessa determinação na materialidade linguística nos permite distinguir em que as relações entre sujeito e discurso se modificam. Sua principal contribuição diz respeito à ampliação da noção de assujeitamento. Segundo a autora, o mecanismo de interpelação postulado por Althusser é generalizante por se referir especificamente à determinação do sujeito jurídico, ou seja, interpelação dos indivíduos em sujeitos pela ideologia. Partindo da noção de determinação - noção ligada aos sistemas religiosos e jurídicos e também a conceitos pertencentes à gramática - Haroche (op.cit: 201) postula que

a determinação constituiria a forma visível (na gramática e na língua) sob a qual se encontra a interpelação e a partir da qual se pode encontrar o mecanismo de interpelação.

Portanto, a determinação

nos permitiria reencontrar a inscrição do sujeito na língua, as posições subjetivas que ele vem ocupar no discurso, ou dito de outra maneira, os fundamentos e as modalidades de funcionamento da "interpelação" na língua. (Haroche, op.cit: 200-201)

Observamos que a noção de subjetividade defendida por Haroche não só traz a associação língua-gramática-direito e religião, como se distancia do matematismo (psicometria)¹⁶ da Psicologia Experimental. Conforme segmento abaixo, a autora busca na Psicanálise um ponto de apoio:

Colocar que todos os conflitos e todas as faltas podem ser reparados pelo viés da lógica é ser levado a admitir que a subjetividade é estruturada pela lógica. É encontrar aquilo em que consiste

¹⁵ Para detalhamento sobre o impossível da língua ver. Milner, J.C. O amor da língua. trad. Angélica Cristina Jesuino. Porto Alegre: Artes Médica, 1987.

¹⁶ Segundo Wolf (1732, apud Haroche, op.cit: 186), existe um conhecimento matemático do espírito humano

originalmente a instituição: uma captura regulada do conflito e consequentemente do desejo. (Haroche, 1984: 194)¹⁷

Outra grande contribuição da autora diz respeito à retomada das discussões referentes à questão da autonomia do sujeito. Haroche (cf. op cit: 210) chama a atenção para a necessidade de se discutir a subjetividade não reduzindo o sujeito a um efeito, a uma forma, a um lugar, mas à luz dos elementos ligados aos processos de individuação do sujeito.

Toda essa discussão apresenta-se como fundamental a este estudo na medida em que problematizar a homogeneização do discurso pedagógico e as possibilidades de resistências dentro desse discurso, isto é, a irrupção da heterogeneidade, nos remete à questão do assujeitamento que, por sua vez, evoca a questão da subjetividade.

2.2. SUBJETIVIDADE E HETEROGENEIDADE DO DISCURSO

A partir da discussão anterior referente à questão do sujeito nos estudos da Análise do Discurso, a noção de heterogeneidade é entendida como a incorporação do Outro na constituição do sujeito (cf. Brandão, 1995: 50). Nesse sentido, são valiosas as contribuições de Authier-Revuz (1990) e de Ducrot (1984) que, retomando em seus estudos o princípio do dialogismo de Bakhtin, nos remetem a formas de heterogeneidade que acusam a presença do outro.

Ducrot (op cit: 161-162), por exemplo, formulou a teoria polifônica da enunciação com o objetivo de contestar a unicidade do sujeito falante, ou seja, a idéia sustentada por muitos estudiosos da linguagem de que cada enunciado possui um e somente um autor. Ao contrário, Ducrot (op cit: 182) afirma que é necessário distinguir, entre os vários sujeitos de uma enunciação, dois tipos de personagem: o locutor e os enunciadores. Através da metáfora de que o autor coloca em cena personagens, Ducrot (op.cit:193) postula que o locutor dá existência aos enunciadores. Olhando o enunciado a partir da perspectiva da Semântica da Enunciação, esse autor sustenta a idéia de que há polifonia (ocorrência de várias vozes) não somente em nível de textos (teoria de

¹⁷. Página referente à tradução brasileira de 1992.

Bakhtin), mas em nível de enunciados. É nesse sentido, também, que considera a argumentação como constitutiva da linguagem.

Para dar conta das problematizações referentes à heterogeneidade do discurso, Authier caracteriza dois tipos de heterogeneidade - a heterogeneidade constitutiva (HC) e a heterogeneidade mostrada (HM). Ambas têm como referência teórica os pressupostos do dialogismo de Bakhtin e os princípios da psicanálise lacaniana.

Partindo da idéia de Bakhtin (1979: 41) de que *as palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios dialógicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios*, a autora admite que a linguagem só pode ser analisada quando considerada como um fenômeno sócio-ideológico e apreendida dialogicamente no fluxo da história. Dessa forma, entende que a interação e o discurso do outro é a lei constitutiva de todos os discursos, ou, no dizer de Bakhtin (op.cit: 113):

Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro.[...] A palavra é uma espécie de ponte lançada sobre mim e os outros.[...] A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor.

Além do dialogismo de Bakhtin, Authier lança mão da idéia de Freud de descentramento do sujeito e a de um sujeito perpassado pelo Outro, isto é, o próprio inconsciente (Lacan). Dessa forma, defende a tese de que o discurso é constitutivamente atravessado pelo discurso do outro, a partir da idéia de denegação. Portanto, segundo a interpretação lacaniana de Freud, no que se refere à denegação, o sujeito, no momento da enunciação, não diz “não é verdade que x”, ele simplesmente procede como se x não existisse. Percebe-se, ao mesmo tempo, a heterogeneidade na fala e no sujeito. Em outras palavras, a fala não é algo linear, marcado pela emissão de uma única voz, nem o sujeito é o objeto de quem se fala, mas uma condição constitutiva para que se fale. Trata-se, dentro dessa perspectiva, de um sujeito que não é a origem primeira (nem fonte de sentido) do discurso.

Enfatizando uma noção não psicológica da subjetividade, Authier-Revuz (cf.1995: 66) opõe duas concepções de sujeito: o sujeito A, aquele inscrito numa visão cartesiana e psicologizante; e o sujeito B que não é fonte intencional do sentido, onde o discurso não é reflexo do seu dizer. Na concepção de sujeito B, a autora postula a não coincidência do dizer, já que, segundo Authier-Revuz, o dizer não é transparente ao enunciador e o sentido, por sua vez, escapa à intencionalidade do sujeito

Essa noção de Authier-Revuz nos remete à noção de subjetividade sustentada pela análise do discurso de linha francesa. Nessa perspectiva discursiva, a noção de subjetividade está ligada a dois esquecimentos (Pêcheux, 1975: 173). Pelo esquecimento um, tem-se uma concepção de sujeito que é o criador absoluto do seu discurso, apagando, inconscientemente, qualquer elemento que remeta ao exterior da sua formação discursiva. Por ser da ordem do inconsciente e, portanto, inacessível ao sujeito, aparece como o lugar constitutivo da subjetividade. No esquecimento dois, a operação de seleção linguística que todo falante faz entre o que é dito e o que deixa de ser dito remete-nos a uma concepção de sujeito que sabe e controla o que diz. O sujeito tem a ilusão de que o discurso reflete o conhecimento objetivo que dispõe da realidade. Caracteriza-se, pois, por uma escolha semiconsciente (dito e não-dito) que o falante faz no processo de enunciação (cf. Pêcheux, 1975: 167).

Com relação a esta dissertação, esperamos, a partir do conceito de heterogeneidade formulado por Authier-Revuz, problematizar o sujeito enquanto constitutivamente heterogêneo porque atravessado constantemente pelo discurso do outro, isto é, pelo discurso do outro posto em cena, pelo exterior de várias formações discursivas.

A importância desses conceitos para a presente dissertação deve-se ao fato de pretendermos nos (i) distanciar de uma concepção individualista da subjetividade e apontar para um domínio não subjetivista de um sujeito sócio-historicamente constituído, (ii) de abordarmos o discurso não como fala nem como reflexo da realidade, mas como efeitos de sentido que, ao mesmo tempo, em que refratam outros discursos, são, por esses discursos, refratados: e, ainda, (iii) de problematizarmos as condições de produção do discurso formador da PELI e do discurso de sala de aula, observando os dispositivos de controle e produção do discurso bem como as formações imaginárias dos interlocutores da sala de aula.

3. HETEROGENEIDADE DA/NA SALA DE AULA

Embora apareça como um termo vigente no ensino-aprendizagem de línguas, a questão da heterogeneidade tem sido abordada como sinônimo de diversidade, quando aplicada a indivíduos. Segundo Coracini (1997: 7), essa acepção de heterogeneidade *poderia ser definida como conjunto de indivíduos que, justamente por serem singulares, carregam diferenças entre si*. Nessa concepção, a sala de aula considerada como o lugar das diferenças culturais, cognitivas, étnicas e etárias, é estudada como fonte de dados para o desenvolvimento de técnicas de controle do discurso e do comportamento dos seus interlocutores numa tentativa de homogeneização. Observemos, no fragmento que se segue, a concepção negativa e dicotômica¹⁸ da questão da heterogeneidade postulada por Dabène (apud Coracini, 1997: 22)

(...) as pesquisas em Lingüística Aplicada [ou melhor, em “Didactique des Langues”], devem se interrogar sobre a noção de heterogeneidade, que significa ruptura num continuum [ausência de pontos comuns de referência], desordem. Não seria próprio da didática das línguas transformar a heterogeneidade, ingovernável, em diversidade, gerenciável se aceitarmos o postulado de variações num contínuo?

É possível observar que, ao propor a transformação da heterogeneidade em diversidade, tendo em vista que esta é passível de controle, Dabène sugere, à semelhança de Reis, citada anteriormente na introdução desta dissertação, o abafamento da heterogeneidade. Em nome de um bem-estar necessário ao processo de ensino-aprendizagem de línguas, via homogeneização, Coracini conclui que Dabène, de certa forma, reduz a discussão da heterogeneidade a formas de controle, ao afirmar que essa autora considera

(...) a homogeneidade como fator simplificador da ação humana como fator positivo, rumo à harmonia, à unidade, ao controle e ao triunfo da consciência, que iguala (ou deveria igualar) todos os homens (cf. Coracini, op.cit: 23)

A presente dissertação seguirá, entretanto, uma concepção de heterogeneidade (do discurso e da sala de aula) como *constitutiva do sujeito e do dizer em conflito permanente com o desejo da homogeneização, da perfeição, da unidade* (Coracini, op.cit: 22).

¹⁸. Assim interpretada por Coracini nesse mesmo artigo.

Nesse sentido, abordaremos a sala de aula enquanto um espaço dialógico e ideológico, constituído por discursos conflitantes. Com base na noção de heteroglossia (Bakhtin, op.cit), Souza (cf. 1995: 24-25) nos sugere que a heterogeneidade da/sala de aula *diz respeito a todos os elementos que constituem a sala de aula - o professor, os aprendizes, a metodologia e os conteúdos programáticos.*

Ainda na perspectiva de heterogeneidade constitutiva da sala de aula, apesar de usar o termo 'diversidade', Grigoletto (1995: 110) problematiza a noção de heterogeneidade, na medida em que evoca essa diversidade como forma de subversão do discurso de sala de aula.

(...) mas as relações desiguais, que configuram o espaço da sala de aula e são asseguradas pela instituição escola, poderiam sofrer um pequeno descentramento se procurássemos, como professores trazer a diversidade para o centro da situação de enunciação em sala de aula (Grigoletto, op.cit: 111)

Considerando a presença do outro na constituição mesma do discurso em que esse outro se faz presente nas práticas discursivas através das experiências de vida e dos conceitos partilhados pela comunidade (cf. Coracini, 1991a: 149)¹⁹, Grigoletto veicula o conceito de heterogeneidade a partir da idéia de posições discursivas diferentes na sala de aula.

Nesse sentido, trabalhamos com o discurso de sala de aula com base na noção de jogo discursivo postulada por Coracini (1995: 68) em que a sala de aula, enquanto formação discursiva *exige um comportamento verbal e não verbal e coibe outros.* É nesse jogo discursivo que se concebe a sala de aula, por excelência, como o lugar do conflito. Dessa forma, a posição discursiva de seus interlocutores promovem o diferente e a contradição: o diferente, porque nem todos estão inscritos, em nível individual, em formações discursivas semelhantes, o contraditório, pela própria não coincidência do dizer consigo mesmo. A contradição, de acordo com Foucault (cf. 1969: 173) constitui-se na própria lei de existência do discurso.

Sabendo que, o discurso pedagógico (Orlandi, 1987: 23)

¹⁹ Coracini apresenta três dimensões em que este outro se manifesta: outro-1 que é a posição explicitada neste texto; outro-2, referindo-se ao interlocutor, responsável pelas estratégias discursivas, portanto, constituindo-se condição *sine qua non* para a própria produção do discurso; outro-3, referente às demais produções no interior de certo universo discursivo ou entre universos discursivos diferentes. (cf. Coracini, 1991a: 149)

é um dizer institucionalizado, sobre as coisas, que se garante, garantindo a instituição em que se origina e para a qual tende

O professor, (re)produtor do saber institucionalizado, incorpora esse discurso e o reproduz na ação pedagógica na sala de aula. O aluno, por sua vez, legitima a autoridade institucional do professor, reconhecendo-se sempre como aquele que não sabe. Assim, a simetria²⁰ dessa relação é marcada pelo assujeitamento do professor e do aluno, no sentido de ocuparem lugares (posições discursivas) já estabelecidos. No entanto, segundo Foucault, onde o poder se exerce há sinais de resistências. Ainda que a interação da relação pedagógica seja, em geral, marcada pelo esquema *X ensina alguma coisa a Y em que X é o agente (professor), Y o paciente (o aluno) e alguma coisa, o objeto* (Moirand, 1986, apud Coracini, 1992: 54), a heterogeneidade, própria do discurso e das relações de sala de aula irrompe desestabilizando, mesmo que momentaneamente, a homogeneidade do discurso da sala de aula.

Dessa forma, se o caráter homogeneizador do discurso pedagógico encontra no espaço heterogêneo da sala de aula resistências, interessa-nos problematizar o discurso formador autorizado no sentido de tentar, na busca de um certo estranhamento, investigar os sentidos estabelecidos e estabilizados para o trabalho de formação na PELI, observando, nesse processo,

a heterogeneidade constitutiva que torna complexo o que parece simples, o que parece uno, conflitante, o que parece controlável pela razão ou pela ciência (Coracini, 1997: 22).

Outros conceitos poderão integrar este trabalho na medida em que a análise dos registros assim o exigir. Passemos, pois, à apresentação e discussão dos dados desta pesquisa.

²⁰. Segundo interpretação de Coracini (1995: 63) do termo simetria concebido por Foucault (1979), a autora argumenta que numa relação de poder

A e B se encontram em relação de simetria quando a proporção entre a força exercida por A e a força recebida por B se mantém a mesma e corresponde ao que a estrutura social espera enquanto imaginário discursivo; nesse caso, o efeito é de homogeneidade, apesar da desigualdade entre os sujeitos, enquanto que, no caso da assimetria, onde as forças exercidas entre os sujeitos não são proporcionais e se encontram em estado de constante ebulição, o efeito de sentido é a heterogeneidade, o inesperado, o surpreendente.

CAPÍTULO II - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS REGISTROS

Retomando a questão inicial desta dissertação, partimos do pressuposto de que a PELI apresenta um descompasso no processo de formação do futuro professor de língua inglesa. Nossa hipótese básica é a de que, embora tenha a intenção de preparar o aluno-estagiário para uma realidade heterogênea e complexa que é a sala de aula, a PELI trabalha na perspectiva de um modelo pré-fixado. Acreditamos, assim, que esse descompasso advém do fato de a PELI lidar com a sala de aula, lugar próprio do conflito e da heterogeneidade, de maneira homogeneizante.

Esta análise objetiva investigar a razão desse descompasso que a PELI apresenta no processo de formação do professor de língua inglesa. Mais especificamente, estaremos observando como a PELI se organiza enquanto um discurso formador autorizado e, no decorrer da disciplina, que tratamento é dispensado à emergência da heterogeneidade nesse discurso.

Num primeiro momento, apresentamos o contexto desta pesquisa e a metodologia usada para realizar esta análise.

Em seguida, com base na organização da grade do curso e dos programas de PELI que referendam o discurso oficial dessa disciplina, caracterizamos esse discurso enquanto uma prática discursiva autorizada, observando os efeitos de sentido que esses documentos legisladores tendem a estabilizar para a produção e veiculação de saberes referentes à questão da formação.

No terceiro momento, investigamos o discurso de sala de aula, a partir de suas condições de produção, isto é, a aula de PELI em si e as imagens dos seus interlocutores. Observamos em que medida o discurso de sala de aula incorpora as práticas discursivas autorizadas da PELI.

Finalmente, numa quarta etapa, enfocamos a emergência da heterogeneidade, a partir da investigação do tratamento dado às questões conflituosas da própria aula de PELI e das trazidas, possivelmente, pelos alunos por ocasião do estágio. Nesse sentido, focalizamos os efeitos de homogeneização, decorrentes dessa heterogeneidade, que emergem na aula de PELI e que, por sua vez, afetam o processo de formação.

1. CONTEXTO E METODOLOGIA DA PESQUISA

1.1. CONTEXTO PESQUISADO

Esta pesquisa foi desenvolvida em aulas de Prática de Ensino de língua inglesa (PELI) em três instituições de ensino superior do Brasil, nas esferas federal, estadual e particular, no período de agosto de 96 a agosto de 97. Nesta dissertação, essas instituições serão identificadas com as letras X, para a universidade particular, Y para a universidade federal e Z para a universidade estadual.

Na universidade X, a turma do segundo semestre de 96 era constituída de trinta e oito alunos efetivos (daqui para frente AX1, AX2, ... etc.), enquanto a turma do primeiro semestre de 97 contava com quinze. Uma pequena parte dos alunos já leciona e os demais trabalham em outras áreas. Através de entrevistas informais, observamos que a maioria faz o curso de Letras ou porque gosta de Inglês, mas não pretende lecionar, ou porque o inglês é de grande importância hoje, ou ainda porque um diploma de curso superior, em geral, melhora o nível salarial; apenas uma minoria faz o curso pensando em realmente exercer o magistério.

A professora (daqui para frente PX) trabalha com a disciplina PELI nesta instituição desde 1981. Com formação em Letras e Pedagogia, ela diz que se tornou professora de prática sozinha²¹, pois nunca teve acesso a cursos, materiais didáticos específicos que orientassem sua formação para ministrar essa disciplina. Na verdade, a própria docente atribui à sua experiência prática o desenvolvimento do seu trabalho na PELI. É com base nessa experiência que ela busca desenvolver um trabalho alternativo dentro do proposto pela estrutura curricular e face às condições adversas com as quais se depara. Dentre essas condições, citamos: a dificuldade de acompanhamento do estágio em várias escolas da cidade, bem como nas cidades circunvizinhas; um grande número de alunos (em média trinta e oito) para orientar; e, ainda, as limitações do processo de aquisição da língua inglesa dos alunos. É oportuno salientar que essa professora está aberta a discussões e reflexões referentes à formação de professores, permitindo que pesquisas como esta sejam desenvolvidas em sua sala. Tal fato nos chamou a atenção

²¹. A professora fez cursos em um programa de pós-graduação em Linguística Aplicada, não apresentando, no entanto, a dissertação.

tendo em vista que, em geral, a universidade não se encontra preparada para ser avaliada, o que ameaçaria o seu papel de intelectual²² e seu status de detentora de um saber maior, ou no dizer de Clarke (1984), de uma Teoria²³.

Na instituição de ensino superior X, a disciplina prática de ensino só pode ser ministrada mediante uma formação pedagógica advinda de cursos de graduação ou pós-graduação em Pedagogia. Ou seja, além da formação acadêmica, no curso que ministrará a disciplina Prática de Ensino, o professor de Prática deverá ter também uma formação de ordem didática, pelo menos em nível de graduação (curso de Pedagogia, por exemplo). Essa exigência de uma formação específica aponta para duas questões: (i) o desejo da instituição de garantir, através de uma instrumentalização didático-pedagógica, uma formação “eficiente” ao futuro professor de línguas, e (ii) a idéia de que a própria licenciatura em Letras não forma professores de PELI, mas somente professores de língua e literatura para a escola de primeiro e segundo graus. Observamos que a universidade X acredita que o momento de formação é único, ou seja, acontece, basicamente, na PELI, e, portanto, não pode ser encaminhado por uma professora com graduação somente em Letras, razão pela qual o professor deve ser um pedagogo.

Na grade do curso (anexo 1), a instrumentalização didático-pedagógica é prevista anteriormente pelas disciplinas Didática Geral, Psicologia Geral, Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º graus e Didática específica, esta oferecida no 6º semestre. Nessas disciplinas, os alunos mantêm contato com questões do ensino e especificamente com o ensino de língua inglesa (na didática específica). Portanto, ao chegarem na PELI, os alunos já têm um conhecimento prévio (ou pelo menos deveriam ter) sobre metodologia de ensino de língua inglesa. Apesar de a estrutura do curso prever uma divisão de responsabilidade no que diz respeito à formação do professor, podemos perceber que, na maioria dos casos, a PELI configura-se como o principal momento de formação.

As aulas, de 3h de duração, ministradas no período noturno, constituem-se

²² No sentido de prescrever normas e verdades para o ensino do 1º e 2º graus.

²³ O autor, com base em Edelsky (apud Clarke op.cit: 22), faz uma diferença entre “teoria” (grafada com “t” minúsculo) e “Teoria” (com “T” maiúsculo) e define esta última como *crenças explícitas e coerentes formalizadas de acordo com as convenções de uma determinada comunidade científica e aquela como fundamentos tácitos, não-examinados do trabalho do professor*. O autor ainda pontua que *todos os professores têm a teoria, mas somente os professores de nível universitário e/ou professores pesquisadores têm tempo, motivação e interesse para formular Teorias.* (tradução nossa).

basicamente de seminários referentes aos métodos de ensino de língua inglesa, cujas apresentações são de responsabilidade dos alunos. Nesses seminários, os alunos se limitam a apresentar os métodos de ensino de língua estrangeira de acordo com as fontes-base: Larsen-Freeman (1986)²⁴, a Proposta Curricular para o ensino de língua inglesa de 1º e 2º graus da CENP (cf. item das referências bibliográficas desta dissertação) e outras indicações bibliográficas dadas pela professora de PELI durante o curso.

Na universidade Y, a turma de PELI do primeiro semestre era constituída por cerca de 18 alunos que, em sua maioria, já atuava na área de educação. Diferentemente da turma da universidade X, quase todos os alunos tinham a intenção de ingressar (ou continuar) no magistério.

Com uma carga horária semestral de cento e vinte horas, as aulas eram ministradas duas vezes por semana, com uma duração de 3:30h cada, por duas professoras. Uma, responsável pelas línguas neolatinas (Francês, Espanhol e Italiano) e a outra, pelas línguas anglo-saxônicas (Inglês e Alemão)²⁵. Ambas, com lotação no Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino da Faculdade de Educação dessa instituição, tinham formação em Letras e apresentavam experiência em nível de mestrado e de prática de sala de aula de 1º e 2º graus.

Na universidade Y, não há pré-requisitos de disciplinas pedagógicas para cursar a disciplina Prática de Ensino. Para as professoras ministrantes da disciplina, esse fato cria alguns problemas, pois um aluno, mesmo sem ter o domínio de conceitos básicos de educação veiculados pelas disciplinas pedagógicas anteriores, pode se inscrever na Prática de Ensino.

As aulas são organizadas a partir de duas grandes atividades: uma de ordem teórica e outra, prática. As aulas teóricas têm como conteúdo a leitura e discussão de textos sobre temas definidos no programa, os relatos (e discussão) de experiências referentes aos projetos de estágio e, ainda, a discussão e a preparação das aulas a serem ministradas no projeto.

²⁴ A obra estudada na PELI dessa universidade é *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1986.

²⁵ Assistimos e gravamos aulas das duas turmas de Prática de Ensino (línguas neolatinas e línguas anglo-saxônicas), pois muitas vezes essas aulas eram ministradas em conjunto. Detivemo-nos, no entanto, na turma da professora de línguas anglo-saxônicas (daqui para frente PY), uma vez que esta dissertação problematiza a Prática de Ensino de Inglês.

As aulas de ordem prática acontecem na escola pública onde o projeto de estágio é desenvolvido. O funcionamento das aulas, diferentemente de X, acontecem alternadamente, ou seja, numa semana tem-se aula teórica (na universidade) e, na outra, aula prática (estágio em uma escola pública). Esse revezamento de aulas na universidade e na escola permite, por sua vez, uma maior interlocução entre essas duas instituições bem como permite a constante avaliação dos alunos sobre os projetos que estão desenvolvendo. A inserção constante dos estagiários em situações de sala de aula, além de provocar a necessidade de leituras, muitas vezes não previstas pelo programa, aparece como uma tentativa de articular teoria-prática e de integrar universidade e escola.

No que se refere à universidade Z, a formação específica do professor de língua inglesa é feita com base em duas disciplinas oferecidas simultaneamente no último ano do curso. São elas as disciplinas *Metodologia do Ensino de Inglês* (68h/aula) e *Prática do Ensino de Inglês - Estágio Supervisionado* (68h/aula). A primeira é considerada uma disciplina “teórica”, enquanto a segunda, uma disciplina “prática”. Na disciplina teórica, os alunos lêem e discutem os métodos de ensino com base nos pressupostos teóricos da Linguística Aplicada ao ensino de língua inglesa. Na disciplina prática, discutem-se os aspectos práticos dos tópicos tratados na disciplina teórica, e os alunos são orientados individualmente sobre os vários aspectos da tarefa de ensinar²⁶.

Diferentemente de X e de Y, as professoras ministrantes das disciplinas são do próprio departamento de Letras. A professora da disciplina considerada “prática” é também identificada como supervisora de estágio, cabendo a ela orientar e acompanhar a elaboração e execução do projeto de estágio do aluno. Além das duas professoras dessas disciplinas de formação, o aluno conta também com um coordenador geral de estágio. Essa divisão de disciplinas proposta na universidade Z nos remete à tentativa de articulação entre conhecimento teórico e atividade prática própria da PELI. A partir dessa divisão de disciplinas, podemos observar toda uma explicitação de como essa articulação será operacionalizada.

A turma nessa universidade, constituída em média de dez alunos, havia optado pelo curso de Letras, segundo diário da professora de PELI, porque: (i) achavam a língua inglesa importante; (ii) achavam que a língua inglesa era considerada como uma

²⁶ Essas informações constam do manual do estagiário (vide anexo 3.3.) elaborado pelo curso de Letras dessa instituição.

língua universal; (iii) queriam viajar para o exterior, e (iv) porque gostavam.

Feitas essas considerações sobre a PELI nas instituições X, Y e Z, observamos algumas diferenças no modo de organização da PELI no que se refere à tentativa de articulação da relação teoria e prática e da constituição das turmas. Entretanto, esses contextos apresentam pontos comuns no que diz respeito ao princípio norteador dessa disciplina, a saber, a formação de professores calcada no estudo de metodologias de ensino de línguas estrangeiras e na articulação entre universidade e escola através do estágio supervisionado.

1.2. CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

Com base numa perspectiva discursiva de análise, definimos o *corpus* deste estudo da seguinte maneira.

Na universidade X, apresentamos registros de dez aulas gravadas e observadas, durante o segundo semestre de 1996 e o primeiro semestre de 1997, bem como conversas informais, entrevistas e questionários direcionados aos alunos. No que se refere a documentos legisladores da disciplina, trabalhamos com o programa de curso e programa/regulamentação do estágio. Além das gravações e documentos, fazemos uso de notas de campo, pois, muitas vezes, o barulho externo e as conversas paralelas na sala dificultaram a gravação.

Quanto aos registros da universidade Z, trabalhamos também com os documentos legisladores da disciplina PELI e com gravações de nove aulas.

Na universidade Y, optamos por trabalhar somente com os documentos referentes à disciplina pelo fato de a maioria das aulas gravadas se referirem propriamente ao estágio supervisionado nas escolas. Essas aulas, embora façam parte da aula de PELI, exigiram outras reflexões e análises que se distanciariam dos limites desta dissertação. Tendo em vista a grande quantidade de registros coletados²⁷, tal seleção fez-se necessária para o aprofundamento do estudo.

²⁷ Em média foram gravadas na universidade X, 30h/aulas, realizadas 10 entrevistas, e aplicados 02 tipos de questionários para 55 alunos; na universidade Y, gravamos 9h/aulas e realizamos 02 entrevistas

Para responder às questões que motivaram este estudo (cf. introdução p.17), a análise obedecerá à seguinte organização.

Na primeira fase, para investigar como a PELI se constitui enquanto uma prática discursiva autorizada, descreveremos a lógica de organização e funcionamento da disciplina PELI nas três instituições brasileiras de nível superior a partir (i) da análise da grade curricular do curso de Letras dessas instituições e (ii) da análise dos objetivos e conteúdos do programa de curso e do programa de estágio dessas mesmas instituições.

Em seguida, numa segunda fase, analisaremos o discurso de sala de aula de PELI com base na análise dos registros das falas de alunos e professores nas aulas de PELI assim como nas entrevistas. Ao focalizarmos a aula de PELI em si e as imagens que professores e alunos veiculam nesse espaço, estaremos observando os sentidos que a PELI estabiliza para o processo de formação.

Finalmente, num terceiro momento, concentrar-nos-emos na emergência da heterogeneidade na aula de PELI. Interessa-nos investigar: (i) em que momento(s) a questão da heterogeneidade irrompe na sala de aula; (ii) de que modo essa heterogeneidade é tratada pelos interlocutores da sala de aula; (iii) e que efeitos de sentido essa heterogeneidade produz para a formação do professor de língua inglesa.

Na conclusão da análise dos registros, esperamos problematizar a PELI enquanto um discurso formador autorizado e os efeitos de sentido desse discurso na constituição da prática pedagógica do professor de língua inglesa.

No próximo item, daremos início à análise propriamente dita, observando a lógica de organização e funcionamento da PELI no curso de Letras mediante uma análise das grades curriculares e dos programas de PELI das universidades X, Y e Z.

com as professoras PY1 e PY2; finalmente, na universidade Z, contamos com 09h/aulas gravadas de supervisão e dois diários de PZ. Nas universidades X e Y também fizemos notas de campo de todas as aulas gravadas. Na universidade Z, isso não foi possível, uma vez que as aulas de supervisão foram gravadas pela própria professora de PELI daquela instituição.

2. A LÓGICA DE ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO DA PELI NOS CURRÍCULOS DE LETRAS

Para investigarmos a organização e o funcionamento da PELI nos cursos de Letras das universidades pesquisadas, traremos, inicialmente, as grades curriculares das referidas universidades tais como se apresentam, para depois tecermos nossas considerações.

Em seguida, apresentaremos e discutiremos os programas de curso dessas instituições uma vez que, enquanto referência básica de qualquer disciplina, funcionam como o discurso oficial, ou seja, o discurso “autorizado” da disciplina PELI.

2.1. A GRADE CURRICULAR

O curso de Letras²⁸, de forma geral, desenvolve-se num período de quatro anos e apresenta a seguinte organização curricular: 1. disciplinas do núcleo comum; 2. disciplinas específicas; e 3. disciplinas pedagógicas.

Por núcleo comum, entendem-se as disciplinas que têm por objetivo não só introduzir questões de linguagem, mas também a de familiarizar o aluno com o discurso acadêmico. Essas disciplinas podem ser identificadas como introdutórias dentro da área específica do curso: por exemplo, Introdução aos Estudos da Linguagem, Introdução aos Estudos Literários; e disciplinas introdutórias fora da área específica do curso, a saber: Filosofia, Metodologia de Pesquisa, Sociologia e em alguns cursos, Política e Economia (vide grade universidade Y, anexo 01). As disciplinas específicas são, por sua vez, as consideradas conteúdo do objeto de estudo do curso de Letras: as línguas e suas respectivas literaturas.

No que se refere à língua, os alunos têm, em média, oito semestres de língua portuguesa e oito de língua estrangeira, no caso, língua inglesa. Ainda com relação à

língua inglesa, a universidade X oferece as seguintes disciplinas: duas de Prática de Leitura, duas de Conversação e mais duas disciplinas especiais intituladas Inglês Complementar I e II.

Quanto às disciplinas de literatura, o currículo conta, ainda, com quatro semestres destinados à literatura da respectiva língua, sendo dois semestres de literatura inglesa e dois de norte-americana. No total, perfazem uma carga horária de 870 h/aula, o que representa 32,58% da carga horária total do curso. No que se refere à universidade Y, temos sete semestres de língua inglesa, correspondendo a 420h/aula, e 360h/aula de literaturas inglesa e norte-americana, perfazendo um total de 780 de língua e literatura, ou seja, 33,54% da carga horária total da grade. Ainda, conforme a grade curricular (anexo 01), existem as disciplinas optativas oferecidas a partir do quinto semestre que também podem ser direcionadas à área de língua inglesa. A grade da universidade Z tem a maior carga horária referente ao curso como um todo, enquanto que as grades de X e Y apresentam maior carga horária de disciplinas pedagógicas, conforme tabela abaixo.

As disciplinas pedagógicas, ou seja, aquelas que habilitam ao magistério são: Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º graus, Introdução à Psicologia, Didática e Prática de Ensino. As disciplinas Psicologia e Didática se subdividem, respectivamente, em Psicologia da Educação (Adolescência e Aprendizagem) e Didática Específica ao Ensino de Língua Inglesa. Em outras universidades, a disciplina Didática Específica ao Ensino de Língua Inglesa é também denominada Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Inglesa ou Metodologia do Ensino e Língua Inglesa (vide grade universidade Z). A carga horária total dessas disciplinas atinge 345h/aula cuja parte relativa à formação específica em cada língua (materna e estrangeira) corresponde a 150h/aula. Observemos que as disciplinas de conteúdo reúnem, em X, 1965h/a, cerca de 83% da carga horária do curso, enquanto as pedagógicas somente 375h/a, ou seja, mais ou menos 17%.

Para melhor observação da organização curricular destas instituições, apresentamos abaixo uma estatística da carga horária total do curso bem como as cargas horárias das disciplinas de conteúdo e das pedagógicas.

²⁸ Essa estrutura refere-se aos cursos de Letras das instituições deste estudo. No entanto, com base em currículos de outras instituições, observamos que a estrutura curricular dos cursos de Letras, em geral, segue uma organização semelhante.

CH ²⁹	CURSO	DISC. CONTEÚDO	%	DISC. PEDAGÓGICAS	%	DISC. CONT. DE INGLÊS	%	DISC. PED. DE INGLÊS	%
Univ X	2670	2205	82,58	465	17,41	870	32,58	150	5,61
Univ Y	2325	1950 ³⁰	83,87	375	16,12	780	33,54	120	5,16
Univ Z	2728	2252	82,55	476	17,44	680	24,92	136	4,98

A partir desses dados, podemos dizer que a lógica de organização dos cursos de licenciatura obedece a uma ordem de formação em dois níveis, a saber: um nível de formação acadêmica representada pelas disciplinas de conteúdo e outro de formação pedagógica representada pelas disciplinas pedagógicas. Dentro dessa organização, o componente pedagógico é colocado nos últimos anos caracterizando-se como o momento de instrumentalização metodológica para aplicação dos conhecimentos acadêmicos. Essa organização dos cursos de licenciatura em Letras aponta para uma formação de caráter técnico-instrumental baseada no seguinte pressuposto: aprender primeiro a língua para depois aprender sobre o ensino desta língua. Acreditamos que os processos de aquisição e formação se dão concomitantemente. No entanto, observamos, na organização da grade, uma concepção dicotômica e positivista desses processos e, por sua vez, da relação teoria e prática, tornando a experiência de formação um acontecimento estanque e distante da experiência de aquisição.

Outra observação diz respeito à primazia da experiência de aquisição em detrimento da de formação. Enquanto a atividade de aquisição da língua e de suas respectivas literaturas apresenta uma variação em torno de 25 a 34% da carga horária total do curso, a de formação não ultrapassa os 6%, chegando mesmo a representar menos de 5% da carga horária total do curso. Podemos, então, dizer que a organização dicotômica dos cursos de Letras, em geral, privilegia a experiência de aquisição e, ao desprezar a experiência de formação, confere especialmente à PELI o caráter de apêndice do curso e, não raro, assegura-lhe um funcionamento meramente *pro forma*.

²⁹ Expressa em hora/aula.

³⁰ Uma vez que a grade da universidade Y oferece disciplinas optativas, apresentamos aqui a carga horária mínima. Portanto, os números apresentados podem sofrer acréscimos mediante a escolha do aluno para cursar disciplinas pedagógicas e/ou específicas oferecidas na modalidade optativa.

É dentro dessa lógica de organização que a PELI torna-se o lugar e o momento de irrupção dos problemas de ensino-aprendizagem escamoteados durante o curso. Além disso, a PELI parece não ser reconhecida, pela comunidade acadêmica e pelo próprio currículo de Letras, como uma disciplina de peso acadêmico. Esse não reconhecimento deve-se ao fato de se priorizar, no curso de Letras, “conteúdos” que não são pensados dentro da formação do professor. Entretanto, acreditamos que sua permanência no currículo deve-se principalmente ao peso institucional de sua função, qual seja a de legitimação do futuro professor de língua inglesa.

2.2. O PROGRAMA DE CURSO

Podemos observar, neste item, como os objetivos e conteúdos dos programas condicionam o discurso de sala de aula da PELI.

Inicialmente, trazemos os programas das universidades X, Y e Z, e, com base numa análise da materialidade linguística tal como ela se apresenta nesses programas, buscamos remetê-los ao discurso autorizado da PELI.

2.2.1. DOS OBJETIVOS

O programa de X traz os seguintes objetivos:

- 1. Procurar criar condições favorecedoras para que o estagiário conheça a realidade (universo da educação formal), suas contribuições, carências, demandas e propostas a fim de que se possa verificar a possibilidade de participar de projetos existentes ou contribuir para a construção de propostas pedagógicas alternativas para o real detectado.*
- 2. Favorecer a integração entre a educação básica e o ensino superior.*
- 3. Estimular a efetiva articulação entre a teoria e a prática.*
- 4. Criar condições para a atuação direta do estagiário no ensino básico através de projeto próprio, sob a orientação do professor supervisor e com*

o envolvimento deste e dos professores do ensino fundamental e médio no campo de estágio.

Tais objetivos nos remetem ao domínio discursivo da metodologia científica, tendo em vista a organização descritiva do texto marcada por itens (1, 2, 3, 4). A organização das frases tem o seguinte encadeamento semântico-sintático: verbo no infinitivo + (determinante nominal) substantivo abstrato. Assim, verbos no infinitivo (*procurar, favorecer, estimular, criar*) e termos de cunho abstrato (dentre outros: *condições, possibilidade, construção, contribuições, propostas*) compõem as seguintes formulações desses objetivos:

item 01 - *criar* (verbo infinitivo) *condições* (subst.abstrato), *verificar* (verbo infinitivo) *a possibilidade* (subst.abstrato), *contribuir* (verbo infinitivo) *para construção de propostas* (subst.abstrato) *alternativas*

item 02 - *favorecer* (verbo infinitivo) *a integração* (subst.abstrato)

item 03 - *estimular* (verbo infinitivo) *a efetiva articulação* (subst.abstrato)

item 04 - *criar* (verbo infinitivo) *condições* (subst.abstrato)

Um dos efeitos de sentido dessas construções é a pouca possibilidade de realização das ações postuladas, uma vez que a inexistência de sujeito, nas formulações acima, não nos permite definir quem executará essas ações.

Outro efeito veiculado pelo caráter impessoal das formulações citadas é a ilusão de objetividade do texto. Além das estruturas verbais infinitivas (*procurar criar, favorecer, estimular, criar condições*) e dos substantivos abstratos (*real, articulação, integração*), observemos as construções que trazem à tona a indeterminação do sujeito (*que se possa*). O texto científico cuja aceitação e circulação garantem-se pelo seu caráter de objetividade não pode admitir construções de ordem subjetivas.

No primeiro objetivo, existe a crença de que o aluno-professor, a partir do estágio, possa interferir na realidade escolar, mudando-a inclusive para melhor, através da realização de projetos e de propostas alternativas. Assim, ao propor que o estagiário lide com uma realidade nova e dela participe com projetos e propostas alternativas, esses objetivos deixam resvalar o idealismo e a totalidade das propostas educacionais. Em

geral, tais propostas inscrevem-se num discurso que aponta fortemente para o desejo de transformação do ensino.

Os objetivos 2 e 3 estabelecem relações dicotômicas entre teoria e prática, universidade e escola. A universidade, no seu papel tradicional de intelectual (cf. Foucault, 1979)³¹ e mediante seu poder institucional, aparece como a única capaz de *favorecer e estimular* as ações propostas por esses objetivos, tendo em vista que detém a teoria a ser transmitida à escola de 1º e 2º graus, mais especificamente nas aulas de língua inglesa, através do estágio. Aliás, a universidade não só acredita possuir este saber, mas, por sua própria posição discursiva, considera-se investida de autoridade suficiente para propor tais objetivos, ainda que não consiga operacionalizá-los. Os termos *integração* e *articulação*, ao mesmo tempo em que remetem, dentro do imaginário discursivo da educação, a posições sócio-políticas de engajamento e de desenvolvimento da consciência crítica, reforçam o desejo de politização do discurso do ensino superior, bem como um discurso falacioso com pouca possibilidade de ação.

Conforme proposto pelo objetivo 4, ao aluno-professor é delegada a função intermediadora de ligar a universidade à escola (*atuação direta*) e de relacionar teoria à prática (*projeto próprio*). Convém observarmos que esta relação de forças, nas quais a universidade é a provedora de um saber teórico-prático (o quê ensinar e como ensinar) e a escola, o seu receptáculo, define a PELI como uma prática para aplicação, ou seja, o lugar de implementação teórica. Essas práticas de transformação e aplicação reforçam o caráter simplista de todos esses objetivos que buscam, em um curto espaço de tempo, realizar tarefas de domínio operacional, teórico e epistemológico.

Assim, os objetivos desse programa nos remetem ao domínio discursivo das máximas educacionais que enfatizam o positivismo das ações (*efetiva articulação*, item 03) para transformação da educação e da sociedade (cf. todas as formulações do item 01).

Por hora, poderíamos dizer que os objetivos citados, dado o seu caráter idealista e totalizante e o seu pragmatismo³² - fundados na simplificação da prática docente-, inscrevem-se num domínio discursivo da aplicação de teorias e da transformação do ensino. O caráter solucionista dessas orientações parece não considerar a sala de aula

³¹ Segundo a visão tradicional o intelectual dizia a verdade àqueles que ainda não a viam e em nome daqueles que não podiam dizê-la (Foucault, op.cit.: 70-71).

como o espaço próprio do conflito, da contradição, mas, enquanto espaço a ser diagnosticado e mapeado com vistas à aplicação de propostas metodológicas e a uma possível solução dos problemas nela encontrados.

2.2.2. DOS CONTEÚDOS

Os conteúdos do programa de PELI da universidade X apresentam-se da seguinte forma:

1. Conhecimento e análise das propostas curriculares da língua estrangeira moderna/Inglês para o 1º e 2º graus (Secretaria de Educação/Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas/CENP/SP)

2. Conhecimento, análise e reflexão sobre a Metodologia do Ensino de Língua Inglesa.

3. Estágio de observação:

3.1. Descrição do real detectado (diagnóstico)

3.2. Análise crítico/comparativa dos métodos de ensino de inglês e das propostas curriculares em relação à realidade observada nas escolas da rede pública.

4. Análise de livro-texto e outros materiais didáticos utilizados para o ensino de inglês nas escolas de 1º e 2º graus.

Numa primeira análise, poderíamos dizer que os conteúdos, em geral, dão à PELI o caráter de treinamento, a partir de uma instrumentalização teórico-metodológica, visando a uma aplicação.

Nos tópicos 1 e 2, marcadamente o momento de instrumentalização dos métodos de ensino, o aluno-professor tem contato com a teoria de ensino de língua inglesa que, aqui, se restringe à questão metodológica. Aliás, essa questão norteia as discussões previstas em todos os itens, revelando-se, pois, como um discurso verdadeiro³³.

³² No sentido de que possam ter um efeito prático.

³³ Segundo Foucault (1979:13), ao se distinguir o verdadeiro do falso se atribui ao verdadeiro efeitos específicos de poder. Nesse sentido, o discurso verdadeiro pode ser entendido nesse trabalho como discurso autorizado.

Nos itens 3 e 4, após a comparação entre metodologias existentes e a proposta de ensino vigente, ocorre o momento da aplicação. O aluno-professor, reconhecido institucionalmente como o portador desta verdade, inscreve-se num discurso formador marcado pela seguinte crença: o ensino de língua inglesa nas escolas de 1º e 2º graus apresenta problemas que devem ser sanados a partir de discussão metodológica empreendida pela universidade e pela elaboração e aplicação de projetos de intervenção. Podemos perceber que a vontade de se conciliar o saber teórico (ensino superior) com o fazer prático (educação básica) denuncia o caráter assimétrico de relações que se mantêm na dicotomia saber (= verdade) vs aprender (cf. Coracini, 1995: 5). Novamente, estabelece-se uma relação meramente de aplicação entre universidade e escola.

Conforme o contexto em que a referida disciplina se insere, podemos perceber que essa relação de aplicação alia-se a um trabalho prévio de instrumentalização metodológica. Convém lembrarmos que essa relação de aplicação e a instrumentalização metodológica, veiculados por esses conteúdos e pelos objetivos (cf. subitem 2.2.1) e, de certa forma, veiculados também pela própria organização da grade, analisada anteriormente, estão coerentes com a função reducionista da PELI de treino e de aplicação.

No que se refere à materialidade linguística, a estrutura nominal das formulações e o processo de substantivação das atividades previstas para esse momento possibilitam aos enunciados o efeito de sentido de neutralização discursiva³⁴. Segundo Maingueneau (1993: 144), algumas palavras são tomadas, por consenso, com um mesmo sentido. Por exemplo, os termos *conhecimento*, *análise* (item 1) e *descrição* (itens 1 e 3.1. de X), comuns ao discurso científico, têm estatuto referencial inquestionável. A idéia do único sentido ainda é garantida pelo ideal positivista de ciência: observar-descrever-analisar. O aluno-professor, por exemplo, através de um trabalho de diagnóstico (observação), vai descrever o real *detectado* (descrição) e, a partir desse diagnóstico, fará uma análise *crítico-comparativa* dos métodos estudados na universidade com os empregados pela escola (análise). Podemos notar que o processo de adjetivação, nesses itens, reforça, enquanto estratégia discursiva, as escolhas teóricas que implicam no fechamento de determinados saberes.

Nesse sentido, convém observar não somente a influência de teorias da área

³⁴ Sobre este assunto ver Maingueneau (1993: 144) trad. bras.

como auto-reflexão do professor, teorias de ensino-aprendizagem e metodologias e, em especial, a funcional-comunicativa veiculada pela Proposta Curricular da CENP, mas também o ideal positivista de ciência permeando o discurso desses conteúdos e objetivos. Ainda que haja uma sugestão de análise crítica de metodologias (cf. item 3.2. dos conteúdos), podemos notar, a partir dos registros em sala de aula, pouca possibilidade de deslocamentos da questão, já que esta análise é feita, normalmente, com base em um modelo de metodologia ou abordagem considerado o melhor, o adequado, o inovador³⁵.

A bibliografia (ver no programa, anexo 2), também inserida dentro da ordem do discurso da PELI, referenda esses conteúdos ao enfatizar, no primeiro título, o caráter de treinamento e da instrumentalização teórico-metodológica; no segundo, a dicotomia da relação teoria/prática e nos títulos 3 e 4, os aspectos de implementação teórico-prática.

De acordo com a descrição abaixo, observamos que, na universidade Z, o programa também traz uma forte orientação em termos do ensino e de metodologias para uma aplicação pedagógica (cf. itens 01 e 02 abaixo).

UNIVERSIDADE Z **Descrição dos conteúdos**

01. *Relação entre Tópicos da Lingüística Aplicada ao Ensino de Línguas - Metodologia do Ensino de línguas e o contexto social, político e educacional brasileiro.*

02. *Treinamento e desenvolvimento na utilização de metodologias do ensino de línguas. Estágio Supervisionado*

No item 01, a relação entre a Lingüística Aplicada e o ensino de línguas parece se restringir à literatura sobre metodologia. À semelhança do programa da universidade X, a idéia de instrumentalização teórica (item 01) precede ao treinamento e à aplicação metodológica (item 02). São momentos marcadamente identificados como o da teoria e o da prática.

No item 02, os termos *treinamento* e *desenvolvimento* explicitam a Prática de Ensino como o momento do treino metodológico. Diferentemente do programa da universidade X e da universidade Y, o programa da universidade Z assume que a PELI, dentre outras atividades, caracteriza-se pelo treino de metodologias.

³⁵. Isso pode ser confirmado, posteriormente, a partir dos registros de falas de alunos e professores (cf. segmentos 6, 25, 26, 46, 47, 49)

No programa da universidade Y, a questão metodológica também aparece (cf. unidade I, item 1.5); há espaço, no entanto, para assuntos referentes às condições de produção do ensino de língua estrangeira (cf. unidade II) conforme descrevemos abaixo.

UNIVERSIDADE Y
Descrição dos Conteúdos:

*UNIDADE I - FUNDAMENTOS DO ENSINO DAS LÍNGUAS
ESTRANGEIRAS MODERNAS (LEM)*

- 1.1. Contextualização política, social e escolar do ensino das LEM*
- 1.2. Concepções de linguagem e língua*
- 1.3. Concepções de aprendizagem*
- 1.4. Concepção de gramática*
- 1.5. Abordagens, métodos e técnicas*

UNIDADE II - CONDICIONANTES DO ENSINO DAS LEM

- 2.1. O currículo*
- 2.2. O livro didático*
- 2.3. O cotidiano escolar*
- 2.4. O planejamento*

Esse programa parece querer garantir uma discussão ampla sobre o ensino de língua inglesa através da problematização desse ensino. A partir não só do contexto metodológico (item 1.5 unidade I), mas de questões sócio-políticas (item 1.1 unidade I) e dos elementos que condicionam a produção do ensino de língua inglesa no 1º e 2º graus (unidade II), tal programa sugere que a PELI constitui-se no momento de reflexão da prática pedagógica.

É importante ressaltar que, ao apresentar os programas dessas instituições, não se pretende compará-los. Portanto, é importante dizer que os itens veiculados pelo conteúdo dos programas tanto de Y como de Z não garantem a sua operacionalização, assim como a ausência desses mesmos itens no programa de X não garantem o contrário (ou seja, a sua não operacionalização). O que se pretende mostrar é que, enquanto referência oficial do discurso da PELI, esses itens condicionam o encaminhamento da disciplina, estabelecendo, portanto, uma linha de ação e, conseqüentemente, uma concepção de formação docente.

É possível perceber que a organização textual dos programas é marcada pela ausência de instâncias enunciativas. Não há marcas, por exemplo, de temporalidade - presente, passado, futuro - mas somente formas infinitivas; e nem referências ao sujeito-

enunciador e sujeito-destinatário. As formulações nominais, especialmente no item dos conteúdos, inscrevem-se no desejo de objetividade própria do discurso científico que, segundo interpretação de Coracini (1991a:105), *é largamente um discurso sobre as coisas (onde um ele não-humano é o sujeito de verbos de estado e de processo)*. Da mesma maneira podemos postular, nos programas um *ele-não-humano* já que não se tem a definição de um sujeito executante das ações postuladas. Esses programas tais como se apresentam veiculam o desejo de garantir cientificidade ao discurso da PELI ao promoverem, através de uma linguagem esquemática dos conteúdos e dos objetivos, a estabilização de sentidos por eles veiculados.

Ao atentarmos para a idéia de controle do discurso e das condições de seu funcionamento no que diz respeito ao ritual (sistema de colocação e restrição do discurso), percebemos que o discurso dos programas das universidades X, Y e Z inscrevem-se num domínio que privilegia a elaboração de propostas de ensino e produção de materiais, visando a uma intervenção, a uma transformação positiva no processo de ensino-aprendizagem de línguas.

2.3. O PROGRAMA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

O estágio supervisionado, na universidade X, é realizado através de atividades práticas nas escolas de 1º e 2º graus do município e outros municípios e distritos vizinhos. A professora não tem condições de dar um acompanhamento adequado, tendo em vista o grande número de alunos por turma e a necessidade de deslocamentos para outros municípios e distritos. Dessa forma, ela procura, nas sessões de supervisão³⁶, acompanhar a realização dos projetos e dar atendimento aos alunos com maiores problemas de timidez e insegurança e àqueles que apresentam “dificuldades” de ordem

³⁶ No segundo semestre, as aulas são transformadas em sessões de supervisão nas quais PX divide a sala em grupos de 8 a 10 e dá orientação para a elaboração e o desenvolvimento do projeto de estágio. Essas sessões aconteceram durante os meses de agosto, setembro e outubro. Não foi possível apresentar registros desses eventos pela indisponibilidade de horário desta pesquisadora para acompanhar *in presentia* tais sessões. A professora da turma também não se mostrou disponível para permitir a presença da pesquisadora nessas sessões ou para fazer, ela mesma, as gravações.

lingüística, especialmente no que diz respeito à conversação. Ela também desempenha uma parte burocrática no que se refere ao encaminhamento dos alunos à escola, apresentação de cartas e ofícios, pois não conta com uma coordenadora de estágio para auxiliar nesse trabalho

Os objetivos do estágio, à semelhança do programa de PELI (vide anexo 3, item II), confirmam o estágio como o grande referencial da disciplina. No que diz respeito aos seus princípios norteadores, temos o seguinte:

1- Dar ao aluno estagiário a possibilidade de, no contato com a realidade concreta, perceber a relação teoria/prática associando os conhecimentos adquiridos ao longo do curso com as atividades práticas do processo de ensino;

2- Orientar o aluno-estagiário no sentido de (re) organizar os conteúdos do 3º grau para serem trabalhados nas escolas onde irá atuar como profissional de forma inovadora e compromissada histórico-socialmente;

3- Proporcionar, através das atividades diagnósticas nas escolas, retorno das experiências vividas na universidade, com a finalidade de contribuir na revisão de conteúdos curriculares do Curso de Letras, abrindo-se com isso, a possibilidade de, a partir de levantamento feito sistematicamente, transformar-se em projeto(s) de pesquisa.

Podemos observar que esses princípios articulam-se com os objetivos e conteúdos estabelecidos pelo programa da PELI que, ao apostarem na instrumentalização teórico-metodológica, acabam por reforçar o caráter de treinamento dessa disciplina. Através de uma proposta solucionista (item 2) e de transformação social (item 1), percebemos também uma dicotomização da relação teoria/prática (itens 1 e 3) que, por sua vez, gera outras dicotomias como: saber escolar/saber acadêmico, ensino superior/ensino básico. Novamente, formulações como *realidade concreta, relação teoria/prática e atividades diagnósticas* ressoam³⁷ outros modos de dizer (do tipo: *forma inovadora e compromissada, (re)organização de conteúdos, projeto de pesquisa*) que, por sua vez, vão constituindo o imaginário discursivo da PELI.

Com relação aos conteúdos (ver anexo 3, item III.1), podemos perceber a

³⁷. Segundo Serrani (1993:16 e 47,1994:80) as ressonâncias vão delineando os modos de dizer que compõem o imaginário.

repetição dos conteúdos do programa de curso, exceto a inclusão do estágio de regência. Este é caracterizado como:

ESTÁGIO PARTICIPATIVO (EP): trabalho de acompanhamento reforço aos alunos de 1º e 2º graus e de assistência aos professores de inglês das escolas da rede pública, nas atividades docentes dentro do processo de ensino em sala de aula.

ESTÁGIO ALTERNATIVO (EA): pesquisa sobre a situação do ensino de inglês nas escolas públicas de 1º e 2º graus - a partir de entrevistas com professores e alunos - com propostas para solução de problemas detectados, sob orientação do professor-supervisor.

Essas modalidades de estágio ancoram-se também na idéia de aplicação, seja na prática de sala de aula em EP, seja na atividade teórica, em EA. Como discutido anteriormente neste trabalho, a universidade, investida do seu papel de intelectual e de seu poder institucional, não trabalha com o ensino básico numa perspectiva de aprendizagem. Pelo contrário, coloca-se numa posição hierárquica bem definida: a de *assistência aos professores*, a de *solução de problemas*.

Uma intervenção inovadora, associada a uma transformação positiva no processo de ensino-aprendizagem de línguas, parece ser o propósito do estágio que, por sua vez, é o grande referencial da PELI, conforme podemos observar nessas seqüências discursivas do programa que caracterizam o estágio como:

- (i) momento de apreensão da realidade educacional concreta;*
- (ii) espaço para analisar, criticar, refletir sobre essa realidade, diagnosticando-a*
- (iii) espaço de concretização da integração teoria/prática;*
- (iv) espaço de construção de sua [do estagiário] própria práxis.*

Todos esses enunciados ecoam, ou, no dizer de Bakhtin (1979:46), refratam (ao mesmo tempo em que são refratados) os domínios discursivos constitutivos do discurso da PELI, isto é, da instrumentalização metodológica, do treino e da aplicação, mas, mais precisamente, parece se configurar a idéia de que a PELI, via estágio, é o único momento e o espaço principal de formação do professor de língua inglesa.

Nas outras universidades, Y e Z, os programas de estágio apresentam semelhanças no que diz respeito à idéia de observação da escola e à elaboração de um projeto de ensino. Entretanto, observamos, na universidade Y, que os objetivos traçados,

a saber:

a) observar, descrever e analisar a escola;

b) planejar e executar um projeto de ensino;

não dão relevância à idéia de solução de problemas como os objetivos propostos em X. Os objetivos assim explicitados nos levam a acreditar na possibilidade de uma operacionalização diferenciada do estágio e, portanto, uma concepção de instrumentalização teórico-metodológica diferente da proposta do programa de X.

O estágio na universidade Y é desenvolvido em uma escola pública da periferia que oferece a disciplina de língua inglesa em todas as séries do 1º grau, ou seja, nos três ciclos básicos, em forma de oficinas de línguas. No dois primeiros ciclos, as oficinas são ministradas por uma professora da escola. E, no terceiro ciclo, pelos estagiários do curso de Letras-Línguas Estrangeiras dessa instituição. Assim, o estágio tem um caráter de “Oficina de Línguas”³⁸.

Os alunos em grupos (de 2 ou mais) ministram aulas de línguas (inglês, francês, espanhol e italiano) durante 10 encontros de 90 minutos cada. Dessa forma, a escola, nesse momento, incorpora a idéia de um centro de línguas ambulante. Todos os alunos do terceiro ciclo daquela escola, portanto, têm a possibilidade de escolher a língua estrangeira que querem estudar. As professoras-formadoras estão sempre presentes durante o estágio na escola, observando as necessidades dos alunos-estagiários que nortearão as leituras e discussões nas aulas teóricas.

Para a professora ministrante da PELI, o maior objetivo nesse projeto de estágio não diz respeito somente à formação de professores de línguas do ponto de vista da instrumentalização teórico-metodológica, mas à busca de uma conscientização da prática docente via problematização de uma política de ensino de línguas. Como o projeto é finito, podendo ser, por exemplo, desenvolvido em outras escolas de 1º grau, há a possibilidade de se criar, na comunidade atingida pelo projeto, necessidades referentes ao estudo de uma língua estrangeira também no 1º grau. Essas necessidades, por sua vez, podem implicar em uma outra política de ensino de língua estrangeira por parte da prefeitura daquele município.

³⁸ É importante ressaltar que este projeto de Oficina de línguas é uma iniciativa da própria escola tendo em vista a política educacional vigente da prefeitura dessa cidade, isto é: reservar o ensino de língua inglesa somente ao 2º grau.

No que se refere à universidade Z, o estágio conta com os seguintes objetivos:

Propiciar ao estagiário oportunidades de vivenciar a realidade educacional dos campos de estágio e planejar, executar e avaliar o processo ensino-aprendizagem específico de cada área. (Cap. II do Regulamento de Estágio Curricular do Curso de Letras dessa instituição).

À semelhança dos programas anteriormente analisados, esse também corrobora a idéia de formação calcada na instrumentalização teórico-metodológica. No entanto, com base no desejo de conscientização do futuro professor, o manual do estagiário traz uma longa argumentação sobre a questão da formação, conforme podemos ver no seguinte segmento:

É costume acreditar-se que somente neste último ano do curso, e especialmente nessas disciplinas, o aluno virá finalmente aprender a ser professor de Inglês. Na verdade, acreditamos que sua formação começou há muito tempo atrás, mesmo antes de ter entrado para a universidade. Provavelmente desde que você ingressou na escola primária, ao ver professores em atuação, você já foi incorporando noções sobre o que seja ser professor. (...)

Vemos que o programa da universidade Z busca problematizar a responsabilidade da tarefa de formação geralmente associada à PELI. Entretanto, a própria divisão das disciplinas (uma teórica e outra prática) e o didatismo do manual do estagiário (cf. anexo 3.3) nos dá indícios do desejo de controle do processo de formação e confirmam, sobremaneira, um discurso que confere tão somente à disciplina PELI a responsabilidade da formação do professor de inglês.

2.3. CONCLUSÃO DA ANÁLISE DA GRADE E DOS PROGRAMAS DE PELI

Podemos concluir que a análise de documentos legisladores da PELI indica que o seu discurso, enquanto discurso autorizado, em geral, inscreve-se numa instrumentalização metodológica com vistas a uma prática para aplicação e para transformação do ensino. Os objetivos, princípios e conteúdos dos programas aqui analisados marcam a fronteira dessas práticas através da correlação de vários domínios discursivos como o da solução, o da prescrição e, principalmente, o do desenvolvimento

de consciência crítica.

Em última instância, os sentidos veiculados por esses programas ancoram-se na instrumentalização de métodos e técnicas de ensino via leitura de textos teóricos e através de atividades práticas desenvolvidas no estágio. Essa instrumentalização, com base no treino e na prescrição de metodologias vigentes, associa-se, não raro à idéia de solução dos problemas de ensino-aprendizagem da língua inglesa. O apelo à conscientização da prática pedagógica do professor também se apresenta como necessário à manutenção do ritual de passagem da condição de aluno para professor. Através de um ato de investidura³⁹, mediado pela professora de PELI e pelas atividades desenvolvidas na disciplina, o aluno torna-se professor e deve comportar-se como tal perante si e perante a sociedade.

Assim, através da instrumentalização metodológica e do desejo de desenvolvimento da consciência crítica da prática pedagógica, os programas sugerem especialmente aos interlocutores (professores e alunos) da sala de aula de PELI a incorporação de um discurso segundo o qual a formação deve capacitar o futuro professor para solucionar os problemas da escola e promover a transformação do ensino.

Desde já ressaltamos que o fato da PELI priorizar a instrumentalização metodológica e a aplicação não se apresenta como uma novidade. No entanto, o que esta dissertação pretende problematizar são as conseqüências dessa instrumentalização monolítica para o processo de formação.

No próximo item, apresentaremos as condições de produção do discurso de sala de aula da PELI uma vez que a constituição das aulas e as imagens - referentes à concepção de língua e de ensino de língua, à concepção do que seja ser professor de língua inglesa, do que seja aprender, do que seja aula - que os interlocutores fazem do processo de formação são constitutivos (condicionantes) desse discurso. Estaremos ainda observando os vestígios de incorporação desses programas, enquanto um discurso oficial, portanto, autorizado, nas aulas de PELI a partir das imagens que essas aulas veiculam.

³⁹. cf. Bourdieu (op.cit)

3. CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DO DISCURSO DE SALA DE AULA DE PELI

Feitas as considerações sobre a organização e o funcionamento da disciplina de PELI, passemos à investigação das condições de produção do discurso de sala de aula de PELI. Por condições de produção, como discutido anteriormente (cap.I item 1), entendemos o imaginário discursivo que habita o sujeito e que, portanto, determina, em um dado momento histórico-social, o seu dizer.

Inicialmente, apresentamos as imagens dos interlocutores da sala de PELI das universidades X, Y, e Z. Tais imagens referem-se ao ensino de língua inglesa e aos seguintes pontos: à disciplina de PELI, ao papel do professor-formador e do professor recém-formado, à concepção de formação, à sala de aula, ao estágio e, ainda, às imagens referentes aos alunos e aos professores das escolas onde foram realizados os estágios.

A partir das formações imaginárias veiculadas na aula de PELI, num segundo momento, tentamos investigar os efeitos de sentido que a PELI, enquanto prática discursiva, consegue estabilizar. Investigaremos, especificamente, os efeitos de sentido que a relação professor-formador/aluno-professor/produção de saberes e as formações imaginárias produzem para o discurso de sala de PELI.

3.1 AS IMAGENS VEICULADAS NAS AULAS DE PELI

A idéia de formação veiculada pelos programas e pela grade é a do professor como *Aufklärer*, isto é, como

alguém que adquiriu o direito de ensinar porque detém uma visão global do saber, porque conhece os fundamentos (epistemológicos) deste saber e assim tornou-se crítico. (Ghiraldelli Jr., 1996:96)

A visão global do saber, o conhecimento dos fundamentos desse saber e o poder de crítica são, segundo tal afirmação, elementos necessários à legitimação da profissão de professor. Essa imagem pode ser indiciada tanto na fala dos professores como nas dos

alunos de PELI. Observemos, inicialmente, as imagens veiculadas pelos professores na aula de PELI.

3.1.1. AS IMAGENS VEICULADAS PELOS PROFESSORES DE PELI

3.1.1.1 . SOBRE O QUE É SER PROFESSOR DE LÍNGUAS

Para PZ, o professor de línguas é alguém que domina método e técnica de ensino, mas deve saber os fundamentos que embasam cada método, pois como pontua Ghiraldelli (op.cit), conhecer os fundamentos epistemológicos de um saber é tornar-se crítico. Dessa forma, PZ parece considerar que o professor consciente e crítico pode melhor desenvolver seu trabalho. Conforme S1, PZ enfatiza a objetividade e a clareza como forma eficiente de transmitir o conteúdo.

S1

PZ: olha/ eu arrisco dizer que se você der uma explicação bem objetiva bem clara e também garantindo que eles [os alunos]estão aprendendo / se você conseguir fazer tudo isso numa aula só(...) pelo menos explicar isso aqui pra que na aula seguinte/ eles [os alunos] retornem/ fazendo o texto deles próprio, né/ aí eu acho assim...//

PZ parece acreditar que quanto mais o aluno-estagiário tiver consciência da concepção de língua e ensino de língua que veicula, através das explicações e atividades, a sua prática como futuro professor alcançará a clareza e a coerência necessárias à aprendizagem do aluno da escola da rede pública. Observemos, no segmento abaixo, como essa idéia de eficiência, consciência e controle da aprendizagem é enfatizada:

S2

PZ: quando você tem um objetivo bem claro você vai planejando as coisas dai você tem na pergunta /eu tô dando conta de tudo isso que eu fiz?/ eu tô cumprindo os objetivos? hum? não é assim?/ Então aí você mesmo tem a resposta pra continuar/ [pra] tá planejando/ tá adequado/ os alunos vão aprender isso dessa forma?

A preocupação de PZ é garantir, na formação do futuro professor, a consciência da prática pedagógica, como postula Ghiraldelli Jr. (op.cit), através do conhecimento

prático-teórico, uma vez que essa consciência do modo de se ensinar pode implicar maneiras eficientes de aprender. É possível constatar em S2, que PZ quer formar um professor que sabe o que faz, tem controle da sala e do tempo, tem domínio do conteúdo que ensina e consegue se expressar com clareza e objetividade.

Para PX, professor é aquele que inova e, portanto, transforma a prática pedagógica, como se pode observar no segmento seguinte:

S3

PX: (...) então eu acho que a gente não pode sair assim muito da universidade pra trabalhar pensando no que tem lá [referindo-se à escola] e que não tem que ser alterado// eh cada novo professor que temos aí na praça/ vamos dizer assim/ tem que ter propostas novas mesmo//

A concepção de formação de PX inscreve-se também num ideal solucionista. Para ela, uma instrumentalização metodológica eficiente garante a formação do futuro professor bem como a capacidade desse para uma transformação positiva no/do ensino. Na realidade, de acordo com S3, essa transformação é mais assegurada pelo método do que pelo futuro professor. Ao sugerir que o aluno-professor tem que alterar a realidade da escola, PX promove, de certa forma, um apagamento da escola (e também da sala de aula) enquanto sujeito sócio-historicamente constituído. Além disso, ao mesmo tempo em que veicula uma proposta de mudança do ensino a partir do desenvolvimento de propostas consideradas “novas”, reforça o papel de intelectual a ser desempenhado pelo estagiário. Esse discurso é prontamente incorporado pelo aluno que parece ter certeza de que poderá operar tal transformação a partir de um trabalho inicial de diagnóstico das necessidades da sala de aula e, posteriormente, da aplicação de determinada metodologia como condição para suprir tais necessidades (cf. S14).

Já PY tem como ideal de professor alguém politicamente engajado. A primeira tarefa do professor é refletir sobre o porquê do ensino de língua inglesa. De acordo com S4, PY contrapõe-se ao racionalismo tecnocrático cujo objetivo é treinar professores para a prática na sala de aula. Ao contrário, PY enfatiza desde já, para o estagiário, a natureza política da profissão professor.

S4

PY: a base de toda a vida dele[do aluno] tá / tá no ensino fundamental e será que nós da escola/ que nós professores estamos dando essa base pra esse aluno pra ele se tornar um adulto crítico?

Questões referentes à ideologia e à dominância cultural são fundamentais para a desalienação da prática pedagógica, de acordo com PY. Seus referenciais teóricos são marcadamente o de um ensino reflexivo que concebe o professor como agente de transformação (cf. Giroux, 1987 20-51)⁴⁰. Segundo esse autor, ao se considerarem os professores como intelectuais, como atores reflexivos, torna-se possível uma crítica sobre imposições ideológicas e pedagógicas (cf. Giroux, op cit 22). É importante ressaltar que PY rejeita a idéia de educação como conscientização, ou seja, como uma conscientização ingênua de transformação global da sociedade. Enfatiza, entretanto, uma consciência crítica de ações limitadas dentro de espaços limitados. Observemos tal fato na afirmação abaixo:

S5

PY: a educação realmente ela não tem que dar conta por exemplo de todas as mazelas de uma sociedade porque não vai dar conta / não adianta!!

Pelas concepções de formação veiculadas nos segmentos anteriores, podemos sintetizar a orientação prática de PX num domínio didático-instrumental (cf. S3), de PZ num domínio lógico-racional (S1 e S2) e de PY num domínio político-cultural (cf. S4 e S5). Essas três tendências compõem um discurso formador que enfatizam respectivamente:

- o treino de metodologias e a sua aplicação para uma transformação do ensino;
- o desenvolvimento de uma prática pedagógica crítico-racional para uma aprendizagem eficiente;
- e o desenvolvimento de uma prática reflexiva para a consciência de uma política de ensino de línguas.

3.1.1.2. SOBRE A CONCEPÇÃO DE LÍNGUA E O SEU ENSINO

No que se refere à concepção de língua, os referenciais teóricos de PZ, PX e PY, em geral, são os da abordagem comunicativa. Observemos que o caráter extremamente

⁴⁰ As páginas citadas referem-se à tradução brasileira de 1992, 3ª edição.

direcionador e imperativo da fala de PX, no segmento abaixo, referenda a proposta funcional-comunicativa para o ensino de línguas.

S6

PX: vocês tão esquecendo (...) o que é que vocês estão ensinando pra eles qual é a função da linguagem? [alguns alunos respondem 'conversação']/ então mas conversar o quê? o quê você tá desenvolvendo? capitais aprender como hã perguntar como chegar num lugar (...) FUNCIONAL não vamos esquecer que chegar lá na escola trabalhar com gramática sem saber por que que você tá trabalhando essa gramática. (...) então sempre tenham em mente o que é que você vai explorar naquilo não a estrutura gramatical mas a estrutura funcional né? então é esse é a questão da língua viva/ você treinar estruturas pra trabalhar as funções da linguagem. então gente se a gente for pensar/ lembrem-se disso quando estiverem na mesma situação/ não tem que ensinar gramática pro aluno pela gramática/ pela (...) o conteúdo pela gramática que tem no livro/ eles [referindo-se aos produtores de livros didáticos] bolaram esses conteúdos ali sem saber para que que aquilo tem que ser usado/ não/ e é o contrário/ pra que é que quero ensinar pra eles/ então é isso/ por que é que eu vou ensinar gramática pela gramática/ you usar a adequação né? então gente não tire isso da cabeça/ a primeira coisa é o USO/

Com base na noção de doutrina de Foucault (1971), é possível observar que os enunciados sublinhados determinam as condições da colocação do discurso uma vez que esse discurso tem que se inscrever em um certo tipo de horizonte teórico. No nosso exemplo, esse horizonte teórico não é o da regra, o da gramática, mas o do uso. Notamos que a fala de PX é orientada por um desejo de que o aluno incorpore, *sem maiores problemas*, esses conhecimentos por ela veiculados. No tocante à materialidade discursiva, esse desejo é reforçado pelo caráter prescritivo das asserções imperativas (*sempre tenham em mente, lembrem-se disso, não tire isso da cabeça*), conclusivas (*então (...) a primeira coisa é o uso*) e pelas perguntas retóricas (*vou usar a adequação né?*).

Enquanto discurso pedagógico, todo o segmento apresenta-se como um forte trabalho de inculcação na abordagem funcional comunicativa de ensino. PX parece esperar que o aluno-professor (i) se instrumentalize na prática pedagógica, (ii) resolva os problemas do ensino de língua estrangeira e da sala de aula e, assim, (iii) promova a renovação do ensino. À semelhança dos objetivos e conteúdos propostos pelo programa (cf. item 2, sub-itens 2.2 e 2.3), o discurso de sala de aula de PELI é marcadamente influenciado pelo idealismo e pelo desejo da totalidade.

Toda esta sequência discursiva pode ser associada à idéia de Moita Lopes (1996:183), sustentada na fala de PX, de que

a visão teórica da linguagem [no nosso exemplo, a visão comunicativo-funcional da língua] (...) precisa ser representada pedagogicamente na sala de aula em que o aluno-professor se forma de modo que ele aprenda a fazer o mesmo em seu futuro contexto de trabalho.

Embora seja próprio dos cursos de formação a tentativa de pedagogizar teorias e de demonstrar procedimentos (o como fazer), convém observar que as limitações da citação acima promovem uma simplificação da relação ensino-aprendizagem por reforçar o desejo de que uma determinada teoria, no caso os pressupostos teóricos da abordagem funcional-comunicativa, transforme a prática.

PX acredita que se a visão de linguagem for representada na sala de aula, o estagiário poderá assimilá-la e promover tal representação na sua futura sala de aula. Sabemos, no entanto, que não basta enunciar uma teoria para que ela seja assimilada. Os efeitos de sentido posteriores à enunciação de um teoria são, muita vezes, imprevisíveis. Convém lembrarmos, ainda, a história do processo de formação (e também o de aquisição) do estagiário na universidade (e mesmo antes dela) que, sem dúvida, manifestar-se-á na sua prática pedagógica.

Nesse sentido, é possível associar tal segmento ao discurso de divulgação e de demonstração. No que se refere ao discurso da divulgação, é possível perceber que os pressupostos da Linguística Aplicada exercem forte influência nos cursos de formação na graduação e na pós-graduação. Assim é que, a partir do referencial teórico da abordagem comunicativa, no que se refere à concepção de língua, de ensino de língua e dos seus procedimentos em sala de aula, a professora promove a demonstração do quê e de como ensinar a língua na sala de aula de 1º e 2º graus. Nesse sentido, a PELI legitima o professor enquanto porta-voz de teorias *novas* referentes à pedagogia de línguas estrangeiras. Decorre daí a imagem de que o estagiário deve exercer o papel de intelectual⁴¹ e, enquanto tal, é responsável por articular tal teoria à prática na sala de aula.

⁴¹ - Cf. Foucault, op.cit. cap.I. desta dissertação.

3.1.1.3. SOBRE OS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS

Com relação às imagens referentes ao estágio veiculadas pelos professores de PELI, constatamos que a idéia de diagnosticar problemas (nas escolas) e solucioná-los de forma inovadora corroboram os objetivos do programa da PELI e do estágio, discutidos anteriormente, remetendo-nos, então, ao seu discurso autorizado. Para PX, por exemplo, o estágio é a ponte entre a realidade e novas propostas de ensino. Observemos nesse segmento:

S7

PX: vocês sabem que o importante dessa experiência [referindo-se ao estágio] de vocês porque é em cima dessa realidade que vocês vão montar o projeto//

PZ também reforça essa idéia ao afirmar que

S8

PZ: eu acredito que uma experiência de estágio positiva pode dar outro ânimo no início de carreira de uma pessoa// essa é uma coisa que eu acredito//

O estágio aparece sempre como decisivo para a profissão especialmente se for uma experiência positiva.

Nesse sentido, parece oportuno trazer as imagens que PX faz dos alunos da escola pública e o que esperam que os estagiários façam. No segmento abaixo, por exemplo, mediante o relato de um estagiário que apontou como problema, nas suas aulas de estágio, o desinteresse dos alunos, PX enfatiza que o problema do ensino de inglês não pode ser associado ao objeto de estudo nem aos professores, mas à falta de interesse dos alunos pelo estudo da referida língua:

S9

PX: bom se você for ver eles [os alunos] num dão importância pra nada só pra eles mesmo/ a coisa é geral hein/ o alunado hoje num/ num é a gente/ nós que somos da área de inglês somos complexados achando que o problema é com o inglês / não é/ e pois é/ talvez com o inglês seja um pouco mais porque talvez eles acham / acham que é uma coisa supérflua// sei lá eles não conseguem achar a importância/ o sentido real em relação a língua inglesa//

Ao afirmar *eles num dão importância pra nada só pra eles mesmo*, PX justifica que o problema do interesse ou não pela língua inglesa não é responsabilidade do professor de inglês e nem da língua em si, mas do aluno. Ao tornar coletivo o termo “aluno” (*alunado*) e fazer generalizações (*a coisa é geral, hein*), PX reforça tal responsabilidade inclusive veiculando, na afirmação *eles acham que é uma coisa supérflua*, uma possível imagem de que o aluno da escola faz sobre a língua inglesa: a de que o inglês é algo supérfluo, portanto, desnecessário, sem importância. Essa imagem, contudo, será constantemente desmitificada no decorrer da disciplina PELI, produzindo, dentre outros discursos, o discurso da importância da língua inglesa, conforme nos aponta o segmento abaixo:

S10

PX: por isso que pra muitos de vocês eu sugeri que como motivação falasse sobre a importância da língua inglesa hoje / eu acho que é pra mostrar um pouco/ fica mais/ porque a maioria dos professores hoje não faz isso//

Ao tentar tranquilizar o estagiário sobre o fato de que se os alunos não aprendem é porque não querem nada (cf. S10), PX promove um fechamento na discussão do ensino de língua. Inclusive abafa toda a possibilidade de se discutir, dentre outras idéias veiculadas pelo senso comum, a idéia de que os alunos não aprendem a língua inglesa (i) porque é uma língua difícil, (ii) porque é uma realidade distante do aluno, (iii) ou porque os conteúdos são estanques.

Uma vez que a disciplina (cf. cap.I, item 1) é considerada um dispositivo de produção e circulação de discursos, esse discurso da importância da língua inglesa tende a se proliferar em outros. Por exemplo, o da motivação (se o inglês é importante então é preciso despertar o interesse do aluno para isso através da motivação), o da globalização (se o inglês é uma língua considerada universal, então, é preciso aprendê-la.). Convém observarmos, mais adiante (cf. S19 referente às imagens veiculadas pelos alunos), como esses discursos, atrelados ao da importância da língua inglesa, orientam a discussão da PELI.

3.1.2. AS IMAGENS VEICULADAS PELOS ALUNOS DE PELI

Com base em questionários e entrevistas, podemos notar que a imagem que os alunos fazem do que seja ser professor de PELI é a de que este deve ser um profundo conhecedor da língua inglesa, de métodos e técnicas de ensino e da adequação destes à realidade de sala de aula. Aliás, na fala de AX5, é forte a idéia de que o professor de PELI deve conhecer a realidade.

S11

AX5: acredito que a professora de Prática de Ensino deve estar apta a nos mostrar a realidade na qual as estagiárias irão trabalhar além de fornecer subsídios para que o estagiário desenvolva um estágio no qual ensine e aprenda//

Essa imagem remete-nos à idéia do tutor, uma vez que esse é a pessoa legalmente encarregada pela tutela do estagiário no que diz respeito à sua formação de futuro professor de línguas. O professor de PELI, de certa forma, acumula a função de todos os professores do curso qual seja a de prover o conhecimento ao aluno. Ele exerce, também, na visão de AX5, a função de direcionar esses conhecimentos teóricos para uma aplicação, não em provas ou trabalhos na universidade, mas no contexto de escolas da rede. Como porta-voz de um poder institucional, assume a função de juiz ao dar a sentença final do trabalho desenvolvido pelo estagiário dentro e fora do contexto acadêmico.

AZ1, também, assume uma idéia de professor de PELI como o de alguém apto a avaliar o que se adequa ou não à sala de aula, o que é coerente ou não.

S12

AZ1: deixa eu perguntar uma coisa pra você PZ/ assim nessa parte aqui quando eu estou registrando vocabulário(...) eu tinha pensado em fazer uma brincadeira com eles (...) seria uma atividade coerente?

PZ: olha/ eu não vou falar que ela é uma atividade sem valor mas eu acho que o adequado é você fazer uma opção que explore ao máximo condições de aprender/ né?

É possível percebermos, no segmento acima, o desejo de PZ (cf. S1 e S2) de garantir, ao estagiário, a clareza e a coerência nas atividades. Conforme discutido anteriormente, clareza, coerência e adequação, enfim consciência, parecem ser condições necessárias à formação do futuro professor.

Com rara exceção, a concepção de língua e ensino de língua que os alunos almejam também, à semelhança dos professores de PELI deste estudo, se pauta pelos princípios da abordagem comunicativa.

S13

AX3: a gente usa e não aprende muito quando trabalha a tradução quando é que a gente aprende mais uma língua estrangeira? quando a gente fala

Nesse segmento, podemos observar que o processo de argumentação da aluna se dá por duas formulações :

- 1- *não aprende muito* quando *x*, em que *x* representa o trabalho com a tradução;
- 2- *aprende mais* quando *y*, em que *y* representa o trabalho com a fala.

Os determinantes verbais *muito* e *mais*, produzem efeitos contrários devido à situação de enunciação em que são proferidos. Em 2, veicula-se um sentido positivo à tarefa de aprender enquanto que, em 1, o sentido de *muito* na asserção negativa põe em cheque a tarefa de aprender. Observamos que, enquanto a assertiva 1 questiona a eficácia da aprendizagem via tradução, a assertiva 2 não dá margem para o questionamento da aprendizagem de língua através da fala.

Com relação à concepção de formação dos alunos-estagiários, podemos notar que o ideal de um *Aufklärer* (Ghiraldelli Jr., op.cit.) é incorporado pelo estagiário, de acordo com o seguinte segmento⁴²:

S14

PP: você num tem idéia do que que você vai fazer no seu estágio?
AX6: ah tá/ no meu estágio/ primeiro eu quero/eu vou observar o método que o professor tá utilizando/ né/ através do método desse/ se os alunos tão interessados nesse métodos/ se eles tão demonstrando ehhh aprendizado/ né? e a partir disso dai poder intervir/ né?

Em primeiro lugar, o aluno observa métodos na sala de aula, depois ele compara com os estudados na PELI e, em seguida, *checa* o interesse e o aprendizado (ou não) dos alunos nesses métodos para, finalmente, intervirem nesse espaço. Notemos, nesse

⁴² Esse segmento refere-se a uma entrevista entre esta pesquisadora e AX6.

segmento, o reforço de um discurso pedagógico da aplicação, da transformação, discutidos anteriormente na análise dos programas de curso e de estágio.

Além do caráter solucionista, em S15, o segmento *então o que eu pensei pra sanar isso*, permite observar a idéia refratada na proposta da aluna: diagnosticar a realidade para uniformizá-la.

S15

AX7: cada escola que você vai é mais ou menos a mesma coisa/ problema do que? do interesse do aluno/ da disciplina/ né/ que a gente observa/ né? então o que eu pensei pra sanar isso? eu peguei essas aulas(...)

O estágio é considerado pelos alunos (e também pelos professores e programas de PELI) como o momento não só de aprender a ser professor, mas de solucionar problemas do 1º e 2º graus, daí seu caráter solucionista. Nesse sentido, outras imagens sobre a escola, a aula de inglês, o professor, o aluno são veiculadas nos relatos dos alunos com base na experiência dos estágios. Tendo em vista a delimitação necessária à discussão da hipótese central desta pesquisa, limitamos a exemplificação das imagens referentes à sala de aula.

3.1.2.1. IMAGENS VEICULADAS PELOS ALUNOS SOBRE A SALA DE AULA DE LÍNGUA INGLESA DAS ESCOLAS DE 1º e 2º GRAUS

Em S16, AX8 afirma que a aula de inglês observada na escola, por ocasião do estágio, ficava restrita ao livro didático. Ao afirmar que a professora *não faz uma coisa diferente*, o estagiário deixa resvalar que o diferente na aula de inglês é não fazer uso do livro didático.

S16

AX8: é só em cima daquele livro didático/ né/ não há assim uma pecinha de teatro/ uma coisa diferente pra motivar/ né/ os alunos// aí eu pensei em fazer o projeto em cima disso// porque a professora é muito ligada ao livro didático/ ela não faz uma coisa diferente//

Além do livro didático, a obrigatoriedade de conteúdos gramaticais na aula de língua inglesa, segundo S17, provoca o desinteresse dos alunos pela aula, tornando-a chata e maçante.

S17

AX9: eles num se interessam em gramática/ então/ só que ela [a professora da turma] tinha que ensinar porque cai na prova não deu bom resultado gramática/ porque/ os alunos com os nervos à flor da pele/ só porque ...

Convém observarmos o caráter heterogêneo do discurso, a partir das falas hesitantes e entrecortadas de AX9, as quais apontam para a heterogeneidade constitutiva da sala de aula. Ao problematizar, inicialmente, o desinteresse dos alunos pela aula de inglês (*eles num se interessam por gramática*), o aluno constata que o trabalho do professor é condicionado por determinadas obrigatoriedades previstas pelos programas curriculares (*só que ela tinha que dar porque cai na prova*). Trabalhar com gramática, fazer provas não parece, segundo AX9, um trabalho que o professor deseja fazer, mas, antes, uma imposição do currículo de língua inglesa. Ao expor essa tensão entre o trabalho com gramática desenvolvido pela professora e o desinteresse dos alunos, AX9 veicula a idéia de não autonomização da prática pedagógica do professor que torna complexo o trabalho a ser desenvolvido na sala de aula.

Podemos observar, ainda, que tais segmentos reforçam a imagem de que trabalhar com gramática de forma isolada ou somente com base no livro didático não é motivante e não desperta o interesse dos alunos, daí, segundo os estagiários, não promover a aprendizagem. Ao contrário, o modelo de uma aula de língua inglesa deve se guiar pela seguinte proposta:

Partindo-se do princípio de que ao prepararmos uma aula devemos levar em conta o aspecto motivação para o sucesso da aprendizagem, há de se observar que a gramática não deve ser ensinada separadamente do estudo do texto e que o aprendizado deve ocorrer intrinsecamente ligado à aprendizagem comunicativa da língua. (cf. Proposta Curricular da CENP, 1989: 32)''

Enquanto discurso legitimado pela PELI, essa orientação é incorporada pelos estagiários:

S18

AX7: a gente foi indo/ assim/ por um lado mais solto/ pra depois prender naquela parte chata [dar gramática e entrar na rotina de sala de aula]//

Convém observarmos que o trabalho com a gramática só acontece depois de outras atividades *mais soltas* que, provavelmente, enfatizam a fala, a expressão oral, o texto.

Ao veicularem essas imagens referentes à aula de inglês nas escolas, os futuros professores legitimam, dentre outros discursos, o discurso do USO e da FALA, referenciais da abordagem comunicativa de ensino; e, principalmente, um discurso solucionista, segundo o qual a escola tem problemas e é preciso resolvê-los.

Em S19, as alunas associam a incapacidade dos alunos de fazerem exercícios de inglês ou de valorizarem o referido idioma ao desconhecimento da importância da língua inglesa no mundo de hoje. Tal fato é observável no seguinte segmento:

S19

AX10: o que eu tinha visto/ né? não só nesta classe mas como problema/ seria a distância que existe entre os alunos e a língua inglesa/ eles assim num conseguiam enxergar/ hã/ porque/ o porquê de se aprender a língua inglesa/ né? apesar de tá/ né? ao nosso redor eles não conseguiam enxergar isso// então eu resolvi trabalhar nesse ponto//

Essa conclusão de AX10, ao mesmo tempo em que se apresenta como uma tentativa de referendar o objeto de estudo da PELI (no caso, a língua inglesa) inscreve-se num discurso da globalização que pressupõe a língua inglesa como a língua internacional. Dessa maneira, a importância da língua inglesa nos relatos dos alunos, apresenta-se como uma ressonância não somente de S10, mas de outros exteriores discursivos. Por exemplo, os princípios educacionais norteadores da Proposta Curricular da CENP (op cit: 11-14), do Estado de São Paulo que, conforme observamos abaixo, servem-se de domínios discursivos das esferas psicológica (1), sócio-cultural (2), da afetividade (3) e escolar (4):

POR QUE APRENDER LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA (Princípios Educacionais)

1. Língua Estrangeira Moderna contribui para a formação e desenvolvimento psicológico e social do indivíduo;

(...)

2. Língua Estrangeira Moderna contribui para o desenvolvimento cultural do indivíduo através da ampliação de seu conhecimento do mundo e do contraste entre o conhecido e o novo;

(...)

3. Língua Estrangeira Moderna contribui para o desenvolvimento de determinados aspectos da personalidade (domínio afetivo);

(...)

4. *Língua Estrangeira Moderna contribui para a formação educacional do indivíduo sob o ponto de vista escolar (...)*

Esses princípios que argumentam em favor da importância da língua inglesa advêm de domínios discursivos exteriores à educação. É oportuno citar que a PELI enquanto disciplina, isto é, enquanto um dispositivo de saber-poder, serve-se desses exteriores, no sentido de garantir a circulação dos saberes que produz. Não basta afirmar que a língua inglesa é importante, mas faz-se necessário argumentar tal importância a partir das esferas citadas acima.

3.1.3. CONCLUSÃO DAS IMAGENS VEICULADAS NAS AULAS DE PELI

As falas aqui apresentadas, ao veicularem a idéia de que o processo de formação passa pela instrumentalização de um modelo de ensino de língua estrangeira (abordagem funcional-comunicativa) para uma situação definida (a sala de aula), deixam resvalar que tanto professores como alunos acreditam que a formação se dá em nível racional, consciente. No entanto, não acreditamos que a prática do professor seja a operacionalização de um esquema codificado, ou como diz Perrenoud (1993:38) de *uma representação consciente do que é conveniente fazer nesta ou naquela situação*⁴³. O referido autor prefere associar a prática pedagógica à noção de habitus de Bourdieu (1972:209), isto é, a um

(...)conjunto de esquemas que permite engendrar uma infinidade de práticas adaptadas a situações sempre renovadas sem nunca se constituir em princípios explícitos.

Esse discurso formador, a nosso ver, e segundo interpretação de Perrenoud (op.cit:93), revela-se bastante otimista, trazendo, ainda, a crença de que, para mudar as práticas pedagógicas e sociais não basta formar professores, embora a formação pareça ser um meio privilegiado de ação. Decorre daí a ênfase nas atividades práticas durante os cursos de formação. Na PELI, por exemplo, é-nos possível observar a importância dada ao estágio como forma de inovar o ensino (cf. item 2, sub-item 2.3. desta dissertação).

Outra crença, segundo o referido autor, é a de que, ao transformarmos as práticas pedagógicas, conseqüentemente, poderemos mudar a escola, o homem, a sociedade. Convém observar que, no caso da PELI, essa transformação parece ser de exclusiva responsabilidade do estagiário que, investido do papel de intelectual, operará tal mudança.

Reportando-se ao discurso autorizado da PELI, no que se refere à grade curricular, programas, e à sua incorporação na sala de aula, as análises das imagens aqui esboçadas, são constitutivas desse discurso quando reforçam a instrumentalização e aplicação de metodologias como necessárias para a transformação do ensino da língua inglesa.

Em última instância, podemos dizer que as imagens veiculadas pelos interlocutores da sala de aula de PELI, dessas instituições, reforçam um discurso formador autorizado que aposta na aprendizagem de métodos de ensino de língua e do treinamento desses métodos para: (i) a aplicação de teorias vigentes (sistematizadas em métodos) no ensino de língua inglesa do 1º e 2º graus; (ii) para a transformação desse ensino e (iii) para a conscientização do aluno-professor referente à sua prática pedagógica.

No entanto, acreditamos que esse desejo da aplicação de teorias para a transformação do ensino e para a conscientização do futuro professor não ocorre de forma harmônica. Ao contrário, é frustrado, tendo em vista que a sala de aula é o lugar do conflito, das relações de tensão e não de automatismos.

Tendo apresentado as imagens veiculadas por professores e alunos na aula de PELI que condicionam o discurso de sala de aula dessa disciplina, passamos, no item 3.2, à investigação dos sentidos que a PELI consegue estabilizar, enquanto uma prática discursiva, nas relações de sala de aula, isto é, na relação entre professor-formador/estagiário/produção de saberes.

⁴³. Grifos do autor.

3. 2. OS SENTIDOS “ESTABILIZADOS” NA AULA DE PELI

De acordo com o item 3.1 desta dissertação, a análise nos mostrou que faz parte do imaginário discursivo da aula de PELI o estudo de métodos de ensino de língua como condição básica para a formação do futuro professor e para a transformação do ensino. Aliás, as análises do item 2, deste trabalho, já nos apontava para esse imaginário. Por considerarmos a aula de PELI enquanto uma prática discursiva (cf. cap. I desta pesquisa), acreditamos que ela apresenta regularidades que tendem, necessariamente, a promover uma homogeneização no processo de formação de professores de língua inglesa.

Observaremos, neste item, primeiramente, as regularidades que transformam a aula de PELI numa prática discursiva e, num segundo momento, focalizaremos, a partir da interação e da produção de saberes nesse espaço, os efeitos de sentido do discurso de sala de aula de PELI.

3. 2.1. AS REGULARIDADES NAS AULAS DE PELI

3.2.1.1. O ESTUDO DOS MÉTODOS

A discussão de métodos de ensino de língua estrangeira, de acordo com a análise dos programas vistos anteriormente, constitui-se no referencial básico do conteúdo da aula de PELI. A partir da leitura e discussão de métodos de ensino de língua inglesa, através de seminários, PX acredita que os alunos estarão instrumentalizados para *julgarem* o que está sendo feito nas escolas, e, mediante constatação de problemas, montarem um projeto alternativo de estágio para resolvê-los. Tal fato pode ser observado no segmento abaixo:

S21

PX: por isso que a gente tem que ver os aspectos positivos e os negativos/ né/ no final de todos os métodos a gente vai chegar a essa conclusão do que seria bom hoje// que é essa análise que vocês fazem depois de ver os métodos e voltar pras escolas/ vocês vão fazer uma ponte entre o que vocês viram lá e o que vocês viram aqui// o que é que tá funcionando lá [na escola]? como? aliás/ se está funcionando// é essa que é na verdade o que a gente tá tentando com os métodos agora // e partir pra proposta// o que

vocês fariam (...) uma proposta de transformação ou de? para a manutenção do que você gostaria/ que seja de acordo com aquilo que você (...)

Na fala de PX, o método constitui-se no principal caminho para a profissionalização do futuro professor. O trabalho de observação da realidade, portanto, restringe-se, na verdade, à adequação ou experimentação de metodologias. A assertiva *a gente vai chegar à conclusão do que seria bom hoje* parece corroborar um ideal positivista de pesquisa cuja busca pela verdade corresponde à busca do melhor método, ou na fala de PX, *do que seria bom hoje*. A naturalização da idéia de que aprender a ensinar passa por um conhecimento (e pelo treino) de metodologias é incorporada pelos alunos-professores, conforme podemos observar no próximo segmento:

S22

AX1: então vamos trabalhar um pouco com este tema aí/ técnica/ né? pra que a gente possa/ já que a gente tá saindo do curso que o objetivo é formar professores/ pra que a gente consiga/ quando a gente for trabalhar nossas aulas a gente defina qual método que eu vou utilizar e qual que é a técnica//

No estudo dos métodos, outros conceitos como o de abordagem e de técnica compõem o foro das discussões sobre como se deve encaminhar o ensino de língua inglesa. Em S23, percebemos como o raciocínio lógico-prático de AX1, em que *A* (técnicas) subordina-se a *B* (método) e a *C* (abordagem), promove uma simplificação do trabalho do professor, associando-o ao domínio de técnicas de ensino.

S23

AX1: bom/ se as técnicas têm que estar subordinadas ao método que eu vou/ eh /utilizar/ e também ao enfoque / tudo direcionado um ao outro / então nós podemos dizer que a técnica é efetiva sobre o curso onde tudo que a gente planejou/ é a maneira que eu vou usar pra alcançar os nossos objetivos e de forma imediata// então nós podemos dizer que a técnica são os pormenores práticos na minha aula//

Tal associação produz, dentre outros sentidos, uma visão uniformizante e harmônica da (sala de) aula. Mais uma vez, a instrumentalização metodológica é enfatizada e, em decorrência disso, a idéia de que o estudo do método é uma garantia para um trabalho pedagógico coerente e racional.

Uma vez que uma prática discursiva é também um espaço de dissenções (op.cit. cap.I desta dissertação) observamos uma dispersão, no discurso, da importância do conhecimento metodológico para a profissionalização do professor. No segmento abaixo, AX1 e AX2, ao serem questionadas, através de entrevistas, sobre o que julgavam mais importante na formação do professor, instauram essa dispersão:

S24

AX1: se o professor vai sem saber/ sai de uma universidade sem saber os métodos e alguma coisa da cabeça/ o professor vai ficar perdido// Num é o mais importante [referindo ao estudo dos métodos]/ mas..//

AX2: é um complemento/ né? você sair com um conteúdo e não ter como passar isso//

Em princípio, o enunciado adversativo de AX1 (*num é o mais importante mas...*) e a idéia de complemento de AX2 (*é um complemento, né*) relativizam a importância dada à instrumentalização metodológica. AX1 reconhece que só o conhecimento dos métodos não é suficiente para dar conta da prática pedagógica, mas deve estar associado à criatividade, a *alguma coisa da cabeça* (do professor). Entretanto, a presença reticente da adversativa *mas*, no fio do dizer, retoma a negação anterior (*Num é o mais importante*), afirmando-a. Já AX2, ao definir o método como complemento, reforça a tensão (importante/não importante) veiculada pela fala de AX1. Em última instância, um dos efeitos dessa tensão é, dentre outros, a legitimação do método como um dispositivo necessário para socializar conhecimentos.

É nesse sentido que, como proposto pelo programa e como podemos observar nas imagens veiculadas pelas aulas de PELI, o estudo dos métodos configura-se como uma regularidade do discurso de sala de aula dessa disciplina. É por isso que podemos afirmar, que a PELI se define enquanto prática discursiva por estabelecer normas e saberes, para o processo de formação. Tanto essas normas como esses saberes inscrevem-se no domínio discursivo da instrumentalização metodológica.

3.2.1.2. O TRABALHO DE INCULCAÇÃO DA ABORDAGEM COMUNICATIVA DE ENSINO

Em decorrência da naturalização do estudo dos métodos, convém observar outra regularidade na aula de PELI: o trabalho de inculcação de que existe um método adequado de ensino. Se, inicialmente, PX sugere a abordagem funcional-comunicativa como a solução para os problemas de ensino-aprendizagem da língua inglesa no 1º e 2º graus, conforme o segmento abaixo, ao longo do curso, essa idéia constitui-se na grande verdade da PELI.

S25

PX: na escolha dos métodos você tem n coisas pra levar em consideração/ inclusive o nível / agora você pode usar por exemplo o método comunicativo que é esse último aí que ela falou / em qualquer circunstância// é pra vocês pensarem e depois tem um grupo que vai falar sobre isso / mas eu acho que todo mundo tem que tá pensando um pouco em que situações / quais/ isso aí vocês vão ter que pensar durante a exposição de todo mundo/ né/ em relação aos métodos// porque é muito em função do que/ com o que você tem você faz//

A proposta, aparentemente democrática sugerida pelos termos *escolha, em que situações* é, em geral, abafada pela prescrição da abordagem comunicativa, por ocasião do desenvolvimento do estágio nas escolas da rede pública de ensino (cf. S47 mais adiante).

A idéia de indeterminação sugerida pelo sintagma nominal *n coisas* ao mesmo tempo em que reforça a complexidade do processo de ensino-aprendizagem justamente pela heterogeneidade dos elementos em jogo (dentre outros: as relações de sala de aula, o imaginário discursivo dos interlocutores, a política de ensino de línguas vigente) nos remete à proposta pedagógica e científica da PELI: o desejo de encontrar um método que dê conta desse processo. No nosso exemplo, a idéia de complexidade e dificuldade do processo de ensinar-aprender línguas parece ser resolvida pelo enunciado *com o que você tem, você faz*.

A partir da formulação citada, temos vários efeitos de sentido. Uma possibilidade de sentido, por exemplo, é a idéia de que a realidade pode ser dominada. Inserir o aluno-estagiário na realidade (na escola, mais especificamente, na sala de aula), a fim de que ele aprenda a ser professor, é, dentre outras coisas, esperar que ele domine essa realidade. Essa dominação, por sua vez, segundo o imaginário de PX, pode ser conseguida através da *aplicação* da abordagem comunicativa. Um outro efeito de sentido possível, se refere à idéia de que todo ensino será bem sucedido e atenderá a qualquer realidade se partir de

um método eficiente, em última instância, um método que possa ser usado (...) *em qualquer circunstância*. No exemplo de PX, esse método é o comunicativo. Um terceiro sentido dessa formulação aponta para a concepção de um ensino totalizante e do aluno como sujeito universal, ou seja, não sócio-historicamente constituído.

Retomando a hipótese desta dissertação, constatamos aqui que, embora a PELI tenha a intenção de formar o aluno para atuar numa realidade diversa que é a sala de aula, ela trabalha com um modelo previamente estabelecido, no caso, a abordagem comunicativa. Assim, a relação de aprender na prática, a partir da realidade encontrada, é substituída por uma relação de aplicação de metodologias.

Numa perspectiva semelhante, PZ, embora querendo manter uma postura de neutralidade com relação à escolha de um determinado método de ensino por parte do aluno, conforme as assertivas negativas sublinhadas em S26, e enfatizando o conhecimento da abordagem neles embutida, deixa resvalar o ideal da metodologia comunicativa ao associar a aprendizagem ao uso:

S26

PZ: então quando eu digo assim/ que olha não me interessa se você está sendo gramatical/ não me interessa se você é audio-lingual/ não me interessa/ me interessa é que você mostre que o aluno compreendeu alguma coisa/ [o aluno tá] aprendendo mesmo/ né / de que forma ele pode te mostrar que ele aprendeu// USANDO//

Diferentemente de PX, PZ não trata a abordagem comunicativa como método, mas como uma teoria de aprendizagem. PZ parece incorporar a idéia de ensino de língua, veiculada por Widdowson (op.cit: 17), de que o USO, enquanto um dos aspectos do desempenho, *torna evidente até que ponto o usuário demonstra capacidade de uso do seu conhecimento de regras linguísticas para a comunicação eficaz*. Conforme S26, não há explicitamente, no fio do dizer, a imposição de um método de ensino único, já que PZ tem a expectativa de que a aluna siga uma maneira própria de ensinar. No entanto, no eixo vertical do dizer, ou seja, em nível de interdiscurso, a voz da abordagem comunicativa se faz ouvir. Ao cobrar que o aluno deve mostrar o uso daquilo que aprendeu, PZ, de certa forma, interpela o aluno estagiário a trabalhar na perspectiva da referida abordagem.

A nosso ver, existe, em S26, um trabalho de inculcação dos pressupostos da abordagem comunicativa, uma vez que ensino e aprendizagem são processos

concomitantes. Assim, conforme concepção de PZ, se o aluno não conseguir usar o que aprendeu é porque esse ensino não se pautou em uma abordagem centrada no uso.

A perspectiva de PY também é conhecer as propostas dos métodos, associando-os, porém, às suas condições de produção, segundo S27:

S27

1PY: vale a pena a gente pensar um pouquinho aí de onde veio essa coisa de que aprender uma língua é também aprender a falar/ né?

(...)

2PY: antes de você entrar por aí é interessante a gente pensar nesse ensino dessa época/ né? de gramática/ "grammar-translation"/ com textos/ textos literários ou frases //

Há uma discussão sobre abordagem, método e técnica; não percebemos, porém, uma idéia forte de aplicação de metodologias. Aliás, no final da aula sobre métodos, PY chega a afirmar que *as pessoas aprendem apesar dos métodos*. No entanto, uma vez que o momento histórico-social condiciona as práticas discursivas e não discursivas, o segmento abaixo possibilita-nos associar à imagem que PY faz do papel do aluno de língua inglesa aos pressupostos da abordagem comunicativa.

S28

PY: esse papel do aluno/ ele vai agir de acordo com o método/ né/ você espera isso do aluno hoje porque a gente sabe que o aluno constrói/ que ele constrói com o colega/ mas outras épocas o papel do aluno era simplesmente ouvir o professor//

Na referida abordagem, um aluno deve desenvolver uma competência comunicativa, isto é, desenvolver uma capacidade para construir interpretações na produção e na recepção do discurso⁴⁴ (cf. Widdowson, op.cit: 196); portanto, ele não é considerado um mero repetidor de palavras e nem pensamentos, como postulado pelas abordagens gramaticais estruturalistas.

Observamos, nos segmentos apresentados neste item, uma naturalização do estudo de metodologias de ensino como condição, como ponto de partida para a formação do professor de língua inglesa. Mediante tal naturalização, segue-se um processo de inculcação de um determinado método (ou abordagem) como modelo de ensino (cf. S25 e S26). Enquanto essa inculcação é orientada, em S25, para um sentido

macro: adequação da realidade ao método e produção de técnicas efetivas para o ensino, em S26, priorizam-se as maneiras de aprender. Mesmo que tal conteúdo ganhe relativo espaço de discussão (cf. falas de PY em S27 e S28), ele se coloca como constitutivo para o processo de formação.

De qualquer forma, a instrumentalização metodológica, com base em uma abordagem comunicativa, funciona, conforme nos aponta S25, S26 e S27, como um veículo de homogeneização nesse processo de formação. Seja para enfatizar um pólo (o ensino orientado para a realidade) ou o outro (aprender a língua para usar), o desejo de incorporação da abordagem comunicativa apresenta-se como um paradigma novo e, como efeito, tende a homogeneizar a produção de sentidos na aula de PELI.

Apresentamos a seguir, os efeitos de homogeneização, decorrentes das regularidades aqui apresentadas, na interação e na produção de saberes na aula de PELI.

3.2.2. OS EFEITOS DE HOMOGENEIZAÇÃO NAS AULAS DE PELI

3.2.2.1. A INTERAÇÃO NAS AULAS DE PELI

Na sala de aula de PELI, a interação é marcada por uma grande permanência do turno por parte do aluno, uma vez que as aulas são geralmente ministradas por estes através de seminários. Em princípio, cogitar-se-ia a idéia de um afrouxamento nas relações de poder entre as posições de professor e aluno e na relação de poder desses interlocutores com o conhecimento. Tal fato não passa, no entanto, de uma ilusão necessária à manutenção de um discurso formador que busca garantir um ensino centrado na prática. A maior permanência de turno com o aluno deve-se unicamente ao fato dele estar atuando como professor. As posições discursivas de professor e aluno, em geral, seguem os comportamentos estabilizados, garantindo, dessa forma, a simetria da interação na sala de aula.

⁴⁴. Segundo esse autor, as proposições se combinam, formando discurso (cf. op cit: 79). Como podemos notar, a concepção de discurso desse autor difere da concepção de discurso adotada nesta dissertação.

Os alunos-futuros-professores, durante a exposição de seu seminário sobre métodos, assumem funções próprias do papel de professor, especialmente a de controlador, conforme S29:

S29

AX1: então aquele grupinho ali/ esse grupo aqui vai colocar no papel/ qual idéia que vocês têm sobre enfoque dentro de uma aula/ se você pegar uma aula/ o que é enfoque dentro de uma aula/ certo? vocês [apontando para outro grupo] sobre o método/ vocês [outro grupo] ficam com a técnica/ eu vou dar apenas dez minutos//

Nas asserções imperativas de AX1, percebemos o controle da sala de aula na organização e esclarecimento das atividades e na definição do tempo para a realização dessas atividades.

Em S30, podemos constatar também o controle da produção de saberes, quando AX1 não discute a questão de método, abordagem e técnica, mas impõe um modelo único.

S30

AX1: esses três termos [abordagem, método e técnica] aparecem de forma hierárquica/ ou seja/ primeiro nós temos o enfoque que nós queremos dar/ depois o método que nós vamos utilizar e conseqüentemente a técnica que nós vamos utilizar// então sempre desta maneira/ nunca o método antes do enfoque ou enfoque depois da técnica e assim por diante// eles dispõem num arranjo hierárquico//

Com efeito, observamos, em S31, o controle da atividade metalinguística.

S31

AX1: quando vocês ouvirem falar da língua alvo por favor entendam o inglês / tá//

Em outro momento, constatamos que a permanência do turno na sala de aula realmente tem a ver com a posição ocupada no discurso. Observemos, no segmento abaixo, como o direito à fala é exclusividade de PX:

S32

PX: você quer falar [dirigindo-se a uma aluna que, durante a aula, estava tentando se comunicar com uma amiga através de gestos]// não/ porque se você quiser eu fico quieta// é porque duas falando ninguém vai saber se presta atenção em você ou eu//

É possível observar que *ficar quieta* e *prestar atenção* não são comportamentos esperados do professor, mas do aluno. Portanto, a provocação retórica de PX *se você quiser eu fico quieta* e a asserção exclusiva *se presta atenção em você ou EU* reforçam a superioridade da posição professor. A ênfase dessa posição é destacada, na fala de PX, por uma violação na sintaxe da variante padrão da língua: o uso de *eu* no lugar de *mim*. Em nível consciente, poderíamos dizer que se trata de um deslize sintático. Entretanto, de uma perspectiva do inconsciente, podemos dizer que essa troca de pronomes, na fala de PX, parece configurar-se como um ato falho⁴⁵ e nos dá indícios do desejo de controle das posições discursivas da/na sala de aula. É nesse sentido que a PELI assume as suas funções reguladas pelo que pode ser dito em determinado momento e lugar.

De modo geral, a partir dos segmentos apresentados, podemos dizer que a interação na sala de aula de PELI segue a lógica da situação pedagógica tradicional. Ainda que a maior parte do conteúdo seja operacionalizada pelos alunos, através dos seminários de apresentação dos métodos, constatamos que não há alteração das relações de poder da sala de aula. Retomando Foucault (cf. 1979: 75, 175), o poder não é algo do qual se pode dispor ou não, mas algo que se exerce a todo instante.

Também é a professora de PELI que detém a palavra final na organização da classe e no controle e avaliação da produção de saberes, conforme nos mostram S33 e S34.

S33

AX4: *bom/ continua ou vamos // agora é a segunda parte/ essa parte é a dos métodos//*

AAX: *ai não//[alunas pedem um intervalo]*

PX : *não/ continua//*

AAX: *não/ vamos dar o intervalo?//*

PX : *não/ deixa ela terminar// desconta [referindo-se ao tempo do intervalo] depois//*

AX4: *gente/ essa parte aqui é rápida//*

S34

1PX: *AX4 / o nome do método não é tradução da gramática/ mas é o método de Gramática e Tradução//*

⁴⁵. Esse conceito de Freud refere-se a uma manifestação do inconsciente na linguagem. Os atos falhos assinalam, em primeiro lugar, a revelação de um desejo inconsciente (cf. Dicionário Enciclopédico de Psicanálise: o legado de Freud e Lacan, Rio de Janeiro: Zahar: 1993: 55-56).

2PX: então/ veja/ olha/ não esqueça de explicar o que que é um e o que que é o outro// você lê um e já lê o outro// [referindo-se aos princípios e objetivos dos métodos conforme apresentados por Larsen-Freeman (op.cit)]//

A constância das asserções negativas e dos imperativos da fala de PX, ao direcionar e até mesmo abafar a participação das alunas (cf. S33), estabiliza a simetria das relações de sala de aula e garante, de certa forma, a homogeneidade ilusória desse contexto. Em S34, observamos também o controle metalingüístico (cf. 1PX) e didático (cf. 2PX) de PX. A seqüência de imperativos explícitos (*veja, olha, não esqueça*) associada à asserção imperativa-negativa (*não esqueça*) na fala de PX, veicula uma reprovação do procedimento do estagiário ao mesmo tempo que aponta para a representação ideológica (imaginária) de professor enquanto aquele que detém o saber e que, portanto, deve ensinar àquele que não sabe, o aluno.

Dessa forma, acredita-se que uma maior ou menor permanência de turno por parte do aluno pouco desestabiliza a rigidez das relações da sala de aula. Na verdade, essa permanência de turno com o aluno funciona como um dispositivo de disseminação de poder (cf. cap I desta dissertação), já que o que se reforça não é a posição do aluno mas a posição de professor. Como efeito, institucionaliza-se também a hegemonia do discurso científico-pedagógico. Assim, ao invés de uma assimetria na sala de aula que produziria o efeito de heterogeneidade, a coexistência de várias vozes na sala (cf., nesta dissertação, cap.I item 3), podemos notar a continuidade da simetria das relações de poder entre os lugares de professor e aluno e o reforço da necessidade de homogeneização e de controle dessa heterogeneidade.

3.2.2.2. A PRODUÇÃO DE SABERES NAS AULAS DE PELI

Nas aulas de PELI, a produção de saberes está relacionada diretamente à instrumentalização metodológica, discutida anteriormente, e ao desenvolvimento de atividades práticas por ocasião do estágio supervisionado.

No que se refere à produção de saberes decorrentes da instrumentalização metodológica, pudemos observar que a PELI enfatiza o conhecimento teórico como garantia de uma prática pedagógica eficiente e coerente. No entanto, os próprios seminários, ao invés de espaços para apresentação e discussão desses métodos e outros conteúdos específicos para a formação pedagógica, assumem um caráter meramente informativo, por parte dos alunos, e avaliativo, por parte da professora. Todo o *blá-blá-blá* metodológico parece não atingir os futuros professores e, ao longo das apresentações, tende a esvaziar-se de sentido. Pelo menos é o que notamos, em S35, tanto na fala de PX como na de AX4:

S35

AX4: ah/ eu num vou dar aula mais não/ ninguém escuta// a gente fica que nem uma tonta/ estudando em casa e ninguém quer saber//

PX: porque/ gente/ num é pra mim / eu tô enjoada de conhecer esses métodos / é pra vocês// olha eu só gostaria do seguinte/ depois do intervalo/ eu queria que pelo menos/ assim o pessoal que tá aqui viesse dar um relato do que viu nas escolas//

A fala de AX4 veicula um desinteresse pelo estudo dos métodos, apontando para uma dissensão no que se refere às regularidades citadas anteriormente, ou seja, o método como condição *sine qua non* para a formação. No entanto, PX retoma a idéia de naturalização do conteúdo sobre os métodos de ensino, reforçando esse conteúdo como um dizer institucionalizado para a formação do professor de língua inglesa na universidade. Assim, não discute o porque do desinteresse dos alunos e nem o porque de se estudarem esses métodos. A formulação *num é pra mim, (...) mas é pra vocês*, possibilita-nos observar não somente a obrigatoriedade referencial e ideológica desse conteúdo, mas, sobretudo, a pouca possibilidade de tal conteúdo transformar-se em uma atividade polêmica.

Da mesma forma, a apresentação dos resultados das atividades práticas desenvolvidas pelas alunas também é reduzida a relatos simplistas. No segmento acima, por exemplo, percebemos a tentativa de PX de relacionar o estudo dos métodos às experiências de observação feitas pelas alunas através de tais relatos. Na verdade, PX espera que as alunas, ao falarem da realidade observada, reconheçam a necessidade do conteúdo sobre métodos para ordenar, comparar e classificar essa realidade. Como previsto nos objetivos e conteúdos dos programas analisados anteriormente, é essa

integração entre conhecimento teórico e experiência prática que vai garantir a formação do futuro professor (cf. sub-itens 2.2.1 e 2.2.2). Notamos, aqui, como o saber prático só se justifica à medida que legitima e reforça um saber cientificizado, qual seja, o conhecimento sobre os métodos.

A ênfase na instrumentalização metodológica e, especificamente, a ênfase na abordagem comunicativa de ensino produzem também um saber: o não ensino da gramática.

Tendo em vista que os princípios, métodos e técnicas da abordagem comunicativa constituem-se na referência básica do conteúdo da PELI, em todas as turmas, a gramática apresenta-se como a causa do insucesso do ensino de língua inglesa e é, portanto, relegada a último plano. Numa interpretação extremista da visão comunicativa de ensino, não se discutem os princípios nem a utilização da gramática na sala de aula, pois esta é comumente tomada como um entrave no ensino de língua inglesa. No entanto, durante os relatos, referentes ao estágio, observamos que as aulas desenvolvidas pelos alunos, no estágio, contemplavam atividades gramaticais. Ao perceber que, numa sala de quarenta alunos, é difícil trabalhar com a expressão oral, a maioria opta pelo trabalho com estruturas. Observa-se que o discurso da PELI quer se desvencilhar de um ensino pautado na forma, via regras de morfossintaxe. Impõe, no entanto, outras regras, a saber, de conversação, de funções comunicativas, de não-tradução, de pronúncia.

Outro saber produzido por esse discurso da sala de aula de PELI que enfatiza o estudo dos métodos e o desenvolvimento de atividades práticas no estágio supervisionado, está relacionado com o papel de intelectual do aluno-estagiário. Podemos perceber que PZ e PX (cf. S21 e S26) acreditam que é o futuro professor quem pode inovar e, portanto, transformar o ensino porque detém a verdade. No caso, essa verdade refere-se ao ensino *eficiente*, quer seja pelo conhecimento e pura aplicação dos métodos (de S21 e S25), quer seja pelo desenvolvimento de uma consciência das concepções de língua e ensino de línguas (cf. S26).

O efeito desse papel de intelectual do *aluno-estagiário-quase professor* é de alguém que vai saber lidar com a prática porque detém a teoria. Os discursos da solução, da inovação e da transformação, para PX e PZ, apresentam-se como ressonâncias⁴⁶ de

⁴⁶ No sentido dado por Serrani (1994).

um ideal de formação veiculadas inclusive pela afirmação de Fávero (1995:66/67), ao fazer crer que

o estágio curricular não pode ser pensado na qualidade de mero cumprimento de uma exigência legal, desligado de um contexto, de uma realidade. Ao contrário, deve ser pensado tendo-se presente o papel social da universidade.(...) Assim nos cursos universitários, é fundamental criar condições para que o futuro profissional entenda que, se é importante ele ter consciência dos problemas, também é importante que ele seja capaz de propor alternativas para mudanças

Como postulado pelo referido autor, ninguém se tornará profissional somente conhecendo os problemas da profissão. É preciso solucioná-los para promover a inovação e a transformação do ensino.

Por último, um dos saberes também produzidos pelo discurso de PELI, por ocasião do contato dos alunos com a escola, diz respeito ao controle da heterogeneidade da sala de aula. Ao se depararem com a complexidade do contexto escolar, o futuro professor observa que é preciso mais do que instrumentalização metodológica para a tarefa de ensinar; é preciso *controlar* essa diversidade que se apresenta na sala de aula. É preciso uniformizar esse espaço para que se efetive a aprendizagem. É, nesse momento, que, para os alunos de PELI, a heterogeneidade é entendida como diversidade (cf. cap I, item 3, deste trabalho), conforme nos aponta o segmento seguinte:

S36

AX6: eu não posso ensinar/usar a mesma metodologia pra ensinar um aluno a entender/ um aluno que é chinês ou hindu ou africano seja lá qual que for// a gente vai ter sempre que considerar o seguinte/ que os nossos alunos/ eles vêm de cultura diferente/ eh / são / com idades diferentes / e tudo isso a gente tem que levar em consideração// então eles têm as peculiaridades deles/ né// as várias peculiaridades deles você tem que levar em consideração//

E mesmo as diferenças cognitivas, em S37:

S37

PX: sabe que o grande problema do inglês é que tem muitos alunos que já fazem inglês nas escolas [refere-se aqui aos institutos de línguas] por aí// então o aluno de escola particular/ às vezes/ ah/ várias sei lá/ uma porcentagem grande já tem um conhecimento e tem essa porcentagem que não sabe nada// então cria aquela classe heterogênea//

Se, por um lado, ocorre uma relativização da aplicação metodológica e uma possível discussão sobre a heterogeneidade, aqui entendida como diversidade, ou seja, diferenças cognitivas e culturais do sujeito, por outro, no decorrer do estágio, essas “peculiaridades” configuram-se como problemas a serem resolvidos e, portanto, abafados, conforme S38:

S38

AX7: cada escola que você vai é mais ou menos a mesma coisa/ problema do quê?// do interesse do aluno/ da disciplina [em contraposição à indisciplina] / né que a gente observa/ né? então o que eu pensei pra sanar isso? eu peguei essas aulas...//

Apesar de os programas de PELI, que serviram de *corpus* para esta análise, enfatizarem a observação da realidade da escola como meio para que o aluno, futuro professor, possa lidar com a sala de aula, acreditamos que todo esse trabalho de observação não passa de uma tentativa de controle e uniformização da diversidade da sala de aula. Daí decorre a preocupação com a transmissão de métodos e técnicas de ensino. Uma vez que o tratamento teórico dado a essa instrumentalização não dá margem a reflexões e questionamentos, mas fecha-se num único paradigma de ensino, a PELI não consegue problematizar a questão da heterogeneidade constitutiva da sala de aula. E mesmo entendendo essa heterogeneidade enquanto diversidade (cf. item 3, cap.I), não há indícios que tal diversidade seja pensada enquanto tal, isto é, enquanto *diferença, dessemelhança, dissimilitude*, ou ainda, enquanto *divergência, contradição, oposição*⁴⁷. Pelo contrário, todos esses sentidos são interpretados em favor de uma diversidade que possa ser igualada, unificada, enfim, homogeneizada.

Nesse sentido, a ênfase numa determinada metodologia de ensino, aliada à idéia de um ensino centrado no aluno (cf. S39) e à idéia de motivação para a aprendizagem da língua (cf. S40) aparecem como tentativas de uniformização da diversidade da sala de aula. Como pontua Dabène (op.cit. capítulo I, item 3), a diversidade pode ser controlada.

Em S39, por exemplo, podemos ouvir a voz de um discurso centrado no aluno, na orientação de PZ ao estagiário para tentar controlar a sala de aula. Esse controle se dá pela inserção de elementos da realidade do aluno.

⁴⁷. Definições do termo segundo “Novo Dicionário Aurélio de Língua Portuguesa”, 2ªed. revista e aumentada Ed. Nova Fronteira, 13ª impressão, 1986.

S39

PZ: por isso é que eu estou sempre pedindo/ batendo naquela tecla vamos falar de coisas da realidade do aluno/ vamos propor coisas nas quais o aluno se engaja/ é por aí

Já em S40, o controle da sala de aula e a garantia da aprendizagem são orientados a partir de um trabalho de inculcação da importância da língua inglesa. Para PX, a língua(gem) apresenta-se como condição e solução para os problemas da sala de aula. É como se bastasse o professor enunciar tal importância para que a aprendizagem se efetivasse.

S40

PX: por isso que pra muitos de vocês eu sugeri que como motivação falasse sobre a importância da língua inglesa hoje/ eu acho que é pra mostrar um pouco/ fica mais / porque a maioria dos professores hoje num faz isso//

Observamos, em S39 e S40, que, a todo instante, irrompe um discurso que ora enfatiza o método, ora a importância da língua como estratégias de mascaramento da heterogeneidade.

Mediante esses efeitos de homogeneização, decorrentes da ênfase no estudo de métodos de ensino, na interação e na produção de saberes da aula de PELI, podemos apresentar, no item a seguir, alguns sentidos que a aula de PELI, enquanto uma prática discursiva, tenta estabilizar.

3.2.3. CONCLUSÃO DOS EFEITOS DE HOMOGENEIZAÇÃO DO DISCURSO DE SALA DE AULA DE PELI

Não pretendemos, com esta dissertação, esgotar os sentidos que a PELI veicula, mas observar em que medida a aula de PELI enquanto prática discursiva tende a estabilizar sentidos que homogeneizam o processo de formação.

A partir dos segmentos apresentados nos itens 1.2.1., observamos, primeiramente, que o estudo de métodos apresenta-se como um saber aceito, e, como tal, inquestionável para o processo de formação. Disso decorre um processo de

inculcação da abordagem funcional-comunicativa como a referência teórico-metodológica vigente para o ensino de línguas estrangeiras. Por enfatizar a questão da comunicação, isto é, não a descrição das formas da língua, mas aquilo que se realiza através dela, a PELI incorpora a idéia, discutida por Castãos (1989: 69), de que *o processo real de aprendizagem é a experiência comunicativa. Portanto, o ensino só pode ser a criação de condições adequadas para a comunicação.*⁴⁸

É, pois, segundo a crença de que tal abordagem pode *dar conta* da realidade na sala de aula de língua inglesa da escola de 1º e 2º graus e, conseqüentemente, promover a aprendizagem, que a PELI uniformiza o processo de formação. Assim, um dos efeitos de sentido desse discurso é o de que o método é condição básica para a formação pedagógica do professor, porque garante uma racionalidade e uma coerência na ação pedagógica. Com efeito, o ensino comunicativo, enquanto referência teórica e metodológica, é entendido como condição (e solução) para um ensino diferente e inovador.

Mediante os segmentos do item 1.2.2., foi possível observar que a interação vai reforçar a instrumentalização metodológica (através dos seminários) e o treino, por ocasião dos estágios. A produção de saberes, por sua vez, vai reforçar o poder disciplinar, através de um conhecimento teórico e do papel de intelectual do estagiário, como forma de promover a transformação do ensino. No entanto, a heterogeneidade da sala de aula, classificada nesses segmentos como diversidade, apresenta-se como problema para a ocorrência dessa transformação. E é, via ensino comunicativo, que a PELI promove o abafamento dessa heterogeneidade e o apagamento da sala de aula enquanto um espaço sócio-histórico.

A nosso ver, o discurso de sala de aula de PELI, assim como nos mostram essas análises, assume um caráter homogeneizante ao reduzir a tarefa de formação à transmissão e à prescrição de metodologias. Não nos é possível perceber, nesse discurso, deslocamentos no processo de formação do professor por ancorar-se num forte trabalho de inculcação ideológica que leva à eleição do ensino comunicativo como o mais adequado (cf. S25, S26). A homogeneização própria do discurso pedagógico se faz presente na aula de PELI, através da idéia de universalização dos processos de aquisição

⁴⁸ Paginação referente à tradução brasileira de 1993.

e de formação, isto é, trabalha-se com a perspectiva de um aluno ideal e uma maneira ideal de ensinar.

A abordagem comunicativa pode ser considerada como o discurso autorizado da PELI, ou seja, como um sentido estabilizado, já que *essa vontade de verdade assim apoiada sobre um suporte institucional tende a exercer sobre os outros discursos uma espécie de pressão e como que um poder de coerção* (Foucault, 1971:18).

Acreditamos que o processo de formação, restrito à questão metodológica, tende a se tornar frágil frente à complexidade que a escola e a sala de aula apresentam. A nosso ver, a PELI é antes um espaço para problematizar a realidade do ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras.

Acreditamos, também, que esse desejo da aplicação de teorias para a transformação do ensino e para a conscientização do futuro professor parece se frustrar a cada momento já que a sala de aula, diferentemente do que a PELI considera, constitui o lugar do conflito e das relações de tensão.

Passaremos agora à investigação da emergência da heterogeneidade para observarmos em que medida essa heterogeneidade desarticula esses sentidos autorizados pelo discurso de sala de aula de PELI. Dessa forma, focalizaremos a tensão constitutiva das relações nesse espaço pedagógico.

4. A IRRUPÇÃO DA HETEROGENEIDADE NAS AULAS DE PELI

No capítulo anterior, observamos que o discurso da sala de aula de PELI, a partir das representações imaginárias constitutivas da aula de PELI, estabiliza alguns sentidos e silencia outros. Ao tentar integrar a realidade da sala de aula de 1º e 2º graus com o ensino que a universidade propõe, a PELI homogeneiza o processo de formação. Mesmo inserindo o aluno-estagiário na realidade da sala de aula para que ele aprenda a lidar com a heterogeneidade, melhor dizendo com a diversidade, e, assim, garantir a aprendizagem, a PELI não consegue, como vimos, lidar nem mesmo com essa heterogeneidade: ao querer transformar a heterogeneidade em uma diversidade governável (cf. Dabène, apud Coracini, 1997: 23), a PELI acaba prescrevendo metodologias, determinando comportamentos e conteúdos que devem ser aprendidos, tentando controlar atitudes e atividades na sala de aula.

Entretanto, apesar das tentativas de homogeneização das relações de sala de aula, estabelecidas mediante um acordo tácito entre os interlocutores, decorrentes das formações imaginárias, constatamos que a dispersão mesma desses interlocutores, afetados pela ideologia e pelo inconsciente, fazem vir à tona a sua heterogeneidade constitutiva, propiciando, assim, a emergência de conflitos.

A PELI, sob pena de perder o controle do processo de formação e porque, determinada pelas regras do discurso pedagógico e institucional, que tendem a mascarar a heterogeneidade de todo discurso, procura abafar esses conflitos. Conflitos esses perpassados pelas relações de poder que se estabelecem na sala de aula. Dessa forma, essa disciplina busca transformar a sala de aula num espaço homogêneo para a aplicação de metodologias e para o desenvolvimento de atividades cognitivas.

Neste item, apresentamos, a partir da análise de situações de emergência dos conflitos e da tentativa de homogeneização, manifestações da heterogeneidade constitutiva na/da sala de aula. Fazendo um recorte na natureza desses conflitos, deter-nos-emos, principalmente, na relação de tensão entre a sala de aula e a metodologia proposta pela PELI, já que essa questão se apresenta como uma regularidade do discurso da sala de aula dessa disciplina.

Destacaremos os conflitos vivenciados na aula de PELI em dois momentos: num primeiro, observaremos o tratamento dado aos conflitos na relação professor de PELI e

alunos-professores; e, num segundo momento, focalizaremos o tratamento dispensado aos conflitos pelos alunos de PELI, na relação universidade (via estágio) e escola.

Tal análise será feita a partir da noção de jogo discursivo (cf. Coracini, 1995) que pressupõe, além da observação das condições de produção do discurso, o trabalho com as marcas linguísticas.

4.1. MANIFESTAÇÕES DE HETEROGENEIDADE NA AULA DE PELI

Embora a PELI seja considerada o momento oficial de formação na licenciatura, sabemos que o processo de formação não se dá nessa disciplina, mas tem seu início, se é que podemos prevê-lo, muito antes do aluno entrar para a graduação. Já no primário, ou até mesmo antes de entrar para a escola, na família, o aluno vai incorporando concepções de ensino, de aprendizagem de línguas. É o que testemunha AZ3, nesse segmento, ao questionar a sua prática com base na sua história de formação:

S41

AZ3: tava me lembrando agora.../acho que tô reproduzindo.../tô fazendo as coisas que meus professores faziam que me lembro de um exercício de você reproduzir né? siga o modelo/você pega o jeitão da coisa e só copia/só copiando// acho que eu tô fazendo esse erro de/ ah meu professor fez aquilo lá / tá errado//

Apesar de a PELI esperar do estagiário, representante do saber e, portanto, autorizado a exercer o papel de intelectual, o trabalho de mediação da relação entre conhecimentos teóricos e sua aplicação na prática, observamos em S41, a dificuldade do estagiário de realizar tal mediação. Podemos notar pela afirmação *acho que tô reproduzindo.../tô fazendo as coisas que meus professores faziam* que AZ3, admite agir enquanto futuro professor conforme as experiências vividas com seus próprios professores. Se essas experiências ancoraram-se em atividades reprodutivistas e com base em modelos prévios, a tendência de AZ3 é incorporar parte dessas experiências

Em S42, sob a crença de que domina um saber teórico, o aluno deixa resvalar a dificuldade de articulação de saberes diferenciados.

S42

1AX10: *pedi apoio de uma outra professora de inglês lá porque realmente eu não tenho nenhuma prática tenho só a teoria// então eu conversei com a professora e ela me ajudou bastante//*

E, em S43, esse mesmo aluno continua seu questionamento que, como em S41, aponta para sua própria história de formação:

S43

2AX10: *eu não tava conseguindo imaginar muito bem uma aula/ eu tava assim/ 'meu Deus/ como é que eu vou fazer/ como é que eu vou aplicar meu projeto?'/ A gente fica naquela porque eu/eu aprendi como?// Eu aprendi daquele jeito/ 1º dia de aula a professora passa um monte de "father"/ "mother"/ "is"/"are"/ aquela coisa é.../ como é que eu vou saber dar uma aula se eu não tive a experiência?// A gente teve aquelas aulas/ né// foi tudo uma correria/ tem pouco tempo// então/ na verdade/ você não tem a prática você só tem a teoria//*

Nesse segmento, percebemos, ao mesmo tempo, vestígios da incorporação do discurso autorizado da PELI no que se refere à prática para aplicação (*aplicar meu projeto*), bem como a problematização do processo de formação enquanto o principal momento de formação no curso. A pergunta *como é que eu vou saber dar uma aula se eu não tive a experiência?* aponta para a necessidade de se discutir não só os limites da disciplina PELI (*foi tudo uma correria, tem pouco tempo*), mas a relação teoria/prática deslocando-a para outros níveis que não sejam o de uma relação estanque e da aplicação automática. Ao mesmo tempo em que questiona o processo de formação, a aluna questiona também a sua experiência de aquisição (*como é que eu aprendi?*) o que reforça a idéia de que

*a língua que se estuda , que se ensina, que se aprende, não pode ser concebida como uma estrutura que se dá no vácuo.*⁴⁹ (Serrani, 1988: 186).

É possível, ainda, observar, na fala de AX10 (*você não tem a prática você só tem a teoria*), a idéia sempre presente do papel de intelectual do estagiário. Mesmo afetado pela organização dicotômica do curso de Letras que tende a separar a experiência de aquisição, de um lado, e a de formação, do outro, e, em um mesmo sentido, o

⁴⁹. Tradução nossa.

conhecimento teórico do conhecimento prático, o aluno estagiário espera fazer, durante o estágio, a mediação da relação teoria/prática. AX10 chega até a questionar essa função de mediação, porém, sempre numa relação de aplicação com a escola (*como é que eu vou aplicar meu projeto?*).

Em geral, os segmentos S41, S42 e S43 nos dão indícios da (...) *dificuldade de lidar com o inefável, com a instabilidade, com a disseminação do sentido, com a subjetividade, ainda que esta esteja limitada pela Formação Discursiva* (Coracini, 1996b: 24). Os alunos de PELI, conforme tais segmentos, assim como os professores, deixam resvalar essas dificuldades.

Mediante essa característica de inefabilidade do sujeito e pela própria constituição heterogênea do discurso, podemos observar, na sala de aula, uma ruptura na simetria das posições de professor e de aluno. Como efeito, deparamo-nos com a emergência de conflitos que dinamizam as relações de poder na/da sala de aula. Observamos, nos próximos segmentos, manifestações dessa heterogeneidade em situações de conflitos decorrentes da relação assimétrica que, momentaneamente, habita a sala de aula. Ao mesmo tempo, estaremos focalizando também as tentativas de abafamento desses conflitos, em duas situações. Primeiramente, na relação entre o professor de PELI e os alunos estagiários e, depois, na relação dos alunos-estagiários (exercendo a função de professor) com os alunos da escola de 1º e 2º graus.

4.2. A EMERGÊNCIA DE CONFLITOS NA RELAÇÃO PROFESSOR DE PELI E ALUNO-ESTAGIÁRIO

Inicialmente, percebemos a emergência de conflitos no próprio conteúdo que a PELI estipula como básico para a formação: conhecimento dos métodos e adequação desses à sala de aula. Ao mesmo tempo em que nos deparamos com um discurso formador autorizado, conforme S25 e S26, orientado para a adoção de uma determinada metodologia, podemos observar, em S45, uma relativização dessa postura.

S45

PX: você enfoca aquele método/ aquela técnica de acordo com a sua filosofia que você foi adquirindo/ foi formando ao longo de sua formação toda/ né/ e de acordo com o seu ponto de vista/ pois tem muitas coisas em vários métodos (...) que alguns de vocês vão dizer assim/ 'como é que eu vou ter que usar isso aí? tá louco! eu acho que (...) então/ porque aí entra o seu ponto/ é a sua maneira/ é a sua filosofia!'

O objetivo de PX com relação aos métodos está coerente com os objetivos estabelecidos pelo programa e por toda a organização da PELI qual seja: o de instrumentalizar o aluno para que ele possa fazer suas escolhas metodológicas para o ensino da língua inglesa. No entanto, ao trazer a voz do outro, PX instaura o conflito: como adequar os métodos veiculados na PELI à realidade da sala de aula? A heterogeneidade mostrada, na fala de PX, através do discurso relatado (*como é que eu vou ter que usar isso aí? tá louco!*), não só reconhece as dificuldades do aluno, em vias de se tornar professor, como promove uma descrença no estudo dos métodos, considerado básico para a formação.

Entretanto, se, no fio do dizer, efeito de sentido da heterogeneidade mostrada (Authier, op cit, cap I, item 2), a voz do aluno na fala de PX nos remete à idéia de adequação das abordagens de ensino à história de formação dos alunos, no interdiscurso, essa presença do outro assume um funcionamento argumentativo, o que vem reforçar um dos conteúdos da PELI, ou seja, conhecer os métodos de ensino para experimentação (e adequação) na sala de aula (cf. sub-itens 2.1 e 2.2, neste capítulo).

A ênfase dada ao interlocutor marcada pelo pronome de segunda pessoa *você*; a repetição dos marcadores possessivos de terceira pessoa (*seu, sua*, por exemplo), remetendo a responsabilidade ao aluno-professor, ao lado de termos como *formação, maneira, filosofia e ponto de vista*, em S45, ao mesmo tempo em que cria a ilusão de autonomia do aluno sobre o seu próprio processo de formação, interperla-o em sujeito-professor. O aluno, quase professor, é responsável pelo trabalho de adequação da metodologia à realidade da sala de aula. Podemos associar tal responsabilidade à passagem do sujeito religioso para o sujeito jurídico, no sentido dado por Haroche⁵⁰.

⁵⁰ A autora afirma que, na pedagogia religiosa, ocorreu uma transição necessária do sujeito religioso, preso a um discurso divino, para um sujeito reconhecido juridicamente que se torna, assim, "livre" para se obrigar.(cf. Authier, op.cit: 69) A necessidade da ordem religiosa de acompanhar a transformação desse sujeito religioso em sujeito jurídico tinha como objetivo exercer formas de disciplinarização, de

Aqui o aluno que, possivelmente, só ouvia-aprendia-repetia (cf. S41, S43), agora, como professor, deve fazer a mediação entre conhecimento e escola.

A presença da voz do aluno (*como é que eu vou ter que usar isso aí? tá louco!*) no fio do dizer da fala de PX, assume um funcionamento argumentativo, cujos efeitos de sentido tendem a:

- esvaziar a discussão da possibilidade de um método funcionar ou não;
- neutralizar outras opiniões dos interlocutores sobre o que é proposto pela PELI e o que é aproveitado na escola;
- criar uma certa distância sobre qual método adotar na sala de aula;
- criar a ilusão de objetividade dos conteúdos tratados pela PELI e, a partir dessa instrumentalização metodológica, a ilusão de autonomia do processo de formação;
- dividir ou evitar a responsabilidade pela formação do aluno.

Todos esses sentidos funcionam como argumento para (i) justificar o conteúdo sobre abordagens e métodos estudados na PELI; (ii) justificar a possibilidade de adequar os métodos à realidade da sala de aula; e (iii) para inculcar no aluno-estagiário, enquanto futuro professor, a responsabilidade de fazer tal adequação. Dessa forma, podemos observar a legitimação do trabalho ideológico de inculcação do discurso autorizado da PELI.

PX apresenta a fala do outro como uma verdade (*como é que eu vou ter que usar isso aí? tá louco!*), mas uma verdade frágil, que vem transformar-se em uma não-verdade pela força do argumento seguinte (*porque aí entra o seu ponto de vista, sua filosofia*). Uma vez legitimada pela posição que ocupa, a fala de PX tem pouca chance de ser questionada, configurando-se como a verdade, suficiente para silenciar o conflito e controlar o imaginário discursivo dos alunos, ao prescrever, de certa forma, o que eles deveriam ou não pensar. Nesse sentido, a modalização apreciativa *eu acho que (p)*, em S45, na qual a professora simula um comentário, é suspenso em nome de um discurso institucional no qual se encontra inserida. Assim, PX interdita seu ponto de vista, seu comentário em nome de um lugar seguro: o discurso autorizado da instituição. É incorporando o discurso da instituição, isto é, universalizando a sala de aula, o aluno, os

acordo com a expansão econômica da época, sobre esse “novo” sujeito para melhor inculcar a doutrina religiosa. (cf. 1984: 70)

conteúdos e comportamentos, que PX parece querer garantir, ainda que ilusoriamente, a homogeneização do processo de formação.

Observamos, no segmento seguinte, a contradição estabelecida na relação de mediação entre a teoria e a prática. Se em S45 enfatizou-se o estudo dos métodos para uma adequação, para uma futura escolha do aluno, de acordo com seu *ponto* (de vista) com sua *maneira*, com sua *filosofia*, em S46, postula-se um determinado método como o ideal para o ensino de línguas.

S46

1PX : não acredito que você chegou lá dando regras do presente simples pra eles (estupefata)// fulana (num tom severo)/ não...

1AX8: claro/ eu tive/não/ não tinha outro jeito P/ eu tinha que dar//

2PX : você não discutiu seu projeto comigo// você não trabalhou interrogação aqui e aí você foi lá e aplicou uma coisa tudo errado⁵¹//

2AX8: não/ isso aqui é uma coisa que a professora ia dar//

3PX : ia dar mas não pra dar desse jeito/ não desse jeito/é lógico ...ir na lousa e passar as regras do presente simples em Inglês/ você quer matar seus alunos/ e eles num aprenderam nada//

3AX8: não mas aí [várias interrupções de PX]/ não/ escuta só o que é que eu trabalhei depois//

4PX : não/ você não ouviu nada o que eu ensinei você há dois anos//

4AX8: não/ eu ouvi sim// só que aí/ PX/ depois eu fiz até uns exercícios//

5PX : você contextualizou pelo menos?//

5AX8: foi/ eu trabalhei depois//

6PX : como é que você trabalhou?//

6AX8: eu trabalhei o seguinte...

Se antes havia uma relativização com relação à aplicação de metodologias de ensino (cf. S45), em S46, percebemos um mascaramento de uma vontade de verdade, a saber, a adoção da metodologia comunicativa. O enunciado *você foi lá e aplicou uma coisa tudo errado* nos dá indícios de que essa escolha não pode ser aleatória, mas deve situar-se no verdadeiro. Segundo Foucault (1971: 35), encontramos-nos no verdadeiro obedecendo somente às regras de uma *polícia* discursiva que devemos reativar em cada um de nossos discursos. Nesse sentido, AX8 se distancia desse discurso verdadeiro⁵², o que se refere à proposta metodológica de ensino comunicativo da língua inglesa, ao trabalhar com regras em detrimento do USO, princípio básico da abordagem comunicativa.

⁵¹. Todos os grifos são nossos.

O caráter de verdade sumária da asserção (de)apreciativa *e eles num aprenderam nada*, além de desautorizar a fala de AX8, não reconhece a experiência de aquisição da língua inglesa dos alunos daquela escola, ao mesmo tempo em que desconsidera o trabalho desenvolvido pelo professor daquela turma. Mesmo sem conhecimento de causa do contexto em que AX8 desenvolveu seu projeto, a professora, a partir de uma representação de aquisição com base no uso, nega qualquer tipo de ensino-aprendizagem de língua que parta da regra, o que vem reforçar o caráter homogeneizante e de aplicação da PELI. Observemos que *não tinha outro jeito, PX, eu tinha que dar* (cf. 1AX8) aparece como uma tímida resistência às prescrições de PX. Tais enunciados irrompem como uma justificativa diante do reconhecimento da autoridade da professora de PELI. E é com essa autoridade que PX continua a questionar o procedimento de AX8, em S47.

S47

7PX : *você acha que ficou claro pra eles quando é que usa o presente simples/*

7AX8: *eu acho que sim// eu acho que pra ficar claro tem que começar por regras//*

8PX : *se você partiu da regra/ tudo bem/ se você usou aí um método dedutivo/você colocou a regra e da regra você pôs o uso// você fez, apesar do método num ser moderno//(...)*

9PX : *se você vai trabalhar qualquer item gramatical/ não parta do item gramatical parta do contexto/ do lugar onde a coisa tá sendo usada pra como se chegar lá/ nos finalmentes/ pra se chegar na regra e não partir da regra//*

O enunciado *eu acho que pra ficar claro tem que começar por regras* possibilita-nos observar indícios de heterogeneidade a partir de uma resistência de AX8. Notamos, nesse momento, a irrupção do processo de formação da aluna. A fala de AX8 modalizada por *eu acho que (p)*, não traz um palpite sobre o ensino de línguas, mas um julgamento desse ensino com base na sua experiência de aprendizagem de língua inglesa, provavelmente através de regras. Nesse sentido, notamos que a interdiscursividade, entendida como a exterioridade de uma dada formação discursiva (Pêcheux, 1975:162-163), é introduzida, neste caso, por uma forma de modalização apreciativa marcada pela *primeira pessoa do singular (Eu) + verbo de opinião (acho que)*. Essa modalização apresenta a voz do outro (*tem que começar por regras*) como se fosse do UM (*eu acho*

⁵² Usamos o discurso verdadeiro em relação à oposição verdadeiro-falso (cf. Foucault, 1971).

que). No nosso exemplo, a presença de elementos discursivos relacionados a uma concepção estruturalista de ensino de língua, *suspende localmente o caráter absoluto, inquestionável, evidente do sentido relacionado com as posições ideológicas* (Pereira et alli, 1996:80), por exemplo, uma formação discursiva que identifica língua a USO.

As formas pronominais e verbais na 1ª pessoa, que constituem uma ruptura no fio dizer, colocam em cena um enunciador que assume uma outra verdade (*tem que começar por regras*). Esse enunciado quebra, nesse momento, a homogeneidade e a linearidade do discurso da PELI no que se refere ao ensino de línguas nas escolas, centrado na abordagem comunicativa. Como efeito, o tratamento dado pela PELI à emergência desse tipo de conflito, conforme nos sugere S46 e S47, ancora-se no desejo de controle das relações de sala de aula. Por não levar em consideração as manifestações da história de formação do seus alunos, que, possivelmente, fazem vir à tona conflitos na sala de aula, PX, em S46 e S47, parece querer garantir a unidade e harmonia da sala de aula mediante um processo de argumentação, na maioria das vezes, inconsciente.

Observemos, a seguir, alguns recursos argumentativos das falas de PX, em S46, para conter a heterogeneidade das relações da sala de aula:

(i) Negação polêmica

Todo o processo argumentativo, no referido segmento, assenta-se no recurso da negação polêmica (Ducrot, 1987: 201-211) que, segundo interpretação de Maingueneau (1993: 82), mantém necessariamente uma relação de contradição com o enunciado que refuta. No nosso exemplo, percebemos, a todo instante, um trabalho de refutação com base na seguinte relação de oposição:

aprende-se inglês através da REGRA
vs.
aprende-se inglês através do USO.

Observe-se, em 1PX, que PX contesta toda as argumentações de AX8, com base no pressuposto seguinte: não se aprende inglês através de regras, mas através do uso. Ilustrando esta argumentação, teríamos como formulação de base *P não acredita que X*, em que P é a professora de PELI e X corresponde a *você chegou lá dando regras do presente simples pra eles* (cf. 1PX).

Decorrente da formulação anterior, segue-se, em 3PX (*e eles num aprenderam nada*) e 4PX (*não/ você não ouviu nada*), outra forma de negação polêmica, agora

mediante uma relação de causa e efeito. Assim, teríamos, nas seguintes falas de PX as formulações abaixo:

- 3PX : *eles num aprenderam nada* porque X (*você chegou lá dando regras do presente simples pra eles*)

- 4PX: *não, você não ouviu nada* porque X (*você chegou lá dando regras do presente simples pra eles*)

O exercício da negação polêmica em S46 nos dá indícios de que, para restituir a aparente homogeneidade do discurso, é preciso desautorizar o discurso (do) outro. Nesse sentido, em S46, impera a idéia de que

é preciso desqualificar o adversário custe o que custar, por que ele [o outro] é constituído do MESMO que nós, mas deformado, invertido consequentemente insuportável (Maingueneau, op.cit:125).

(ii) neutralização sintático-semântica

O caráter polêmico do embate discursivo, em S46 e S47, não é dado por cada formulação, mas pela rede dessas formulações num processo constante de dialogicidade, em que *a palavra é o território comum do locutor e do interlocutor* (Bakhtin, op.cit.: 113). Por exemplo, PX procura jogar com o inventário semântico de uma abordagem gramatical⁵³ de ensino, por exemplo, *ir na lousa e passar as regras do presente simples em Inglês*, para reforçar o discurso de verdade da PELI, marcadamente o da adoção da abordagem comunicativa na sala de aula. Sabemos que, dentre as características da abordagem comunicativa para turmas iniciais, ocorre um forte trabalho de expressão oral em detrimento da escrita. Então, é restrito o trabalho de explicitação de regras, uma vez que estas devem ser intuitas pelos falantes, mediante a experiência dos diálogos produzidos na sala de aula. Convém observar que o conteúdo do referido enunciado não se configuraria como um absurdo se o discurso da PELI estivesse voltado para uma abordagem gramatical ou estruturalista. Esse efeito de absurdo, de algo impensável, chega a seu extremo quando PX (em 3PX) associa, categoricamente, o trabalho com regras a algo como *matar*. A metáfora *matar* não constitui um procedimento estilístico neutro, mas procura tornar senso comum a idéia de que trabalhar com regras gramaticais

⁵³ Podemos citar o método de Gramática e Tradução que tinha como procedimento básico o trabalho com regras gramaticais e a tradução de frases de textos literários.

pode *matar* os alunos, no sentido de cansá-los e desmotivá-los, e, conseqüentemente, não promover a aprendizagem.

Reconhecemos, pois, nesse jogo discursivo, que o sentido de desautorização do discurso do outro é uma constante. No entanto, esse sentido, em 8PX, é, de certa forma, relativizado pelos efeitos das formulações condicionais *se você partiu da regra; se você usou aí...* Podemos perceber, ainda, a voz do discurso da inovação, na seqüência 8PX (*você fez/ apesar do método não ser moderno*), promovendo, sobremaneira, uma escamoteação da realidade ao veicular uma idéia estereotipada de que os professores das escolas de 1º e 2º graus não fazem um trabalho diferente simplesmente porque não querem. A professora ignora, ou melhor, abafa questões importantes como planejamento do currículo, discurso institucional, ideologia, que, sem dúvida, condicionam o ensino de língua inglesa na rede pública.

(iii) argumentação por autoridade

De acordo com Bourdieu (1982:91),

A especificidade do discurso de autoridade reside no fato de que não basta que ele seja compreendido (em alguns casos, ele pode inclusive não ser compreendido sem perder seu poder); é preciso que ele seja reconhecido enquanto tal para que possa exercer seu efeito próprio.

Nos segmentos 46 e 47, no que se refere à fala de PX, podemos perceber um discurso de autoridade fortemente marcado pela reprovação do trabalho com regras, desenvolvido pela aluna. Observamos, como característica da fala de PX a neutralização de outras verdades através das repetidas asserções negativas (.1PX: *não acredito que você chegou lá dando regras do presente simples pra eles (estupefata)//*; 2PX: *você não discutiu seu projeto comigo// você não trabalhou interrogação aqui e aí você foi lá e aplicou uma coisa tudo errado*⁵⁴//; 3PX: *eles [os alunos] num aprenderam nada//*; 4PX: *não/ você não ouviu nada o que eu ensinei você há dois anos*)

Essas negações produzem esse efeito de desautorização do discurso do outro porque, dentre outros fatores, PX é o

porta-voz autorizado [e, portanto] consegue agir com palavras em relação a outros agentes e, por meio de seu trabalho, agir sobre as coisas, na medida em que sua fala concentra o capital simbólico acumulado pelo grupo que

⁵⁴. Todos os grifos são nossos.

lhe conferiu o mandato e do qual ele é, por assim dizer, o procurador (Bourdieu, op cit.:89).

Dessa forma, S46 e S47 corroboram o imaginário discursivo das relações de poder na sala de aula cujas posições de professor e aluno são preestabelecidas. No entanto, de acordo com Foucault (cf. 1979: 241), onde há relação de poder, há possibilidades de resistências.

Tendo, pois, apresentado o processo de argumentação, em S46 e S47, que tende a legitimar a posição de autoridade de PX, trazemos a seguir, o mesmo processo, porém como resistência, nas falas de AX8, frente a esse discurso autorizado, em S46 e S47.

(i) negação

AX8 tenta, no jogo discursivo de S46 e S47, neutralizar, frente ao discurso autorizado da PELI, o efeito semântico dos termos *regras, presente simples, interrogação*, ao afirmar *eu também dei música*.

Com relação à argumentação, nas seqüências 1AX8, 2AX8, 3 AX8 e 4AX8, convém notar que, diferente do *não* reprovador da fala de PX (cf. 1PX), a refutação de AX8 funciona como uma justificativa do trabalho feito, numa tentativa gradativa de esclarecer que seguira as prescrições da PELI justamente por considerar a realidade do contexto. *Não tinha outro jeito, PX, eu tinha que dar* (cf. 1AX8) nos remete ao fato de AX8 levar em conta as condições de produção para a realização do seu trabalho. Portanto, coerente com os objetivos propostos pela PELI, pelo menos no 1º semestre⁵⁵, AX8 não se reconhece fora das prescrições. Na seqüência 4AX, mediante a materialidade linguística *não, ouvi sim e até fiz uns exercícios*, notamos o desejo do estagiário de estar inscrito na verdade da PELI. Reconhecemos, nesse embate polêmico, a noção de desentendimento de Rancière (cf. 1995: 60-64) em que *X* fala de *B* a *Y* e *Y* entende *C*. Em outras palavras *X* (PX) fala de *B* (a abordagem comunicativa) a *Y* (AX8) e *Y* entende *C* (usar regras). O embate discursivo em jogo, no segmento 46, aponta para o que Authier-Revuz (1990: 31) observa sobre a posição de afrontamento polêmico onde

o que se joga na zona de contato não é da ordem da discussão, mas do direito à existência para um dos dois apenas.

⁵⁵ Cf. os programas, no primeiro semestre, momento em que os alunos estudam os métodos visando à reflexão e à aplicação destes de acordo com a realidade da escola.

Na mesma perspectiva de abafar a heterogeneidade das relações da sala de aula, a fala de PZ, no segmento adiante, estabelece um sentido único ao supervisionar e orientar a preparação das aulas do estágio.

S48

PZ: agora ele fazendo esse exercício[do livro] aqui você tem alguma garantia que ele vai saber reconhecer o uso do genitivo em outro contexto que não seja nesse tipo de exercício que é um igualzinho ao outro/ você tem essa garantia? não/ né?

No comentário sobre os exercícios preparados por AZ para serem desenvolvidos na aula de estágio, PZ instaura um embate discursivo com base no princípio geral do ensino comunicativo: o uso da língua em detrimento da forma (cf. Widdowson, 1983). A resposta à pergunta retórica (*você tem essa garantia? não/ né?*), já se encontra embutida e pressuposta pelo lugar de autoridade de PZ. Uma vez que não se pode ter garantia da aprendizagem ou não de um aluno a partir de um determinado exercício, tal pergunta funciona como um recurso argumentativo de PZ para questionar o tipo de exercício feito pelo aluno-estagiário na sala de aula, e, assim, sugerir a adoção do método comunicativo. PZ é o professor-formador, portanto, tem mais experiência e saber. E se, segundo Foucault (cf. cap I, item 2 desta dissertação), o saber mantém uma relação circular com o poder, PZ fala desse lugar de autoridade que ocupa. A pergunta retórica (*você tem essa garantia? não/ né?*), de certa forma, camufla um discurso autoritário segundo o qual aponta para a adoção de uma única abordagem de ensino (*ele vai saber reconhecer o uso do genitivo*). Ao responder, ela mesma, a pergunta direcionada à aluna (*não né?*), PZ antecipa a seguinte crença: a abordagem comunicativa é uma garantia de aprendizagem da língua. Esse lugar de autoridade, do qual PZ fala, produz, dentre outros efeitos de sentido, um silenciamento da voz do aluno. Na afirmação abaixo, podemos observar, à semelhança dos segmentos 46 e 47, o mesmo efeito de silenciamento da voz do aluno, decorrente da posição de autoridade ocupada por PZ.

S49

PZ: (...)eu não questiono se você está ensinando de forma gramatical e explícita mas eu quero é que você me garanta mesmo que essa criatura consegue/ que ela aprendeu o uso disso/ que ela consegue fazer e que ela entende mesmo//

Nesse segmento, podemos observar novamente o silenciamento da voz do aluno que advém do dizer ancorado na autoridade do professor. Ao dizer *não questiono X*, a

fala de PZ carrega a voz da afirmação, que pode ser assim formulada *questiono Y*, o que parece ser reforçada pelo enunciado introduzido por *mas eu quero é que ...*. Tal enunciado nos permite fazer a seguinte formulação:

não questiono X (ensino da gramática),
MAS
questiono Y(a aprendizagem pela gramática)

Na verdade, essa formulação veicula o pressuposto de que a perspectiva comunicativa parece ser, para PZ, senão a única, a melhor maneira de se garantir que alguém aprendeu. Esse confronto leva ao pressuposto: *questiono a aprendizagem através da gramática, logo questiono o ensino da língua pela gramática*. Desse confronto a partir do *mas*, podemos perceber que há questionamento sim do ensino e da aprendizagem. É como se PZ dissesse: *eu questiono o fato de você estar ensinando de forma gramatical porque esse tipo de ensino não garante a aprendizagem*. Dessa forma, PZ reforça uma concepção estanque do processo ensino-aprendizagem, problematizado anteriormente no segmento S26, ao mesmo tempo em que veicula o desejo de que a aluna não trabalhe com formas gramaticais, mas com o “uso” dessas formas, isto é, dentro de uma abordagem comunicativa de ensino. Pelo menos é esse um dos efeitos de sentido que o *mas* adversativo produz no enunciado como um todo.

Em outra situação de abafamento dos conflitos que emergem na sala de aula em decorrência do desejo de incorporação de uma determinada abordagem de ensino, PX desaprova a maneira pela qual o estagiário desenvolveu uma atividade de leitura. Observemos tal fato no seguinte segmento:

S50

1AX9: dai eu dei o texto e falei que eles iam tentar ler// ninguém queria ler// um [dizia]ah eu num sei ler/ a gente num saber ler/ a gente nunca leu//

1PX : você leu o texto primeiro?

2AX9: não eu li depois // primeiro eu fiz uma tentativa pra ver o que saía.

2PX : devia ter lido antes/ porque/

3AX9: é?

3PX : eh, hã, o aluno ele não tem segurança/ o texto que ele desconhece/ quer dizer/ tá certo que nas circunstâncias do estágio/ é uma circunstância diferente (...) mas normalmente quando você estiver dando aula nunca peça prum aluno ler antes de você ler//.

4AX9: ah/ é?

4PX : porque AX/ você tem quer ser modelo/ entendeu? então você tem que primeiro fazer uma leitura ou duas e nunca pedir pra um aluno ler sozinho / ainda mais sem ter ouvido//

5AX9: ah/ mas não leu o texto inteiro não// quando tava no segundo parágrafo num saia nada/ eu/(...)

5PX : claro / porque a melhor forma de você dar segurança ao aluno é você mostrar como a coisa é primeiro// Então quando a gente vai trabalhar [chama a atenção de toda a sala]/ isso não é só pra ela mas pra todo mundo/ quando vocês forem trabalhar uma leitura de texto façam assim uma leitura em coro/ a classe inteira mesmo que seja uma frase/ou o seguinte/ então pra todo mundo ler você pode fazer assim/ olha/ metade lê/ depois a outra metade lê / agora só os meninos lêem/ depois só as meninas lêem //depois você vai diminuindo / olha só vocês quatro aqui/ depois só vocês três/ só vocês dois/ até chegar no aluno individual// quando o aluno sozinho for fazer uma leitura/ ele já ouviu/ já repetiu/ já fez tantas vezes que ele se sente mais seguro// agora se você já de cara fala "leia"/ ah ele desmaia//

Podemos notar o caráter prescritivo da fala de PX, inicialmente por uma modalização deôntica⁵⁶ (cf. 2PX: *devia ter lido antes*) e depois por repetidas asserções imperativas negativas (cf. 3PX: *nunca peça prum aluno ler antes de você*, e 4PX: *nunca pedir pra um aluno ler sozinho*). Na modalização deôntica, a presença da locução *devia ter lido* provoca no interlocutor, no caso AX9, a reação desejada por PX. O enunciado *devia ter lido antes* preenche a formulação de base da modalização deôntica você deve fazer X. Essa formulação também ocorre nas asserções negativas de 3PX e 4PX, citadas acima, inclusive porque esse tipo de modalização também se manifesta através de imperativos. *Nunca peça*, em 3PX e *nunca pedir*, em 4PX, são locuções imperativas negativas que podem ser associadas à formulação você (partícula negativa) deve fazer X. Assim, teríamos os seguintes desdobramentos:

3PX - *nunca peça prum aluno ler antes de você* = você não devia pedir prum aluno ler antes de você.

4PX: *nunca pedir pra um aluno ler sozinho* = você nunca deve pedir pra um aluno ler sozinho.

O efeito de sentido das partículas de negação *nunca*, nessas seqüências, e das modalização deôntica em 2PX, confere ao enunciado como um todo o caráter de

⁵⁶. Segundo Culioli (apud Coracini, 1991b: 344) compreende a modalidade intersubjetiva, marcada pelo dever (*ter que*), na relação entre enunciatador e enunciatário.

verdade inquestionável, inviabilizando quaisquer outras possibilidades de atividade de leitura que não a prescrita por PX. Seguida da prescrição, nas seqüências 3PX e 4PX, a fala de PX legitima-se, legitimando também o discurso pedagógico⁵⁷, ao encaminhar-se para o discurso da demonstração. Ao afirmar *você tem que ser modelo, você tem que primeiro fazer uma leitura ou duas*, PX não considera a dissensão do sujeito, e espera que qualquer professor, frente a uma atividade de leitura, tenha a mesma atitude.

Não apenas com relação à orientação de atividades referentes à leitura, mas, em vários momentos, confirmamos a hipótese desta pesquisa, ao observarmos o desejo de PX de que o aluno siga um modelo prévio para todas as atividades que venha a desenvolver na sala de aula quando se formar professor. Convém observarmos que o caráter prescritivo (*você deve fazer X*) e proscritivo (*se não fizer X, acontecerá Y*) das intervenções de PX, nesse segmento e nas relações discursivas da sala de aula (cf. S25, S26 e S43), apontam para o desejo de controle de que aquilo que foi ensinado seja aplicado tal e qual pelos alunos-estagiários quando estiverem atuando, como professores, na sala de aula. Inclusive essa professora de PELI só relativiza a experiência desse aluno (*tá certo que nas circunstâncias de estágio é uma circunstância diferente*, cf. 3PX) porque se trata do estágio e não de uma situação normal de aula.

É ainda curioso observar pontos de heterogeneidade na fala de PX ligada à descontinuidade⁵⁸ do sujeito. O aluno parece tentar explicitar as condições de produção para o desenvolvimento da atividade, mas PX, com base numa concepção estruturalista de ensino de línguas estrangeiras, domina o turno não lhe dando chance de interrupções. Ao prescrever que para ler é preciso escutar o professor e repetir, a professora *esquece*, por um momento, os pressupostos da abordagem comunicativa, enfatizados em S46, S47 e S6. Essa contradição da fala de PX aparece como a própria dissensão do sujeito. Podemos observar que as intervenções de PX, nas relações discursivas da sala de aula, apontam para o desejo de controle de que aquilo que foi ensinado seja aplicado tal e qual pelos alunos quando estiverem como professores na sala de aula.

No mesmo sentido, PZ reforça essa idéia ao esperar que seus alunos, futuros professores, *dêem conta* da sala de aula no que se refere à aprendizagem, ao tempo e à

⁵⁷. Para Orlandi (cf. 1988: 23) o discurso pedagógico é um discurso sobre algo *que deve se.r*

⁵⁸. Termo usado por Foucault (1969: 62) que pode ser associado à heterogeneidade constitutiva do sujeito.

organização do espaço. Em S51, por exemplo, questiona o espaço do estagiário enquanto professor:

S51

1PZ: *você já reparou em que lugares você fica na sala de aula?//*

1AZ: *na frente//*

2PZ: *por quê você não vai lá no fundo?//*

2AZ: *tinha pouca gente/ficou assim engraçado /ficou o pessoal de lado nas laterais no fundo e o miolinho na frente/né e ficou meio vazio no meio da sala aí eu caminhava eu pedia que (...) mas não adiantava nada.*

Se, inicialmente, PZ questiona a posição de AZ na sala de aula, na continuação, ela sugere uma disposição diferente de carteiras, pois acredita que tal fato pode dar maior rendimento à aprendizagem. Em seguida, chega mesmo a explicitar como gostaria que o futuro professor procedesse.

S52

3PZ: *sabe, AZ, que eu sentada lá na sala [da escola onde a aluna fazia o estágio]/ eu não daria aula daquela maneira/ sabe porque?/ porque não consigo ver (...)// como eu posso mudar as carteiras?// das duas uma ou eu ia juntar os alunos pra perto de mim/prá bem perto porque eu acho que eles têm que estar bem perto mesmo ou eu ia já pedir pra eles fazerem três grandes mesas na sala(...)// assim é a minha visão de como eu gostaria⁵⁹ (...)*

Tal segmento veicula um discurso autoritário uma vez que podemos observar uma forte presença da primeira pessoa, centralizando o dizer no EU (*eu sentada lá na sala eu não daria aula daquela maneira eu posso mudar as carteiras eu acho que eu ia já pedir minha visão de como eu gostaria*). Essa posição centralizadora do Eu, entretanto, não se configura como uma fala individual(izada), mas circula enquanto um discurso de autoridade pela própria posição discursiva de PZ, ideologicamente legitimada pela instituição. As modalizações deonticas das asserções negativas *eu não daria aula e eu gostaria* e a modalização apreciativa, *eu acho que* buscam dissimular o autoritarismo do discurso pedagógico, a saber um discurso da prescrição, da inculcação. No entanto, a tentativa de camuflá-lo reforça mais ainda o desejo da ordem e do controle. Observemos esse fato em S53:

S53

PZ: *se eu pudesse eu teria uma única mesa só com todo mundo sentado em volta e eu poderia circular em volta também.../. eu teria bastante visão do que*

⁵⁹ Grifos nossos.

está acontecendo// por um lado pode parecer excesso de controle mas por outro se você for ver / é vendo / entendeu?//

A sugestão de PZ de colocar os alunos da sala de aula em círculo não se reduz à simples mudança de posições de carteiras, mas a um procedimento de controle do comportamento, do gesto, da fala, enfim das relações da sala de aula. *Ver*, segundo PZ, é condição básica para se gerenciar a sala de aula. Podemos remeter esse procedimento de controle de PZ, ao panoptismo postulado por Foucault por ocasião de seus estudos referentes ao funcionamento do sistema carcerário⁶⁰. Nesse sentido, o enunciado *é vendo/ entendeu* nos remete para esse olhar panóptico. Ainda que inconsciente, o procedimento sugerido por PZ reforça o controle da heterogeneidade, isto é, das múltiplas vozes, a todo instante, irrompem na aula de PELI. É com base nessa idéia de controle, de vigilância que a orientação de PZ para AZ se resume, em S54, a *dar conta do recado*

S54

PZ: na medida do possível conjugar isso tá... da professora/.da escola/.dos alunos...mas acho que você tem que chegar lá e dar conta do recado não é?.

Dar conta do recado nos remete à idéia de saber o conteúdo (no caso a língua inglesa) e saber transmiti-lo apesar da heterogeneidade da sala de aula, isto é, da presença de várias vozes nessa sala (cf. cap.I, item 3 deste trabalho). Portanto, após o estágio, o estagiário só será professor se *der conta desse recado*.

Observamos que quanto mais o caráter prescritivo, mesmo camuflado por modalizações deônticas (*você tem que chegar lá e dar conta do recado*) e pelo uso do pronome de segunda pessoa (*você*) numa tentativa de aproximação com o interlocutor, toma conta da aula de PELI, mais a heterogeneidade constitutiva do sujeito se faz presente através de sua própria história de formação. Entretanto, como dito anteriormente, por não considerar que as relações de poder na sala de aula são perpassadas por conflitos que implicam na emergência da heterogeneidade desse espaço pedagógico, a PELI lança um olhar homogeneizante para a prática pedagógica desse futuro professor.

⁶⁰ Para maior aprofundamento desse assunto ver a obra *Vigiar e Punir* (Foucault, 1975: 177).

Passemos, agora, a observar algumas situações nas quais os alunos-estagiários, na posição de professores, lidam com a tensão entre a *aplicação* do projeto e o caráter heterogêneo da sala de aula.

4.3 EMERGÊNCIA DE CONFLITOS NA RELAÇÃO ALUNO-ESTAGIÁRIO E ALUNOS DE INGLÊS DAS ESCOLAS DE 1º E 2º GRAUS

Na posição discursiva de professor, o aluno-estagiário assimila comportamentos próprios dessa função e, mesmo reconhecendo certos conflitos, tenta controlar a sala de aula. Observemos tal fato na reflexão de AZ8, no segmento abaixo:

S55

AZ8. Eu fico assim// meu Deus será que isso tudo que eu tô fazendo será que isso é certo tá batendo como o que eles[os alunos] estão querendo porque eu sei se fosse trabalhar lá [na escola pública] com quinze alunos ia ser uma maravilha de aula mas daí olha o conflito/ né/ e quando eu tava fazendo essas aulas eu pensei no seguinte/ se o meu maior problema de indisciplina é esse que tem essa divisão na sala tem essa mistura / então eu vou tentar aproveitar isso e o que que eu pensei nessas aulas que se seguem já ver mesmo uma mistura pra ver se eu consigo dominar essa indisciplina dele⁶¹s por causa da diferença de idade e agora que resposta que eu vou ter//

Num primeiro momento, o aluno parece reconhecer a heterogeneidade da sala de aula, pelo menos enquanto diferenças cognitivas, sociais e culturais, isto é, como diversidade (cf. cap.I, item 3.), quando repensa os conteúdos por ele ministrados e o interesse ou não dos alunos por esses conteúdos. No entanto, uma vez que a indisciplina se apresenta como problema para AZ8, porque subverte a ordem da sala de aula, isto é, subverte a sua aparente homogeneidade, o aluno estagiário veicula, no enunciado sublinhado, o desejo do controle dessa indisciplina. Remetendo tal fato à relação de poder que, por sua vez, associa-se ao desejo (Foucault, 1979: 77), podemos dizer que a indisciplina aqui funciona como o objeto de desejo de AZ8. Convém observar que o desejo de domínio da indisciplina, para AZ8, parece ser mais forte do que o desejo de que o aluno aprenda.

A sala de aula ancora-se em relações de caráter provisório e, na maioria das vezes, distantes e distoantes do contexto teórico-metodológico prescrito pela PELI. Embora seja o lugar do heterogêneo, do não previsível, predomina um desejo de controle das relações desse espaço, conforme nos aponta o segmento seguinte:

S56

1AX11: *e acabou a aula/ nessa aula todo mundo (...)/ eles soltaram até uma camisinha na aula, de tanta bagunça/ eu fiquei louca da vida.(...)/ eu peguei/ tentei continuar/ continuei a aula como se nada tivesse acontecido/ mas nisso eu já tava cor de rosa// umas pragas/ professora/ umas pragas/ eu não esperava isso PX / eu achei uma falta de respeito// de repente eu tava escrevendo que nem uma tonta lá e aparece assim voando uma/uma camisinha [como se fosse uma bexiga]// ah/ né lugar/ né// daí tentei continuar a aula/ nisso eu já tava afinada e eles tavam mais eufóricos ainda porque a dona tinha ficado braba/ num sei o quê//*

O estagiário incorpora o discurso homogeneizador da PELI, procurando abafar o conflito através da sua função-professor. Novamente, é possível observar a presença centralizadora do EU na fala de AX11 (*EU peguei, EU não esperava, EU achei uma falta de respeito isso, EU tava escrevendo que nem uma tonta lá*), promovendo um fechamento no discurso. Convém observar que esse fechamento, portanto esse discurso autoritário e de autoridade, é decorrente da posição de professor ocupada por AX11.

As estratégias de AX11 para conter o inesperado, o imprevisível é ignorar a sala de aula enquanto espaço dinâmico (*continuei a aula como se nada tivesse acontecido*). Tal fato aponta para o desejo de homogeneização do processo de ensinar e aprender. A imagem da aula sem conflitos e do aluno ideal, próprias do discurso pedagógico, podem ser, ainda, indiciadas, no próximo segmento, pela expressão *sem incidentes*

S57

1AX11: *então/ as duas primeiras aulas/ eu gostei// se fosse assim/ seria bom/ mas o duro é que.../ah sem incidentes [referindo-se ao episódio da camisinha]//*

1PX : *sem incidentes [risos] //*

2AX11: *é sem incidentes//*

Ao coordenar expressões no futuro do pretérito (*se fosse assim seria bom*) a uma formulação adversativa (*mas o duro é que...*), a fala de AX11 pressupõe uma tensão entre o que é a sala de aula e o que deveria ser. No entanto, sem negar a importância da

⁶¹ Grifos nossos.

discussão metodológica para a formação de professores, acreditamos que essa tensão referente à natureza heterogênea da sala de aula também possa constituir-se em objeto de discussão dos cursos de formação, no caso da PELI.

Nesse sentido, é oportuno ainda citar outro fragmento da sequência discursiva anterior em que saberes diferenciados (o do estagiário e do professor da escola) se opõem.

S58

AX11: o M [professor da turma] ficou brabo comigo/ que era pra eu ter entrado na dança deles [dos alunos]/ conversado/ explicado/ ah fiquei morrendo de vergonha//

AX11 veicula a idéia de que o professor (o *M*) da turma dispõe de um conhecimento que a estagiária não tem: o das relações de interação na sala de aula. Provavelmente esse professor, segundo fala de AX11, teria feito exatamente o que lhe sugeriu: jogar o jogo dos alunos. Nesse momento, parece se confirmar o desejo da PELI de formar professores para lidar com a heterogeneidade da sala de aula. No entanto, o que se observa é um tratamento da sala de aula, pelo aluno-estagiário, como um espaço homogeneizado. De um lado, conforme fala de AX11, o professor da turma (o *M*) nos remete à heterogeneidade constitutiva da sala de aula ao associá-la com um jogo. E é enquanto jogo, e não como problema a ser solucionado ou escamoteado, que o professor da turma parece sugerir ao estagiário que *entre na dança*. *Entrar na dança* aqui não significa outra coisa senão *jogar com as regras*. De um outro lado, S57 deixa resvalar uma imagem veiculada pelo futuro professor, de certa forma também veiculada pela própria PELI, de que existe aula *sem incidentes*, isto é, tranquila.

Como discutido anteriormente (cf. S19), o ensino da língua inglesa é tido como algo natural; não reconhecer isso constitui por si só um problema. Tal fato pode ser observável no segmento abaixo:

S59

AX12: como eu tinha detectado no semestre passado/ eles não fazem a lição/ as lições/ eles ficam sempre na dependência de alguém// então eu concluí que talvez era porque eles não soubessem da importância da língua inglesa// então ao iniciar a minha/ as aulas/ né/ eu expliquei a importância da língua inglesa e apliquei uma música porque eu ia tratar sobre o will //

O fato de os alunos não saberem a importância da língua inglesa é tratado por AX12 como a causa dos alunos não aprenderem a língua. Essa conclusão parece simplificar o processo de aprender uma língua estrangeira tendo em vista que reduz tal processo a uma relação direta entre ensinar e aprender. A partir dessa relação, AX12 pressupõe que, ao se explicar a importância da língua inglesa, os alunos estarão motivados a aprendê-la. Explicar essa importância, *aplicar* uma música e tratar sobre o *will* são procedimentos racionalizados por AX12 para garantir a aprendizagem na sala de aula. Essa racionalidade prática não prevê a irrupção de conflitos porque a PELI trabalha com um aprendiz universal, com uma sala de aula universal. Nesse sentido, aplicar uma música, pode ser considerado como um dispositivo de tornar o espaço da sala de aula um bloco homogêneo.

No que se refere ao exercício da língua, note-se que esse trabalho com a música se distancia da atividade oral e serve como pretexto para a explicitação de regras. Tal fato aponta para uma característica própria do discurso pedagógico, ou seja, do discurso formador da PELI: fazer circular verdades aparentemente novas através de técnicas e abordagens consideradas, ilusoriamente, alternativas e inovadoras.

Ainda sobre a importância da língua inglesa, o próximo segmento é um bom exemplo de como o aluno-estagiário *esquece* a sua posição de aluno e incorpora o discurso pedagógico da transmissão da informação, da inculcação.

S60

AX13: que a maioria dos alunos não tinham praticamente noção nenhuma do inglês mesmo/ acham que o inglês não tem nada a ver/ que não reprova/ então no começo/ na 1ª aula foi mais conversa com eles/ motivar/ falar da importância do inglês/ mesmo reprovando que eles tinham que dedicar porque futuramente eles iriam precisar porque/, mostrei pra eles que sem o inglês e sem a informática hoje em dia ninguém tem nada//

O aluno “explica”, “mostra” e sua fala legitima-se ainda mais quando lança mão de um discurso da globalização caracterizado pelo acesso tecnológico. A afirmação categórica em *ninguém tem nada* reforça a língua inglesa e a informática enquanto objetos de consumo que, na concepção de AX13, garantem a estabilização social e o acesso à escolarização.

No que se refere à incorporação de uma visão comunicativa de ensino de língua, observamos que, no primeiro semestre, os alunos parecem incorporar, sem maiores

problemas, tal concepção. Durante o estágio, entretanto, muitos não conseguem trabalhar com as orientações da Abordagem Comunicativa e, na verdade, desenvolvem suas aulas a partir das atividades estruturalistas que aprenderam no próprio curso de Letras. Percebemos que a universidade postula saberes que, muitas vezes, ela mesma não consegue operacionalizar nem nos cursos de Letras e muito menos nas escolas de 1º e 2º graus. Disso decorre, o fato de o aluno estagiário, neste estudo o aluno de PELI, não se sentir preparado para operacionalizar tais saberes. Disso decorre também o fato de a universidade não estabelecer uma relação de aprendizagem com a escola de 1º e 2º graus, mas trabalhar sempre na perspectiva da aplicação. Podemos perceber que o estágio supervisionado parece reforçar o descompasso, discutido anteriormente na introdução desta dissertação, entre o ensino que a universidade oferece e as exigências dessas escolas de 1º e 2º graus.

Nesse sentido, é oportuno retomar o S11 referente à imagem que AX5 faz do professor de PELI. A fala de AX5, parece apontar para o desejo de uma cumplicidade entre a universidade, através do estagiário, e a escola pública na produção do conhecimento. AX5 veicula a idéia de um estágio que prepare o professor para ensinar um conteúdo específico (a língua inglesa) e também para aprender a ser professor a partir dos saberes produzidos pela sala de aula do 1º e 2º graus. No entanto, na prática, observamos que essa relação é unilateral, visto que, em geral, o papel do estagiário se resume a transmitir as verdades veiculadas pela universidade.

De certa forma, as situações de manifestações dos conflitos na sala de aula e da tentativa de abafamento nos permitem afirmar que o discurso de sala de aula de PELI aponta para o UM (discurso autorizado) e, por contradição, para o Não-UM (a emergência da heterogeneidade). Em outras palavras, observamos que a incorporação de um discurso formador autorizado não se dá de forma tranquila, na sala de aula de PELI, porque, pela lei de todo discurso, esse discurso está constantemente sujeito à irrupção da heterogeneidade que, afinal de contas, o constitui.

4.4. A HETEROGENEIDADE CONSTITUTIVA DO DISCURSO DE SALA DE AULA DE PELI

Relembrando que a contradição é constitutiva de toda prática discursiva, faz-se oportuno apresentar um segmento representativo, ao mesmo tempo, do discurso autorizado da PELI e dos conflitos e contradições que emergem nesse discurso.

O segmento abaixo foi escrito no quadro por PX, por ocasião das aulas finais em que se daria a socialização das experiências dos alunos nos estágios supervisionados. Portanto, o enunciado tinha como função introduzir tais discussões e, de certa forma, parabenizar os alunos, que, após a experiência no estágio, poderiam se considerar professores.

S61

(a) (b) (c)

PX: *welcome dear students! / now, you are actual / (I hope) / teachers //*

Em (a) e (b), observamos a voz da instituição que reconhece e consagra o futuro professor através da fala autorizada de PX, porta-voz dessa instituição. Através de um ato performativo, em (b), a professora de PELI faz uma nomeação oficial: institui uma identidade legítima, quer dizer, universalmente reconhecida, ao aluno, agora professor. Em outras palavras, é como se PX sentenciasse: *Eu os nomeio professores*. A utilização dos termos *dear* e *actual*, em (a) e (b) não consiste em um processo de adjetivação neutro, até mesmo porque tal neutralidade não existe, mas justamente, nesse momento ritualístico, parece associar-se aos lugares que os sujeitos de discurso ocupam na estrutura das formações sociais. Uma vez que o valor simbólico da posição de professor é mais forte, o adjetivo adequado não poderia ser *dear*, mas *actual*.

Em (a) e (b), instaura-se, então, o rito. Entretanto, (c) introduz um EU (*I*) que se coloca como sujeito do seu discurso (aquele que fala em sua fala⁶²). Essa emergência da subjetividade instaura, na cadeia discursiva, um efeito de não unicidade do discurso formador autorizado da PELI. Contrária à credibilidade e, portanto, à eficácia simbólica do discurso própria dos atos de instituição, a seqüência (c), em certa medida, põe em dúvida o próprio processo de formação, enquanto tal. A intercalação de *I hope* entre *actual* e *teachers* instaura uma ruptura no fio dizer, que, dentre outros efeitos de sentido, produz uma tensão entre a legitimação da profissão (*you are actual teachers*) e a qualidade dessa formação (*I hope*). A seqüência (c), parece pôr em cheque as

⁶² Benveniste (1970) citado por Authier-Revuz (1990: 33).

competências lingüísticas, discursivas e pedagógicas propostas pelo discurso autorizado da PELI.

Além do mais, (c), de certa forma, questiona uma concepção de formação finita veiculada em (b). É possível observar que o advérbio de tempo *now* precedido do enunciado peformativo *you are actual teachers* parece considerar que o processo de formação tem um fim e se completa no final daquela disciplina (PELI) que finaliza o curso de Letras.

À guisa de conclusão, esse segmento nos dá indícios de que o discurso de sala de aula da PELI é um discurso que se constrói oficial e cotidianamente por domínios discursivos que privilegiam a aplicação, a transformação, homogeneizando e simplificando o processo de formação. No entanto, podemos ouvir a voz do outro (vozes outras) que o desestabiliza, ao instaurar a contradição e a perspectiva do conflito na dinâmica das relações de sala de aula.

4.5. CONCLUSÃO DA ANÁLISE DOS REGISTROS

Podemos dizer que a PELI se caracteriza como um discurso formador autorizado porque ela estabelece determinadas normas e determinados saberes para o processo de formação do professor de língua inglesa, estabilizando efeitos de sentido.

Num primeiro momento, seu discurso assenta-se num domínio discursivo de conscientização da prática pedagógica ao propor o estudo e a reflexão sobre a diversidade de métodos de ensino de línguas existente. No entanto, por ocasião do estágio, num segundo momento, observamos um discurso prescritivo marcadamente voltado para a aplicação, na sala de aula, da abordagem de ensino funcional-comunicativa.

As resistências ocorrem, especialmente, no que diz respeito ao controle da heterogeneidade da sala de aula a partir da adoção da abordagem citada acima, como podemos observar em S43, S44, S45, S46 e S47. Tais resistências colocam em cheque não só os pressupostos da abordagem comunicativa que, em geral, são impostos como a única alternativa para o trabalho com a língua estrangeira, mas a própria idéia de

formação pressuposta pelo curso de Letras que se organiza pela tríade: instrumentalização-aplicação-transformação. A nosso ver, tal organização não prevê a emergência de subjetividade, de conflitos, enfim, da heterogeneidade porque se inscreve numa concepção positivista de formação.

A PELI, enquanto um discurso formador autorizado, apresenta uma contradição, pois se, por um lado, busca conhecer e compreender as demandas da sala de aula de língua inglesa de 1º e 2º graus através de diagnósticos para formar o futuro professor consciente dessa realidade heterogênea, por outro, no jogo discursivo da sua própria sala de aula, ela não dá a oportunidade para o questionamento das verdades únicas que veicula. Dessa forma, por não considerar a emergência de conflitos próprios da sala de aula, estabelece uma prática homogeneizadora na sala de aula como forma de garantir, frente à instituição, a unidade do processo de formação. Nesse sentido, a PELI reduz-se a um espaço de forma(ta)ção de professores na abordagem de ensino funcional-comunicativo.

Esta análise procurou investigar o discurso da sala de aula de PELI na tensão entre homogeneização e heterogeneidade, e suas implicações para a constituição da prática pedagógica do professor. Não buscamos, dentro de uma perspectiva hegeliana, superar essas oposições (heterogeneidade/homogeneização) através de um terceiro termo, mas enfatizar, no seio mesmo dessas oposições, seu caráter conflitual e produtivo (cf. Derrida, 1975: 58). Dessa forma, buscamos “desnaturalizar” a formação de futuros professores dentro de algumas instituições de ensino superior para compreendermos a dimensão processual desse complexo processo de formação do docente de língua inglesa.

Traremos, a seguir, as considerações finais desta pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação partiu da preocupação de compreender o papel da disciplina PELI no processo de formação do curso de licenciatura em Letras. Nesse sentido, procuramos apresentar, através de um estudo de suas práticas discursivas, como esse contexto pedagógico, de algumas instituições de ensino superior do Brasil, se constitui enquanto um discurso autorizado e quais as implicações desse discurso para a formação do professor de língua inglesa.

A análise do corpus aqui apresentada confirmou a hipótese inicial de que, embora os professores de PELI, das universidades pesquisadas, tivessem a intenção de formar seus alunos-professores para enfrentar a realidade heterogênea da sala de aula, esses professores trabalham com um modelo pré-fixado como forma de garantir a aprendizagem e, de certa maneira, a homogeneidade da sala de aula. Apesar dos efeitos de homogeneização, enquanto efeito da ideologia veiculada pelo discurso autorizado, foi possível observar a emergência de conflitos que desestabilizam a linearidade e a aparente homogeneidade desse mesmo discurso (cf. item 4., cap.II).

Como apontamos, no início desta dissertação, decorrem da hipótese as seguintes perguntas de pesquisas:

1. O que caracteriza o discurso autorizado da disciplina PELI?
2. Por que e como a aula de PELI escamoteia a heterogeneidade constitutiva da sala de aula?

Para responder a primeira pergunta, resolvemos analisar as grades do curso de Letras e dos programas de PELI das universidades X, Y, e Z. Em relação à segunda pergunta, procuramos focalizar os momentos de emergência da heterogeneidade na aula de PELI.

Em relação à primeira pergunta, a análise mostrou, no cap.II - itens 1, 2 e 3 -, que a PELI, enquanto um discurso formador autorizado, caracteriza-se pelo desejo de formar profissionais eficientes e conscientes de sua prática pedagógica. Nesse sentido, promove duas práticas: uma, para aplicação (de metodologias) e outra, para transformação (da prática pedagógica do professor e do ensino).

A prática para aplicação constitui-se da instrumentalização na literatura sobre os métodos e da experimentação pedagógica. Em geral, a PELI espera que os alunos estagiários incorporem as regras e os princípios da abordagem comunicativa para uma atuação pedagógica “adequada” com soluções prévias para a sala de aula. A prática para transformação, por sua vez, enfatiza o papel do professor em formação e o desenvolvimento de prática pedagógica crítica para a transformação do ensino. Ou seja, o professor é considerado como ponto chave para a renovação e melhoria qualitativa do ensino já que, segundo Fracalanza (cf. 1982: 121) só o investimento em novas metodologias não garante essa melhoria. Pudemos observar que o discurso autorizado da PELI, tal como a análise mostrou, veicula ora uma concepção de formação do professor como “practitioner” ora como “intelectual transformador”⁶³.

Entretanto, esse processo de formação com base na conscientização da prática pedagógica, via instrumentalização didático-científica (conhecimento de metodologias de ensino e de expedientes básicos da pesquisa de sala de aula) permanece apenas em nível do desejo, uma vez que a PELI, ao propagar os princípios da abordagem comunicativa sem questioná-los, da mesma forma que não questiona a realidade de sala de aula, promove uma sacralização da referida abordagem, bem como trabalha na perspectiva de uma aula considerada ideal. Pelo fato do futuro professor, enquanto sujeito sócio-histórico, afetado por determinadas concepções de linguagem e de ensino e aprendizagem de língua que, muitas vezes, não coincidem com as “eleitas” pela PELI; e pelo dinamismo próprio de toda sala de aula que a faz heterogênea, não faz sentido, para o processo de formação, a ênfase em um trabalho de prescrição, isto é, a adoção de uma única abordagem de ensino (ou de pesquisa).

É preciso salientar que não se discorda do estudo das metodologias; propõe-se, no entanto, que, nas aulas de PELI, esse estudo não se limite a essa sacralização, mas proporcione os deslocamentos necessários para o trabalho docente. Visto que a sala de aula requer conhecimentos que vão além de metodologias e que dêem oportunidades de reflexão, de questionamento, faz-se necessário lançar um olhar atento não somente para a sala de aula do ponto de vista de sua etnografia, mas das condições de produção do seu discurso, uma vez que o sistema educativo é, dentre os rituais apontados por Foucault (1969: 44-45),

⁶³ Nomenclatura usada por Giroux (1987)

uma ritualização da palavra(...) uma qualificação e uma fixação dos papéis para os sujeitos que falam, senão uma apropriação e distribuição do discurso com seus poderes e seus saberes.

Diante dessa apropriação e distribuição do discurso, não podemos esquecer que a língua é condição de existência desse discurso e que, então, a PELI, como disciplina disposta a ensinar como ensinar a língua inglesa, recorre a dispositivos de controle do discurso que escamoteiam questões que, a nosso ver, seriam indispensáveis à formação do professor de línguas. Dentre essas questões, citaríamos: por que ensinar a língua inglesa? ou ainda, o que é ensinar a língua inglesa para estudantes brasileiros? e, principalmente, que formas de controle e de poder lançamos mão ao trabalhar com a sala de aula de língua inglesa?

Nesse sentido, o discurso autorizado, enquanto discurso científico, assume uma postura homogeneizadora ao tentar sistematizar (cientificizar) as discussões nas aulas de PELI e as experiências adquiridas no estágio supervisionado à luz dos pressupostos da abordagem comunicativa como único modelo de ensino. Essa postura homogeneizadora se repete, nesse discurso, quando a PELI veicula a idéia da sala de aula unicamente como espaço para implementação de teorias de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras.

Nas problematizações referentes à segunda pergunta (cf. cap.II item 4), foi possível perceber momentos de emergência de heterogeneidade a partir das resistências na incorporação do discurso autorizado. Uma vez que as resistências são constitutivas das relações de poder, a emergência de conflitos pode ser observada, especialmente, no momento referente à instrumentalização teórico-metodológica e sua possível “aplicação” na sala de aula de língua inglesa do 1º e 2º graus.

Na aula de PELI, tais resistências emergem quando há um forte trabalho de prescrição da abordagem comunicativa para as atividades com a língua alvo (cf. S46 e S47, e S49) e quando o próprio estagiário tenta associar sua experiência de aquisição ao processo de formação (cf. S41, S42 e S43). Na aula de 1º e 2º graus, nas quais os alunos de PELI realizam seus estágios, por sua vez, as resistências ocorrem a partir do não reconhecimento da importância da língua inglesa pelos alunos da escola e por sua pouca motivação em aprender a língua (cf. S59 e S60). Observam-se, ainda, resistências quando o aluno da escolas da rede subverte a ordem da sala de aula, quebrando a simetria da relação professor e aluno (cf. S56, S57 e S58).

Mesmo se deparando a todo instante com esses momentos de conflito, a PELI não os toma como objeto de discussão. Antes, procura mascará-los, através de atitudes prescritivas e proscritivas (cf. S6, S46 e S47) e de estratégias discursivas (argumentação por negação polêmica, por modalização, por discurso de autoridade), na maioria, inconscientes. Não assumindo o fenômeno da heterogeneidade como constitutivo das relações da sala de aula, a PELI, reduz-se a um espaço de forma(ta)ção de professores na abordagem de ensino vigente.

A nosso ver, a análise empreendida nesta pesquisa, aponta para uma contradição do discurso de sala de aula de PELI, ou seja, querer homogeneizar o que não é homogeneizável: a sala de aula. A partir dessa contradição, foi possível rastrear alguns efeitos de sentido para o processo de formação apontados por esta análise.

Primeiro, por se caracterizar no domínio discursivo do treino e da aplicação, e por acreditar que a partir do estágio supervisionado possa dar conta de formar professores capazes de resolver os problemas do 1º e 2º graus, a PELI promove uma simplificação do processo de formação, ao mesmo tempo em que reforça relações dicotômicas: teoria e prática; saber acadêmico e saber escolar; universidade e escola.

Acreditamos que não basta, por exemplo com o estágio de prática de ensino ou outro estágio supervisionado, pretender unificar aquilo que antes ficou dividido e desarticulado (Scheibe, 1994: 68). Esta suposta reunificação, da qual fala o autor, diz respeito à tarefa da PELI de conseguir articular os processos de aquisição do aluno com o de formação. Tal fato aponta para a necessidade de se repensarem não só as concepções de formação com que trabalha a PELI, mas a organização dicotômica do curso de Letras, isto é, a experiência de aquisição, de um lado, através das disciplinas específicas e a de formação do outro, através das disciplinas pedagógicas.

Nesse sentido, insistimos, com base na análise aqui esboçada, que :

(i) a formação do professor de língua inglesa não deveria passar somente pela instrumentalização e prescrição de metodologias, visando à aplicação e à transformação do ensino, mas requer um trabalho de desmitificação da prática pedagógica a partir da problematização do discurso formador autorizado da PELI e da consideração da heterogeneidade como constitutiva da sala de aula.

(ii) a PELI não se constitui, na organização do curso de Letras, no único e nem no principal momento de formação do professor de língua inglesa, mas, a nosso ver, deveria apresentar-se como um momento de :

(a) problematização dos referenciais teóricos (epistemológicos e metodológicos) que constituem o escopo da formação do professor de língua inglesa;

(b) relativização da experiência de intervenção na realidade da prática pedagógica de 1º e 2º graus: uma relação de aprendizagem e não de aplicação.

Não se trata de não reconhecer o discurso autorizado da PELI e, portanto, de defender uma ruptura decisiva. Reconhecemos a dificuldade de se promoverem rupturas em qualquer discurso institucionalmente reconhecido. Trata-se, no entanto, de acreditar que, no interior mesmo dos conceitos que permeiam o processo de formação, podemos

deslocá-los [os conceitos de formação], voltá-los contra as suas pressuposições, re-inscrevê-los noutras cadeias, modificar a pouco e pouco o terreno de trabalho e produzir novas configurações (Derrida, 1975: 33).

Disso decorre, a nosso ver, a necessidade de repensarmos as concepções de formação veiculadas nos cursos de formação. Por essa razão, esta dissertação trouxe problematizações referentes ao encaminhamento logocêntrico e positivista que a PELI tem dado ao processo de formação. Logocêntrico, porque busca formar um professor que - tecnicamente competente, guiado pela razão e consciente de suas ações -, saberá desenvolver, com eficiência, o trabalho pedagógico; positivista, porque se ancora no desejo de controle do processo de formação através da investigação científica. Dessa forma, o professor é alguém que, ao mesmo tempo, gerencia a sua própria instrumentalização metodológica e científica dada pelo professor-formador e, através dessa instrumentalização e de sua aplicação na prática, desenvolve a consciência crítica de sua prática pedagógica.

É devido a essa tendência referente à concepção de formação que este estudo aponta para a necessidade de buscar contribuições de outros referenciais teóricos no sentido de promover uma maior abertura para as discussões referentes ao processo de formação, uma vez que pensar tal processo é, talvez, mediante a crise do ensino e na universidade que se vive hoje, uma das tarefas mais difíceis dentro da investigação científica. Ainda mais quando o desejo de mudanças no ensino e da escola, em geral, leva as instituições formadoras a trabalharem numa perspectiva de que *a formação deve*

neutralizar os disfuncionamentos e os fracassos do sistema educativo (Perrenoud, 1993: 196).

Nesse sentido, Usher & Edwards (1994: 80) reconhecem a importância dos estudos desenvolvidos por Lacan e por Derrida para promover discussões no âmbito educacional, referentes à questão da subjetividade e da desnaturalização de práticas pedagógicas.

Com base na teoria do inconsciente de Lacan que, dentre outros pressupostos, questiona a concepção de sujeito cartesiano⁶⁴, Usher & Edwards consideram que a construção da imagem do professor como aquele que sabe tem como base a crença de um “eu” que acredita possuir uma consciência transparente de si mesmo. Assim, a partir da interpretação de um sujeito perpassado pelo inconsciente, postulado por Lacan, Usher & Edwards (op.cit: 80) nos remetem à idéia de que

é impossível ser um professor sem também ser um aprendiz; para ser um professor é necessário, primeiro, abandonar a posição daquele que sabe, reconhecendo-se tanto como alguém com falta de conhecimento próprio de si mesmo e de autotransparência e como alguém cuja aprendizagem nunca é e nunca será completa. (tradução nossa)

Essa afirmação nos chama a atenção para reconhecermos nossos limites enquanto educadores tendo em vista a nossa própria descontinuidade e fragmentação enquanto sujeitos.

Quanto às contribuições de Derrida, Usher & Edwards enfatizam, por exemplo, a noção de *diferância*. Para Derrida a *diferância* é o jogo sistemático das diferenças. Segundo Derrida (1975: 36), a grafia do “a” em detrimento de “e” (portanto, *diferância* e não *diferença*) marca o movimento generativo das diferenças. Estas, por sua vez, são efeitos de transformações. O referido autor afirma, ainda, que se houvesse uma definição para o termo *diferância*, seria *justamente o limite, a interrupção, a destruição da síntese hegeliana onde quer que ela opere* (op.cit: 53). Mediante a noção de *diferância*, Derrida (op.cit: 38) afirma que o sujeito constitui-se nela, *dividindo-se (...), diferindo-se*.

E é com base na idéia de interminabilidade e de movimento sugerida pelas noções de Derrida que Usher & Edwards problematizam um dos objetos de desejo da educação: o desejo de mudança. Eles afirmam que

⁶⁴ Cf. capítulo I, item 2, desta dissertação.

o mundo é complexo demais para ser mudado simplesmente por projetos racionais, pesquisas “desinteressadas” e “uma grande idéia” (...) o trabalho de mudança está sempre “em processo”, permanentemente incompleto e constantemente aberto para o questionamento (op.cit: 135) (tradução nossa).

Nesse sentido, Usher & Edwards (cf. op.cit: 131) postulam que a escolarização não pode ter um fim, no sentido de meta, e nem ter fim, visto que é um processo interminável.

Esta dissertação, como toda análise, também assume esse caráter de interminabilidade. Ao trazermos à baila alguns dos conflitos e contradições que se interpõem ao discurso autorizado da PELI, acreditamos ter contribuído para a problematização desse espaço pedagógico não enquanto o único momento de formação, no âmbito dos cursos de licenciatura, mas enquanto um momento contraditório e conflituoso dessa formação.

Acreditamos que esta pesquisa aponta para a necessidade de problematização da PELI não somente em nível operacional, estrutural e de adoção dessa ou daquela abordagem de ensino⁶⁵, mas requer uma séria discussão sobre os determinantes históricos e sociais desse ensino. Caso a discussão do ensino de língua inglesa esteja desgarrada desses determinantes, estaremos novamente numa concepção tecnicista de educação em que o fazer prático, calcado no desenvolvimento de técnicas e de materiais, direciona a formação do professor em detrimento de uma formação teórica que, aqui, significaria uma possibilidade de reflexão por parte do professor.

Uma vez que compreender o processo de formação exige, a nosso ver, uma análise das práticas discursivas e não discursivas que o constituem, concordamos com a afirmação de Perrenoud (1993: 15), segundo a qual

só é possível pensar a formação dos professores pensando e repensando, à luz das ciências humanas - de todas as ciências humanas - as práticas pedagógicas e o funcionamento dos estabelecimentos de ensino e dos sistemas educativos.

Acreditamos, portanto, que este estudo possa dar margem a investigações que problematizem questões outras que ampliem nossa compreensão sobre o processo de

⁶⁵ Vide as problematizações apresentadas pelas pesquisas resenhadas na introdução desta dissertação.

formação dos professores de línguas, especialmente no que se refere ao entendimento da heterogeneidade constitutiva do sujeito, do discurso e da sala de aula.

ABSTRACT

This dissertation aims at contributing to the discussions concerning English teacher “formation”. For this reason, it investigates the classroom discourse of the subject *The Teaching Practice of English* (TPE) and its implication for the pedagogical practice of the future English teacher.

The starting point of this research deals with the role of the TPE in the preparation of future teachers of English for a heterogeneous and complex reality which characterizes the classroom. In addition, the TPE utilizes a pre-determined model as a way to avoid heterogeneity. Instead of dealing with the conflicts of the classroom, the TPE smothers them, making the “formation” process homogeneous and limited to the legitimization and instrumentation of the English teacher.

Through a discursive approach of analysis and via the notion of discursive practices (Foucault, 1969) and the heterogeneity of discourse (Authier, 1990) and the heterogeneity of classroom discourse (Coracini, 1997), we have examined the regularities that changed the TPE into a authorized “formation” discourse. By doing so, we have faced the undesired emergence of heterogeneity that constitutes the classroom.

In order to achieve this goal, we have analyzed documents that rule the subject TPE, the informal interviews and questionnaires applied to TPE students. Tape recordings from three different institutions were also part of the material analyzed.

The analysis has shown that the classroom discursive practices of TPE is marked with conflicts that make the apparent homogeneity of this discourse instable. Contradictions and resistences of this so called authorized discourse are also pointed out.

The data still suggest that, it is in the tension between the classroom heterogeneity and the necessity of controlling it to guarantee learning, the TPE promotes, in addition to the legitimization of the future English teacher, the “forma(ta)tion” of teacher within a pre-determined teaching approach. Thus, the TPE, while a forum for teacher reflection, presents the contradiction of desiring of homogenizing what is not homogeneizable: the classroom, characterized by conflicts and contradictions.

TEACHING PRACTICE - DISCOURSE - HETEROGENEITY

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAHÃO, M.H.V. A Prática de ensino e o estágio supervisionado como foco de pesquisa na formação do professor de LE. *Contexturas*, 1:49-54, APLIESP, SP, 1992.
- ALMEIDA, J.S. de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado na formação de professores in *Cadernos de Pesquisa* 93 22-31 São Paulo, 1995.
- AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidade Enunciativas in *Cadernos de Estudos Lingüísticos* 19: 25-42 Campinas: 1990.
- _____ *Ces mots qui ne vont pas de soi: boucles réflexives et non-coïncidences du dire*. 2 vol. Paris: Laurosse, 1995.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1979.
- BRANDÃO, H.N. *Introdução à Análise do Discurso*, 4ªed, Campinas, SP: editora da UNICAMP, 1995.
- BOURDIEU, P *A Economia das trocas lingüísticas; o que falar o que dizer*, 1982. trad. Sérgio Miceli, São Paulo: EDUSP, 1996.
- CAVALCANTI, M & MOITA LOPES, L.P da Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro. in *Trabalhos em Lingüística Aplicada*.17: Campinas: 1991. pp.133-144.
- CASTÁNOS, F. Diez contradicciones del Enfoque Comunicativo. *Estudios de Linguística Aplicada*, 9, 1989. trad. bras. Dez contradições do enfoque comunicativo in *Trabalhos em Lingüística Aplicada* 21: 65-78, Campinas-SP:1993.
- CLARKE, M.A. The dysfunctions of the theory/practice discourse in *Tesol Quartely*, 28, 1:9-26 Philadelphia, USA, 1994.
- CORACINI, M.J.F. *Um fazer persuasivo: o discurso subjetivo da ciência*. São Paulo: Pontes/EDUC, 1991a.
- _____ Análise de Discurso: em busca de uma metodologia *DELTA*, vol.7, nº 1: 333-355, 1991b.

_____ Homogeneidade vs. Heterogeneidade no discurso pedagógico in M.S.Z de Paschoal & M.A.A Celani *Linguística Aplicada - da aplicação de linguística à linguística transdisciplinar*. pp 54-66 São Paulo, EDUC: 1992.

_____ Leitura: decodificação, processo discursivo...? Coracini (org.) *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*. pp 13-20 Campinas, 1995.

_____ A consciência crítica nos discursos da Linguística Aplicada e da sala de aula. *Anais de seminários do GEL*, pp. 174-184. UNICAMP: 1996a.

_____ Discurso: Compreensão e Contexto. *Claritas*, n.2:11-24. 1996b.

_____ A escamoteação da heterogeneidade nos discursos da linguística aplicada e da sala de aula. *Letras* 14: 39-64. UFSM: 1997

_____ A Teoria e a Prática: a questão da diferença no discurso sobre e da sala de aula. *DELTA*, v.14, nº1, pp. 33-58.1998.

COURTINE, J.J & HAROCHE, C. Da anulação à emergência do sujeito: os paradoxos da literalidade no discurso (elementos para uma história do individualismo), in *Sujeito e Texto* trad. Abel Nóbrega de Freitas, São Paulo: EDUC, 1988. pp37-60.

CURCIO-CELIA, M.H. - Objetivos dos cursos de Letras para a formação de professores de línguas estrangeiras no Brasil, in Bohn, H. & Vandresen, P. (org.) *Tópicos de Linguística Aplicada*, pp.314-327. Florianópolis, SC: Editora da UFSC, 1988.

DERRIDA, J. *La pharmacie de Platon*. Editions du Seuil, 1972. trad.bras. 1991 *A farmácia de Platão* São Paulo: Iluminuras,

_____ *Positions*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1972 trad. port. Barahona, M.M.C.C. *Posições*. Lisboa: Plátano Editora, 1975.

DUCROT, O. *Le Dire et le Dit*, 1984 trad.bras. *O dizer e o dito*. rev.técnica da trad. Eduardo Guimarães - Campinas, SP: Pontes, 1987.

EAGLETON, T. *Ideology: an introduction*, 1991. trad. bras. Vieira, S & Borges, L.C. *Ideologia: uma introdução*. São Paulo: Editora da UNESP ; Editora Boitempo, 1997.

FAIRCLOUGH, N. *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press, 1992.

- FÁVERO, M.L.de A. Universidade e estágio curricular: subsídios para discussão. in Alves, Nilda, A.(org.) *Formação de professores: pensar e fazer*.3ª ed. pp. 53-72. São Paulo: Cortez, 1995.
- FOUCAULT, M. *L'Archéologie du Savoir*. Paris:Gallimard, 1969. trad. bras. *Arqueologia do Saber*, Rio de Janeiro: Editora Forense.
- _____ *L'ordre du discours*, 1971 , Paris: Gallimard. trad bras. Sampaio, L.F de A. São Paulo: edições Loyola, 1996.
- _____ *Surveiller et Punir* , Gallimard, Paris 1975 trad bras. Vassalo, L.M.P. *Vigiar e Punir: o nascimento da prisão* Petrópolis, RJ: Vozes, 1984.
- _____ *Microfísica do Poder* org.e trad. Roberto Machado. RJ: Graal, 1979.
- FRACALANZA, D. C. A prática de ensino nos cursos superiores de licenciatura no Brasil. Dissertação de Mestrado UNICAMP/FALE, SP, 1982.
- GADET, F & HAK,T (orgs)*Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. trad.Bethania S. Mariani (et all) Campinas, SP: editora da UNICAMP, 1993.
- GIROUX, H. *Escola crítica e política cultural*, 1987 trad. Dagmar M.L Sibas, 3ª ed,São Paulo: Cortez, Autores associados, 1992.
- GRIGOLETTO, M. Processos de significação na aula de leitura em língua estrangeira in Coracini(org.) *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*.pp. 103-112. Campinas, 1995.
- GHIRALDELI, Paulo Jr. A Filosofia contemporânea e a formação do professor : o “aufklärer moderno” e o “liberal ironista” in *Perspectiva* n.25:95-110, Florianópolis, UFSC/CED, NUP, 1996.
- HAROCHE, C. *Faire Dire, Vouloir Dire*, 1984. trad.bras. Orlandi, E. *Fazer Dizer, Querer Dizer* . Hucitec, São Paulo, 1992
- MAINGUENEAU, D. *Novas tendências em análise do discurso*, trad bras. Campinas, São Paulo: Pontes: Editora UNICAMP, 2ªed., 1993.
- MOITA LOPES, L.P da A formação teórico-crítica do professor de línguas: o professor-pesquisador. in *Oficina de Linguística Aplicada: a natureza social e*

educacional dos processos de ensino/aprendizagem de linguas. pp.179-190. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

ORLANDI, E. *A Linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*, 4ª edição, Campinas, S.Paulo: editora Pontes, 1996.

PECHEUX, M. *Les Vérites de la Palice*. 1975 trad. bras. *Semântica e Discurso* Campinas, SP: editora da UNICAMP, 1988.

_____. *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pecheux*, in GADET, F & HAK, T trad. Bethania S. Mariani(et all)Campinas, SP: editora da UNICAMP, 1993.

PEREIRA et all, *Revista Letras* n.12 (O discurso peagógico: a presença do Outro) Revista da Universidade Federal de Santa Maria , Mestrado em Letras, 1996.

PERRENOUD, P. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. trad port. Faria, H., Tapada, H. , Carvalho, M.J. e Nóvoa, M. Lisboa: publicações Dom Quixote e Instituto de Inovação Cultural, 1993.

Proposta da Coordenaria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) para o ensino de língua inglesa (1º e 2º graus) Secretaria Estadual de Educação de São Paulo., 4ª ed, da versão preliminar 1989.

RANCIÈRE, J. *La mésentente*, editions Galilée, Paris, 1995. trad.bras. Lopes, A.L. *O desentendimento*, São Paulo: Ed.34, 1996.

REIS, M.R.F. - Uma análise da disciplina Prática de Ensino de Língua Inglesa nas instituições de ensino superior no norte do Paraná. Dissertação de Mestrado, PUC/SP, 1991.

RICHARDS & CROOKES, The practicum in TESOL. *TESOL Quartely*, 22, nº1: 209-223, 1988.

ROCHA, A.B.da S. A Prática de Ensino e o Estágio Supervisinado: Conceituação (mesa redonda) in *ATAS - Encontro Nacional de Prática de Ensino* pp.9-13. Faculdade de Educação da USP, 1983.

SERRANI, S.M. Por una política plurilingüística y una perspectiva pragmático-discursiva en la pedagogia de lenguas in *Política Lingüística na América Latina*. Orlandi, E.P (org) pp. 179-191. Campinas: Pontes, 1988.

_____ *A Linguagem na Pesquisa Sociocultural: um estudo da repetição na discursividade*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1993.

_____ Análise de Ressonâncias Discursivas em micro-cenas para estudo da identidade lingüístico-cultural. in *Trabalhos em Lingüística Aplicada* 24:79-90, Campinas: Unicamp, 1994.

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

SOUZA, L.M.T.M. O conflito de vozes na sala de aula in Coracini (org.) *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*. pp.21-26. Campinas, 1995.

SHEIBE, L. Para repropor a prática de formação de professores na UFSC in *Perspectiva* n.21:43-71, Florianópolis, UFSC/CED, NUP, 1994.

USHER, R & EDWARDS, R. *PosModernism and Education*. Routledge, London, 1994.

WIDDOWSON, H.G. *Teaching Language as Communciation*, Oxford University Press, 1978. trad. bras. Almeida filho, J.C.P. *O ensino de linguas para a comunicação*. Campinas-SP: Pontes, 1991.

ANEXOS

01. GRADE CURRICULAR DO CURSO DE LETRAS

- 1.1. GRADE DA UNIVERSIDADE X
- 1.2. GRADE DA UNIVERSIDADE Y
- 1.3. GRADE DA UNIVERSIDADE Z

02. PROGRAMA DE CURSO DA DISCIPLINA PELI

- 2.1. PROGRAMA DA UNIVERSIDADE X
- 2.2. PROGRAMA DA UNIVERSIDADE Y
- 2.3. PROGRAMA DA UNIVERSIDADE Z

03. DOCUMENTOS LEGISLADORES DO ESTÁGIO

- 3.1. DOCUMENTO UNIVERSIDADE X
- 3.2. DOCUMENTO UNIVERSIDADE Y
- 3.3. DOCUMENTO UNIVERSIDADE Z

04. PROPOSTA CURRICULAR LÍNGUA INGLESA DO 2º GRAU/CENP-SP . Cap.I, item 4:11-14)

05. QUESTIONÁRIOS APLICADOS AOS ALUNOS DA UNIVERSIDADE X.

CH. 2580h (TOTAL)
 CH INGLÊS. 870 (33,72%)

CURRÍCULO DO CURSO DE LETRAS (1981)
 LICENCIATURA PLENA: PORTUGUÊS/INGLÊS

<u>DISCIPLINAS</u>	<u>C/H</u>	<u>CRÉD.</u>
<u>1º Semestre</u>		
Introdução à Filosofia	60	04
Estruturas Fundamentais da Língua Portuguesa	60	04
Métodos e Técnicas de Pesquisa I	30	02
Introdução aos Estudos Literários I	45	03
Língua Latina I	45	03
Língua Inglesa I	60	04
Prática de Educação Física I	30	02
	<u>330</u>	<u>22</u>
<u>2º Semestre</u>		
Comunicação e Expressão	60	04
Métodos e Técnicas de Pesquisa II	30	02
Introdução aos Estudos Literários II	45	03
Língua Latina II	45	03
História da Língua Portuguesa I	30	02
Língua Inglesa II	60	04
Estudo de Problemas Brasileiros I	30	02
Prática de Educação Física II	30	02
	<u>330</u>	<u>22</u>
<u>3º Semestre</u>		
História da Língua Portuguesa II	45	03
Linguística I	45	03
Teoria Literária I	45	03
Estrutura e Funcionamento do Ensino 1º e 2º Gr.	45	03
Língua Inglesa III	60	04
Prática de Leitura de Inglês I	30	02
Estudo de Problemas Brasileiros II	30	02
	<u>300</u>	<u>20</u>
<u>4º Semestre</u>		
Literatura Portuguesa I	45	03
Linguística II	45	03
Teoria Literária II	45	03
Introdução à Psicologia	45	03
Didática	30	02
Língua Inglesa IV	60	04
Prática de Leitura de Inglês II	30	02
	<u>300</u>	<u>20</u>

<u>DISCIPLINAS</u>	<u>C/H</u>	<u>CRÉD.</u>
<u>5º Semestre</u>		
Linguística III	45	03
Morfologia I	60	04
Literatura Portuguesa II	45	03
Literatura Norte Americana I	45	03
Psicologia da Educação: Adolescência e Aprend.	45	03
Língua Inglesa V	60	04
	<u>300</u>	<u>20</u>
<u>6º Semestre</u>		
Morfologia II	60	04
Literatura Norte Americana II	45	03
Literatura Brasileira I	45	03
Didática Específica do Ensino da Líng. Portug.	30	02
Didática Específica do Ensino da Líng. Inglesa	30	02
Língua Inglesa VI	60	04
Teologia e Cultura	30	02
	<u>300</u>	<u>20</u>
<u>7º Semestre</u>		
Sintaxe I	60	04
Literatura Brasileira II	45	03
Literatura Inglesa I	45	03
Língua Inglesa VII	60	04
Conversação em Língua Inglesa I	30	02
Prática do Ensino de Portug. e Estágio Super. I	60	04
Prática do Ensino de Inglês e Estágio Super. I	60	04
	<u>360</u>	<u>24</u>
<u>8º Semestre</u>		
Sintaxe II	60	04
Literatura Brasileira III	45	03
Literatura Inglesa II	45	03
Língua Inglesa VIII	60	04
Conversação em Língua Inglesa II	30	02
Prática de Ensino de Portug. e Estágio Super. II	60	04
Prática de Ensino de Inglês e Estágio Super. II	60	04
	<u>360</u>	<u>24</u>
<u>DISCIPLINAS ESPECIAIS</u>		
1º Semestre: Inglês Complementar I	45	03
2º Semestre: Inglês Complementar II	45	03

1.2. GRADE DA UNIVERSIDADE Y

CURRÍCULO PADRÃO PARA A HABILITAÇÃO EM INGLÊS

CODIGOS	DISCIPLINAS	CH	CR	PRE-REQ.
FL156	LOGICA DO PENSAMENTO CIENTIFICO	60	04	-
ECN101	ECONOMIA A1	60	04	-
CIP102	POLÍTICA I	60	04	-
SOA101	SOCIOLOGIA I	60	04	-
LEV602	LÍNGUA PORTUGUESA I	60	04	-
EF1601	EDUCAÇÃO FÍSICA A	30	02	-
LEV016	LÍNGUA PORTUGUESA II	60	04	LEV602
LIN601	LINGUÍSTICA GERAL I	60	04	-
LEC016	LÍNGUA LATINA I	60	04	-
STL004	TEORIA DA LITERATURA I	60	04	-
LEG603	LÍNGUA INGLESA I	60	04	-
LEV017	LÍNGUA PORTUGUESA III	60	04	LEV016
LIN602	LINGUÍSTICA GERAL II	60	04	LIN601
LEC017	LÍNGUA LATINA II	60	04	LEC016
STL005	TEORIA DA LITERATURA II	60	04	STL004
LEG604	LÍNGUA INGLESA II	60	04	LEG603
LEV018	LITERATURA PORTUGUESA I	60	04	-
LEV001	LITERATURA BRASILEIRA: INTRODUÇÃO	60	04	-
LEG605	LÍNGUA INGLESA III <i>DISCIPLINA OPTATIVA I</i>	60	04	LEG604
LEG609	LÍNGUA INGLESA IV	60	04	LEG605
LEG008	INTRODUÇÃO ÀS LITS. DE LÍNGUA INGLESA	60	04	LEG605
CAE102	PSICOLOGIA DA EDUC. DESENVOLV. E APRENDIZAGEM <i>DISCIPLINA OPTATIVA II</i>	90	06	-
LEG610	LÍNGUA INGLESA V	60	04	LEG609
LEG018	LITERATURA INGLESA: SÉC. XVI AO XVIII	60	04	LEG008
LEG013	LITERATURA AMERICANA: SEC. XIX	60	04	LEG008
CAE101	INTRODUÇÃO À EDUCAÇÃO <i>DISCIPLINA OPTATIVA III</i>	45	03	-
LEG611	LÍNGUA INGLESA VI	60	04	LEG610
LEG014	LITERATURA INGLESA: SÉC. XIX	60	04	LEG008
LEG015	LITERATURA AMERICANA: SÉCULO XX	60	04	LEG008
ADE101	ESTRUT. E FUNC. ENSINO 1o. e 2o. GRAUS	60	04	-
MTE101	DIDÁTICA DE LICENCIATURA	60	04	-
LEG009	LÍNGUA INGLESA VII	60	04	LEG611
LEG016	LITERATURA INGLESA: SÉC. XX	60	04	LEG008
MTE 611	PRÁTICA DE ENSINO DE INGLÊS <i>DISCIPLINA OPTATIVA IV</i>	120	08	-
		60	04	-

AO INGRESSAR NO 2o. PERÍODO O ALUNO DEVERÁ INDICAR, EM FORMULÁRIO PRÓPRIO, A HABILITAÇÃO QUE PRETENDE, PODENDO REOPTAR AO INGRESSAR NO 4o. PERÍODO

1.3. GRADE DA UNIVERSIDADE Z

CURSO: LETRAS
 HABILITAÇÃO: PORTUGUÊS E LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA COM AS
 RESPECTIVAS LITERATURAS
 DURAÇÃO: MÉDIA 4 ANOS - MÁXIMA 7 ANOS

1ª Série

Código	Nome	Disc/ Sem.	Carga Horária		
			Teór.	Prát. Total	
3LET007	Língua Portuguesa I		136	136	
3LEM014	Língua Inglesa I			68	
3LEM015	Língua Francesa I			68	
3LET013	Linguística I		136	136	
3LET024	Teoria da Literatura I		68	68	
3LET003	Língua Latina I		136	136	
3FIL001	Filosofia A	1S	34	34	
				Total	646

2ª Série

3LET008	Língua Portuguesa II		68	136	204
3LEM007	Língua Inglesa II			204	204
3LEM004	Língua Francesa II			204	204
3LET014	Linguística II		68		68
3LET025	Teoria da Literatura II		68		68
3LET020	Literatura Portuguesa I		68		68
				Total	612

3ª Série

3LET012	Língua Portuguesa: Semântica		68		68
3LET010	Língua Portuguesa: Estilística		68		68
3LEM008	Língua Inglesa III			204	204
3LEM005	Língua Francesa III			204	204
3LET021	Literatura Portuguesa II		68		68
3LET016	Literatura Brasileira II		136		136
3EDU005	Didática Geral C		68		68
3EDU048	Psicologia da Educação C		68		68
				Total	680

4ª Série

3LEM010	Literatura Inglesa		204		204
3LEM009	Literatura Francesa		204		204
3EST104	Metodologia e Prática do Ensino de Português: Estágio Supervisionado		68	68	136
3LEM012	Metodologia do Ensino de Inglês		68		68
3EST108	Prática do Ensino de Inglês: Estágio Supervisionado			68	68
3LEM011	Metodologia do Ensino de Francês		68		68
3EST106	Prática do Ensino de Francês: Estágio Supervisionado			68	68
3LET017	Literatura Brasileira III		68		68
3EDU020	Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio D		68		68
				Total	612

OBSERVAÇÕES

a) Além das disciplinas constantes da seriação deverão ser cumpridas 68 horas em Prática de Educação Física e 110 horas em Atividades Acadêmicas Complementares (Monitoria Acadêmica, Projetos de Ensino, Projetos de Pesquisa, Projetos de Extensão e Disciplinas Especiais), resultando em uma carga horária total para o curso de 2.728 horas.

b) Disciplinas Essenciais (não permitem regime de dependência): 3EST104 Metodologia e Prática do Ensino de Português: Estágio Supervisionado, 3EST106 Prática do Ensino de Francês: Estágio Supervisionado, 3EST108 Prática do Ensino de Inglês: Estágio Supervisionado, 3LEM007 Língua Inglesa II, 3LEM004 Língua Francesa II, 3LEM008 Língua Inglesa III e 3LEM 005 Língua Francesa III.

c) Serão ofertadas dez (10) disciplinas referentes a língua estrangeira moderna, sendo que aluno deverá cursar obrigatória e exclusivamente cinco (5) da língua escolhida.

d) O aluno que cumpriu 3LEM008 (136h) e 3LEM003 (136h), fica dispensado de cumprir 3LEM014 e 3LEM015 respectivamente.

e) Currículo implantado a partir de 1992.

2.1. PROGRAMA DA UNIVERSIDADE X

Programa de Prática de Ensino de Inglês e Estágio Supervisionado I

OBJETIVOS GERAIS

1. Procurar criar condições favorecedoras para que o estagiário conheça a realidade (universo da educação formal) , suas contribuições, carências, demandas e propostas a fim de que se possa verificar a possibilidade de participar de projetos existentes ou contribuir para a construção de propostas pedagógicas alternativas para o real detectado.
2. Favorecer a integração entre a educação básica e o ensino *superior*
3. Estimular a efetiva articulação entre a teoria e a prática
4. Criar condições para atuação direta do estagiário no ensino básico através de projeto próprio, sob orientação do professor supervisor e com o envolvimento deste e dos professores do ensino fundamental e médio no campo de estágio.

CONTEÚDO

1. Conhecimento e análise das Propostas Curriculares da Língua Estrangeira Moderna/ INGLÊS para 1o. e 2o. Graus (Secretaria de Educação/Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas/ CENP. SP)
2. Conhecimento, análise e reflexão sobre a Metodologia do Ensino de Língua Inglesa.
3. Estágio de observação:
 - 3.1. Descrição do real detectado(diagnóstico)
 - 3.2. Análise crítico/comparativa dos métodos de ensino de inglês e das propostas curriculares em relação à realidade observada nas escolas da rede pública
4. Análise de livro texto e outros materiais didáticos utilizados para o ensino de inglês nas escolas de 1o. e 2o. Graus.

BIBLIOGRAFIA

1. HARMER, J. The Practice of English Language Teaching. Longman Handbooks for Language Teachers. Longman. London and New York. 1991.
2. FINOCCHIARO, M. English as a Second/Foreign Language - From Theory to Practice. Regents Publishing Comp., Inc. 1986.
3. CELANI, M.A.A. Considerações sobre a disciplina Prática de Ensino de Inglês nos Cursos de Licenciatura. In Cadernos PUC/ Ensino de Línguas. São Paulo, EDUC. 1984.
4. SÃO PAULO (Estado) Secretaria de Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Propostas curriculares de língua estrangeira modernas: Inglês 1o. e 2o. graus. São Paulo, SE/CENP, 1988/1992.

2.2. PROGRAMA DA UNIVERSIDADE Y

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DEPARTAMENTO DE MÉTODOS E TÉCNICAS DE ENSINO

CURSO: LICENCIATURA - LETRAS

DISCIPLINA: PRÁTICA DE ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS MODERNAS

2^o SEMESTRE DE 1996

CARGA HORÁRIA: 120 HORAS

PROFESSORAS: (

A- Ementa

Fundamentos sociais, culturais, cognitivos e metodológicos do ensino das Línguas Estrangeiras Modernas (LEM): objetos de ensino, objetivos, descrição e análise crítica da prática de ensino corrente. Estágio supervisionado em escolas da comunidade.

B- Objetivos

- refletir sobre a prática corrente do ensino de língua estrangeira na escola de 1^o e 2^o graus;
- buscar nos pressupostos teóricos as bases para uma prática efetiva do ensino das LEM;
- discutir Educação e Linguagem, buscando uma concepção coerente que promova a integração entre teoria e prática e que leve em conta as diferenças, as condições e as contradições sociais da escola.

C- Descrição do Conteúdo

UNIDADE I - Fundamentos do Ensino das LEM

- 1.1. Contextualização política, social e escolar do ensino das LEM
- 1.2. Concepções de linguagem e língua.
- 1.3. Concepções de aprendizagem
- 1.4. Concepções de gramática
- 1.5. Abordagens, métodos e técnicas.

UNIDADE II - Condicionantes do ensino das LEM

- 2.1. O currículo
- 2.2. O livro didático
- 2.3. O cotidiano escolar
- 2.4. O planejamento

D - Estratégias

Leitura e discussão de textos
Projeção e discussão de vídeos
Produção de textos
Seminários
Estágio supervisionado

E - Avaliação

1. Seminários.....	20 pontos
2. Texto.....	20 pontos
3. Estágio (projeto, relatório, participação)....	<u>60 pontos</u>
Total	100 pontos

F - BIBLIOGRAFIA

- ALMEIDA FILHO, José Carlo P. de. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas, S P: Pontes, 1993
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1988
- BESSE, H. e PORQUIER, R. **Grammaires et didactiques des langues**. Paris: Hatier/Didier, 1991 (Coleção LAL - Langues et apprentissage des langues).
- BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1987
- BOURDIEU, P. **Sociologia** (org. Renato Ortiz). São Paulo: Ática, 1983
- COLOSIMO, Wanda d'Addio. **Lingua straniera e comunicazione - problemi di glottodidattica**. Bologna: Zanichelli editore, 1990.
- COSTA, Daniel N.M. da **Por que ensinar língua estrangeira na escola de 1º grau**. São Paulo: EPU, EDUC, 1987
- COSTE, D. ET AL. **O texto - Leitura e escrita**. (org. Charlotte Galves, Eni Orlandi e Paulo Otoni). Campinas, SP: Pontes, 1988
- ELLIS, Rod. **The Study of Second Language Acquisition**. Oxford: UP
- FRIAS, Maria José. **Língua Materna - Língua Estrangeira - Uma relação multidimensional**. Porto: Porto Editora, 1992.
- GAONACH, Daniel. **Théories d'apprentissage e acquisition d'une langue étrangère**. Paris: Hatier/Didier, 1991. (Coleção LAL - Langues et apprentissage des langues)
- GASS, S e SCHACHTER, J. **Linguistic Perspectives on Second Language Acquisition**. Cambridge: Cambridge University Press
- GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo: Martins Fontes, 1991
- Le français dans le Monde** - coll Recherches et applications - Acquisition et utilisation d'une langue étrangère - l'approche cognitive, numéro spécial, février-mars. Paris: Edicef, 1990
- Le français dans le Monde** - coll Recherches et applications - Et la Grammaire, numéro spécial, février-mars. Paris: Edicef, 1989
- MAGALHÃES, Helena Gramiscelli e DIAS, Reinildes. **Prática de ensino e aprendizagem de língua estrangeira**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1988.
- MOITA LOPES, L.P. **Oficina de Linguística Aplicada**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 1996
- PADRON, R.A. et al. **Communicative Language Teaching** (Manual para ensino de língua Estrangeira) 1996

- PAIVA, Vera Lúcia M. de Oliveira (org.). **Ensino de Língua Inglesa: reflexões e experiências**. Campinas, S.P.:Pontes, Minas Gerais: Departamento de Letras Anglo Germânicas - UFMG, 1996.
- RESENDE, Maria Ângela de Faria. **Nem Pelicano, nem omelete - A prática do ensino pode libertar-se do "déjà vu"**. Trabalho produzido em cumprimento à proposta de Licença Sabática. Belo Horizonte:FAE/UFMG (xerox), 1991
- SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. **Proposta curricular de língua estrangeira moderna - Francês - 1º e 2º graus**. Belo Horizonte, 1990
- SHELIS, Joe. **La communication dans la classe de langue**. Strasbourg: Les éditions du Conseil de l'Europe, 1991.
- SOARES, Magda Becker. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. São Paulo: Ática, 1986
- ZANON, J. **Psicolinguística y didáctica de las lenguas: una aproximación histórica y conceptual**. In: **Revista Cable - Revista de didáctica del español lengua extranjera** - números 2 e 3. Madrid: Difusion, 199-

Bibliografia complementar será fornecida ao longo do curso.

2.3. PROGRAMA DA UNIVERSIDADE Z

Ementas

3LEM 012 (Metodologia do Ensino de Inglês - 68 hs)

Relação entre Tópicos de LA ao Ensino de Línguas. Metodologias do ensino de línguas e o contexto social, político e educacional brasileiro.

3EST 108 (Prática do Ensino de Inglês: Estágio Supervisionado - 68 hs)

Treinamento e desenvolvimento na utilização de metodologias do ensino de línguas. Estágio Supervisionado.

Sugestão de livro para compra: MOITA LOPES, L.P. Oficina de Lingüística Aplicada, Mercado de Letras, Campinas SP, 1996

Objetivos

Ambas as disciplinas listadas acima tem como objetivo a formação de professores capazes de atuar em duas dimensões, a saber:

Ação:

1. Conhecer o contexto sócio-político educacional
2. Planejar aulas que apresentem coerência interna e que se integrem a unidades maiores do planejamento, e implementá-las
3. Detectar pontos fortes e fracos em seu plano de aula e em seu desempenho em sala de aula e delinear ações adequadas para seu sequenciamento
4. Avaliar a aprendizagem

Para esse planejamento e sua subseqüente implementação espera-se que os futuros professores façam uso de:

- . Emprego de técnicas apropriadas a diferentes atividades e momentos da aula
- . Promoção de ambiente de uso da língua-alvo em sala de aula
- . Atenção às necessidades dos alunos
- . Envolvimento no processo de ensino-aprendizagem

Avaliação

A disciplina teórica fará sua avaliação com base em 4 notas: duas no 1o. semestre e 2 no 2o. semestre. No primeiro semestre, haverá uma prova escrita e os alunos deverão fazer uma resenha de texto lido durante as aulas. No segundo semestre haverá a confecção de um 'paper' (trabalho acadêmico), e uma outra prova escrita.

A disciplina prática terá como produtos para avaliação o relato crítico das observações feitas no início do 1o. semestre, e uma aula dada no 1o. semestre. A outra média será obtida pela observação (para efeito de nota) de outras 2 aulas pelo professor supervisor.

Portanto, o aluno deverá ser avaliado através dos seguintes instrumentos:

	1o. semestre	2o. semestre
disciplina teórica	prova e resenha	paper e prova
disciplina prática	relato crítico de observação e aula 1	aula 2 e aula 3

BIBLIOGRAFIA DE APOIO

TOPIC 1: Conditions for successful language learning

LIGHTBOWN, P & SPADA, N (1993) How languages are learned. O.U.P.

TOPIC 2: ELT in Brazil

BUSNARDO, J & BRAGA, D (1987) Language and power: on the necessity of rethinking English language pedagogy in Brazil. In: S. SAVIGNON & BERNS, M (orgs) Initiatives in communicative language teaching II. Addison-Wesley.

SILVA, M G V (1992) Por que ensinar uma LE? Contexturas 1:17-20.

CARMAGNANI, A M (1987) A contribuição do ensino de leitura em língua estrangeira na escola de 1º e 2º Graus. Perspectiva 4 (8):52-58.

Propostas de reestruturação do ensino de línguas estrangeiras modernas (1º e 2º graus) Paraná.

BUSNARDO, C & REIS, M R (1994) Diagnóstico da implantação dos novos currículos de Língua Inglesa nas escolas estaduais de Londrina. Semina 15 (3):205-214.

DIAS, r & MAGALHAES, M C C (1988) O processo ensino-aprendizagem de língua estrangeira no contexto brasileiro. In: Prática de Ensino e Aprendizagem de Língua Estrangeira. Belo Horizonte: Editora UFMG. P. 11-36.

TOPIC 3: Methodological approaches to EFL teaching

LARSEN-FREEMAN, D (1986) Techniques and Principles in Language Teaching. O.U.P.

RICHARDS, J (1990) The Language Teaching Matrix. C.U.P. Beyond Methods

ALEXANDER, I. G (1990) Why teach grammar? GURT.

ALMEIDA FILHO, J C P Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas.
Campinas: Pontes.

VEREZA, S (1989) The communicative approach to language teaching in the Brazilian educational context: towards an integrated syllabus. Trabalhos em Linguística Aplicada (13): 103-110.

SAVIGNON, S (1990) Communicative language teaching: definitions and directions. GURT.

SAVIGNON, S (1991) Shaping a communicative curriculum. PALM 6 (1).

HUTCHINSON, T & KLEPAC, M (1982) The communicative approach: a question of materials or attitudes? System 10 (2): 135-143.

TOPIC 4: Course organisation/lesson planning/evaluation/testing

NUNAN, D (1988) The learner-centred curriculum - a study in second language teaching. C.U.P.

PARROT, M (1993) Tasks for Language Teachers - A resource book for training and development. C.U.P.

OLLER Jr, J W (1987) Practical ideas for language teachers from a quarter century of language testing. English Teaching Forum. 25 (4):42-46

HARMER, J (1983) The Practice of English Language Teaching. Longman.
Apostila do NAP - Planning and evaluation.

ALLWRIGHT, D (s.d.) What do we want teaching materials for for? ELT Journal

BREEN, M & CANDLIN, C (s.d.) Which materials? A consumer's and designer's guide. In SHELDON, L E (ed) ELT textbook and materials: problems in evaluation and development. ELT Documents 126. Modern English Publications and The British Council. Examination of classroom transcripts.

CELANI, M A A (1977) Communicative competence vs. English for Special Purposes: how do we start? Paper presented at IATEFL, OXFORD. Mimeo.

TOPIC 5: Roles of teachers and learners

PRABHU, N S (1990) There is no best method - why? TESOL Quarterly 24 (2): 161-176.

WRIGHT, T (1987) Roles of teachers and learners. O.U.P.

ALLWRIGHT, D (s.d.) Abdication and responsibility in language teaching. Mimeo.

RICHARDS, J & LOCKHART, (1994) Reflective teaching in second language classrooms. C.U.P.

NUNAN, D (1993) ch. 10 - Focus on the teacher: classroom management and teacher-student interaction.

NUNAN, D (1989) Designing tasks for the communicative classroom. Ch. 4 - Roles and settings in the language class.

TOPIC 6: Interaction and language use in the classroom

RAMANI, E (1980) The role of classroom interaction in the integration of theory and practice. RELC Anthology Series no. 19.

KUMARAVADIVELI, B (1992) Macrostrategies for the second/foreign language teacher. The Modern Language Journal 76 (1):41-49.

MACHADO, R (1992) A questão da fala facilitadora na licenciatura em língua estrangeira: implicações para a formação do professor. Contexturas 1: 55-64.

CONSOLO, D (1994) Viewing teacher talk as formulaic language: a contribution towards non-native teachers' oral performance? Contexturas 2: 17-28.

HUGHES, G S (1981) A Handbook of Classroom English. O.U.P.

WAJNRYB, R (1992) Classroom observation tasks - a resource book for language teachers and trainers. C.U.P. - Language (chapter 2).

TOPIC 7: The contribution of research

ALLWRIGHT, D (1988) Class-oriented research. Mimeo.

CHAUDRON, C (1988) Second Language Classrooms - Research on Teaching and Learning. C.U.P.

HEBERLE, V et al (1993) O ensino de inglês como língua estrangeira no Brasil: um enfoque voltado para as condições de ensino, os processos de aprendizagem ou o produto? Trabalhos em Língua Aplicada 21: 5-18

3.1. DOCUMENTO UNIVERSIDADE X

I. CONSIDERAÇÕES GERAIS:

As Práticas de Ensino e os Estágios Supervisionados de Português e Inglês, no Curso de Letras, ocorrem no último ano do curso - 7º e 8º semestres - com carga horária de 04h/aulas semanais para cada área, num total de 240h distribuídas em 60h para cada habilitação por semestre onde estão previstas atividades que envolvem teoria e prática.

O campo de estágio tem sido as escolas que oferecem o ensino básico em ... e região, preferencialmente, as da rede pública. Entretanto, pretende-se fixá-lo em duas ou três escolas de ... para o exercício efetivo de supervisão, desde que condições objetivas assim o permitam. Procurar-se-á a garantia da continuidade dos estágios do 7º e 8º semestres nos mesmos estabelecimentos de ensino, sendo possível, desta forma, que a partir da observação diagnóstica efetuada no 7º semestre, o estagiário seja capaz de elaborar um mini-projeto de intervenção no 8º, no mesmo universo educacional.

Considerando os estágios como atividades que devem ser supervisionadas e entendendo-os: como momento de apreensão da realidade educacional concreta pelo aluno da licenciatura, através do estágio de observação; como espaço para analisar, criticar, refletir sobre essa realidade, diagnosticando-a, e, ainda, como concretização da integração teoria/prática onde a teoria é trabalhada a partir da realidade concreta e a prática é tanto o ponto de partida quanto o de chegada; e considerando ainda, que o estagiário, comprometido com a construção de sua própria práxis, deve atuar sobre a realidade de modo a modificá-la, se necessário - pois a relação de troca, a inter-relação que ocorre na fase diagnóstica pode revelar um real satisfatório em termos do processo de ensino de línguas - traçam-se os seguintes princípios que norteiam as atividades dos estágios em Letras:

1. Dar ao aluno-estagiário a possibilidade de, no contato com a realidade concreta, perceber a relação teoria/prática associando os conhecimentos adquiridos ao longo do curso com as atividades práticas do processo de ensino;
2. Orientar o aluno-estagiário no sentido de (re)organizar os conteúdos do 3º Grau para serem trabalhados, nas escolas onde irá atuar como profissional, de forma inovadora e compromissada histórico-socialmente;
3. Proporcionar, através das atividades diagnósticas nas escolas, retorno das experiências vividas à universidade, com a finalidade de contribuir na revisão de conteúdos curriculares do Curso de Letras, abrindo-se com isso, a possibilidade de, a partir de levantamento feito sistematicamente, transformar-se em projeto(s) de pesquisa.

II. OBJETIVOS DO ESTÁGIO:

II. 1. Procurar criar condições favorecedoras para que o estagiário conheça a realidade (universo da educação formal), suas contradições, carências, demandas e propostas a fim de que se possa verificar a possibilidade de participar de projetos existentes ou contribuir para a construção de propostas pedagógicas alternativas para o real detectado;

II. 2. Favorecer a integração entre *a Educação* Básica e o Ensino Superior;

II. 3. Estimular a efetiva articulação entre a teoria e a prática;

II. 4. Criar condições para atuação direta do estagiário no Ensino Básico através de projeto próprio, sob orientação do professor/supervisor e com o envolvimento deste *no campo de estágio* *do professor do ensino fundamental*.

III. CONTEÚDOS:

III.1. Área de PRÁTICA DE ENSINO DE INGLÊS E ESTÁGIO SUPERVISIONADO

- Conhecimento/análise/reflexão da METODOLOGIA DO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA
- Estágio de OBSERVAÇÃO:
 - Descrição do real detectado (diagnóstico)
 - Análise crítico-comparativa dos Métodos do Ensino de Inglês (relação teoria/prática)
- Análise de livro-texto ^{e outro(s) material} didático de Inglês para 1ª e 2ª Graus.
- Conhecimento/análise das Propostas Curriculares da CENP.
- Análise de dados obtidos em entrevistas com alunos e professores de inglês da rede pública.
- Estágio de REGÊNCIA:
 - Levantamento de dados na escola pelo estagiário (público alvo, necessidades, objetivos)
 - Elaboração de **Projeto de** intervenções sob orientação do professor/supervisor
 - Aplicação e Avaliação do Projeto nas escolas de 1ª e 2ª graus
 - Apresentação do Projeto aos colegas e supervisor na universidade para análise, avaliação e socialização
- Estágio PARTICIPATIVO
 - Trabalho de acompanhamento/reforço aos alunos de 1ª e 2ª graus
 - Assistência aos professores de inglês das escolas da rede pública, nas atividades docentes dentro do processo de ensino em sala de aula
- Proposta de ESTÁGIO ALTERNATIVO: (em substituição ao item anterior)
 - Pesquisa sobre a situação do ensino de inglês nas escolas públicas de 1ª e 2ª graus - a partir das entrevistas com professores e alunos - com propostas para solução dos problemas detectados, sob orientação do professor/supervisor

III.2. Área de PRÁTICA DE ENSINO DE PORTUGUÊS E ESTÁGIO SUPERVISIONADO:

- Concepções de linguagem e ensino de língua portuguesa
 - . a linguagem como expressão do pensamento
 - . a linguagem como meio de comunicação
 - . a linguagem como parte do processo interativo

- O ensino de língua portuguesa na escola
 - . a leitura
 - . a produção de texto
 - . as estruturas lingüísticas - a "gramática"
 - . a literatura

IV. ESTRUTURA E PROCEDIMENTOS:

IV.1. DA COORDENAÇÃO DOS ESTÁGIOS :

Com dados obtidos no final do 6º semestre do Curso quanto ao número de estagiários, endereços - para análise de critérios, por exemplo de proximidade, possibilidade de horários para a realização dos estágios fora do horário previsto no curso(noturno), etc., a Coordenação deve providenciar e fornecer aos alunos/estagiários, na primeira quinzena de março (e de agosto, se necessário), cartas de apresentação dos mesmos aos diretores dos estabelecimentos de ensino de 1ª e 2ª graus da Rede Pública e/ou privada (no caso de inglês, em escolas de línguas), conforme trato previamente estabelecido pela própria coordenação em contato com as direções, para requerer, oficialmente, autorização para a realização dos estágios nas áreas de Português e Inglês.

A Coordenação dos Estágios, com os supervisores, deve elaborar e divulgar aos estagiários, no início do semestre letivo, o CRONOGRAMA DE ATIVIDADES A SEREM DESENVOLVIDAS NO SEMESTRE, onde estarão incluídos os horários de supervisão dos estágios que deverão ocorrer, preferencialmente, nos próprios locais onde estarão sendo desenvolvidos os trabalhos dos estagiários.

Cabe, ainda, à Coordenação estabelecer os contatos necessários com o Departamento de Educação e a(s) Delegacia^(s) de Ensino para as devidas providências.

IV.2. DOS SUPERVISORES DOS ESTÁGIOS:

Além de fornecer informações sobre o comportamento ético do estagiário e ministrar conteúdos teóricos específicos de cada área, cabe aos supervisores acompanhar, dirigir e supervisionar - inclusive nos próprios estabelecimentos de ensino - todas as atividades desenvolvidas pelos estagiários, desde os contatos e entendimentos com as escolas à elaboração e aplicação dos respectivos projetos.

IV.3. DOS ALUNOS/ESTAGIÁRIOS:

IV.3.1. ATIVIDADES PREPARATÓRIAS PARA O ESTÁGIO DE INTERVENÇÃO

a. Observação da prática docente no campo de estágio visando diagnóstico reflexivo das concepções de Educação, Linguagem e Ensino de Língua Portuguesa e Inglesa, que embasam essa prática;

b. Análise de textos teóricos sobre educação, linguagem e ensino de línguas e sua relação com a^spráticas observadas no campo de estágio de modo a subsidiar o projeto do estagiário.

- c. Análise crítica de materiais didáticos;
- d. Estudo das Propostas Curriculares da CENP.

IV.3.2. ESTÁGIO DE INTERVENÇÃO

- a. Construção do projeto de intervenção sob orientação do professor/supervisor;
- b. Aplicação do projeto de intervenção que deverá prever a regência de, no mínimo, 08 aulas para a área de português e 04 aulas para a área de inglês;
- c. Relatório final das atividades de cada estágio;
- d. Análise crítica dos projetos aplicados e do processo global de formação profissional, incluindo as perspectivas para a atuação docente futura.

V. AVALIAÇÃO:

É um processo permanente, devendo levar em consideração os objetivos traçados. Os critérios são estipulados, junto com os alunos, obedecendo ao Regimento Interno da Instituição e valorizando todas as atividades do discente, desde frequência e pontualidade no campo de estágio e na supervisão e entrega de relatórios, até a capacidade final de utilizar criticamente os conhecimentos adquiridos verificados na elaboração e aplicação do projeto de intervenção, bem como a análise global do processo.

VI. BIBLIOGRAFIA:

VI.1. GERAL

KRASILCHILK, M. "O professor de prática de ensino - um edificador de pontes". In Cadernos Cades - Encontros e desencontros da Didática e Prática de Ensino. 1990, nº 21. Cortez. SP

FÁVERO, M. L. A. "Universidade e Estágio Curricular: subsídios para discussão". In ALVES, N. (Org.) - Formação de Professores. Pensar e Fazer. Cortez, SP. 1992

CARVALHO,, A.M.Pessoa. Prática de Ensino: Os Estágios na Formação do Professor. Pioneira. SP.1985

VI.2. ESPECÍFICAS:

VI.2.1: Área do ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

HARMER, J. The Practice of English Language Teaching. Longman Handbooks for Language Teachers. Longman. London and New York. 1991

FINOCCHIARO, M. English as a Second/Foreign Language - From Theory to Practice. Regents Publishing Comp., Inc. 1986

CELANI, M.A.A. "Considerações sobre a disciplina Prática de Ensino de Inglês nos Cursos de Licenciatura". In Cadernos PUC - Ensino de Línguas. São Paulo, EDUC. 1984

VI.2.2: Área do ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

3.2. DOCUMENTO UNIVERSIDADE Y

DEPARTAMENTO DE MÉTODOS E TÉCNICAS DE ENSINO
PRÁTICA DE ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Relatório final do estágio supervisionado

2º semestre de 1996

Objetivos do estágio:

Contato do futuro professor com a escola e situações de sala de aula para:

- a) observar, descrever e analisar a escola;
- b) planejar e executar um projeto de ensino.

Relatório final: Ao final do estágio, o aluno deverá entregar um relatório sobre o que foi observado e o projeto elaborado, assim como uma descrição e análise de sua execução. O roteiro apresentado abaixo é apenas uma orientação tanto para a observação e elaboração do projeto quanto para a redação do relatório

1 - O contexto escolar

•Dados da escola

Nome:

Endereço:

Graus e séries

Número de turmas por série

Turnos

Estrutura administrativa

O espaço físico

O bairro

Caracterização dos alunos

- O projeto pedagógico da escola
- A grade curricular
- Trabalhos interdisciplinares
- A língua estrangeira na escola
- Relações sociais e de poder no interior da escola e na comunidade
 - Instâncias de organização (reuniões por área, por turno, etc.)
 - Relação com a comunidade

2 - Desenvolvimento global do projeto

- Objetivos gerais
- Cronograma
- Organização do grupo de estagiários
- Organização dos alunos

3 - Desenvolvimento do projeto com o seu grupo

- Perfil dos alunos
- Organização dos estagiários
- Atividades desenvolvidas (relato sucinto)
- Suportes utilizados
- Avaliação
- Bibliografia

4 - Análise crítica do projeto

- Dificuldades encontradas e possíveis soluções
- Experiências mais marcantes
- Significado do estágio na sua formação profissional

3.3. DOCUMENTO UNIVERSIDADE Z

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS ESTRANGEIRAS MODERNAS

MANUAL DO ESTAGIÁRIO

**METODOLOGIA DE ENSINO E ESTÁGIO
SUPERVISIONADO EM LÍNGUA
INGLESA**

1997

APRESENTAÇÃO

Este manual se refere a duas disciplinas que você estará cursando neste último ano: 3 LEM 012 e 3 EST 108. É costume acreditar-se que somente neste último ano do curso, e especialmente nessas disciplinas, que o aluno vai finalmente aprender a ser professor de Inglês. Na verdade, acreditamos que sua formação começou há muito tempo atrás, mesmo antes de ter entrado para a universidade. Provavelmente desde que você ingressou na escola primária, ao ver professores em atuação, você já foi incorporando noções sobre o que seja ser professor. Igualmente, nas aulas específicas de Inglês, você deve ter ido acumulando idéias sobre o que seja ensinar e aprender uma língua estrangeira. Neste componente do curso procuraremos dar importância para essa sua experiência e tentar levá-lo(a) a refletir sobre sua prática de estágio a partir do componente teórico. Além disso, é neste momento do curso que você deverá procurar integrar o conhecimento já adquirido em outras disciplinas pedagógicas (Didática, Psicologia da Educação, Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio) e para isso, pediremos que relembre tópicos e assuntos já abordados nessas disciplinas.

O objetivo deste manual é dar-lhe as informações necessárias para seu bom desempenho nas duas disciplinas e estabelecer as condições de trabalho conjunto que deveremos desenvolver neste ano. É possível que alguns detalhes nos tenham escapado e para isso esperamos contar com sua ajuda, apontando-nos áreas que precisam ser melhor esclarecidas. Suas sugestões serão sempre bem-vindas!

Ementas

3LEM 012 (Metodologia do Ensino de Inglês - 68 hs)

Relação entre Tópicos de LA ao Ensino de Línguas. Metodologias do ensino de línguas e o contexto social, político e educacional brasileiro.

3EST 108 (Prática do Ensino de Inglês: Estágio Supervisionado - 68 hs)

Treinamento e desenvolvimento na utilização de metodologias do ensino de línguas . Estágio Supervisionado.

Sugestão de livro para compra: MOITA LOPES, L.P. Oficina de Lingüística Aplicada, Mercado de Letras, Campinas SP, 1996

Objetivos

Ambas as disciplinas listadas acima tem como objetivo a formação de professores capazes de atuar em duas dimensões, a saber:

Ação:

1. Conhecer o contexto sócio-político educacional
2. Planejar aulas que apresentem coerência interna e que se integrem a unidades maiores do planejamento, e implementá-las
3. Detectar pontos fortes e fracos em seu plano de aula e em seu desempenho em sala de aula e delinear ações adequadas para seu sequenciamento
4. Avaliar a aprendizagem

Para esse planejamento e sua subsequente implementação espera-se que os futuros professores façam uso de:

- . Emprego de técnicas apropriadas a diferentes atividades e momentos da aula
- . Promoção de ambiente de uso da língua-alvo em sala de aula
- . Atenção às necessidades dos alunos
- . Envolvimento no processo de ensino-aprendizagem

Reflexão

1. Reconhecer e justificar sua abordagem de ensinar
2. Refletir sobre sua prática pedagógica e sobre a prática do outro, levantando questões que mereçam investigação, isto é, perceber a sala de aula como lugar de investigação e conseqüente teorização sobre fenômenos ligados ao ensino/aprendizagem
3. Sistematizar uma investigação a partir das questões levantadas
4. Tomar consciência de sua produção linguística e de suas implicações no processo de ensino/aprendizagem

Docentes

Para execução do programa proposto contamos com vários docentes. Primeiramente, há o Coordenador de Estágio, que é responsável por todos os estágios do curso, e não somente de inglês. Há ainda a figura do professor da disciplina teórica, que irá ministrar as aulas agendadas no calendário. Além dele/a, há o/a supervisor/a de estágio, que é o/a responsável pelo acompanhamento do aluno e sua avaliação no componente prático e na elaboração do trabalho acadêmico exigido pela disciplina teórica. É importante que o estagiário esteja realmente em contato com ele/a porque é nesta interação que ocorrerá a maior parte das orientações para a tarefa de ensinar. Seu supervisor deverá lhe informar prontamente o horário e local de atendimento. A experiência tem mostrado que não é bom deixar para procurá-lo/a no "último minuto". Em anexo, você encontrará o Regulamento de Estágio Curricular do Curso de Letras que define as funções do Supervisor de Estágio, do Coordenador de Estágio, as atribuições do aluno, assim como, especificidades afins. Também em anexo está o Termo de Compromisso de Estágio Curricular a ser preenchido e assinado.

Em 1997 contaremos com o seguinte corpo docente:

Coordenador de estágio

Professores de disciplinas teóricas

Supervisores

Componentes:

Concomitantemente, você irá cursar uma disciplina teórica (3 LEM 012) e uma disciplina prática (3 EST 108). Cada uma delas tem seus próprios requisitos e sistemas de avaliação. Como parte do componente prático, você deverá se reunir semanalmente por uma hora com seu supervisor de estágio. Nesses encontros, chamados de Grupos de Estudos, vocês discutirão aspectos práticos de tópicos tratados na disciplina teórica. Além disso, espera-se que você se encontre regularmente com seu supervisor para tratar de orientação individualizada para a tarefa de ensinar.

A disciplina prática pedirá tarefas específicas de observação, planejamento e execução (regência) de aulas. O estágio deverá ser realizado em escolas do ensino fundamental e médio da cidade de . Chamamos sua atenção para o regulamento de estágio (anexo 1). A fim de promovermos a articulação entre ensino e extensão, estamos oferecendo como campo de estágio escolas vinculadas ao projeto NAP (Núcleo de Assessoria Pedagógica) do Departamento. Essas escolas ainda serão definidas.

Sua supervisora deverá lhe dar mais detalhes de como será realizado o trabalho e estará apta a dirimir dúvidas.

Avaliação

A disciplina teórica fará sua avaliação com base em 4 notas: duas no 1o. semestre e 2 no 2o. semestre. No primeiro semestre, haverá uma prova escrita e os alunos deverão fazer uma resenha de texto lido durante as aulas. No segundo semestre haverá a confecção de um 'paper' (trabalho acadêmico), e uma outra prova escrita.

A disciplina prática terá como produtos para avaliação o relato crítico das observações feitas no início do 1o. semestre, e uma aula dada no 1o. semestre. A outra média será obtida pela observação (para efeito de nota) de outras 2 aulas pelo professor supervisor.

Portanto, o aluno deverá ser avaliado através dos seguintes instrumentos:

	1o. semestre	2o. semestre
disciplina teórica	prova e resenha	paper e prova
disciplina prática	relato crítico de observação e aula 1	aula 2 e aula 3

Crterios de avaliação

PROVA ESCRITA

O aluno deverá reagir criticamente a pontos de vistas de autores discutido durante as aulas.

As provas escritas serão em lingua inglesa.

RESENHA

A resenha (em Português ou Inglês) poderá ser refeita uma vez, a critério do professor da disciplina e exigirá igualmente um posicionamento do aluno, além de resumir as idéias do autor resenhado. Abaixo segue um guia sobre resenha segundo SEVERINO, Antonio Joaquim. Metodologia do Trabalho Científico. São Paulo, Cortez, 1989.

Resenha, recensão, revista de livros ou análise bibliográfica é uma síntese ou um comentário dos livros publicados feito em revistas especializadas das várias áreas da ciência, das artes e da filosofia. As resenhas têm papel importante na vida científica de qualquer estudante e dos especialistas, pois é através delas que se toma conhecimento prévio do conteúdo e do valor de um livro que acaba de ser publicado, fundando-se nesta informação a decisão de se ler o livro ou não, seja para o estudo seja para um trabalho em particular. As resenhas permitem, como já se viu, operar uma triagem na bibliografia a ser selecionada quando da leitura de documentação para a elaboração de um trabalho científico. Igualmente, são fundamentais para a atualização bibliográfica do estudioso e deveriam, numa vida científica organizada, passar para o arquivo de documentação bibliográfica ou geral da área de especialização do estudante.

Uma resenha pode ser puramente informativa, limitando-se a expor o conteúdo do texto resenhado com a maior objetividade possível. As resenhas que, além da exposição do conteúdo do texto, tecem comentários críticos e interpretativos, discutindo, comparando, avaliando, são muito mais úteis do que as meramente informativas. Exigindo capacidade de síntese, relativa maturidade intelectual, domínio do assunto do texto abordado, muita sobriedade e objetividade nos comentários críticos, as resenhas são elaboradas com base nas diretrizes da leitura analítica. A elaboração de resenhas concretiza o desejo de os estudantes contribuírem às revistas especializadas de sua área e uma efetiva maneira de se iniciar no campo das publicações.

O Resumo de Textos

Outro tipo de trabalho didático comumente exigido em escolas superiores é o resumo ou síntese de textos, seja de toda uma obra ou de um único capítulo. É o que se faz muitas vezes, quando do fichamento de livro.

Não se trata propriamente de um trabalho de elaboração, mas de um exercício de leitura que nem por isso deixa de ter enorme utilidade didática.

O resumo do texto é, na realidade, uma síntese das idéias e não das palavras do texto. Não se trata de uma "Miniaturização" do texto. Resumindo um texto com as próprias palavras, o estudante mantém-se fiel às idéias do autor sintetizado.

O resumo é feito em diferentes níveis de profundidade conforme o objetivo a que se propõe: de qualquer maneira, é feito a partir da análise temática, como já se adiantou.

PAPER

Lembramos que a data final para a entrega do PAPER será na aula teórica da 32ª semana para um feedback do professor na 34ª semana do curso. Papers entregues após a data prevista terão sua nota diminuída proporcionalmente, um ponto por semana de atraso.

Para elaboração do 'paper' recomendamos observar as instruções abaixo, preparadas pela professora Simone Reis.

Esta é uma sugestão de roteiro para escrita de uma paper. Tal roteiro visa traçar alguns pontos essenciais que não devem ficar de fora nesse tipo de trabalho. Elaborei-o em formas de perguntas - algumas das quais com exemplo de resposta.

1. Qual o foco do seu trabalho?

O foco deste trabalho é o processo de interação entre aluno e professor na sala de aula de LE...

2. O que vai ser estudado no trabalho? Que ênfase será dada?

"Portanto, ... vou estudar uma aula de leitura em LE, colocando ênfase na construção do conhecimento em sala de aula entre os participantes deste contexto..."

(Moita Lopes, 1996:95)

3. Que noções encontradas na literatura consultada são relevantes para expressar seu ponto de vista e para serem articulados na discussão dos dados de sua pesquisa? Anote-os abaixo, procurando ver:

- com que idéias você se afina;
- que idéias você rejeita;
- que idéias são convergentes (c qual seu ponto em comum);
- que idéias são divergentes (qual diferença básica entre elas).

4. Que metodologia foi utilizada?

- onde coletou seus dados? (8ª série de escola pública, turno matutino, em Londrina)
- quando coletou os dados? (1º semestre/96)
- gravou aulas? Quantas? Como: áudio ou vídeo? Transcreveu as aulas?
- quantos e quem são os sujeitos da pesquisa? (você; se os alunos, use nomes fictícios para se referir a eles, a fim de proteger sua identidade).
- ao invés de gravar as aulas, usou seus diários sobre as aulas? Quantos?
- que abordagem utilizou para analisar os dados? (qualitativa, quantitativa, etc.)

5. Na análise de dados,

- que dados você selecionou para analisar?
- houve algum critério para a seleção feita?
- o que você vê nos dados?
- como as noções teóricas que você mencionou antes agora podem ser articuladas, em relação ao enfoque/ênfase de sua pesquisa?

6. Nas considerações finais de seu trabalho,

- que sentido você faz da experiência de olhar para sua aula/prática.
- que revelações a pesquisa lhe proporcionou?
- que reflexões você pode fazer?

7. Bibliografia

Aqui vão uns exemplos de referência bibliográfica. Adote apenas um tipo e seja fiel a ele:

⇒ Quando se trata de um artigo retirado de um periódico:

- sobrenome (caixa alta)
- iniciais do nome
- ano (entre parênteses)
- título do artigo (itálico)
- nome do periódico (em negrito)
- volume
- número
- (mês)

PENNYCOOK, A. (1989) *The concept of method, interested knowledge, and the politics of language teaching*. *Tesol Quarterly*, vol.23, nº 4, December.

⇒ Quando se trata de um artigo retirado de um livro, o qual foi organizado por um ou mais autores.

- sobrenome (caixa alta)
- iniciais do nome
- ano (entre parênteses)
- título do artigo (itálico)
- In:
- sobrenome (caixa alta) e iniciais dos organizadores
- nome do livro (em negrito)
- cidade
- editora

MENEZES, L. C. de (1987) *Formar professores: tarefa da Universidade*. In: CATANI, D. B., MIRANDA, II. T. de., MENEZES, L. C. de. & FISCIMANN, R. (orgs.) *Universidade, escola e formação de professores*. São Paulo: Brasiliense.

⇒ A posição do ano pode mudar. Ele pode ser colocado no final, como no exemplo abaixo, porém sem parênteses.

BULLOUGH, R. V. *First-year teaching: a case of study*. *Harvard Educational Review*, vol.89, nº 2, 1987.

⇒ Quando se trata de um livro, a posição é a seguinte:

LARSEN-FREEMAN, D. **Techniques and Principles in Language Teaching**. New York: Oxford University Press, 1986.

- sobrenome (caixa alta)
- iniciais
- nome do livro
- cidade
- editora
- ano

⇒ Uma alternativa ao uso do negrito é sublinhar, conforme mostro no exemplo:

LARSEN-FREEMAN, D. Techniques and Principles in Language Teaching. New York: Oxford University Press, 1986

⇒ Citações na escrita do trabalho.

Quando você está colocando a idéias de um autor, deve fazer tal referência. Se você usar suas palavras para expressar as idéias do autor, faça a seguinte referência: (Pennycook, 1991). O nome do autor, só a primeira letra em maiúscula, e o ano entre parênteses.

Você pode ainda fazer a citação das seguintes maneiras:

Segundo Pennycook (1991), toda educação é política e todo conhecimento é interesseiro.
Pennycook (1991) considera que...

Se a idéia mencionada é referida por outro, faça tal referência.

Tabachnick & Densmore (1987, apud Lyons, 1990) consideram que muitos dos dilemas dos professores não são passíveis de solução.

Quem cita Tabachnick & Densmore é Lyons. Portanto, na parte destinada à Bibliografia vou encontrar Lyons, apenas.

Quando a citação é literal, use aspas, cite o ano e a página, conforme o exemplo abaixo:

" Portanto, ... vou estudar uma aula de leitura em LE, colocando ênfase na construção do conhecimento em sala de aula entre os participantes deste contexto..." (Moita Lopes, 1996: 95)
CRITÉRIOS DE CORREÇÃO PARA O PAPER

Estes serão corrigidos por uma banca constituída pelo professor supervisor e um outro docente da área e levará em conta:

- 1- Análise dos dados (criticidade/reflexão) : 40
- 2 - Revisão bibliográfica: 20
- 3 - Formato: 10
- 4- Coesão/coerência: 10
- 5 - Relevância do tópico. Conclusão : 20

OBSERVAÇÃO DE AULA

Vários autores já publicaram artigos sobre a importância da observação de aula para a formação profissional do professor. Escolhemos um texto de Richards, J. & Lockhart, C. que resume o que se entende por observação e apresenta guias para a condução da mesma.

"Observação envolve visitar uma aula para observar diferentes aspectos do ensino. Sugere-se observação como um meio de coletar informação sobre o ensino, e não uma maneira de avaliá-lo. Em muitos programas, os professores frequentemente relutam em participar de observação ou atividades relacionadas já que a mesma é associada a avaliação. Portanto, com a finalidade de se ter a visão de observação como uma experiência positiva e não negativa, a função do observador deveria ser a de coletar informações. O observador não deveria estar envolvido em avaliar uma lição de um professor. Apresentaremos a seguir dois tipos de guia: um para observação de alunos-mestres na sala de aula de um professor e outro para observação de colegas".

From: *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. CUP, 1994.

Guidelines for observation by student teachers

A. Introduction

1. Teachers are busy professionals. Classrooms observations are not always a welcome intrusion for the classroom teachers involved.
2. The observation of classroom teachers is serious business; it should not be approached casually.
3. Learning how to observe in a manner acceptable to all parties takes time, careful reflection, personal tact, and creativity.
4. An observer is a guest in the teacher's and the student's classroom. A guest in the classroom is there thanks to the goodwill of the cooperating teacher.
5. A guest's purpose for visiting is not to judge, evaluate, or criticize the classroom teacher, or to offer suggestions, but simply to learn through observing.

B. Procedures

1. Visitors should contact the cooperating teacher for the brief orientation of the class.
2. A visitor who is planning to observe a class should arrive in the classroom a few minutes ahead of time.
3. If something unexpected comes up and the visitor is not able observe a class at the agreed-upon time, the visitor needs to notify the classroom teacher as soon as possible. It is a visitor's responsibility to keep the classroom teacher informed.
4. Once having entered a classroom, the visitor should try to be as unobtrusive as possible, sitting where directed by the teacher.
5. If a student in the class asks the visitor a direct question (e.g. What are you doing here? Are you a teacher too?), the visitor should answer as briefly as possible. It is important to bear in mind that the visitor is not a regular member of the class. Visitors should not initiate or pursue conversations unnecessarily.
6. A visitor should be appreciative and polite. At the earliest opportunity, the visitor should thank the classroom teacher for having made possible the opportunity to visit the classroom.
7. A visitor who is taking written notes or collecting information in some other way should do this as unobtrusively as possible. The visitor must make sure that the teacher and students are comfortable with any procedures used for data collection.

C. Post-visitation

1. It is imperative for the visitor to keep impressions of the class private and confidential.
2. The visitors should explain to the classroom teacher that the teacher's name will not be used in any discussions with other people. Any direct references to teachers, in either formal or informal settings, will be anonymous.
3. Any notes or information collected during a classroom visit should be made accessible to the teacher, if he or she requests.

METODOLOGIA DO ENSINO DE INGLÊS - ESTAGIO SUPERVISIONADO

Guia para observação de aula

Com o que você compararia a aula observada (utilize imagens - ex. uma pregação de igreja, uma orquestra, etc.)? Por quê?

Que dificuldades o professor parece estar enfrentando? Como ela lida com elas?

Que dificuldades os alunos parecem estar enfrentando? Como eles lidam com elas?

Você percebe uma progressão das aulas? Em caso afirmativo, qual seria?

Que papéis os alunos desempenham nessa aula? De que maneira você acha que esse(s) papel (papéis) contribui para o aprendizado ou o prejudica?

Que papéis o professor desempenha nessa aula? De que maneira você acha que esse(s) papel (papéis) favorece o aprendizado ou o prejudica?

Comente as maneiras pelas quais o professor e alunos interagem (espontaneamente, unilateralmente, uniformemente, respeitosamente, atentamente, etc.). Quão próxima/distante essa interação está de como você acha que deveria ser a experiência escolar?

Qual o papel do livro didático nessa aula? Comente.

Como o professor está avaliando a aprendizagem do aluno?

No relato crítico de observação você deverá contemplar as informações coletadas durante as observações feitas e expor sua reflexão sobre esses pontos assim como expressar sua opinião sobre outras questões como as listadas abaixo.

AULAS OBSERVADAS PELOS SUPERVISORES

As aulas dadas serão avaliadas de acordo com o mesmo roteiro usado em suas observações.

Carga horária

A disciplina teórica terá 68 horas de duração e a disciplina prática 68 horas. A parte teórica será cumprida através das aulas ministradas conforme calendário escolar. A parte prática será cumprida como segue:

Observações	6 h
Planejamento	15 h
Regência	20 h
Grupos de estudos	27 h
Total	68 h

Calendário

Fevereiro

27 - Expectativas do aluno com relação à disciplina e discussão do manual .

Março

06 - Discussão dos textos sobre as propostas curriculares para o ensino da língua inglesa do 1º e 2º Graus e a Nova LDB. ✓

13 - Discussão dos textos sobre as propostas curriculares para o ensino da língua inglesa do 1º e 2º Graus e a Nova LDB. ✓

20- Língua, Ensino e Aprendizagem. Textos de Rod Ellis, Lightbrown & Spada , Herzila Bastos e Moita Lopes. ✓

27 - Língua, Ensino e Aprendizagem. Textos de Rod Ellis, Lightbrown & Spada, Herzila Bastos e Moita Lopes. ✓

Abril

03- Métodos e abordagens. Texto de Wilson Leffa

10- Planejamento de curso e de aula. Textos de Nunan & Lamb.

17- Planejamento de curso e de aula. Textos de Nunan & Lamb.

24- Habilidades . Texto: Developing Reading Skills , Elaine Matcus.

Maio

01 - Labour Day - Holiday

08- Habilidades . Expressão Escrita :Texto de Penny Ur.

15- Habilidades . Expressão Oral: Texto de Penny Ur.

22- Habilidades . Expressão Oral: Texto de Penny Ur.

29 - Corpus Christi - Holiday

Junho

- 05- Avaliação - Testing . Texto: Testing, Vera Cristovão
- 12- Abordagens e Métodos - Texto de Pennycook → deixar de lado ?
- 19- Prova Escrita
- 26- Avaliação conjunta das atividades do semestre

Julho - 31 -

Agosto

- 07- Avaliação de materiais didáticos - Texto de Maria da Graça Paiva e Allwright
- 14- Pesquisa em sala de aula - Texto de Moita Lopes
- 21- Pesquisa em sala de aula - Texto de Moita Lopes
- 28- Interação em sala de aula - Texto de Moita Lopes.

Setembro

- 04- Interação em sala de aula - Texto de Moita Lopes
- 11- Interação em sala de aula - Texto de Moita Lopes
- 18- Papéis de professores e alunos - Texto de Richards & Lockhart
- 25- Papéis de professores e alunos - Texto de Richards & Lockhart.

Outubro

- 02- Tópico a ser definido pela turma.
- 09- Fala do professor - Textos de Machado, Cristovão, Thompson.
- 16- Fala do professor - Textos de Machado, Cristovão, Thompson.
- 23- Tópico a ser definido pela turma.
- 30- O profissional de L2 - Textos de Kilda Gimenez e Maria Regina dos Reis

Novembro

- 06- Tópico a ser definido pela turma
- 13- Entrega do Paper com apresentação oral .
- 20- Entrega do Paper com apresentação oral.
- 27- Prova Escrita

Dezembro

- 04- Avaliação conjunta do ano e feedback da prova.

Legislação

Toda parte burocrática dessas disciplinas está especificada em anexo.

[Handwritten notes and signatures at the bottom of the page, including a large signature on the right and various initials and marks on the left and center.]

PROGRAMAÇÃO DO ESTAGIÁRIO

Datas	Disciplina teórica	Grupos de estudos	Atividades práticas do aluno-professor
FEV	(s1) - Discussão do programa		
MAR	(s2, s3) Unidade 1- O Ensino de inglês no Brasil (s4, s5) Unidade 2- Visões de ensino/aprendizagem	(s2) - Definição campo de estágio (s3, s4, s5) - Unidade 1 - Discussão das propostas curriculares do Paraná	(s4 até s 8) - Alunos começam observações na escola onde irão estagiar (6 aulas a serem observadas)
ABR	(s6) Unidade 3 - Abordagens e métodos (s7, s8) Unidade 4 - Planejamento de curso e de aula (s9) - Unidade 5 - Habilidades: expressão escrita	(s6) - Unidade 2 (s7, s8) - Unidade 3 (s9) - Unidade 4	(s8) - Relato crítico das aulas observadas. (s9) - Início do planejamento
MAI	(s10) - Unidade 5 - Habilidades: expressão escrita (s11, s12) Unidade 6 - Habilidades: expressão oral	(s10) - Unidade 4 (s11, s12) - Unidade 5	A partir de maio (s10) alunos começam regência (aprox. 10 aulas).
JUN	(s13)- Unidade 7 - Avaliação - Testing (s14) - Unidade 8 - Abordagens e métodos (ótica de habilidades) (s15) Prova (s16) - Avaliação conjunta das atividades do semestre	(s13, s14) - Unidade 6 (s15) - Unidade 7 (s16) - Unidade 8	(s16) - Entrega de resenha.
AGO	(s17) Unidade 9 - Avaliação de materiais didáticos (s18, s19) - Unidade 10 - Pesquisa em sala de aula (s20) - Unidade 11 - Interação em sala de aula	(s17) - Unidade 9 (s18, s19) - Unidade 10 - Levantamento de questões de pesquisa (s20)- Unidade 11 - Análise de transcrições	Alunos continuam regência até completar 20 aulas.
SET	s21, s22) - Unidade 11 - Interação em sala de aula (s 23, s24) Unidade 12 - Papéis de professores e alunos	(s21, s22) Unidade 11 - Análise de Transcrições (s23,s24) - Unidades 12	Elaboração do 'paper'
OUT	(s25) - Unidade 13 - Tópico a ser definido pela turma (s26-s27) Unidade 14 - Fala do professor (s28) Unidade 15 - Tópico a ser definido pela turma (s29) Unidade 16-O Profissional de L2	(s25) - Unidade 13 (s26-s27) Unidades 14 (s28) - Unidade 15 (s29) - Unidade 16	Elaboração do Paper
NOV	(s30) - Unidade 17 - Tópico a ser definido pela turma (s31, s32) - Entrega do Paper com apresentação oral (s33) - Prova	(s30) - Unidade 17 (s31, s32) - Discussão do Paper	S32 - Entrega do paper
DEZ	(s34) - Avaliação conjunta do ano		

BIBLIOGRAFIA DE APOIO

TOPIC 1: Conditions for successful language learning

LIGHTBOWN, P & SPADA, N (1993) How languages are learned. O.U.P.

TOPIC 2: ELT in Brazil

BUSNARDO, J & BRAGA, D (1987) Language and power: on the necessity of rethinking English language pedagogy in Brazil. In: S. SAVIGNON & BERNS, M (orgs) Initiatives in communicative language teaching II. Addison-Wesley.

SILVA, M G V (1992) Por que ensinar uma LE? Contexturas 1:17-20.

CARMAGNANI, A M (1987) A contribuição do ensino de leitura em língua estrangeira na escola de 1º e 2º Graus. Perspectiva 4 (8):52-58.

Propostas de reestruturação do ensino de línguas estrangeiras modernas (1º e 2º graus) Paraná.

BUSNARDO, C & REIS, M R (1994) Diagnóstico da implantação dos novos currículos de Língua Inglesa nas escolas estaduais de Londrina. Scmina 15 (3):205-214.

DIAS, r & MAGALHAES, M C C (1988) O processo ensino-aprendizagem de língua estrangeira no contexto brasileiro. In: Prática de Ensino e Aprendizagem de Língua Estrangeira. Belo Horizonte: Editora UFMG. P. 11-36.

TOPIC 3: Methodological approaches to EFL teaching

LARSEN-FREEMAN, D (1986) Techniques and Principles in Language Teaching. O.U.P.

RICHARDS, J (1990) The Language Teaching Matrix. C.U.P. Beyond Methods

ALEXANDER, I. G (1990) Why teach grammar? GURT.

ALMEIDA FILHO, J C P Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas.
Campinas: Pontes.

VEREZA, S (1989) The communicative approach to language teaching in the Brazilian educational context: towards an integrated syllabus. Trabalhos em Linguística Aplicada (13): 103-110.

SAVIGNON, S (1990) Communicative language teaching: definitions and directions. GURT.

SAVIGNON, S (1991) Shaping a communicative curriculum. PALM 6 (1).

HUTCHINSON, T & KLEPAC, M (1982) The communicative approach: a question of materials or attitudes? System 10 (2): 135-143.

TOPIC 4: Course organisation/lesson planning/evaluation/testing

NUNAN, D (1988) The learner-centred curriculum - a study in second language teaching. C.U.P.

PARROT, M (1993) Tasks for Language Teachers - A resource book for training and development. C.U.P.

OLLER Jr, J W (1987) Practical ideas for language teachers from a quarter century of language testing. English Teaching Forum. 25 (4):42-46

HARMER, J (1983) The Practice of English Language Teaching. Longman.
Apostila do NAP - Planning and evaluation.

ALLWRIGHT, D (s.d.) What do we want teaching materials for for? ELT Journal

BREEN, M & CANDLIN, C (s.d.) Which materials? A consumer's and designer's guide. In SHELDON, L E (ed) ELT textbook and materials: problems in evaluation and development. ELT Documents 126. Modern English Publications and The British Council. Examination of classroom transcripts.

CELANI, M A A (1977) Communicative competence vs. English for Special Purposes: how do we start? Paper presented at IATEFL, OXFORD. Mimeo.

TOPIC 5: Roles of teachers and learners

PRABHU, N S (1990) There is no best method - why? TESOL Quarterly 24 (2): 161-176.

WRIGHT, T (1987) Roles of teachers and learners. O.U.P.

ALLWRIGHT, D (s.d.) Abdication and responsibility in language teaching. Mimeo.

RICHARDS, J & LOCKHART, (1994) Reflective teaching in second language classrooms. C.U.P.

NUNAN, D (1993) ch. 10 - Focus on the teacher: classroom management and teacher-student interaction.

NUNAN, D (1989) Designing tasks for the communicative classroom. Ch. 4 - Roles and settings in the language class.

TOPIC 6: Interaction and language use in the classroom

RAMANI, E (1980) The role of classroom interaction in the integration of theory and practice. RELC Anthology Series no. 19.

KUMARAVADIVELI, B (1992) Macrostrategies for the second/foreign language teacher. The Modern Language Journal 76 (1):41-49.

MACHADO, R (1992) A questão da fala facilitadora na licenciatura em língua estrangeira: implicações para a formação do professor. Contexturas 1: 55-64.

CONSOLO, D (1994) Viewing teacher talk as formulaic language: a contribution towards non-native teachers' oral performance? Contexturas 2: 17-28.

HUGHES, G S (1981) A Handbook of Classroom English. O.U.P.

WAJNRYB, R (1992) Classroom observation tasks - a resource book for language teachers and trainers. C.U.P. - Language (chapter 2).

TOPIC 7: The contribution of research

ALLWRIGHT, D (1988) Class-oriented research. Mimeo.

CHAUDRON, C (1988) Second Language Classrooms - Research on Teaching and Learning. C.U.P.

HEBERLE, V et al (1993) O ensino de inglês como língua estrangeira no Brasil: um enfoque voltado para as condições de ensino, os processos de aprendizagem ou o produto? Trabalhos em Linguística Aplicada 21: 5-18

TERMO DE COMPROMISSO DE ESTÁGIO CURRICULAR,
VISANDO A FORMAÇÃO PROFISSIONAL, SEM VINCULAÇÃO
EMPREGATÍCIA, NOS TERMOS DA LEI 6.494 DE 07.12.77.

_____ neste ato representado(a) pelo(a)
_____ na qualidade de _____, situado(a)
a _____ na cidade de _____ Estado _____, doravante
denominado(a) _____ e o(a) estudante _____ regularmente
matriculado(a) no _____ período do curso de _____ N° de matrícula
_____, da Universidade Estadual de _____, nascido em ____/____/____,
residente e domiciliado(a) à _____, na cidade de
_____ Estado _____, doravante denominado(a)
ESTAGIÁRIO(a), celebram o presente TERMO DE COMPROMISSO, mediante as cláusulas
seguintes:

CLÁUSULA PRIMEIRA: O(A) _____ compromete-se a conceder
ao (a) ESTAGIÁRIO(A), oportunidade de receber treinamento
específico como prática dos ensinamentos teóricos que recebe na Universidade.

CLÁUSULA SEGUNDA: O(A) ESTAGIÁRIO(A), compromete-se a:

I - cumprir o estágio, de acordo com o estabelecido na Cláusula
Terceira, em jornada compatível com o seu horário escolar;

II - cumprir fielmente o programa de estágio, comunicando o(a)
_____ em tempo hábil sua impossibilidade de desenvolvê-lo, quer quanto
aos aspectos técnicos relacionados ao estágio propriamente dito, quer quanto aos horários e
duração, fixados no presente Termo de Compromisso;

III - responsabilizar-se pelas perdas e danos que venham a ser
causados, em consequência da inobservância das Normas Internas do (a) _____
e/ou condições constantes do presente Termo;

IV - apresentar, na forma e segundo os padrões estabelecidos,
relatório sobre as atividades de estágio ao (a) _____.

CLÁUSULA TERCEIRA: O estágio será desenvolvido no seguinte horário: _____
_____ tendo que realizar (o) a
ESTAGIÁRIO(A) _____ (____) horas por semana.

Parágrafo Primeiro: Qualquer mudança em relação ao horário do estágio, estabelecido na
Cláusula Terceira, deverá resultar de prévio entendimento entre o(a) _____
e o (a) ESTAGIÁRIO(A), ficando reservada a possibilidade do estágio compreender
atividades tanto internas como externas.

Parágrafo Segundo: O(A) _____ pagará diretamente ao (a)
ESTAGIÁRIO(A), a importância de Cr\$ _____ (____), a título de bolsa
estágio, até 05 (cinco) dias após o vencimento de cada mês.

CLÁUSULA QUARTA: Nos termos do art. 4° da Lei 6.494, de 07.12.77 e do art. 6° do
Decreto 87.497, de 18.08.82, o estágio não caracterizará vínculo
empregatício de qualquer natureza com o(a) _____.

CLÁUSULA QUINTA: O estágio, objeto do presente Termo de Compromisso, terá a
duração de ____/____/____ a ____/____/____, podendo ser
interrompido a qualquer momento pelo (a) _____ ou pelo (a)
ESTAGIÁRIO(A), mediante simples comunicação por escrito de uma parte à outra, a ser
feita com 05 (cinco) dias de antecedência, no mínimo.

CLÁUSULA SEXTA: O presente Termo de Compromisso está vinculado ao convênio
celebrado entre a Universidade Estadual _____ e
_____ em ____/____/____. (Decreto 87.497/82 - art. 6°, par. 2°).

CLÁUSULA SÉTIMA: Na vigência do presente Termo de Compromisso de estágio o (a)
ESTAGIÁRIO(A) estará incluído (a) na cobertura de Seguro contra

Acidentes Pessoais, proporcionada pela apólice nº _____ sob
responsabilidade de _____

CLÁUSULA OITAVA: Subscreeve o presente Termo de Compromisso, como interveniente, a
Universidade Estadual _____, à qual, através de seus
professores e supervisores, caberá proceder ao acompanhamento, supervisão do estágio
a ser desenvolvido.

CLÁUSULA NONA: Fica eleito o Foro da Comarca de _____ para
dirimir eventuais dúvidas que surgirem em decorrência do presen-
te compromisso, uma vez esgotadas todas as possibilidades de entendimento amigável
entre as partes.

E por estarem de acordo, as partes assinam o presente instrumento
em 03 (três) vias de igual teor.

_____ de _____ de 199_____

ESTAGIARIO(A)

CONCEDENTE (EMPRESA)

INTERVENIENTE (Instituição de Ensino)
(Coordenador de Estágio)

*União definitiva
aprovada pelo C.S. de
Letras em 06/12/35.*

**Universidade Estadual
Centro de Letras e Ciências Humanas
Departamento de Letras Vernáculas e Clássicas
Departamento de Letras Estrangeiras Modernas**

**Título I
Regulamento de Estágio Curricular do Curso de Letras
Curso de Letras Anglo - Portuguesas, Letras
Franco - Portuguesas e Letras Vernáculas**

**Capítulo I
Diretrizes e Princípios**

Art. 1º Os estágios curriculares do Curso de Letras têm por princípio oferecer ao estagiário situações de ensino em 1º e 2º graus que possibilitem a formação de atitudes, a aplicação de conhecimentos, e o desenvolvimento de habilidades necessárias à prática educativa.

Art. 2º A inclusão das disciplinas de metodologia e prática de ensino nos cursos de licenciatura atende as exigências da resolução nº 162/82 do M.E.C. As referidas disciplinas (Metodologia e Prática de Ensino), e o estágio supervisionado são ofertados a alunos de 7º a 8º períodos do sistema de crédito e aos alunos de 4º ano do curso seriado.

**Capítulo II
Objetivos**

Art. 3º Os estágios curriculares do Curso de Letras têm como objetivos propiciar ao estagiário oportunidades de vivenciar a realidade educacional dos campos de estágio, e planejar, executar e avaliar o processo ensino - aprendizagem específico de cada área.

**Título II
Organização Administrativa e Didática**

**Capítulo I
Carga horária**

Art. 4º A distribuição da carga horária obrigatória da prática de ensino - estágio supervisionado ficará a critério de cada coordenador e supervisor de estágio e poderá ser cumprida através de atividades de observação, participação, direção e/ou atividades extra-classe .

Capítulo II Campos de Estágio

Art. 5º Parte da carga horária de estágio supervisionado deverá ser realizada em escolas da rede pública estadual ou municipal na cidade . A área de metodologia e prática de ensino poderá oferecer aos estagiários complementação da carga horária, através da atuação do estagiário em mini cursos, cursos ou em projetos de ensino e/ou extensão realizados na cidade .

Capítulo III Atividades a serem desenvolvidas

Art. 6º Consideram-se atividades próprias de estágio a observação de escola, de aulas, participação de aula, direção de classe e atividades extra classe.

1º- Entende-se por observação de escola atividades nas quais o estagiário toma conhecimento da estrutura, funcionamento e recursos, bem como da clientela da escola na qual irá estagiar.

2º- Entende-se por observação de aula atividades nas quais o estagiário presencia a atuação didático - pedagógica do professor regente.

3º- Entende-se por participação de aulas as atividades nas quais o estagiário atua juntamente com o professor regente, em trabalhos de sala de aula como:

- a)- Exposição de assuntos à classe;
- b)- Estudos dirigidos;
- c)- Orientação de grupos de estudo;
- d)- Direção ou participação em discussões, debates, pesquisa;
- e)- Aplicação de testes, exercícios, provas;

f)- Outras atividades apropriadas desde que autorizadas pelo professor da classe.

4º- Entende-se por direção de classe a atividade em que o estagiário ministra aulas em cursos regulares das escolas públicas, em mini cursos ou cursos ofertados para a comunidade ou em projetos de extensão.

5º- Entende-se por atividades extra classe:

- a) planejamento geral do estagiário e da direção de classe;
- b) elaboração de questões de avaliação;
- c) verificação e correção de trabalhos;
- d) confecção de material didático;
- e) planejamento e direção de visitas, excursões, concursos, festivais, exposições, maratonas, clubes, jornais, jograis e outras atividades apropriadas, desde que autorizadas pelo Supervisor de Estágio;
- f) atividades de interação com os próprios colegas sob a orientação do professor de Metodologia.

6º- Qualquer atividade só será computada como hora de estágio realizado, se previamente autorizada pelo professor de Metodologia e Prática de Ensino e pelo professor Supervisor de Estágio.

7º- No mínimo 50% do total do Estágio será feito em atuação direta com alunos.

8- O estágio não poderá ser feito no horário de aula do estagiário na Universidade.

Capítulo IV

Formas de Supervisão

Art 7º- A supervisão de estágio poderá ser desenvolvida pelo professor supervisor através das seguintes modalidades:

a) supervisão direta: orientação e acompanhamento do estagiário pelo professor supervisor, através de observação contínua e direta das atividades desenvolvidas nos campos de estágio ao longo de todo o processo, podendo se complementar com entrevistas, reuniões e seminários.

b) supervisão semidireta: orientação e acompanhamento do estagiário por meio de visitas sistemáticas ao campo de estágio pelo professor supervisor.

Capítulo V

Atribuições do Supervisor

Art 8º- Cabe ao Supervisor de Estágio:

- a) orientar o estagiário sobre os mecanismos das atividades de estágio;
- b) acompanhar o desenvolvimento do estágio;
- c) discutir com o estagiário o seu desempenho;
- d) avaliar o estagiário quanto ao seu desempenho em sala de aula, planejamento de atividades e relatório dessas atividades;
- e) avaliar o desempenho do estagiário através de registros, observações e acompanhamento.

Capítulo VI

Crterios e Metodologia de Avaliação

Art 9º- A média final será resultante de duas notas.

1º- A média final das disciplinas que englobam a parte teórica e prática será feita através de duas notas

a) nota A, resultante de provas e /ou trabalhos referentes ao conteúdo teórico;

b) nota B, resultante de atividades de estágio (direção de classe, atividades escolares, projetos, planejamentos, etc.)

2º- A média final das disciplinas que contemplam apenas a prática de ensino / estágio supervisionado será feita também através de duas notas:

a) nota A, resultante de direção de classe

b) nota B, resultante de atividades escolares, projetos, planejamentos, relatórios, etc

Disseminação

3º - a média final das disciplinas que ~~contemplam~~ *contemplam* ~~trabalhos~~ *Trabalhos*

4º - Os alunos que obtiverem média superior a 30 e inferior a 7,0 deverão submeter-se a exame final

— Reverendam se atividades próprias de avaliação de parte teórica: provas, trabalhos, pesquisas e de

Capítulo III Disposições Gerais

parte prática, direta de classe, projetos, experimentos, relatórios de atividades, etc. e, além disso, também pelo professor

Art 10º - São atribuições dos departamentos responsáveis pelas disciplinas:

- fornecer condições para a adequada realização do estágio;
- designar o coordenador de estágio de cada curso e seu suplente;
- determinar carga horária para o coordenador de estágio de cada curso e seu suplente, respeitadas as normas fixadas pela resolução 2758/94;
- estabelecer critérios de relação entre o número de estagiários e regime de trabalho dos professores supervisores;
- providenciar a confecção e distribuição de materiais de estágio (regulamentação e fichas) no ato da matrícula;
- apresentar aos professores supervisores a relação nominal dos estagiários matriculados com o tempo suficiente para que sejam efetuados convênios e preparada a escala de estágio antes do início do período letivo.

Art. 11º A relação entre número de estagiários e regime de trabalho obedecerá ao critério de duas (2) horas/aula por aluno matriculado na disciplina.

Art. 12º Na distribuição da carga horária do supervisor estarão excluídas as horas/aula/permanência e também as horas destinadas a pesquisa e extensão.

Art. 13º Cabe ao coordenador de estágio:

a)- Compatibilizar a política, a organização e o desenvolvimento do estágio em nível de cada curso

b)- Coordenar o planejamento, a execução, e a avaliação das atividades pertinentes aos estágios, em conjunto com os demais professores supervisores

c)- Coordenar a elaboração de normas e critérios específicos para a realização das atividades de instrumentalização prática e/ou de estágio com base no regulamento

2758/94. *Apel dos estágios de JER*

- d)- Entrar em contato com as instituições ou empresas ofertantes de estágio, para análise das condições dos campos, tendo em vista a celebração de convênios e acordos.
- e)- Quando for o caso, orientar os alunos na escolha da área e/ou campo de estágio.
- f)- Articular-se com a ~~Coordenadoria de Extensão a Comunidade~~ ^{Assessoria de Planejamento e Controle} para a celebração dos convênios.
- g)- Organizar a cada período de estágio o encaminhamento de estagiários e a distribuição das turmas em conjunto com os supervisores.
- h)- Criar mecanismos operacionais que facilitem a condução dos estágios com segurança e aproveitamento.
- i)- Organizar e manter organizado, em nível de curso, um sistema de documentação e cadastramento dos diferentes tipos de estágio, campos envolvidos, e número de estagiários de cada período de estágio.
- j)- Encaminhar à Coordenadoria de Assuntos de Ensino de Graduação, após os trâmites de regularização, o campo de atuação com os respectivos supervisores de todos os alunos matriculados nos estágios curriculares.
- k)- Realizar reuniões regulares com os professores supervisores de estágio e com os técnicos supervisores das instituições-campos de estágio para discussão de questões relativas a planejamento, organização, funcionamento, avaliação e controle das atividades de estágio e análise de critérios, métodos e instrumentos necessários a seu desenvolvimento.
- l)- Realizar e divulgar a cada período de estágio, junto com os supervisores, um estudo avaliativo a partir da análise do desenvolvimento e resultado do estágio, visando avaliar sua dinâmica e validade em função da formação profissional, envolvendo aspectos curriculares.

Art. 14º São atribuições do aluno:

- a) Realizar todas as atividades previstas nas disciplinas;
- b) Registrar todas as atividades de estágio;

c) Entregar um relatório final ao supervisor em data fixada, contendo os seguintes aspectos: planos de aula, exercícios propostos, modelos de materiais didáticos utilizados, estratégias, avaliação e observações gerais.

d) Entregar ao Coordenador Geral de Estágios o termo de compromisso com as devidas assinaturas do aluno e do responsável pelo campo de estágio.

Art. 15º O aluno deverá informar-se, junto ao professor supervisor, de todas as atividades a serem desenvolvidas para o cumprimento integral do estágio.

Art. 16º As atividades de observação, participação e direção de classe serão comprovadas através de relatórios apresentados ao professor supervisor do estágio.

Art. 17º O planejamento de conteúdo e das atividades didáticas do estagiário (planos) serão apresentados com antecedência ao professor supervisor de estágio em cada disciplina para análise e acompanhamento.

Art. 18º O aluno estagiário ministrará (individualmente) ao menos 2 (duas) aulas na presença do supervisor de estágio em cada disciplina.

Art. 19º Não havendo cumprimento total das horas de estágio ou não havendo a sua comprovação até a data do fechamento das pautas ao fim do período letivo, a nota do aluno será (0) zero.

Art. 20º Todos os casos omissos neste documento serão resolvidos de comum acordo pelos professores de metodologia e prática de ensino, supervisor de estágio e coordenador de estágio e, em instância imediatamente superior, pelo Colegiado do Curso de Letras.

04. PROPOSTA CURRICULAR DO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA DO GRAU - CENP-SP. Cap.I:11-14)

EDUCAÇÃO E FUNÇÃO SOCIAL DA LINGUAGEM

Educação, em sentido geral, é algo amplo e abrangente que envolve o indivíduo como um todo. Por um lado, refere-se ao intelecto, aos aspectos cognitivos e, por outro, diz respeito ao desenvolvimento do indivíduo como pessoa e como ser humano.

Educar-se é questão pessoal. Fornecer educação é missão social. Portanto, a escola deve proporcionar a todas as camadas da população o acesso ao conhecimento elaborado e deve formar um homem consciente, crítico e participante.

A sociedade tem suas próprias razões para promover a educação de seus jovens; ela cria o contexto da aprendizagem que deve ser adequado às necessidades do indivíduo.

Dentro do conceito de educação em seu sentido mais amplo, tentaremos expor as razões da sociedade em promover o ensino de línguas estrangeiras. Examinemos, em primeiro lugar, o "status" sociolinguístico das línguas a serem aprendidas.

A língua é essencial à natureza dos seres humanos. É um produto social, uma ferramenta que usamos para nos comunicar. A escolha de uma determinada língua ou de um determinado padrão linguístico varia de acordo com funções sociais e intenções pessoais.

Descreve-se a língua geralmente como meio de comunicação, mas, ao estudá-la, nós nos defrontamos constantemente com a questão do que é ser competente no ato de se comunicar. A competência em comunicação é definida como a "habilidade de usar a língua em situações concretas"¹, ou seja, usar frases apropriadas para uma determinada situação, saber quando, com quem, onde e de que maneira falar. Assim o indivíduo produz atos de fala, participa de eventos comunicativos e avalia a sua produção linguística através da resposta que recebe dos outros.

Isto nos leva a refletir melhor sobre a idéia da comunicação em si, uma vez que esta pressupõe envolvimento pessoal, onde os indivíduos interagem numa relação psicossocial, até certo ponto, imprevisível. Daí se depreende que, neste ato interativo, a criatividade vem a ser um

elemento indispensável para um inter-relacionamento completo.

Em suma, estudar uma língua não é simplesmente adquirir e adestrar automatismos estanques, mas, sim, uma experiência de comunicação que educa o indivíduo para a vida em sociedade.

O PAPEL FORMATIVO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA

Ensinar línguas estrangeiras de maneira direta e ativa não é, portanto, mera transmissão de automatismos ou treinos gramaticais. É uma experiência de comunicação humana que o educando vivencia como prática de vida.

Além do mais, o aluno passa a descobrir e valorizar o outro nas suas relações como ser social. Esta capacidade de entender o outro abre possibilidade de maior inter-relação com aqueles que são "diferentes", com aqueles que falam e se expressam de outras maneiras, produzindo outros tipos de sons. Da mesma forma, o aluno poderá compreender a diferença de costumes entre os povos, adquirindo uma consciência crítica sobre a sua própria cultura e valorizando-a também.

Sendo assim, o aprender uma língua estrangeira não significa aculturação e nem alienação; ao contrário, favorece a interação, o entendimento e a compreensão entre os povos, resultando num enriquecimento da personalidade do educando.

Sob o ponto de vista estritamente escolar, pode-se afirmar que o papel das línguas estrangeiras é basicamente educacional, na medida em que está em harmonia com os propósitos da escola na formação do adolescente. É a escola que lhe apresenta a noção de que existem outras culturas que usam línguas diferentes com um funcionamento intrínseco e cuja sistematização facilita a compreensão dos mecanismos da língua materna.

Logo, o ensino da língua estrangeira moderna beneficia o estudo da língua materna, pois leva à conscientização de que há semelhanças e contrastes entre ambas. O caráter formativo destes dois componentes curriculares se torna patente. Deve-se acrescentar que a aprendizagem de uma língua estrangeira só será eficiente se levarmos em conta a identidade cultural do aluno, isto é, sua língua materna como elemento primordial.

Além disso, a língua estrangeira faculta um aprofundamento intelectual e é veículo de informação cultural, técnica e científica.

Citando M.A.A. Celani: "A língua estrangeira na escola é, portanto, uma peça complementar à educação formal. Ela complementa. Ela não é uma peça suplementar que eu possa tirar a qualquer hora. E nem é limítrofe, algo inferior, escondido no cantinho." (grifo nosso).²

POR QUE APRENDER LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA

(Princípios Educacionais)

1 Língua Estrangeira Moderna contribui para a formação e desenvolvimento psicológico e social do indivíduo.

Dentro deste princípio, destacam-se várias operações mentais que caracterizam a língua estrangeira como elemento importante na formação da personalidade.

Sob o ponto de vista psicológico, a língua estrangeira moderna:

- 1.1 desenvolve as habilidades de compreensão e produção, através de estratégias cognitivas, tais como: identificar, inferir, deduzir, generalizar, comparar, combinar, memorizar, intuir.

Sob o ponto de vista social, a língua estrangeira moderna:

- 1.2 desenvolve uma visão mais ampla com relação à cultura estrangeira e à sua língua e conscientiza o educando das mudanças que este aprendizado acarreta. Socialmente falando, o educando muda sua percepção de mundo.

Acrescente-se, ainda, que a língua estrangeira moderna:

- 1.3 possibilita a conscientização dos mecanismos das estruturas da língua materna, pois o aprendiz adaptar-se-á mais facilmente às estruturas da língua estrangeira se ele tiver previamente entendido os princípios que norteiam sua própria língua.

Fica patente, portanto, que a aprendizagem de pelo menos uma língua estrangeira é elemento indispensável para o enriquecimento da personalidade do adolescente.

2 Língua Estrangeira Moderna contribui para o desenvolvimento cultural do indivíduo através da ampliação de seu conhecimento do mundo e do contraste entre o conhecido e o novo.

Este princípio valoriza o saber e a prática populares que o educando traz para a escola, como pontos de apoio para o desenvolvimento da consciência de si e do mundo.

Citando Eddy Rosseel: "A língua é um componente essencial da identidade cultural. A cultura, como um todo, é amplamente transmitida através da língua."³

Portanto, com o estudo de uma língua estrangeira moderna, o aluno:

- 2.1 desenvolve o uso adequado de conhecimentos já adquiridos, uma vez que:
 - recorda o que já sabe.
 - traz para a aula de língua estrangeira o que aprendeu:
 - em outras aulas.
 - fora da escola.
 - utiliza esse conhecimento na execução de tarefas e trabalhos.
- 2.2 adquire conhecimento novo a respeito de sua própria cultura:
 - aprende mais a respeito de seu país, dos problemas sociais, de seus colegas e de seu povo.
- 2.3 adquire conhecimento novo a respeito da cultura estrangeira:
 - aprende mais a respeito das culturas que falam a língua estrangeira: características sociais, econômicas e políticas de outros países.
- 2.4 desenvolve o pensamento crítico, o que lhe permite avaliar sua própria cultura e a cultura estrangeira, dando-lhe condições para:
 - ampliar sua visão de mundo.
 - aprender a respeitar as diferenças culturais e a valorizar a sua cultura naquilo que lhe é peculiar.
 - aprender a comparar aspectos da sua própria cultura e da cultura estrangeira com uma atitude de curiosidade e respeito sem ter de, necessariamente, fazer julgamento de valor;
 - aprender que o que é bom deve ser aproveitado, mesmo que seja estran-

geiro e que o que é ruim deve ser evitado.

- 2.5 tem acesso à mais moderna informação científica, tecnológica e cultural e, conseqüentemente, torna-se capaz de contribuir de maneira ativa para o progresso do seu país e do seu povo.

3 Língua Estrangeira Moderna contribui para o desenvolvimento de determinados aspectos da personalidade (domínio afetivo):

O aprendizado de língua estrangeira moderna ajuda a formar o aluno sob o ponto de vista psicológico, social e cultural. Este princípio mostra que o estudo da língua estrangeira vai agir sobre aspectos afetivos da sua personalidade. Desta forma, o aluno:

- 3.1 deve ser preparado para começar a aprender uma língua estrangeira, já que terá de adequar os seus mecanismos de pensamento para este aprendizado. Assim, ele poderá ampliar e modificar a sua visão sobre a língua estrangeira, percebendo e aceitando elementos culturais que são diferentes dos seus. O aluno tem ainda que compreender que seus hábitos lingüísticos sofrerão modificações para produzir os sons específicos da língua que lhe está sendo ensinada.
- 3.2 assimila algo novo (por exemplo, como usar o aparelho fonador de forma diferente da que está habituado); e começa a utilizar tudo o que aprendeu em benefício próprio e do grupo, pois:
- abre-se para o desconhecido e o novo sem que isso signifique um despedaçamento dos valores individuais, mas sim a possibilidade de enriquecer seu potencial como indivíduo e como elemento participante de sua sociedade.
 - conscientiza-se de sua inserção em uma realidade política, social e cultural.
 - aprende a colocar-se no lugar do outro e a olhar para si mesmo com mais objetividade.
 - percebe que sua cultura tem muito a oferecer.
- 3.3 desenvolve a capacidade de apreciar o valor absoluto das coisas sem se deixar vencer pela relatividade de seus próprios valores:

- é estimulado a analisar de maneira mais objetiva o porquê de suas preferências.
- é estimulado a valorizar a sensibilidade individual e apreciar de maneira mais crítica os modismos, o consumo de massa, a massificação do gosto.

4 A Língua Estrangeira Moderna contribui para a formação educacional do indivíduo, sob o ponto de vista escolar.

Os benefícios do estudo de língua estrangeira moderna sob os pontos de vista psicológico, social, cultural e afetivo já foram amplamente expostos. Resta-nos salientar a contribuição que o componente tem a oferecer para a escolaridade do educando.

Neste campo, a língua estrangeira moderna:

- 4.1 oferece situações concretas de aprendizagem onde o aluno vai desenvolver hábitos sistematizados de estudo, desde que haja objetivos definidos a serem alcançados e que ajudem o aluno a aprender a estudar. É preciso, portanto, que a língua estrangeira moderna seja vista como um componente curricular que tem a mesma importância das outras disciplinas dentro do currículo, pois ela oferece as mesmas oportunidades de aprender.
- 4.2 desenvolve estratégias apropriadas para utilização de recursos, já que os objetivos propostos devem levar à execução de tarefas específicas.
- 4.3 desenvolve a capacidade do aluno auto-avaliar seu progresso no aprendizado de língua estrangeira: ele é solicitado a dizer o que acha ter aprendido e como poderia ter aprendido melhor, através de comparações com fases anteriores.

Pode-se acrescentar ainda que aprender uma língua estrangeira significa ser capaz de substituir elementos do processo de comunicação já conhecidos (língua materna) através da incorporação de dados novos.

Há outros fatores importantes para a aquisição de uma língua estrangeira:

- recursos de natureza psicossocial que po-

- dem transformar-se em dados valiosos para o professor.
- pesquisas quanto a:
 - elementos motivadores ou desmotivadores do aprendizado.
 - valorização ou desvalorização que a família do aluno faz da língua estrangeira.
- real necessidade da língua estrangeira para desempenho de funções específicas (acadêmicas, profissionais).
- atitude integrativa ou dissociativa da família com relação à língua estrangeira.
- atitude competitiva ou cooperativa da classe.
- análise dos recursos humanos e físicos disponíveis. (Heloisa Medeiros, 1984).

05. QUESTIONÁRIOS APLICADOS AOS ALUNOS E À PROFESSORA DA UNIVERSIDADE X.

QUESTIONÁRIO I

Caro estudante,

Este questionário visa a uma primeira aproximação com a disciplina Prática de Ensino de Língua Inglesa, objeto de estudo da minha pesquisa no programa de pós-graduação em Lingüística Aplicada/UNICAMP. Nesse sentido, solicito sua colaboração na elaboração de respostas às questões abaixo, e ainda, se desejar, fazer críticas e/ou sugestões. Agradeço antecipadamente a atenção dispensada.

Lusinilda Carla Pinto Martins

Univ.Fed.Rondônia/Unicamp

1. Você diria que as disciplinas pedagógicas como Didática, Introdução à Psicologia, Psicologia da Educação, Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º graus, ajudaram no desenvolvimento da disciplina Prática de Ensino de Inglês?

() Sim () Não () de certa forma Por quê?

2. E a disciplina Didática Específica do Ensino de Língua Inglesa ajudou?

() Sim () Não () de certa forma Por quê?

3. Nesta disciplina, você teve oportunidade (necessidade?) de fazer ligações com outras disciplinas do curso de Letras?

() Sim () Não () algumas vezes () raramente

Se a resposta for *sim*, *algumas vezes* ou *raramente*, especifique a(s) disciplina(s) e em que momento. Se a resposta for *não*, por você acha que não deu para estabelecer ligações?

4. O que você achou da experiência de ser professor durante o desenvolvimento do seu projeto de estágio supervisionado?

() muito boa () boa () regular () ruim Por quê?

5. Em algum momento você se viu em conflito? () Sim () Não () algumas vezes

Se a resposta for *sim* ou *algumas vezes*, especifique de que ordem e como você lidou com esse conflito.

6. Após esta experiência no estágio supervisionado, você acha que dá para encarar a profissão professor de Inglês?

() Sim () Não () Talvez Por quê?

7. Que comentários e/ou sugestões você teria a fazer sobre o estágio?

8. Neste sentido você diria que a Prática de Ensino de Inglês ajudou na sua formação?

() Sim () Não () de certa forma

Se a resposta for *sim* ou *de certa forma*, especifique como, em que medida.
Se a resposta for *não*, diga em que aspectos.

9. E o curso de Letras (como um todo) ajudou?

() bastante () razoavelmente () muito pouco Por quê?

10. Na sua opinião, que competências são necessárias a uma professora de Prática de Ensino?

11. O que você acha que o estágio permite fazer com relação ao ensino de língua inglesa nas escolas?

QUESTIONÁRIO II

INFORMAÇÕES PESSOAIS

Idade:

Atividade remunerada: () sim () não

Estado Civil: () outros () solteira () casada

Local de residência: ()

Formação Escolar: 1º grau () escola pública () escola particular

2º grau () escola pública () escola particular

curso pré-vestibular () sim () não

Curso de Língua Inglesa : () sim () não

Exame vestibular: ano _____ Curso(s) que escolheu além de Letras:

Por quê escolheu Letras? () ensinar inglês () ensinar português ()
ser tradutora () aprender línguas () falta de opção () conveniência
salarial () ter diploma

Pretende fazer: () pós-graduação () outros cursos () não pensou
ainda

COM RELAÇÃO AO CURSO DE LETRAS NA UNIVERSIDADE

1. O curso de Letras atendeu às suas expectativas? () sim () não
Comente sua resposta.

2. Os objetivos do curso casam com os seus? () sim () não () muito
pouco Comente sua resposta.

3. Que outros objetivos você sugeriria ao curso de Letras de sua
universidade ?

COM RELAÇÃO AO ENSINO DE INGLÊS E O ESTÁGIO DE OBSERVAÇÃO

4. Que pontos o seu curso de Letras assinala como importante para/no
ensino da língua inglesa ?

5. E você?

6. Que comparações você faria entre o inglês aprendido aqui e o inglês
ensinado nas escolas que você tem feito observação?

7. Que relações você faria entre o inglês ensinado nas escolas e a formação do professor de inglês?

8. Você acha que os alunos e o programa a ser seguido condicionam o ensino de língua inglesa nas escolas? () sim () não Explícite sua resposta.

COM RELAÇÃO À DISCIPLINA PRÁTICA DE ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

9. Como você imaginava a disciplina Prática de Ensino de Língua Inglesa?

10. Ela atendeu as suas expectativas? () sim () não

11. Em que medida você acha que o trabalho com métodos de ensino de línguas é importante para a formação do professor?

12. Que sugestões você faria para esta disciplina em termos de conteúdo e organização?

13. Na sua opinião, que competências são necessárias a um professor de Prática de Ensino?

14. Você já leciona? () não () sim
() português () inglês () outros

15. O que você acha que é necessário para a formação de um professor de línguas ?

16. Você acha que está saindo deste curso com esta formação ? () sim () não Comente sua resposta se desejar.