

**MARA CRISTINA FILBIDA**

**O DISCURSO QUE SUSTENTA A PRÁTICA  
PEDAGÓGICA EM UM CURSO DE FORMAÇÃO  
DE PROFESSORES DE LÍNGUA ESTRANGEIRA  
(INGLÊS)**



**Universidade Federal de Uberlândia  
Instituto de Letras e Lingüística  
2005**

**MARA CRISTINA FILBIDA**

**O DISCURSO QUE SUSTENTA A PRÁTICA  
PEDAGÓGICA EM UM CURSO DE FORMAÇÃO  
DE PROFESSORES DE LÍNGUA ESTRANGEIRA  
(INGLÊS)**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Curso de Mestrado em Linguística da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Lingüística, área de concentração Lingüística Aplicada, linha de pesquisa Estudos sobre o ensino /aprendizagem de línguas.

**ORIENTADOR:** Prof. Dr. Ernesto Sérgio Bertoldo.



**Universidade Federal de Uberlândia  
Instituto de Letras e Lingüística  
2005**

## FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborado pelo Sistema de Bibliotecas da UFU - Setor de  
Catalogação e Classificação - mg / 03/05

- F479d Filbida, Mara Cristina.  
O discurso que sustenta a prática pedagógica em um curso de formação de professores de língua estrangeira (inglês) / Mara Cristina Filbida. - Uberlândia, 2005. 245.f.  
Orientador: Ernesto Sérgio Bertoldo.  
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Lingüística.  
Inclui bibliografia.  
1. Lingüística Aplicada - Teses. 2. Língua Inglesa - Formação de professores - Teses. I. Bertoldo, Ernesto Sérgio. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Lingüística. III. Título.

CDU: 801(043.3)

**MARA CRISTINA FILBIDA**

**O DISCURSO QUE SUSTENTA A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM UM  
CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA  
ESTRANGEIRA (INGLÊS)**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Curso de Mestrado em Linguística da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Linguística, área de concentração Linguística Aplicada, linha de pesquisa Estudos sobre o ensino /aprendizagem de línguas.  
**ORIENTADOR:** Prof. Dr. Ernesto Sérgio Bertoldo

**Dissertação defendida em 31 de Março de 2005, pela banca examinadora:**

---

Profa. Dra. ELzira Yoko Uyeno - Universidade de Taubaté

---

Prof. Dr. João Bôsko Cabral Dos Santos - Universidade Federal de Uberlândia

---

Prof. Dr. Ernesto Sérgio Bertoldo - Universidade Federal de Uberlândia  
*Orientador*

**UBERLÂNDIA - MINAS GERAIS**

*Aos meus pais,  
**Marina e Luiz,**  
pelo apoio em todos os  
momentos decisivos de  
minha vida;*

*Ao **Weber,**  
pelo carinho, dedicação,  
e compreensão  
constantes;*

*E aos meus irmãos,  
**Sandra, Ana Paula e  
Júnior,** pelas palavras de  
encorajamento.*

## AGRADECIMENTOS

Sentar e começar a escrever parece, *a priori*, ser uma tarefa fácil. Todavia, com o transcorrer das páginas, surgem acontecimentos e fatos que provavelmente nos afastariam de nosso caminho, não fosse o apoio daqueles que nos querem bem.

Primeiramente, o agradecimento maior vai para ELE, que cotidianamente nos ilumina, nos fortifica e nos ouve, com sua sabedoria divina. Obrigada por Sua presença em minha vida!

Aos meus pais, Marina e Luiz, vai o agradecimento não apenas pelo apoio, sempre constante, mas por acreditarem em mim e me incentivar em momentos em que a falta de fé em mim mesma e em minhas idéias parecia me dominar.

Ao Weber, pela compreensão, pelas constantes palavras de incentivo e encorajamento nesses dois anos de pesquisa e, também, pela ajuda técnica, sem a qual, tenho certeza, não concluiria o trabalho em tempo hábil.

Aos meus irmãos Sandra, Ana Paula e Júnior, que sempre se mostraram preocupados, me dedicando palavras, e gestos, de apoio e incentivo.

Ao Prof. Ernesto, meu orientador, por saber unir profissionalismo, sensibilidade, acuidade crítica e, também, pelas constantes palavras de ânimo e de motivação; palavras que, nos muitos momentos de dificuldades que me surpreenderam nesses últimos dois anos, me impediram de desistir desta empreitada.

Ao Prof. João Bosco, não apenas pelas grandes contribuições no exame de qualificação, nas aulas e nos seminários promovidos pelo Programa de Mestrado em Lingüística, mas por acreditar na potencialidade de minha pesquisa e por compartilhar comigo idéias que foram essenciais para a realização de meu trabalho.

Aos professores e alunos do Curso de Letras que se prontificaram a participar desta pesquisa. Sem eles nada seria possível.

Ao coordenador do Programa de Mestrado em Lingüística, Prof. Waldenor Barros Moraes Filho, e às secretárias Eneida e Solene, pela educação e disposição em me atender sempre que precisei.

Aos professores e aos colegas do mestrado, por me ajudarem a construir sentidos fundamentais para a realização deste trabalho.

Enfim, obrigada a todos aqueles que, mesmo nominalmente não citados, apostaram em mim, me dando forças para continuar e para que esse trabalho chegasse a essa etapa. Obrigada.

*“I must do something” will always solve more problems than “something must be done”.*

*Anônimo*

## SUMÁRIO

RESUMO	08
ABSTRACT	09
Convenção de transcrições observadas neste trabalho	10
<b>Introdução</b>	<b>11</b>
1.1 Hipótese direcionadora e justificativa	18
1.2 Nossos Objetivos	23
<b>Capítulo Primeiro</b>	<b>26</b>
1.1 Introdução	26
1.2 A Análise do Discurso e suas filiações teóricas	26
1.3 Discurso e sentido	28
1.4 Formação Discursiva	31
1.5 A ordem do discurso	35
1.6 Sobre a natureza heterogênea do discurso	41
1.7 Sobre a noção de sujeito	44
1.8 Sobre representação e identidade	48
1.9 Sobre a mentalidade de ensino	56
1.10 Os lugares discursivos no ensino	57
<b>Capítulo Segundo</b>	<b>62</b>
2.1 A metodologia da pesquisa	62
2.2 As perguntas de pesquisa	63
2.3 A configuração do <i>corpus</i>	64
2.4 Os procedimentos para a coleta de dados	66
2.5 Os instrumentos para a coleta de dados	66
2.5.1 A entrevista com os professores	67
2.5.2 A entrevista com os graduandos	67
2.5.3 As aulas	68
2.6 O perfil dos participantes	68
2.7 A estruturação do curso de Letras	71

2.8	As ementas	73
<b>Capítulo Terceiro</b>		<b>76</b>
3.1	Introdução	76
3.2	As representações construídas nos discursos dos professores	77
3.3	Professor-formador e/ou professor de línguas?	93
3.4	As representações sobre as diferenças	110
3.5	O professor formador em sala de aula	123
3.6	Os discursos de formação nas aulas	138
<b>Considerações Finais</b>		<b>145</b>
<b>Referências Bibliográficas</b>		<b>152</b>
<b>Anexos – Registros disponíveis para análise</b>		<b>159</b>
Anexo I	Roteiro para entrevista com os professores	160
Anexo II	Roteiro para entrevista com os graduandos	161
Anexo III	Transcrição das entrevistas com os professores	162
Anexo IV	Transcrição das entrevistas com os alunos	178
Anexo V	Transcrição das aulas	200
Anexo VI	As ementas	235

## RESUMO

Este estudo surgiu de nosso interesse em analisar e compreender o lugar da aula de língua inglesa, em um curso de Letras, no processo de formação de professores, pois acreditamos que em um curso de licenciatura, e mais especificamente nas aulas de língua estrangeira, precisa-se trabalhar com a idéia de que os conteúdos aí ministrados devam, de alguma forma, se referir a uma prática específica e não apenas se limitar ao ensino de estruturas da língua. Trabalhando com uma abordagem transdisciplinar que inclui conceitos e discussões da Lingüística Aplicada e da Análise do Discurso de linha francesa, delimitamos como cenário de nossa pesquisa as aulas de língua inglesa de um curso de Letras em uma IESP, e assumimos em nosso trabalho a hipótese de que os discursos de professores de língua inglesa em salas de aula de cursos de licenciatura não contribuem com a formação do aluno como futuro professor, uma vez que ao enfatizarem uma proficiência lingüística idealizada (acirrando por vezes a fragilidade da constituição dos alunos na língua inglesa – via língua inglesa), seus discursos acabam por apagar as dimensões que possivelmente articulariam os conhecimentos da língua sobre o ensino da língua. Com o objetivo de verificar como os discursos proferidos pelos professores em sala de aula articulam – ou não – o conhecimento lingüístico dos alunos (conhecimento de/sobre língua) com a produção de uma prática profissional (que contribua para a constituição da identidade profissional), utilizamos para análise um *corpus* que se constitui de transcrições de aulas e de entrevistas, realizadas com 4 professores e 8 graduandos. De modo geral, a configuração dos enunciados formulados pelos professores, em seus modos de dizer, nos permitiram identificar a presença de dizeres circunscritos em formações discursivas marcadas pela falta. O fator primeiramente observado refere-se à falta de discursos que articulem conhecimento de língua e prática. Por meio da análise, identificamos os discursos de sala de aula como discursos que se constituem essencialmente de saberes que dizem respeito aos conteúdos sobre a estrutura da língua inglesa e o desenvolvimento de habilidades lingüísticas. A análise das representações dos alunos sobre os professores e sobre as aulas de língua inglesa, de modo geral, resultou no agrupamento de seqüências discursivas que, assim como os dizeres dos professores, produzem o efeito de falta. Verificamos que estes sujeitos se filiam a FDs marcadas pela falta e revelam, em seus enunciados, que o propósito de formação do curso de letras não é alcançado nas aulas de língua inglesa. Esse efeito de falta, por sua vez, provoca um outro efeito na reflexão sobre formação docente que é, a nosso ver, o da estagnação. Um efeito que sugere que não há possibilidades de se construir uma identidade lingüística e/ou profissional nesse contexto, e que pode ser observado no imaginário discursivo dos professores e graduandos analisados.

**PALAVRAS-CHAVE:** 1. Lingüística Aplicada 2. Análise do Discurso 3. Identidade 4. Formação de Professores 5. Ensino/Aprendizagem de LE

## ABSTRACT

This study arose from our interest in analyzing and comprehending the role of the English class, in a teacher education program, in the teacher constitution process, once we believe it is essential to work, in such courses and, more specifically, in the foreign language classes, with the notion that the contents learnt in these places must be connected with the practical purpose of the course and not only refer to the teaching of language structures. Working with a transdisciplinary approach that includes concepts and discussions from Applied Linguistics and French Discourse Analysis, we established as the scenery of our research English classes at a public university, assuming the hypothesis that the English teachers' discourses in the classrooms of teacher education programs do not contribute to the constitution of the students as future teachers due to the fact that the teachers' strong beliefs in an idealized linguistic proficiency (what may, sometimes, show the fragile constitution of students in the English language – through the English language) may possibly “erase” the dimensions of the discourses responsible for the articulation between language and language teaching. We used for the analysis a *corpus* that was gathered with teachers and students (by videotaping interviews and some lessons) aiming at verifying how teachers' discourses in the classroom articulate – or not – the students' linguistic knowledge (English language knowledge) with the development of a professional practice (that contributes to the constitution of a professional identity). In general terms, the configuration of the teachers' discourses, within their “enunciating modes”, allowed us to identify the presence of discursive formations marked by absence. The factor firstly observed refers to the lack of discourses that articulate language knowledge and practice. By means of the analysis, we identified the classroom discourses as constituted essentially of knowledges related to English language structures and the development of linguistic skills. The analysis of the students' representations about the teachers and the English classes, as a general rule, resulted in the grouping of discursive sequences that, as well as teachers' enunciating modes, produced the effect of absence. We verified that these subjects affiliate to discursive formations marked by absence and reveal, in their enunciating modes, that the constitution purpose of the course is not accomplished in the English classes. Such lacking effect, consequently, promotes another effect in the reflection about the teacher constitution process that is, according to us, the stagnation effect. An effect that suggests there are no possibilities of constructing a linguistic and/or professional identity in the mentioned context, as we observed in the discursive imaginary of the analyzed students and teachers.

**KEY-WORDS:** 1. Applied Linguistics      2. Discourse Analysis      3. Identity  
4. Teacher training      5. FL teaching/learning.

## **Convenções de transcrições seguidas neste trabalho:**

P	↔	pesquisador
P1	↔	professor do primeiro período
P2	↔	professor do segundo período
P3	↔	professor do terceiro período
P4	↔	professor do quarto período
A1a	↔	aluno do primeiro período
A1b	↔	aluno do primeiro período
A2a	↔	aluno do segundo período
A2b	↔	aluno do segundo período
A3a	↔	aluno do terceiro período
A3b	↔	aluno do terceiro período
A4a	↔	aluno do quarto período
A4b	↔	aluno do quarto período
A	↔	aluno não identificado
AA	↔	vários ou todos os alunos ao mesmo tempo
S	↔	aparelho de som
...	↔	pausa breve
... ..	↔	pausa longa
(...)	↔	omissão de um trecho da entrevista ou da aula
( )	↔	incompreensível
(( ))	↔	comentário do analista
Maiúscula	↔	ênfase, ex: MUITO

## Introdução

A ocorrência de problemas nos cursos de formação de professor em várias universidades, tanto públicas quanto privadas, é um fator que tem sido registrado com grande frequência nas pesquisas em Lingüística Aplicada (de agora em diante LA) que se voltam para questões de ensino/aprendizagem, conforme podemos ver em Baghin e Alvarenga (1997), Cavalcanti e Moita Lopes (1991), Almeida Filho (1997), dentre outros.

Pensando mais especificamente nos estudos que se dedicam à observação das práticas identitárias nos cursos de Letras<sup>1</sup>, notamos que considerável parte dos trabalhos em LA aí circunscritos concentram-se, mais freqüentemente, nas disciplinas Lingüística Aplicada, Metodologia de Ensino e, principalmente, na disciplina Prática de Ensino<sup>2</sup>. Essas pesquisas, de modo geral, não discutem a questão das línguas como um fator de constituição da identidade profissional, dado seu foco de interesse se situar nas disciplinas mencionadas anteriormente.

Nosso trabalho surge, de certa forma, como um elemento novo que irrompe em meio a essa tradição que, até onde sabemos, parece não ter espaço bastante para os estudos sobre a constituição identitária do professor de línguas em contextos outros que não os supracitados. Disciplinas que não são “diretamente” voltadas para a formação didático-pedagógica dos alunos, como as disciplinas Língua Inglesa, Língua Portuguesa, Literatura ou Produção de Texto, por exemplo, configuram-se como contextos que não despertam as atenções de pesquisadores interessados em compreender um pouco mais sobre a constituição da identidade do profissional da linguagem.

Dessa forma, elegemos como contexto de nossa pesquisa a aula de língua estrangeira, que bem como qualquer disciplina didática<sup>3</sup>, em um curso de licenciatura, tem sua “carga” de responsabilidade no processo de formação de um futuro professor. Os conteúdos aí ministrados, assim como as dúvidas, os medos, as tensões e os conflitos, tão comuns a qualquer espaço onde se pretende desenvolver determinados conhecimentos – a nossa famosa sala de aula – são, sim, elementos que perpassam a constituição identitária dos sujeitos que ali se encontram, professores e graduandos. Essa justificativa, por mais simples que pareça, faz surgir de nosso senso de argumentação uma assertiva que acreditamos ser capaz de convencer

---

<sup>1</sup>- Área em que se situa nosso trabalho.

<sup>2</sup>- A título de ilustração, sugerimos ver os trabalhos de Baghin-Spinelli (2002) e Fava-Moro (2003), dentre outros.

<sup>3</sup>- Como as disciplinas Didática Geral, Metodologia de Ensino e Lingüística Aplicada, por exemplo.

a todos aqueles que, de uma forma ou de outra, questionem o potencial da investigação que buscamos realizar: “É aula de língua sim! Mas é aula de língua em um curso que forma professores”. Esse argumento, acreditamos, vai garantir à nossa empreitada a validade que se espera de uma pesquisa de tal porte e, mais que isso, vai despertar a atenção de outros pesquisadores para o rico contexto de pesquisa a respeito das práticas identitárias que se fazem presentes nas aulas de língua.

Ao pensarmos nas mais variadas dificuldades que tão comumente ocorrem nos cursos de Letras, chegamos a óbvia conclusão de que tais problemas concernem a vários aspectos, pois muitas são as barreiras a se transpor nesse cenário. Mas como acontece com todo pesquisador, e também com todo sujeito que atua no referido contexto, sempre há uma inquietação que fala mais alto, nos aflige e, ao mesmo tempo, nos incita à busca de respostas.

Nossa “inquietação”, a razão que nos levou a desenvolver a pesquisa que aqui apresentamos, se localiza nas abordagens utilizadas nas disciplinas Língua Inglesa 1, 2, 3 e 4 dos cursos de Letras; disciplinas que perpassam a constituição dos graduandos em professores e usuários de uma língua estrangeira. Essas “abordagens”, a nosso ver, são elementos que contribuem para a atual realidade de problemas que observamos nas salas de aula de línguas dos cursos que têm como objetivo formar profissionais na área de ensino de Língua Estrangeira (LE). Dizemos isso porque supomos que a forma como são trabalhadas as disciplinas reservadas para que os alunos constituam sua identidade de professor de uma LE<sup>4</sup>, parece não ser apropriada para o desenvolvimento do processo de formação em que se encontram os alunos dos cursos de Letras. Esta representação, por sua vez, baseia-se no fato de não haver<sup>5</sup>, na nossa opinião, discursos que articulem o conhecimento sobre a língua estrangeira em questão com o desenvolvimento de uma postura profissional, que ofereça ao graduando momentos em que possa promover deslocamentos subjetivos no sentido de se constituir professor de uma LE.

A noção de identidade torna-se, portanto, essencial ao nosso trabalho, pois, como postula Jesus (2002, p.46), “a constituição da identidade do sujeito ocorre por meio de uma construção que se dá a todo o momento, e a todo instante é (re)negociada, tendo como pano de fundo a natureza sócio-histórica da situação em questão”. Essa afirmação, por sua vez, nos faz refletir acerca da construção da identidade profissional do graduando como um processo que deva passar por constantes exercícios, referentes tanto ao conhecimento lingüístico

---

<sup>4</sup>- Nesse caso, a língua Inglesa.

<sup>5</sup>- Nas referidas disciplinas.

quanto ao caráter didático-pedagógico do curso, a fim de que se possa desenvolver as habilidades mínimas<sup>6</sup> necessárias para que ele se torne professor de uma LE.

Nosso interesse em investigar esse espaço de formação surgiu da nossa experiência como aluna em um curso de Letras e, mais recentemente, como professora de língua inglesa em uma universidade pública. Por meio deste contato que nos proporcionou um julgamento mais crítico sobre o que é formar professores de uma LE, percebemos que as disciplinas designadas à formação dos graduandos parecem não contribuir para que eles constituam sua identidade de professor de língua inglesa. Esta afirmação se baseia na forma como as disciplinas iniciais da referida língua<sup>7</sup> são freqüentemente apresentadas aos alunos. Dizemos isso, pois temos observado que há, nos cursos de Letras, uma tradição – que é pressuposta – a respeito de como as aulas de LE devam transcorrer. Os professores, de modo geral, parecem compartilhar as mesmas crenças em relação ao que é ensinar língua inglesa em um curso de formação e utilizam os conteúdos da referida disciplina com a finalidade única de se “ensinar a língua”.

As salas de aula de língua inglesa nos cursos de formação passam a representar um espaço em que o objeto de estudo (a língua inglesa) vai ser ensinado apenas para que o graduando “aprenda” a língua, deixando de lado a produção de uma prática profissional – o que é um pressuposto em um curso de formação de professores. Como bem postulam Cavalcanti e Moita Lopes (1991, p.133):

Os cursos universitários de formação de professores de língua estrangeira idealmente enfatizam o desenvolvimento da proficiência do aluno-professor, esperando que esta ênfase de alguma forma seja revertida na melhoria do ensino, uma vez que, geralmente apenas um ano (do total de quatro) é destinado à prática de ensino.

Este quadro que agora se configura não vai ao encontro de um dos princípios básicos da Lei de Diretrizes e Bases<sup>8</sup> (LDB) que vigora em nossa constituição. De acordo com o que é postulado no artigo segundo da LDB a respeito dos Princípios e Fins da Educação Nacional,

**a educação**, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, **tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando**, seu preparo para o exercício da cidadania e **sua qualificação para o trabalho**. (grifos nossos)

---

<sup>6</sup>- O conhecimento sobre a língua e o conhecimento sobre como ensinar essa língua.

<sup>7</sup>- Língua Inglesa 1, 2, 3 e 4, que são disciplinas ministradas nos quatro primeiros períodos, respectivamente.

<sup>8</sup>- Lei nº 9394, de 20 de Dezembro de 1996.

Os trechos por nós destacados visam a facilitar a compreensão de que o que tem sido feito nas salas de aula de LE dos cursos de Letras é, na verdade, um argumento fortíssimo para que reformas curriculares – assunto tão em evidência atualmente – ocorram nos cursos de licenciatura e, mais especificamente, nos cursos de Letras. Concebemos a reforma curricular, aqui, como um processo que deve ser realizado, de tempos em tempos, com a finalidade de dar novos direcionamentos aos cursos, a fim de que estes possam formar profissionais que possam atuar de forma plena nas áreas em que se graduaram. Em outras palavras, os cursos de Letras devem preparar seus alunos de forma que eles estejam aptos a exercer o magistério nos mais variados contextos do ensino de línguas e de forma que eles possam acompanhar os deslocamentos que ocorrem na área de ensino/aprendizagem de língua estrangeira.

Na grade curricular<sup>9</sup> do curso de Letras da universidade que observamos, podemos notar que as disciplinas que colaboram para que ocorra a constituição do graduando naquilo que será seu instrumento de trabalho (a própria língua inglesa), limitam-se a sete conteúdos específicos, a saber, *Língua Inglesa 1, 2, 3 e 4*, *Linguística Aplicada ao Ensino de LE*, *Metodologia de Ensino de LE* e *Prática de Ensino de Língua Inglesa*. Com exceção das quatro disciplinas básicas de Língua Inglesa, observamos que os alunos têm apenas três disciplinas especificamente direcionadas à prática para se constituírem “professores” da referida língua. Esse aspecto, acreditamos, pode interferir na constituição da identidade profissional do graduando, futuro professor. Dizemos isso, pois em um curso de licenciatura deve-se trabalhar com a idéia de que os conteúdos aí ministrados devam, de alguma forma, se referir ao desenvolvimento didático dos graduandos e não se limitar, apenas, ao ensino de estruturas da língua. As disciplinas de língua inglesa deveriam, portanto, estar atreladas a um tipo de produção que articulasse os conteúdos ensinados em sala de aula (conhecimentos sobre a estrutura da língua) com uma prática profissional (noções sobre como articular tais conhecimentos para se tornar professor de língua), e não representar somente a exposição de conteúdos que é pautada em uma tradição que postula unicamente o ensino da língua.

“Mas e as disciplinas pedagógicas?” Questão que poderia ser prontamente levantada por alguém que, de algum modo, ainda não concordasse com nossa proposta de pesquisa. Na verdade, as disciplinas pedagógicas falam de um lugar com tamanha generalidade, que acabam representando uma fala “vazia”, com poucas implicações para os graduandos. O que

---

<sup>9</sup>- Como a maioria dos ingressantes no curso de Letras observado optam pela licenciatura dupla português/inglês, decidimos realizar nossa pesquisa nos quatro períodos iniciais focalizando as disciplinas Língua Inglesa 1, 2, 3 e 4, que representam o conteúdo obrigatório da referida língua.

tentamos defender em nosso trabalho é que o professor de LE de um curso de Letras, enquanto professor formador, teria que se valer de tais disciplinas para que os alunos tivessem oportunidades de “experimentar”, “escolher”, “praticar”, enfim, “viver” o processo de ensino/aprendizagem da língua se formando, se constituindo professor dessa língua.

A partir das colocações até aqui apresentadas, fica claro que o que está em jogo neste trabalho são os elementos presentes nos discursos de sala de aula que contribuem, ou não, para a construção da identidade profissional do professor de língua inglesa que é formado atualmente nos cursos de Letras. Entretanto, tais colocações têm uma implicação direta com a constituição da identidade do professor-formador. O que queremos dizer é que no momento em que o professor de LE em um curso de formação de professores confere à sua aula um caráter exclusivo de aula de língua (ou seja, sem propósitos didático-pedagógicos), ele pode apagar as dimensões do seu papel de professor-formador. Entendemos, deste modo, que um professor de LE, por ocupar o lugar de “formador” de outros professores deve, além de ensinar uma determinada língua, oferecer momentos de vivência, de experiência no ensino dessa língua, colaborando, assim, com o desenvolvimento da identidade profissional dos graduandos.

Apontamos, para melhor ilustrar nosso posicionamento, o questionamento feito por Cavalcanti (1999, p.180): “Afiml já paramos para refletir sobre o que é formar um professor de línguas? Se queremos educação ou treinamento?”. Por meio da experiência que vivenciamos como professora de língua inglesa em um curso de Letras, vemos o lugar dos professores que atuam neste contexto de pré-serviço como algo que vai além da tradição – que vigora nos cursos de formação – do ensinamento dos conteúdos sobre as estruturas da língua expressos nos currículos dos cursos e nas ementas das disciplinas. Acreditamos que os professores das disciplinas de Língua Inglesa, da mesma forma que os professores da Metodologia de Ensino ou da Prática de Ensino, também são elementos constitutivos da postura didático-profissional que seus alunos desenvolvem ao longo do curso. Porém, temos observado que os discursos proferidos por professores de língua inglesa em sala de aula parecem não apresentar elementos que articulem o conhecimento lingüístico dos graduandos com a produção de uma postura profissional. O que vemos, ao contrário, são professores que parecem estar preocupados apenas com o desenvolvimento da proficiência lingüística de seus alunos.

Essa postura que prioriza o ensino da língua, como já dissemos, possivelmente acaba por apagar o que entendemos como a dimensão central do papel de professores em um curso de formação, ou seja, ensinar a língua e despertar o aluno para como se ensina esta língua. Em

conseqüência disso, é criado na sala de aula um espaço que pode trazer à tona elementos que são mais comumente conferidos às aulas exclusivamente de língua<sup>10</sup>. Os professores, de modo geral, parecem conduzir suas aulas norteados pela busca de uma proficiência idealizada em seus alunos e, em decorrência disso, passam a observar mais atentamente aspectos que dizem respeito apenas ao desenvolvimento dessa competência. E em meio a essa busca, os professores enfrentam um dos principais problemas comuns às aulas de língua estrangeira, a saber, as diferenças relativas à proficiência lingüística.

As diferenças de proficiência lingüística existem, pois nos cursos de Letras com licenciatura em língua inglesa é muito comum o ingresso de alunos com pouco e, algumas vezes, nenhum conhecimento referente à língua em questão. A cada ano, um número significativo de graduandos vai para a sala de aula com uma lacuna de “saber” em relação à língua inglesa. Tal fato se agrava, por sua vez, com a presença de graduandos que, por outro lado, são proficientes na língua alvo. Estes dados, assim como apontamos, constituem um dos grandes problemas que encontramos no ambiente de sala de aula de língua inglesa nos cursos de formação de professor.

Deste contexto, marcado por diferenças de conhecimento lingüístico, pode emergir do próprio professor uma postura que, para nós, não é condizente com seu lugar de educador-formador. Parece-nos que os docentes, de modo geral, ignoram essas diferenças, e isso, leva-nos a refletir sobre sua prática em sala de aula como um fator que, possivelmente, pode não contribuir para o desenvolvimento da proficiência lingüística dos alunos menos proficientes. Dizemos isso, pois temos observado, por meio de nossa experiência enquanto profissional da área, que alguns professores que ministram aulas nesse contexto, pouco parecem ter feito pelos alunos que apresentam uma menor proficiência na língua inglesa. O que se tem observado nesses casos, são aulas que transcorrem “naturalmente”, como se na sala de aula não houvesse lugar para diferenças e conflitos; os professores parecem não ter nenhum tipo de preocupação com os alunos que sabem menos e, em conseqüência disso, pouco parece ser feito para auxiliar esses alunos.

Como já dissemos, as diferenças relativas à proficiência lingüística dos alunos são características marcantes nas aulas de Língua Inglesa nos cursos de Letras. Este fato, considerado como uma das principais dificuldades enfrentadas pelos professores de Língua Inglesa em contexto de ensino superior, por sua vez, faz da sala de aula um ambiente marcado

---

<sup>10</sup>- Entenda-se por aula exclusivamente de língua uma aula que enfatiza “apenas” o desenvolvimento de uma competência ideal nas quatro habilidades lingüísticas. A nosso ver, esse tipo de aula configura-se como insuficiente em um curso que forma professores, uma vez que não apresenta vínculos com o caráter didático-pedagógico que se pressupõe nos cursos de licenciatura.

por elementos que influenciam o processo de constituição da identidade lingüística e profissional dos graduandos.

Parece-nos que os dois aspectos ressaltados neste trabalho (a ausência de discursos articuladores de teoria e prática nas aulas de língua inglesa nos cursos de formação, e a diferença de proficiência lingüística que caracteriza os graduandos nestas aulas) estão intimamente ligados, de modo que se torna tarefa árdua investigá-los separadamente. A nosso ver, a ênfase que se dá ao segundo aspecto – enquanto um evidente obstáculo que se pode observar nas salas de aula – é decorrente do primeiro, uma vez que se o professor “opta” por ensinar a língua, unicamente, é natural que sua postura em sala de aula seja a de um “professor de língua”. E isso, conseqüentemente, vai fazer com que problemas referentes ao aprendizado da língua sejam mais facilmente percebidos.

Como já sugerimos, pretendemos, em nossa pesquisa, identificar quais os discursos que sustentam a prática pedagógica em um curso de formação de professores em língua estrangeira (inglês), considerando o papel de professores neste contexto o de colaborador no desenvolvimento da postura didático-profissional dos graduandos. Assim sendo, buscaremos analisar as produções discursivas dos professores, bem como sua postura em sala de aula, tendo em conta os dois aspectos aqui enfocados<sup>11</sup>.

A partir dessas considerações, decidimos seguir os caminhos da Análise do Discurso de linha francesa (AD), uma vez que a construção do conhecimento, elemento tão importante em nossa pesquisa, ocorre por meio do discurso, o que se configura, nessa perspectiva, como um território longe de ser transparente ou neutro. O discurso na AD é historicamente construído e, assim, estabelece relações de sentido com outros discursos; é interação que se dá em meio às relações sociais (BAKTHIN, 1995) e que não se desvincula das suas condições de produção (PÊCHEUX e FUCHS, 1997). Justificamos essa escolha, ainda, pois a linguagem, na AD, é vista como um processo subjetivo que se define na relação entre o sujeito e a exterioridade; um processo em que o outro exerce papel essencial na produção de sentido. Além disso, o discurso é apresentado como um lugar de oposições, contradições e conflitos o que, conseqüentemente, impossibilita-nos de estudar a linguagem sem considerar a sociedade, visto que os processos que a constituem são sócio-histórico-ideológicos (PÊCHEUX, 1983). Em suma, a forma como a AD concebe o discurso, parece-nos fornecer os subsídios necessários para compreender os processos identitários que se instauram nas salas de aula de língua inglesa do curso de Letras que elegemos como contexto de nossa pesquisa.

---

<sup>11</sup>- A articulação de discursos de formação e as diferenças de conhecimento lingüístico.

Com um *corpus* formado por gravações em vídeo e áudio de aulas e entrevistas realizadas com professores e graduandos, o trabalho de análise a que nos propomos realizar busca, dentre outras coisas, considerar a sala de aula como uma grande formação discursiva e, por isso, um lugar de conflitos e contradições. A perspectiva da AD, em sua forma de conceber a constituição dos sujeitos, faz-nos compreender que o processo de ensino/aprendizagem vai, obrigatoriamente, passar por essa tensão.

É a partir dessas considerações que concebemos as noções de Discurso, Identidade e Ensino como elementos interligados e essenciais para que possamos prosseguir na busca de respostas para os questionamentos que suscitaram nosso interesse em pesquisar esse complexo ambiente que é a sala de aula de língua estrangeira.

## **1.1 Hipótese direcionadora e justificativa**

Ao pensarmos nos discursos que circulam nas aulas de LE dos cursos de letras, da forma que os concebemos em nossa pesquisa, estaremos criando espaço para uma discussão que há muito se faz necessária. Os sujeitos envolvidos no contexto de nossa pesquisa<sup>12</sup> já se encontraram, de uma forma ou de outra, em situações de conflito ou tensão concernentes à questão da diferença de proficiência lingüística. Como já dissemos, acreditamos que a forma segundo a qual o professor concebe os graduandos e o próprio processo de formação, pode ser um dos elementos responsáveis por uma produção discursiva de sua parte que, de certo modo, não vai ao encontro dos fundamentos ético-metodológicos próprios de um curso de formação de professores.

Nossa investigação torna-se relevante a partir do pressuposto de que seus resultados poderão ser fonte de reflexão para todos os sujeitos que se encontram circunscritos no contexto pesquisado, quer seja professor-formador, quer seja professor-aluno.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, trabalharemos com a hipótese de que os discursos de professores de língua inglesa em salas de aula de cursos de licenciatura não contribuem com a formação do aluno como futuro professor, uma vez que ao enfatizarem uma proficiência lingüística idealizada (que, por, vezes acirra a fragilidade da constituição dos alunos na língua inglesa – via língua inglesa), seus discursos acabam por apagar as dimensões que possivelmente articulariam os conhecimentos da língua sobre o ensino da língua. Em outras palavras, há, a nosso ver, a ausência de discursos que articulem o conhecimento

---

<sup>12</sup>- Bem como professores e graduandos de outras instituições.

lingüístico com o desenvolvimento de uma postura que são, bem como sabemos, discursos imprescindíveis nas disciplinas dos cursos de formação de professor. Esta hipótese também acaba por detectar a necessidade de se pensar em língua e sujeito uma vez que a não constituição do aluno na língua pode ser decorrente de uma não identificação do aluno com a língua em questão ou com a abordagem de ensino que o professor assume em suas aulas.

Na posição de “educador” responsável pela formação de “outros educadores”, concordamos com Santos (1999, p.42), ao declarar que “o sujeito-professor pode ser considerado como uma liderança instituída no processo decisório de constituição do chamado discurso pedagógico”. Metaforizando a função do professor na sala de aula, o autor o concebe como “um protagonista que dirige e atua na cena, orienta outros atores além de pôr sua marca no espetáculo” (op.cit., p.43). Transpondo essa imagem de professor para o contexto de formação dos cursos de Letras, temos, no professor de língua estrangeira, um sujeito que ocupa um lugar de colaborador central no aprimoramento lingüístico e no processo de constituição da postura didático-profissional dos graduandos. Em outras palavras, o professor é o “gerador”, no sentido técnico do termo, que provoca as transformações e adaptações necessárias para que a inserção dos discentes no processo de formação/constituição aconteça.

Entretanto, vale ressaltar que, o que podemos perceber no contexto atual dos cursos de Letras é que parece haver uma certa inversão de prioridades ou papéis. Os professores, de modo geral, parecem estar mais preocupados com o próprio ensino da língua, e deixam em segundo plano, ou ignoram, o desenvolvimento profissional dos graduandos. De forma alguma estamos desconsiderando aqui a importância de se ensinar e aprender a língua alvo, ao contrário, acreditamos que a aprendizagem de um conteúdo, que será o instrumento de trabalho destes alunos no futuro, é fundamental para seu desenvolvimento e/ou aperfeiçoamento profissional; é necessário que os alunos aprendam a utilizar corretamente aquilo que será um dos seus instrumentos de trabalho<sup>13</sup>. Dessa forma, podemos asseverar que o período de tempo de que os graduandos dispõe para aprimorar e/ou desenvolver suas habilidades didáticas, na disciplina Prática de Ensino de Língua Inglesa, é insuficiente. A falta de experiência do “ser professor”, demonstrada pelos graduandos na referida disciplina, pode ser decorrente da lacuna deixada nas disciplinas iniciais da língua inglesa<sup>14</sup>, pode causar nos alunos uma grande dificuldade em passar pelas disciplinas de prática de ensino de forma

---

<sup>13</sup>- Dizemos “um dos instrumentos”, pois acreditamos que o professor deve, além de saber a língua, possuir conhecimentos didático-metodológicos para que possa desenvolver seu trabalho apropriadamente.

<sup>14</sup>- Referimo-nos, aqui, as disciplinas nas quais os alunos têm os primeiros contatos com a língua inglesa, a saber, Língua Inglesa 1, 2, 3 e 4.

tranquãila, ou seja, sem apresentar conflitos interpessoais advindos de uma possível não-constituição do aluno na língua.

É a partir desse aspecto por nós focado, ou seja, da ausência de discursos pedagógicos “adequados”<sup>15</sup> nas aulas de língua inglesa dos cursos de formação, que entendemos a subjetividade do professor-formador, e o modo como ele se relaciona com os graduandos, como elementos que também perpassam a constituição da identidade dos sujeitos em processo de formação. O professor, que supostamente ocupa um lugar de mediador de conhecimento, pode tornar-se o agente principal de um cenário que afeta as expectativas dos graduandos em relação ao processo de ensino/aprendizagem de Língua Inglesa podendo influenciar, assim, em seus desempenhos enquanto alunos em formação. Afirmamos isso, pois acreditamos que as representações que os professores têm em relação aos seus alunos podem ter a faculdade de ressaltar a fragilidade da constituição lingüística dos alunos que apresentam menor proficiência na língua, fato que ocorre, por exemplo, quando o professor controla os turnos de fala apenas entre os alunos mais proficientes.

Coracini (1992, p.60) apresenta algumas hipóteses com relação à imagem que o professor tem acerca do aluno. Uma dessas hipóteses afirma que toda avaliação negativa irá afetar diretamente o aluno. Podemos interpretar essa avaliação negativa em nosso contexto como sendo o tratamento diferenciado que os professores de língua inglesa, por vezes, dispensam aos alunos que supostamente sabem menos: a falta de paciência na execução das atividades de sala de aula; a elaboração de perguntas cuja compreensão está além do nível de conhecimento lingüístico do aluno; os risos, tão comuns nos momentos de erros, etc. No viés teórico da Análise do Discurso, a concepção que se faz do sujeito funda-se em determinações sócio-histórico-ideológicas, atravessadas por uma teoria do inconsciente, o que resulta em um sujeito que é interpelado por uma ideologia e determinado pelo inconsciente. Desse modo, compreender os diferentes tratamentos, encaminhamentos, enfim, as tomadas de atitude do professor, implica lidar com atos que podem acontecer consciente ou inconscientemente.

Concordamos com Coracini (2003a; 2003b) ao definir o processo identitário como um processo contínuo, complexo e não estável, que se dá no confronto, por vezes conflituoso, de diversos discursos, sendo, desta forma, constitutivamente heterogêneo. Mas, se o ensino é centrado no aluno, deveria haver, da parte do professor, uma preocupação com relação às conseqüências que tais avaliações podem acarretar. Ao ressaltar as diferenças de conhecimento lingüístico que caracterizam seus alunos, os discursos do professor interferem

---

<sup>15</sup>- Entenda-se por “adequado” um discurso que proporcione ao graduando um contato com os elementos básicos necessários para a construção de uma identidade profissional.

no processo de constituição lingüística no qual o aluno está inserido, o que tem implicações na constituição da identidade profissional do aluno<sup>16</sup>. É comum surgir, nestes casos, uma certa resistência em se aprender a língua o que, conseqüentemente, pode interferir no processo de constituição do aluno nesta língua. Coracini (1992) afirma que o professor deve agir como estimulador das capacidades do aluno, mas não se pressupõe estimulação se não houver respeito ao nível de proficiência lingüística dos alunos.

Problemas como os citados podem decorrer dos discursos dos professores que, na maioria dos casos, parecem ignorar o problema ao conferir à sua aula um caráter homogêneo. Segundo Coracini (1995, p.71):

O professor, tanto em aula de LM quanto de LE, respaldado pela instituição/escola que o autoriza a exercer a função que lhe é destinada, e para a qual foi formado, confere à aula um caráter homogêneo, padronizado, regular, onde não há lugar para conflitos, onde os comportamentos e atitudes (lugares) já estão pré-determinados.

O ambiente didático que se encerra em sala de aula pode não contribuir para a constituição dos alunos na língua alvo, no sentido de que o professor imagina um modo de dizer que seria igual para todos os alunos. Daí, podemos dizer que o que está em jogo nas relações de constituição são as diferenças encontradas e o fato de haver ou não identificação com essas diferenças.

Se tomarmos a sala de aula como um espaço que encerra uma ou mais formações discursivas, podemos definir o professor como um sujeito cujo discurso está circunscrito em uma determinada formação discursiva<sup>17</sup> preponderante que vai, por sua vez, determinar o que é e o que não é dito por ele. Tal espaço, como podemos ver em Foucault (1971), é controlador e, portanto, altamente coercitivo, o que nos permite dizer que as relações de poder que aí se estabelecem são claramente definidas. De acordo com tal afirmação, podemos dizer, então, que a existência das diferenças de conhecimento lingüístico entre os graduandos pode ser um fator ignorado pelo professor, e também pode ser algo que é ideologicamente camuflado por ele, uma vez que ele pode manter em sua sala de aula uma aparência de homogeneidade, ao agir como se não houvesse diferenças, por exemplo. Esta representação pode ser esclarecida a

---

<sup>16</sup>- Como o fato de não querer mais ser professor de inglês por se julgar incapaz de aprender ou incapaz de atingir um nível de fluência considerado mínimo para ser professor.

<sup>17</sup>- Discutiremos essa questão no capítulo seguinte.

partir das seguintes considerações de Haroche, Henry e Pêcheux (1971), apud Coracini<sup>18</sup> (1995, p.70):

As ideologias, ao mesmo tempo em que são o indício de um problema real ocultam estes problemas, deslocam-nos e reconstituem no imaginário, soluções mais ou menos falsas para estes problemas reais. Têm, portanto, simultaneamente, uma função de desvelamento e de máscara...

Mas mesmo tendo uma aparência de homogeneidade, isto é, mesmo que o professor simule ter uma classe onde não existam diferenças, os conflitos existem, uma vez que os graduandos menos proficientes devem permanecer em um espaço em que o seu nível de proficiência lingüística é considerado pelo professor como algo que se distancia de uma proficiência em LE idealizada, não permitindo que eles tenham a mesma participação que os alunos mais proficientes têm em sala de aula. Com isso surge, então, uma série de conflitos dentro da sala de aula, que vão desde problemas nas relações professor/aluno e aluno/aluno, até problemas de âmbito maior, como o fato de os alunos não se constituírem na língua estrangeira que “estudam”.

Segundo Sgarbieri (1994, p.38), o conhecimento de uma Língua Estrangeira está ligado diretamente ao poder:

O conhecimento de uma LE pode ser usado pelas pessoas de classe dominante para ridicularizar integrantes de classe inferior e permitir que a classe dominante venha reafirmar uma posição superior na sociedade, identificando-se como o dominador, o explorador...

Se tomarmos o professor como aquele que é possuidor do “discurso dominante” compreenderemos as situações discriminatórias que podem ocorrer nas salas de aula de LE. O que chamamos de situações discriminatórias, aqui, são os momentos nos quais os professores de língua inglesa ressaltam, em sala de aula, a fragilidade da constituição de alguns alunos na referida língua. É como se houvesse, por parte dos “dominadores do discurso”, uma necessidade de se (re)afirmarem a todo o momento como detentores de um saber que lhes conferem “certos privilégios”, como o de salientar as dificuldades daqueles alunos que “sabem menos”, por exemplo.

As idéias até aqui discutidas nos mostram que o professor (que na verdade é o que se reflete em seu próprio discurso) é sim um dos elementos constitutivos na formação da postura

---

<sup>18</sup>- Não conseguimos localizar o texto original.

de seus alunos em relação à forma como estes vêem o processo de ensino/ aprendizagem da língua inglesa. Gostaríamos de ressaltar, novamente, a relevância de se investigar o problema por nós apontado, já que não se trata apenas de um problema que terminará no momento que um ou outro graduando desistir de estudar uma L.E., ou ao término do curso. Abordamos, ao contrário, um fato cujas conseqüências poderão atravessar e constituir a postura de futuros professores de Língua Inglesa, fazendo com que estes levem para suas salas de aula uma visão não adequada sobre o que é ensinar uma Língua Estrangeira em um contexto marcado pelas diferenças de proficiência lingüística. Ao se fazer um estudo das relações obtidas através dos discursos que sustenta a prática pedagógica de professores de LE em cursos de Letras, poderemos, portanto, chamar a atenção de educadores nesta área de ensino para a questão de se discutir os discursos dos professores de língua inglesa e suas possíveis influências na formação do discente. Acreditamos que a disseminação dos discursos dos professores entre os graduandos pode levar, dentre outras coisas, ao temido fracasso na LE a qual eles estão expostos, além de criar um ambiente propício à propagação de ideologias como aquelas que pressupõem que o fracasso da aprendizagem de uma língua estrangeira está ligado ao fracasso do aluno na sua própria língua materna.

Enfim, justificamos a relevância da nossa pesquisa, pois acreditamos que seus resultados possam corroborar a necessidade de se realizar uma reforma curricular nos cursos de formação de professores em língua estrangeira, no que diz respeito aos objetivos das disciplinas Língua Inglesa 1, 2, 3 e 4, e também de outras línguas estrangeiras, da língua materna e da literatura que, da mesma forma, são constitutivas da identidade profissional dos professores em formação.

## **1.2 Nossos objetivos**

O objetivo geral de nossa pesquisa é verificar como os discursos proferidos por professores das disciplinas Língua Inglesa I, II, III e IV do Curso de Letras de uma universidade pública articulam – ou não – o conhecimento lingüístico dos alunos (conhecimento de/sobre língua) com a produção de uma prática profissional (que promova a constituição da identidade profissional). A busca desse objetivo, assim como do objetivo subsequente, centrar-se-á na mentalidade de ensino do professor-formador, que é decorrente da própria constituição de sua identidade profissional.

Pretendemos também identificar quais os discursos que sustentam a prática pedagógica nas aulas de Língua Inglesa do curso de Letras investigado, considerando como papel central dos professores neste contexto o de colaborador na promoção do desenvolvimento da postura didático-profissional de seus alunos. A partir da identificação desse aspecto pretendemos, ainda, analisar os efeitos de sentido dos discursos de sala de aula assumidos pelos professores, sujeitos de nossa pesquisa, tendo em vista o caráter formador de seu papel.

Compreender as diversas representações do sujeito é fundamental para nós, pois ao delimitarmos nossa observação no contexto de formação, pretendemos também identificar os procedimentos dos professores em sala de aula, examinando a forma como lidam com as mencionadas diferenças que caracterizam seus alunos. Os dizeres dos graduandos não serão foco de nossa análise, mas, por outro lado, eles serão úteis como contraponto a partir de seus posicionamentos em relação ao professor formador. Com esses elementos, será possível verificar a ausência ou o apagamento de um discurso que articule os estudos de/sobre língua e a constituição profissional, bem como identificar a constituição do professor nos diversos lugares do discurso pedagógico, a partir de sua mentalidade de ensino (Santos, 2000).

Assim, estruturamos nosso trabalho em três capítulos, além desta introdução. No primeiro, apresentaremos os pressupostos teóricos que fundamentam nossa pesquisa, detendo-nos no percurso transdisciplinar que a Lingüística Aplicada<sup>19</sup> realiza com a Análise do Discurso. Ao considerar os trabalhos feitos recentemente em LA, notamos que tem-se dado, cada vez mais, uma maior abertura para a inserção de referenciais teóricos advindos de outras áreas. Segundo Bertoldo e Coracini (2003a, p.11), tal fato tem ocorrido, pois a LA configura-se como um “campo aberto e homogêneo, em que coexistem diferentes vertentes que, embora aparentemente antagônicas, porque pressupõem diferentes concepções de sujeito e linguagem, estão preocupadas com questões de natureza semelhante”. Nesse sentido, discutiremos, no referido capítulo, as noções de discurso, formação discursiva, sentido, sujeito, interdiscurso, dentre outras, que são conceitos fundamentais da Análise do Discurso.

No segundo capítulo apresentaremos mais detalhadamente a metodologia proposta para esta pesquisa, abordando o tipo de *corpus* que adotamos para nosso estudo, sua configuração, e as condições de produção dos registros. Traremos informações sobre os sujeitos de pesquisa, sobre o curso de Letras observado, e sobre as ementas das disciplinas de

---

<sup>19</sup>- Área de concentração de nossa pesquisa.

Língua Inglesa, mostrando, de forma geral, a proposta de formação oferecida pela instituição em questão.

O capítulo três é destinado à análise dos dados. Nosso intuito, neste momento, será apreender os discursos que sustentam a prática dos professores formadores nas aulas de língua inglesa. Com a intenção de obter um lugar de evidência para os sujeitos dos discursos, e não desconsiderando as condições de produção de tais discursos, seja por questões sócio-históricas ou ideológicas, tentaremos encontrar nos discursos de professores e graduandos vestígios que possam demonstrar, por meio dos modos de dizer, as representações que estes sujeitos têm acerca do processo de formação profissional, avaliando, também, o lugar da língua inglesa nesse processo.

Nossa grande intenção, a partir da proposta de trabalho que aqui apresentamos, é fazer com que os professores de línguas estrangeiras nos cursos de formação reflitam sobre seu lugar de professor-formador enquanto elemento constitutivo da identidade profissional dos graduandos. Entendemos, ainda, que a relevância desta pesquisa reside no fato de considerarmos, a partir da perspectiva teórica que assumimos, os conflitos e a tensão tão comumente observados na sala de aula de LE como elementos que, assim como os discursos dos professores, perpassam a constituição da identidade profissional do professor e do graduando.

## **Capítulo Primeiro**

### **1.1 Introdução**

Para sustentar o nosso propósito de investigar, analisar e compreender mais profundamente as produções discursivas e os conseqüentes processos identitários dos sujeitos envolvidos em nossa pesquisa, professores (e também graduandos) de língua inglesa em um curso de formação de professores, buscamos subsídios em conceitos teóricos da Análise do Discurso de linha francesa que são fundamentais para o entendimento das relações discursivas que se estabelecem no conflitante e contraditório ambiente que é a sala de aula. Dessa forma, apresentaremos, neste capítulo, a perspectiva teórica da Análise do Discurso, apresentando suas filiações teóricas e abordando as noções de discurso, interdiscurso, sentido, formação discursiva e sujeito.

Em seguida, focalizaremos, a partir dos estudos culturais propostos por Hall e Woodward, a noção de identidade, que se configura como uma discussão de extrema importância para nossa pesquisa, bem como para muitas outras, que problematizam a constituição da identidade do profissional da linguagem. Para finalizar, discutiremos, com base nos estudos sobre a formação do professor de línguas (visto da perspectiva do Discurso Universitário Institucional), proposto por Santos (2000), as noções de mentalidade de ensino e lugar discursivo no processo de ensino-aprendizagem. As noções apresentadas neste capítulo configuram-se como elementos imprescindíveis para que caminhemos na busca de respostas, para os questionamentos feitos por nós ao iniciarmos esta pesquisa.

### **1.2 A análise do discurso e suas filiações teóricas**

De maneira geral, os estudos sobre a linguagem sempre se preocuparam mais com a linguagem enquanto um produto acabado, não levando em conta suas condições de produção. O Estruturalismo, guiado pela teoria proposta por Saussure, nunca avaliou o falante como componente importante na produção lingüística. A língua por ela mesma sempre foi o objeto de estudo dos estruturalistas, cujo intuito era unicamente descrever os vários sistemas lingüísticos, independentemente das condições de produção e dos falantes que deles faziam

uso. Como é sabido por todos aqueles que se dedicam aos estudos da linguagem, tal atitude, por sua vez, proporcionou à lingüística o status de ciência formalmente constituída.

Na década de 60, em oposição aos estudos lingüísticos vigentes que se ocupavam, principalmente, com questões referentes à ordem da língua e seus significantes<sup>20</sup>, surge a Análise do Discurso – proposta teórica fundada por Michel Pêcheux, que apresenta um novo modo de se avaliar a linguagem humana. Apresentando como elemento essencial para a análise as condições de produção da linguagem, a proposta de Pêcheux muda o foco da atenção dos estudos para o sujeito. O objeto de estudo não é mais centrado no texto e na fala, passando-se a considerar o contexto, a situação, enfim, o momento de produção.

Considerável parte da produção em Análise de Discurso é conseqüência do trabalho de historiadores, filósofos, sociólogos e psicanalistas, o que explica a proposta interdisciplinar da AD, que se constituiu a partir de três áreas de conhecimento, a saber: a lingüística, o materialismo histórico e a teoria do discurso. Essas três grandes áreas, atravessadas por uma noção de subjetividade de natureza psicanalítica, por sua vez, configuram-se numa relação essencial para a Análise de Discurso.

A contribuição do novo campo teórico que se instaura com o surgimento da AD acontece do seguinte modo:

O materialismo histórico como teoria das formações sociais e de suas transformações, aí compreendida a teoria das ideologias; a lingüística como teoria dos mecanismos sintáticos e dos processos de enunciação ao mesmo tempo; e a teoria do discurso, como teoria da determinação dos processos semânticos. (PÊCHEUX e FUCHS, 1997, p.163/164).

Partindo desses três domínios do conhecimento e aprofundando-se em suas teorias, constrói-se o objeto de estudo da AD, que é o discurso. Cabe à AD trabalhar esse objeto inscrevendo-o na relação da língua com a história, e considerando, acima de tudo, que o discurso é compreendido não apenas como estrutura, mas também como acontecimento (PÊCHEUX, 1983).

Além dessas três grandes áreas do conhecimento, a psicanálise de Freud, relida por Lacan, contribui com a transferência da noção de homem para sujeito. E com essa contribuição, as noções de sujeito e de linguagem deixam de ser as mesmas, pois o ser universal, psicológico (o sujeito “cartesiano” que se fazia presente nos estudos científicos da época), passa a ter um inconsciente agindo sobre o consciente, o que lhe fornece o caráter da

---

<sup>20</sup>- Malidier, 2003.

não transparência e da incompletude do sujeito da linguagem. Partindo dos princípios da não transparência dos sujeitos e da própria linguagem, a Análise do Discurso vai se ocupar com o que está por detrás dos enunciados e vai buscar no ideológico a relação entre o dito e o não dito, a partir das posições ocupadas pelos sujeitos, na sociedade – elementos que, em conjunto, constituem o objeto de estudo da nova disciplina: o discurso.

### 1.3 Discurso e Sentido

Na AD, a língua representa a condição de possibilidade do discurso. Ela é considerada como um tipo de variante pressuposta em todas as condições de produções possíveis em um momento histórico determinado, enquanto o discurso é considerado como uma das instâncias na qual a materialidade ideológica se concretiza. Em outras palavras, o discurso é um dos aspectos materiais da existência das ideologias, fato que não nos permite pensar em língua como uma forma abstrata, mas em sua materialidade.

Segundo Pêcheux (1983, p.53), toda situação de enunciação e, deste modo, todo e qualquer enunciado, são “lingüisticamente descritíveis como uma série de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar à interpretação”. Assim sendo, prossegue o autor, toda descrição “está exposta ao equívoco da língua: todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, deslocar-se discursivamente de seu sentido para um outro” (op.cit., p.53). E é a partir dessas considerações que Pêcheux define discurso como “efeito de sentido entre interlocutores” (Pêcheux, 1997, p.82).

Tendo por base essa definição de discurso, e ainda o tomando como acontecimento<sup>21</sup> se faz imprescindível assumirmos, na área dos estudos discursivos, um sujeito afetado por um momento específico de sua existência, ou seja, afetado pela história. É devido a isso que a análise deve abranger o lugar de onde o sujeito enuncia (o espaço de enunciação) e sua inscrição socioeconômica, uma vez que é por meio de tais inscrições que se pode descobrir a posição ocupada pelo sujeito. Assim, são as condições de produção que possibilitam a observação dos diferentes sujeitos sócio-ideológicos que são evocados por um determinado enunciado.

Segundo Pêcheux e Fuchs (1997), as condições de produção afetam a situação vivida pelo sujeito, articulando sua posição com o ambiente material no qual o discurso é produzido. Orlandi (1999) categoriza as condições de produção em dois grupos: condições de produção

---

<sup>21</sup>- Pêcheux, 1983.

em sentido estrito, que são as circunstâncias da situação de enunciação, e as condições de produção em sentido amplo, que é o próprio contexto sócio-histórico-ideológico. Em suma, como podemos ver em Maltby (2003, p.23), a referência de Pêcheux às condições de produção “designava a concepção central do discurso determinado por um ‘exterior’, como se dizia então, para evocar tudo o que, fora a linguagem, faz que um discurso seja o que é: o tecido histórico-social que o constitui.”

Essa determinação histórica que caracteriza os sujeitos e, conseqüentemente, os espaços de enunciação é que vão, por sua vez, proporcionar a interpretação dos discursos e a produção de sentidos. Nestas condições, os sentidos são produzidos no momento de interlocução, no espaço enunciativo com o outro; o que nos faz pensar em discurso não como algo que é fechado em si mesmo, que é de domínio exclusivo do enunciador, mas sim como algo que diz em relação ao que não se diz, e que leva em conta o lugar social de onde o enunciador fala e para quem se fala, em relação a discursos outros<sup>22</sup>.

E é a partir dessa posição<sup>23</sup> ocupada pelo sujeito que os enunciados vão receber “seu sentido”, o que nos permite dizer, também, que não há, nos processos discursivos, sentidos que se instaurem definitivamente, porque as condições de produção de um determinado discurso representam um momento único na história, não podendo se repetir, assim, uma mesma situação de enunciação.

Segundo Gregolin (2000, p.61), sempre vão existir “aberturas por onde é possível o movimento da contradição, do deslocamento e da polêmica”. Tal afirmação nos mostra que a produção de sentidos é, portanto, um processo que está em constante movência. Afirmação que nos permite concluir que os discursos de um determinado sujeito podem se contrapor aos discursos de sujeitos outros, visto que todo discurso é marcado por valores, crenças e representações que, naturalmente, podem inscrever-se em instâncias ideológicas distintas.

Essas considerações, contudo, nos remetem a uma outra questão de grande importância nos estudos discursivos. Ora, se os sentidos se instauram no espaço de enunciação que é estabelecido entre os sujeitos, concebemos, conseqüentemente, que nenhum discurso é puro; há diferentes vozes em um mesmo discurso. De acordo com Authier-Revuz (1982), a linguagem é heterogênea em sua própria constituição, o que justifica a natureza heterogênea do próprio discurso, cuja materialidade é de natureza lingüística. Como postulou a autora (op.cit., p.38), ao tratar da questão da heterogeneidade nos discursos, “todo discurso se confirma constitutivamente atravessado por outros discursos”. A capacidade de significar

---

<sup>22</sup>- Brandão, 1997.

<sup>23</sup>- Possenti, 2001.

(dar sentido a, interpretar e fazer-se entender) de cada sujeito vai depender, portanto, dos significados atribuídos pelos outros às suas ações. O significar do “outro” está na constituição do comportamento significativo do “eu”, na constituição do pensamento de cada sujeito, que vai constituindo-se inserido em um mundo em que a linguagem possibilita a construção e organização do pensamento. Por conseguinte, vemos a constituição do ser humano em um sujeito a partir de um complexo envolvimento deste com outros sujeitos em seu meio.

À medida que o pensamento vai sendo organizado, os enunciados dos outros passam, numa relação contínua, a se tornarem enunciados próprios do sujeito. Como já foi dito, o discurso não é, portanto, um território homogêneo com sentidos únicos, mas um local de conflitos e contradições, em que surgem e convertem-se sentidos diferentes. Ao retomar discursos já ditos (na ilusão de que é “dono” desse dizer), o sujeito se apropria, também, de conceitos e valores que transitam socialmente, os quais pode incorporar, alterar ou recusar. Essa apropriação, por sua vez, vai depender da identificação do sujeito, ou não, com os conceitos e valores em questão.

Acreditamos que ao enfocar o movimento de apropriação do discurso do outro(s), torna-se possível a discussão sobre a constituição da subjetividade e a formação dos conceitos e representações que o sujeito tem sobre o mundo e sobre si mesmo, uma vez que a constituição da subjetividade do indivíduo é marcada pelas condições de produção materiais, históricas e ideológicas nas quais o sujeito se insere.

Segundo Baghin-Spinelli (2002, p.53):

Assumir a perspectiva da AD, ... significa contemplar a língua como ordem significante capaz de equívoco, de falha, de desliz. Significa contemplá-la como materialidade específica do discurso, e este, como materialidade específica da ideologia. A língua, portanto, funciona ideologicamente. A organização dos sentidos é um trabalho ideológico.

Com efeito, assumir este ponto de vista da AD tem como implicação direta uma contemplação da língua como materialidade própria do discurso, e do discurso como materialidade própria da ideologia. Podemos dizer, portanto, que os discursos refletem uma ideologia, pois cada lugar de enunciação reflete uma inscrição ideológica. Por isso, o sentido não está na palavra. Ele é produzido em uma instância ideológica, histórico-social, que é o próprio espaço de enunciação.

## 1.4 Sobre Formação Discursiva

Na obra fundadora da AD<sup>24</sup>, Pêcheux preocupa-se, inicialmente, com a elaboração de conceitos essenciais para o estabelecimento da nova disciplina. Ao formular a teoria do discurso, Pêcheux (1997) retoma a noção de formação discursiva (FD) de Foucault acrescentando-lhe o elemento ideológico. Esta noção representa, para a Análise do Discurso, um ponto central de articulação entre a língua e o discurso. Pêcheux (1995, p.160) afirma o seguinte:

Chamaremos, então, formação discursiva aquilo que, numa conjuntura dada, determinada pelo estado de luta de classes, determina o que pode e deve ser dito (articulado sob a forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa, etc.).

De acordo com a noção de sujeito da AD (PÊCHEUX, 1997), o lugar social a partir do qual o sujeito enuncia é que determina o que ele pode ou não dizer. O sujeito inscreve-se em uma formação ideológica que vai determinar sua inscrição em uma ou outra formação discursiva o que nos permite afirmar que, na proposta teórica de Pêcheux, o discurso também é visto como um lugar de confrontos ideológicos que, por sua vez, são provenientes das diferentes formações discursivas nas quais os próprios discursos se manifestam.

Neste momento teórico<sup>25</sup>, no entanto, ainda não se considerava o caráter heterogêneo do discurso. Em consequência disso, não se concebia que um discurso relacionado a uma determinada FD pudesse estar atravessado por discursos outros, provenientes de FDs distintas. As FDs configuravam-se como “espaços discursivos fechados, constituídos a partir de posições homogêneas e excludentes” (Serrani-Infante, 1997a, p.69). O discurso era considerado homogêneo e identificava-se com a ideologia na qual se inscrevia sua formação discursiva.

Em estudos realizados posteriormente<sup>26</sup>, Pêcheux reformula a noção de formação discursiva e passa a considerar a impossibilidade de se caracterizar uma FD como um espaço fechado. Nesse momento de (re)construção de sua própria teoria, o autor reconhece que os discursos de uma FD podem inscrever-se no interior de uma ou mais FDs e estabelecer relações, que não são apenas de ordem pacífica. Com essa reformulação, Pêcheux

---

<sup>24</sup>- Análise Automática do Discurso (PÊCHEUX, 1997).

<sup>25</sup>- A primeira fase da AD (TEIXEIRA, 2000).

<sup>26</sup>- Pêcheux, 1995.

compreende a formação discursiva não como uma estrutura compacta e fechada, mas sim como uma estrutura que existe em oposição a outras formações discursivas:

Enfim, sublinhemos que uma formação discursiva existe historicamente no interior de determinadas relações de classes; pode fornecer elementos que se integram em novas formações discursivas, constituindo-se no interior de novas relações ideológicas, que colocam em jogo novas formações ideológicas (Pêcheux e Fuchs, 1997, p.167/168).

Finalmente, a FD passa a ser caracterizada pela heterogeneidade, o que vai, em conseqüência, determinar a natureza heterogênea do próprio discurso. Desse modo, a idéia de discurso enquanto algo homogêneo e, de certa forma, “controlado” por uma determinada ideologia, deixa de ser um dos principais pressupostos da AD e abre espaço, conseqüentemente, para as primeiras considerações a respeito da natureza heterogênea do discurso<sup>27</sup>.

Isto posto, podemos concluir que o sentido atribuído aos discursos vai depender da formação discursiva nas quais eles são produzidos. E, focalizando mais especificamente o contexto de nossa pesquisa, podemos dizer que os sentidos produzidos pelos discursos que são disseminados em sala de aula estão diretamente ligados às formações discursivas – dominantes – dos sujeitos que falam.

Sendo a formação discursiva o lugar da construção dos sentidos, podemos defini-la também como sendo o lugar em que o sujeito constitui sua identidade, pois é na própria FD que “todo sujeito se reconhece... e, ao se identificar, o sujeito adquire identidade, o sentido de sua unidade<sup>28</sup>” (Baghin-Spinelli, 2002, p.68). Ora, se pensarmos a universidade como uma instituição que representa uma sociedade, e a sala de aula (contexto de nossa pesquisa) como um espaço que encerra uma ou mais FDs, poderemos compreender os conflitos, contradições e enfrentamentos ideológicos que nelas se encerram, pois, enquanto meios que definem o que se pode ou não dizer, as FDs são controladoras e, portanto, altamente coercitivas. É e pensando em todos os processos discursivos que se circunscrevem na sala de aula que concebemos os sentidos aí produzidos como elementos que se imbricam e perpassam a constituição da identidade dos sujeitos de nossa pesquisa – professores e graduandos.

Segundo as considerações de Foucault (1971), que deram origem a noção de FD proposta por Pêcheux, estar inscrito em uma FD implica se pensar o que deve ser dito em um

---

<sup>27</sup>- Ver seção 2.5.

<sup>28</sup>- Entendamos unidade imaginária.

determinado contexto, de uma determinada maneira e não de outra. Desta forma, o ambiente de nossa pesquisa, ou seja, a sala de aula, constitui um espaço em que as relações de poder, a partir do que é e do que não é dito, são claramente definidas. Mas não nos referimos, aqui, apenas ao exercício de poder que se faz presente por meio da posição de autoritarismo que o professor por vezes assume e que, geralmente, tem respaldo da instituição escolar. Referimo-nos, igualmente, ao poder que se exerce por meio das relações que se estabelecem a partir do próprio conhecimento que o professor supostamente tem. De fato, se o professor é detentor de um conhecimento que seus alunos ainda não adquiriram, tal fato lhe confere o domínio ou controle de um saber que lhe proporciona uma situação em que ele assume uma posição de controle/domínio dentro da formação discursiva na qual está inserido, que é a sala de aula.

Foucault (1971, p.44) esclarece que “todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou modificar a apropriação dos discursos, com saberes e os poderes que eles trazem consigo”. A educação, representada pelas instituições escolares, é apresentada pelo autor não como um sistema de acesso aos variados tipos de discurso, mas sim como uma instituição que tem como função principal distanciar os indivíduos e, dessa forma, marcar e controlar as diferenças sociais.

Numa perspectiva que não exclui “saber” como algo indissociável do poder, remetemo-nos à noção de identidade, pois compreendemos a relação com o conhecimento como constitutiva do processo identitário do sujeito. Os alunos, de modo geral, só sofrem deslocamentos subjetivos nas instituições de ensino se houver algum tipo de identificação. E isto é, a nosso ver, pressuposto para a constituição da identidade do aluno. Se, por um motivo ou outro, o aluno não se identifica com o discurso que é disseminado em sala de aula (concebido aqui como o discurso de uma formação discursiva dominante), ele pode não se constituir dentro do complexo processo que é aprender uma LE. Apontamos para este aspecto, pois acreditamos que o ambiente didático que se encerra em sala de aula pode não contribuir para a constituição dos alunos na língua alvo, no sentido de que ele possa imaginar um modo de dizer que seja igual para todos os alunos, não considerando as diversidades que se encerram no espaço discursivo que é a sala de aula. Assim sendo, o que está em jogo nas relações de constituição são as diferenças encontradas nas formações discursivas e o fato de haver ou não identificação com essas diferenças.

A partir das implicações da inserção do sujeito em uma FD podemos dizer que o conhecimento das posições ideológicas e a compreensão das vozes que falam por meio dos discursos tornam-se, então, essenciais para a constituição da identidade do sujeito e também para a atribuição de sentidos aos discursos. Segundo Pêcheux & Fuchs: (1997, p.144), o

sentido de uma palavra, expressão, proposição “não existe em si mesmo, mas é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que são produzidas (isto é, reproduzidas)”.

Os valores ideológicos e sociais presentes nestes processos discursivos são representados por “uma série de formações imaginárias” (Baghin-Spinelli, 2002, p.54), que vão designar “o lugar que o sujeito atribui a si e ao outro..., a imagem que ele faz de seu próprio lugar e do lugar do outro”. O lugar de fala, ou espaço de enunciação, é concebido aqui como fonte de sentidos tanto do ponto de vista de quem fala, como do ponto de vista de quem se fala. E a partir do momento em que ocupa posições conflitantes, divergentes (Orlandi 1989, p.31), “a palavra significa diferentemente em suas posições específicas (relativas)”. Nessa perspectiva, “o sentido de um enunciado é a representação de sua enunciação, incluindo necessariamente, uma representação das posições do sujeito da enunciação em uma FD” (op.cit., p.36). Em outras palavras, o discurso, por não ser um produto de um sujeito específico, nos remete a uma, ou mais formações discursivas, e que são, por sua vez, marcadas pela ideologia nelas imbricada. Segundo Pêcheux (1995), a ideologia apresenta indícios por meio dos quais os sujeitos se reconhecem como ocupantes de determinadas posições dentro das formações sociais; indícios ou “evidências que fazem com que uma palavra ou um enunciado ‘queiram dizer o que realmente dizem’ e que mascaram, assim, sob a ‘transparência da linguagem’, aquilo que chamaremos o caráter material do sentido das palavras e dos enunciados” (PÊCHEUX, 1995, p.160).

O caráter material do sentido consiste na sua dependência constitutiva daquilo que Pêcheux (op.cit., p.160) chama de “o todo complexo das formações ideológicas”. Tal dependência é explicada pelo autor através de duas teses. A primeira consiste em colocar que:

o sentido de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição, etc., não existe “em si mesmo” (isto é, em sua relação transparente com a literalidade do significante), mas, ao contrario, é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas (isto é, reproduzidas). (PÊCHEUX, 1995, p. 160)

O autor resume a tese afirmando que “as palavras, expressões e proposições, etc., mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam” (op.cit., p.160), assim, complementa o autor, o sentido se dá tendo por referência as posições assumidas pelos sujeitos dentro de formações ideológicas nas quais se inscrevem e a formação discursiva na qual são produzidos os enunciados.

Pêcheux aponta a identificação com uma determinada FD como elemento responsável pela interpelação do indivíduo em “sujeito de seu discurso” e elabora a segunda tese que diz:

toda formação discursiva dissimula, pela transparência do sentido que nela se constitui, sua dependência com respeito ao “todo complexo com dominante<sup>29</sup>” das formações discursivas, intrincado no complexo das formações ideológicas (PÊCHEUX, 1995, p.162).

Citando novamente o autor,

... o próprio de toda formação discursiva é dissimular, na transparência do sentido que nela se forma, a objetividade material contraditória do interdiscurso, que determina essa formação discursiva como tal, objetividade material essa que reside no fato de que “algo fala” (ça parle) sempre “antes, em outro lugar e independentemente”, isto é, sob a dominação do complexo das formações ideológicas. (PÊCHEUX, 1995, p.162)

Dessa forma, na origem de cada processo discursivo está presente uma determinada formação discursiva que lhe permite não apenas sua existência, como também lhe propicia condições para sua existência. Assim, é objetivo da AD<sup>30</sup> mostrar que, tanto o sentido quanto o sujeito (em sua relação com o mundo e com a linguagem), não são transparentes e devem ser pensados em seus processos sócio-históricos de constituição.

## 1.5 A ordem do discurso

A contribuição de Foucault foi essencial para o desenvolvimento e posteriores reformulações das teorias propostas pela Análise do Discurso. Mas é no conceito de formação discursiva que reside a grande ligação entre os pressupostos teóricos pecheutianos e a teoria de Foucault. O grande intuito de Foucault com o estabelecimento deste conceito é o de discutir que todo exercício do discurso resulta de “diversos sistemas de controle da palavra”, que resultam, por sua vez, de “diversas práticas restritivas, tanto daquelas que delimitam o que pode ser dito, quanto daqueles mecanismos que delimitam os horizontes da produção e da recepção do sentido” (GREGOLIN, 2001, p.16). Para Foucault, as condições de produção são inerentes ao próprio discurso, não estando além ou aquém dele; ou seja, é na própria

---

<sup>29</sup>- O interdiscurso.

<sup>30</sup>- Baghin-Spinelli, 2002.

estruturação da formação discursiva que se pode entender suas intenções e os termos de seu engendramento.

Postulando que cada discurso tem sua lei interna, uma ordem própria, Foucault (1971) pontua que entrar na “ordem do discurso” significa inscrever-se em um modo de dizer, para que se possa dizer algo. Em seu pronunciamento *A Ordem do Discurso*, Foucault aborda principalmente a questão do monopólio de quem fala. Segundo o autor, nem todos podem falar a qualquer hora e em qualquer lugar. E ao se pensar como algo deve ser dito em um determinado contexto, de uma determinada maneira e não de outra, percebe-se que a noção de formação discursiva permeia toda a obra em questão.

As FDs, como já discutimos, são controladoras e altamente coercitivas, da mesma forma que assim também são os procedimentos de controle do discurso mostrados por Foucault. Para o autor, o discurso é resultante de diversos sistemas de controle e exclusão que circulam nas sociedades, sendo que o ponto principal de seu pronunciamento baseia-se na hipótese de que há, em toda sociedade, um processo – que se constitui de várias etapas – voltado para a produção do discurso. Tal produção é marcada pelo controle, seleção, organização e redistribuição de uma série de procedimentos que têm como função principal “conjurar os poderes e perigos consequentes do discurso” (op.cit., p.9).

Em *A Ordem do Discurso*, Foucault propõe três sistemas de controle do discurso: os externos (a interdição, a segregação e a vontade de verdade); os internos (o comentário, o autor e as disciplinas); e a rarefação dos sujeitos (o ritual, as sociedades do discurso, as doutrinas e as apropriações sociais). Tais sistemas de controle, segundo Gregolin (2001, p.17), “mostram que aquilo que é efetivamente dito não provém de um tesouro infinito de significações, mas de condições de possibilidade específicas”.

Para Foucault, existe uma estreita ligação do discurso com o desejo e com o poder. Ele afirma que há, sobre o discurso, um certo tipo de máscara, que tenta dar ao mesmo uma aparência de “pouca coisa”. Mas a real aparência é logo revelada quando os procedimentos de exclusão que atingem o discurso acabam por evidenciar as verdadeiras intenções ocultadas pelo jogo que o envolve. Segundo o autor, o discurso não é meramente algo que exprime as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo pelo que se luta. O discurso é “o poder do qual queremos nos apoderar” (1971, p.12). E é pensando nos sujeitos de nossa pesquisa, e nas relações de poder que se desencadeiam em sala de aula a partir dos acontecimentos discursivos que nela se encerram, que apresentaremos, a seguir, um breve resumo dos procedimentos de controle propostos por Foucault em *A Ordem do discurso*.

A primeira expressão de exclusão do discurso que o autor apresenta é a interdição, ou palavra proibida. Ninguém tem o direito de dizer tudo e em qualquer circunstância. Entrar na ordem do discurso é entrar em um modo de dizer, para que se possa dizer algo<sup>31</sup>. O sujeito, ao enunciar um discurso, não controla os sentidos que produz. Ao contrário, ele está inserido em uma formação discursiva que pode produzir os sentidos que são esperados, de certa forma, pelo próprio enunciador.

A segregação da loucura – segundo procedimento de exclusão proposto – mostra que o discurso do louco é nulo, sem valor legal; e que até hoje restrições são impostas à palavra do louco. Apesar de haver um aparato institucional que permite a alguém interpretar o discurso do louco, parece, contudo, que a atenção dada esconde uma exclusão.

Foucault acredita ser arriscada a utilização da oposição do verdadeiro e do falso, ou busca da verdade, como um princípio de exclusão. Uma possível explicação para este receio do autor pode ser encontrada quando ele compara a força da real verdade com a verdade que é mantida por um apoio institucional:

Como se poderia razoavelmente comparar a força da verdade com separações como aquelas separações que, de saída, são arbitrárias, ou que, ao menos, se organizam em torno de contingências históricas; que não são apenas modificáveis, mas estão em perpétuo deslocamento; que são sustentadas por todo um sistema de instituições que as impõem e reconduzem; enfim, que não se exercem sem pressão, nem sem ao menos uma parte de violência (1971, p.14).

Ao se falar em disputa pelo poder, o discurso verdadeiro pode se tornar frágil e desprovido de quaisquer artifícios que possam lhe assegurar uma sobreposição em relação a um discurso supostamente falso que, apoiado por uma instituição, conta com um suporte especificamente desenvolvido para que o mesmo seja declarado e reconhecido como “verdadeiro”. Podemos compreender, então, a fragilidade de um “discurso de formação” diante do discurso, legitimado pela própria universidade, que postula a essencialidade do ensino da língua no curso de Letras.

A vontade de verdade é, segundo Foucault, algo que atravessa os séculos e os discursos para nos conduzir ao saber. É, ainda, inerente ao ser humano e, por isso, nele encontra uma instituição mantenedora. A vontade de verdade, assim como os outros sistemas de exclusão, se apóia sobre um “suporte institucional”, podendo este ser o próprio sujeito ou um “conjunto compacto de práticas”. Mas o autor afirma: “a vontade de saber é também

---

<sup>31</sup>- Concepção que nos mostra a importância de Foucault para a noção de formação discursiva.

reconduzida, mais profundamente sem dúvida, pelo modo como o saber é aplicado em uma sociedade, como é valorizado, distribuído, repartido e de certo modo atribuído”. (FOUCAULT, 1971, p.17).

Em suma, “a vontade de verdade, apoiada sobre um suporte e uma distribuição institucional, tende a exercer sobre os outros discursos uma espécie de pressão e um poder de coerção” (op.cit., p.18). Para Foucault a vontade de verdade é a lógica discursiva usada para transformar algo em verdade.

Os procedimentos de exclusão aqui citados são apontados pelo autor como sistemas que se exercem no exterior, uma vez que dizem respeito à parte do discurso que “põe em jogo o poder e o desejo”. Já os procedimentos internos são assim denominados uma vez que “são os discursos eles mesmos que exercem seu controle a título de classificação, ordenação e de distribuição” (op.cit., p.21).

O primeiro procedimento interno abordado é o que Foucault chama de “comentário”, e pode ser definido como a variação, o desnível existente entre as repetições de um mesmo discurso. Em outras palavras, o comentário é uma “narrativa” que se conta, se repete e se faz variar a partir de um texto primeiro. Pode-se dizer, a partir desta definição, que o comentário ocupa duas posições importantes. Por um lado, ele permite a construção indefinida de novos discursos. Por outro, ele não tem outro papel senão o de “dizer o que estava articulado silenciosamente no texto primeiro” (op.cit., p.25).

O segundo procedimento interno de rarefação do discurso é o “autor”. Foucault deixa claro que não se trata do autor enquanto “o indivíduo falante que pronunciou ou escreveu um texto, mas o autor como princípio de agrupamento do discurso, como unidade de origem de suas significações, como foco de sua coerência” (op.cit., p.26). Através de exemplos, é mostrado que em determinadas ordens do discurso (como o literário) a função do autor se reforça cada vez mais. “O autor é aquele que dá à inquietante linguagem da ficção sua unidade, seus nós de coerência, sua inserção no real. É o homem que irrompe em meio a palavras, trazendo nelas seu gênio ou sua desordem” (op.cit., p.28).

A organização de disciplinas é o terceiro procedimento interno registrado. Este princípio de controle da produção do discurso se contrapõe ao princípio do comentário e ao do autor, pois para que exista uma disciplina é imprescindível a existência da possibilidade de se formular, de modo indefinido, proposições novas. Tudo isso, contudo, não reserva às proposições de uma disciplina um caráter de verdade. Fica claro que, para Foucault, as disciplinas são um plano de objetos em que se têm proposições verdadeiras e falsas dentro de seus próprios limites. E para que uma proposição realmente seja aceita e se inscreva na ordem

do discurso de uma disciplina, ela deve “preencher exigências complexas e pesadas para poder pertencer a tal conjunto; e antes de poder ser declarada como verdadeira ou falsa, deve encontrar-se ‘no verdadeiro’” (FOUCAULT, p.34). O “verdadeiro”, aqui citado, refere-se ao discurso histórico que se constitui de acordo com objetos e conceitos vigentes em um determinado momento.

O terceiro grupo de procedimentos para controle dos discursos, registrado por Foucault, trata de “determinar as condições de funcionamento dos discursos, de impor aos indivíduos que os pronunciam certo número de regras e assim de não permitir que todo mundo tenha acesso a eles” (1971, p.36). Como consequência, nem todas as áreas do discurso são do mesmo modo abertas e penetráveis, e não estão, assim, disponíveis para cada sujeito que fala. Uma das formas mais superficiais e visíveis de tal sistema de restrição é chamado de ritual. Foucault (op.cit., p.39) defende que o ritual:

define a qualificação, que devem possuir os indivíduos que falam (e que, no jogo de um diálogo, da interrogação, da recitação, devem ocupar determinada posição e formular determinado tipo de enunciado); 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 os quais se dirigem os limites de seu valor de coerção.

Certos tipos de discurso, segundo Foucault, não podem ser dissociados da prática que envolve um ritual e que determina para os sujeitos que falam propriedades e papéis preestabelecidos. Essa delimitação nos remete ao contexto de nossa pesquisa, a partir do momento que não podemos dissociar o acontecimento discursivo que se encerra na sala de aula da prática de um ritual. Nesse espaço discursivo, deste modo, é a própria ordem do discurso que vai definir os limites dos discursos a serem ali produzidos, delimitando o que professores e graduandos devem ou não dizer.

Ainda como parte do terceiro grupo de procedimentos, Foucault cita as sociedades do discurso que são “responsáveis pela conservação ou produção de discursos e pela circulação dos mesmos em um espaço fechado, distribuindo-os segundo regras estritas” (op.cit., p.39). Nestas sociedades, o número de sujeitos que falam é restrito e é apenas entre estes indivíduos que o discurso pode circular e ser transmitido. Este procedimento de controle discursivo, por sua vez, nos permite compreender a “seleção” dos discursos que circulam nas salas de aula, pois os professores, enquanto “membros” de uma sociedade do discurso, admitirão a circulação de determinados discursos em detrimento de outros.

Em contraposição às sociedades do discurso, Foucault vê nas doutrinas, de modo geral, uma possibilidade de se difundir em proporção consideravelmente maior um mesmo conjunto de discursos. Isso por que os sujeitos que se inscrevem na ordem do discurso de uma determinada doutrina aceitam e compartilham uma mesma verdade, e seguem regras que são produzidas com o intuito de proliferar e manter essa suposta verdade. As doutrinas restringem ao uso dos sujeitos um número limitado de tipos de enunciação que, por sua vez, irão cercar seus discursos e proibir-lhes o acesso a outros tipos de discurso.

Neste ponto da obra Foucault apresenta um relevante exemplo de quão poderosos são os procedimentos de controle do discurso. Segundo o autor, a educação, que supostamente seria responsável pela viabilização do acesso do indivíduo a qualquer tipo de discurso, é responsável pela concentração da principal fonte de poder – o conhecimento – nas “mãos” de uma pequena parcela de indivíduos. Na verdade, “todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou modificar a apropriação dos discursos, com saberes e os poderes que eles trazem consigo” (1971, p.44). A educação é apresentada pelo autor não como um sistema de acesso aos variados tipos de discursos, mas sim como uma instituição que tem como função principal distanciar os indivíduos e marcar as diferenças sociais. Falar a partir de um espaço institucional implica estar inscrito em determinadas regras; no caso do professor ele fala de um lugar que pré-determina a produção de seu discurso. Assim é que compreendemos as relações que se estabelecem entre professor e aluno em sala de aula e, ainda mais, compreendemos o monopólio, o controle (e, ousamos dizer, até uma possível não socialização) dos professores sobre os discursos de formação nas aulas de língua.

Ao encerrar a parte de seu pronunciamento que trata dos sistemas de controle do discurso, Foucault reconhece ser “muito abstrata” a separação entre os rituais da palavra, as sociedades do discurso e as apropriações sociais. É um processo abstrato porque, como afirma o autor, “a maior parte do tempo, eles se ligam uns aos outros e constituem espécies de grandes edifícios que garantem a distribuição dos sujeitos que falam nos diferentes tipos de discurso e a apropriação dos discursos por certas categorias de sujeito” (op.cit., p.44). Ora, o que seriam esses grandes edifícios senão as várias formações discursivas que pré-determinam os papéis para os sujeitos que falam e os lugares de onde devem falar.

Para Gregolin (2001, p.14), uma das grandes contribuições de Foucault para a AD é a concepção de discurso como “jogo estratégico e polêmico (dominação, luta, esquiva, etc.), um espaço em que saber e poder se articulam (quem fala, fala de algum lugar, a partir de um direito reconhecido institucionalmente). É e pensando nessa contribuição, que vemos a noção de “ordem do discurso”, e suas implicações, como um conceito chave para que possamos

compreender a multiplicidade da constituição dos sujeitos de nossa pesquisa nos diversos lugares de manifestação do discurso de sala de aula.

## **1.6 A natureza heterogênea do discurso**

Através de um processo de revisão de seus próprios conceitos e considerando que a base dos processos discursivos é a linguagem, pois ela é mediação entre o sujeito e o seu entorno, a AD conclui que um espaço social é heterogêneo a si mesmo, sendo, portanto, caracterizado pela permanente disputa de forças antagônicas, o que deixa, inevitavelmente, marcas tanto na linguagem quanto no sujeito. Nesse sentido, a AD concebe a linguagem como um lugar de conflito e opacidade que, juntamente com o contexto histórico, constitui, por sua vez, um sujeito descentrado, dividido, incompleto. E é esse sujeito cindido que se desloca para além dos limites da sua FD na busca de completude e afirmação da sua identidade, tornando evidente o processo que determina a natureza heterogênea do discurso.

Representando, inicialmente, a relação entre os discursos e o “já dito<sup>32</sup>”, a manifestação dessa heterogeneidade constitutiva dos discursos tem seu ponto principal na obra de Pêcheux representado no conceito de interdiscurso. Definido pelo autor como o “todo complexo” que domina as formações discursivas (PÊCHEUX, 1995), o interdiscurso, além de delimitar o conjunto daquilo que pode ser dito, determina a FD com a qual o sujeito se identifica indicando, dessa forma, que sempre há um discurso exterior ao sujeito. Como bem pontua Gregolin (2001, p.18), a partir do que é postulado por Pêcheux, “o interdiscurso designa o espaço discursivo e ideológico no qual se desenvolvem as formações discursivas em função de relações de dominação, subordinação, contradição”.

É por meio do interdiscurso que se dá a interpelação dos indivíduos em sujeitos de seu discurso<sup>33</sup>. Assim, é o interdiscurso, como podemos ver em Pêcheux (1995, p.162), que “fornece a ‘cada sujeito sua realidade’, enquanto sistema de evidências e de significações percebidas – aceitas – experimentadas”.

Essa interpelação, que ocorre por meio da identificação dos sujeitos com a FD que os domina, constitui a unidade imaginária do sujeito. Segundo Gregolin (2001, p.19),

---

<sup>32</sup>- Pêcheux, 1997.

<sup>33</sup>- Pêcheux, 1995.

...essa identificação... repousa sobre o fato de que os elementos do interdiscurso que constituem, no discurso do sujeito, as marcas daquilo que o determinam, são reinscritos no discurso do *sujeito ele-mesmo*. Por isso, o fio do discurso (*intradiscurso*) só pode ser entendido na sua relação com o *interdiscurso*. Ele não designa a realidade empírica do encaixamento discursivo; só pode ser pensado como o lugar onde a forma-sujeito tende a *absorver-esquecer o interdiscurso no intradiscurso*.

Para Orlandi (1999), a relevância de se traçar um paralelo entre intra e interdiscurso reside no fato de que, para compreender o funcionamento discursivo, é necessário distinguir o plano da “constituição” (interdiscurso) do plano da “formulação” (intradiscurso). Como declara a autora (1999, p.33),

todo dizer se encontra na confluência desses dois eixos: o da memória (constituição) e o da atualidade (formulação). A constituição determina a formulação, pois só podemos dizer (formular) se nos colocarmos na perspectiva do dizível (interdiscurso, memória).

Numa percepção que vem a corroborar com o exposto, Serrani-Infante (1998, p.234/235) refere-se ao intradiscurso como a “dimensão horizontal do dizer, ao fio do discurso, à dimensão linear da linguagem”. Ao abordarmos o intradiscurso examinamos o que um enunciador “efetivamente formula num momento dado, em relação ao que disse antes e dirá depois”. Nesse nível, complementa a autora, focaliza-se a “construção de representações” que correspondem ao registro imaginário “do eu do dizer”; À essas representações que constituem a “realidade” para um sujeito, segundo a autora (op.cit., p.234),

corresponde o domínio das relações de semelhança e dessemelhança, das propriedades atribuídas aos objetos, que são, dessa forma, organizados em classes, localizados em um espaço e em um tempo. Esse âmbito do registro em que os objetos se ligam é o imaginário.

Já o interdiscurso “remete à dimensão vertical, não linear do dizer, à rede complexa das formações discursivas em que todo dizer está inserido” (op.cit., p.235). Assim, os sentidos produzidos a partir de um determinado discurso estão articulados ao já dito do interdiscurso, o que nos permite dizer que: a) todo discurso refere-se à algo já dito em outra situação de enunciação, e b) todo discurso é convertido em uma espécie de memória discursiva, que retoma os discursos e os re-significam.

Orlandi (2001) define o interdiscurso como a “memória do dizer” ou um grupo de significações sociais em circulação em um grupo social específico, em uma época específica,

definição que se aproxima, em parte, do que Teixeira (2000, p.190) pontua acerca do conceito: “tomo o interdiscurso como um esse rastro de memória que, sem ser visível na seqüência lingüística, constitui também o sentido do discurso, que é produto de enunciações anteriores”.

Tendo em vista as considerações agora tecidas, chamamos a atenção para o fato de que o interdiscurso configura-se como um conceito essencial para o estudo da identidade dos sujeitos de nossa pesquisa. Isso porque o interdiscurso viabiliza a identificação das formas de interpelação do sujeito por uma determinada ideologia, por meio das seleções discursivas que o próprio sujeito faz no momento da enunciação. Além disso, é por meio do interdiscurso que compreenderemos, em nossa análise, a constituição dos dizeres de professores e graduandos a partir de sua relação com outros discursos.

Em contrapartida, é a partir de Authier-Revuz (1982), que se confere à noção de heterogeneidade do discurso uma maior demarcação. Tendo como base a discussão sobre o discurso como um produto do interdiscurso, a teoria da subjetividade elaborada pela psicanálise, e o dialogismo e a polifonia de Mikhail Bakhtin, a autora destaca as rupturas enunciativas no “fio do discurso”, ou seja, no intradiscurso.

Para a referida autora, o princípio da heterogeneidade se baseia na idéia de que a própria linguagem é heterogênea em sua constituição; e, como a materialidade do discurso é de natureza lingüística, é conseqüência óbvia considerá-lo também heterogêneo. Ao falar em linguagem heterogênea, Authier-Revuz (op.cit.) delimita-se à consideração do que é postulado na teoria polifônica e dialógica de Bakhtin. Nessa perspectiva (op.cit., p.9), o outro “atravessa constitutivamente o um”. Ele é “o princípio fundador” da própria subjetividade. Na AD, no entanto, a heterogeneidade se relaciona com o interdiscurso, o exterior constitutivo que dá condições para a construção de qualquer discurso, num processo de re-elaboração contínua que comporta toda a historicidade inscrita tanto na linguagem quanto nos processos discursivos.

Com o intuito de verificar o funcionamento da noção de heterogeneidade nos métodos de análise, Authier-Revuz categoriza duas formas de heterogeneidade: a constitutiva e a mostrada. A heterogeneidade constitutiva não se apresenta na disposição linear do discurso, uma vez que a alteridade não é exposta, permanece no interdiscurso e, por isso mesmo, não é passível de ser analisada. A heterogeneidade mostrada, como a própria denominação sugere, apresenta sinais da presença do outro no fio discursivo, ou seja, a alteridade se manifesta ao longo do discurso e pode ser recuperada de maneira explícita, por meio da análise. A heterogeneidade mostrada pode ser ainda marcada e não-marcada. Quando é “marcada”,

segundo a autora, é da ordem da enunciação, revelada na materialidade lingüística, como o discurso direto, as glosas e as palavras entre aspas, por exemplo. Quando é “não-marcada”, então, é da ordem do discurso, sem visibilidade, como o discurso indireto livre ou a ironia (AUTHIER-REVUZ, 1982).

Com a definitiva incorporação da noção de heterogeneidade discursiva, a Análise do Discurso não só abandona a idéia de um discurso homogêneo como também desestabiliza os conceitos de unidade do sujeito e do texto, próprios dos estudos tradicionais da linguagem. Como o sujeito e o discurso são heterogêneos em sua constituição, a ilusão de unidade tanto no sujeito quanto no texto não passam, como já discutimos em outro momento, de efeitos ideológicos.

## **1.7 Sobre a noção de sujeito**

Ao fazer uma demarcação da noção de subjetividade ao longo do percurso da Análise do Discurso, Pêcheux (1997) apresenta, inicialmente, uma concepção que traz um sujeito assujeitado, e por meio do qual uma ideologia, teoria ou instituição fala. Em uma segunda perspectiva, o autor apresenta um sujeito que, do mesmo modo, não é livre e é visto como uma função, sendo o lugar social de onde ele enuncia o determinante do que se pode ou não dizer. Longe de compreender o sujeito como um “organismo individual”, Pêcheux (1997, p.82) o concebe como “um lugar determinado na estrutura social”.

O sujeito, no terceiro momento de reformulação teórica da AD<sup>34</sup>, é determinado por uma formação ideológica e pelo inconsciente. Enquanto assujeitado pelo inconsciente, o sujeito tem a ilusão de que é dono de seu dizer. E como o sujeito se constitui na e pela linguagem, Pêcheux atribui à subjetividade um caráter ilusório, visto que o sujeito é interpelado por uma ideologia e, também, determinado pelo inconsciente. Este é o deslocamento que a AD faz ao adotar uma teoria da subjetividade de natureza psicanalítica<sup>35</sup> e essa concepção de sujeito nos leva a observar, assim, que a Análise de Discurso não trabalha com um sujeito ideal, centrado, origem do sentido que produz, mas sim com um sujeito cindido, clivado, incompleto, que não controla os sentidos que produz.

---

<sup>34</sup>- Pêcheux, 1995. É essa a concepção de sujeito que adotaremos em nosso trabalho.

<sup>35</sup>- Concebendo o sujeito como efeito de linguagem, a psicanálise procura suas formas de constituição não em um discurso homogêneo, mas na diversidade de um discurso heterogêneo que é efeito de um sujeito dividido entre o consciente e o inconsciente (DOR, 1989).

No domínio da Análise do Discurso, o sujeito é determinado pela posição, pelo lugar do qual enuncia. E ele o faz do interior de uma formação discursiva, regulada por uma formação ideológica. Nesta perspectiva, todo material significativo tem uma dimensão imaginária, uma ilusão que é necessária à existência da discursividade; uma ilusão que faz o sujeito crer que é a fonte dos sentidos que produz, o que Pêcheux denomina de esquecimento.

O esquecimento nº 1, que se encontra no inconsciente do sujeito, aparece como ponto de articulação da linguagem (PÊCHEUX e FUCHS, 1995). Nesse tipo de esquecimento, o sujeito tem a ilusão de que é o criador absoluto de seu discurso e esquece qualquer elemento que se reporte ao exterior de sua formação discursiva; aceita determinada seqüência lingüística e recusa outra, com a finalidade de produzir sentidos específicos<sup>36</sup>. O esquecimento nº 2 se caracteriza pelo que o sujeito “quer dizer” e pelo que “não quer dizer”; uma espécie de categoria seletiva que o permite “escolher” seus enunciados. Esse esquecimento dá ao sujeito a ilusão de que seu discurso reflete o conhecimento objetivo que ele tem da realidade, ou seja, a ilusão de que o sujeito é senhor de sua palavra, origem e fonte de sentido. Como podemos ver em Pêcheux (1995, p.175), esse esquecimento “cobre exatamente o funcionamento do sujeito do discurso na formação discursiva que o domina, e é aí, precisamente, que se apóia sua ‘liberdade’ de sujeito-falante”.

É nessa teoria da subjetividade psicanalítica que Pêcheux busca fundamentos para descrever o funcionamento do discurso – ilusão necessária da discursividade, que o autor vai chamar de interpelação ou assujeitamento. Sem ter consciência, o sujeito acaba por acreditar que é fonte de seu dizer e que o que ele diz é seu, ou seja, ele crê que é senhor da sua própria vontade e é, dessa forma, levado a ocupar o seu lugar em grupos ou classes de uma determinada formação social. Segundo Orlandi (1988, p.10), na perspectiva da AD, “não se pode apreender no discurso, um sujeito-em-si, mas sim um sujeito constituído socialmente, pois não são só as intenções que contam, já que as convenções constituem parte fundamental do dizer”.

Em psicanálise, o termo sujeito, introduzido por Lacan a partir de uma releitura de Freud, significa “sujeito dividido”, implicando, ainda, no próprio desconhecimento deste em relação àquilo que o determina: o inconsciente, que, segundo Lacan, é estruturado como uma linguagem e se manifesta no próprio discurso de quem fala (DOR, 1989). Esta relação de desconhecimento, por sua vez, é constitutiva do sujeito, sendo que o imaginário da atividade de linguagem é que vai proporcionar a “aparência de que o sujeito-falante detém o controle

---

<sup>36</sup>- Sentidos que acredita controlar (PÊCHEUX e FUCHS, 1975).

estratégico e funcional de seu dizer<sup>37</sup>”. Pêcheux (1995, p.163), por sua vez, declara que o *Ego* (que representa o imaginário no sujeito) não pode “reconhecer sua subordinação, seu assujeitamento ao *Outro*, ou ao *Sujeito*, já que essa subordinação-assujeitamento se realiza precisamente no sujeito *sob a forma de autonomia*”. Citando Haroche (1992, p.199), “é precisamente esta ilusão de autonomia que seria constitutiva do mecanismo de assujeitamento”.

É importante ressaltar, ainda, que Pêcheux (1990), ao adotar a teoria psicanalítica para tratar da questão do sujeito, trata também da especificidade dos três registros que se articulam na produção do sentido: o real, o simbólico e o imaginário. De acordo com essa teoria, entre o consciente e o inconsciente existe a palavra, que é lugar de convergência entre o imaginário, o simbólico e o real. Como podemos ver em Teixeira (2000, p.87/88):

O imaginário está ligado ao nascimento do eu, o simbólico, ao registro da castração, e o real, à impossibilidade de formalização pela linguagem. O imaginário encontra seu paradigma no efeito do estágio do espelho... O simbólico é identificado com a linguagem e, mais especificamente, ao significante e à cadeia significante... Quanto ao real, ele se distingue da realidade, que nada mais é do que um real domesticado pelo simbólico e pelo imaginário.

O imaginário, segundo Lacan, é definido como o lugar do eu por excelência, com seus efeitos de ilusão. O eu engana-se por crer ser o que não é, o que conduz à constatação de que o eu é uma construção imaginária. Isto caracteriza o “eu em sua precariedade”, num contínuo processo de identificações parciais (JUNQUEIRA<sup>38</sup>). Portanto, podemos dizer que a noção de sujeito aqui adotada se distancia muito daquela de um sujeito psico-social, ou seja, um sujeito centrado, consciente. A AD trabalha, ao contrário, com um sujeito descentrado e que não é fonte de seu dizer; um sujeito que, como já dissemos, é determinado pelo inconsciente e que, portanto, não sabe tudo sobre si e não consegue saber direta e imediatamente porque age de determinada forma. Authier Revuz (1982, p.35), a partir Lacan, afirma que “a linguagem é a condição do inconsciente e o sujeito é, portanto, colocado como um efeito de linguagem”. Seguindo ainda o pensamento de Lacan, o inconsciente é que faz a ponte com o imaginário, sendo ele próprio a base do imaginário. A dimensão imaginária é, nessa perspectiva, um elemento presente em todo o material significante (DOR, 1989).

---

<sup>37</sup>- Baghin-Spinelli (2002, p.55).

<sup>38</sup>- Maria Helena R. Junqueira. (Texto apresentado sem data e sem paginação).

Fonte na web: [www.eco.ufrj.br/semiosfera/anteriores/semiosfera45/conteudo\\_imag\\_mhjunqueira.htm](http://www.eco.ufrj.br/semiosfera/anteriores/semiosfera45/conteudo_imag_mhjunqueira.htm)

Junqueira (op.cit.), em um texto que discute a noção de imaginário, desde a confluência das teorias psicanalíticas, com as teorias da linguagem ressalta que o termo designa tudo aquilo que deriva da imaginação, ou seja, o imaginário apresenta a “capacidade de representar coisas em pensamento, independentemente da realidade”. O imaginário, segundo Lacan, corresponde à fase do espelho, que representa o reconhecimento de si que a criança opera ao descobrir a imagem de seu corpo, seu reflexo. Segundo Lacan, este momento do estágio do espelho “evidencia claramente o assujeitamento da criança ao registro do imaginário” (DOR, 1989, p.80), pois, ao mesmo tempo em que a imagem no espelho assegura a realidade do eu, tem-se também uma implicação do seu caráter de ilusão, já que a imagem é apenas um reflexo. Para que o sujeito alcance a realidade, é preciso abandonar as imagens (o imaginário) de si, e também dos outros, e utilizar o registro simbólico. Assim, para Lacan, o simbólico seria coletivo e cultural; o imaginário seria individual e ilusório (DOR, 1989). Quando falamos em imaginário, e também sua articulação com o real e o simbólico, instaure-se a presença da linguagem. O simbólico, sendo o lugar do significante, confronta-nos com a intrincada trama que se vai tecendo desde os primórdios da vida psíquica até a aquisição da linguagem (JUNQUEIRA, op.cit.).

Em suma, ao fazermos uma demarcação da noção de sujeito elaborada por Pêcheux na terceira fase da AD, observamos que a noção de interpelação proposta por Althusser (juntamente com a questão do discurso), atravessada por formulações da psicanálise lacaniana, produz um sujeito que, como já dissemos, é tomado como efeito. Para Teixeira (2000), o maior esforço de Pêcheux nesse momento foi o de fazer coincidir os conceitos de Althusser com os conceitos de Freud e Lacan, tendo sempre em vista a questão da “interpelação-assujeitamento”. Segundo a autora (op.cit., p.51), o sujeito da AD:

é explicado identificando-se o “Outro” de Lacan ao “Sujeito” de Althusser e aproximando-se os processos pelos quais ambos explicam, cada um a seu modo, a constituição desse sujeito, desde um “exterior” que não é “visível” para ele e que fornece uma ilusão de unidade.

Pêcheux (1995, p.163) declara que o *Ego* (que representa o imaginário no sujeito) não pode “reconhecer sua subordinação, seu assujeitamento ao *Outro*, ou ao *Sujeito*, já que essa subordinação-assujeitamento se realiza precisamente no sujeito *sob a forma de autonomia*”. Podemos dizer, deste modo, que os sujeitos que elegemos para nossa pesquisa – tanto os professores quanto os graduandos – operam em dois níveis de autonomia ilusória: são interpelados por uma ideologia, que acaba por interferir em suas representações acerca do

processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira em contexto de ensino superior; e são, também, afetados pelo inconsciente, que da mesma forma que a ideologia, se reflete nas suas representações acerca do referido processo.

## **1.8 Sobre representação e identidade**

Tomando as palavras de Serrani-Infante (1998, p.234), “as representações correspondem predominantemente ao registro imaginário do eu do dizer”. O registro do imaginário, por sua vez, não pode ser tomado como o próprio real, contudo, ele é construído, com maior ou menor aproximação, a partir das relações sociais vivenciadas pelos sujeitos no mundo material. É o imaginário que nos diz como os sujeitos percebem a sociedade e a sua circunscrição nela. Desse modo, podemos compreender que as representações dos sujeitos apresentam uma “concreta simbologia” do mundo material. Ou seja, não sendo o próprio mundo material, devem ser tomadas como legítimas as representações que os sujeitos constituem a partir de si mesmos. Segundo Pesavento (1995, p.16), o imaginário,

embora seja de natureza distinta daquilo que por hábito chamamos de real, é por seu turno um sistema de idéias-imagens que dá significado à realidade, participando, assim, da sua existência. Logo, o real é, ao mesmo tempo, concretude e representação. Nessa medida, a sociedade é instituída imaginariamente, uma vez que ela se expressa simbolicamente por um sistema de idéias-imagens que constituem a representação do real.

Assim, o registro do imaginário discursivo dos sujeitos não pode ser compreendido como fiel reproduzidor da realidade material, mas como elemento simbólico a ela articulado. Tomando as representações como elemento constitutivo dos conceitos que o sujeito elabora sobre o mundo, é possível entender como, dentro de uma determinada sociedade, se constituem diferentes leituras do mundo; como essas leituras representam e incorporam socialmente os sujeitos e os diferentes grupos que eles formam legitimando e reproduzindo, assim, as relações sociais.

Woodward (2000, p.17), ao discutir sobre a força das representações na construção de identidades e na definição dos papéis dos sujeitos na sociedade, afirma que:

A representação inclui as práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-nos como sujeitos. É por meio dos significados produzidos por meio das

representações que damos sentido à nossa experiência e àquilo que somos. Podemos inclusive sugerir que esses sistemas simbólicos tornam possível aquilo que somos e aquilo que não somos. Podemos inclusive sugerir que esses sistemas simbólicos tornam possível aquilo que somos e aquilo no qual podemos nos tornar.

Em decorrência disso, compreendemos que os sujeitos, ao longo de sua existência, constroem representações a partir de leituras particulares do mundo, concebendo para si e para os outros, identidades que atendam a seus interesses. Como declara Chartier (1991, p.183), ao discutir a relação entre representação e identidade:

Pensa a construção das identidades sociais como resultado sempre de uma relação de força entre as representações impostas pelos que detêm o poder de classificar e de nomear e a definição, de aceitação ou resistência, que cada comunidade produz de si mesma.

Dessa forma, são as representações que cada sujeito apresenta em relação ao mundo material que lhe fornecem sua unidade imaginária, constituindo, assim, as identidades. As ações dos sujeitos, quer sejam de submissão, quer sejam de contestação, são reguladas, direcionadas pelas representações internalizadas. Com efeito, definir, ou pelo menos vislumbrar a identidade dos professores formadores dos cursos de Letras, significa estabelecer quais as representações e conseqüentes práticas que são por eles regidas em sala de aula.

Segundo Hall (2000), a questão da representação dos sujeitos compreende a produção de significados construídos por meio da linguagem. Para o referido autor, são as imagens, os sinais e a própria linguagem que representam o mundo de maneira significativa que permitem aos sujeitos compartilharem das mesmas crenças e idéias, constituindo, assim, um grupo social pertencente a uma mesma cultura.

É interessante acrescentar ainda que o referido autor, em suas considerações sobre a identidade na pós-modernidade, narra os deslocamentos que provocaram os principais avanços na teoria social e nas ciências humanas a partir da segunda metade do século vinte. Curiosamente, os dois principais descentramentos apontados por Hall (2000) constituem a base da subjetividade na teoria da Análise do Discurso. Em primeiro lugar, o grande impacto causado pela reinterpretação do pensamento marxista, feito por Althusser, provocou uma drástica mudança na forma como os indivíduos, a partir de proposições-chave da filosofia moderna, concebiam a “essência universal dos homens” e a “singularidade” do próprio indivíduo (op.cit., p.35).

O segundo grande descentramento ocorre com a descoberta do inconsciente, realizada por Freud. A nova teoria, assim como a releitura dos escritos de Marx, arrasa a concepção de sujeito centrado, racional, “provido de uma identidade fixa e unificada”, própria do sujeito cartesiano. Lacan ao reler Freud, acrescenta Hall, afirma que a entrada da criança nos “vários sistemas de representação simbólica (incluindo a língua, a cultura e a diferença sexual)”, é marcada por “sentimentos contraditórios e não resolvidos... que são aspectos-chave da formação inconsciente do sujeito que deixam o sujeito ‘dividido’ e permanecem com a pessoa por toda a vida” (Hall, 2000, p.37/38).

A identidade é, então, definida por Hall (op.cit., p.38) como:

Algo formado ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento. Existe sempre “algo” imaginário ou fantasiado sobre sua unidade. Ela permanece sempre incompleta, está sempre “em processo”, sempre “sendo formada”.

Tal definição sugere, segundo o autor, que ao invés de se falar em identidade como algo acabado, deveria se falar em identificação, e vê-la como um processo “em andamento”. Em concordância, Coracini (2003b, p.150/151) pontua que, ao assumirmos o sujeito tal qual ele é concebido na teoria psicanalítica, ou seja,

...cindido, descentrado, inconsciente, habitado pelo outro, incapaz de se definir como uno, estável, igual a si mesmo (e, portanto, distinto dos demais), a não ser na dimensão representativa, isto é, imaginária, de unidade do locutor (ou do interlocutor) enquanto ego... e a linguagem, enquanto heterogênea, não podemos acreditar na possibilidade de uma identidade acabada, descritível; só podemos postular momentos de “identificação” em movimento constante e em constante modificação”.

A identidade, assim, não se constitui na singularidade de um eu completamente isolado da presença do outro. A identidade do sujeito se constitui, sim, no entrecruzamento das diferentes vozes e desejos que o perpassam em determinado momento de sua existência; fato que nos permite concluir que não há uma identidade única, fixa, imutável, mas sim, uma série de identidades que constituem o sujeito. Retomamos a concepção de Hall (2000, p.12/13), que atesta de maneira clara que:

A identidade é uma ‘celebração móvel’: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. É definida

historicamente e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas... A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia.

De acordo com a citação acima, e de acordo com Woodward (2000, p.55), “as posições que assumimos e com as quais nos identificamos constituem nossas identidades”. A partir disso, e pensando nos sujeitos de nossa pesquisa, percebemos que a identidade profissional do professor do curso de letras, juntamente com as representações que ele tem sobre o que é ser profissional do magistério em contexto de ensino superior, vai se materializar na identidade (em construção) de seus alunos, a partir do momento em que haja uma identificação do aluno com as ações do professor. Além disso, a postura assumida pelo professor em sala de aula intervém nos sentidos que o aluno está produzindo, tornando-se elemento constitutivo da identidade do aluno. Os atos, bem como as representações do professor<sup>39</sup>, desta forma, são passíveis de serem agregados à identidade do aluno, pois os sentidos que o aluno produz a partir do discurso do professor vão constituir sua identidade.

Rajagopalan (2002), ao tratar da construção das identidades, discute a importância da política de representação e afirma que é por meio da representação que novas identidades são constantemente afirmadas e reivindicadas. Para o autor, a discussão sobre a identidade enquanto um “construto” já não é mais uma novidade nos círculos acadêmicos, mas, ao mesmo tempo, Rajagopalan (op.cit., pp. 77/78) declara que:

de todas as identidades, a do indivíduo é a mais difícil de ser pensada diferentemente, isto é, como algo em constante processo de (re)construção. Afinal, numa cultura marcadamente individualista como a nossa, a crença na própria individualidade é entendida, não sem razão, como a primeira garantia de sobrevivência.

Seguindo essa tendência, essa crença justifica as constantes reivindicações essencialistas que envolvem os processos identitários, e a imagem, ainda difundida entre os sujeitos, de que a identidade configura-se como um processo fixo ou imutável.

Ao discutir sobre a noção de identidade, Woodward (2000, p.8) postula que as identidades, de modo geral, só vão adquirir sentido “por meio da linguagem e dos sistemas simbólicos pelos quais elas são representadas”. Para a autora, a linguagem é um sistema de

---

<sup>39</sup>- Ambos representados por sua produção discursiva.

significação; fato que nos permite acrescentar que “a identidade é moldada e orientada externamente, como um efeito do significante e da articulação do desejo” (2000, p.63). É, portanto, a partir das relações de negociação que se estabelecem por meio da linguagem, que podemos situar o sujeito professor e compreender a construção de sua identidade.

É por meio dos discursos de professores e graduandos que se torna possível buscar os sistemas de representação que os caracterizam, e que se movem e se transformam a todo instante. Entendemos representação, aqui, como, a relação entre, de um lado, o “real” e a “realidade” e, de outro, as formas pelas quais esse “real” e essa “realidade” se tornam “presentes” para nós – re-presentados (SILVA<sup>40</sup>, 1998), constituindo as imagens que temos em relação ao mundo, de forma geral, “e as relações que se estabelecem em seu imbricamento” (Jesus, 2002, p.21).

Segundo Silva (op.cit.), a representação é um sistema de significação. Explicando o conceito nos termos da lingüística estruturalista, o autor postula que na representação está envolvida “uma relação entre um significado (conceito, idéia) e um significante (uma inscrição, uma marca material: som, letra, imagem, sinais manuais)”, aspecto que delimita o processo de significação como algo essencialmente social. Para o autor, o conceito de representação da forma que vem sendo utilizado nos estudos culturais apresenta uma estreita ligação com os postulados de Foucault, principalmente com o conceito de discurso, e suas implicações com o poder.

O poder, tal como é discutido por Foucault (1996), não é algo que se localiza, *a priori*, em uma única instância. Ao contrário, ele se expressa nas formas mais variadas, constituindo o que o autor chama de micropoderes, que situam-se nas práticas sociais. A partir das considerações de Foucault, o poder se exerce por meio de micro-relações que perpassam o cotidiano e os indivíduos, circundando-os e atravessando-os, em rede. O poder não se aplica ao sujeito. Como seu centro produtor e transmissor, o sujeito está sempre em posição de exercer o poder e sofrer a ação deste mesmo poder, a partir da constituição de seus discursos e desejos. “O indivíduo não é o outro do poder, é um de seus primeiros efeitos” (Foucault, 1996, p.183). Na “genealogia do sujeito moderno”, que Foucault produz ao longo de seus estudos, destaca-se o poder disciplinar (op.cit., p.188):

---

<sup>40</sup>- In: A poética e a política do currículo como representação. Trabalho apresentado na 21ª Reunião Anual da ANPEd (Caxambu, MG, Setembro de 1998), no GT currículo. Gostaríamos de registrar que a forma segundo a qual o texto está disponibilizado não apresenta número de páginas ou ano de publicação.  
Fonte na web: <http://www.ufrgs.br/faced/gtcurric/trab98.html>

Este novo tipo de poder, que não pode mais ser transcrito nos termos da soberania, é uma das grandes invenções da sociedade burguesa. Ele foi um instrumento fundamental para a constituição do capitalismo industrial e do tipo de sociedade que lhe é correspondente, este poder não soberano, alheio à forma da soberania, é o poder disciplinar.

A preocupação central do poder disciplinar é a regulação, sendo que a vigilância é um tipo de “governo” das populações, dos indivíduos. As instituições, como as escolas, as igrejas, os quartéis, enfim, toda e qualquer instituição que policia e disciplina as populações, são os lugares de ação desse tipo de poder. Com o objetivo de controlar, em todos os sentidos, as vidas dos indivíduos, o poder disciplinar atua por meio dos “regimes administrativos, do conhecimento especializado dos profissionais e no conhecimento fornecido pelas disciplinas das Ciências Sociais” (Hall, 2000, p.42, comentando Foucault). Silva (1998) esclarece a ligação que existe entre as discussões sobre o conceito de representação e os postulados de Foucault afirmando que os discursos, tais como as representações, “se situam num campo estratégico do poder”. São nas relações de poder e em seus efeitos, acrescenta o autor, que se localizam os discursos, definindo o que e como eles dizem, os pondo em movimento. As implicações desta forma de conceber as representações (a partir de suas relações com o discurso e o poder disciplinar) no que diz respeito à constituição das identidades, acaba por “produzir” sujeitos socialmente previsíveis. Tal previsibilidade se revela, outrossim, no âmbito cultural da constituição das identidades.

Silva (1998) define a identidade cultural ou social como o conjunto de características por meio das quais os grupos sociais se definem como grupos: “aquilo que eles são”. Mas, para o autor, aquilo que constitui os grupos sociais é inseparável daquilo que não os constitui, das características que os diferenciam de outros grupos. “Identidade e diferença são, pois, processos inseparáveis”. A identidade, dessa forma, não é uma “entidade absoluta, uma essência, uma coisa da natureza, que faça sentido em si mesma, isoladamente”. É no dia-a-dia, nas experiências vividas pelos sujeitos que essa estreita vinculação entre identidade e diferença “desaparece, se apaga, se torna invisível”. Apropriando-nos das palavras de Woodward (2000, p.9), podemos afirmar que “a identidade é relacional”. A identidade dos sujeitos depende de algo exterior a eles, de outras identidades que, a partir das diferenças existentes entre elas, forneçam condições para que elas existam (Woodward, op.cit.). A identidade do professor, assim sendo, depende da identidade do aluno para “firmar-se” como tal em sala de aula; aquilo que o aluno não é integra-se como elemento constitutivo à

identidade do professor que, por meio de suas representações, também se integra à identidade do aluno. Essas considerações podem ser validadas a partir de Silva (1998), ao declarar que:

tanto a nossa identidade quanto a identidade dos outros (a diferença) aparecem como absolutas, como essências, como experiências originais, primordiais. A identidade só faz sentido numa cadeia discursiva de diferenças: aquilo que “é” é inteiramente dependente daquilo que “não é”. Em outras palavras, a identidade e a diferença são construídas na e através da representação: não existem fora dela.

Outro ponto fundamental a respeito da relação identidade X representação se faz presente no fato de que os lugares a partir dos quais os sujeitos se posicionam e falam são determinados pelo discurso e pelos sistemas de representação (Woodward, 2000). Dessa forma, os sistemas simbólicos nos quais se baseiam as representações, são fontes de resposta para questionamentos essenciais em nossa pesquisa, como: Quem é o professor-formador? Quem é o graduando do curso de Letras? Quais são os objetivos desses sujeitos? Enfim, quais lugares eles ocupam dentro do processo de formação de professor? Obviamente, as condições de produção dos discursos dizem muito nesse caso, pois elas determinam as posições-de-sujeito assumidas por professores e graduandos. Por meio de identificações imaginárias, da ordem do desejo dos sujeitos, ocupamos lugares que nos permitem construir “nossa identidade”, aparentemente fixa, mas que vai se remodelando, se reestruturando, a partir de uma série de identificações que acabam por revelar o que nós representamos quando falamos em um contexto, em uma situação específica. Woodward (op.cit., p.30) postula que:

em todas essas situações, podemos nos sentir, literalmente, como sendo a mesma pessoa, mas nós somos, na verdade, diferentemente posicionados pelas diferentes expectativas e restrições sociais envolvidas em cada uma dessas diferentes situações, representando-nos, diante dos outros, de forma diferente em cada um desses contextos. Em um certo sentido, somos posicionados – e também posicionamos a nós mesmos – de acordo com os “campos sociais” nos quais estamos atuando.

Woodward comenta o trecho acima, afirmando que, ao ocupar novas posições, emergem do sujeito identidades outras. Para a autora, a gama de posições que temos à nossa disposição e que, por meio de um processo identificatório, “podemos ocupar ou não”, é resultado da complexidade da vida moderna. As diferentes identidades que assumimos, complementa a autora, podem ainda estabelecer relações conflituosas entre si, gerando momentos de tensão

quando “aquilo que é exigido por uma identidade interfere com as exigências de uma outra” (Woodward, 2000, p.31/32).

Citando Silva (1998), temos que, por meio da representação, travam-se combates decisivos de “criação e imposição de significados particulares: esse é um campo atravessado por relações de poder. A identidade é, pois, ativamente produzida na e através da representação: é precisamente o poder que lhe confere seu caráter ativo, produtivo”. O autor assevera que o poder:

está situado nos dois lados do processo de representação: o poder define a forma como se processa a representação; a representação, por sua vez, tem efeitos específicos, ligados, sobretudo, à produção de identidades culturais e sociais, reforçando, assim, as relações de poder. A representação, entretanto, não é apenas um condutor do poder, um simples ponto na mediação entre o poder como determinante e o poder como efeito. O poder está inscrito na representação: ele está "escrito", como marca visível, legível, na representação. Em certo sentido, é precisamente o poder que está representado na representação. As relações de poder que funcionaram como condições de possibilidade dessa representação deixaram aí sua marca e seu rastro inconfundíveis. Mesmo que seja também função da representação apagar essas marcas e esses rastros, a representação é, pois, sempre, uma relação social, quer a encaremos como processo, quer a vejamos como produto.

A “política de identidade”, acrescenta Silva (1998), revela sua importância a partir da estreita ligação entre representação, identidade e poder. Compreendendo que a identidade é política, que a representação é política, “os diferentes grupos sociais e culturais, definidos através de uma variedade de dimensões (classe, ‘raça’, sexualidade, gênero, etc.), reivindicam seu direito à representação e à identidade”.

As considerações aqui tecidas sobre a representação são fundamentais para avaliarmos os processos identitários que se instauram nas aulas de LE do curso de Letras que elegemos como cenário de nossa pesquisa, pois como comenta Silva (1998), “a representação, em conexão com o poder, está centralmente envolvida naquilo que nos tornamos. Não há identidade nem alteridade fora da representação”.

## **1.9 Sobre a Mentalidade de Ensino**

A partir de uma preocupação que se fundamenta na sobreposição dos avanços

tecnológicos à percepção dos sujeitos, Santos (2000) problematiza a formação de professores de línguas, nesse contexto, considerando a grande necessidade de se localizar uma base teórica que permita ao professor de língua estrangeira fazer suas escolhas pedagógicas de acordo com as necessidades dos alunos. O conceito “mentalidade de ensino”, segundo o autor, é apresentado para que se possa melhor refletir sobre essas escolhas, pois é por meio da própria mentalidade de ensino que o professor poderá agir e interferir no processo histórico, como sujeito de seu “fazer pedagógico”.

Considerando os referenciais discursivos do professor como heterogêneos, polifônicos e polissêmicos<sup>41</sup>, Santos (op.cit., p.76) define a mentalidade de ensino como:

o conjunto de atitudes de um sujeito reveladas na sua prática e decorrentes de seu envolvimento interativo com outros sujeitos ou de seu engajamento em uma determinada atividade. A mentalidade transcende interesses específicos da superfície dos comportamentos sociais como a ordem econômica, as disputas institucionais ou a hegemonia das relações de poder. Ela atua diretamente na constitutividade do sujeito, em suas relações de **ser-crer**; **ser-saber**; e **ser-fazer**. (grifos do autor)

A mentalidade de ensino revela as representações que circunscrevem o sujeito no mundo como agente sócio-político de sua própria prática. Como afirma Santos, trata-se de uma “orientação seletiva” que se delimita na práxis do sujeito ao “lidar com o outro, na sua postura frente às instituições, e no seu perfil profissional”. Os traços da mentalidade de um sujeito podem ser evidenciados a partir da natureza de seu engajamento em uma determinada atividade. Deste modo, pensando no sujeito-professor ou no sujeito-aluno, podemos compreender as variações de motivação, as reações em sala de aula, “as formas de encaminhamento de ações, como índices de determinação da mentalidade dos sujeitos” (op.cit., p.76).

Como pontua Santos (op.cit., p.76),

Os sinais de constitutividade do sujeito na circunscrição de uma **mentalidade** podem ser percebidos se considerarmos três estados de ser no fenômeno da interação, a saber: o ser-crer, o ser-saber e o ser-fazer. O ser-crer remete aos valores de verdade; o ser-saber se refere às inter-relações com o conhecimento; e o ser-fazer evidencia como os conhecimentos, sob o crivo dos valores de verdade, se manifestam nas ações do sujeito.

---

<sup>41</sup>- Caráter atribuído, segundo o autor, devido a chegada da interdisciplinaridade no processo de ensino-aprendizagem, o que, por sua vez, afasta a concepção de ensinar que se pauta na utilização de uma abordagem única ou que se limite apenas às amostragens de língua apresentadas em livros didáticos.

Tomando o professor como desencadeador do processo interativo em sala de aula, Santos (2000, p.76) aprofunda a discussão sobre a mentalidade de ensino, partindo da noção de interação enquanto um processo que se constitui na conjetura de escolhas lingüísticas, culturais e ideológicas:

Lingüísticas porque envolvem um sistema outro de comunicação; culturais porque implicam em uma distinção entre diferentes *modus vivendi* e ideológicas porque interferem na formação identitária do sujeito em relação a si próprio, aos outros, e a seu lugar histórico-discursivo.

Ao ser revelada pelo professor na sala de aula, a mentalidade de ensino reflete as variadas filiações teóricas que se relacionam com o modo de ensinar do professor. Tais filiações referem-se, ainda, ao “perfil de educador” exibido pelo professor; à sua proficiência lingüística e, também, à sua competência como usuário de tecnologias. Apontando para o caráter histórico, filosófico, sócio-psicológico, cultural e lingüístico de tais filiações, Santos mostra que, de modo geral, elas sofrem alterações que se entrecruzam com as convicções de professores e alunos para se manifestar em forma de encaminhamentos específicos em sala de aula. Para o autor, ensinar nessa perspectiva é ter sempre em mente “o caráter heterogêneo das relações de sala de aula”, analisando atentamente “as diferentes percepções em cima de uma mesma amostra de linguagem”, e observando “as diferentes rotas para essas percepções, evidenciadas nas reações dos aprendizes às amostras de linguagem” (op.cit., p.77).

A noção de mentalidade de ensino em nosso trabalho busca focar a questão do ensino de língua estrangeira em cursos de formação de professores, no que se refere aos variados encaminhamentos dados pelos professores às suas aulas. A mentalidade de ensino dos sujeitos de nossa pesquisa revelará mais do que suas escolhas lingüísticas, culturais e ideológicas. Ela nos mostrará as vinculações teóricas referentes ao modo de ensinar do professor, revelando seu perfil de professor “formador”.

## **1.10 Os Lugares Discursivos**

Saber as implicações que advém dos lugares assumidos pelos sujeitos do discurso, no discurso e pelo discurso, é essencial à compreensão das práticas identitárias que ocorrem em sala de aula, bem como em qualquer contexto que envolva situações de ensino. Partindo deste princípio, Santos (1999) elabora, tendo como referência os postulados teóricos da corrente

histórico-ideológica<sup>42</sup> da Escola Francesa de Análise do Discurso, uma reflexão acerca dos lugares ocupados pelo professor, pelo aluno e pelo conhecimento a partir da relação que se estabelece entre sujeito e discurso.

Segundo o autor (SANTOS, p.39), a natureza “teórico-filosófica” das análises de que a AD têm empreendido, de modo geral, uma concepção de linguagem enquanto elemento “inerente – e por isso integrado e entrecortado – a qualquer complexo de atitudes e representações não necessariamente individuais nem universais, relacionado às práticas sócio-culturais e históricas dos sujeitos”. Nessa perspectiva, complementa o autor, o sujeito configura-se como o lugar dos sentidos e, por se circunscrever “em várias vozes que se entrecruzam e atravessam os discursos” (op.cit., p.41), decorre que, nas várias posições que ele ocupa, vão se instaurar sentidos heterogêneos.

Essa alteridade de sentidos, por sua vez, é determinada pelas “condições de produção do contexto” e pelos “papéis sócio-históricos nos quais os sujeitos se circunscrevem no processo enunciativo” (op.cit., p.42). Daí a importância, em nosso trabalho, de se conhecer o lugar, ou lugares, ocupados por professores e alunos, pois é por meio deles que podemos identificar os sentidos que se manifestam, em seus dizeres, a respeito do processo de formação profissional. Em suma, Santos (op.cit., p.42) ressalta que:

Os sujeitos, ao construírem-constituírem sentidos, os filtram em seus referenciais históricos, ideológicos, políticos, psicológicos, culturais e lingüísticos, além de levarem em consideração, as características contextuais nas quais esses sentidos serão atribuídos. Os sujeitos também são passíveis de transitarem em diferentes discursos, porque modulam a natureza dos sentidos de acordo com o contexto em que estes vão se circunscrever. O discurso, pois, é, um *continuum* em que falsas negações, omissões, lacunas, conflitos e relações de poder, se entrecortam em múltiplas possibilidades de realização enunciativa, além de ser traspassado por uma diversidade de vozes.

Ao situar o lugar do sujeito-professor (SP), o autor demarca, dentro do processo de ensino/aprendizagem, um lugar de domínio que lhe permite controlar os encaminhamentos da aula. Nesse ponto de vista, o professor tem conhecimento de seu papel, o que o leva a agir tendo como referência metas que traça para si, levando em conta as imagens que tem de seus alunos. Configura-se como papel do professor, ainda, reconhecer a si mesmo “nos limites do ato de ensinar”, considerando seus referenciais discursivos e seu comprometimento

---

<sup>42</sup>- Essa escolha se justifica, segundo o autor, pois ela permite trabalhar “as relações de subjetividade instaurada na heterogeneidade dos sentidos e na alteridade dos discursos, instituídos através da polissemia e da polifonia de suas manifestações enunciativas” (SANTOS, 1999, p.37).

“profissional e político”. Assim, prossegue o autor, o sujeito-professor limita-se a uma atuação que requer uma constante reflexão acerca do seu papel tendo em vista o grupo social no qual “vive e atua” e que permite a ele conhecer os fatos, sabendo, também, como “intervir neles e através deles”, para que possa, deste modo, “tomar atitudes diante do que faz”. A viabilidade dessa perspectiva, contudo, depende do conhecimento do professor em relação às suas ações e postura, “no sentido de perceber as diferenças entre os indivíduos e seus comportamentos no lidar com as distinções cognitivas dos sujeitos e com a própria linguagem” (Santos, 1999, p.43).

Tomando por base a heterogeneidade e a alteridade dos conhecimentos envolvidos no ato de ensinar como elementos constitutivos do professor, Santos (op.cit., p.43) pontua que:

...ele (o sujeito-professor) apresenta, retoma, usa, complementa e aprofunda sentidos em torno desses conhecimentos com o propósito de influenciar na percepção, avaliação, re-avaliação, absorção, produção, construção, reconstrução, criação e re-criação dos mesmos. Tal procedimento é decorrente de uma anterioridade discursiva em que o SP estabeleceu relações entre ele e a linguagem, a língua, seus referenciais discursivos, os sujeitos aprendentes e o próprio mundo.

A partir de tais relações, o sujeito-professor traça os possíveis encaminhamentos e interferências levando em conta o momento específico da aula, e os conhecimentos a interagir. De acordo com o autor, tendo se escolhido um determinado encaminhamento, o professor situa suas “ações de ensinância” em três tipos de abordagem:

- i) a abordagem especulativa, que atua no “resgate da memória dos saberes”;
- ii) a abordagem factual, que se refere à análise da “sincronia dos fatos”,
- iii) a abordagem projecional, que delimita o “estabelecimento de metas e relações para/entre os conhecimentos” (op.cit., p.43).

Santos conclui suas considerações acerca do lugar do sujeito-professor declarando que as situações de ensino devem se adequar à realidade do sujeito-aluno, de modo a lhe proporcionar atividades como “pensar a própria história de aquisição de conhecimentos, discutir necessidades e lacunas através deles, ou ainda, projetar aspirações” (op.cit.:43). Trata-se, enfim, de um lugar a partir do qual o professor constrói todo um processo de sala de aula que lhe permite interferir no processo de ensino/aprendizagem juntamente com seus alunos.

Os sentidos, dentro do processo de ensino, têm seu lugar demarcado na recuperação da anterioridade discursiva dos alunos, pois ela é que viabiliza a identificação dos sujeitos e a

circunscrição destes nos acontecimentos discursivos. Tal consideração nos permite identificar a estreita relação que há entre sentido e história; uma relação que é responsável pelo que Santos chama de “cultura de compreensão”. Para o autor, esta cultura relaciona-se “à natureza de exposição e a percepção dos sentidos por parte dos sujeitos envolvidos no processo de ensino” (Santos, 1999, p.44). É esta cultura que vai, por sua vez, determinar o grau de percepção dos sentidos situado no imaginário coletivo dos sujeitos, o que, segundo o autor, representa o lugar em que “se escande e se explora a diversidade das significações na multifacetariedade das manifestações discursivas” ” (Santos, 1999, p.44). Seguindo o ponto de vista adotado, essa escansão e exploração é que possibilitam a organização de “rotas heterogêneas para as significações”, sendo que é nessas próprias rotas que podem ocorrer as alterações, transformações, e deslocamentos dos sentidos, em função das “modalidades de expressão em que são realizados”. Nesse processo, conclui Santos, a negociação de sentidos observada pode oscilar entre uma “anterioridade negada ou oposta, até uma posterioridade aceitável e referencial” (op.cit., p.44).

O conhecimento, na proposta apresentada por Santos, ocupa um lugar que se apóia na elaboração de um conjunto de “saberes partilhados” e na “busca cognoscitiva de informações”. Contudo, tal organização de informações depende diretamente da forma como os sujeitos envolvidos no processo estabelecem suas “metas e percepções da e na realidade”. A origem do conhecimento, segundo o autor, “advém da identificação de lacunas de saberes que instauram obstáculos no processo de ser-fazer dos sujeitos” (op.cit., p.44).

A organização dessas metas e percepções, para o autor, se estabelecem a partir de três aspectos distintos:

- i) o aspecto seletivo, que determina os propósitos de exposição a um determinado conhecimento;
- ii) o aspecto operacional, que se refere ao modo como os sujeitos interagem com as informações;
- iii) o aspecto qualitativo, que direciona as características dos saberes partilhados.

Esses aspectos, por sua vez, se constituem heterogeneamente fazendo emergir “a produção de amostras de conhecimento”. Nessa perspectiva, complementa Santos (op.cit., p.44), “o conhecimento em si torna-se um acessório do processo de ensinância, uma vez que o foco se desloca do conteúdo propriamente dito para o olhar dos sujeitos sobre esse conteúdo”. Desta forma, o conhecimento, assim como o próprio discurso e os sentidos, constitui-se

continuamente, em um processo mutável, cumulativo e variável na interação “sujeito-saber”. Contudo, Santos alerta para o caráter fragmentário que o ensino formal tem atribuído ao conhecimento. Tal posicionamento descontextualiza o conhecimento de seus “espaços discursivos potenciais”, fazendo com que se confira a ele um caráter “estático e isolado de sua função sentidural na interdiscursividade dos saberes partilhados”; aspecto que nos remete ao tema de nossa pesquisa e também à própria estruturação dicotômica dos cursos de Letras, o que, de certo modo, garante o ensino da língua inglesa desvinculado de questões didático-pedagógicas. O conhecimento, conclui o autor, é o “ponto de inflexão na dinâmica de referencialidade sujeitudinal” (Santos, 1999: 44), o que reforça a idéia de que os lugares discursivos da AD “consideram os actantes desses processos enquanto sujeitos referenciais polifônicos nas relações intra e interdiscursivas” (op.cit: 49).

A influência da AD no ensino, tal como é postulada por Santos (1999), nos permitirá analisar as prioridades do sujeito professor em sala de aula, a partir de sua referencialidade discursiva. Partindo de um olhar atravessado pelos conceitos discutidos neste capítulo, pretendemos refletir acerca da constituição da identidade dos sujeitos de nossa pesquisa e dos elementos que permeiam sua produção discursiva no contexto específico de nossa pesquisa.

Acreditamos que as considerações aqui contempladas constituem a materialidade teórica necessária para que possamos compreender os conflitos e contradições que se articulam nos dizeres dos professores-formadores, revelando, assim, o que está em jogo nas relações estabelecidas entre os funcionamentos discursivos que se encerram nas salas de aula de língua inglesa dos cursos de formação de professores.

## Capítulo Segundo

### 2.1 A metodologia da pesquisa

A investigação que procuramos realizar busca, dentre outros fatores, estabelecer uma relação entre os elementos que constituem as formações discursivas de professores de língua inglesa em um curso de Letras e sua prática em sala de aula. Devido ao fato de não conseguirmos isolar a língua – meio utilizado pelos sujeitos para se constituírem como tal – de fatores sociais, históricos e ideológicos<sup>43</sup>, acreditamos ser impossível o estabelecimento das relações por nós propostas sem considerarmos noções como as de discurso e efeito de sentido, formação discursiva e interdiscurso, dentre outras, que são conceitos fundamentais da Análise do Discurso – metodologia de análise por nós proposta.

De acordo com Orlandi (1989, p.24),

Esta metodologia se funda na consideração das condições de produção do dizer como constitutivas desse próprio dizer: assim, quem fala, para quem se fala, o que se fala, como se fala, em que situação, de que lugar da sociedade etc. são considerados elementos fundamentais de processo de interlocução que estabelece a linguagem.

Tais elementos, complementa Orlandi (op.cit., p.24), determinam a caracterização do funcionamento discursivo, que é definido como “a atividade estruturante de um discurso determinado, por um falante determinado, para um interlocutor determinado, com finalidades específicas”. Estas especificações são essenciais para que se compreenda as “diferentes formas do discurso” que, por sua vez, possibilitarão um conhecimento das diversas “formas de interação estabelecidas pela linguagem em seus processos de significação”.

Para a realização da análise, trabalharemos com a noção de recorte<sup>44</sup> de Orlandi (1984, p.14). Segundo a autora “o recorte é uma unidade discursiva. Por unidade discursiva entendemos fragmentos correlacionados de linguagem – e situação. Assim, um recorte é um fragmento da situação discursiva”. Por meio da análise das marcas lingüísticas identificadas nos recortes feitos nos será possível identificar as formações discursivas em que foi produzido um determinado dizer. A análise, entretanto, não se restringirá apenas ao exame de estruturas

---

<sup>43</sup>- Pêcheux (1997)

<sup>44</sup>- Escolha feita em função da extensão do *corpus*.

isoladas, e sim ao enunciado como um todo que, por sua vez, inscreve-se num processo sócio-histórico passando a ser, deste modo, um fenômeno possível de ser investigado, observado e identificado.

Devido à natureza dos elementos aqui investigados, podemos dizer que a abordagem utilizada para a realização deste trabalho é qualitativa, interpretativista e de caráter observacional. Trata-se de uma pesquisa diagnóstico analítico-descritiva, uma vez que se refere a um exame das relações/interações entre professor/língua/aluno em um contexto específico. Justificamos esta delimitação, pois pretendemos considerar e descrever essas relações, bem como o processo de produção discursiva dos professores, sujeitos de nossa pesquisa, tal como ocorreram em sala de aula.

Acreditamos que a partir da abordagem por nós assumida possamos apreender a perspectiva dos participantes, tanto professores quanto graduandos, em relação às questões focalizadas em contexto e situações determinadas. Deste modo, vemos como possível o alcance de um objetivo que, a nosso ver, é partilhado por muitos pesquisadores: a aplicação de uma metodologia que “acabe por gerar um conhecimento útil e relevante para o pesquisado, que passará a partilhá-lo com o pesquisador, e que também avive a voz silenciada, que rompa elos de regime de verdade, rumo a um outro dizer” (BOLOGNINI JUNIOR, 2003, p.90).

## **2.2 As Perguntas de Pesquisa**

Nas relações que se estabelecem em sala de aula, trabalhamos com as imagens (representações) que os sujeitos envolvidos no processo de ensino/aprendizagem – professores e alunos – têm a respeito do que seja o seu próprio papel, do papel do outro e, também, do papel de seu objeto de estudo<sup>45</sup>.

A inclusão da noção de representação em nossa pesquisa justifica-se, pois, como vimos no capítulo anterior, as representações (ou imagens) que o sujeito tem sobre aquilo que o cerca são elementos que perpassam a constituição de sua identidade, tornando-o uma espécie de representante que reflete em seus discursos as crenças e valores imbricados em suas representações. Além disso, as representações dos sujeitos em relação ao mundo social e ao mundo subjetivo, são essenciais para que eles possam “construir” seu papel na sociedade e sua própria identidade. E ao pensarmos na constituição da identidade profissional de professores e graduandos dos cursos de licenciatura, podemos compreender as diversas

---

<sup>45</sup>- Baghin-Spinelli, 2002.

representações como significações que ocorrem em um contexto específico e que são constituídas por valores e concepções de mundo diferentes, constituindo, dessa forma, dados valiosos na nossa busca de compreender os funcionamentos discursivos recortados para análise. Como declara Woodward (2000, p.8, citando Hall) “a representação atua simbolicamente para classificar o mundo e nossas relações no seu interior”.

Assim sendo, as perguntas centrais que conduziram nosso estudo são:

- Quais as representações que os professores de língua inglesa têm sobre o seu papel em um curso de formação de professor, ou seja, em contexto de ensino superior?
- Quais as representações que os professores de língua inglesa têm sobre o graduando em um curso de formação de professor?
- Como se configura, na reflexão e na prática, o discurso do professor de língua estrangeira (inglês) em um curso de formação de professor?

Essas questões desencadearam, ainda, as seguintes indagações:

- Quais as representações que os professores têm sobre as diferenças de conhecimento lingüístico dos graduandos?
- Como os professores vêem sua inserção e prática nesse contexto?

### **2.3 Configuração do Corpus**

Os registros que compõem nosso *corpus* foram coletados em uma IESP<sup>46</sup> em dois momentos distintos. Nos dois últimos meses do segundo semestre do ano de 2003, observamos as aulas do primeiro e segundo períodos e, nos dois últimos meses do segundo semestre do ano de 2004, observamos as aulas do terceiro e quarto períodos. Inicialmente, nosso material de análise constituía-se exclusivamente de transcrições de aulas e entrevistas com professores e graduandos. Posteriormente, as ementas das disciplinas Língua Inglesa I,

---

<sup>46</sup>- Instituição de ensino superior pública.

II, III e IV, e também algumas informações concernentes à estruturação do curso de Letras, foram eleitas partes integrantes do *corpus*, por se configurarem como um dos elementos responsáveis pelas condições de produção dos discursos articulados em sala de aula.

Para realizarmos nossa pesquisa entrevistamos e observamos as aulas de quatro professores da disciplina Língua Inglesa. Como pretendemos investigar a forma como a língua inglesa é trabalhada em um curso de formação de professores, decidimos escolher como sujeitos de nossa pesquisa professores que ministram aulas para o primeiro, segundo, terceiro e quarto períodos, respectivamente. Justificamos nossa escolha devido ao fato de que as disciplinas de Língua Inglesa oferecidas nesses períodos representam, para a maioria dos graduandos, o primeiro contato com a língua na qual eles supostamente vão se constituir como profissionais de ensino. Tal delimitação, além disso, nos fornecerá dados mais precisos sobre a forma como a língua alvo é apresentada aos alunos nos quatro períodos iniciais.

No curso de Letras da instituição observada, sabe-se que o quadro de professores constitui-se, assim como em muitas outras instituições públicas, de professores efetivos e substitutos. E é interessante ressaltar que o número de professores substitutos equipara-se ao número de professores efetivos. Assim sendo, o critério utilizado para a escolha desses sujeitos de pesquisa pautou-se em uma organização que buscou um equilíbrio entre o número dos dois tipos de professores, o que resultou na seguinte divisão:

- Professores Substitutos – primeiro e terceiro períodos.
- Professores Efetivos – segundo e quarto períodos.

Como acreditamos que os graduandos também são uma rica fonte de dados para a realização deste trabalho escolhemos dois alunos de cada período observado para serem entrevistados. O critério para escolha desses sujeitos de pesquisa teve como direcionamento as diferenças de conhecimento lingüístico entre os alunos. Como um dos aspectos a serem observados em nossa investigação refere-se às representações construídas acerca das diferenças de proficiência lingüística entre os graduandos, selecionamos, em cada grupo, sujeitos que apresentassem níveis de conhecimento distintos. Essa escolha, por sua vez, nos possibilitará identificar representações essenciais à compreensão do processo de constituição dos alunos na língua inglesa, via língua inglesa.

O contraponto que pode ser estabelecido a partir dos dizeres dos professores e graduandos eleitos como sujeitos de nossa pesquisa nos fornecerá elementos importantes para que possamos analisar o dizer e o fazer pedagógico que se instauram nas aulas de língua

inglesa do curso de Letras observado. Além disso, a AD, por discutir questões referentes à tomada da palavra<sup>47</sup>, conflitos e constituição de subjetividades por meio da linguagem, nos fornecerá subsídios para melhor compreender as representações dos professores acerca do lugar que ocupam no processo de formação de outros professores.

## **2.4 Procedimentos para a coleta de dados**

Primeiramente, escolhemos os professores – sujeitos de nossa pesquisa. Estabelecemos como critério principal para tal escolha a seleção de professores que estivessem ministrando aulas para os quatro períodos iniciais, uma vez que estes são os períodos designados para os estudos básicos da língua inglesa. Após esta etapa, iniciamos as observações de campo. Observamos e registramos em áudio e vídeo, durante um período aproximado de dois meses, às aulas ministradas pelos professores que participaram de nossa pesquisa. Dentre todas as aulas observadas, selecionamos uma aula típica<sup>48</sup> de cada professor para ser transcrita e aqui anexada. Ao final desta etapa, realizamos uma entrevista individual com os professores e com dois graduandos de cada grupo. Como já dissemos, todas as entrevistas foram gravadas em vídeo e posteriormente transcritas.

## **2.5 Os Instrumentos para a coleta de dados**

Acompanhamos as aulas dos professores escolhidos como sujeitos de nossa pesquisa na condição de observador, procurando registrar detalhadamente os comportamentos dos sujeitos no contexto social pesquisado. Para a análise das questões por nós propostas, utilizamos os seguintes instrumentos de coleta de dados: entrevistas com os professores, entrevistas com os graduandos, e gravações das aulas observadas. Nas seções a seguir, faremos uma breve descrição de cada um desses instrumentos.

---

<sup>47</sup> - De acordo com Orlandi (1983, p.17), tomar a palavra, tal qual professores e graduandos fizeram nas entrevistas, “é um ato político com todas suas implicações: reconhecimentos, relações de poder, constituição de identidade”.

<sup>48</sup> - Entendamos por aula típica uma aula em que os conteúdos presentes nas ementas estejam sendo apresentados aos alunos, e que não haja nenhum tipo de avaliação escrita, como testes bimestrais ou finais, por exemplo.

### **2.5.1 A entrevista com os professores**

Nosso interesse inicial em realizar entrevistas com os professores surgiu a partir da leitura do artigo “Conflitos e contradições na aula de leitura”, Coracini (1995, p.74). Segundo a autora, os conflitos entre o dizer e o fazer pedagógico, tão comumente observados nos contextos de ensino, “tornam-se perceptíveis graças ao confronto entre o que é dito em entrevistas e o que se observa na sala-de-aula”. Após a observação das aulas, que se encerrou juntamente com o semestre letivo, foram realizadas entrevistas individuais com os professores com o objetivo de verificar alguma evidência de conflitos ou contradições entre o “dizer” e o “fazer pedagógico” (Coracini 1995, p.74). A entrevista, que foi realizada de forma semi-estruturada, apresentou 14 perguntas<sup>49</sup>. Com o intuito de auxiliar os professores, utilizamos, quando necessário, outras perguntas que pudessem facilitar a compreensão das perguntas feitas inicialmente. As entrevistas com os professores, bem como as entrevistas realizadas com os alunos<sup>50</sup>, foram de grande importância para a nossa pesquisa, uma vez que nos forneceram informações essenciais para que pudessemos conhecer melhor os sujeitos envolvidos.

### **2.5.2 A entrevista com os graduandos**

Elaboramos um roteiro<sup>51</sup> com nove perguntas que foram utilizadas, em uma entrevista semi-estruturada, com oito graduandos das quatro turmas de língua inglesa escolhidas para a observação. As perguntas foram direcionadas de modo que pudessemos obter, principalmente, informações referentes à ótica dos graduandos em relação à postura de seus professores, levando em consideração seu papel de professor-formador. Além disso, procuramos identificar elementos que delimitassem as representações que os graduandos têm a respeito das diferenças de conhecimento lingüístico que caracterizam as turmas de inglês no curso de Letras investigado. Todas as entrevistas, realizadas ao término do semestre letivo e após a observação das aulas, foram gravadas em vídeo e posteriormente transcritas.

---

<sup>49</sup>- Ver anexo I.

<sup>50</sup>- Ver anexos III e IV.

<sup>51</sup>- Ver nexos II.

### 2.5.3 As Aulas

Gravamos em vídeo as aulas observadas no primeiro e segundo períodos, e em áudio as aulas do terceiro e quarto períodos. Num período aproximado de dois meses nos foi possível registrar cerca de oito aulas<sup>52</sup> de cada período. No entanto, devido à extensão do *corpus*, optamos por transcrever e anexar apenas uma aula de cada professor. O critério para escolha das aulas a serem analisadas teve por base o foco de nossa pesquisa. Como pretendemos analisar os discursos que sustentam a prática pedagógica em um curso de formação de professores, decidimos selecionar aulas que apresentassem algum tipo de referência ao propósito de formação do curso de letras. Vale registrar aqui que tal critério teve validade para as aulas de Língua Inglesa 1, 3 e 4, sendo que a aula de Língua Inglesa 2 foi selecionada aleatoriamente. Além de mostrar os comportamentos e as reações dos alunos em sala de aula, acreditamos que as transcrições das aulas nos forneceram dados essenciais para a compreensão de como ocorreram os procedimentos adotados pelos professores – sujeitos centrais de nossa pesquisa.

## 2.6 O perfil dos participantes<sup>53</sup>

Os professores<sup>54</sup> participantes de nossa pesquisa apresentavam o seguinte perfil:

P1- Professor substituto do núcleo de línguas estrangeiras da universidade pesquisada há um ano e meio. Professor em instituto de idiomas. Cerca de 10 anos de experiência de experiência em ensino de língua inglesa. Graduação em Letras.

P2- Professor efetivo do núcleo de línguas estrangeiras da universidade pesquisada há um ano e meio. Cerca de vinte e dois anos de experiência em ensino de língua inglesa (ensino médio, instituto de idiomas e ensino superior). Mestrado em Lingüística.

---

<sup>52</sup>- O número consideravelmente pequeno (já que em um mês as turmas têm aproximadamente oito encontros), justifica-se pelo fato de não termos registrado aulas em que tenham acontecido algum tipo de avaliação ou atividades extra-classe, como as aulas no laboratório de línguas.

<sup>53</sup>- As informações disponíveis nesta seção foram obtidas nas entrevistas. Para traçarmos o perfil dos graduandos utilizamos enunciados breves que pudessem fornecer dados sobre sua relação com a língua inglesa, o nível de proficiência lingüística e também sobre sua visão a respeito da articulação entre teoria e prática nas aulas de língua inglesa do curso de Letras pesquisado.

<sup>54</sup>- P1- professor do primeiro período; P2- professor do segundo período; P3- professor do terceiro período; P4- professor do quarto período.

P3- Professor substituto do núcleo de línguas estrangeiras da universidade pesquisada há seis meses. Professor em instituto de idiomas. Cerca de 9 nove anos de experiência de experiência em ensino de língua inglesa. Graduação em Letras.

P4- Professor efetivo do núcleo de línguas estrangeiras da universidade pesquisada há quinze anos. Cerca de vinte anos de experiência em ensino de língua inglesa (instituto de idiomas e ensino superior). Mestrado em Lingüística Aplicada.

Os graduandos<sup>55</sup> participantes de nossa pesquisa apresentavam o seguinte perfil:

A1a- Apresenta um conhecimento não satisfatório da língua inglesa. A princípio, teve muitas dificuldades para se adaptar às aulas de língua inglesa no curso de Letras devido à heterogeneidade de conhecimento lingüístico entre os alunos. Não tem motivação para participar das aulas, mas tem a ajuda da professora nos momentos de dúvidas. Relatou que as aulas de língua inglesa do curso de letras estão contribuindo para melhorar sua pronúncia. Disse ter observado relação entre teoria e prática nas aulas de língua inglesa. Não pretende ser professora de língua inglesa.

A1b- Apresenta um conhecimento pré-intermediário da língua inglesa. Gosta muito de estudar a língua, mas apresenta algumas dificuldades de compreensão oral. Disse que as aulas de língua inglesa do curso de Letras estão contribuindo para melhorar sua produção oral e que também funcionam como uma revisão de estruturas que ele aprendeu anteriormente. Não vê a heterogeneidade de conhecimento lingüístico entre os graduandos como um problema; acha que os alunos mais proficientes podem ajudar aqueles que apresentam dificuldades. Não observou nenhuma relação entre teoria e prática nas aulas de língua inglesa.

A2a- Apresenta um conhecimento intermediário da língua inglesa e gosta muito de estudá-la. Não vê a heterogeneidade de conhecimento lingüístico entre os graduandos como um problema. Não observou nenhuma relação entre teoria e prática nas aulas de língua inglesa. Disse que a aula de língua inglesa não é direcionada à formação de professores e que suas expectativas em relação ao desenvolvimento de seu conhecimento na língua não estão se

---

<sup>55</sup>- A1a e A1b- alunos do primeiro período; A2a e A2b- alunos do segundo período; A3a e A3b- alunos do terceiro período; A4a e A4b- alunos do quarto período.

realizando. Acha que o curso deve ser totalmente direcionado à questões práticas, como ministrar aulas.

A2b- Apresenta um conhecimento não satisfatório da língua inglesa. Apresentou dificuldades em se adaptar às aulas de língua inglesa e procurou um curso fora da universidade; disse que sem esse curso não conseguiria acompanhar as aulas já que tem muitas dificuldades. Relatou que as aulas de língua inglesa do curso de letras estão contribuindo para melhorar sua pronúncia. Disse que o curso de letras não é o lugar apropriado para se aprender a língua, pois não se tem muito tempo. Não observou nenhuma relação entre teoria e prática nas aulas de língua inglesa. Afirma que a professora enfatiza o ensino da língua, mas acha que isso é positivo porque aprendeu muito durante o semestre. Pretende ser professora de Inglês ou Literatura.

A3a- Apresenta um conhecimento não satisfatório da língua inglesa. Esperava fazer graduação em espanhol, mas não sabia que a universidade não oferecia essa modalidade do curso. Procurou um curso fora da universidade e disse que é muito difícil aprender inglês no curso de Letras. Relatou que as aulas de língua inglesa do curso de letras não estão contribuindo muito para sua aprendizagem porque não se tem muito tempo para explorar as novas informações. Não observou nenhuma relação entre teoria e prática nas aulas de língua inglesa. Pretende ser professora de língua inglesa, mas acredita que deve fazer um curso no exterior para aperfeiçoar seus conhecimentos.

A3b- Apresenta um conhecimento intermediário da língua inglesa e gosta muito de estudá-la. Disse que as aulas são totalmente direcionadas pelo livro didático e que estão contribuindo muito pouco para sua aprendizagem. Afirmou que as diferenças de conhecimento lingüístico entre os alunos atrapalham muito as aulas porque se utiliza muito a língua portuguesa. Não observou nenhuma relação entre teoria e prática nas aulas de língua inglesa. Pretende ser professora apenas de língua inglesa.

A4a- Apresenta um conhecimento intermediário da língua inglesa. Disse ter observado relação entre teoria e prática, em algumas das aulas, em forma de discussões. Acredita que a tradição de se ensinar apenas a língua, nas aulas do curso de Letras, é decorrente da heterogeneidade de conhecimento lingüístico entre os graduandos. Relatou que as aulas de

língua inglesa do curso de Letras contribuem de certa forma para sua aprendizagem, pois sempre surge algo que ainda não se sabe ou algo interessante.

A4b- Apresenta um conhecimento básico da língua inglesa. Não observou nenhuma relação entre teoria e prática nas aulas de língua inglesa. Já trabalhou como professora de espanhol, e não pretende dar aulas de língua inglesa quando terminar a graduação. Afirmou que as dificuldades de proficiência lingüística atrapalham o desenvolvimento da turma e disse que a professora não sabe lidar com esse problema, elaborando perguntas de nível avançado para os alunos com pouco conhecimento. Disse que as aulas não foram muito produtivas.

## **2.7 A estruturação<sup>56</sup> do curso de Letras**

O curso de Letras da instituição que observamos funciona desde 1960 oferecendo Licenciatura plena em Português/Inglês e Português/Francês. A partir de 1990, com o intuito de viabilizar outras habilitações que atendessem à demanda do mercado de trabalho e as necessidades pessoais dos graduandos, foi realizada a primeira reforma curricular, abrindo espaço para licenciaturas simples em Português, Inglês e Francês. O objetivo central do curso é “fornecer a seus alunos formação humanística e cultural necessária à compreensão e integração com a realidade do mundo atual, bem como o instrumento teórico indispensável ao exercício de suas atividades profissionais”. Atualmente, o curso de Letras habilita os graduandos para o ensino médio e fundamental e também para a pesquisa em línguas e literaturas, se estruturando da seguinte forma:

Modalidades:

Licenciatura plena em Português/Inglês e respectivas Literaturas.

Licenciatura plena em Português/Francês e respectivas Literaturas.

Licenciatura plena em Português e Literaturas de Língua Portuguesa.

Licenciatura plena em Inglês e Literaturas de Língua Inglesa.

Licenciatura plena em Francês e Literaturas de Língua Francesa.

---

<sup>56</sup>- As informações desta seção apresentam-se conforme disponibilizadas na homepage do curso.

Funcionando em regime acadêmico semestral, nos turnos diurno e noturno, o curso apresenta um prazo de realização proposto pela instituição que é de quatro anos para as licenciaturas simples e duplas. Como o objetivo de nossa pesquisa centra-se na formação de professores de língua inglesa e considerando ainda que a modalidade mais procurada na instituição é a licenciatura dupla Português/Inglês, disponibilizamos a seguir a proposta de formação do curso no que se refere às disciplinas disponibilizadas para o estudo (e formação do graduando) da língua inglesa<sup>57</sup> na modalidade supracitada.

<b>PERÍODO</b>	<b>DISCIPLINA</b>	<b>CARGA HORÁRIA</b>
1º	Língua Inglesa 1	60 h
2º	Língua Inglesa 2	60 h
3º	Língua Inglesa 3	60 h
4º	Língua Inglesa 4	60 h
5º	Metodologia do Ensino de Língua Estrangeira	60 h
6º	Linguística Aplicada ao Ensino de LE	60 h
7º	Conversação em Língua Inglesa 1	60 h
	Redação em Língua Inglesa 1	60 h
8º	Prática de Ensino de Língua Inglesa 1	90 h

Esse quadro nos mostra, por meio da distribuição das disciplinas ao longo do período de formação, que o curso de Letras se estrutura de forma dicotômica, visto que as disciplinas teóricas são estudadas de forma segmentada não havendo, ainda, a pressuposição de uma articulação destas com o caráter prático do curso. Este aspecto organizacional do curso sugere que a preparação do aluno –professor de língua inglesa é de responsabilidade das disciplinas Metodologia do Ensino de Língua Estrangeira, Linguística Aplicada ao Ensino de LE e Prática de Ensino de Língua Inglesa 1, sendo que uma experiência mais intensa no processo de se ensinar a língua inglesa é proporcionada pela Prática de Ensino. Na referida disciplina, como podemos observar nas informações disponibilizadas no quadro, o graduando conta com

<sup>57</sup>- Ou língua estrangeira, no caso das disciplinas didáticas.

uma carga horária de 90 horas que são divididas da seguinte forma: 30 horas de aulas expositivas com o professor-orientador (para tratar de questões teóricas relacionadas ao processo de ensino/aprendizagem da língua); 30 horas de observações de aulas de língua inglesa na rede pública e particular de ensino; e 30 horas para elaboração de um curso que é oferecido à comunidade, sendo que na divisão desta carga horária estão incluídos os planejamentos das aulas, as reuniões com o professor-orientador e as aulas propriamente ditas. Essa articulação sugere, ainda, a nosso ver, que há uma priorização da teoria<sup>58</sup> em detrimento da prática.

## 2.8 As ementas

No viés teórico da AD as condições de produção de um discurso são essenciais à realização da análise que se pretende desenvolver. Nessa perspectiva, segundo Pêcheux (1969, p.14) “uma seqüência lingüística só pode ser definida como discurso somente com referência às condições de sua produção, entendidas como as relações de força e de sentidos em que a seqüência foi produzida”. A referência às condições de produção, segundo Malidier (2003, p.23) designa a “concepção central do discurso determinado por um ‘exterior’, para evocar tudo o que, fora a linguagem, faz com que um discurso seja o que é: o tecido histórico-social que o constitui.” Assim, o lugar de onde o sujeito enuncia acaba por revelar sua inscrição sócio-histórico-ideológica, o que nos fornecerá dados precisos na identificação das representações dos sujeitos-professores acerca do processo de formação.

É considerando o que foi dito sobre as condições de produção de um discurso que entendemos a análise das ementas das disciplinas básicas da língua inglesa<sup>59</sup> como um elemento norteador para a compreensão (da constitutividade) dos discursos obtidos nas entrevistas e também dos discursos que circulam nas salas de aula do curso de Letras observado. Acreditamos que o elemento fundamental, no sentido de determinar o que é dito nas referidas aulas, encontra-se nos objetivos propostos nas ementas<sup>60</sup>.

Uma primeira observação a ser feita é que os objetivos gerais para as quatro disciplinas são os mesmos: “Proporcionar ao aluno meios de comunicar-se oralmente e por

---

<sup>58</sup> - Entendemos teoria, aqui, como o conteúdo das disciplinas da Língua Inglesa.

<sup>59</sup> - Bem como a própria estruturação dicotômica do curso.

<sup>60</sup> - Para acesso ao documento ver anexo VI.

escrito com relativo desembaraço, transferindo para situações reais as estruturas básicas apresentadas e trabalhadas ao longo do curso”.

Uma análise não muito aprofundada de tal objetivo nos permite entrever uma representação de “formação” estritamente voltada para a constituição de uma identidade lingüística idealizada, ou seja, uma formação do graduando que visa ao desenvolvimento de uma proficiência na língua inglesa que o permitirá assumir a posição de sujeito-falante. O uso da expressão “com relativo desembaraço”, por sua vez, sugere uma certa limitação no desenvolvimento das habilidades lingüísticas, sendo esperado, dessa forma, que o graduando apresente certas restrições ao utilizar a língua.

Ao se esperar do aluno que ele seja capaz de transferir para “situações reais de uso” as estruturas da língua apreendidas durante o curso, notamos que o curso de Letras pesquisado tem o intuito de promover no aluno o desenvolvimento de uma certa autonomia para utilizar a língua inglesa, de modo que ele possa ocupar a posição de sujeito-usuário da língua em questão. Assim, para que o graduando construa uma identidade de professor é esperado que ele “seja”, nessa língua outra. A língua inglesa, desse modo, ocupa no curso de Letras o lugar de um elemento central na constituição da identidade profissional do graduando; um elemento que se “constrói” de forma contínua e cumulativa, descontextualizada do caráter prático do curso.

Apesar de apresentarem alguns elementos distintos entre si (itens gramaticais, provenientes dos diferentes níveis de estruturas lingüísticas propostos para cada disciplina), as ementas, de forma geral, baseiam-se nos seguintes itens:

- Listening comprehension
- Reading passages
- Guided conversation
- Paragraph writing

Este enfoque, juntamente com a incursão de estruturas gramaticais da língua inglesa, previstas no programa, visa a proporcionar ao graduando um conhecimento sistemático da língua, bem como o desenvolvimento das quatro habilidades lingüísticas. Não encontramos, em nenhuma das ementas, elementos que se referissem especificamente ao caráter didático-pedagógico dos cursos de licenciatura. Noções básicas, ou meras referências, sobre abordagens, métodos ou técnicas de ensino, não são apresentadas, o que nos faz confirmar a representação do curso de Letras em relação ao processo de formação que identificamos

inicialmente, ou seja, uma formação que pressupõe, antes de tudo, o desenvolvido lingüístico do graduando; um desenvolvimento profissional que enfatiza a constituição do “instrumento” de trabalho, e que não oferece, a princípio, os meios para se utilizar esse instrumento, profissionalmente. As implicações dessas considerações revertem-se na circunscrição dos sujeitos envolvidos no processo de ensino/aprendizagem (professores e, até mesmo alguns graduandos) em uma formação discursiva que concebe a língua estrangeira nos cursos de Letras como elemento a ser “estudado” de forma segmentada e não articulado ao propósito de formação particular de uma licenciatura.

Por meio desse breve levantamento a respeito do conteúdo das ementas das disciplinas analisadas (que se configuram como condições de produção, em parte, para os discursos de sala de aula) poderemos compreender as tomadas de atitudes, as escolhas discursivas, enfim, os posicionamentos dos professores-formadores, sujeitos de nossa pesquisa.

## **CAPÍTULO TERCEIRO**

### **3.1 Introdução**

Neste capítulo, temos por objetivo tratar da análise dos dados que coletamos ao longo de nosso percurso de pesquisa. A organização destes dois capítulos, da forma que se seguem, busca disponibilizar informações relevantes à problematização de nossa hipótese direcionadora. Como foi mostrado na introdução deste trabalho, acreditamos que há, nas aulas de língua inglesa dos cursos de formação, a ausência de um discurso que articule o conhecimento lingüístico dos alunos com o desenvolvimento de uma postura profissional; aspecto que pode, a nosso ver, apagar o propósito dos cursos de Letras, que é colaborar para a construção de uma identidade profissional do futuro professor de língua, mais especificamente língua estrangeira.

Inicialmente, pretendemos, a partir dos dizeres nas entrevistas, focalizar as representações dos professores em relação aos graduandos, visto que suas posturas em sala de aula são, muitas vezes, decorrentes da imagem que fazem de seus alunos. Após esse primeiro momento, buscaremos identificar o lugar do professor formador a partir de seus próprios dizeres, considerando sua inserção em contexto de pré-serviço e suas representações sobre a aula de LE no curso de Letras. Acreditamos que o levantamento desse aspecto nos fornecerá dados importantes para a compreensão de uma articulação, ou não, de discursos de sala de aula que promovam o desenvolvimento de uma postura profissional nos graduandos.

Em seguida, apresentaremos um levantamento geral a respeito das diferenças de proficiência lingüística nas aulas de língua inglesa do curso de Letras, enfocando aí as representações e encaminhamentos dos professores. Em alguns momentos apresentaremos, como contraponto aos dizeres dos professores, os dizeres dos graduandos a respeito dos professores e à sua postura em sala de aula, considerando as diferenças de conhecimento lingüístico e o fato de se articular ou não o conhecimento lingüístico dos alunos com uma postura profissional. A observação deste aspecto, como já foi dito, pode nos ajudar a compreender a dificuldade na construção do conhecimento didático-pedagógico que muitas vezes é observada na aula de língua estrangeira.

Com o intuito de compreender como se configura, na reflexão e na prática, os discursos dos professores sujeitos de nossa pesquisa, apresentaremos, nas seções

subseqüentes, a análise de algumas seqüências das aulas observadas. Os recortes feitos, de modo geral, nos permitiram identificar elementos representativos da mentalidade de ensino dos professores no que concerne aos dois aspectos abordados em nossa pesquisa, a saber, a articulação entre teoria (a língua inglesa) e prática (o caráter de formação do curso) durante as aulas e as diferenças de conhecimento lingüístico entre os graduandos. Nos gestos de interpretação aqui apresentados, tomaremos como referência as representações dos sujeitos de pesquisa identificadas nas seções anteriores, pois, como declara Coracini (1992, p.53), a imagem que professor e alunos fazem de que seja “ensinar/aprender uma língua estrangeira (LE), são determinantes para o desenrolar do curso e se revelam, ainda que parcial e interpretativamente, na interação na sala de aula”.

Durante o processo de análise dos dizeres de professores e graduandos partimos de uma noção de sujeito múltiplo, contraditório e, por isso, atravessado/constituído por diferentes discursos. É considerando a construção do “ser professor” como um processo que se dá por meio de complexas práticas discursivas, nas quais entram em jogo sistemas de representação, efeitos ideológicos, enfim, a própria “ordem do discurso”, que buscaremos, ao longo das etapas que constituem a proposta de análise deste trabalho, apresentar respostas às perguntas que nortearam nossa pesquisa.

### 3.2 As representações construídas nos discursos dos professores

Em uma análise inicial das entrevistas que constituem o corpus desta pesquisa<sup>61</sup>, observamos que as representações que os professores têm de seus alunos constituem-se principalmente por modos de dizer<sup>62</sup> em que predominam formas de comparação e de negação.

Observemos a seqüência discursiva a seguir<sup>63</sup>:

- (1) P2- *E uma diferença MUITO grande é a motivação que eles têm... é o acesso que eles tem à Língua. O aluno de cursinho de Línguas ele geralmente, a maioria... só nos*

---

<sup>61</sup> - Para facilitar a leitura, lembramos aqui os códigos utilizados na transcrição das entrevistas: P- pesquisador/ P1- professor do primeiro período/ P2- professor do segundo período/ P3- professor do terceiro período/ P4- professor do quarto período/ A1a- aluno do primeiro período/ A1b- aluno do primeiro período/ A2a- aluno do segundo período/ A2b- aluno do segundo período/ ...- pausa breve/ ... - pausa longa/ ( )- incompreensível/ (( )) – comentário do analista/ MAIÚSCULA- ênfase.

<sup>62</sup>- Os recortes aqui apresentados foram selecionados de forma que apresentassem, nas seqüências discursivas, a ocorrência de elementos possíveis de serem correlacionados aos nossos objetivos.

<sup>63</sup>- As seqüências analisadas nesta seção são constituídas de fragmentos das respostas dos professores a respeito das diferenças entre ministrar aulas no curso de Letras e em um curso de idiomas.

*cursinhos maiores, tá! eles são pessoas que MUITAS vezes viajaram ou que os pais já viajaram, tá! Ou que estão frequentando o curso porque tem planos de viajar... .. São pessoas que têm um acesso a internet, ao computador, ao material impresso em inglês, tv a cabo, e o aluno de Letras não tem isso. **O aluno de Letras é um aluno que não tem internet, muitos não tem...** Eu tô te falando porque eu tô trabalhando com os alunos graduandos, já os formandos, né... éh... da prática de ensino e... é uma surpresa pra gente ver que os alunos tão saindo... **muitos ainda não tem ainda o domínio de usar o teclado de um computador.** Então, quer dizer... esse é o perfil do aluno de Letras que tá saindo do curso. O da... o que eu entrei agora... ainda tem uma média muito alta de **alunos que não tem internet**, tá! Então eu acho que é uma diferença MUITO grande.*

É possível notar, inicialmente, que uma comparação é construída entre os alunos de cursos de idiomas e os alunos do curso de Letras. Por meio de explicitações claras que se referem a um e a outro tipo de aluno (*São pessoas que têm um acesso à internet, ao computador, ao material impresso em inglês, tv a cabo, e o aluno de Letras não tem isso. O aluno de Letras é um aluno que não tem internet, muitos não tem...*), P2 produz um discurso que tem um efeito de sentido que marca as formas de acesso a uma LE como a diferença principal entre alunos de cursos de idiomas e alunos do curso de Letras. Podemos inferir, a partir desse dizer, que no imaginário deste enunciador o aluno do curso de idiomas é aquele que, por ter os mais diversos meios de acesso à língua, pode apreendê-la mais facilmente. O aluno do curso de Letras, por outro lado, parece ser visto de forma oposta, uma vez que não tem o acesso ao ensino da língua que é mediado por tecnologias. Essa diferença, por sua vez, nos faz refletir sobre uma série de implicações que surgem a partir desse dizer.

Em primeiro lugar, observamos que no enunciado “*E uma diferença MUITO grande é a motivação que eles têm... é o acesso que eles tem à Língua*”, o uso do advérbio de intensidade *muito* ocupa a função de assinalar a proporção das diferenças que existem entre os alunos dos cursos de idiomas e do curso de Letras, no que diz respeito ao acesso que eles têm a uma LE. No imaginário discursivo deste professor, o acesso à língua estrangeira, por meio de recursos outros que não a sala de aula, parece representar um papel essencial no processo de ensino e aprendizagem de uma LE. Esta representação, como já dissemos acima, constrói um lugar privilegiado, dentro do processo de aprendizagem de uma LE, para os alunos dos cursos de idiomas; um lugar que acaba por assegurar, àqueles que ali se circunscrevem, garantias de aprender a língua. De modo geral, toda a fala apresentada em (1) reflete, a nosso ver, a manifestação do interdiscurso que atravessa e constitui o dizer do professor, que é marcado pelo discurso das novas tecnologias no ensino de uma língua estrangeira.

O efeito dessa manifestação interdiscursiva na postura dos professores, por sua vez, se reverte em produções discursivas e conseqüentes tomadas de atitude que são perpassadas por

mitos e crenças. No caso de P1, como podemos ver na seqüência discursiva recortada, há toda uma crença em torno das técnicas de ensino mediadas por novas tecnologias, que se manifesta em uma constante recorrência dos vocábulos “computador” e “internet”.

Também observamos, por meio dessa manifestação interdiscursiva, que para este professor o aluno de língua inglesa – e de forma indireta, o aluno do curso de letras – é aquele que não tem acesso a meios que viabilizem uma real inserção no processo de aprendizagem da língua em questão. A negação destacada no excerto (*O aluno de Letras é um aluno que não tem internet, muitos não tem...*), bem como as negações subseqüentes, parecem refutar a possibilidade de se aprender uma língua estrangeira ou uma segunda língua sem o intermédio da internet ou de outros recursos que proporcionem ao aluno algum tipo de contato com a língua – afirmação que produz um efeito de sentido que considera o aluno do curso de letras a ser tomado como “aquele que não tem recursos suficientes para aprender uma LE”.

Ao se assumir a perspectiva teórica da AD, como já dissemos, deve-se considerar a língua como ordem significante sujeita a equívocos, deslizos e falhas; um construto subjetivo que se desdobra sobre si mesmo de diversas maneiras para se confirmar e para dar ao sujeito a ilusão de que controla seu dizer (AUTHIER-REVUZ, 1998). Ao tratar da natureza metaenunciativa da linguagem, Authier-Revuz (1998) mostra como o sujeito, em seus enunciados, sempre diz mais do que acredita estar dizendo, fato que acontece, segundo a autora, devido à concepção de sujeito adotada nos estudos sobre o discurso<sup>64</sup>. O uso da expressão “quer dizer” (...*muitos ainda não tem ainda o domínio de usar o teclado de um computador. Então, quer dizer... esse é o perfil do aluno de Letras que tá saindo do curso.*), representa o que Authier-Revuz (1998, p.33) denomina “paráfrase através de uma expressão completa”; um artifício usado pelo enunciador cuja função é especificar o sentido. Dessa forma, temos neste enunciado, um comentário, uma reafirmação do dizer de P2 a partir de um dizer inicial, que estabelece o sentido do “perfil” do graduando.

O efeito do dizer de P2, por sua vez, nos permite entrever uma representação a respeito da condição sócio-econômica dos alunos do curso de Letras. O não acesso do graduando a tudo que a tecnologia oferece em termos de aprendizagem de LE nos remete à crise econômica que há tempos é um dos principais problemas enfrentados pelos brasileiros. Em outras palavras, a imagem que temos a partir do discurso desse professor revela que, no

---

<sup>64</sup>- Neste trabalho a autora reivindica, dentro da lingüística, o intercâmbio de outras áreas para tratar da enunciação. A partir de Bakhtin, ela postula que a heterogeneidade é constitutiva da própria linguagem. Esta reflexão de Authier-Revuz está em oposição ao posicionamento de Ducrot, que trata das relações da enunciação intralingüisticamente, ou seja, sem trazer outros campos para estudar tais relações.

monolíngüe contexto brasileiro<sup>65</sup>, ter acesso a uma língua estrangeira consolidou-se, de acordo com a história, como um privilégio de poucos – daí o fato de os alunos dos “grandes” cursos de idiomas apresentarem, no imaginário discursivo de P2, maiores possibilidades de aprender uma LE, uma vez que, de modo geral, são alunos que se encontram em uma situação sócio-econômica favorável a ter acesso a outras formas de aprendizagem, não apenas de uma LE, bem como de outras áreas de conhecimento.

O discurso desse professor, além do que já foi discutido acima, nos faz atentar para uma das implicações que se tem a partir dessa “não socialização” do conhecimento da língua inglesa. Esse efeito de “não acesso”, a nosso ver, decorre do fato de não haver, em nosso país, iniciativas que visem à extensão do acesso de outras parcelas da população ao conhecimento de uma língua estrangeira, como uma estratégia de democratização do saber. Até mesmo na universidade, pouco parece ser feito para que se viabilize um maior acesso dos alunos a esses outros recursos. Para ilustrar melhor a questão aqui apresentada, lembramos que os próprios laboratórios de informática não são suficientes para atender a demanda dos graduandos. Citamos este exemplo para mostrar que a própria universidade acaba por excluir ou delimitar o número de alunos a terem acesso a um recurso que, certamente, representa uma das poucas formas de contato com a LE que eles possuem fora da sala de aula.

Esse “não acesso” à outras formas de se aprender uma LE, por sua vez, se configura no discurso de P2 como um elemento constitutivo do graduando do curso de Letras. Em função desse aspecto, o introdutor de opinião “eu acho”, utilizado no enunciado “*Então eu acho que é uma diferença MUITO grande*”, nos permite perceber uma representação negativa deste professor em relação ao aluno do curso de Letras, que parece ser tomado aqui como um sujeito que não promove deslocamentos subjetivos no processo de ensino/aprendizagem de uma LE devido à falta de recursos. Essa imagem, a nosso ver, produz um efeito de sentido em que a possibilidade de os alunos dos cursos de licenciatura aprenderem uma LE é reduzida em proporção à extensão de recursos de aprendizagem extras que estes têm.

Partindo dos pontos discutidos até aqui, acreditamos que da feita que se permite ao aluno de classes mais populares o contato com outra(s) língua(s), por meio de uma viabilização de acesso à outras formas de aprendizagem de uma LE, pode-se conceber o ensino da língua estrangeira não como um território neutro do saber, mas como um campo fértil de atuação crítica. Dizemos isso, pois, afinal, o contato com outras línguas e, conseqüentemente, com outras culturas, pode representar uma abertura importante para que se

---

<sup>65</sup> - Dizemos monolíngüe, no sentido de não se falar uma segunda língua oficial no Brasil.

tenha acesso aos diversos conhecimentos acumulados por outros povos, fato que, por sua vez, tem implicações específicas para cada sujeito. Santos (2000, p.77) confirma o que acabamos de afirmar:

O conhecimento de uma LE... pode ampliar o universo sócio-discursivo do sujeito e evidenciar seu potencial lingüístico, social e profissional. Através de uma LE o sujeito poderá promover um entrecruzamento de culturas e, em decorrência disso, re-avaliar seu olhar sobre o outro... Quando se estuda uma LE se entra em contato com um imaginário discursivo outro, fazendo com que a forma de pensar sobre a essência dos significados seja mais abrangente e comparativa. Por ser abrangente, essa essência altera o potencial crítico do indivíduo. Além disso, o ato de comparar aguça o senso de escolha e incentiva a busca da diversidade de alternativas.

Em suma, a importância do contato com outra língua refere-se às diversas posições que o sujeito pode ocupar quando nela se constitui. Ao discutir a noção de sentido, a partir de Pêcheux, Pennycook (1994., p.31) o concebe como múltiplo, mutável: “o sentido nunca pode ser monológico; ele deve ser sempre dialógico”. Para o autor (op.cit., p.31), a importância dessas idéias para a compreensão da dimensão da língua inglesa no mundo, reside no fato de que:

é possível agora considerar língua e sentido não em termos de um sistema lingüístico (o inglês como uma língua internacional) e suas variedades (os novos idiomas do inglês), mas em termos das posições sócio-cultural-ideológicas a partir das quais as pessoas usam a língua<sup>66</sup>.

Pennycook justifica a assertiva acima tomando como referência a delimitação que Foucault estabelece para o termo discurso<sup>67</sup>. A partir dessa concepção de discurso, prossegue o autor, é possível compreendermos que a utilização de uma língua não é simplesmente um ato que deve ser considerado, como foi citado acima, em termos de um sistema lingüístico, “a vontade de um indivíduo em isolamento cognitivo ou uma armadilha ideológica determinada por relações materiais”. Para Pennycook, o engajamento do sujeito na prática social do uso da língua “sempre um ato localizado dentro de um discurso” (1994, p.32).

---

<sup>66</sup>- “it is now possible to consider language and meaning not in terms of a language system (English as an international language) and its varieties (the new Englishes) but rather in terms of the social, cultural and ideological positions in which people use language”. Tradução nossa.

<sup>67</sup>- “Discursos são relações de poder/conhecimento que estão imbricadas nas instituições e nas práticas sociais. Eles são meios de organizar os sentidos que são refletidos e produzidos nos nossos usos da língua e na formação de nossas subjetividades” (Pennycook, 1994: 32). Tradução nossa: Discourses are relationships of power/knowledge that are embedded in social institutions and practices. They are ways of organizing meaning that are both reflected and produced in our uses of language and the formation of our subjectivities.

No caso do graduando do curso de Letras, o contato com uma LE pode representar, ainda, a possibilidade de uma maior identificação com a língua estrangeira em questão e, conseqüentemente, uma possível constituição deste aluno na língua pode ocorrer mais facilmente; o que, por sua vez, poderia significar a produção de uma postura profissional dos alunos.

Vejamos uma outra seqüência discursiva:

- (2) P1- *Outro aspecto que eu achei que foi muito diferente foi o objetivo dos alunos, os alunos das escolas de Inglês... de Línguas... normalmente o objetivo deles é falar o inglês para trabalhar. O objetivo do aluno da Letras é diferente e ele é diferente entre os alunos da turma. Então alguns alunos aqui ADORAM inglês e querem dar aula, outros alunos aqui tão na disciplina porque precisam da disciplina porque é obrigatória. Então eu me deparei com objetivos diferentes e com habilidades diferentes, né... pra mim essas são as maiores diferenças.*

Na seqüência acima, podemos notar uma outra comparação explícita que é construída entre o aluno de cursos de idiomas e o aluno do curso de Letras a partir dos objetivos que eles têm, como podemos ver no enunciado “*Outro aspecto que eu achei que foi muito diferente foi o objetivo dos alunos*”. É possível observar que os dois tipos de alunos ocupam lugares definidos dentro do processo de aprendizagem da LE; lugares diferentes provavelmente decorrentes de objetivos distintos. O uso do advérbio *normalmente* em “*os alunos das escolas de Inglês... de Línguas... normalmente o objetivo deles é falar o inglês para trabalhar*” equivale, nesse imaginário discursivo, a uma generalização e unificação dos objetivos de todos os alunos que freqüentam um curso de idiomas: o aluno do curso de inglês, neste caso, ocupa o lugar de um sujeito que faz uso da língua, que fala a língua – é um aluno que vai em busca de um saber que lhe garantirá um lugar no mercado de trabalho por “falar” uma língua internacional – uma língua que no imaginário social é importante e cuja utilidade é uma representação construída socialmente (SERRANI-INFANTE, 1998, p.235).

Tal representação nos permite entrever, ainda, os efeitos do colonialismo no discurso de P3. Na verdade, o termo “pós-colonialismo” não tem validade apenas para referir-se ao período posteriormente vivenciado pelos países que foram colonizados. Atualmente, tal termo é amplamente utilizado para referir-se aos efeitos sócio-culturais da colonização nos indivíduos de uma determinada sociedade, como podemos ver em Pennycook (1998), ao nos mostrar a área heterogênea que se configura no pós-colonialismo, enquanto campo que abrange variadas discussões sobre o sujeito no que concerne às suas representações.

Segundo o autor, “a história dos laços entre o ensino da língua inglesa e o colonialismo produz”, dentre outras coisas, “imagens construídas em torno do Inglês como uma língua global” e, em consequência disso, “muito do ensino da língua inglesa reflete a construção cultural do colonialismo (Pennycook, 1998, p.19<sup>68</sup>). Quando P3 diz que o objetivo do aluno dos centros de idiomas é falar a língua para trabalhar, a representação de língua inglesa que identificamos circunscreve-se na formação discursiva da globalização: a língua universal capaz de atender às necessidades dos sujeitos para que estes possam se enquadrar no perfil “exigido” pelo mercado de trabalho.

Os alunos do curso de Letras, por outro lado, ocupam dois lugares bem divergentes – como podemos observar no trecho destacado. O uso da conjunção aditiva “e” (*alguns alunos aqui ADORAM inglês e querem dar aula*) coloca os dois aspectos por ela interligados como inseparáveis e até mesmo interdependentes, o que nos permite dizer que todos os alunos do curso de Letras que gostam da língua inglesa pretendem tornar-se professor de língua inglesa. Entretanto, o que podemos observar na realidade dos cursos de Letras é que o número de alunos que apreciam a língua inglesa (e que apresentam uma boa fluência), mas que não pretendem dar aula, é consideravelmente relevante.

Além deste tipo de aluno, o professor também aponta uma outra característica que parece generalizar o segundo tipo de aluno: “e há outros alunos aqui na disciplina porque precisam da disciplina porque é obrigatória”. Ao afirmar que alguns alunos cursam a disciplina apenas por obrigação, podemos inferir que tais alunos não gostam da língua (ou apresentam dificuldade de compreensão) e que também nunca serão professores de inglês. Neste caso, a língua inglesa passa a ocupar o lugar de um elemento não constitutivo da identidade profissional de tais graduandos. Temos, portanto, uma representação de aluno como aquele que não utilizará a língua inglesa como instrumento de trabalho, pois, para que o professor ensine uma LE, é preciso que ele “seja” nessa língua.

Ao apresentar essas duas representações sobre o aluno do curso de Letras, ou seja, ao delimitar apenas dois tipos de alunos, o professor acaba por apagar ou excluir outros tantos tipos de alunos que podemos encontrar nas salas de aula de língua inglesa dos cursos de formação de professores. E ao fazer isso, ele também delimita seu trabalho em sala de aula, uma vez que pode direcioná-lo mais facilmente, pois não é necessário, neste caso, fazer as adaptações necessárias que todo professor de línguas supostamente faz ao se deparar com os

---

<sup>68</sup> - “The history of the ties between ELT and colonialism has produced... images constructed around English as a global language..., much of the ELT echoes with the cultural constructions of colonialism” (tradução nossa).

mais diversos objetivos<sup>69</sup> em uma sala de aula. Essa tomada de atitude configura-se, a nosso ver, como um aspecto representativo de algo que geralmente acontece nas aulas de língua inglesa do curso de letras observado; um aspecto que nos faz refletir sobre o lugar do professor de língua inglesa no curso de Letras e sua influência na constituição da identidade lingüística e profissional do aluno. Queremos dizer com isso que, a partir do momento em que um ou outro objetivo<sup>70</sup> que se encerra nas salas de aula de LE é apagado, concebemos a participação do professor como um elemento que não colabora com a promoção de deslocamentos subjetivos, no graduando, que favoreçam a constituição de uma identidade lingüística e profissional.

Outro aspecto importante a respeito das representações que os professores tem a partir dos graduandos pode ser identificado na seqüência discursiva que se segue. No imaginário discursivo do professor no excerto abaixo, o aluno do curso de Letras é um sujeito marcado pela falta:

- (3) P4- *Olha, o aluno do Curso de Letras ele... muitas vezes ele vem com aquela idéia de... de que aqui ele vai aprender a Língua, ele **não**... às vezes **não**... **não** chega aqui consciente de aqui nos formamos professores. Ele vem com essa idéia... essa... ah... de que... ele vai aprender a Língua ou desenvolver... né... a partir do ponto que ele se encontra ele vai desenvolver, aprender mais. Aquele que chega aqui pra aprender, ele se sente assim... meio perdido e **não** se sente muito a vontade porque existem alunos que entram com o nível já de proficiência bom, o que de certa forma acaba interferindo no aprendizado. Aqueles que entram com o nível de proficiência bom também, muitas vezes se sentem desmotivados... porque eles **não** vêem muito progresso. **Aí vai se tornando MUITO difícil essa heterogeneidade né que existe... é MUITO complicado você tá lidando com isso em sala de aula e é MUITO complicado você estar, também... éh... trabalhando... éh... em ambas as frentes, tanto no ensino da parte lingüística, preparação lingüística quanto em termos de formação de professor.***

Observamos, inicialmente, que os tipos de alunos citados por P3 apresentam uma lacuna de algo que parece não ser preenchido nas aulas, tanto os alunos que vão para o curso de Letras para aprender a língua, bem como os alunos que já apresentam um nível de proficiência desejável. O desejo de querer saber mais, de crescer, que caracteriza o aluno proficiente; o desejo de aprender um pouco sobre uma língua estrangeira, que caracteriza aquele aluno que busca o curso com esse objetivo; o desejo de evoluir a partir do nível de conhecimento em que se encontra, que caracteriza o aluno que inicia o curso com um conhecimento básico sobre a língua – desejos distintos que estabelecem o lugar da falta para o

---

<sup>69</sup>- Objetivos diversos advindos dos diferentes de proficiência lingüística dos alunos.

<sup>70</sup>- Referimo-nos aos diferentes objetivos dos diferentes alunos.

aluno do curso de Letras – são construídos na seqüência discursiva apresentada acima por meio de negações que podem ser observadas nos enunciados:

- 1) *muitas vezes se sentem desmotivados... porque eles **não** vêem muito progresso.*
- 2) ***não** chega aqui consciente de aqui nos formamos professores;*
- 3) ***não** se sente muito a vontade porque existem alunos que entram com o nível já de proficiência bom;*

A partir dos dizeres acima podemos depreender também que, no imaginário discursivo desse professor, ser aluno em um curso de formação de professor significa ser um sujeito que apresenta poucas possibilidades de promover deslocamentos que lhe permitam constituir-se lingüisticamente devido à diversidade de objetivos e de habilidades lingüísticas encontradas na sala de aula. Este fator, como podemos ver ao longo do último trecho destacado na seqüência discursiva 3 (*Aí vai se tornando MUITO difícil essa heterogeneidade né que existe... é MUITO complicado você tá lidando com isso em sala de aula e é complicado você estar, também... éh... trabalhando... éh... em ambas as frentes, tanto no ensino da parte lingüística, preparação lingüística quanto em termos de formação de professor*), vem a confirmar o problema por nós apontado no início deste trabalho: a diferença de conhecimento lingüístico dos alunos acaba por dificultar a articulação dos dois aspectos centrais dos cursos de Letras: o ensino da língua e a preparação didático-pedagógica do aluno.

Além disso, o discurso de lamento<sup>71</sup> do enunciador (*“Aí vai se tornando MUITO difícil essa heterogeneidade né que existe... é MUITO complicado você tá lidando com isso em sala de aula e é MUITO complicado você estar, também... éh... trabalhando... éh... em ambas as frentes, tanto no ensino da parte lingüística, preparação lingüística quanto em termos de formação de professor”*), reforçado pelos usos enfáticos do advérbio “muito”, que precede os adjetivos “difícil” e “complicado”, parece ocupar, nessa seqüência discursiva, o lugar imaginariamente construído de um elemento que tem como função principal justificar o fato de não se conseguir trabalhar os dois aspectos mencionados de forma desejável. É como se a articulação entre o ensino da língua e o desenvolvimento de uma postura profissional fosse algo eternamente adiado em função dessa diferença, que se configura nesse enunciado como um dos principais problemas enfrentados nos cursos de Letras.

Vejamos as representações construídas no dizer do professor do terceiro período:

---

<sup>71</sup>- Esse enunciado será retomado na seção seguinte.

- (4) P3 – *Os alunos da Letras estão aqui na aula de língua porque eles **precisam**, pelo menos isso... e porque eles **gostam**... ou porque eles **gostam E precisam**. E numa escola de idiomas não! ... Geralmente você tá lá, principalmente adolescentes, tá lá porque o pai quer que você estuda..., né? Então, assim... a abordagem que você dá... os relacionamentos que você tem com o aluno, os tipos de cobranças... é MUITO diferente... .. Se o aluno vai mal na prova, você tem que ligar pro pai... numa escola de idiomas... Aqui não... você tem que ter aquela parte de conversa com o aluno, aquilo tudo... você tem que saber levar o aluno, mas você não precisa ficar preocupado em ligar pro pai do aluno, você pode falar assim... “Hei, procura a monitoria”... “Quê que eu posso fazer pra te ajudar”... dar exercício extra, esse tipo e coisa assim... e numa escola de idiomas NÃO.*

P2 inicia suas considerações sobre os graduandos fazendo uso de uma delimitação sobre os objetivos destes em relação ao curso de Letras, como observamos no enunciado “*Os alunos da Letras estão aqui porque eles precisam, pelo menos isso... e porque eles gostam... ou porque eles gostam E precisam*”. Essa representação do professor, que a nosso ver, é pautada nas representações que esse sujeito tem em relação aos objetivos dos alunos dos cursos de idiomas, revela uma identidade de professor-formador fragmentada, ainda muito ligada ao “ser professor” em uma escola de línguas. Os verbos “gostar” e “precisar”, conjugados no presente do indicativo, produzem um efeito de realidade sobre o que leva um sujeito a “estar” nas aulas de LE em um curso de Letras. Tal efeito, por sua vez, contrapõe-se aos objetivos dos alunos dos cursos de idiomas no sentido de que estes buscam a LE pressionados por forças maiores (*porque o pai quer*).

As implicações das representações que identificamos no dizer de P2, como vemos ao longo da seqüência, revertem-se em tomadas de atitude que refletem mais uma vez traços da identidade do professor. Os “tipos de cobrança” advindos dos diferentes objetivos parecem ter, no enunciado destacado ao final da seqüência, um efeito de sentido de “despreocupação” de P2 em relação ao aluno do curso de Letras, já que nesse contexto o professor não tem, em sua prática de sala de aula, a “cobrança” própria de um centro de idiomas.

As seqüências (1), (2), (3) e (4) nos permitiram entrever representações, dentre outras, que revelaram subjetividades fragmentadas e marcadas pela falta, mostrando os graduandos do curso de Letras como sujeitos que, de modo geral:

- não sabem a língua;
- não têm acesso a língua;
- não apresentam possibilidades de se constituir na LE;
- não sabem do caráter de formação do curso;
- precisam estudar a língua inglesa;

- querem aprender a língua.

Essas representações, por sua vez, nos remetem às suas implicações no processo de formação no qual se encontram os graduandos; implicações que nos remetem, ainda, ao tipo de professor que o curso de Letras observado forma. A seqüência que disponibilizamos a seguir, além de apontar tais implicações, nos mostra uma representação de P2 que reflete a realidade de muitos graduandos ao final do curso de Letras. Essa representação, apesar de não ter sido identificada no dizer dos outros professores, configura-se como um elemento que permeia o imaginário dos professores em cursos de formação e, em especial, daqueles professores que trabalham, ou já trabalharam, com a disciplina Prática de Ensino:

- (5) P2- *Tem, tem uns alunos que chegaram na Prática de Ensino com **deficiência lingüística** grave, **MUITO** grave mesmo... **de nível básico**. E o aluno tem **também** chegado pra gente sem uma noção... eu não sei o que acontece nas férias, eles **perdem TUDO** que está na cabeça, que eles viram na Lingüística Aplicada, na Metodologia... **eles simplesmente não tem noção** de abrir um livro didático, ler o livro didático, olhar o conteúdo do livro didático, fazer análise, ler o manual do professor e propor uma atividade pra determinado conteúdo; eles não chegam com essa noção. Eles chegam pro atendimento com a gente querendo que você ensine ele a dar aula.*

Ao se referir, nesta seqüência discursiva, à questão da “deficiência lingüística” que caracteriza alguns alunos da disciplina Prática de Ensino no enunciado “*tem uns alunos que chegaram na Prática de Ensino com deficiência lingüística grave, MUITO grave mesmo... de nível básico*”, observamos que o uso do adjetivo “grave”, enfatizado pelo advérbio de intensidade “muito”, utilizados por P2, revela uma representação de aluno do curso de letras como um sujeito que não se constituiu na língua inglesa. Ressaltamos, ainda, que a expressão “*deficiência lingüística*” utilizada pelo professor parece trazer em seu dizer uma carga de impossibilidade cognitiva da parte dos alunos. Além disso, podemos inferir, a partir da expressão “de nível básico”, que a lacuna de conhecimento dos alunos em relação à língua em questão é algo que os impossibilita de utilizá-la com a fluência que é esperada de um professor de língua, aspecto que concebemos aqui como uma representação que reflete um sujeito que não se constituirá profissionalmente. Em outras palavras, o dizer do professor nos permite afirmar que ele não acredita que esse aluno possa se tornar um professor.

Uma imagem do aluno em processo de formação é introduzida com a conjunção aditiva “também”. Neste caso, o que caracteriza o graduando é a ausência de um conhecimento prático em relação a como ensinar uma LE. No enunciado “*eu não sei o que acontece nas férias, eles perdem TUDO que está na cabeça, que eles viram na Lingüística*

*Aplicada, na Metodologia*”, observamos que no imaginário discursivo de P2, o graduando, por motivos não apresentados pelo enunciador, deixa de possuir o suposto conhecimento adquirido nas disciplinas mencionadas. O uso do verbo “perder”, conjugado no presente do indicativo, colabora para o efeito de realidade e sugere que os alunos, em momentos específicos de sua formação, adquirem conhecimentos importantes, essenciais para o desenvolvimento de uma postura profissional, os perdendo, logo em seguida, em uma espécie de ciclo, que se renova a cada semestre. Esse aspecto, juntamente com o fato de não apresentar um nível de proficiência satisfatório (na língua inglesa) exigido pelo momento em que se encontra, dificulta o graduando, nos estágios finais do processo de formação, a assumir uma postura de professor.

No dizer de P2 neste excerto, a forma como as disciplinas *Linguística Aplicada e Metodologia de Ensino* são apontadas sugerem que elas são as únicas disciplinas responsáveis pelo desenvolvimento da postura didático-pedagógica dos alunos, fato que parece ser usado pelo enunciador como uma desculpa por não se trabalhar o aspecto de formação do curso nas disciplinas de *Língua Inglesa*. Em outras palavras, podemos inferir, a partir desse enunciado, que para esse professor os únicos responsáveis pelo fato de os alunos não desenvolverem uma postura prática adequada durante a graduação são exclusivamente as disciplinas direcionadas à prática. Esse fato, por sua vez, nos permite concluir que o professor não atribui às disciplinas básicas da língua inglesa nenhum caráter didático-pedagógico, o que reforça posturas profissionais fragmentadas que só fazem acirrar a dicotomia entre teoria e prática nos cursos de Letras.

O discurso do professor configura-se, assim, como um dizer que transfere e/ou adia, para as disciplinas *Metodologia de Ensino e Linguística Aplicada*, a responsabilidade da problematização da formação de professores no curso de Letras. Essa produção discursiva produz um efeito de dicotomização no curso de Letras, uma vez que expurga das disciplinas de *Língua Inglesa* a discussão sobre a constituição do graduando como professor de língua inglesa.

A hipótese que levantamos durante nosso percurso de pesquisa é, portanto, confirmada. No curso de letras da instituição que observamos, o aluno não tem o suporte (da parte dos professores de língua inglesa) necessário para construir uma identidade de professor de língua inglesa adequada. Podemos perceber que as crenças arraigadas do professor em relação ao que é ensinar uma LE o impedem de abordar questões mais práticas em suas aulas,

o que nos permite concordar com Foucault<sup>72</sup> (1982) ao afirmar que “a maneira como as pessoas agem ou reagem está ligada a uma maneira de pensar, e esta maneira de pensar, naturalmente, está ligada à tradição”; tradição que, como hipotetizamos na introdução deste trabalho, postula apenas o enfoque do ensino da língua propriamente dita.

O efeito desse tipo de dizer que não articula os conhecimentos de língua com a atuação profissional desencadeia uma identidade de professor de línguas fragilizada, que não satisfaz os requisitos que seriam minimamente aceitáveis para que ele atuasse profissionalmente. Em outras palavras, a formação que o aluno tem no curso de letras não é condição bastante para que essa identidade profissional se firme. Afirmamos isso, pois, como sabemos, por meio de nossa experiência no curso de Letras analisado, há alunos que vão para a prática de ensino com uma grande insegurança em relação ao seu “conhecimento” sobre a língua inglesa e em relação a como ser professor.

Essa fragilidade que notamos nas seqüências já analisadas, e nas que ainda estão por vir, habita o imaginário dos professores-formadores, revertendo-se em representações que, ao mesmo tempo em que reivindicam a necessidade de articular discursos de formação nas aulas de LE, expurgam essa “tarefa” de tais disciplinas em função de uma crença (dos professores e da própria instituição) no ensino segmentado de conteúdos sobre a LE e, também, em função das diferenças de proficiência lingüística entre os graduandos. Os cursos de Letras, nesse sentido, não consideram “o aluno desde o início do curso como um professor em formação” (CAVALCANTI, 1999, p.179), não havendo aí, espaço “para reflexão sobre a prática”, que é reduzida, na maioria das vezes, “a algumas poucas horas-aula para avaliação do aluno-professor” (op.cit., p.179).

Os efeitos dos dizeres até agora analisados, em sua maioria, indicam que os discursos de professores enfatizam a teoria sobre a língua inglesa propriamente dita como elemento central para uma formação profissional “adequada” e/ou “eficiente”. Esse efeito nos permite entrever nesses dizeres, ainda, uma isonomia entre o ensino de línguas no curso de Letras e em centros de idiomas; fato que ocorre, também, devido à presença maciça, no curso de Letras, de docentes que se constituíram professores da língua inglesa em institutos de idiomas.

Não pretendemos apresentar com isso nenhum juízo de valor, mas sim os efeitos que daí advêm, o que se configura, a nosso ver, como algo “para o curso pensar”, porque na verdade pressupõe-se que o ensino de línguas em um curso que forma professores seja

---

<sup>72</sup>- Disponível em <http://www.unb.br/fe/tef/filoesc/foucault>

diferente. Mas as representações até agora observadas não nos permitem observar tais pontos de divergência, a não ser, como já dissemos, a partir da isonomia presente nos dizeres. Observemos esse efeito no dizer de P3 que, ao enunciar sobre das diferenças entre ministrar aulas na universidade e em centros de idiomas, na seqüência discursiva abaixo, revela sua representação acerca das aulas de LE do curso de Letras por meio de uma denegação:

- (6) P3- *TOTALMENTE diferente. Em primeiro lugar que é... é menos... vamos dizer é menos estressante no sentido de que você... ... não é que não tem pra quem dar satisfação... E numa escola de idiomas não! ... Você tem... vamos dizer... duas pessoas pra dar satisfação... você tem o dono da sua escola, se o aluno não tá satisfeito, se não tá aprendendo... é ruim pra você... porque é ruim pra escola... e o pai... "por quê que o meu filho não tá aprendendo?"... Tem toda essa preocupação.*

O que merece atenção inicialmente nesta seqüência é a incisiva “*não é que não tem pra quem dar satisfação*”, que irrompe no intradiscurso de P3 sob a forma de uma denegação. Haroche (1992, p.195), ao discutir a noção de denegação a partir de Freud, afirma que ela permite ao sujeito escapar ao dualismo “negação/afirmação” contornando, dessa forma, “a oposição clássica entre implícito e explícito”. A carga semântica do advérbio utilizado por P3 de forma enfática (*TOTALMENTE diferente*), juntamente com a expressão “*em primeiro lugar*”, produzem um efeito de sentido que sugere uma possível alusão encadeada aos diversos elementos representativos das diferenças entre os dois contextos de ensino que, como notamos, não se concretiza. Ao enunciar que “*não é que não tem pra quem dar satisfação*”, há um desvelamento da principal diferença que o sujeito identifica entre os centros de idiomas e o curso de Letras; enunciado este que tem, ao mesmo tempo, o efeito de inclusão e de refutação daquilo que é o elemento chave na compreensão da representação que P3 tem sobre dar aulas no curso de Letras. De acordo com Haroche, enquanto a omissão traduz a censura e o recalque implicitamente, a denegação é explícita: “ela ignora a contradição, permite de algum modo contorná-la” (op.cit.:195). É por meio da denegação que o sujeito do discurso “expressa seu desejo”, acrescenta a autora, ao citar Freud: “denegar algo no julgamento, no fundo quer dizer: é algo que eu preferiria recalcar” (op.cit., p.196).

A estrutura enunciativa do dizer de P3 indica, assim, que a autonomia conferida pela universidade (que é representada aqui pelo curso de Letras) aos professores na realização de seu trabalho, configura-se como elemento central da representação que este sujeito tem em relação a ser professor em um curso de formação de professores. É nessa denegação que o sujeito revela o desejo de recalcar aquilo que não pode ser dito: o professor tem, no curso de

Letras, ampla liberdade para conduzir seu trabalho da forma que melhor lhe aprouver, ao contrário do que lhe acontece nos cursos de idiomas. O efeito dessa representação pode ser observado ainda no dizer de outro professor que, ao comentar as diferenças entre ser professor na universidade e em um curso de idiomas, refere-se a essa autonomia:

- (7) P4- *Acho que... essa autonomia na Universidade ela é muito importante, ela é necessária, mas **POR OUTRO LADO** eu sinto que... não tem uma linha de trabalho comum porque cada um trabalha de uma maneira, de um jeito diferente e não tem muita comunicação, entre os professores... cada um trabalha a sua maneira éh... obviamente projetando as suas teorias, as suas crenças, as suas representações, né... e... e... perde-se aquele ... aquela unidade de trabalho que num curso de idiomas existe. Eu não sei até que ponto isso é positivo, né?... você dar essa liberdade de ação total.*

A resposta de P4 sinaliza, por meio da expressão adversativa “*mas por outro lado*”, utilizada no enunciado de forma enfática, que a autonomia do professor formador na realização de seu trabalho pode representar um problema no sentido de que ela se materializa no apagamento de uma linha de trabalho comum entre os professores. Em função disso, a cada professor é garantido o direito, e ao mesmo tempo o dever, de “planejar” o curso de acordo com suas próprias crenças, independentemente das representações do outro; aspecto que pode ser percebido na relação de causa e efeito que é estabelecida com a conjunção “porque” (“*não tem uma linha de trabalho comum porque cada um trabalha de uma maneira, de um jeito diferente*”). A consequência natural dessa liberdade reside no fato de que não há integração entre o que é realizado por cada professor, tal como ocorre nos centros de idiomas; unidade essa que parece representar, no imaginário de P4, um aspecto fundamental para a realização de um trabalho eficiente no ensino de uma LE, o que pode ser confirmado no enunciado “*Eu não sei até que ponto isso é positivo, né?*”. O apelo confirmatório que se materializa em “*né*”, reflete uma afirmação implícita de que a autonomia do professor na universidade não é positiva, imagem que é reforçada pela incisa “*você dar essa liberdade de ação total*”, e que implica no desconhecimento do grupo em relação ao que é feito em sala de aula por cada docente.

O efeito dessa autonomia na seqüência acima, e que confirmamos por meio da experiência que tivemos no curso de Letras em questão, é percebido nos dizeres dos graduandos<sup>73</sup> que, em sua maioria, constroem suas representações sobre as aulas de LE a

---

<sup>73</sup>- Não apenas os entrevistados, mas os graduandos do curso de Letras que fazem as disciplinas da língua inglesa.

partir de comparações feitas entre os professores de cada semestre, como podemos ver na seqüência abaixo:

- (8) A3b- *A gente só faz os exercícios do livro, o que é mais voltado pra gramática mesmo, bem diferente da professora do semestre passado.*
- (9) A2a- *Então, isso não foi só na aula da professora deste semestre, mas também no semestre passado, no Inglês 1 também, não foi nenhum pouco direcionado à formação, à formação dos professores, dos docentes, e isso eu sinto falta.*

Ao serem questionados sobre as aulas de língua inglesa do período em que realizamos a coleta de dados, A2a e A3b remetem-se às aulas do semestre anterior para demarcar suas representações. Em (8), observamos que há uma divergência entre o que o graduando diz a respeito do professor daquele semestre e do semestre anterior. O uso do advérbio “só”, utilizado no enunciado “*agente só faz os exercícios do livro*”, tem a função de marcar o lugar das aulas de língua inglesa do semestre em questão no processo de formação, que se resume na seqüência do dizer do graduando (*é mais voltado pra gramática mesmo*). O uso do referido advérbio assume, ainda, uma carga semântica de “insuficiência” em relação à aula, o que pode ser comprovado a partir da incisa “*bem diferente da professora do semestre passado*”. No momento em que o graduando marca a proporção das diferenças entre uma aula e outra (*bem diferente*) percebemos o efeito da postura do professor-formador em sala de aula no dizer do graduando. Um efeito que sugere uma insatisfação da parte do aluno em relação à aula de língua inglesa daquele semestre.

A seqüência discursiva (9) ilustra bem que as representações deste graduando se constroem a partir das imagens que ele tem da professora daquele semestre e do semestre passado. Mas diferentemente de (8), temos um dizer que apresenta certa convergência entre a postura dos dois professores. O uso do dêitico “isso”, para se referir à falta de direcionamento prático durante as aulas de língua inglesa dos dois semestres (*isso não foi só na aula da professora deste semestre, mas também no semestre passado*), indica que a contribuição das aulas de língua inglesa na constituição da identidade de professor do graduando constitui-se basicamente de procedimentos que, de modo geral, não se referem a um direcionamento mais prático que vise a promover seu desenvolvimento profissional. Por meio de negações como a apresentada no enunciado acima e em “*não foi nenhum pouco direcionado à formação*”, concluímos que os alunos, nas aulas de língua inglesa, estão expostos à disseminação de conteúdos que visam unicamente à aquisição de estruturas da LE em questão e ao desenvolvimento de habilidades lingüísticas. Como já discutimos em outro momento, essa

postura que temos observado nos professores analisados parece advir de uma tradição que demanda apenas o ensino da língua nas aulas de língua inglesa do curso de Letras observado.

É importante acrescentar, ainda, que, o dizer do graduando em (9), enquanto manifestação interdiscursiva que é, reflete os dizeres de muitos graduandos do curso de letras; em especial, daqueles que tiveram a primeira experiência de “ser professor” na disciplina Prática de Ensino. Retomando o dêitico *isso*, utilizado no enunciado “*e isso eu sinto falta*” para referir-se ao desenvolvimento de uma postura profissional, notamos que existe, no aluno do curso de Letras, o desejo de se iniciar profissionalmente nas disciplinas de língua inglesa. Mas, como já dissemos, a disciplina Língua Inglesa transfere para outras disciplinas<sup>74</sup> a responsabilidade da problematização da formação de professores do curso de Letras, aspecto que se configura, a nosso ver, como um dos agentes responsáveis pelo insucesso que marca a constituição profissional do aluno do curso de Letras.

### **3.3 Professor-formador e/ou professor de línguas?**

A noção de identidade da qual nos apropriamos neste trabalho, como já vimos, configura-se como um processo em constante construção, não acabado, que se reorganiza a partir das identificações do sujeito com aquilo que o cerca. Gondar (2002), ao discutir a relação entre a linguagem e a construção de identidades, pontua que a identidade representa “um sujeito concebido como uma rede de crenças e desejos” (op.cit., p.110) que se constrói a partir do uso que o sujeito faz da linguagem. É refletindo acerca do papel das representações que o sujeito desvela em seus dizeres na constituição de suas identidades que disponibilizamos algumas seqüências discursivas (das entrevistas realizadas com professores e graduandos) que são representativas das identidades construídas, ou melhor dizendo, em construção, no curso de Letras observado. Nosso gesto de interpretação aqui buscará a identificação das representações dos professores em relação às aulas de LE do curso de Letras, nos fornecendo, conseqüentemente, dados que indiquem o lugar que estes ocupam no processo de formação.

Vejamos, inicialmente, o que os professores formadores enunciam, a respeito das aulas de LE no curso de Letras, nas seqüências discursivas abaixo:

---

<sup>74</sup>- Como a Lingüística Aplicada, a Metodologia de Ensino e a Prática de Ensino.

- (10) P1 – *Mas como eu já tinha uma experiência GRANDE como professora de curso de línguas... o fato de dar aula de Língua Estrangeira aqui na Universidade não me assustou... o que me assustou foi o número de alunos na sala, eu não tinha tido contato com turmas tão grandes e nas escolas onde eu trabalhei as turmas eram menores.*
- (11) P2 – *O objetivo da língua é tornar o aluno competente lingüisticamente, discursivamente, comunicativamente para ser um professor, só que em alguns momentos a gente tem que fazer uma opção... o que é que realmente você vai trabalhar. **Eu poderia** ter trabalhado textos teóricos de aquisição da linguagem, umas coisas assim mais voltadas pra o Curso de Letras, só que **em línguas é complicado.***
- (12) P3 – *Mesmo dando **aula só de Língua Inglesa** a gente tá formando professores.*
- (13) P4 – *Olha, eu... na Universidade existe a preocupação de estar formando professores e **não simplesmente de estar ensinando a Língua, né?***

Uma maneira de se pensar a incompletude dos sujeitos é remetê-los à própria linguagem que os constitui e que se caracteriza por ser não transparente, e também incompleta. Desse modo, assim como a linguagem, o sujeito não se esgota no seu dizer; há sempre dizeres silenciados e que são essenciais para a compreensão dos funcionamentos discursivos, pois algo que poderia ter sido dito por um sujeito e não o foi, é, também, parte da significação (ORLANDI, 1997). O que evidencia as representações de P1 sobre a aula de língua no curso de Letras situa-se no não-dito, naquilo que poderia ter sido dito a respeito das aulas, mas que, por uma razão que não nos cabe conhecer, foi omitido.

Na seqüência discursiva (10), o que deixa pistas desse não-dito é a forte ligação do enunciador com os cursos de línguas. Em função da sua experiência de ensino em cursos de línguas, observamos que todo o dizer de P1 se constrói a partir dessa referencialidade, como podemos observar no enunciado “*Mas como eu já tinha uma experiência GRANDE como professora de curso de línguas... o fato de dar aula de Língua Estrangeira aqui na Universidade não me assustou*”. A partir disso, podemos inferir que a aula de língua inglesa do curso de Letras se representa, no imaginário de P1, tal qual a aula de um centro de idiomas, sendo que elas se diferem em relação a um único aspecto: o número de alunos (*o que me assustou foi o número de alunos na sala*). Assim, tudo que não foi dito a respeito das aulas de língua nos centros de idiomas, mas que é parte do imaginário de todo professor que atua, ou que já tenha atuado neste contexto, é elemento constitutivo da aula do curso de Letras.

Em (11), é possível observar que a representação do enunciador em relação à língua inglesa, enquanto elemento constitutivo da identidade do graduando, limita-se à aspectos

exclusivamente lingüísticos. Por meio de uma afirmação categórica (*O objetivo da língua é tornar o aluno competente lingüisticamente*), utilizando o presente do indicativo do verbo ser, o enunciador restringe o lugar da LE no curso de Letras. Ao se referir ao objetivo da língua temos ainda, no fio do discurso de P2, uma manifestação interdiscursiva, que reflete os objetivos apresentados nas ementas das disciplinas. Contudo, o uso da expressão “só que”, funcionado como uma ressalva de pensamento (*só que em alguns momentos a gente tem que fazer uma opção... o que é que realmente você vai trabalhar*), nos permite entrever um sentido que marca a circunscrição do enunciador no lugar de formador, no sentido de que P2 indica, em seu dizer, a possibilidade de se articular discursos teoricamente fundamentados (a respeito do processo de ensino/aprendizagem de LE) nas aulas de LE do curso de Letras, como podemos ver no enunciado “*Eu poderia ter trabalhado textos teóricos de aquisição da linguagem*”. O verbo poder, utilizado no futuro do pretérito, contudo, indica que essa posição de P2 permanece no nível do desejo, que é recalcado em função das diferenças de conhecimento lingüístico entre os graduandos (*só que em línguas é complicado*).

Na seqüência (12), de forma especial, temos uma representação de ensino de LE no curso de Letras fortemente desvinculada do caráter de formação do curso, apesar da alusão que P3 faz sobre “formar professores”: “*Mesmo dando só aula de língua a gente tá formando professores*”. O advérbio “só” tem, neste enunciado, a função de delimitar o lugar desta professora dentro do processo de formação dos graduandos, a saber, ensinar apenas a língua. Há, no imaginário de P3, uma concepção de lugar do professor-formador que, assim como observamos em (11), é legitimada pela instituição, por meio das ementas e posterior “não alteração” das mesmas. Desse modo, as condições de produção dos discursos de P1, P2 e P3 podem nos levar a explicações para a resistência dos professores em assumir uma postura que colabore, também, com a construção da identidade profissional dos graduandos.

Na seqüência discursiva (13), em oposição aos dizeres dos professores em (10), (11) e (12), observamos que o dizer de P4 ilustra uma representação de professor-formador que vai ao encontro do propósito de formação de um curso de Letras, a saber, proporcionar ao graduando momentos em que ele entre em contato com o “ser professor”. Tal representação pode ser observada no apelo confirmatório que P4 faz ao utilizar o “né” (*existe a preocupação de estar formando professores e não simplesmente de estar ensinando a Língua, né?*), que parece assegurar que não há dúvidas de que esse é o objetivo da disciplina Língua Inglesa, bem como de qualquer outra disciplina teórica que compõe o quadro de disciplinas do curso.

A relação da constituição é muito importante em nossa análise, pois não é possível alguém ensinar algo sem conhecer. A partir disso, compreendemos a mentalidade de ensino<sup>75</sup> (SANTOS, 2000) e o lugar dos professores-formadores (SANTOS, 1999), sujeitos de nossa pesquisa, na aula de LE do curso de Letras: na dualidade de suas subjetividades os professores, em determinados momentos, reconhecem a importância de se articular teoria e prática (P2 e P4), mas, por não serem constituídos nesse modo de ensinar (P2), acabam por ocupar o lugar de simples professores de uma LE (P1, P2 e P3), com exceção de P4, cujo dizer parece inscrever-se na FD professor-formador. Os sentidos e as representações que observamos nas seqüências (10), (11) e (12), assim como o lugar da língua inglesa no curso de Letras, são legitimados pela instituição que parece ser relutante em relação à mudanças. A título de ilustração, basta atentarmos à data das ementas das disciplinas Língua Inglesa 1, 2, 3 e 4, que foram registradas em 14/08/1992 e permanecem inalteradas desde então.

Haroche (1992, p.159), afirmando que o “sujeito não é livre, ele é falado, isto é, dependente, dominado”, mostra que todo assujeitamento é afetado pela ideologia, o que disponibiliza certas zonas de sentido como permitidas e outras como proibidas para o sujeito. Essa determinação ideológica materializa, na superfície lingüística, pistas do seu funcionamento, como podemos ver nas seqüências analisadas. Assim, a grande resistência dos professores em “assumir” seu lugar de professor-formador de futuros professores é decorrente, em parte, de uma interpelação à própria constituição destes naquilo que é proposto, mantido e legitimado pela instituição, o que, por sua vez, resulta em uma sólida tradição de se ensinar a língua sem fazer alusão ao caráter de formação do curso de Letras.

Como bem declara Foucault (apud Pennycook 2001, p.91): “Cada sociedade tem seu próprio regime de verdade, sua ‘política geral’ da verdade: isto é, os tipos de discurso que ela aceita e faz funcionar como verdade”. Declaração que nos faz compreender a ausência de um discurso de formação nas aulas de língua inglesa do curso de Letras; é a própria instituição que instaura, nessas aulas, discursos que se circunscrevem na FD “ensino de línguas”, fazendo circular uma verdade que não condiz com a necessidade da maioria dos graduandos, como podemos ver nas seqüências discursivas que se seguem:

- (14) A1b – *Eu acho que sei professor é... é uma vivência. Cada dia você vai aprender um pouquinho. Eu acho que no curso **a gente deveria ter um pouco de prática desde o início...** ... Assim... em certas matérias já começou, não na Língua Inglesa, mas em certas matérias começou.*

---

<sup>75</sup>- Analisaremos essa questão na seção de análise das aulas.

- (15) A2a – *E na verdade acaba tendo uma única disciplina pra formar um profissional e até agora isso está sendo pouco, porque o foco está no ensino da língua (...) Eu espero que tenha... no decorrer de todas as disciplinas do Inglês tenha **um direcionamento, que mostre mais como a gente deve dar aula.***
- (16) A2b – *Eu prefiro assim... **algo direcionado mais para o que a gente deve ensinar mesmo, ao contrário do que tá acontecendo.***
- (17) A3a – *Mas... ela não se refere à prática... não diretamente como se pode fazer alguma coisa... isso diretamente não... e **a gente precisa disso, né?***
- (18) A4b – *Seria interessante se **a gente** tivesse uma visão mais crítica nas aulas de língua... ... Eu acho que só a Prática não é suficiente pra gente ser professor. **Eu acho que poderia ter um pouquinho de cada professor, né?** ... que cada professor comentasse dentro da sala a maneira como dar aquela matéria dele especificamente, aí a Prática funcionaria como um fechamento. Eu acho que seria bem mais produtivo.*

Observamos, nos trechos destacados nas seqüências, que os alunos, de modo geral, sentem os efeitos do apagamento de um discurso de formação nas aulas de língua inglesa. Esse efeito, por sua vez, indica a heterogeneidade constitutiva dos discursos dos graduandos, que parecem inscrever-se em uma mesma formação discursiva ao enunciar sobre o tema em questão. Não nos preocupamos, nessas seqüências, em fazer referência ao não-dito; por meio de declarações explícitas sobre suas necessidades dentro do processo de formação, os graduandos confirmam suas subjetividades fragmentadas, incompletas; subjetividades perpassadas pelo desejo de constituir-se, de “ser” professor, em um contexto que não viabiliza condições mínimas para tal.

O uso de “a gente”, em todas as seqüências, evoca uma representação coletiva que atribui diferentes vozes em torno de um mesmo discurso: o discurso da falta, que marca, por sua vez, o lugar do graduando dentro das aulas de língua inglesa do curso de Letras: um mero aluno de línguas. Nesse sentido, é esperado que o sujeito aprendente dê-se por satisfeito em “ter” uma aula de língua, mesmo que essa aula não corresponda às exigências mínimas necessárias para que o graduando se constitua nessa língua outra.

O efeito de sentido dessa coletividade, como podemos ver, advém de uma interdiscursividade, sendo que nesse caso, os discursos dos enunciadores se confundem uns com os outros. Nestes enunciados, os graduandos assumem o fato de que a aula de língua é desvinculada do caráter de formação do curso de Letras, reforçando algo que parece ser evidente para todos na comunidade acadêmica. A implicação que daí decorre representa uma dúvida que temos, desde o início desta pesquisa: Por que os professores assumem esta posição

de resistência diante de um fator que só vem a contribuir com a formação dos graduandos? As seqüências discursivas analisadas ao início desta seção, naturalmente, nos fornecem elementos que já apontam para possíveis respostas. No entanto, apresentaremos a seguir outras seqüências que, dentre outras coisas, nos permitirá identificar representações outras que possam sanar nossa dúvida.

Um ponto relevante a ser inicialmente observado é a ocorrência de sentidos contraditórios em relação ao que realmente seja o aspecto central ou foco de um curso de formação, observada na seqüência discursiva<sup>76</sup> que se segue:

- (19) P2- *Eu acho que uma sugestão muito boa seria uma subdivisão das turmas, tá? Eu acho que o aluno tá aqui por algum motivo e esse motivo é “ele quer aprender”. **E o direito que ele tem é uma aula com condições favoráveis à aprendizagem e que atenda ao nível dele, porque nós estamos formando professores que... que vão continuar sem oportunidade de conversar, de ter um atendimento... de... de ter uma AULA DE LÍNGUA como se deve, porque a aula de língua deve ter muita interação, tanto oral quanto escrita e o número de 25, 30 alunos na sala de aula é muito... pra formar professores eu acho que é muito complicado. E os alunos tão saindo da Universidade e eles falam assim: “Agora eu vou formar e eu vou entrar num curso de inglês”. **E é complicado porque ele vai sair com um diploma de PROFESSOR DE INGLÊS. E eu acho isso MUITO sério, tá?*****

Ao ressaltar a necessidade de se organizar grupos de alunos de acordo com o nível lingüístico por meio da expressão “*que atenda ao nível dele*”, o professor acaba por apontar como solução para o problema um procedimento típico de cursos de idiomas. Neste ponto é impossível não perceber a presença da heterogeneidade constitutiva no discurso do professor. Como efeito de uma manifestação interdiscursiva, o sujeito deixa marcas de um discurso típico de centros de idiomas. No primeiro enunciado destacado neste excerto (“*E o direito que ele tem é uma aula com condições favoráveis à aprendizagem e que atenda ao nível dele, porque nós estamos formando professores*”), observamos que um lugar imaginariamente idealizado é construído para o aluno do curso de Letras; um lugar que pode ser mais facilmente construído em um curso de idiomas e que não condiz com a realidade que podemos observar nos cursos de formação de professores.

O argumento utilizado pelo enunciador (*porque nós estamos formando professores*) para justificar a existência desse lugar idealizado representa o primeiro momento em que P2 fala de formação profissional. A imagem que se constrói a partir deste enunciado é a de que para se formar professores de uma LE é imprescindível que exista esse lugar “ideal”, que

---

<sup>76</sup>- Resposta da professora sobre possíveis soluções para se resolver a questão das diferenças de conhecimento lingüístico entre os graduandos.

atenda às necessidades “lingüísticas” de todos os alunos. É interessante observar, entretanto, que este aspecto de formação, no sentido em que é enunciado no dizer em questão, parece estar desvinculado de qualquer aspecto didático-pedagógico (o que é pressuposto em um curso de formação de professores). Os comentários do professor se limitam a observações que parecem ser aplicáveis apenas a contextos em que o principal ou único objetivo é o ensino da língua estrangeira. A compreensão dessa postura de P2, por sua vez, reside no fato de que o próprio curso de Letras, por se estruturar de forma dicotômica, desconsidera, por vezes, as complexas relações que se estabelecem entre teoria e prática.

Desta forma, inferimos que as representações do professor em relação ao que seja a aula de LE em um curso de Letras e, mais especificamente, em relação ao aluno em processo de formação profissional, mostram-se extremamente ligadas à uma forte tradição de se “ensinar a língua” sem mostrar como se ensina – aspecto que podemos observar ao longo da seqüência discursiva devido à forte representatividade que a aprendizagem da LE (nas disciplinas de língua inglesa do curso de Letras) sem propósitos didáticos ocupa em seu discurso. Uma representação intensa e claramente definida (provavelmente decorrente de sua própria formação profissional – que teve início em um curso livre de línguas) que o faz, de forma implícita, apontar como necessidade única dos alunos do curso de Letras apenas o desenvolvimento de habilidades lingüísticas. Conseqüentemente, é natural que aspectos referentes ao desenvolvimento de uma postura profissional sejam colocados em segundo plano ou até mesmo ignorados pelo professor, como hipotetizamos no início deste trabalho. Tal aspecto se justifica a partir do próprio discurso do professor, que se trata de um dizer que supõe uma isonomia entre os cursos de idiomas e os cursos de Letras. E talvez seja essa isonomia que produza, no dizer de P2, o efeito de que “saber a língua” é condição bastante para ser professor; efeito esse que pode ser explicado a partir de Woodward (2000, p.33) ao pontuar que “todo contexto ou campo cultural tem seus controles e suas expectativas, bem como seu ‘imaginário’; isto é, suas promessas de prazer e realização”. No contexto de nossa pesquisa, é o conhecimento da língua inglesa que vai satisfazer o desejo do sujeito graduando lhe “permitindo”, em seu imaginário, que ele assuma o lugar de sujeito professor.

É válido ressaltar, deste modo, que em momento algum da seqüência discursiva em questão tenhamos identificado a presença de elementos que enfatizassem a relevância de se considerar, nas aulas de língua inglesa, o aspecto de formação do curso de Letras e proporcionar aos alunos, na referida disciplina, o início do desenvolvimento de uma postura profissional no que se refere a como ministrar aulas de LE. Desse modo, confirmamos que P2 ocupa o lugar de professor de línguas no processo de formação de outros professores.

Os sujeitos, de acordo com Woodward (2000, p.30), “vivem no interior de um grande número de diferentes instituições” que, por sua vez, constituem os “campos sociais”. No caso dos professores, a instituição da qual participam exercendo “graus variados de escolha e autonomia” (op.cit., p.30), é a instituição educacional. Nesse contexto, a universidade é o lugar no qual os professores vivem suas identidades profissionais; um lugar no qual o sujeito é “espectador” de representações que, num processo contínuo de identificações, se agregam, ou não, à sua identidade. Nesse sentido, complementa Woodward, o sujeito pode assumir diferentes identidades, mas essas identidades podem estar em conflito. Na seqüência discursiva que apresentamos a seguir observamos como o sujeito pode viver conflitos entre suas diferentes identidades:

- (20) P4- *Olha, essa questão de já se pensar **um pouco** da prática nos períodos iniciais já **foi levantada** em reuniões nossas, mas não foi assim discutida de maneira mais aprofundada não. Mas já **foi levantada** essa questão da necessidade de estar... éh... despertando o aluno desde o início do curso pra isso. Mas eu não sei se esse trabalho tem sido feito de maneira sistemática pelo grupo.*

Woodward (2000, p.31/32) declara que podemos viver “tensões entre nossas diferentes identidades quando aquilo que é exigido por uma identidade interfere com as exigências de uma outra”. No contexto da seqüência (20) temos um exemplo de como a identidade de professor formador entra em conflito com sua identidade de professor de línguas, o que produz um efeito dicotômico entre “levantar a questão” e “discutir a questão”; um conflito que se materializa lingüisticamente ao longo de todo o dizer de P4, com o uso da voz passiva. Ao utilizar a voz passiva, o professor se exclui como agente desse dizer, o que sugere que ele pode compartilhar ou não as questões colocadas nesta fala. Essa indeterminação, por sua vez, produz um sujeito cindido que ora se posiciona como um sujeito autor do dizer, que reconhece a importância da articulação teoria e prática no curso de Letras, ora como um sujeito que não vê o problema com a extensão que ele realmente tem e que atribui apenas a outros professores o fato de já se haver pensado nessa questão.

Como consequência dessa relação conflituosa entre suas identidades, todo o dizer de P4 em (20) vai se direcionar no sentido de apresentar a prática de ensino nos períodos iniciais como o frágil esboço de um projeto que parece não ter espaço nas reuniões dos professores de LE do curso de Letras observado, como podemos ver no enunciado “*essa questão de já se pensar **um pouco** da prática nos períodos iniciais já foi levantada em reuniões nossas, mas não foi assim discutida de maneira mais aprofundada não*”. Observamos, inicialmente, o uso

do modalizador de quantidade “um pouco” que reduz a possibilidade de se desenvolver aspectos referentes à prática de ensino, em seu sentido mais amplo, nos períodos iniciais. Para o enunciador, como o próprio modalizador destacado sugere (*essa questão de já se pensar **um pouco** da prática nos períodos iniciais já foi levantada*), a introdução à prática de se ensinar uma LE é algo que deve ser feito gradativamente.

O primeiro uso da voz passiva sublinhado na seqüência discursiva, e que se repete na seqüência deste enunciado (*essa questão de já se pensar **um pouco** da prática nos períodos iniciais já **foi levantada***), mostra que no imaginário coletivo dos professores deve realmente haver uma necessidade de se tomar tal atitude, talvez devido ao fracasso que caracteriza um número considerável de alunos ao cursar a disciplina Prática de Ensino ao final do curso. O sentimento dos alunos de não pertencimento ao ambiente que se encerra nas aulas de prática, juntamente com o medo de ensinar uma LE (ambos possivelmente decorrentes de uma lacuna de “prática” nos períodos iniciais e/ou uma não constituição na língua estrangeira em questão) é um aspecto facilmente notado pelos professores que orientam os alunos-professores na referida disciplina. Desse modo, o fato de haver uma necessidade de se desenvolver uma postura mais prática nos alunos antes de cursarem a disciplina Prática de Ensino, a nosso ver, é o elemento responsável por toda a produção discursiva que podemos observar em (20), o que nos permite inferir que o conhecimento do problema em questão é compartilhado por outros professores.

No entanto, o uso da conjunção adversativa “mas” (*mas não foi assim discutida de maneira mais aprofundada não*), introduz uma representação (provavelmente compartilhada por outros professores) de “não importância”, de “insignificância” no que se refere ao problema em questão; uma representação que se configura, a nosso ver, como uma possível desculpa, apresentada pelo professor, pelo fato de não se problematizar a questão e assumir um posicionamento diante de um elemento desafiador que interfere na construção da identidade profissional do aluno.

Outro aspecto que merece ser apontado nesta seqüência discursiva é o uso do pronome possessivo no plural (*nossas*), que traz para este dizer as vozes de outros professores; aspecto que concebemos aqui como uma forma utilizada pelo enunciador para responsabilizar outros docentes pelo fato de não se discutir a questão da articulação entre o conhecimento sobre a língua e a prática nas aulas de língua inglesa. O sentido desta formulação nos permite afirmar, como já apontamos acima, que os professores têm conhecimento da extensão do problema; vêem as dificuldades em lidar com questões metodológicas enfrentadas pelos alunos na

prática de ensino, mas relutam em levar adiante uma discussão mais aprofundada, mais séria, no sentido de se fazer algo para reverter o quadro apresentado.

Vejamos agora algumas seqüências discursivas que mostram mais especificamente as representações dos professores em relação a contribuição da aula de língua na constituição da identidade profissional dos graduandos. A seqüência que apresentamos a seguir indica a postura do professor do primeiro período em relação à forma segundo a qual ele articula o conhecimento da língua inglesa e o desenvolvimento de uma postura profissional nos graduandos:

- (21) P1- *Tento (...) Eu usei a noção do par competente e a partir do semestre passado eu tenho feito isso. No início do semestre **a gente** divide a turma e os alunos que já tem algum conhecimento... **a gente** faz uma avaliação na sala... a gente avalia e esses alunos é que vão ser os nossos monitores. Então **a gente** tem trabalhado assim... duas... todas as aulas são dadas em pares, todos os exercícios **só** funcionam em pares e normalmente os pares são compostos assim: o par mais competente ajuda o outro colega, **então tá funcionando assim e tem sido bom.***

O aspecto que mais nos chama a atenção, neste enunciado, é que a tomada de atitude de P2 para “trazer” o caráter de formação do curso de Letras para as aulas de língua inglesa se dá a partir de algo que é considerado um dos principais problemas nas aulas de LE, a saber, as diferenças de conhecimento lingüístico entre os alunos. É interessante observar que o professor inicia seu dizer em primeira pessoa (*Eu usei a noção do par competente*), assumindo o lugar de liderança que lhe é assegurado dentro do discurso pedagógico (SANTOS, 1999). No entanto, a recorrência ao termo “a gente” (*a gente divide / a gente faz / a gente tem trabalhado*), que segundo Orlandi (1989) se refere a um conjunto de pessoas na qual se inclui o enunciador, é um recurso utilizado por P2 para trazer a voz do outro (os graduandos) para seu dizer. Ao fazer isso, o enunciador parece trazer para seu dizer o aval daqueles que são diretamente afetados por sua mentalidade de ensino (SANTOS, 2000), sendo que esse efeito é confirmado pela incisa (*então tá funcionando assim e tem sido bom*) que, por sua vez, reflete a representação de P2 em relação aos procedimentos que assume em sala de aula. O caráter de formação presentes em tais procedimentos, de acordo com o enunciador, pode ser visto na seqüência discursiva seguinte:

- (22) P1- *Existe todo tipo de feedback com relação a essa dinâmica da sala, mas a **maioria** dos alunos tem me dado um feedback muito positivo em relação a esse tipo de trabalho em dupla porque os alunos... **os mais proficientes**, têm me dado um feedback no sentido de que “olha Isabela, eu não sabia que eu tinha capacidade de ensinar!”, e isso é muito importante para mim enquanto profissional do curso de Letras e pra eles,*

*como alunos, porque o objetivo do curso é esse, então muitos têm se descoberto professores nesse tipo de atividade, de oportunidade que eles estão tendo na sala.*

Inicialmente, notamos que o uso do pronome indefinido “todo” em “*Existe todo tipo de feedback com relação a essa dinâmica da sala*”, sugere uma enumeração das reações dos vários graduandos em relação ao encaminhamento dado por P2. Entretanto, a adversidade “*mas*” que o enunciador constrói, seguida pelo substantivo “*maioria*”, evoca uma pluralidade (“*mas a maioria dos alunos tem me dado um feedback muito positivo*”) que apaga a voz de outros alunos no dizer em questão. Por meio dessa organização discursiva, o professor exalta as implicações positivas de seu procedimento na formação profissional do graduando, que, como podemos observar, limita-se aos alunos mais proficientes (*muitos têm se descoberto professores nesse tipo de atividade*). Ao direcionar esse desenvolvimento profissional apenas aos alunos mais proficientes, P2 demarca o lugar do aluno menos proficiente, a quem cabe apenas a função de aprender a língua. Esse apagamento pode ser observado nos dizeres dos graduandos que apresentamos a seguir:

(23) A1a- *Ela tenta... assim... colocar os que não sabe com os que sabe mais, éh... DIVIDIR mesmo a sala, os grupos... os conhecimentos... porque um ajuda o outro.*

(24) A1b- *Bom... sempre ela coloca uma pessoa que sabe mais no grupo.. que CONHECE mais (...) pra ajudar... assim passar mais vocabulário... ajudar na gramática.*

Tanto em (23) quanto em (24), é possível observar que os graduandos percebem os procedimentos adotados pelo professor em sala de aula. E é interessante observarmos que a recorrência do verbo “ajudar” (*porque um ajuda o outro / pra ajudar*), nos dois enunciados, vem a confirmar o efeito de positividade e desenvolvimento observado em (21). Entretanto, os alunos revelam em seus dizeres apenas as implicações da mentalidade de ensino de P2 no que se refere ao processo de aprendizagem da língua inglesa. Não identificamos referências à colaboração de tal procedimento na constituição profissional dos graduandos, assim como o professor discute em (22). Ao contrário, verificamos no dizer de um aluno, sobre a articulação teoria e prática, uma representação contrária àquela revelada pelo dizer de P2:

(25) A1b- *Eu não vi isso não.*  
P- *Nenhum tipo de atividade ou discussão?*  
A1b- *Não, não houve isso não.*

O dêitico “*isso*”, utilizado duas vezes para se referir à supracitada articulação, é literalmente “cercado” pelo advérbio de negação “*não*”, desvelando assim, um imaginário discursivo que revela um professor-formador que pressupõe uma isonomia entre as aulas de língua inglesa do curso de Letras e as aulas dos centros de idiomas.

Vejamos as representações construídas nos dizeres do professor do segundo período que, ao ser questionada sobre sua contribuição na formação profissional dos graduandos demarca sua representação sobre a aula de LE no curso de Letras e o lugar que aí ocupa:

- (26) P2- *Pela formação do profissional e eu te falo que eu **fiz pouco**, tá! ... Agora **a gente precisa ter prioridade dentro de uma... aula de Língua... não é Português que eles tão falando, nós estamos formando um professor de língua sem a língua que é a competência básica pra isso.***

O professor inicia seu dizer assumindo o lugar que ocupa no processo de formação profissional dos graduandos (*Pela formação do profissional e eu te falo que eu fiz pouco*). Essa representação de não contribuição que é apresentada pelo pronome indefinido “pouco” (que, por sua vez, indica escassez, limitação), deixa transparecer uma representação de colaboração que está implícita no dizer de P2. O fato de não contribuir com a formação profissional implica em uma contribuição no desenvolvimento lingüístico dos alunos; aspecto que pode ser confirmado, tanto pelas representações de P2 que identificamos nas seções anteriores, quanto pelas seqüências a seguir:

- (27) A2a- *Olha, essa disciplina tá contribuindo para o meu próprio **conhecimento melhor do meu inglês**, mas **não** em termos de como que eu possa passar isso pros alunos.*
- (28) A2a- *Não foi nenhum pouco **direcionado à formação... à formação dos professores.***
- (29) A2b- *Esse semestre **não** foi muito, **não.***

Uma análise breve dos enunciados acima revela representações que permeiam o imaginário dos graduandos do segundo período. Em primeiro lugar, notemos que o lugar ocupado por P2 em sala de aula é confirmado. Quer seja de forma explícita, como em (27), ou implicitamente, como nas seqüências (28) e (29), o lugar de professor de línguas é assegurado ao professor no dizer de seus alunos. Em conseqüência disso, questões referentes à formação são deixadas de lado, fazendo da sala de aula do curso de Letras um espaço em que

apagamentos de discursos de formação perpassem a constituição da identidade profissional. A razão dessa não articulação pode ser identificada se retomarmos a seqüência (20).

A retomada do discurso de P2 logo após a primeira pausa (... *Agora a gente precisa ter prioridade dentro de uma... aula de Língua*) reflete a auto-imagem de P2 e, ao mesmo tempo, reflete a imagem de outros professores (a partir do uso de “a gente” e “nós”) que compartilham o problema apresentado pelo professor do segundo período: “*nós estamos formando um professor de língua sem a língua que é competência básica para isso*”. O efeito de sentido deste dizer apresenta uma impossibilidade categórica de se discutir questões didático-metodológicas, em função de um problema que se configura, a nosso ver, como elemento resultante das diferenças de conhecimento lingüístico entre os graduandos. Mas antes de tudo, tal problema existe por que não há, da parte da maioria dos professores, respeito às variantes lingüísticas que caracterizam cada aluno, conferindo à suas aulas um caráter homogêneo.

É interessante observarmos, ainda, a utilização do verbo modal deôntico “*precisar*” em “*a gente precisa ter prioridade dentro de uma... aula de Língua*”, que, com seu caráter prescritivo, instaura uma contradição. Se a prioridade é dar aula de língua, não se considerando, deste modo, o caráter de formação, porque problemas referentes à questões lingüísticas atingem dimensões tão preocupantes? Ora, voltemos ao final do parágrafo anterior e facilmente identificaremos a resposta para nosso questionamento. Em suma, o que entrevemos em toda essa seqüência é que o professor-formador P2 confere à competência lingüística o lugar de centro no processo de formação. E é relevante acrescentar que essa ênfase dada ao “saber a língua” acaba por se sobrepor a um elemento que é “igualmente” importante na relação do graduando com o “ser professor”, a saber, o desenvolvimento de uma postura profissional.

As implicações dessa ênfase na aquisição da LE nas aulas do curso de Letras podem ser observadas no efeito dos dizeres do professor do terceiro período sobre a articulação entre teoria e prática nas aulas de LE do curso de Letras:

- (30) P3- *Olha... eu SEMPRE chamo a atenção dos meninos pra muito em relação a isso porque... eu ACHO... tirando a minha Prática de Ensino que eu fiz, que foi fantástica... eu senti que... assim... se eu saísse daqui... sem nunca ter dado aula... SABE... eu não ia estar preparada não... não ia... porque a realidade que a gente vê lá fora... assim... a gente fazendo... é totalmente diferente... sabe... TODA TEORIA que a gente vê... até mesmo na Metodologia de Ensino, não PREPARA a gente... não prepara.*

Inicialmente, é interessante observar que P3 assume seu lugar de professor, mas, ao mesmo tempo, explicita outros significantes de sua identidade que o remetem ao lugar de graduando. Isso estabelece uma oposição, pela qual os dizeres de P3 colocam em contraste seu lado graduando (ainda latente) e seu lado professor, numa espécie de luta inconsciente para afirmar uma identidade única, que articula presente (a identidade de professor) e passado (a identidade de graduando). Segundo Woodward (2000, p.12), “essa redescoberta do passado é parte do processo de *construção da identidade* que está ocorrendo neste exato momento e que, ao que parece, é caracterizado por conflito, contestação e uma possível crise”.

Essa “possível crise” pode ser identificada ao início da seqüência, no momento em que P3 supostamente faria uma exposição da forma como articula teoria e prática nas aulas de língua inglesa: “*eu SEMPRE chamo a atenção dos meninos pra muito em relação a isso porque...*”. Apesar de a carga semântica do enunciado sugerir uma justificativa pautada apenas na organização dicotômica do curso de Letras, “surge”, na seqüência do dizer (após uma pausa), o introdutor de opinião “*eu acho*” que faz o sujeito migrar da FD professor-formador para a FD graduando. Essa ruptura interna, que discursivamente se materializa ao longo da entrevista, pode ser ilustrada pelo enunciado “*eu ACHO... tirando a minha Prática de Ensino que eu fiz, que foi fantástica... .. eu não senti que... assim... se eu saísse daqui... sem nunca ter dado aula... SABE... eu não ia estar preparada não...*”. Nosso gesto interpretativo, em relação ao funcionamento discursivo deste enunciado, permite afirmar que o imaginário discursivo de P3 apresenta representações de limitação em relação ao papel do curso de Letras no processo de formação. Limitações essas que podem ser decorrentes da ênfase que se dá ao desenvolvimento lingüístico em disciplinas que não estão nominalmente vinculadas ao caráter formador do curso de Letras.

Outro efeito de sentido produzido ao longo da seqüência é o de que o curso de Letras não prepara o futuro professor, no sentido de que a prática que ele proporciona ao graduando não condiz com a realidade encontrada no campo de trabalho (*porque a realidade que a gente vê lá fora... assim... a gente fazendo... é totalmente diferente*). A expressão “*até mesmo*”, em “*TODA TEORIA que a gente vê... até mesmo na Metodologia de Ensino, não PREPARA a gente, não prepara*”, utilizada para introduzir o lugar das disciplinas didáticas no processo de formação, como a Metodologia de Ensino, indica que as teorias de ensino disseminadas entre os graduandos não substituem a ausência de prática durante o transcorrer do curso.

Essa representação pode ser confirmada no dizer de P3 ao enunciar que: “*tirando a minha Prática de Ensino que eu fiz, que foi fantástica... .. eu senti que..... assim... se eu saísse daqui... sem nunca ter dado aula... SABE... eu não ia estar preparada não... não ia...*”. Para

que melhor compreendamos o dizer do professor, faz-se necessário declarar que sua inserção no processo de “ser professor” teve início antes de seu ingresso no curso de Letras. É interessante observar que a alusão que P3 faz à Prática de Ensino produz um efeito de sentido de positividade. Contudo, tal efeito se delimita à referida disciplina. O efeito geral, produzido ao longo de toda a seqüência (30), é o de que é necessário uma vivência do graduando em uma prática que está além das disciplinas do curso de Letras; uma vivência que não é oferecida pela instituição (*não PREPARA a gente... não prepara*) e que funciona, no dizer de P3, como o principal elemento na constituição de uma identidade de professor.

Retomando o início da seqüência, que se materializa no enunciado “*eu SEMPRE chamo a atenção dos meninos pra muito em relação a isso*”, notamos que, em seu imaginário discursivo, P3 articula o conhecimento sobre a língua inglesa e questões referentes ao processo de formação em suas aulas. No entanto, os dizeres dos graduandos nas seqüências abaixo produzem um sentido contrário:

- (31) A3a - *Não, assim... quando ela tá dando alguma atividade... às vezes ela pode falar assim, pra gente usar a dinâmica tal (...) Mas... ela não se refere à prática... não diretamente como se pode fazer alguma coisa... assim, pedindo pra gente fazer... isso diretamente não... e agente precisa disso, né?*

Atentemos, primeiramente, para o fato de que o advérbio de freqüência utilizado no dizer do graduando, seguido pelo modalizador “pode” em (“*às vezes ela pode falar assim...pra gente usar dinâmica tal*”), não vai ao encontro do que é proposto por P3 ao declarar que “*sempre*” chama a atenção dos alunos para essa questão. O efeito que esse dizer produz, ao contrário, sugere que raros são os momentos em que se discute questões referentes à prática nas aulas de língua inglesa. Na seqüência do enunciado, notamos, ainda, que a recorrência ao advérbio de negação “*não*”, vem a confirmar tal efeito, que pode ser observado, também, no dizer do outro graduando entrevistado:

- (32) A3b- *Não... Não. (...)Ela não traz nada sobre prática, sobre ensinar mesmo.*

Por meio de uma afirmação breve e categórica, que apresenta a mesma recorrência à negação observada em (31), esse graduando nos permite entrever uma representação de professor-formador já identificada em outros momentos desta análise, a saber, uma representação que equipara o professor do curso de letras a um mero professor de línguas.

Podemos observar, na seqüência discursiva que segue, que quando a questão da “prática” é enfocada no ensino da língua inglesa, modos de dizer marcados pelo uso de verbos modais deônticos podem surgir nos discursos dos professores:

- (33) P4 - *Ah! Sim! **Eu tenho estado** conscientizado meus alunos o tempo todo de que eles vão ser PROFESSORES... e que eles **tem que ter** uma atitude crítica em relação ao que está acontecendo e estar observando enquanto aprendiz e futuro profissional. (...) **embora eu ache que seja muito cedo para os períodos iniciais**, como uma turma de quarto período, eles estarem elaborando essas questões... mas eu **estou CONSCIENTIZANDO** esses alunos de que eles... éh... **tem que ter** essa visão também de... de... enquanto futuros profissionais, que eles vão estar fazendo exatamente aquilo ali, elaborando testes, preparando aulas... éh... desenvolvendo tarefas. **Eu estou enfatizando** pra que eles estejam atentos para... as **questões metodológicas**, as questões de ensino e aprendizagem, e começar a refletir desde o começo sobre essas questões.*

Apesar de tais verbos produzirem um efeito de “necessidade” que os graduandos têm de se inserirem no processo de “ser professor”, nos períodos iniciais (*tem que ter uma atitude crítica / tem que ter essa visão*), observamos a contradição no dizer de P4 ao oscilar entre o que faz em sala de aula<sup>77</sup> (*eu tenho estado conscientizado meus alunos o tempo todo de que eles vão ser professores / estou conscientizando esses alunos / eu estou enfatizando pra que eles estejam atentos para... as questões metodológicas*) e o que parece acreditar (*embora eu ache que seja muito cedo para os períodos iniciais*). Assim como no dizer de P2, P4 se posiciona de duas formas distintas, nessa situação de fala, “em função das relações que mantém com as formações ideológicas” (ORLANDI, 1989, p.131), e em função da posição que ocupa. Do ponto de vista discursivo, esse efeito mostra a organização do dizer dos professores P2 e P4 em suas formas conflitantes (ORLANDI, op.cit.). Esses sujeitos, ao enunciarem, ora se circunscrevem na FD professor-formador, ora na FD professor de línguas, cujas crenças (a nosso ver, latentes) os impedem de validar a articulação teoria e prática nas aulas de língua inglesa do curso de Letras como elemento positivo no processo de construção da identidade profissional do graduando.

Os tempos verbais utilizados destacados, todos enunciados em primeira pessoa, indicam que P4 assume a autoria dos processos que adota “continuamente” em sala de aula. Tal efeito remete-nos à algumas considerações das mudanças curriculares<sup>78</sup> previstas para os

---

<sup>77</sup>- Lembramos ainda que a utilização dessas formas de modalização deôntica reflete o caráter intervencionista que caracteriza considerável parte do discurso da LA (CORACINI, 2003a). Fato que, por sua vez, indica que o fazer de P4 em sala de aula é constituído, também, pelos pressupostos da LA.

<sup>78</sup>- Como o parágrafo que postulam que a prática deverá estar presente desde o início do curso, permeando todo o processo de formação e que todas disciplinas terão seu caráter prático.

cursos de Letras, que parecem atravessar e constituir o dizer de P4. Esse atravessamento pode ser confirmado, em parte, no dizer de um graduando:

- (34) A4a- *Eu consigo perceber as **tentativas** que ela faz de trazer esse processo pra dentro de sala de aula... mas.. eu... às vezes tenho um pouco de dúvida assim se o enfoque geral dessas turmas de Inglês que a gente tem vai pra esse lado... porque... quer queria, quer não, essas turmas **têm** uma característica de **ter que ensinar o Inglês primeiro, pra poder cobrar alguma coisa do aluno, cobrar alguma coisa de técnica, cobrar alguma coisa de tática de aula.***

Em (34) é possível observarmos que tudo o que a professora declara “estar fazendo”, na seqüência anterior, é reconhecido pelo graduando como uma mera tentativa (*Eu consigo perceber as tentativas que ela faz de trazer esse processo pra dentro de sala de aula*) que, em seu imaginário discursivo, não deveria ter lugar nas aulas de língua inglesa do curso de Letras. A conjunção adversativa “mas” (“mas... eu... às vezes tenho um pouco de dúvida assim se o enfoque geral dessas turmas de Inglês que a gente tem vai pra esse lado”) ocupa neste dizer a função de introduzir a representação de A4a em relação às aulas de língua inglesa. Uma representação que vê a aula de língua como um espaço marcado pelas diferenças de conhecimento lingüístico e que, em função disso, deve ter sua área abrangência delimitada apenas à questões referentes ao ensino da língua, como podemos ver no enunciado “*quer queria quer não, essas turmas **têm** uma característica de ter que ensinar o Inglês primeiro, pra poder cobrar alguma coisa do aluno, cobrar alguma coisa de técnica, cobrar alguma coisa de tática de aula*”. A expressão “*quer queira, quer não*” produz um efeito de sentido que toma a questão das diferenças como pressuposto nas aulas de língua do curso de Letras; sentido esse que é reforçado pelo verbo “*ter*” que, ao ser conjugado no presente do indicativo, produz um efeito de verdade. É interessante assinalarmos, ainda, que essa representação da aula de língua inglesa, que pressupõe primeiro o ensino da língua, para depois “*cobrar alguma coisa de técnica*”, reflete o próprio discurso institucional que identificamos ao analisar as ementas, o que vem a confirmar, por sua vez, a estruturação dicotômica do curso de Letras.

No dizer do outro graduando do quarto período, ao contrário do que percebemos em (33) e (34), as aulas de língua inglesa configuram-se como espaços em que não se identifica elementos que se refiram à articulação teoria e prática nas aulas de inglesa:

- (35) A4b- ***Não, não...** ... Até tem uma menina na minha sala que dá aula de inglês, então quando ela tinha dúvida de como dar alguma matéria ela **perguntava fora da sala...***

*porque dentro da aula não tinha esse momento, sabe? de formação de professor... ...  
Era tipo uma aula de... de escola de língua mesmo.*

A representação observada nesta seqüência, que compara a aula de LE do curso de Letras à aulas típicas de centros de idiomas (*Era tipo uma aula de... de escola de língua mesmo*), se aproxima muito do perfil de aula apresentado em (27), (28) e (32). Os efeitos dos modos de dizer marcados pelo uso da negação nas seqüências citadas, e que pode ser ilustrado na seqüência acima, contribuem para a construção de uma representação que, a nosso ver, é predominante na universidade: a sala de aula de língua inglesa é o espaço onde as necessidades dos graduandos, em relação aos aspectos práticos do curso, não são satisfeitas.

A contradição que se nota entre os dizeres dos graduandos ao enunciarem a respeito das mesmas aulas e do mesmo professor nos leva a pensar no perfil do sujeito A4a como sendo o elemento responsável por essa não coincidência. Em (34) identificamos um sujeito que, devido a seu nível avançado de proficiência na língua inglesa, constrói representações que se coadunam com as representações que o próprio curso de Letras (representado pelas ementas e por sua estruturação dicotômica) apresenta sobre si mesmo. E dentre as representações observadas, citamos aqui a de que “a aula de língua tem que ser aula de língua mesmo”. Um dizer que se circunscreve em uma formação discursiva preponderante e que se harmoniza com os dizeres dos professores de língua, indicando, assim, que este sujeito se insere na ordem do discurso de sala de aula da universidade.

### **3.4 As representações sobre as diferenças**

Ao longo das discussões feitas até este momento, verificamos que, mesmo não sendo nominalmente citadas nas perguntas que deram origem às seqüências analisadas, as diferenças de conhecimento lingüístico representam um ponto central quando o que vem a baila são os problemas enfrentados nas salas de aula de LE do curso de Letras. Com o intuito de mostrar a dimensão de tal problema, e suas implicações no processo de formação, apresentamos a seguir um levantamento geral das representações sobre as diferenças nos dizeres dos graduandos entrevistados. Vejamos as representações construídas no primeiro período:

- (36) P1- *Eu acho... bom... na minha opinião a diferença... eu acompanho... eu tenho a impressão que o que eu aplico na minha sala de aula é mais ou menos Vygotsky e a zona de desenvolvimento proximal.*  
P- ZDP?

P1- *Exatamente, então eu procuro colocar aqueles alunos que estão com seu **desenvolvimento proximal** um pouco maior, um pouco mais desenvolvido e que sabe um pouco mais, os mais proficientes, pra ajudarem aqueles que... os menos proficientes pra que cheguem pelo menos na zona de desenvolvimento deles. Então minha intenção é essa... que um aluno que sabe um pouquinho mais ajude o outro que sabe um pouquinho menos. Isso funciona por causa também... do... do Krashen. **Um input mais um: um input compreensível**, então muitas vezes quando um aluno que sabe um pouquinho mais ele fala alguma coisa que o aluno que fala um pouquinho menos não sabia, éh... MUITAS vezes, não acontece sempre, mas muitas vezes isso ajuda o outro aluno a aprender um pouco.*

Ao ser questionado sobre o que faz em relação às diferenças de conhecimento lingüístico entre os graduandos, P1 se remete a discursos de outros campos de conhecimentos para explicitar sua mentalidade de ensino em relação ao problema mencionado. O primeiro procedimento citado refere-se à noção de Zona de Desenvolvimento Proximal, proposto por Vygotsky. Para melhor compreendermos o efeito da referida teoria na subjetividade de P1 apresentamos, a seguir, um parágrafo resumindo os principais pontos que atravessam o dizer do professor.

Vygotsky (apud FONTANA E CRUZ, 1997), ao tratar da relação entre desenvolvimento e aprendizagem, postula que não se pode medir o nível de desenvolvimento mental do aprendiz apenas pelo que ele consegue produzir de forma independente. É preciso que se leve em consideração, complementa Vygotsky, a mediação do professor e dos colegas mais experientes no auxílio à construção do conhecimento do aprendiz. A zona de desenvolvimento proximal, segundo o autor, é a distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial. Desse modo, quando os alunos compartilham experiências de aprendizagem, quando buscam a ajuda de outros parceiros mais experientes, eles revelam que seu nível de desenvolvimento proximal já possui noções e conceitos. Nesse sentido, Vygotsky (op.cit.) ressalta a importância de uma aprendizagem interativa e das trocas interpessoais na construção e desenvolvimento do conhecimento, assim como podemos ver em *“eu procuro colocar aqueles alunos que estão com seu desenvolvimento proximal um pouco maior, um pouco mais desenvolvido e que sabe um pouco mais, os mais proficientes, pra ajudarem aqueles que... os menos proficientes pra que cheguem pelo menos na zona de desenvolvimento deles”*.

Observamos, inicialmente, que a forma segura segundo a qual P1 utiliza os termos da referida teoria (apesar da declaração explícita de ter apenas uma “impressão” em relação ao seu procedimento em sala de aula) representa uma interdiscursividade. Apropriando-se de termos desenvolvidos pelo referido autor, o professor demarca seu próprio domínio de

conhecimento e declara a validade de seu “fazer” em sala de aula, o que pode ser confirmado pelo efeito de realidade e de fechamento produzido a partir do uso do verbo ‘funcionar’, conjugado no presente do indicativo em um enunciado que traz o dizer de outro especialista: “*Isso funciona por causa também... do... do Krashen. Um input mais um: um input compreensível*”. Ao tratar de questões referentes ao ensino de segunda língua ou L2, Krashen (1987) elabora, dentre outras, a teoria do insumo, que postula que o aprendiz de uma L2 ocupa o mesmo lugar de uma criança ao adquirir sua língua materna, no sentido de que ele vai construir significados a partir da compreensão de um insumo exterior que, por sua vez, se reverterá em estrutura.

O efeito dessa relação interdiscursiva pode ser observado nos dizeres dos graduandos ao enunciarem a respeito da postura do professor em relação ao problema em questão:

(37) A1a- *Ela tenta... assim... colocar os que não sabe com os que sabe mais, éh... DIVIDIR mesmo a sala, os grupos... os conhecimentos... **porque** um **ajuda** o outro.*

(38) A1b- *Bom... sempre ela coloca uma pessoa que sabe mais no grupo.. que **CONHECE** mais (...) pra **ajudar**... assim passar mais vocabulário... **ajudar** na gramática.*

É interessante notar, a princípio, que a recorrência do verbo “ajudar” nos dois enunciados produz um efeito de sentido de que esse procedimento é eficaz, o que se coaduna com o efeito produzido no dizer de P2. Em (37), esse efeito se torna mais perceptível devido ao uso da conjunção explicativa “*porque*”, que funciona no enunciado como um forte argumento a favor da mentalidade de ensino que o professor desenvolve em sala de aula a partir de suas filiações teóricas. Em (38), ao contrário da seqüência anterior, em que o verbo “ajudar” é utilizado em seu sentido amplo, vemos uma especificidade dos resultados dessa mentalidade que, no dizer do graduando, reflete uma representação de aplicabilidade (do referido procedimento) às várias competências comumente desenvolvidas em uma aula de LE, como observamos no enunciado “*pra ajudar... assim **passar** mais vocabulário... ajudar na gramática*”. Notemos, ainda, que o uso de verbo “*passar*” produz um efeito de transmissibilidade que corrobora a representação de “efetividade” da postura do professor.

O dizer de P2, de modo geral, vem a refletir a constante busca dos professores pelo verdadeiro e pelo correto, que se pode, via de regra, encontrar no dizer da ciência. Coracini (2003a), ao comentar essa questão, declara que esse respeito e acatamento dos professores em relação a tudo que é científico deve-se ao fato de que estes são, de certo modo, marcados por uma insegurança que lhes é própria e, em função disso, ainda dependem muito

das teorias especializadas para alcançar o almejado sucesso em sala de aula. Isso acontece, outrossim, como já assinalamos, devido à heterogeneidade da identidade do professor, que se constitui no entrecruzamento entre diversas vozes, dentre as quais, as vozes da Linguística Aplicada, dos livros didáticos e dos próprios professores (Coracini, 2003a). Vozes essas que, em sua discordância constitutiva, acabam por produzir “a harmonia do discurso”, e que revelam, na materialidade lingüística, “traços da constituição heterogênea da identidade do professor de língua”. Um professor que, como observamos nas seqüência discursiva analisada:

não escapa à ilusão de controle, de verdade, de objetividade que constitui seu imaginário e sua identidade, camuflando a rede sem fim do tecido que se regenera a cada corte, deixando em seu lugar suturas que marcam a heterogeneidade, a multiplicidade e o equívoco do discurso do sujeito (CORACINI, 2003a, p.209).

Em outro gesto interpretativo das seqüências (37) e (38), vemos a busca por uma homogeneização idealizada em sala de aula, pois, no momento em que organiza a turma em pares heterogêneos, o professor acaba por atribuir à sua aula um direcionamento único, com um discurso único a respeito do que deve ser “aprendido” sobre a língua inglesa. E ao tentar estabelecer essa igualdade desejada, o professor acaba por apagar diferenças outras – que constituem a identidade dos alunos – que vão além da constituição dos alunos na língua inglesa. Referimo-nos a diferenças socioeconômicas e culturais que, se não fossem desconhecidas ou ignoradas pelo professor, seriam de extrema importância na compreensão da constituição da identidade dos sujeitos envolvidos no complexo processo de ensinar e aprender uma LE.

Todo o dizer deste aluno nos mostra, via exemplificação, que o problema da diferença de produção lingüística é um dos grandes problemas que os professores de língua inglesa enfrentam nas salas de aula dos cursos de formação de professor. Mas, antes de ser um problema de professores, essas diferenças de conhecimento lingüístico (tão freqüentemente presentes nas aulas de LE) são um problema dos alunos, que acabam sendo rotulados por colegas e professores, e também se auto-rotulam, como aqueles que sabem ou aqueles que não sabem a língua, fato que nos faz concordar com Bolognini (2003, p.192) ao afirmar que:

O processo de ensino-aprendizagem de um LE dificilmente irá obter uma homogeneização dos sujeitos, tão desejada pelas instituições e tão ilusória... justamente devido às suas diferenças... E essas diferenças, que são culturais, sociais e históricas, acabam por definir ideologicamente as posições dos

sujeitos nas cadeias discursivas. Há aqueles que ocupam posições mais privilegiadas e outros ocupam posições menos privilegiadas.

Os alunos que ocupam uma posição mais privilegiada são, asseguradamente, aqueles que apresentam uma proficiência lingüística desejável. Uma posição que, como o próprio enunciador coloca, torna esse aluno apto a “ajudar o outro”, que não sabe a língua. Essa função, que em princípio parece atribuir ao aluno proficiente apenas o sentido de “auxiliar de professor”, leva-nos a vê-lo, também, como um sujeito que se encontra em um processo de ensino/aprendizagem de LE estagnado, que não pode lhe proporcionar deslocamentos no sentido de ampliar e/ou aprimorar seu conhecimento sobre a língua em questão.

Na seqüência a seguir, observamos que a postura do professor do segundo período, representada por seu dizer em relação às diferenças de conhecimento lingüístico, produz efeitos que demarcam o mesmo lugar para os graduandos, menos e mais proficientes, em sala de aula:

- (39) P2- *Ela (as diferenças) **interfere muito porque conduz a aula**, porque você não pode passar por cima de uma aula de forma banal para aquele **aluno melhor**, e **aquele melhor também tá querendo aprender...***  
P- *Você assume algum procedimento específico para lidar com essas diferenças?*  
P2- *Olha, eu acho que o professor é um ser humano cheio de defeitos... ele tem o limite dele e... **milagre a gente não faz**, (...) Então eu acho que a gente tem que tentar atender... fazer com que os **mais proficientes sintam que estão aproveitando o tempo deles dentro da sala de aula** e os menos proficientes também estejam crescendo. Então você tem que procurar o desenvolvimento dos dois.*

No primeiro momento desta seqüência, P2 confirma a influência das referidas diferenças em sala de aula, de forma a revelar uma representação que toma o problema em questão como o “fio condutor” da aula, como bem podemos notar no enunciado “*Ela interfere muito porque conduz a aula*”. No entanto, se nos atentarmos para a recorrência que o professor faz a esse tipo de aluno, perceberemos que todo o dizer que é edificado sobre as diferenças indica uma certa predileção do professor em relação a esses alunos, como bem dão a entender os enunciados “*você não pode passar por cima de uma aula de forma banal para aquele aluno melhor*”, “*aquele melhor também tá querendo aprender*” e “*fazer com que os mais proficientes sintam que estão aproveitando o tempo deles dentro da sala de aula*”. Estes enunciados, por sua vez, sugerem que a aula de P2 é direcionada principalmente aos alunos mais proficientes, que, no imaginário discursivo do professor, parecem ter a mesma necessidade de aprender do aluno menos proficiente (*também tá querendo aprender*). Essa

representação, identificada no enunciado “*eu acho que a gente tem que tentar atender... fazer com que os mais proficientes sintam que estão aproveitando o tempo deles dentro da sala de aula e os menos proficientes também estejam crescendo*”, reforça a idéia de “preferência” por um tipo de aluno (o proficiente) em detrimento de outro (o não proficiente).

Esse efeito de preferência pode ser identificado, também, no enunciado que inicia a outra parte da seqüência (*eu acho que o professor é um ser humano cheio de defeitos... ele tem o limite dele e... milagre a gente não faz*). Neste momento, notamos que a organização discursiva do dizer do professor justifica sua “predileção”, que se manifesta implicitamente no fio do discurso, pelo aluno mais proficiente. Nosso gesto interpretativo em relação a essa postura, compreende tal preferência no sentido de que é muito mais cômodo para o professor conferir um caráter homogêneo à sua aula, abafando, desse modo, os conflitos intrapessoais e as tensões que emergem dessas diferenças, o que vem a facilitar, aparentemente, o desenvolvimento de seu trabalho em sala de aula.

Ao utilizar a expressão “*milagre a gente não faz*”, P2 deixa transparecer, ainda, um discurso de lamento que atravessa e constitui os discursos de professores de LE que conhecem e vivenciam a realidade de uma sala de aula que é marcada pelas diferenças. Discurso esse que, devido à experiência que tivemos na instituição observada, também nos atravessa e nos constitui. Concordamos com P2 ao declarar sua descrença na possibilidade de o professor de LE atender a todos os níveis de interlíngua durante a realização de uma aula, principalmente devido ao fato de que as turmas de língua inglesa, em geral, são superlotadas. E entendemos também que, por vezes, na ilusão de que nos fazemos entender por todos ao utilizar uma LE, somos levados, talvez inconscientemente, a demonstrar uma maior empatia ao trabalhar com o aluno mais proficiente: é o desejo, constitutivo do sujeito, que o move em direção ao outro que tem o poder de preencher sua incompletude.

O efeito dessa possível ilusão de que controlamos nosso discurso, e os sentidos produzidos a partir dele, pode ser identificada no enunciado “*Então você tem que procurar o desenvolvimento dos dois*”. Ao fazer essa declaração, P2 busca organizar discursivamente uma resposta que vá ao encontro dos sentidos supostamente esperados por P, ou seja, que ele, o professor, por saber das implicações das diferenças no processo de ensino/aprendizagem, faz algo para atender às necessidades dos dois tipos de aluno. Mas o furo que percebemos aí, expresso pela modalização deôntica “*você tem que*”, acaba por revelar uma prescrição típica do discurso especialista da ciência, nesse caso, a LA, que atravessa o dizer de P2, em uma manifestação interdiscursiva. A circunscrição do dizer do professor no discurso da LA, por

sua vez, não garante que P2 adote os procedimentos prescritos. A análise dos dizeres dos graduandos pode evidenciar elementos constitutivos da postura de P2 a esse respeito:

- (40) A2a- *Ela toca a aula normalmente (...) É como se todos tivessem o mesmo conhecimento...*
- (41) A2b- *Não, eu acho que não. Mesmo porque é muito difícil. Não tem como. (...) Ela até ajuda. Assim, quando ela vê que a pessoa não tá dando conta de responder ou de falar ela ajuda.*

Observamos que o dizer do graduando “mais proficiente” em (40) corrobora nosso gesto interpretativo em (39). O uso do advérbio “*normalmente*” neutraliza qualquer possibilidade de P2 adotar em sua postura o procedimento prescritivo apresentado em seu dizer; fato que pode ser comprovado a partir da representação do graduando em relação à forma como o professor conduz a aula: “*é como se todos tivessem o mesmo conhecimento*”. Em outras palavras, P2 confere à sua aula um caráter homogêneo e confere ao aluno mais proficiente o lugar de um sujeito que busca saber mais sobre a língua inglesa.

Em (41), vemos que o dizer do graduando oscila entre o sim e o não. A carga semântica da primeira parte da seqüência se coaduna com o dizer de A2a e é reforçada pela recorrência ao advérbio de negação “*não*”. Outro ponto a ser notado, é a presença dos enunciados “*Mesmo porque é muito difícil / Não tem como*”, que refletem tanto a dimensão do problema, quanto o discurso de lamento de P2, intensificando a idéia de que encaminhamentos eficazes para os problemas referentes às diferenças de proficiência lingüística estão longe de ser encontrados. Em um momento posterior, por outro lado, vemos que o graduando reconhece uma “certa” tomada de atitude da parte do professor, que é confirmada com a explicitação de procedimentos específicos. O uso da preposição “até” em “*Ela até ajuda*”, tem a função de indicar a relação de limite da “ajuda” de P2, sendo que o efeito de sentido aí produzido, é o de que os momentos de auxílio se limitam a procedimentos como o citado na seqüência (*quando ela vê que a pessoa não tá dando conta de responder ou de falar ela ajuda*).

Vejamos as representações do professor do terceiro período sobre as diferenças de proficiência lingüística:

- (42) P3- *Falta de interesse total... falta de interesse total... e eu vejo, principalmente pela turma não ser NIVELADA... isso atrapalha MUITO... muito. A questão da diferença de proficiência lingüística porque os que têm maior, os mais proficientes eles não dão muita atenção não.*
- P- *Como você vê essa questão das diferenças?*

P3- *É complicado... é muito complicado porque...(...) gente que já... SABE um pouco de Inglês... e sai bem nas provas mas que... infelizmente ATRAPALHA as outras pessoas... e atrapalha o próprio andamento da aula também, porque as pessoas que não têm tanta proficiência... já é difícil... já têm que prestar MUITA atenção... têm certa dificuldade.*

Ao ser questionado sobre o principal problema nas aulas de língua inglesa do curso de Letras, vemos no dizer de P3 uma representação sobre as diferenças de proficiência lingüística que as toma como elemento gerador de “*desinteresse*” dos graduandos em relação ao processo de aprendizagem. O primeiro ponto a ser observado é que esse desinteresse, na fala do professor, atinge apenas os alunos mais proficientes, sendo que há, inicialmente, um apagamento das implicações das diferenças nos alunos menos proficientes que, como sugere o dizer de P3, parecem não sentir os conflitos decorrentes do problema. O efeito de sentido que é produzido na segunda enunciação de P3 dá origem a sujeitos-graduandos que, em função do referido desinteresse, passam a ocupar o lugar de obstáculo no processo de constituição lingüística dos menos proficientes. Nesse momento, observamos que P3 sai da imparcialidade e se posiciona em relação a questão discutida, enunciando que “*É complicado... é muito complicado*”. Reforçado pelo advérbio de intensidade “muito”, o professor faz o uso recorrente de um adjetivo cuja carga semântica nos remete a uma certa idéia de impossibilidade de constituição lingüística da parte dos graduandos que apresentam um conhecimento de língua “menor”. Tal efeito de sentido, por sua vez, tem origem na conjunção explicativa “*porque*” em “*porque as pessoas que não têm tanta proficiência... já é difícil... já têm que prestar MUITA atenção... têm certa dificuldade*”. Os vocábulos “*difícil*” e “*dificuldade*”, reforçados pela oração deôntica “*têm que prestar muita atenção*”, têm a função de marcar o lugar o lugar desses graduandos no processo de construção de uma identidade lingüística, fato que, por sua vez, introduz uma representação de necessidade de se criar um espaço onde haja respeito ao aluno menos proficientes.

Ao ser questionada sobre os procedimentos que assume em sala de aula, P3 enuncia que:

- (43) P3- *Eu costumo dar... assim... vamos dizer... eu costumo aconselhar mais esses alunos que tem mais dificuldades porque os que não têm... tanta dificuldade... eu sei que eles estão tranquilos.*

A expressão “*eu costumo dar*”, que por sua carga semântica indica um hábito próprio de P3 em sala de aula é, em uma reorganização do dizer apresentado, substituída por “*eu*

*costumo aconselhar*”. Nessa tentativa de explicitar o sentido de seu dizer, o enunciador acaba por manifestar, segundo Authier-Revuz (1998), seu “esforço” para “suprimir ou acolher” os outros sentidos que existem “em um ponto X do dizer” (op.cit., p.30). Para compreendermos o fundamento dessa assertiva na seqüência acima atentemos, pois, para as implicações de se usar o verbo “*dar*” e o verbo “*aconselhar*”. Ao enunciar “*eu costume dar*”, temos um sentido que reflete um sujeito agente, que faz algo mais prático, como a aplicação de encaminhamentos de sala de aula, para lidar com as diferenças de conhecimento lingüístico. No entanto, a locução verbal “*costumo aconselhar*”, indica um sujeito cujas ações se limitam a um plano meramente discursivo, não proporcionando aos alunos menos proficientes encaminhamentos de sala de aula que lhe permitam construir sentidos a partir de seu nível de conhecimento. O sentido construído em “*costumo dar*”, portanto, parece ser um sentido que, por um motivo ou outro, P3 busca “suprimir”, utilizando as palavras de Authier-Revuz, a partir de um desdobramento que permite ao professor transitar entre a opacidade do verbo “*dar*” e a transparência do verbo “*aconselhar*”. Vejamos o que um graduando declara sobre a postura do professor em relação às diferenças:

- (44) A3b- *Não... Não, eu acho que não... assim... ela não faz nada de especial, de diferente não, mas é muito DESNIVELADO... tem gente que sabe muito, tem gente que não sabe nada.*

Notamos, a princípio, que as representações presentes nesta seqüência discursiva se harmonizam com nosso gesto interpretativo em (43). A notável recorrência do advérbio de negação “*não*” nos fornece indícios que corroboram o sentido de que os encaminhamentos do professor podem se situar no nível do discursivo e, ainda, nos permite construir um sentido que refuta qualquer tipo de procedimento da parte de P3, quer seja ele prático ou um simples aconselhamento, como sugere o enunciado “*ela não faz nada de especial, de diferente não*”. Esta representação sobre a postura de P3, por sua vez, parece ser apoiada pelo graduando, que faz uso da adversidade para justificar o fato de não se fazer algo “*especial*” ou “*diferente*”, como vemos em “*mas é muito DESNIVELADO... tem gente que sabe muito, tem gente que não sabe nada*”.

Retomando (43), observamos uma representação de P3 em relação aos graduandos mais proficientes que os toma por sujeitos que não são afetados pelos conflitos comumente causados pelas diferenças de conhecimento lingüístico. Ao enunciar “*os que não têm... tanta dificuldade...eu sei que eles estão tranqüilos*” temos um sentido de que saber “um pouco”

sobre a língua é condição bastante para que o aluno não seja afetado pelas tensões que se instauram no espaço da sala de aula.

Ao analisarmos o dizer do outro graduando entrevistado, observamos a presença de elementos que se coadunam com o dizer de P3 na seqüência (43), anteriormente analisada:

- (45) P- *E como sua professora lida com essas diferenças em sala de aula?*  
A3a- *Ela dá tipo assim, a oportunidade pra cada um tá pronunciando a respeito de cada tema desenvolvido na aula. Ai quando ela percebe que... a pessoa já tá assim... um pouco recatada, que não se pronunciou, ela tenta ajudar e fala: “qual é a sua opinião?” Ai a pessoa fala assim: “Não, eu vou falar em Português que eu não dou conta de falar Inglês.” Ai ela diz: “Não, tenta... vamos fazer, vamos tentar”.*

A resposta do graduando à entrevista revela, a partir de sua organização discursiva, a relação conflituosa que se estabelece na aula de língua inglesa a partir do momento em que um ou outro aluno se exclui das atividades que demandam participação oral. Retomando o enunciado de P3 “*atrapalha o próprio andamento da aula também*”, notamos que aí não se faz apenas uma declaração do desinteresse dos alunos mais proficientes em relação à aula, mas, também, apresenta-se um sentido de que o conhecimento de alguns alunos pode inibir outros a se posicionarem no momento em que são solicitados pelo professor. A heterogeneidade mostrada (AUTHIER-REVUZ, 1982), que irrompe no fio do dizer de A3a por meio do discurso direto, traz a voz do graduando menos proficiente em um enunciado que, devido à sua carga semântica, produz um sentido que toma esse aluno como um sujeito consciente de suas limitações lingüísticas e que, por isso, não quer se “expor” à turma (“*Não, eu vou falar em Português que eu não dou conta de falar Inglês*”). A voz de P3 também é trazida para mostrar os procedimentos adotados pelo professor ao se deparar com as implicações das diferenças em sala de aula, como podemos notar em “*vamos fazer, vamos tentar*”. Este dizer do professor, que constitui explicitamente o dizer do graduando indica, ainda, que há, da parte de P3, uma preocupação em trazer as vozes de todos os graduandos para o espaço da sala de aula, apesar das diferenças. Esta representação pode ser confirmada no enunciado do graduando (*Ela dá tipo assim, a oportunidade pra cada um tá pronunciando a respeito de cada tema desenvolvido na aula*), a partir do uso do pronome indefinido “*cada*”, que semanticamente refere-se a todo e qualquer indivíduo dentro de uma totalidade.

Vejamos agora o dizer do professor do quarto período em relação aos problemas comuns à aula de língua inglesa:

- (46) P4- *Eu consegui ver... o que eu estou observando é um **desinteresse muito grande** dos*

*alunos... éh... outra questão é a heterogeneidade, não é? Muitas vezes o aluno que já vem com a proficiência... desejável... **ele não tem um espaço pra melhorar** a partir daquele ponto de onde ele pode avançar. Muitas vezes ele é dispensado de frequentar as aulas, acontece isso.. uma coisa que eu... eu tento fazer é um trabalho paralelo com esses alunos pra... trazendo material mais apropriado pro nível deles.*

É possível observar nessa seqüência discursiva, sentidos que estabelecem uma relação interdiscursiva entre os dizeres de P3 e P4 a partir da referência que ambos fazem ao desinteresse dos graduandos mais proficientes nas aulas de língua inglesa (“*Falta de interesse total*”, “desinteresse muito grande”), em função das diferenças de conhecimento lingüístico latentes nesse espaço.

Um outro ponto refere-se ao sentido de “aula de LE para alunos proficientes” que é construído implicitamente na organização discursiva do dizer do professor, ao revelar o processo de estagnação que, por vezes, afeta o aluno que apresenta um maior conhecimento da língua. Tal sentido, no enunciado “*ele não tem espaço pra melhorar*”, P4 revela um elemento que permeia o imaginário de professores e alunos que vivenciam a questão das diferenças no dia a dia da sala de aula de LE. Nesse imaginário, a aula de língua inglesa, mais especificamente, configura-se como um espaço no qual os interesses dos alunos mais proficientes não são atendidos, salvo momentos em que o professor, a partir de sua mentalidade de ensino, busque compreender os “diferentes estilos cognitivos dos aprendizes” (SANTOS, 2000:77), como sugere o enunciado “*eu tento fazer é um trabalho paralelo com esses alunos pra... trazendo material mais apropriado pro nível deles*”. Esse comportamento de P4 pode ser explicado a partir de Coracini (2003a, p.260) que, ao discutir sobre as diferenças de proficiência em sala de aula, pontua que:

Não raro encontra-se nos cursos de formação e, em decorrência, nos programas escolares e nas falas dos professores, a referência à necessidade do respeito à diversidade, à heterogeneidade, às diferentes situações: **adequar o material pedagógico à cada grupo de alunos**, observar como aprendem para melhor escolher as estratégias de ensino, ou então, respeitar a(s) variante(s) lingüística(s) que os caracterizam... (grifos nossos)

A constituição de P4 nesse tipo de discurso é confirmada no dizer de um graduando:

- (47) A4a- *Já houve um momento de eu... de eu... conseguir... éh... de eu conseguir trabalhar com essa professora, né? **Ela me cedeu algum material a mais...** que eu achei mais interessante ler, do que o material que tava sendo lido por todo mundo... entendeu?...**Houve esse momento...** isso porque ela percebeu que o meu entendimento de língua era um pouco maior e... e o CONTEXTO também dos... dos readers que*

*tava propondo não era TÃO INTERESSANTE assim.*

O sentido produzido pelo uso de verbos no passado (“*Já houve um momento*” / “*Ela me cedeu algum material a mais*” / “*Houve esse momento*”) delimita os encaminhamentos de P4 a tomadas de atitude que não ocorrem com frequência, como sugere o próprio professor em “*eu tento fazer é um trabalho paralelo*”. Outro ponto a ser notado é a imagem de P4 construída no dizer do graduando, a partir de uma relação de causa e efeito em “*Houve esse momento... isso porque ela percebeu que o meu entendimento de língua era um pouco maior*”. Essa representação mostra um professor que “busca” atender as necessidades dos alunos mais proficientes e que atribui a eles o lugar de centro no processo de ensino/aprendizagem da língua inglesa, tal como observamos na seqüência abaixo:

- (48) P4- *Olha, aquele aluno que tem mais proficiência éh... a minha expectativa é que ele procure realmente **avançar** a partir do ponto de onde ele se encontra (...) Eu espero que ele procure, aceite e busque **partir pra um outro patamar de conhecimento** na aprendizagem. Agora aquele aluno que tá deixando a desejar eu acho que ele tem que se **desdobrar** porque ele não... nós também não podemos estar éh... fazendo um monitoramento tão assim individualizado, nós não temos condições... e... não temos condições de estar ensinando o básico que ele já **deveria vir sabendo**, já deveria ter esse conhecimento básico.*

Ao enunciar sobre suas expectativas em relação aos graduandos, P4 revela acaba por revelar que seu trabalho em sala de aula é direcionado aos alunos mais proficientes. Essa representação que, acreditamos, P4 preferiria recalcar se materializa em dois momentos. Primeiramente, na ênfase dada pelo enunciador à necessidade de se promover deslocamentos que permitam ao aluno “*que tem mais proficiência*” crescer lingüisticamente (*que ele procure realmente avançar / busque partir pra um outro patamar de conhecimento*), e quando P4 declara a impossibilidade de se atender as necessidades dos que “*estão a desejar*”. A representação de aluno menos proficiente que o professor deixa transparecer em seu dizer revela subjetividades marcadas pela falta de um conhecimento que, via de regra, não pode ser “fornecido” pela instituição, como vemos ao final da seqüência discursiva “*nós também não podemos estar éh... fazendo um monitoramento tão assim individualizado, nós não temos condições... e... não temos condições de estar ensinando o básico que ele já deveria vir sabendo, já deveria ter esse conhecimento básico*”. A seqüência a seguir reflete os efeitos da postura de P4, no dizer de um graduando, a respeito das aulas de língua inglesa naquele semestre:

(49) A4b- *Eu acho que **não** rendeu muito **não**... **não** foi muito proveitoso.*

P- *Por que?*

A4b- *Assim... eu não sei! Eu acho que... talvez pela professora, talvez pelo fato dela **não saber conciliar quem sabe MUITO e quem sabe POUCO**... .. Então quem sabia muito às vezes saía da sala e ia fazer outras coisas... e quem não sabia ficava perdido, né? ... A aula dela é toda em inglês e ela às vezes **não** tem muita PACIÊNCIA... Então tem diversos problemas... tem alguns fatores... alguns pontos negativos.*

P- *Você acha que a professora percebe essas diferenças?*

A4b- *Ela percebe, só que eu acho que ela não faz muita questão... sinceramente.*

P- *Você percebeu se durante o curso ela fez alguma coisa pra lidar com essas diferenças?*

A4b- *Não, ela **não** fez **não**. Ela dava aula, mas **não** tinha muito interesse... e às vezes eu acho que ela faz até de PROPÓSITO... Ela consegue fazer as perguntas mais difíceis para as pessoas que não sabem.*

A partir dos dizeres de A4b identificamos uma representação de professor-formador que não ocupa seu lugar, no sentido de que ele não centra suas ações de ensinar a partir das diferenças individuais dos graduandos. A notável recorrência do advérbio de negação tem o papel de enfatizar, nesta seqüência discursiva, a idéia de que o professor não “colabora” com a formação lingüística dos alunos menos proficientes. O professor, que supostamente deveria iniciar o processo interativo em sala de aula (SANTOS, 1999), considerando as diferenças entre os graduandos, parece desconhecer seu lugar dentro do processo de constituição lingüística dos mesmos. O enunciado “*Ela percebe, só que eu acho que ela não faz muita questão... sinceramente*”, introduz uma representação de A4b que ressalta a indiferença de P4 em relação a um aspecto que deveria nortear a prática de sala de aula, mas que segundo o aluno é ignorado pelo professor.

Ao longo desta seqüência da entrevista fica claro que a postura de P4 em sala de aula, da forma que é representada pelo dizer do graduando, vem a confirmar o que dito pelo professor na entrevista (*é MUITO complicado você tá lidando com isso em sala de aula*). Compreendendo que o discurso deste professor é o espaço de constituição de sua subjetividade; e que a subjetividade do aluno se constitui a partir dos diversos dizeres que o perpassam (incluindo aí, o dizer do professor), questionamos, aqui, de que forma a identidade lingüística e profissional deste graduando do curso de Letras se constitui. Retomando o último trecho da seqüência discursiva (3) (*Aí vai se tornando MUITO difícil essa heterogeneidade né que existe... é MUITO complicado você tá lidando com isso em sala de aula e é complicado você estar, também... éh... trabalhando... éh... em ambas as frentes, tanto no ensino da parte lingüística, preparação lingüística quanto em termos de formação de professor*),

identificamos uma representação de P4 que se configura como um elemento, no mínimo, preocupante. Se é “*muito complicado*” lidar com o desenvolvimento lingüístico dos graduandos e também com o caráter de formação do curso, então qual é a “participação” deste professor na constituição da identidade profissional de seus alunos? A seqüência discursiva abaixo responde nossa pergunta nos mostrando um outro exemplo dos efeitos da postura de P4 no dizer de seus alunos:

- (50) P- *De que forma a professora desse semestre contribuiu para sua formação profissional?*  
A4b- *Não, de certa forma, quando a gente tinha as aulas de Lingüística Aplicada, a gente conversava sobre isso. A gente não aprende muito COMO ser, a gente aprende como NÃO SER... Então, assim... tudo que o professor fizer de errado a gente nota e a gente fala: “Não, isso eu NÃO quero FAZER!” ... .. Então, esse semestre não foi muito produtivo não... e também tinha alguma falta de educação que fazia a gente pensar: “Ah, isso eu não quero!”.*

Em (50), observamos a gravidade da questão por nos levantada a partir da confirmação da representação (“não muito positiva”) do graduando, em relação ao professor, apresentada em (4). A contribuição do professor, como notamos ao longo da seqüência, ocorre de uma forma contrária àquela que é possivelmente esperada por qualquer aluno, o que indica que a identidade do graduando se constrói em meio aos conflitos e tensões que se instauram em sala de aula. O professor, neste caso, é reduzido a um exemplo negativo; não se configurando como uma referência para os graduandos, mas, ao contrario, representando aquilo que não deve ser feito em sala de aula, como mostra o enunciado “*Ah, isso eu não quero!* ” . O uso recorrente do indeterminador “a gente”, que segundo Orlandi (1989, p.53) pode se referir a “um conjunto de pessoas no qual se inclui o locutor”, traz para o dizer de A4b as vozes de outros alunos e, possivelmente, uma representação coletiva de que o professor, bem como a aula de língua inglesa, não cumprem seu papel.

Os dizeres do graduando em (49) e (50) produzem um efeito de sentido de que, nas relações que P4 estabelece com o conhecimento em sala de aula (conhecimento sobre a língua e conhecimento sobre ser professor de língua), o que está em jogo é um constante apagamento de lugares: o lugar do professor-formador, que não ocupa seu “lugar”; o lugar do graduando, que não tem oportunidades de construir sentidos mais concretos, mais palpáveis sobre “ser professor”; e o lugar da língua, que parece ser praticamente “lançada” aos alunos sem que haja um estabelecimento de metas, da parte do professor, a partir da realidade dos graduandos.

### 3.5 O professor-formador em sala de aula

As aulas observadas configuram-se como espaços que seguem normas pré-estabelecidas, por meio de um acordo feito pela própria instituição. O seguimento, na maioria dos casos, “à risca”, do que é proposto pelo livro didático, nos remete a um ritual (FOUCAULT, 1971) que determina propriedades singulares e pré-estabelece os papéis dos sujeitos. Em determinados momentos das aulas os professores se ausentam por completo como sujeitos produtores de seus discursos. Algumas das seqüências discursivas<sup>79</sup> aqui apresentadas ilustram a dependência dos professores em relação ao que é proposto pelo livro didático, além de mostrar as conseqüências dos procedimentos dos professores, decorrente de sua mentalidade de ensino. Vejamos a seqüência a seguir:

- (51) P3- *Hello!*  
*((Os alunos conversam))*  
P3- ***Students, let's continue!***  
*((Os alunos continuam conversando))*  
P3- ***OK guys, PAGE 95.***  
AA- *Yes.*  
P3- *Did we correct exercise 2 on page 95?*  
AA- *Yes.*  
P3- ***OK, let's correct page 96 then... .. OK, last class we saw a little about the second conditional, do you remember anything about it? ... How do we form the second conditional?***  
*((Os alunos não respondem. A professora não insiste e apresenta uma explicação simplificada para a pergunta feita logo em seguida. ))*  
P3- ***SO, we use the second conditional to talk about an UNREAL... UNREAL ... ah... situation, remember that? ... What was the example... we had from most students last class? Do you remember I wrote it on the board?***  
A- *If I won the lottery...*  
P3- *Ah – ah.*  
A- *I would travel around the world.*  
*((A professora escreve o exemplo no quadro))*  
P3- ***So... if I won the lottery...I'd travel around the world. OK... Very good! So GO to page 96 NOW! ... .. On page 96 we have some situations, right? and I want you to work in pairs to discuss about these situations... Óh... what would you do if you came home and found a burglar, what is a burglar? A person who breaks into your house, right! And then, someone gives you a present that you really didn't like... what would you do? Is that OK with this?***

---

<sup>79</sup> - As convenções utilizadas na transcrição das aulas foram: P1- professor do primeiro período/ P2- professor do segundo período/ P3- professor do terceiro período/ P4- professor do quarto período/ A- aluno não identificado/ AA- vários ou todos os alunos ao mesmo tempo/ S- aparelho de som/ ...- pausa breve/ ... ..- pausa longa/ ( )- incompreensível/ (( ))- comentário do analista/ MAIÚSCULA – ênfase.

Nos dizeres de P3, podemos ver que o sujeito professor estabelece em sala de aula um tipo de discurso que delimita os lugares ocupados pelos sujeitos envolvidos no processo de ensino/aprendizagem, sugerindo um distanciamento do professor-formador em relação aos graduandos. O início da aula visivelmente mecânico (*Hello! / Students, let's continue! / OK guys, PAGE 95*), funciona, a nosso ver, como um mecanismo de previsibilidade em relação aos encaminhamentos dados pelo professor à aula em questão. Além disso, como podemos ver nos enunciados *How do we form the second conditional? / Os alunos não respondem. A professora não insiste e apresenta uma explicação simplificada para a pergunta feita*, não se instaura em sala de aula um discurso que poderia incentivar a participação dos alunos de modo a construir sentidos, na língua outra, a partir de seus próprios referenciais discursivos. Vale lembrar que o questionamento feito poderia proporcionar aos graduandos, a partir da mentalidade de ensino de P3, um possível momento de atuação profissional, uma vez que eles poderiam utilizar seus conhecimentos sobre o tema em questão para vivenciar uma breve experiência de “ensino”, como acontece em um momento da aula do segundo período:

- (52) A- *Professora, eu tô com uma dúvida aqui. Eu não sei quando coloca só o apóstrofe e quando coloca apóstrofe e “S”.*  
P2- *Ah!... Aonde?*  
A- *Lá na resposta quatro.*  
P2- *Ok! Alguém pode ajudar a Camila?*  
A- *Se terminar com “S” coloca só o apóstrofe.*  
A- *Então, se terminar com “S” por exemplo,... Beatris’ room... Agora King... the king’s way. O possuidor, que aqui é king, não termina com “S”, então a gente tem que terminar com “S”, então a gente tem que acrescentar apóstrofe mais o “S”... Camila’s book... terminar com a, então você põe o apóstrofe mais o “S”, ok? Agora, se eu tenho um nome terminado em “S” é opcional. Há algum tempo atrás a gramática não aceitava tirar o “S” depois do apóstrofe, mas a gente fala que se você só colocar o apóstrofe está correto também, tem o mesmo efeito, tá!... So let’s go back to page 76 and 77 to check our homework, ok? ... .. Camila, exercise number 5, page 77, can you read the questions and your answer?*

Observamos, nesta seqüência, que ao pedir para algum voluntário ajudar a aluna, a professora pode estar, consciente ou inconscientemente, tentando desenvolver uma postura mais prática nos graduandos, no sentido de que eles já podem, de certo modo, utilizar seu conhecimento sobre a língua para ensinar. Na verdade, o desenvolvimento de uma postura profissional nos graduandos pode ter início em momentos informais como o ilustrado na seqüência acima. Partindo de sua referencialidade discursiva, os alunos podem construir, em conjunto, sentidos sobre os temas discutidos em aulas específicas, começando a construir, deste modo, sua identidade de professor de LE.

Entretanto, como podemos ver no segmento da aula, P3 não incentiva outros alunos a fornecerem mais informações sobre o tema em questão, acrescentando, ele mesmo, as informações necessárias; aos graduandos não são concedidos turnos para que eles possam ocupar seu lugar de “sujeito-aprendente” (SANTOS, 1999), nem tampouco “desenvolver” uma postura de professor. Novamente, assim como observamos em (51), um possível momento para os graduandos construírem sentidos a partir de seus próprios referenciais discursivos é apagada pelo professor, que não concede a outros alunos a oportunidade de se inscreverem nas tomadas de turno que acontecem em sala de aula. Essa centralização dos turnos de fala nas “mãos” de poucos alunos (geralmente os mais proficientes), por sua vez, pode vir a interferir na constituição da identidade profissional do graduando no sentido de que ele, quando ocupar o lugar de professor, pode incorporar esse aspecto à sua prática de sala de aula.

Retomando nossas considerações em relação à seqüência (51), a partir dos postulados de Santos (1999) sobre os lugares discursivos, podemos dizer que P3 ocupa um lugar que se distancia muito daquele que o autor propõe para o professor. P3 circunscreve-se, ao contrário, em um lugar que inibe o processo interativo em sala de aula, o que sugere o próprio desconhecimento deste em relação ao seu papel diante dos alunos. Após a apresentação de apenas um exemplo relacionado à estrutura em questão (*second conditional*), a professora dá início à atividade. Deste modo, não há um momento para a construção de sentidos, visto que não há um resgate da anterioridade discursiva dos graduandos, ou seja, os alunos não têm oportunidades de “produzir” sentidos utilizando a estrutura aprendida a partir de seus próprios referenciais discursivos. Tal aspecto, por sua vez, tem implicações na constituição da identidade lingüística dos sujeitos aprendentes que não têm, em sala de aula, momentos para praticarem e aprenderem a estrutura recentemente aprendida. Atentamos para este aspecto, uma vez que a relação de constituição do aluno na língua é um fator de grande importância no processo de formação profissional; é preciso que o graduando esteja constituído naquilo que será seu instrumento de trabalho, pois, como já dissemos em outro momento da análise, não é possível alguém ensinar algo sem estar implicado nesse algo.

É interessante observarmos, a partir disso, o encaminhamento do professor neste momento da aula (**GO** to page 96 NOW! ... .. On page 96 we have some situations, right? and I **want** you to work in pairs to discuss about these situations). Os verbos “go” e “want”, usados no modo imperativo tal qual se apresentam no livro didático, refletem o autoritarismo do discurso de sala de aula e, ao mesmo tempo, refletem à ausência de mentalidade de ensino do professor que, após uma introdução superficial e praticamente “monofônica” sobre o tema

da aula, encaminha uma atividade cujo respaldo inicial é praticamente nulo. As implicações dessa postura do professor-formador na constituição da identidade lingüística do aluno são discutidas por Coracini (2003b, p.156) que declara que “enquanto aos alunos forem concedidos apenas os turnos secundários”, que se constroem a partir de referenciais do livro didático apenas, “não será possível exigir deles que ‘saibam uma língua’; quando muito podem ser solicitados alguns conhecimentos da língua em questão”. Vejamos um momento da aula do quarto período:

(53) P4- *Hello! ... Let's see the UNIT ... we are about to FINISH, right? ... .. What's the page? ... ..*

A- *Thirty-six.*

*((Os alunos e a professora procuram a matéria no livro))*

P4- *No, no, no... thirty... three... .. Last class we were talking about... ah... the modal verbs should and must, remember? ... Do you remember Anthony and George? ... The conversation... What were they talking about? What were they planning? ... ..*

A- *They were planning to travel.*

P4- *They were PLANNING?*

A- *To travel.*

P4- *TRAVEL... Where to?*

A- *Thailand.*

P4- *Thailand, OK... They made some decisions... Do you remember the decisions they made? ... .. When planning the TRIP?*

A- *About to... to... how can I say levar?*

P4- *Take.*

A- *They decide about to take traveller's cheques.*

P4- *Traveller's cheques?*

A- *Yes.*

P4- *They think it's better... to take travellers cheques.*

A- *Yes.*

P4- *They think they should take... cheques and... what else?*

A- *The time.*

P4- *About the TIME? ... The time of the year? ... They think they should go?*

A- *In February.*

P4- *In February or March... because of the rain... the rain season, right? ... They are going to Thailand in February or March... and the grandmother she gives them some advice. What advice does she give? ... .. Ah?*

A- *We didn't listen.*

P4- **YOU DID, didn't you?** ... *You must, you should, no?*

A- *No.*

P4- *So let's listen! ... On page thirty-three you have MATCH... I think you have done, match a line in A with a sentence in B to make one suggestion. Use I think or don't think we should... right? ... We have done number four, NO?*

A- *No.*

*((A professora parece não ter certeza sobre onde deveria começar a matéria e checa com os alunos quais exercícios haviam sido feitos na aula anterior.))*

Assim como na seqüência (51), temos um início de aula mecânico que reflete a dependência do professor em relação ao livro didático. Observamos que o professor inicia a aula utilizando uma abordagem especulativa, atuando no “resgate da memória dos saberes” dos alunos (SANTOS, 2000, p.43), a partir do que havia sido visto no livro didático na aula anterior. Novamente, verificamos a ausência de uma mentalidade de ensino da parte do professor, que não inicia a aula buscando as possíveis ressonâncias da anterioridade discursiva dos graduandos, de modo a construir sentidos sobre o tema (*the modal verbs should and must*) a ser trabalhado na aula em questão. A importância de se buscar ressonâncias dessa memória discursiva dos sujeitos envolvidos é essencial ao processo de ensino e aprendizagem, pois é por meio dela que “os sujeitos se identificam e se circunscrevem nos acontecimentos discursivos” (op.cit., p.43).

Outro aspecto que nos chamou a atenção foi o possível despreparo de P4 em relação ao que seria feito na aula. Os enunciados *YOU DID, didn't you? / I think you have done / We have done number four, NO?*, reforçados por nosso comentário (*A professora parece não ter certeza sobre onde deveria começar a matéria e checa com os alunos quais exercícios haviam sido feitos na aula anterior*), sugerem que o professor não havia sequer checado as atividades do livro previstas para aquela aula. Esse comportamento, que reflete à comodidade do professor diante das limitações do livro didático (SANTOS, 2000), produz um efeito de “naturalização” (FAIRCLOUGH, 1989) da parte de P4 em relação às aulas do curso de Letras, o que nos remete, ainda, à ilusão de que o sujeito professor tem, às vezes, de que seu conhecimento sobre a língua é condição bastante para o desenvolvimento de uma aula em um curso de licenciatura.

Na seqüência abaixo, observamos como se constitui, a partir do encaminhamento do professor, o lugar da língua estrangeira na sala de aula do segundo período:

- (54) ((*A professora vai ao quadro para escrever o homework para a próxima aula. Ela marca **doze páginas** de exercícios na gramática e os alunos reclamaram muito*)).  
A- *Ah professora, não era bem isso!*  
AA- *É mesmo!*  
A- *Era só uma página de gramática.*  
A- *Não professora, isso tudo não!*  
A- *Olha só o tanto.*  
P2- *OK! This is not for today! It's for next class, for next Monday so you have the weekend!*

A ênfase na gramática, na estrutura da língua, representada nos enunciados destacados em (54), mostra a circunscrição de P2 na vertente formalista de atuação na linguagem

(SANTOS, 2000). Em tal vertente, o professor se apóia em “instruções prescritas em um manual e sente necessidade de controlar nos aprendizes a capacidade de reprodução de formas em diferentes aplicações” (op.cit., p.79). É relevante informarmos aqui que as duas aulas da semana seguinte foram utilizadas pelo professor com a finalidade de se corrigir tais exercícios. As correções, por sua vez, aconteceram em esquema de leitura de respostas, e raros foram os momentos em que se discutiu o uso de um ou outro item gramatical. Conseqüentemente, estabeleceram-se, em sala de aula, momentos em que P2 tomou a voz de um “portador” de conhecimentos sobre a língua, formulando dizeres que não estabeleceram relações relevantes e/ou produtivas que direcionassem o olhar do aluno para questões didáticas, que discutissem, por exemplo, o lugar da gramática no processo de ensino/aprendizagem de uma LE.

Essa postura do professor, ao enfatizar questões de forma, delimita o lugar da língua estrangeira na complexidade do “ser professor”; um lugar de centro, essencial para que o educador ocupe seu lugar em sala de aula. Mas perguntamo-nos até que ponto apenas a língua, isoladamente, contribui para a formação de novos docentes? Quais sentidos sobre o “ser professor” serão construídos pelos graduandos, nas aulas de Língua Inglesa, a partir desse posicionamento do professor-formador? Vemos como fundamental a constituição do aluno na/pela língua que será seu instrumento de trabalho, o que nos permite acrescentar que o conhecimento sobre a língua é essencial para que o professor exerça seu papel na sala de aula. No entanto, apenas o conhecimento da língua não é condição bastante para que o graduando se torne professor. Comentários do tipo: “Ele sabe a língua, mas não sabe como passar esse conhecimento!”, ou “De que adianta saber a língua e não ter didática!”, são cada vez mais comuns entre os alunos que estudam uma LE, ao analisar a postura de seus professores. Essa é nossa preocupação, pois da forma como têm sido trabalhadas no curso de Letras, as disciplinas da Língua Inglesa visam a “contribuir” apenas para a constituição da identidade lingüística dos graduandos. Essa priorização da língua, como podemos ver nas seqüências a seguir, se reflete nos encaminhamentos dos professores em sala de aula:

- (55) P3- *What would you do if you found a wallet with lots of money in it? And what would you do if you found two people fighting in the street, that's OK? ... OK, so in PAIRS, I'll give you five minutes to discuss about, about these situations.*  
*((Os alunos conversam))*  
P3- *PAIR, PAIR, PAIR... PAIR UP!*  
A- *O que a gente tem que fazer?*  
P3- *Just talk about the situations.*  
A- ***Mas eu não entendi!***  
P3- *Read it in the book!*

- (56) P2- *OK, We look forward to?*  
 AA- *Seeing you.*  
 P2- *OK, to seeing you on the thirteenth... with forward we use the verb in the ING form. What I want you to do now is a PAIRWORK. One of you is going to be the receptionist and the other one is going to be the client... Let's*  
 A- *Espera aí. Look forward TO SEE you? Não tô entendendo.*  
 P2- *We look forward to seeing you on the thirteenth... OK? Let's do this in pairs, right?*  
 A- *Porque é SEING?*  
 P2- *That's the way we form this verb.*  
 ((*A aluna parece não compreender mesmo após a rápida explicação da professora.*))
- (57) P4- *OK! Any other different suggestions?*  
 A- *Go to the bank.*  
 P4- *I think you should go... to the bank... You should stop your cheque, right?*  
 A- *O que é isso professora?*  
 P4- *When you ask them... not to... cash your cheque... .. not to let your cheque be cashed... you ask them to stop... your cheque, OK? Number two... Aline?*  
 A- *Não entendi não professora!*  
 P4- *You should STOP your cheque, so the person who finds it won't spend your money, right?*

Os dizeres dos professores nas três seqüências indicam que a construção de sentidos é permeada apenas pela LE. As implicações decorrentes, em cada um dos momentos de aula, podem ser observadas nos enunciados destacados (*Não entendi não professora! / Não tô entendendo / Mas eu não entendi as situations!*), que representam o lugar do aluno menos proficiente nas aulas de LE do curso de Letras. Esses exemplos, de modo geral, nos mostram a dificuldade de alguns graduandos em construir sentidos a partir de aulas que são ministradas em inglês. Em (55), (56) e (57) os professores ocupam uma posição-sujeito que os circunscrevem no lugar de usuários fluentes da língua inglesa, não demonstrando em seus dizeres, como podemos ver ao longo das seqüências, algum tipo de preocupação com os alunos menos proficientes.

Tomemos como exemplo os enunciados finais das seqüências (55) (*A- O que a gente tem que fazer? / P3- Just talk about the situations. / A- Mas eu não entendi! / P3- Read it in the book!*) e (6) (*A- Espera aí. Look forward TO SEE you? Não tô entendendo. / P2- We look forward to seeing you on the thirteenth... OK? Let's do this in pairs, right? / A- Porque é SEING? / P2- That's the way we form this verb*). Em (55) as dúvidas de A em relação ao que fazer naquele momento da aula, e que provavelmente eram compartilhadas por outros alunos, parecem não ser condição bastante para que P3 re-enuncie seu dizer de modo que este seja fonte de sentidos para todos os que ali se encontram. O que observamos, ao contrário, é um

efeito de “naturalização”, que faz com que P3 prossiga a aula como se ali não houvessem conflitos advindos de uma não compreensão dos alunos em relação ao que é dito em sala de aula. Em (56), de forma semelhante, notamos que P2 apresenta um elemento novo (o phrasal verb “*look forward to*”) sem demonstrar, em seu dizer, preocupação com os alunos menos proficientes que ainda não conheciam tal estrutura, o que pode ser observado nas explicações breves a respeito do conteúdo novo (*with forward we use the verb in the ING form / That’s the way we form this verb*) e na reação de um graduando (*Não tô entendendo / Porque é SEING?*).

Temos, portanto, posturas que desvinculam os sujeitos P2, P3 e P4 do lugar de professor (SANTOS, 1999), visto que estes controlam a circulação de seus dizeres entre um número limitado de graduandos, via de regra os mais proficientes, não permitindo que os sentidos construídos durante as aulas sejam compartilhados por todos os graduandos.

Os posicionamentos dos professores nestas seqüências indicam que não há, em determinados momentos, direcionamentos que visem à integração do aluno que apresenta menor proficiência lingüística na aula. Em conseqüência, os diversos níveis de interlíngua que se circunscrevem na sala de aula são apagados pelo professor que, por sua vez, promove a construção de sentidos apenas entre os graduandos mais proficientes ao conferir à classe um caráter homogêneo. A título de ilustração, observemos, em (57), como P4 explica a um aluno o que seria “to stop your cheque”, nos enunciados a seguir:

- *When you ask them... not to... cash your cheque... ... not to let your cheque be cashed... you ask them to stop... your cheque, OK?*

- *You should STOP your cheque, so the person who finds it won't spend your money, right?*

Explicações como estas, a nosso ver, só podem ser aproveitáveis para os alunos mais proficientes, já que estes possuem uma anterioridade discursiva na LE em questão que o permitem construir sentidos a partir do que é dito pelo professor.

De acordo com Santos (2000), as vinculações teóricas traduzidas pelo professor na sua forma de ensinar, relacionam-se também com as concepções que emergem a partir dos comportamentos individuais identificados em sala de aula. Tais concepções, prossegue o autor (op.cit., p.77), além de serem tomadas pelo professor como referencial em sua “trajetória de ação pedagógica”, envolvem, ainda,

uma compreensão das diferenças individuais e uma conscientização acerca dos estilos cognitivos dos aprendizes. Na compreensão das diferenças

individuais o educador observa as especificidades do pensar e do agir na linguagem, assim também como, de que forma esse pensar e esse agir se manifestam na formalidade do contexto de ensino.

As seqüências que disponibilizamos a seguir, sugerem que o professor do primeiro período observa as diferenças “individuais” próprias de cada graduando, o que resulta em um processo de sala de aula que possibilita aos sujeitos ali circunscritos uma construção de sentidos:

- (58) A- *Teacher, é pra fazer no presente ou no passado?*  
P1- *Você vai falar sobre YESTERDAY, o que é yesterday?*  
*((A aluna não responde?))*  
P1- *Yesterday é ontem! So, write your sentences in the past?*

- (59) P1- *Qual é a pergunta mesmo?*  
AA- *What did you do yesterday?*  
P1- *OK! Now... NOW CLASS... you are going to have a conversation, you are going to have a conversation, o problema é que... o meu objetivo não é que você decore essa frase que tá na tua mão... Então você vai perguntar, vai responder e vai... TROCAR.*  
AA- *Ah!*  
P1- *Yes, vocês vão trocar os papéis e vão falar com outras pessoas, OK?... Só um minutinho! Qual é a pergunta mesmo?*  
AA- *What did you do last night?*  
P1- *What did you do last night? What did you yesterday? OK, então podem começar!*

Nestas duas seqüências, ao contrário do que observamos em (55), (56) e (57), a construção de sentidos que se estabelece em sala de aula é permeada tanto pela LM quanto pela LE. Em consequência disso, verificamos um maior engajamento dos alunos na realização da atividade proposta por P1, que determinava uma interação entre todos os participantes. As seqüências acima mostram, ainda, que é a partir das instruções que P1 garante, pelo menos em parte, a participação de todos os alunos na realização da atividade. Retomando o enunciado destacado em (55) (*Mas eu não entendi*), notamos que a não compreensão do graduando é resultado de instruções dadas unicamente em língua inglesa e que são elaboradas pelo professor com um nível de construção lingüística que, provavelmente, está além da compreensão dos alunos menos proficientes. Em função disso, observamos, nas aulas dos quatro períodos, momentos em que alguns graduandos, por não compreenderem as explicações do professor, perguntavam aos mais proficientes o que deveria ser feito.

Pennycook (1994, p.168/169) mostra que “a partir das crenças na primazia da linguagem oral (...) e na comunicação enquanto função principal da linguagem<sup>80</sup>”, surgiram uma importante série de práticas fundamentadas em um monolingualismo acentuado, principalmente nos discursos da teoria ocidental sobre o ensino de língua inglesa. A sala de aula de língua inglesa, tal como é idealizada por tais discursos, “não é um espaço em que as línguas podem ser livremente usadas e negociadas, mas certamente vem a refletir uma crença dogmática em uma abordagem monolingualista para o ensino de línguas<sup>81</sup>” (op.cit., p.169).

Essa forma de conceber a sala de aula, e que parece ser compartilhada por P2, P3 e P4, nos remete às implicações dos discursos monolíngües (que se instauram no espaço de formação) com o poder, tal como é discutido por Foucault. O professor de LE, enquanto representante da instituição escola, exerce o papel de controlador da produção de sentidos, garantindo, assim, que o conhecimento (o poder) se distribua apenas entre um número determinado de sujeitos. Os alunos menos proficientes, nesse contexto, atuam como meros figurantes nas cenas em que os sentidos são construídos por aqueles que compartilham o conhecimento da língua inglesa. É em momentos como esses, como já discutimos ao início deste trabalho, que se instauram os conflitos e as tensões que vão, por sua vez, agir diretamente na identificação do graduando com a LE em questão causando, ainda, a ocorrência de problemas nas relações professor/aluno e aluno/aluno, até problemas de âmbito maior, como o fato de os alunos não se constituírem na língua estrangeira que “estudam”.

Vejamos um momento de aula que representa como se constroem os encaminhamentos do professor do primeiro período:

- (60) P1- *Hello guys! How are you?*  
AA- *Fine.*  
P1- *Good, very good, but I want to know **what did you do you do last night?***  
A- *Choveu professora.*  
P1- *It was RAINING!... Repeat, it was raining!*  
AA- *Its was raining.*  
P1- *Its was raining.*  
AA- *Its was raining.*  
P1- *Was it REALLY raining last night?*  
AA- *Yes.*  
P1- *Oh, it's true, OK!*  
A- *All night.*  
P1- *OK, all night... it's good... good rain!... now, I...*  
A- *And you, what did you do last night?*

---

<sup>80</sup>- “An important constellation of practices has emerged from the beliefs in the primacy or oral language (...) and communication being the primary function of language”. Tradução nossa.

<sup>81</sup>- “The English language classroom (...) is not a place in which languages can be freely used and exchanged but rather has come to reflect a dogmatic belief in a monolingualist approach to language learning”. Tradução nossa.

P1- *Oh, I don't remember... I watched TV... Well, while it was raining, I was watching a football match.*

A- *Ficou dois a um.*

P1- *Right, now... ( ) como assim? Estava fazendo isso enquanto estava fazendo aquilo... Do you think it is possible?*

A- *Yes.*

P1- *Yes, it's possible... So, while it was raining I was watching a crappy football match on TV... crappy is? ... it is? ... An adjective. Is it positive or negative?*

A- *It's negative?*

P- *How do you know it's negative? ... .. Because you watched the football match!*

AA- *Risos.*

P1- *It was a crappy match. What's crappy in Portuguese?*

A- *Ruim.*

P1- *Yes, it's very bad... The beginning was good, it was very nice! But then it was...*

A- *Good!*

P1- *Oh, yes! Very good! Parreira gritou, esperneou, mas não adiantou nada, né?... What else did you, did you study last night?*

A- *Yes.*

P1- *What? ... Did you study literature, linguistics?*

A- *No, no.*

P1- *French? Did you study French last night?*

A- *No.*

P1- *Did you read a book?*

AA- *Yes.*

P1- *What book?*

A- *I read an English book.*

P1- *Really? An English book?*

A- *Yes.*

P1- *And did you finish?*

A- *No, I read forty-five pages.*

P1- *Sara, what did you do last night?*

AA- *Ah?*

P1- *Ah! What did you do?*

A- *Nothing.*

Ao contrário do que observamos nas seqüências anteriores, temos em P1 um professor que constrói sentidos na sala de aula a partir do resgate da anterioridade discursiva dos alunos. A interação estabelecida entre os sujeitos envolvidos no processo, ao início da aula, nos permite identificar um professor circunscrito na vertente enunciativa de atuação na linguagem, tal como proposto por Santos (2000). Nessa vertente, o sujeito professor é concebido como um construtor de sentidos, “na particularidade das condições de produção sempre inéditas e únicas” (op.cit., p.78). Segundo declara o autor (op.cit., p.79):

O professor em sala de aula tem o papel social de detonador da interação dos aprendizes com o conhecimento. Nesse sentido, além de co-participante do processo, ele é heterogêneo, polifônico e polissêmico. Sua mentalidade se reflete na intravisão do espaço de aprendizagem como um espaço discursivo de interpelação dos sentidos na, pela e com a língua.

A partir do enunciado *what did you do last night*, P1 evoca, na sala de aula, a voz de todos os alunos (inclusive os menos proficientes, que se posicionam, por vezes, em LM), e estabelece uma interação entre o grupo que não conseguimos observar nos outros períodos. O ambiente de descontração que é criado pelos dizeres do professor, nos primeiros momentos da aula, parece funcionar como um dispositivo capaz de eliminar, aparentemente, a tensão que comumente se observa nas aulas de LE que são marcadas pelas diferenças de conhecimento lingüístico. Como consequência dos encaminhamentos de P1, notamos que emerge, da própria sala de aula, um ambiente propício à aprendizagem da língua inglesa, e que parece envolver os sujeitos em processos de identificação com a referida língua. As implicações decorrentes desse tipo de envolvimento, por sua vez, podem refletir-se na constituição de identidades lingüísticas que permitirão aos graduandos um maior engajamento com o “tornar-se professor”, ou seja, com o processo de formação.

Devido à quantidade de aulas observadas, é relevante assinalarmos aqui que essa aula do primeiro período foi a única aula em que registramos uma participação quase total dos alunos menos proficientes. Nos outros grupos, por outro lado, a participação desses alunos limitava-se à tomadas de turnos, previamente delimitados pelos professores, nos quais seu nível de proficiência parecia ser ignorado. No geral, as aulas transcorriam de modo que a construção de sentidos, como já discutimos anteriormente, acontecia apenas entre os mais proficientes. As seqüências da aula do terceiro período que apresentamos a seguir<sup>82</sup> são representativas da atitude dos professores em relação aos alunos menos proficientes:

- (61) P3- *OK, And you Sirlene, what about your partner?*  
A- *Ah... Ah... Everybody... eh... everybody... pretender... Como é que é fingir?*  
P3- *Pretend.*  
A- *Éh... like... ...*  
P3- *So. If someone gave them a present they didn't like, they WOULD?*  
A- *Pre... pretend.*  
P3- *Pretend to like, OK!*
- (62) P3- *Let's correct, OK! Did you finish?*  
A- *Nem vem! Agora que eu entendi o que é pra fazer!... Teacher, o negócio aqui é muito complicado!*  
AA/P3- **Risos.**  
P3- *OK! Two more minutes, right? ... That's ALL.*  
A- *Como fala pedir?*

---

<sup>82</sup>- Devido ao fato de termos transcrito apenas uma aula de cada período, não foi possível disponibilizarmos seqüências de aula de outros períodos que representassem as atitudes dos professores em contato direto com alunos menos proficientes (como temos em 11 e 12). Mas por meio das observações feitas em outros momentos, que não as aulas transcritas, podemos registrar aqui que as atitudes apresentadas acima eram fatos comuns no segundo e no quarto período.

*((A professora não houve a pergunta da aluna, que repete a pergunta logo em seguida))*

A- *Como fala pedir?*

P3- *Ask.*

A- *I want... ask more time, teacher! Tá difícil!*

AA/P3- **Risos.**

P- *TWO minutes!*

Em (61), P3 não dá oportunidade ao aluno de construir uma frase utilizando a estrutura aprendida; aspecto que reflete a mentalidade de ensino do professor em relação aos alunos menos proficientes. Podemos observar que A se situa entre o “dizer” e o “hesitar”, que se materializa na interrogativa “*Como é que é fingir?*”. A resposta de P3, como notamos na seqüência da aula, parece não ser suficiente para que A saia do “hesitar” (*Éh... like... ...*), o que provoca em P3 uma reação imediata que o leva a concluir a frase iniciada pelo graduando, lhe privando da oportunidade de, ao menos, “tentar” construir sentidos na língua inglesa.

Na seqüência (62), de forma semelhante, P3 ressalta a fragilidade da constituição do aluno na LE em questão. Os risos, que tão freqüentemente observamos nas aulas dos quatro períodos, funcionam nessa seqüência como um elemento chave na constituição da identidade lingüística dos alunos menos proficientes, no sentido de que eles (os risos) podem inibir a participação dos sujeitos aprendentes nas atividades propostas em sala de aula levando-os a um possível sentimento de não pertencimento ao grupo.

Como discutimos ao início deste trabalho, a partir do momento em que o ensino da língua é priorizado, a sala de aula torna-se um ambiente em que professores, conscientes ou não, são capazes de produzir dizeres que ressaltam as diferenças de proficiência lingüística observadas entre os graduandos. E tal fato pode ter certas implicações no processo de formação dos alunos, pois os discursos proferidos pelos professores podem apresentar, ocasionalmente, elementos que interfiram na constituição destes na LE em questão.

Os encaminhamentos que observamos nestas seqüências, em sua maioria, nos instigam a apropriarmo-nos de um questionamento feito por Coracini (2003b, p.151) a respeito do processo de ensino e aprendizagem de LE:

Se não existe identidade, mas só identificações, se o sujeito é sempre e necessariamente constituído pelo outro, se, nesse sentido, ele será sempre e inevitavelmente estrangeiro ou estranho a si mesmo, o que viria a alterar a aprendizagem de uma segunda ou terceira língua?

Concordamos plenamente com a autora, que responde categoricamente que, da forma como a língua é ensinada, talvez “pouco” ou “nada” se acrescenta ao sujeito aluno, uma vez que a própria escola trabalha no sentido de conter as diferentes vozes que perpassam o sujeito, não resgatando sua anterioridade discursiva, o que o torna, como observamos em algumas seqüências das aulas analisadas, um simples “repetidor” dos dizeres do livro didático e/ou do professor. Para Coracini (op.cit., p.151) o aluno é, nesse contexto

seguidor de esquemas e modelos fornecidos *a priori*, cujo objetivo parece ser o de dar consciência de um processo que também é construído a partir de generalizações e de modelos ideais do “bom leitor”, de “bom produtor de textos”, do “bom aluno”. Aliás, a própria homogeneização da língua “padrão”, tanto no ensino da língua materna como no ensino da língua estrangeira, produz como efeito o abafamento da heterogeneidade, das diferenças, promovendo uns ao lugar de centro e relegando outros às margens.

De modo geral<sup>83</sup>, vemos a aula de língua inglesa, no contexto de nossa pesquisa, como um espaço discursivo que determina/controla o lugar ocupado pelo graduando e pelo professor, limitando a construção de sentidos à impessoalidade dos restritos encaminhamentos sugeridos pelo livro didático que são, por sua vez, seguidos à risca pelos professores. Estes, em consequência da “adoção” incondicional das atividades propostas pelo material didático, revelam-se sujeitos professores que parecem atuara sem filiações e uma conseqüente mentalidade de ensino. Como declara Santos (2000, p.84/85), “sem filiações teóricas torna-se delicado para o professor exercer sua mentalidade”. Em decorrência desse aspecto, não observamos envolvimento ou engajamento da maioria dos graduandos na produção de sentidos. Observamos, ao contrário, sujeitos aprendentes que se sentem desmotivados a participarem das aulas, por não encontrarem aí, um espaço que lhes permita “crescer” lingüisticamente ou adentrar no campo de uma outra discursividade que seria provida pela língua estrangeira.

### **3.6 O discurso de formação nas aulas**

---

<sup>83</sup>- Como vimos no capítulo 2, observamos as aulas no curso de Letras por um período de aproximadamente dois meses. Em função da quantidade de aulas observadas, achamos relevante afirmar que a aula do primeiro período aqui transcrita foi a única aula que aconteceu sem intermédio do livro didático.

As seqüências que disponibilizamos nesta seção representam os únicos momentos em que os professores fazem alusão ao caráter de formação<sup>84</sup> do curso de Letras. Vejamos como os professores constroem, a partir de seus dizeres, o lugar da “formação” nas aulas de língua inglesa:

(63) P1- *Right! Thank you very much, that was excellent! Incredible! Agora vamos fazer só uma pergunta de cunho didático e pedagógico... Vocês são professores, serão professores.*

AA- *Risos.*

P1- *Tem gente que faz economia também, sei lá, engenharia, ou música, mas... Vocês vão ser professores... Então, o que vocês acharam dessa atividade aqui? ... Ela funciona ou ela é só uma desculpa pra todo mundo ficar ai ju ju ju?*

AA- *Ai ju ju ju! Risos.*

P1- *Funciona? Porque eu percebi que os alunos que têm mais dificuldade em se expressar aqui na sala tem muita gente que já **fala** Inglês, não têm?... FALARAM, eles **falaram bem**, então os alunos que têm um pouco mais de dificuldade pra se expressar dentro da sala, desse jeito, na minha experiência como professora... Mas dessa forma eu tenho a impressão, e tive hoje a impressão, que vocês já assim se **expressam** melhor e se sentem mais a vontade pra **falar** a Língua, né?... OK, então funciona, vocês acham que esse tipo de prática, de repetir várias vezes funciona?*

AA- *Sim.*

P1- *Aliás, eu gostaria de cumprimentar aqueles que não **falam** na sala porque têm vergonha dos outros, então eu gostaria de cumprimentar porque eu vi todo mundo **falando**, it was very nice! Gostei, adorei ver todo mundo **falando** aí, achei o máximo... Aliás, a gente deveria fazer isso sempre, vamos fazer mais!*

AA- *É mesmo.*

No único e breve comentário a respeito do propósito de formação do curso, observamos que a posição-sujeito na qual o sujeito professor se inscreve apresenta-se como representativa das demandas dos graduandos, principalmente daqueles que “têm mais dificuldade em se expressar”. Toda a expectativa que é criada em torno do enunciado “*Agora vamos fazer só uma pergunta de cunho didático e pedagógico... Vocês são professores, serão professores*”, desfaz-se diante do encaminhamento que P1 dá à “discussão”. Como observamos, ao longo da seqüência, os esperados dizeres de P1 sobre questões didático-pedagógicas são substituídos por observações superficiais acerca da eficácia da atividade realizada na aula em questão. Esse encaminhamento representa, a nosso ver, a ausência da mentalidade de ensino do professor que, ao não explorar apropriadamente o tema por ele proposto, apaga uma possível construção de sentidos sobre o “ser professor”.

---

<sup>84</sup> - Como foi dito no capítulo segundo deste trabalho, não identificamos um momento como tal nas aulas do segundo período. Embora não tenhamos enunciados nos quais identificar, de maneira explícita, a postura do sujeito P2 em relação à formação profissional dos graduandos, observamos que ele se apóia, durante as aulas, nos dizeres da FD professor de línguas, pois a partir da organização de seu discurso é possível perceber o trajeto interdiscursivo do sujeito.

Os graduandos não se posicionam criticamente em relação à atividade e seus dizeres resumem-se aos enunciados “*Sim*” e “*É mesmo*”. A discussão iniciada e concluída por P1 não provoca interação suficiente para que o graduando pudesse exercer algum tipo de criticidade face ao que estava sendo exposto pelo professor. Em consequência disso, os alunos parecem encontrar no dizer do professor uma verdade absoluta sobre o que se deve fazer em sala de aula. Observamos, ainda, que P1 se circunscreve no lugar de professor que é proposto pela Lingüística Aplicada voltada para a área de pesquisas em ensino/aprendizagem de línguas, ou seja, o professor é o centro controlador responsável pelo processo (CORACINI, 2003a).

Nesse momento da aula, observamos ainda que o professor destaca, em seu dizer, a fragilidade da constituição lingüística de alguns alunos ao afirmar que “muita gente já fala inglês” e que outros “têm um pouco mais de dificuldade pra se expressar dentro da sala”. Obviamente, o objetivo de P1 é desenvolver a habilidade oral dos graduandos que apresentam as mencionadas dificuldades, e é válido ressaltar, ainda, o efeito positivo da atividade nos alunos, que participaram com muito interesse<sup>85</sup>. Essa ênfase na oralidade, por sua vez, pode ser tomada como um acontecimento interdiscursivo. A importância de se identificar a interdiscursividade em nossa pesquisa, por sua vez, deve-se à concepção de identidade por nós adotada, e que é compartilhada por Coracini (2003a). Ao discutir a identidade do professor de línguas, a autora postula que a construção de representações e o interdiscurso são essenciais para que se analise a constituição da identidade do professor de língua estrangeira. Nesse sentido, Coracini delimita o processo identitário como um complexo processo contínuo e não estável que se dá no confronto de diversos discursos sendo, desta forma, constitutivamente heterogêneo.

Partindo dessas considerações, ao retomar os enunciados de P1 (*Gostei, adorei ver todo mundo falando / Aliás, a gente deveria fazer isso sempre, vamos fazer mais!*), notamos que o dizer do professor é perpassado pelo discurso da LA. Segundo Coracini (2003a, p.198), tem se dado, nos trabalhos em LA, uma maior ênfase – ou, pelo menos, uma maior preocupação – na realização de pesquisas voltadas para o desenvolvimento da linguagem oral, reforçando a idéia de que “saber uma língua equivale a saber falar essa língua” naturalmente e espontaneamente. Tal consideração, a nosso ver, pode explicar a recorrência notável dos verbos “falar” e “expressar” na construção dos dizeres de P1.

Vejamos o tipo de referência à formação que é feita na aula do terceiro período:

---

<sup>85</sup>- Ver anexo 5.

- (64) P3- **OK! Let's play teacher now? Vamos brincar de ser professor? Exercise number four... ... EXERCISE NUMBER FOUR... YOU ARE GOING TO CORRECT THE MISTAKES... in the sentences.**
- (...)
- ((Alguns alunos fazem o exercício, outros falam sobre outras coisas. Durante esse tempo, a professora checa alguns livros de exercícios que os alunos deixaram sobre sua mesa))
- (...)
- P3- So, let's see... "If I'd have a car , I'd give you a lift." What's the correct sentence?  
 ((Enquanto a professora corrige o exercício, alguns alunos conversam sobre outras coisas))
- AA- If I had a car...
- P3- If I?
- A- Had.
- P3- All right. Number two?
- AA- They might call their baby Lily.
- A- Não, péra aí!
- P3- OK! So they might call their baby Lily... right? But they aren't sure yet ... ..  
 Number three?
- AA- If you didn't.
- P3- Excellent! Perfect! I'd visit you more often if you didn't live... didn't live so far away, OK? ... NUMBER FOUR?
- AA- I might play tennis tomorrow.
- P3- I might play, all right? I might play tennis tomorrow. I'm not sure... And number FIVE?
- AA- If I were younger, I would learn to play...
- P3- If I were younger, I would learn, right? OK, Very good! NOW...
- A- Como ficou a última teacher?
- P3- If I were or if I was younger, I would learn to play the piano.  
 ((Alguns alunos que apresentaram dificuldades em fazer o exercício acompanham atentos à correção, enquanto outros alunos conversam em tom bastante alto e atrapalham a aula))

O enunciado que marca o início desta seqüência (*Vamos brincar de ser professor*), representa outro apagamento do aspecto de formação do curso de Letras nas aulas de língua inglesa. Assim como na seqüência (63), cria-se uma expectativa em torno do que vai ser feito por P3. Entretanto, o que observamos ao longo da seqüência acima são correções superficiais dos erros apresentados no livro didático. O professor, que a partir de sua mentalidade de ensino poderia estabelecer diferentes formas de se realizar o exercício, de modo a iniciar o processo de desenvolvimento de uma postura "de professor" nos graduandos, se limita a repetir as respostas dadas pelos alunos. As implicações desse encaminhamento, que mascara as diferenças de conhecimento lingüístico entre os graduandos, por sua vez, atingem diretamente os alunos menos proficientes, já que estes não têm respaldo de P3 durante a correção.

As seqüências de aula que apresentaremos a seguir<sup>86</sup> se diferem de (63) e (64), no sentido de que elas apresentam elementos diretamente ligados ao “ser professor”:

- (65) P4- *OK, thank you... .. Ah... Have your read anything about... he, the problems that the teachers are... facing in language schools, about being a teacher, being an instructor?*  
AA- *No.*  
P4- *Essa questão do professor de língua ser considerado instrutor e não professor e receber... uma miséria... tá acontecendo, não só em Uberlândia, mas em outras cidades também, né... ..*

Esta seqüência, bem como as seqüências subseqüentes, representa o primeiro (dentre todas as aulas observadas nos quatro períodos) discurso mais “sólido” que reflete a inserção dos graduandos em um processo de constituição profissional. De modo geral, notamos que P4 fala aos alunos considerando o fato de eles já ocuparem o lugar de professor de uma LE. Neste trecho, o enunciador analisa a situação do professor de línguas a partir de um ponto de vista condizente com a FD em que se encontra, que é a de um sujeito inconformado com a realidade injusta (representada pela oração *receber uma miséria*) que aflige os professores de LE no contexto supracitado. Além disso, é interessante registrarmos que todo o dizer de P4 se direciona no sentido de conscientizar os professores em formação sobre o problema em questão.

Na seqüência a seguir, P4 traz para sala de aula um discurso típico das aulas Metodologia de Ensino ou de Prática de Ensino:

- (66) P4- *Vocês, vejam bem... vocês, vocês fizeram uma atividade em que vocês tiveram uma prática mais controlada, até... digamos assim... aquele VELHO éh, éh... DRILL ... Listen and repeat de antigamente... Há atividades aqui que nos... LEMBRAM, éh, éh... que nos remetem aqueles drills, que se usava até pouco tempo atrás, que era ah, ah, ah... os listen and repeat, you repeated the, the situation, the dialogue... right? ... You have controlled practice... Can you see any difference? ... between these activities and the OLD drills? You have focus on form and, ah... substitute, substitution... substitution drills... ..*  
*((Os alunos não respondem a professora que, novamente, reformula a pergunta em português))*  
P4- *Vocês já notaram assim uma outra, uma outra abordagem que seja... mais TRADICIONAL? ... que não se coloque como uma abordagem... comunicativa? ...*  
...  
A- *Essas atividades que a gente faz no livro é melhor porque a gente pode, a gente fala do jeito que a gente sabe, né? ... Mas o drill não, você vai seguir um modelo.*  
A- *Mas o drill eu acho que é bom também!*  
A- *Eu acho ótimo!*

---

<sup>86</sup>- Aula do quarto período.

Este enunciado nos chamou a atenção, principalmente, pela sua densidade semântica, que é percebida em sua própria constituição, uma vez que P4 organiza seu discurso unindo conhecimentos sobre técnicas de ensino/aprendizagem de LE de diversas procedências, como por exemplo, os *drills*. Essa organização discursiva nos remete à Pennycook (1998, p.162)<sup>87</sup>, quando pontua que:

Quando nós ensinamos, falamos com nossos alunos, lemos seus trabalhos, projetamos um currículo, promovemos uma política de língua, e assim por diante, nós o fazemos não necessariamente como os agentes racionais dos discursos da lingüística aplicada, mas freqüentemente como pessoas influenciadas e controladas por muitos outros discursos.

Circunscrevendo-se em uma FD que conjuga saberes sobre o “ser professor”, P4 recorre ao interdiscurso e se apropria de tais saberes para complementar a discussão e reforçar seu discurso mostrando, ainda, que ao ocupar o lugar de professor-formador ele se constitui “na heterogeneidade e na alteridade dos conhecimentos que envolvem o ato de ensinar” (SANTOS, 1999, p.43) em um curso que forma professores.

Considerando a reação dos graduandos à essa discussão, é relevante observarmos, outrossim, que uma participação mais efetiva destes ocorre no momento em que P4 organiza seu dizer utilizando a LM. Em conseqüência, o decorrer da discussão é permeado com incursões do professor em LE e LM, o que proporciona aos graduandos uma oportunidade de construir sentidos sobre o processo de formação em que se encontram.

O enunciado “*Essas atividades que a gente faz no livro é melhor porque a gente pode, a gente fala do jeito que a gente sabe, né? ... Mas o drill não, você vai seguir um modelo*”, reflete o posicionamento crítico que pode ser despertado no graduando a partir do momento em que discussões como essa são levantadas em sala de aula. Neste caso, observamos que A tece considerações a respeito do material didático usado nas aulas de língua inglesa do curso de Letras, o que, por sua vez, pode se reverter na produção de uma postura profissional nos graduandos. A seqüência que apresentamos a seguir mostra como P4 promove o desenvolvimento de uma avaliação mais crítica nos graduandos em relação ao material didático:

---

<sup>87</sup>- “When we teach, talk to our students, read their work, design a curriculum, promote a language policy, and so on, we do so not necessarily as the rational actors of applied linguistic discourses, but often as people influenced and swayed by many other discourses” (tradução nossa).

- (67) P4- *Bom, a gente vê claramente na proposta aqui que tem uma, uma... uma parte mais controlada, com um trabalho mais de forma, mas ao mesmo tempo... vocês...éh, éh... se você não estiver... entendendo, você não é capaz de, de... RESOLVER aquela situação, né? E vai evoluindo até chegar o momento em que você tenha que... produzir alguma coisa, um discurso mais ESPONTÂNEO, mais NATURAL... menos controlado... de forma mais espontânea, né?*

Tomando como exemplo a estruturação do material utilizado pelos próprios graduandos, o dizer do professor na seqüência acima se organiza de modo a provocar nos alunos os deslocamentos mínimos necessários para a realização de uma breve **análise** da proposta de ensino de uma série didática. Ao mostrar o objetivo das atividades do livro texto, observamos no dizer de P4 o discurso do ecleticismo, que pressupõe a interação de diferentes abordagens de ensino para que o aluno possa produzir sentidos na língua alvo. Na seqüência abaixo, além disso, notamos que o professor instiga os alunos que participam da discussão a construírem sentidos sobre as abordagens de ensino:

- (68) P4- *How about motivation? ... Which... approach... make students more motivated?*  
.....  
A- *Mais comunicativo.*  
P4- *Mais comunicativo mas com qual finalidade?*  
A- *O importante é você aprender e que possa incentivar a gente pra poder usar a língua.*

O efeito do primeiro enunciado de P4 (*Which approach make students more motivated?*) configura-se, a nosso ver, como um elemento positivo na constituição da identidade profissional dos graduandos, uma vez que ele reflete a necessidade de os professores, de um modo geral, considerarem a “eficácia” de determinada abordagem no que se refere ao grau de motivação que ela provoca no aluno. Esse questionamento, da forma que se apresenta, produz um sentido de que, a partir do momento em que o professor considera essa questão, ele pode buscar uma abordagem que irá melhor se adequar às necessidade dos alunos. O efeito desse momento da aula nos graduandos pode ser observado na resposta que A apresenta ao questionamento de P4 (*P4- Mais comunicativo, mas com qual finalidade? / A- O importante é você aprender e que possa incentivar a gente pra poder usar a língua*), o que instaura em sala de aula um espaço para que todos ali circunscritos possam compartilhar o que supostamente seria a finalidade de uma abordagem “ideal”, refletindo, ao mesmo tempo, a necessidade dos próprios graduandos no processo de aprender uma LE, como observamos na seqüência a seguir:

- (69) P4- *Então muitas vezes o que eu sinto aqui na sala de aula quando acontecem essas conversas paralelas em função disso... o NÍVEL de éh, éh... não estão todos focados ao mesmo tempo na mesma seção, né?*  
A- ( )  
A- *Eu acho que tem que dar atividades diversificadas pra... conseguir atrair a atenção.*  
A- *É verdade.*  
P4- *Individualização... Seria a individualização.*  
A- ( )  
A- *E pegar uma a cada momento, tentar diversificar bastante.*

Consideramos este momento da aula como o representante principal do efeito que discussões, referentes ao ser professor, podem exercer sobre os graduandos. Os enunciados por nós destacados visam a facilitar a compreensão de que os alunos nos cursos de Letras apresentam condições suficientes para entrar na ordem do discurso de formação, independentemente de estarem cursando as disciplinas didáticas previstas no currículo do curso.

Meu gesto interpretativo, em relação ao funcionamento discursivo das seqüências de P4, vai no sentido de que o sujeito enunciador, enquanto representante de uma das manifestações do discurso pedagógico, a saber, o discurso de sala de aula, parece se identificar com o lugar de professor-formador determinado para ele em tal discurso<sup>88</sup>. Observamos que seus dizeres, de modo geral, constituem-se de elementos que permeiam os discursos das disciplinas Lingüística Aplicada, Metodologia de Ensino e Prática de Ensino. As implicações da postura de P4 no processo de formação, como já discutimos em outro momento desta seção, revertem-se em elementos que, aparentemente, contribuem para a formação profissional dos graduandos no sentido de que tal processo pode se iniciar nos períodos iniciais do curso, nas aulas de língua inglesa.

No decorrer deste capítulo de análise, identificamos imagens de professor que ora se coadunam com um professor-formador, ora com um professor de línguas. Nos dois casos, um ponto chave para a discussão que realizamos foi observado: é na tensão entre o que disseram nas entrevistas e o que “fizeram” em sala de aula, que os professores do curso de Letras se constituem sujeitos de sua prática docentes. Por meio de falas atravessadas por crenças e por elementos próprios à história dos sujeitos de nossa pesquisa, verificamos identidades se constituindo no entrecruzamento de diferentes vozes. Vozes essas que, em sua discordância constitutiva, acabaram por produzir dizeres que entraram na ordem do discurso institucional,

---

<sup>88</sup> - Fato que pode ser comprovado por meio de nossas observações, visto que identificamos momentos semelhantes a esses em outra aula.

mas, ao mesmo tempo, revelaram, na materialidade lingüística, traços da constituição heterogênea do professor. Um professor que, como vimos nas seqüências discursivas analisadas,

não escapa a essa ilusão de controle, de verdade, de objetividade que constitui seu imaginário e sua identidade, camuflando a rede sem fim do tecido que se regenera a cada corte, deixando em seu lugar suturas que marcam a heterogeneidade, a multiplicidade e o equívoco do discurso e do sujeito (CORACINI, 2003a p. 209).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Na análise que realizamos dos segmentos discursivos dos sujeitos selecionados para esta amostragem, observamos que os sentidos do que seja um professor de línguas em um curso de formação de professor, e também do que seja um aluno em contexto de pré-serviço, construíram-se por modos de dizer que, em vários momentos, aproximaram-se ou equipararam-se a sentidos de ser professor e ser aluno próprios de centros de idiomas, sugerindo, assim, uma isonomia entre os cursos de Letras e os centros de idiomas. A configuração dos enunciados formulados pelos professores, e também por alguns graduandos, em seus modos de dizer, nos permitiu identificar a presença de dizeres circunscritos em formações discursivas marcadas pela falta – aspecto representado nos enunciados principalmente pelo uso da negação. A esse respeito, identificamos, primeiramente, a falta de discursos que articulassem os conteúdos sobre a língua inglesa que eram estudados em sala de aula com o propósito de formação do curso. Por meio da análise, identificamos o discurso de sala de aula como um discurso atravessado, essencialmente, de saberes referentes aos conteúdos sobre a estrutura da língua inglesa e o desenvolvimento de habilidades lingüísticas, apagando-se o caráter prático do curso de Letras.

Considerando esse percurso que se segue na instituição por nós investigada, e assumindo a identidade do professor de línguas como algo que se constitui a partir das constantes relações de identificação que se estabelecem entre ele e os diversos discursos que o perpassam (CORACINI, 2003a), questionamos aqui a respeito da “contribuição” desse contexto na constituição da identidade profissional do aluno do curso de Letras – futuro professor – no que se refere à discussão de questões didático-pedagógicas nas aulas de LE. Esse questionamento justifica-se devido ao fato de não termos observado, no decorrer da

análise, condições favoráveis à produção de discursos sobre formação, no que diz respeito à articulação entre o conhecimento sobre a língua com uma prática profissional – aspecto considerado imprescindível em um curso de formação de professor. Tendo em vista que o graduando, em um curso de Letras, tem que se constituir em um lugar de sujeito professor, observamos, nos dizeres dos graduandos toda uma expectativa de que o curso contribua para que isso ocorra. Entretanto, vimos que os cursos, representados em nossa pesquisa pela aula de língua estrangeira, não conseguem problematizar aquilo que é seu objeto de trabalho. Os dizeres dos professores em relação ao curso e aos graduandos são marcados por um discurso de lamento que, dentre outros efeitos, corrobora o efeito de falta. As representações dos professores, de modo geral, revelaram:

- falta de interesse dos alunos;
- falta de motivação dos alunos;
- falta de recursos, da parte dos alunos, para aprender uma LE;
- falta de necessidade de se trabalhar o aspecto de formador do curso, nas disciplinas de língua inglesa;
- falta de conhecimento lingüístico, da parte de alguns alunos;
- falta de conhecimento didático-pedagógico dos alunos – que pode ser observado no discurso dos professores entrevistados a respeito dos alunos da disciplina Prática de Ensino;
- falta de conhecimento, da parte dos alunos, sobre o verdadeiro propósito do curso de Letras, que é a formação de docentes;
- falta de maturidade dos graduandos para lidar com questões práticas no início do curso.
- falta de posicionamento/tomada de atitude, da parte dos professores, em relação aos problemas encontrados no curso de Letras.

O efeito da falta, por sua vez, provoca um outro efeito na reflexão sobre formação docente que é, a nosso ver, o da estagnação. Um efeito que sugere que não há possibilidades de se construir uma identidade lingüística e/ou profissional nesse contexto, e que pode ser observado no imaginário discursivo dos professores analisados. O fato de não se constituir na LE que será seu instrumento de trabalho, bem como o fato de não se desenvolver o caráter de formação profissional do curso de Letras nas aulas de Língua Inglesa, parecem ser, assim, os motivos pelos quais os graduandos não sofrem deslocamentos que marcam relações outras com o ser professor.

Woodward (2000, p.10) afirma que “existe uma associação entre a identidade da pessoa e as coisas que uma pessoa usa”, o que nos permite compreender a existência de uma

“crise” em meio a qual se constrói a identidade do profissional do ensino de língua inglesa, uma vez que são relegadas ao graduando oportunidades de utilizar o espaço da sala de aula para que ele possa se constituir no “ser professor”, ainda no início do processo de formação,

Nessa trajetória que percorremos foi possível entender, ainda, que as representações dos sujeitos sobre o que é estar inserido em processo de formação, sobre o lugar do professor e do graduando nas discursividades que se instauram em sala de aula, são determinantes para a compreensão da identidade do profissional da linguagem como processo movente que se dá a partir do atravessamento por discursos outros, dentre os quais o da ciência e o do ensino de LE, que produzem, por sua vez, efeitos de verdade a serem seguidas em sala de aula.

Outro ponto essencial para a construção da identidade do futuro professor de Língua Inglesa observado no imaginário discursivo dos graduandos, diz respeito à própria constituição do aluno na língua em questão. Na relação entre o aluno e a língua inglesa, ficou claro que os conflitos intra e interpessoais advindos de uma possível não constituição (de alguns alunos graduandos) na língua que representará o instrumento de trabalho do aluno no futuro, são os principais responsáveis pelo fracasso que freqüentemente atinge os alunos no período conclusivo do curso de Letras.

No imaginário discursivo analisado, formar o professor de língua inglesa na universidade que observamos constitui-se, sobretudo, de uma formação voltada para uma produção lingüística idealizada que não apresenta vínculos com o caráter prático do curso de Letras. Não concebemos a aula de língua inglesa, desse modo, como um espaço que promova no graduando os deslocamentos necessários para que ele sua constitua “professor” da referida língua. O fato de contribuir apenas com o aperfeiçoamento de habilidades lingüísticas, por sua vez, permite-nos identificar, nas aulas de língua inglesa, os conflitos identitários (referentes à constituição profissional) pelos quais passam os alunos do curso de Letras pesquisado.

Afirmamos isso, pois observamos, a partir do efeito de sentido dos dizeres analisados, que a possibilidade de se desenvolver os dois aspectos<sup>89</sup> pressupostos de uma constituição profissional idealizada do graduando do curso de Letras parece não existir nas aulas de língua inglesa do curso observado, o que nos permite dizer que, nos momentos em que a articulação desses aspectos é necessária, ela se faz ausente e/ou é apagada. Esse fato, por sua vez, se refletirá na atuação profissional do aluno quando se tornar professor, pois, possivelmente, ele apresentará lacunas no que diz respeito ao seu conhecimento sobre a língua inglesa e

---

<sup>89</sup>- A construção de uma identidade lingüística e o desenvolvimento de uma postura profissional.

restrições em relação a procedimentos didático-pedagógicos que devam ser utilizados em sala de aula.

Esse efeito de falta que permeou e constitui os dizeres analisados, nos leva a compreender as aulas de Língua Inglesa dos cursos de Letras como espaços em que discursos ineficientes são disseminados e tomados como verdade. Como vimos, no decorrer da análise, a não articulação entre discursos sobre conhecimento lingüístico e identidade profissional é legitimada pela própria instituição que, ao estruturar o curso de forma dicotômica, priva o graduando do contato com o “ser professor” no início e no meio do curso. Essa divisão, que é pressuposta, passa a ser elemento constitutivo da sala de aula. As implicações que daí decorrem, produzem subjetividades divididas entre a necessidade e a possibilidade, ou não, de se articular teoria e prática nas aulas de Língua Inglesa.

Quanto à dúvida da necessidade da referida articulação, entendemos que os professores, constituídos em um modo de “ensinar” outro que prioriza a língua propriamente dita, principalmente em decorrência das diferenças de proficiência lingüística entre os alunos, não concebem as aulas de LE como espaços em que discursos de prática ou de formação são permitidos. Nessa “ordem do discurso”, professores e graduandos ocupam lugares pré-determinados, que se assemelham aos lugares ocupados pelos sujeitos em centros de idiomas. Quanto à possibilidade de se articular esses discursos, há toda uma discussão, nos discursos analisados, que questionam o lugar da aula de LE no curso de Letras. Afinal, é necessário que o aluno constitua uma identidade lingüística para ser professor.

Nesse oscilar entre o que se deve ou não fazer, entre o que aí tem lugar, ou não, irrompe um elemento que pode ser significativo para que o quadro observado se reverta. Referimo-nos às mudanças curriculares previstas para os cursos de Letras. Para as questões apontadas em nossa pesquisa, há, portanto, encaminhamentos que estão sendo dados pela LDB<sup>90</sup> que se configuram como elementos decisivos na formação de professores uma vez que as reformas vêm como algo a ser imposto, em forma de lei, o que, supostamente, se reverterá em implicações decisivas para o quadro que agora observamos.

As novas diretrizes para os cursos de Letras, aprovadas em 03 de abril de 2001<sup>91</sup>, e que deverão entrar em vigor a partir de 2006, afirmam que os cursos de graduação em Letras deverão ter estruturas que, dentre outros aspectos:

---

<sup>90</sup>- Leis de Diretrizes e Bases.

<sup>91</sup>- Texto retirado da página do MEC [<http://www.mec.gov.br/SESU/diretriz.shtm>].

- facultem ao profissional a ser formado opções de conhecimento e de atuação no mercado de trabalho;
- criem oportunidade para o desenvolvimento de habilidades necessárias para se atingir a competência desejada no desempenho profissional (grifos nossos).

O currículo deixa de ter como foco as disciplinas e passa a ser entendido como “todo e qualquer conjunto de atividades acadêmicas que integralizam o curso”, o que faz com que o professor passe a ocupar dois lugares: o de professor, responsável pelos conteúdos, e o de professor-orientador, influenciando, assim, na “qualidade da formação do aluno”.

As diretrizes apresentadas acima, e que foram selecionadas a partir da discussão apresentada em nosso trabalho, indicam que os cursos de Letras devem ser espaços em que o graduando tenha oportunidades de se constituir na LE, e refletem de forma enfática, ainda, a necessidade da articulação entre teoria e prática (conhecimento X atuação). O efeito de sentido dessas diretrizes é o de que os profissionais formados pelos cursos de Letras devem ter domínio do uso da língua que é objeto de seu estudo, em termos de sua estrutura e funcionamento, resultante de um processo articulatório entre habilidades e competências nas aulas de LE, além do desenvolvimento de atividades de caráter prático durante o período de integralização do curso.

Dentre as várias competências listadas nas novas diretrizes, destacamos aqui duas que consideramos condição mínima para a formação de um professor de língua estrangeira:

- domínio dos conteúdos básicos que são objeto dos processos de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio;
- domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino (grifos nossos)

Em função dessas competências, e de outras que não listamos aqui, as disciplinas teóricas dos cursos de Letras terão suas ementas alteradas. Do total das sessenta horas que compõem a carga horária de tais disciplinas, quarenta horas serão destinadas ao conteúdo e vinte horas deverão ser direcionadas à prática, o que fará das disciplinas espaços em que os conteúdos aí ministrados tenham um caráter prático. Como consequência dessas modificações, toda a tradição em se ensinar a língua sem vínculos didático-pedagógicos que observamos nos cursos de Letras, poderá se adaptar a esse novo modo de formar professores.

Além das mudanças citadas, as 400 horas de atividades práticas, previstas nessas diretrizes, podem também contribuir para a formação dos professores de formas outras, uma vez que não estão restritas apenas ao estágio. Vejamos o que descrevem alguns parágrafos do artigo 12:

§ 1º **A prática**, na matriz curricular, **não poderá ficar reduzida a um espaço isolado**, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso.

§ 2º A prática deverá estar **presente desde o início do curso e permear toda a formação** do professor.

§ 3º No interior das áreas ou disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas **todas terão a sua dimensão prática**. (grifos nossos).

Os trechos por nós destacados vêm a confirmar que a reforma curricular visa, essencialmente, à integração dos elementos necessários para que o graduando se constitua professor, em um contexto que ofereça condições favoráveis para tal formação. O segundo e o terceiro parágrafos, a título de ilustração, assinalam que tais condições referem-se à centralização da prática no processo de constituição profissional. Assim, o que estava articulado em um nível meramente discursivo por vários anos, visto que os professores-formadores conhecem o problema em questão, surge agora como força de lei, por meio das mudanças curriculares.

Aos professores caberá a elaboração de projetos que promovam a vivência profissional dos graduandos a partir dos conteúdos teóricos previstos para cada disciplina; projetos esses que, se bem elaborados, podem contribuir de forma decisiva na constituição da identidade de professor dos graduandos, pois ao graduando poderá ser permitida a articulação conteúdo X realidade prática.

Quanto aos resultados decorrentes dessas mudanças, vemos aí um desafio para a política de formação de professores. Do ponto de vista da lei, há perspectivas de que as mudanças propostas revertam a atual política de formação em vigor nos cursos de Letras. Mas ao considerarmos a perspectiva do professor, é preciso ter em mente que as determinações e os deslocamentos históricos que atravessam sua identidade implicam a possibilidade, ou não, de se converter algo que está articulado em forma de imposição, em “discurso prática”. É,

portanto, na relação entre sua unidade (imaginária) e a dispersão, constituintes do processo identitário, que o professor, a partir de uma série de processos identificatórios, pode se constituir, ou não, sujeito do discurso que circula na LDB.

Com essa breve discussão, está posto que as mudanças curriculares não serão garantia de que o processo de formação dos graduandos não seja mais adiado para a disciplina Prática de Ensino. Assim sendo, todas as “questões” apresentadas em nossa pesquisa, são passíveis de continuarem perpassando e constituindo futuros professores de língua estrangeira.

Mesmo sabendo que um tom prescritivo não tem lugar no trabalho que, agora, parcialmente concluímos, pois grande é o nosso interesse em prosseguir nesse tenso e conflituoso caminho da pesquisa sobre os processos identitários em cursos de formação, gostaríamos de registrar nossa “crença” em um dizer que nos atravessa e constitui. Um dizer que, no efeito de verdade, talvez ilusório, que provoca em nós, faz-nos ver o professor como um sujeito capaz de provocar as mudanças necessárias para se fazer “alguma diferença” nesse vasto universo que é ensinar. “É preciso que o professor reconheça a importância do lugar que ocupa no processo de formação”, e, além disso, “é preciso que ele saiba que pode fazer a diferença”, mesmo que isso signifique se isolar daqueles que não vêem o processo de formação com o mesmo olhar. Seja sob o “olhar” da política de ensino agora em vigor, ou da nova proposta da LDB, é preciso que trabalhemos de modo a promover deslocamentos que nos permitam excluir a circulação de dizeres sobre falta no contexto de formação. Sabemos que os deslocamentos a serem feitos são muitos, mas sabemos também que “assumir” o lugar de professor-formador e “reconhecer” o lugar de profissional em formação do graduando, são elementos básicos para que iniciemos um processo de re-significação da aula de LE nos cursos de Letras.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUTHIER-REVUZ, J. **Hétérogénéité montrée et hétérogénéité constitutive**: éléments pour une approche de l'autre dans LE discours. In: **DRVLAV**, Université de Paris VIII, n° 26, 1982, pp. 51-91.

AUTHIER-REVUZ, J. **Palavras Incertas**: as não-coincidências do dizer. Campinas: Editora da Unicamp, 1998, 200p.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Tendências na formação continuada do professor de língua estrangeira. In **APLIEMGE** - Ensino e Pesquisa. Revista da Associação de professores de Língua Inglesa do Estado de Minas Gerais, 1997, vol.1, n.1, pp.29-42.

BAGHIN, D. C. M.; ALVARENGA, M. B. A auto-observação do professor de língua estrangeira: instrumento para reflexão e mudanças. In **APLIEMGE** - Ensino e Pesquisa. Revista da Associação de professores de Língua Inglesa do Estado de Minas Gerais, 1997, vol. 1, pp. 53-58.

BAGHIN-SPINELLI, D. C. M. **Ser professor (brasileiro) de língua inglesa**: um estudo dos processos identitários nas práticas de ensino. 2003. Tese de doutoramento - Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, 2003, 207p.

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Editora Hucitec, 1995, 196p.

BERTOLDO, E. S.; CORACINI, M. J. R. F. (Org.) **O Desejo da Teoria e a Contingência da Prática**: discursos sobre e na sala de aula. Campinas: Mercado de Letras, 2003, 342p.

BOLOGNINI, C. Z. **A Língua estrangeira como refúgio**. In: CORACINI, M. J. R. F. (Org.) **Identidade & Discurso: (des)construindo subjetividades**. Campinas: Editora da UNICAMP; Chapecó; Argos Editora Universitária, 2003, pp. 187-195.

BOLOGNINI JUNIOR, N. **A tradição etnográfica como regime de verdade na metodologia de pesquisa em LA**. In: BERTOLDO, E. S.; CORACINI, M. J. R. F. (Org.) **O Desejo da Teoria e a Contingência da Prática: discursos sobre e na sala de aula**. Campinas: Mercado de Letras, 2003, pp. 85-94.

BRANDÃO, H. N. **Análise do discurso**. Campinas: UNICAMP, 1995.

BRANDÃO, H. N. **Introdução à análise do discurso**. Campinas: Editora da Unicamp, 1997, 96p.

CAVALCANTI, M. C.; MOITA LOPES, L. P. **Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro**. In **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, vol. 17, Campinas: Unicamp, pp: 133-134, Jan/Jun. 1991.

CAVALCANTI, M. C. **Reflexões sobre a prática como fonte de temas para projetos de pesquisa para a formação de professores de LE**. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.) **O Professor de Língua Estrangeira em Formação**. Campinas: Pontes, 1999, pp. 179-198.

CHARTIER, R. **O mundo como representação**. Estudos Avançados. São Paulo. v.5, n.11. p.173-191.

CORACINI, M. J. R. F. **Um fazer persuasivo: O discurso subjetivo da lingüística**. São Paulo: Educ; Campinas: Pontes, 1991.

\_\_\_\_\_. **Homogeneidade X Heterogeneidade Num Discurso Pedagógico**. In: Celani & Paschal. **Lingüística Aplicada: da Aplicação da Lingüística à Lingüística Transdisciplinar**. São Paulo: Educ, 1992, pp. 53-66.

\_\_\_\_\_. **Conflitos e contradições na aula de leitura**. In **Revista Letras e Letras**, Uberlândia: UFU, vol 11 (1) jan/jun, 1995, pp. 69-83.

\_\_\_\_\_. **O olhar da ciência e a construção da identidade do professor de língua**. In: BERTOLDO, E.S.; CORACINI, M.J.R.F. (Orgs.) **O Desejo da Teoria e a**

**Contingência da Prática: discursos sobre e na sala de aula.** Campinas: Mercado de Letras, 2003a, 193-210.

\_\_\_\_\_. **A escamoteação da heterogeneidade.** In: BERTOLDO, E.S.; CORACINI, M.J.R.F. (Orgs.) **O Desejo da Teoria e a Contingência da Prática: discursos sobre e na sala de aula.** Campinas: Mercado de Letras, 2003a., pp. 251-268.

\_\_\_\_\_. **Língua estrangeira e língua moderna: uma questão de sujeito e identidade.** In: CORACINI, M.J.R.F. (Org.) **Identidade & Discurso: (des)construindo subjetividades.** Campinas: Editora da Unicamp; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003b, pp. 139-160.

CURSOS de graduação da Universidade Federal de Uberlândia. Disponível em: <[http://www.prograd.ufu.br/catalogo2004/catalogo/geral/cursos\\_graduacao.htm](http://www.prograd.ufu.br/catalogo2004/catalogo/geral/cursos_graduacao.htm)>. Acesso em 24 Jan. 2005.

DIRETRIZES para os cursos de Letras. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/SESU/diretriz.shtm>. Acesso em 25 jan. 2005

DOR, J. **Introdução à leitura de Lacan: o inconsciente estruturado como linguagem.** Trad. Carlos Eduardo Reis. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989, 203p.

FAIRCLOUGH, N. **Language and Power.** London, Longman, 1989, 259p.

FAVA MORO, A. **A formação do professor de língua estrangeira: a constituição na tensão entre o fazer e o dizer.** Dissertação de Mestrado - Instituto de Letras e lingüística, UFU, Uberlândia, 2004.

FONTANA, R.; CRUZ, N. **A psicologia e trabalho pedagógico.** São Paulo: Atual, 1997, 147p.

FOUCAULT, M. **A Ordem do Discurso.** Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 1971, 79p.

\_\_\_\_\_. **Microfísica do Poder.** Org. e trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1996, 295p.

GONDAR, J. **Linguagem e construção de identidades – um debate**. In: FERREIRA, L. M. A., ORRICO, E. G. D. (Orgs.) **Linguagem, identidade e memória social: novas fronteiras, novas articulações**. Rio de Janeiro, DP&A, 2002, pp.107-115.

GREGOLIN, M. R. V. **Sentido, Sujeito e Memória: com o que sonha nossa vã autoria**. In: GREGOLIN, M. R. V.; BARONAS, R. (Org.) **Análise do Discurso: as materialidades do sentido**. São Carlos: Claraluz, 2000, pp. 60-78.

\_\_\_\_\_. **Análise do Discurso: Os sentidos e sua movências**. In: GREGOLIN, M. R. V., CRUVINEL, M. F., KHALIL, M. G. (Org.) **Análise do Discurso: os entornos do sentido**. Araraquara: UNESP, FCL, Laboratório Editorial; São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2001, pp. 9-34.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2000, 102p.

HARROCHE, C. **Fazer dizer, querer dizer**. São Paulo: Editora Hucitec, 1992, 224p.

JESUS, E. J. **Criando espaço para a construção da identidade profissional por alunos-professores de Língua Francesa**. 2003. Tese de doutoramento, PUC, São Paulo, 2002, 282p.

JUNQUEIRA, M. H. R. **Mais além da linguagem**. Semiosfera: ano 3, nº 4-5. Disponível em: [http://www.eco.ufrj.br/semiosfera/anteriores/semiosfera45/conteudo\\_imag\\_mhjunqueira.htm](http://www.eco.ufrj.br/semiosfera/anteriores/semiosfera45/conteudo_imag_mhjunqueira.htm). Acesso em 20/11/2004.

KRASHEN, Stephen D. **Principles and Practice in Second Language Acquisition**. Prentice-Hall International, 1987.

LEIS de diretrizes e bases. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/legis/pdf/LDB.pdf>. Acesso em 7 jul. 2004.

MALDIDER, D. **A inquietação do discurso – (Re)ler Michel Pêcheux hoje**. Trad. Eni P. Orlandi. Campinas: Pontes, 2003, 112.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de Lingüística Aplicada: A natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado de Letras, 1986, 190p.

ORLANDI, E. P. **Discurso e Leitura**. São Paulo: Cortez, 1988.

\_\_\_\_\_. **Vozes e Contrastes: Discurso na Cidade e no Campo.** São Paulo: Cortez, 1989, 151p.

\_\_\_\_\_. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso.** São Paulo: Brasiliense, 1983, 276p.

\_\_\_\_\_. **Segmentar ou recortar?** Série Estudos, Faculdades Integradas de Uberaba, nº 10, 1984, p. 9-26.

\_\_\_\_\_. **As Formas do Silêncio: No movimento dos sentidos.** Campinas, UNICAMP, 1997.

ORLANDI, E. P. **Análise do Discurso: Princípios e Procedimentos.** Campinas: Pontes, 1999, 100p.

\_\_\_\_\_. **Discurso e Texto: formulação e circulação dos sentidos.** Campinas: Pontes, 2001.

PÊCHEUX, M. **A Análise de Discurso: Três Épocas.** Trad. de Jonas de Romualdo. In: GADET, F.; HAK, T. (Orgs.) **Por Uma Análise Automática do Discurso - Uma Introdução** À obra de Michel Pêcheux. Campinas: Editora da Unicamp, 1997, pp. 311-318.

\_\_\_\_\_. **Semântica e Discurso - Uma Crítica à Afirmação do Óbvio.** Campinas: Editora da UNICAMP, 1995, 317p.

\_\_\_\_\_. **Discurso - Estrutura ou Acontecimento.** Trad. Eni Orlandi. Campinas: Pontes, 1983, 68p.

PÊCHEUX, M.; FUCHS, C. **A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas.** In: GADET, F.; HAK, T. (Orgs.) **Por Uma Análise Automática do Discurso - Uma Introdução** à obra de Michel Pêcheux. Campinas: Editora da Unicamp, 1997, pp. 163-252.

PENNYCOOK, A. **English and the discourses of Colonialism.** London/New York: Routledge, 1998, 239p.

\_\_\_\_\_. **Critical applied linguistics: a critical introduction.** New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2001, 206p.

\_\_\_\_\_. **The cultural politics of English as an international language.** London/New York: Longman, 1994, 365p.

PESAVENTO, S. J. **Em busca de uma outra história: imaginando o imaginário.** In: Revista Brasileira de História. São Paulo. V.15, n.29. p. 9-27, 1995.

POSSENTI, S. **Ainda sobre a noção de efeito de sentido.** In: Gregolin, M. R.; Baronas, R. (Orgs.) **Análise do Discurso: as materialidades do sentido.** São Carlos: Claraluz, 2001, pp. 45-59.

RAJAGOPALAN, K. **A construção de identidades e a política de representação.** In: FERREIRA, L. M. A., ORRICO, E. G. D. (Orgs.) **Linguagem, identidade e memória social: novas fronteiras, novas articulações.** Rio de Janeiro, DP&A, 2002, pp. 77-87.

SANTOS, J. B. C. dos. **Lugares Discursivos: influências no ensino e na escrita.** Uberlândia: UFU, Revista Letras e Letras, Volume 15 - número 1- jul/dez, 1999, pp.37-51.

SANTOS, J. B. C. dos. **A mentalidade de ensino como anterioridade à tecnologia.** Uberlândia: UFU, Revista Letras e Letras, Volume 16 - número 2- jul/dez, 2000, pp.75-92.

\_\_\_\_\_. **Conflitos e contradições na aula de leitura.** In Letras e Letras, Uberlândia: UFU, vol 11, número 1, jan/jun, 199, pp. 69-83.

SGARBIERI, A. N. **Língua Inglesa e Poder.** Campinas: PUC, **Revista Letras**, Volume 13, números 1 e 2, Dezembro, 1994.

SERRANI-INFANTE, S. **Formações Discursivas e Processos Identificatórios na Aquisição de Línguas.** D.E.L.T.A, vol. 13, número 1, 1997a.

\_\_\_\_\_. **A linguagem na Pesquisa Sociocultural: um estudo da repetição na discursividade.** Campinas: Editora da Unicamp, 1997b, 152p.

\_\_\_\_\_. **Identidade e segundas línguas: as identificações no discurso.** In: SIGNORINI, I. (Org.) **Língua, Linguagem e Identidade.** São Paulo: Mercado de Letras, 1998, pp. 231-264.

SILVA. T. T. da. **A produção social da identidade e da diferença.** In: SILVA. T. T. da. (Org.) **Identidade e Diferença: A perspectiva dos estudos culturais.** Petrópolis: Editora Vozes, 2000, pp. 73-102.

\_\_\_\_\_. **A poética e a política do currículo como representação.** Trabalho apresentado na 21ª Reunião Anual da ANPEd (Caxambu, MG, Setembro de 1998), no GT currículo. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/faced/gtcurric/trab98.html>. Acesso em 24 jan. de 2005.

TEIXEIRA, M. **Análise do Discurso e Psicanálise:** Elementos para uma abordagem do sentido no discurso. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000, 210p.

VERITÉ, POUVOIR ET SOI. (Entretien avec R. Martain, Université du Vermont, 25 de Octobre 1982). Traduzido a partir de FOUCAULT, Michel. **DITS ET ECRITS.** Paris: Gallimard, 1994, vol. IV, pp. 777-783, por Wanderson Flor do Nascimento. Disponível em: <http://www.unb.br/fe/tef/filoesc/foucault>. Acesso em 22 ago. 2004.

VOTRE, S. J. **Linguagem, identidade, representação e imaginação.** In: FERREIRA, L. M. A., ORRICO, E. G. D. (Orgs.) **Linguagem, identidade e memória social:** novas fronteiras, novas articulações. Rio de Janeiro, DP&A, 2002, pp. 89-105.

WOODWARD, K. **Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual.** In: SILVA, T. T. da. (Org.) **Identidade e Diferença:** A perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Editora Vozes, 2000, pp. 7-72.

## **ANEXOS**

### **Registros Disponíveis Para Análise**

## **ANEXO I**

### **Roteiro para entrevista com os professores**

- 1- Há quanto tempo você trabalha como professor de língua inglesa?
- 2- Faça um breve histórico da sua prática nesta área de ensino.
- 3- Quais são, na sua opinião, as diferenças entre ministrar aulas em curso livre de inglês e ministrar aulas em um curso de Letras?
- 4- Você desenvolve algum tipo de atividade que tente atrelar o conhecimento lingüístico de seus alunos com a prática profissional?
- 5- Como você definiria a atual situação das aulas de língua inglesa no curso de letras da instituição em que você trabalha?
- 6- Quais são os problemas que você tem identificado com maior frequência dentro de sala de aula?
- 7- Qual é, na sua opinião, a dimensão das diferenças de conhecimento lingüístico por parte dos alunos?

- 8- Essas diferenças afetam seu modo de dar aula? Você precisa fazer algum tipo de adaptação?
- 9- Você assume algum procedimento específico mediante tais diferenças?
- 10- Como você percebe as reações dos alunos frente a esse problema?
- 11- O que você espera dos alunos que sabem mais? E quais são suas expectativas em relação aos alunos que sabem menos?
- 12- Você acredita que essas diferenças podem aproximar alunos que apresentam o mesmo nível de conhecimento lingüístico?
- 13- Qual sugestão ou sugestões você daria para que essas diferenças fossem minimizadas?
- 14- Como você avalia sua prática de ensino neste contexto marcado pela heterogeneidade de competência lingüística?

## **ANEXO II**

### **Roteiro para entrevista com os graduandos**

- 1- Seu professor desenvolve em sala de aula algum tipo de atividade que tente articular o conhecimento lingüístico dos alunos com uma prática profissional?
- 2- Você acha importante esse tipo de atividade? Por quê?
- 3- De que maneira a disciplina Língua Inglesa e o professor estão contribuindo para a sua formação profissional?
- 4- Você acha que apenas a disciplina Prática de Ensino é suficiente para o desenvolvimento de sua prática profissional na graduação?
- 5- Como você definiria sua proficiência na língua inglesa?
- 6- De que forma as aulas de língua inglesa do curso de letras têm contribuído para o desenvolvimento de sua proficiência nesta língua?
- 7- O que você acha das diferenças de proficiência lingüística nas salas de aula de língua inglesa do curso de letras?

- 8- Você acha que o professor percebe essas diferenças? Como você vê a forma que o professor administra essas diferenças em sala de aula?
- 9- Você acredita que essas diferenças possam, de algum modo, afetar o desenvolvimento do grupo como um todo?

## **ANEXO III**

### **TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS COM OS PROFESSORES**

#### **1 Entrevista com a professora do primeiro período**

P – Eu gostaria que você fizesse um breve histórico sobre sua prática na área de ensino de Língua Inglesa.

P1 – Eu fui... fui aluna de inglês a vida toda, comecei a estudar com seis anos, então eu sempre tive essa fascinação pela escola, pelos professores... Sempre foi a coisa que eu mais gostava de fazer... Como tem gente que gosta de tocar instrumento, eu gostava de estudar inglês, gostava de falar inglês, gostava de estar em contato com a língua. Então com dezesseis anos eu terminei o curso da casa Thomas Jefferson que foi onde eu estudei em Brasília e foi uma situação peculiar porque eles nunca tinham tido experiência com um aluno tão jovem que já tinha terminado o curso. Então, na época, foi implantado na escola... era um projeto pioneiro da escola, eles implantaram esse projeto. Eu comecei muito novinha... sempre gostei de estudar, sempre passei dos níveis, nunca parei em nada. Então eles implantaram um projeto de drama. Tinha um grupo de teatro na escola que foi adaptado, foi feito para nós... para os alunos mais jovens que não se encaixavam na turma de (incomp.)... Então a partir daí eu comecei a trabalhar muito com inglês porque eu já fazia parte de um grupo de teatro em Brasília que era um grupo que viajava o Brasil com peças de Inglês... Tennessee Williams, Woody Allen... foi uma

experiência muito interessante e foi aí que eu me apaixonei. A partir daí eu fiz vestibular, era época de vestibular, passei pra Direito, estudei seis meses de Direito e não gostei do curso, deixei o curso e fui fazer intercâmbio, que foi a época que eu viajei. Morei na Europa um ano e lá foi onde eu aprendi que eu gostava mesmo de estudar língua e que eu não queria estudar Direito. Quando eu voltei eu ainda não tinha feito vestibular para Letras, mas como era possível na época, trabalhar sem ser qualificado, então eu fui pra uma escola, a escola me contratou e eu mais ou menos trabalhava lá como professora inexperiente e competente, mas...a escola não aceitava. Então eu tinha dezenove anos, há nove anos atrás, então com dezenove anos eu já ministrava aulas... Eu não sei se exatamente eu posso falar ministrava aulas, porque eu não dava aula, eu mais ou menos seguia o método e usava a Língua que eu sabia pra ensinar... na época eu era contratada como professora. Mas então eu fui aprendendo, GOSTEI da carreira, achei interessante, achei bom trabalhar com aquilo... eu me encontrei, e resolvi dar aula. Aí fui contratada por uma escola em Brasília, vim pra cá seis meses depois... Aqui eu precisava me sustentar, então o quê que eu fui fazer? dar aula... Arrumei um trabalho, fui trabalhar, fui dar aula com dezenove anos já tava praticamente profissional, já trabalhava numa escola como professora, já era contratada com carteira assinada e tudo, num Centro de Línguas aqui em Uberlândia. A partir daí foi isso que aconteceu: fiz vestibular para Letras, foi uma consequência, me qualifiquei e fui pra uma escola mais profissional e aí aconteceu... e até hoje não parei mais. Agora eu tô dando aula aqui na Universidade, que é MUITO diferente das escolas de línguas.

P – Como você vê as diferenças principais entre dar aulas em uma escola de Línguas e no curso de Letras?

P1 – A primeira diferença que eu senti foi... eu virei professora da Universidade três meses depois de me formar, então eu me tornei de aluna a professora muito rápido... daqui da Instituição... Mas como eu já tinha uma experiência GRANDE como professora de curso de línguas... o fato de dar aula de Língua Estrangeira aqui na Universidade não me assustou... o que me assustou foi o número de alunos na sala, eu não tinha tido contato com turmas tão grandes e nas escolas onde eu trabalhei as turmas eram menores. Outro aspecto que eu achei que foi muito diferente foi o objetivo dos alunos, os alunos das escolas de Inglês... de Línguas... normalmente o objetivo deles é falar o inglês para trabalhar. O objetivo do aluno da Letras é diferente e ele é diferente entre os alunos da turma. Então alguns alunos aqui ADORAM inglês e querem dar aula, e há outros alunos aqui na disciplina porque precisam da disciplina porque é obrigatória. Então eu me deparei com objetivos diferentes e com habilidades diferentes, né... pra mim essas são as maiores diferenças.

P – Na sua aula de Língua tem algum momento em que você tenta atrelar o conhecimento lingüístico dos alunos com o desenvolvimento de uma postura mais profissional?

P1 – Tento. Eu comecei... no meu primeiro semestre eu tive uma turma de inglês de Língua 2 e uma de Língua 3 – com essa turma de Língua 2 eu tive algumas dificuldades porque eram quarenta alunos na sala e eles eram iniciantes, a maioria da turma, e eu ainda não tinha entendido como que eu ia fazer pra usar o talento que já existia, as habilidades já desenvolvidas, então eu tive alguma dificuldade pra adaptar isso... Eu procurava dar uma aula adaptada aos alunos... nivelar por baixo e aquilo lá entediava os alunos que já sabiam, e eu tive alguma... fui me adaptando. No segundo semestre que eu tava aqui eu peguei o inglês 1 e aí foi a hora que eu tive a oportunidade de me deparar com false beginners, com beginners, com strict beginners, então eu tive todo tipo de iniciante na minha sala, então o quê que eu fiz? Eu usei a noção do par competente e a partir do semestre passado eu tenho feito isso. No início do semestre a gente divide a turma e os alunos que já tem algum conhecimento... a gente faz uma avaliação na sala... a gente avalia e esses alunos é que vão ser os nossos monitores. Então a gente tem trabalhado assim... duas... todas as aulas são dadas em pares, todos os exercícios só funcionam em pares e normalmente os pares são compostos assim: o par mais competente ajuda o outro colega, então tá funcionando assim e tem sido bom.

P – O que você acha que são os principais problemas que o professor enfrenta na aula de Língua Inglesa?

P1 – Primeiramente é a expectativa que eu tenho de que os alunos aprendam como eu, né... estratégia de aprendizagem, então muitas vezes eu me deparo com alunos que não... que tem estratégias diferentes e que eu ainda não consegui entender TODAS porque tudo isso... né... ainda não consegui entender todas as estratégias, então muitas vezes acontecem coisas assim... Eu me frustro com atividades, com atividades que eu imaginei na minha casa que iam ser perfeitas e elas não eram necessariamente o que o aluno precisava, ou esperava ou... ou... ou não ajuda o aluno com esse tipo de dificuldade. Outra dificuldade que eu enfrento aqui é a falta de participação, a falta de interesse do par competente em ajudar... Isso tem acontecido de vez em quando... os alunos ficam entediados e não percebem a importância deles pro outro, que precisa da ajuda deles e como as turmas são grandes eu monitoro, mas muitas vezes não tem jeito de perceber isso tudo.

P – E com relação às diferenças de proficiência linguística, como é que você encara isso?

P1 – Eu acho... bom... na minha opinião a diferença... eu acompanho... eu tenho a impressão que o que eu aplico na minha sala de aula é mais ou menos Vygostky e a zona de desenvolvimento proximal.

P – ZDP?

P1 – Exatamente, então eu procuro colocar aqueles alunos que estão com seu desenvolvimento proximal um pouco maior, um pouco mais desenvolvido e que sabe um pouco mais, os mais proficientes, pra ajudarem aqueles que... os menos proficientes pra que cheguem pelo menos na zona de desenvolvimento deles. Então minha intenção é essa... que um aluno que sabe um pouquinho mais ajude o outro que sabe um pouquinho menos. Isso funciona por causa também... do... do Krashen. Um input mais um, um input compreensível, então muitas vezes quando um aluno que sabe um pouquinho mais ele fala alguma coisa que o aluno que fala um pouquinho menos não sabia, éh... MUITAS vezes, não acontece sempre, mas muitas vezes isso ajuda o outro aluno a aprender um pouco.

P – Você acha que essas diferenças afetam diretamente seu modo de dar aula?

P1 – AFETAM porque eu tenho que estar atenta o TEMPO TODO.

P – Você faz algum tipo de adaptação?

P1 – Eu faço porque quando eu preparo aula eu tenho que pensar no dois grupos de alunos.

P – Você pensa em uma forma de apresentar o conteúdo para um grupo e para o outro?

P1 – Normalmente eu apresento a matéria pros alunos que não conhecem, né? Eu não imagino que os alunos que conhecem vão querer... podem querer ver de novo, mas normalmente eu apresento imaginando aqueles que não sabiam. Então aqueles que já sabem vão ajudar o outro colega a aprender um pouco mais. Isso aí vai depender deles, né!

P – Como você vê a reação dos alunos diante dessa questão?

P1 – Existe todo tipo de feedback com relação a essa dinâmica da sala, mas a maioria dos alunos tem me dado um feedback muito positivo em relação a esse tipo de trabalho em dupla porque os alunos... os mais proficientes, tem me dado um feedback no sentido de que “olha Isabela, eu não sabia que eu tinha capacidade de ensinar!”, e isso é muito importante para mim enquanto profissional do curso de Letras e pra eles, como alunos, porque o objetivo do curso é esse, então muitos tem se descoberto professores nesse tipo de atividade, de oportunidade que eles estão tendo na sala. Os alunos menos proficientes tão sentindo... eles ficam mais seguros porque eles não têm que se expor pra turma toda, só pra um colega que eles conhecem e isso é possível deles fazerem na sala... Eu deixei livre a escolha dos pares, então eles ficam mais seguros, ficam mais à vontade para aprender, escreverem mais, trabalham mais e eles produzem mais e eles se sentem como... como se estivessem sendo monitorados mais de perto o que seria difícil se o professor tivesse de fazer individualmente com cada um. Como

eles têm um colega do lado monitorando o que eles estão fazendo eles ficam mais seguros. Então na verdade essas diferenças eles têm me ajudado e os alunos também.

P – Quais são suas expectativas em relação aos alunos mais proficientes e aos menos proficientes?

P1 – Tem a expectativa óbvia que é aqueles que entraram proficientes e entraram com algum interesse em trabalhar com o ensino e... esses... eu tenho a impressão que vão seguir mesmo, que vão fazer as outras disciplinas do inglês e que vão provavelmente fazer uma licenciatura dupla ou simples em inglês e que vão se formar professores... Os alunos menos proficientes, tem também dois tipos... tem aqueles que são de outros cursos e que estão aqui pra aprender a falar e escrever em inglês e compreender material (incomp) e... os alunos que estão aqui porque são alunos do curso mas não tem interesse em continuar estudando inglês. Então esses dois grupos é que... eu ainda tenho que pensar um pouco sobre o que vai acontecer com eles. Eu tenho a impressão que os alunos que sabiam menos, por causa do trabalho em pares, eles se sentiram encorajados em continuar estudando inglês, então MUITOS, a grande maioria da turma foi pro inglês 2. Isso motivou os alunos a continuar estudando inglês... esses eu não posso afirmar se querem um dia ensinar, mas os alunos que são de outros cursos eu tenho medo deles não voltarem porque eles têm encontrado aqui um tipo de abordagem diferente do que esperavam e... é o óbvio porque aqui é um curso de licenciatura, não é um curso de línguas, mas eles se surpreendem muito e eles reclamam muito durante o semestre e normalmente eles não voltam.

P – Você acha que os alunos da proficiência linguística semelhante se aproxima durante as aulas da Língua Inglesa?

P1 – Sim. Eu percebo isso e é óbvio na turma que muitos deles se identificam e ficam juntos, mas isso foi evitado, a panela discriminatória, aquela que os alunos que sabem muito se unem e fazem muitos trabalhos, muito bons e conversam o tempo todo em inglês e respondem sempre o professor em inglês... não se uniram porque eles foram espalhados em pares com os alunos que não sabem, então dentro de sala é muito difícil essa diferença aparecer muito... Eles estão ali como monitores e não como colegas normais, eles sabem, os alunos reconhecem essa diferença e têm ajudado, então a panela dos mais proficientes contra os menos proficientes não existe dentro da sala de aula, talvez fora... talvez exista essa competição fora. Mas a forma como eu trabalho evita que essas diferenças aconteçam. No primeiro dia de aula eu tive isso... eles se juntaram os mais proficientes dum lado e os menos do outro, e os menos proficientes me procuraram depois da aula pra saber se podiam mudar de turma. Isso foi no primeiro dia de aula, depois a gente foi relaxando... e eles ficaram... mais tranquilos.

P – Além desse trabalho que você vem desenvolvendo, o que você acha que poderia minimizar essas diferenças em sala de aula?

P1 – Consciência. Conscientizar o aluno de estratégia de aprendizagem, de que aqueles que tiveram um pouco menos de oportunidade de estudar inglês ao longo de um TEMPO... porque aqueles que são mais proficientes não.. a razão deles serem mais proficientes, na minha opinião, não é simplesmente porque eles estudaram numa escola de línguas, eu conheço muita gente que veio aqui pra Universidade e aprendeu inglês aqui e tá falando. Agora... o que eles têm que se tocar agora... é que eles têm estratégias pra aprender, é possível aprender dentro do tempo que eles precisam aprender, afinal de contas eles entraram aqui e em quatro anos tem que sair falando, então os alunos tem que se conscientizar das estratégias deles e de como é importante treinar e praticar fora da sala. Se você não transferir a responsabilidade para o aluno e deixar isso muito claro para ele, no final das contas, no fim do semestre, você corre o risco de ser responsabilizada pelo insucesso dele.

P – Como você avalia sua prática nesse contexto específico da aula de Língua Inglesa do curso de Letras?

P1 – Aqui na UNIVERSIDADE ela é MUITO DIFÍCIL éh... é dolorosa até às vezes... perceber que muitas vezes os alunos não entenderam sua intenção, muitas vezes os alunos... eles disseram estar interessados na prática e no seu modelo como professor, mas eles não frequentam a aula porque acham

que já sabem aquilo... então essa atividade às vezes... essa atitude dos alunos de descaso com a disciplina, com o conteúdo da disciplina porque acham que já sabem é muito triste, muito dolorido muitas vezes. Mas em relação àqueles que têm interesse em aprender, que estão aqui pra desenvolver a língua, eles têm se mostrado muito interessados... eu tenho tido retornos muito bons. Eu não sei se é pretensão dizer isso, se eu tenho contribuído, mas encorajado... pelos menos. O que eu tento fazer aqui na Universidade é convencê-los de que QUALQUER um aprende Língua, ninguém conhece alguém que não fala nenhuma Língua, todas as pessoas aprenderam pelo menos uma e que é possível. São aqueles alunos que chegam com atitude negativa pra mim... eu não consigo aprender “isso”, esses eu consigo ajudar. Os que chegam pra mim e falam “eu não quero aprender”, então isso aí... é responsabilidade deles, eles são adultos... é desse jeito. É tudo uma questão de se convencer de que é possível aprender se você trabalhar.

P – Muito obrigada.

## **2 Entrevista com a professora do segundo período**

P – Primeiramente, eu gostaria de saber sobre o seu histórico de professora de Inglês.

P2 – Eu comecei a trabalhar quando eu entrei na Universidade, em 1981, eu tinha 18 anos e comecei a dar a aula na Cultura Inglesa. Trabalhei na Cultura Inglesa durante cinco anos... enquanto eu estava na Universidade eu estava dando aulas de Inglês. Então eu tive uma interrupção para ter minha primeira filha, depois eu prestei concurso na Universidade e na Eseba. Passei, fui aprovada nos dois, né. Na Eseba eu fiquei em primeiro lugar e trabalhei lá durante doze anos e meio... Depois fui para Unit... Trabalhei lá cinco anos e hoje eu estou aqui já há um ano e meio. Então... assim... eu tenho uma experiência de vinte e dois anos.

P – Você teve experiências em praticamente todas as áreas de ensino. Você trabalhou em um curso livre de inglês...

P2 – E no ensino fundamental. No ensino médio eu uma vez fiz uma substituição no José Inácio, mas foi de Português.

P – Então sua experiência mais longa em uma área específica foi no ensino fundamental?

P2 – É. foram doze anos e meio no ensino fundamental.

P – E como professora no curso de Letras?

P2 – Cinco anos.

P – Quais são, na sua opinião, as principais diferenças entre dar aulas em um curso livre de inglês e no curso de Letras?

P2 – Acho que a diferença principal do curso de Letras, ah... acho que... éh... éh... o ensino de... cursinho vem da... concepção do aluno, tá! O que é a concepção de curso que ele quer, né? Em primeiro lugar, num cursinho o aluno já foi com uma pré-concepção de que ele vai trabalhar com um atendimento praticamente individualizado, com professores fluentes, né? Então essa é a concepção dele, o que eu acho. Eu estou falando o que eu acho. Éh... há muitos pais que estão incentivando principalmente a questão dos adolescentes. E uma diferença MUITO grande é a motivação que eles têm... é o acesso que eles tem à Língua. O aluno de cursinho de Línguas ele geralmente, a maioria... só nos cursinhos maiores, tá! Eles são pessoas que MUITAS vezes viajaram ou que os pais já viajaram, tá! ou que estão freqüentando o curso porque tem planos de viajar... São pessoas que tem um acesso a internet, ao computador, a material impresso em inglês, tv a cabo, e aluno de Letras não tem isso. O aluno de Letras é um aluno que não tem internet, muitos não tem... Eu estou te falando porque eu

estou trabalhando com os alunos graduandos, já os formandos, né... éh... da prática de ensino e... é uma surpresa pra gente ver que os alunos tão saindo... muitos ainda não tem ainda o domínio de usar o teclado de um computador. Então, quer dizer... esse é o perfil do aluno de Letras que tá saindo do curso. O da... o que eu entrei agora... ainda tem uma média muito alta de alunos que não tem internet, tá! Então eu acho que é uma diferença MUITO grande. Além disso, pra você aprender uma língua você tem que ter um atendimento mais individualizado porque o professor precisa ouvir o que você está falando. Você precisa ter a oportunidade de interagir com os colegas e com o professor. Você precisa ter mais tempo com o professor porque o aluno quer saber se ele está falando direitinho, se ele está escrevendo direitinho. O aluno que produz um texto, ele quer um retorno daquela produção, né! E numa sala muita cheia, o professor tem muitas atribuições, ele infelizmente não tem condições de dar atenção para todos os alunos e é isso o que interfere na aprendizagem.

P – Partindo dessas diferenças que você relatou, como você vê a aula de Língua Inglesa hoje no curso de Letras?

P2 – Uma coisa que precisa ver é a questão da heterogeneidade, né? Num curso de línguas as turmas são mais homogêneas. Elas são niveladas por algum critério. E no curso de Letras tem alunos igual... por exemplo... que não sabem conversar... assim... não seguram uma conversa de um minuto, né? ... uma interação. E temos alunos completamente fluentes. Então... a sala de língua é... eu vou usar uma metáfora... ela é um jardim, é uma horta né? Que a gente prepara o terreno, você põe a semente, você aduba, você água, mas cada semente... ela tem... por algum motivo... um desenvolvimento diferenciado. Mas aí as sementes que eu preparei para plantar não foram compradas na mesma loja. Aí é que tá o problema. As sementes de frutos diferentes, não... é... são sementes de laboratório diferentes.

P – Na sua opinião, qual é ou quais são os dos principais problemas que o professor do curso de Letras enfrenta?

P2 – É a heterogeneidade da turma, mas essa heterogeneidade eu questiono até que ponto ela prejudica. Eu acho que ela enriquece também. O que eu acho é que não pode haver uma discrepância muito grande, tá... que atrapalha realmente porque você... éh... fica muito difícil éh... traçar um ponto, delinear um ponto que... você... não prejudique o aluno que tem uma competência bem trabalhada, bem desenvolvida e aquele que não tem competência nenhuma. Então a aula ela tem que ser balanceada.

P – Então você acha que essas diferenças acabam afetando o seu modo de dar aula?

P2 – NOSSA! É claro! Ela interfere muito porque conduz a aula, porque você não pode passar por cima de uma aula de forma banal para aquele aluno melhor, e aquele melhor também tá querendo aprender...

P – Você faz algum tipo de adaptação para lidar com essas diferenças?

P2 – Sim.

P – Sempre?

P2 – Eu acho. Bom... não sei... a gente tenta, né? Eu acho que a perfeição não existe, mas eu acho que a tentativa... só de você ter consciência de... ah... a situação é essa... é posta, eu acho que já ajuda um pouco.

P – Você assume algum procedimento específico para lidar com essas diferenças?

P2 – Olha, eu acho que o professor é um ser humano cheio de defeitos... ele tem o limite dele e... milagre a gente não faz, eu falei pra uma aluna hoje, né. Ela chegou na sala de língua inglesa 2, ela não conseguia abrir a boca e ela saiu abrindo, ela conversou já... fez uma exposição oral, mas não

conseguiu atingir o nível porque o... a... lacuna que ela trouxe de bagagem, de conhecimento de língua mesmo... infelizmente não teve como ser preenchida. Então eu acho que a gente tem que tentar atender... fazer com que os mais proficientes sintam que estão aproveitando o tempo deles dentro da sala de aula e os menos proficientes também estejam crescendo. Então você tem que procurar o desenvolvimento dos dois.

P – Como professores nós sempre temos expectativas em relação aos nossos alunos. Considerando esses dois tipos de alunos que nós encontramos aqui no curso de Letras, o que você espera dos alunos mais proficientes e dos alunos menos proficientes?

P2 – Quando você vai para um curso expositivo você espera alguma coisa. E em termos de participação é claro que os mais proficientes eles abrem a boca mais, ele têm mais facilidade... eles têm mais bagagem lingüística, né? Se você tem condição de conversar, você conversa. Se você não tem condição, você já acha mais difícil. E... às vezes... quer dizer... como professor... a gente tenta. Eu tento dar umas dicas pra aqueles que não estão falando e tento dar a voz pra eles, mesmo assim... talvez... eu acho que se eu fizer uma filmagem da minha aula nesse semestre, os que sabem mais falam muito... tá... mas eu acho que é... uma seleção natural das coisas. Mas a gente tenta, tá!

P – Você acha que os alunos percebem como essas diferenças estão bem marcadas?

P2 – Sim. Percebem.

P – Como você vê a reação deles?

P2 – Bom... quem deve reclamar em relação a isso são os alunos que não tiveram a oportunidade de aprender. Geralmente a reação deles... eles ficam... eu acho e eu já percebi... eles ficam apáticos... eles, por algum motivo, eles não brigam (incomp), você vê que não tem muita opção. Então quando você quer a voz para um turno, você faz alguma expressão e eles não fazem. Quem faz interrupção são aqueles meninos que sabem mais.

P – Você acha que os alunos mais proficientes e os menos proficientes acabam por se separar e formar grupos isolados?

P2 – Não, eu acho que de certa forma não interfere muito não por causa das oportunidades fora da universidade. Eu vejo um relacionamento muito bom entre alunos extremamente proficientes e alunos que não tem proficiência alguma. Eles são amigos... eu acho que não interfere não.

P – Você consegue imaginar alguma coisa que possa ser feita para minimizar essas diferenças em sala de aula?

P2 – Eu acho que uma sugestão muito boa seria uma subdivisão das turmas, tá? Eu acho que o aluno tá aqui por algum motivo e esse motivo é “ele quer aprender”. E o direito que ele tem é uma aula com condições favoráveis à aprendizagem e que atenda ao nível dele, porque nós estamos formando professores que... que vão continuar sem oportunidade de conversar, de ter um atendimento... de... de ter uma AULA DE LÍNGUA como se deve, porque a aula de língua deve ter muita interação, tanto oral quanto escrita e o número de 25, 30 alunos na sala de aula é muito... pra formar professores eu acho que é muito complicado. E os alunos tão saindo da Universidade e eles falam assim: “Agora eu vou formar e eu vou entrar num curso de inglês”. E é complicado porque ele vai sair com um diploma de PROFESSOR DE INGLÊS. E eu acho isso MUITO sério, tá?

P – Como você avaliaria sua prática nesse contexto que é fortemente marcado por essas diferenças?

P2 – Como assim?

P – Como você vê a contribuição da sua prática em sala de aula para constituição dos alunos na língua?

((A professora demora a responder))

P2 – Bom, quando você pensa em avaliar a gente pensa em bom, regular, ótimo, ruim...

P – Não é isso. É avaliação no sentido de o que tem sido feito.

P2 – Bom... Deixa eu ver... olha... No sentido de dar a oportunidade ao aluno de produzir língua, porque a produção revela muita coisa, né? Na hora que você produz você realmente revela seu nível de competência lingüística. A produção escrita que é muito importante também... os meninos... eu achei que eles conseguiram produzir muitos textos... então... eu devo ter corrigido uns 20 textos de cada aluno nesse semestre e eu acho que é muito... praticamente eles produziram mais de um por semana. A produção oral, eu acho que ela ficou um tanto comprometida pela própria natureza do material que a gente aborda e por tudo que eu já falei que é a questão da superlotação da sala então fica assim... nós trabalhamos muito com a produção controlada, o aluno não tá muito livre para se expressar... sempre foi assim e eu acho muito controlado. E os alunos éh... que tem uma competência lingüística menos favorecida... eles ficam... eles se restringem a uma frase ou duas frases e os melhorzinhos né... os que tem uma competência melhor, eles costumam produzir mais. Agora eu achei que a prova oral que eles produziram... eu achei que foi muito bonito porque na produção oral eles conseguiram se expressar muito bem sobre um tema de interesses deles, né? ... Prepararam material. Eu achei que essa prova ajudou a turma a crescer em termos de produção oral. Então o que... pra ser sincera... o que eu achei é uma... foi uma experiência nova pra mim e pra eles...eu achei que ficou muito livre, né... éh... Agora em relação à questão gramatical que pra um professor é muito importante... eu consegui trabalhar muita coisa da gramática, que é uma gramática fácil de ser trabalhada e eles fizeram muito e gostaram, mas o aluno gosta da gramática, né? É porque é muito assim quadradinho né? Muito certinho, não exige muito processamento, né? Então, eles gostaram e... adquiriram o material, o que eu achei muito interessante. Eu acho que o que eu podia... eu acho que eu podia assim... se eu tivesse mais vinte horas de aula por semestre, vinte ou trinta, eu acho que poderia... claro que a gente sempre acha... eu acho que poderia ter feito mais.

P – Pensando agora no propósito do Curso de Letras que é a formação de professores, você tenta articular o conhecimento lingüístico dos alunos com uma postura mais profissional?

P2 – Olha, eu vou te ser muito sincera... eu acho que foi muito pouco porque... o objetivo da língua é tornar o aluno competente lingüisticamente, discursivamente, comunicativamente para ser um professor, só que em alguns momentos a gente tem que fazer uma opção... o que é que realmente você vai trabalhar. Eu poderia ter trabalhado textos teóricos de aquisição da linguagem, umas coisas assim mais voltadas pra o Curso de Letras, só que em línguas é complicado. Uma coisa que eu acho que é interessante é, por exemplo, é uma apresentação, um seminário, igual eles fizeram a prova oral. O aluno se posiciona na frente, consegue interagir com os colegas, ele pode usar o quadro, o aparelho de som. Eu acho que de alguma forma, em uma porcentagem muito pequena, muito pequena mesmo, eu consegui, tá? Eu acho que poderia ser mais, mas eu mesma, como professora de Prática, eu acho que...

...

P – Você tem alunos na prática de ensino que tem dificuldades para lidar com a postura profissional, com a postura de professor mesmo?

P2 – Tem, tem uns alunos que chegaram na Prática de Ensino com deficiência lingüística grave, MUITO grave mesmo... de nível básico. E o aluno tem também chegado pra gente sem uma noção... eu não sei o que acontece nas férias, eles perdem tudo que está na cabeça, que eles viram na Lingüística Aplicada, na metodologia... eles simplesmente não tem noção de abrir um livro didático, ler o livro didático, olhar o conteúdo do livro didático, fazer análise, ler o manual do professor e propor uma atividade pra determinado conteúdo; eles não chegam com essa noção. Eles chegam pro

atendimento com a gente querendo que você ensine ele a dar aula. Eles perderam a noção, nessas férias, do que vem a ser um planejamento de aula, o planejamento de curso... e uma coisa que precisa é que eles não tem o hábito de pegar o material que eles viram antes... anteriormente, e retorna durante a prática, né? Porque eles fizeram essas disciplinas, fizeram (incomp). Uma coisa que o aluno de prática faz muito, ele repete aquilo que o professor dele fez com ele. Então, por exemplo, se eles vão... dar uma atividade diferente eles vão ter que estudar. Outro dia, há uns dois meses atrás, eu peguei uma aluna com o livro A Hundred que eu nem conheço, copiando um exercício... é o que ela tinha em casa... o livro em que os pais dela estudavam. Então, esse é o hábito do aluno, e eu acho que a questão da formação continuada ela tem que tá presente dentro da aula desde o primeiro dia, pois na verdade a escola tem que lembrar o aluno que o mundo tá mudando, a Terra tá girando e a gente precisa girar também.

P – Você acha que toda essa dificuldade que o aluno da prática enfrenta pode ser decorrente de uma falta de prática em outras disciplinas referentes à Língua Inglesa?

P2 – Eu acho que pode ser. (incomp) pela formação do profissional e eu te falo que eu fiz pouco, tá! ... Agora a gente precisa ter prioridade dentro de uma... aula de Língua... não é Português que eles tão falando, nós estamos formando um professor de língua sem a língua que é a competência básica pra isso.

### **3 Entrevista com a professora do terceiro período**

P – Há quanto tempo você trabalha como professora de Língua Inglesa?

P3 – Ah... tem nove anos que eu dou aulas... nove anos.

P – Você poderia falar um pouco dessa trajetória, como foi que você começou?

P3 – Olha, eu comecei dar aulas como bico mesmo, né! Eu sempre gostei muito de Inglês e... quando eu comecei a fazer Direito... eu fazia à noite... Ah! dá pra ganhar um dinheirinho, né?... E eu deixei currículo em algumas escolas, fiz entrevistas em... duas e tal e uma me chamou... que foi a Master, que nem existe mais. E... as aulas lá eram individuais... com horário marcado e assim... eu achei que foi um lugar bom pra começar porque... você sabe... com um aluno só... Eu acho que eu consegui primeiro... éh... desenvolver... vamos dizer... o lado de dar aula porque Inglês eu já gostava, né? Então eu tive chance de desenvolver esse lado de DAR aula... de sentar e preparar uma aula... e... preparar como que eu vou expor isso pros alunos no quadro... usar fita, que era fita, que material extra que eu posso usar, como que eu posso fazer, GRAMÁTICA... né... e sei lá também... coisa que eu já tinha visto enquanto eu era aluna e... foi bem bacana e depois dessa... experiência eu fui pra Wizard... comecei a dar aula na Wizard... uma escola maior, né? Eu fiquei um ano e pouquinho nessa escola... um ano e meio mais ou menos e... comecei dar aula na Wizard que eram turmas de no máximo no MÁXIMO... seis alunos, oito alunos... .. E junto com a Wizard eu dei aula no SESC durante três meses... foi uma experiência boa e uma experiência ruim... porque eu tinha o quê?... QUATORZE alunos na sala e assim... dei aula pra adultos, turma de adultos... e turma de adolescentes, né!... Na Wizard eu tinha turmas de adolescentes só que... assim... .. era diferente porque é um MÉTODO que você tem que seguir e você não pode sair daquilo e... lá no SESC não, já era English File então... tinha mais liberdade e eu sofri muito com os adolescentes lá... porque eram meninos que subiam na carteira, andavam em cima da carteira, sabe... e me cansou muito... e depois... que eu dei aula na Wizard... .. eu fui... pra uma outra escola... que eu já... que já tinha... que usava o English File também, então eu já conhecia o livro... e eu já tava... tava mais experiente, vamos dizer assim... tava mais sossegada, não tinha tanto problema em entrar na sala de aula, porque eu sempre fui muito tímida, né! Então... assim... GRAÇAS A DEUS... eu acho que cada step que eu segui assim... foi... uma preparação pro próximo... .. E depois que eu saí dessa escola eu fui pra Cultura... e essa outra escola, eu tenho certeza... foi uma preparação porque lá na Cultura a gente usa o mesmo método... .. E depois eu fui pra Cultura... criei coragem e fui porque até então eu não me achava preparada pra dar aula lá... eu me via COMO ALUNA da Cultura, né!... E... eu fui pra lá... tô lá tem dois anos já... e em Agosto eu comecei a dar

aula aqui... aí eu vi o quê que era realmente... que eu sempre sonhei em dar aula na Universidade... sempre... e foi um passo para vir pra cá também.

P – E como você vê as diferenças entre dar aula na Universidade e em um curso de Inglês?

P3 – TOTALMENTE diferente. Em primeiro lugar que é... é menos... vamos dizer é menos estressante no sentido de que você... não é que não tem pra quem dar satisfação... mas pra começar, os alunos da Letras estão aqui porque eles precisam, pelo menos isso... e porque eles gostam... ou porque eles gostam E precisam. E numa escola de idiomas não! ... Geralmente você tá lá, principalmente adolescentes, tá lá porque o pai quer que você estuda... Os adultos não, os adultos porque precisam mesmo, né? Então, assim... a abordagem que você dá... os relacionamentos que você tem com o aluno, os tipos de cobranças... é MUITO diferente... Se o aluno vai mal na prova, você tem que ligar pro pai... numa escola de idiomas... Aqui não... você tem que ter aquela parte de conversa com o aluno, aquilo tudo... você tem que saber levar o aluno, mas você não precisa ficar preocupado em ligar pro pai do aluno, você pode falar assim... “hei, procura a monitoria”... “quê que eu posso fazer pra te ajudar”... dar exercício extra, esse tipo e coisa assim... e numa escola de idiomas NÃO. Você tem... vamos dizer... duas pessoas pra dar satisfação... você tem o dono da sua escola, se o aluno não tá satisfeito, se não tá aprendendo... é ruim pra você... porque é ruim pra escola... e o pai... “por quê que o meu filho não tá aprendendo?”... Tem toda essa preocupação.

P – Pensando um pouco no Curso de Letras que é um curso que tem com propósito a formação de outros professores... você traz esse propósito para as suas aulas? Você articula esse conhecimento lingüístico que você desenvolve durante as aulas com aspectos direcionados ao desenvolvimento de uma postura mais profissional nos alunos?

P3 – Olha... eu SEMPRE chamo a atenção dos meninos pra muito em relação a isso porque... eu ACHO... tirando a minha Prática de Ensino que eu fiz, que foi fantástica... eu senti que... assim... se eu saísse daqui... sem nunca ter dado aula... SABE... eu não ia estar preparada não... não ia... porque a realidade que a gente vê lá fora... assim... a gente fazendo... é totalmente diferente... sabe... TODA TEORIA que a gente vê... até mesmo na Metodologia de Ensino, não PREPARA a gente... não prepara.

P – Por quê?

P3 – Eu acho que... são realidades muito diferentes... MUITO diferentes... Só INDO pra sala de aula... não adianta! Então eu acho assim... todo mundo que pensa em ser professor DEVIA... COMEÇAR... ANTES. Que seja professor de Português, que seja professor de Literatura, que professor de Inglês... sabe... devia ter essa experiência... pra realmente conseguir... vamos dizer... CASAR uma coisa com a outra, a teoria com a prática... Então quer dizer que quando eu leio isso... ah! é assim que acontece! Ou então: “Nossa! Aquele negócio que o cara falou naquele texto não tem nada a haver com o que aconteceu na sala de aula”... porque eu fiz a Prática, eu fiz o Curso de uma maneira muito crítica... muito crítica... e eu tento passar isso pros meninos... eu falo: “Óh! Não é por aí!” Desde o primeiro período até a aula de conversação eu trago textos próprios... eu acho muito legal isso... redação também, porque os meninos podem desenvolver.

P – Como é a reação deles?

P3 – Eles curtem... eles gostam bastante... eles gostam bastante.

P – Quais são os problemas que você tem identificado nas aulas de Língua Inglesa do Curso de Letras?

P3 – Falta de interesse total... falta de interesse total... e eu vejo, principalmente pela turma não ser NIVELADA... isso atrapalha MUITO... muito. A questão da diferença de proficiência lingüística, porque os que têm maior, os mais proficientes aí eles não dão muita atenção não.

P – Como você vê essa questão da heterogeneidade?

P3 – É complicado... é muito complicado porque... você vê o que eu tive que fazer a aula passada... né... gente que já... SABE um pouco de Inglês... e sai bem nas provas mas que... infelizmente ATRAPALHA as outras pessoas... e atrapalha o próprio andamento da aula também, porque as pessoas que não tem tanta proficiência... já é difícil... já tem que prestar MUITA atenção... tem certa dificuldade e...

P – Então você acha que isso atrapalha?

P3 – Nossa! Eu acho que atrapalha... Você percebeu que tem gente que tem MUITA dificuldade, tem gente que nem gosta de falar Inglês... a Fernanda, a Camila, “pelo amor de Deus vocês tão tudo rindo aí e eu não tô entendendo nada!”... entendeu? Imagina esse tipo de situação já com conversas paralelas... Então isso, sabe... isso que me incomoda, me incomoda.

P – E essas diferenças afetam o seu modo de dar aula?

P3 – Eu costumo dar... assim... vamos dizer... eu costumo aconselhar mais esses alunos que tem mais dificuldades porque os que não têm... tanta dificuldade... eu sei que eles estão tranquilos, entendeu? Agora, no caso de atrapalhar aí eu falo... agora, eu sempre falo para os meninos: “Gente, procura a monitoria... faça o atendimento”... esses tipos de coisa, então eu... não é favoritismo... eu não acho nem que é isso, mas, eu acho que eu dou, eu tenho dado uma atenção ESPECIAL pra esses alunos... Então eu tendo a dar... assim mais atenção pra essas pessoas... Eu acho que eu preciso fazer isso, eu me sinto na obrigação de fazer isso... um dever.

P – E como você vê a reação dos alunos diante desse problema? Você acha que eles percebem o problema da heterogeneidade?

P3 – Eles PERCEBEM e COMENTAM... porque a gente sempre... a gente sempre conversou muito assim na sala de aula, sabe... em relação a isso. Então... eles dão a opinião deles também: “eu acho que não é justo”, “eu acho que... devia ser diferente”... os alunos do primeiro período tem questionado muito em relação a isso... porque eles já começam o Inglês 1 no pré-intermediário... já joga o PASSADO em cima deles... vamos dizer, no começo do livro, né! E eles não tem noção nenhuma, então... assim... eu acho que desestrutura TOTALMENTE o... o... a ementa da disciplina, porque você não pode já chegar e começar...

P – E dá pra aplicar todos aqueles objetivos da ementa?

P3 – Não DÁ, não DÁ, não DÁ, não DÁ, porque você tem que fazer, vamos ver... “vamos aprender passado!”... e têm quem não sabe nem como é que faz... tipo... o Present Continuous... Então você têm que dar um breakzinho. Eu não comecei o livro da Unidade oito... logo de cara assim... Eu fiz uma revisão de TUDO que eu vi que eles teriam que saber... Aí chega aluno que vai falar sobre... dias da semana... vai falar sobre “times expressions”, mas que não aprendeu os dias da semana, não aprendeu os meses do ano, e não sabe nem os NUMBERS... Então você tem que PARAR... “então vamos lá!”... Aí você fala, às vezes, “vamos pesquisar então, você vão pesquisar em casa os numbers, vão escrever pra mim”... os ordinals numbers, que eles aprenderam a falar e... tem uns que nunca viram nem os números até CEM... Então eu falei: “Vamos parar um pouquinho!”... .. Eu sei que agora eles estão refazendo o programa do curso... que é aquele negócio de oitocentas horas de Prática, né?

P – Eles vão acrescentar até a Língua Inglesa 8 agora.

P3 – OITO?

P – Oito. Da um a oito.

P3 – Nossa! Eu nem sabia que tinha a sete! (risos)

P – Não tem a sete. Eles vão acrescentar a sete e a oito.

P3 – Eu acho que ao invés de fazer isso eles deveriam... fazer... já que... é inglês... faz uma prova de habilidade específica, não digo pra eliminar o candidato, mas pra nivelar ele... Então, que continua tendo do Inglês um ao oito, mas que quem entrou, que tenha um nível de FCE, por exemplo, vá pro Inglês cinco... e não comece do um.

P – Você acha que isso desmotiva o aluno?

P3 – TOTALMENTE... Desmotiva o aluno... quebra o... o... os elos no final.

P – Quais são suas expectativas em relação aos alunos que tem uma proficiência maior?

P3 – Olha, eu não só espero como peço... tá... como eu peço pra eles: “Olha gente... AJUDA!”, Ajuda seu colega!”... e eu falo para os meninos também, eu falo: “Óh, quem tem mais DIFICULDADE... fora do horário... assim... na sala... porque eu sempre falo... é difícil você falar: Não, vai na monitoria”... entendeu?... Mas a gente faz isso... e o que precisa também eu ajudo, dou exercício extra, fico depois da aula, né? Eu falo: “pede ajuda pro seu colega que sabe mais”... “coleginha que sabe mais, vamos ajudar!”... pra um ajudar o outro MESMO, então... não sou só eu de professora aqui... acaba que eu tenho vários assistentes. E eu acho isso importante porque motiva o cara que sabe mais... ele se sente útil e não bored, não é?... E o outro também tem uma possibilidade de... de... de alcançar, vamos dizer assim, ou então começar a chegar perto.

P – Você acha que essas diferenças aproximam grupos da sala de aula?

P3 – Não... eles se aproximam, mas eu acho essa aproximação não é em relação a proficiência não.. Essa aproximação tem em todas as matérias, eu acho que é questão de afinidade mesmo.

P – O que você acha que pode ser feito pra que essas diferenças sejam minimizadas?

P3 – Eu acho que é o nivelamento... Eu acho que devia haver uma modificação no próprio Vestibular, no próprio sistema seletivo... porque, por exemplo, o aluno faz Espanhol na prova do Vestibular... chega aqui não tem Espanhol... Outro dia, semana passada... um aluno meu do primeiro período... ele não sabia nenhuma das três línguas pro Vestibular e ele fez Espanhol por ser mais fácil, porque é mais parecido com o... com o Português... e ele nem SONHAVA que ele não teria a opção de Espanhol aqui na Universidade... Ele não sabia... pra ele... Eu falei: “Mas você não procurou saber, nem nada?”, aí ele falou assim: “Olha, teacher eu pensei que como tinha as três línguas eu teria a opção de escolher o Espanhol aqui na Universidade”.

P – Como você vê, de forma geral, a aula de Língua Inglesa aqui no Curso de Letras?

P3 – Eu acho que depende muito do professor... Eu acho assim... que... assim... não querendo... sabe... como é que eu vou falar?... DIMINUIR... outros professores, nem nada, porque eu nem conheço, sabe? Mas eu acho assim, que um professor que vem de uma escola de línguas... que, que... JÁ... sabe como é que são as coisas, eu acho que ele tem MUITO mais facilidade... e muito mais probabilidade de fazer... com que os alunos atinjam o objetivo... porque num... num instituto de línguas a gente é muito cobrado... a gente precisa de feedback... é geralmente esse feedback tem que ser bom... Então a gente desenvolve um jogo de cintura... assim... incrível... pra gente de uma forma ou de outra chegar naquele objetivo... e a gente assim... eu falo por mim, a gente se preocupa muito... com os alunos. Tem professores que eu tive aqui na Universidade... professores de Língua Inglesa mesmo... eu tive professores que... tinham essa preocupação... e outros professores que NÃO TINHAM essa preocupação... E como eu te falei, eu fiz o curso de Letras de uma forma extremamente crítica porque eu já era professora... Então eu analisei MUITO o que eu queria ser como professora,

se eu viesse dar aula na Universidade e o que eu NUNCA iria ser como professora... .. E INFELIZMENTE eu tive professores que me ensinaram as duas coisas... Mas eu acho que aqui na universidade a gente devia, pode até ser uma utopia tremenda, mas a gente devia ter professores que só ensinassem o lado... que a gente devia seguir... e não o lado que a gente não devia seguir.

P – Mas agora como professora você vê a autonomia, a liberdade que se tem na Universidade.

P3 – Autonomia e a RESPONSABILIDADE que a gente tem porque a gente... mesmo dando aula só de Língua Inglesa a gente tá formando professores.

P – Como você avaliaria sua prática enquanto professora no Curso de Letras?

P3 – Olha, esse primeiro semestre foi um semestre de ADAPTAÇÃO... então assim... eu posso dizer que eu posso melhorar... Eu tenho certeza absoluta que... assim... eu aprendi muita coisa no erro... .. muita coisa no erro, né? Ainda tô aprendendo muita coisa no erro... muita coisa no erro... Porque enquanto numa sala de aula de instituto de idiomas você... você tem uma turma mais... não digo totalmente homogênea, mas ela é BEM MAIS homogênea do que aqui...

P – É mais nivelado, né?

P3 – É nivelado, né? Você... a gente usa aqui... ou tenta usar de uma maneira que a gente considera que é certa, só que a gente chega aqui a gente vê que não é o certo... Então a gente tem que desenvolver uma outra estratégia aqui também... .. A gente tem sempre que melhorar... é o que eu acho.

P – Muito obrigada.

#### **4 Entrevista com a professora do quarto período**

P – Há quanto tempo você trabalha como professora de Língua Inglesa?

P4 – Ah... eu até já perdi a conta. Mas é mais ou menos... mais de quinze anos.

P – Você poderia falar um pouco sobre seu histórico de professora de inglês?

P4 – Eu comecei a trabalhar com o ensino de Língua Inglesa ainda quando eu tava fazendo a graduação... antes de me formar. Eu comecei, na época, na Central de Línguas, e dava aula também em cursos de Línguas como a Cultura Inglesa, e em outros, não me lembro... já trabalhei em várias escolas e institutos de línguas. Eu me formei e logo em seguida prestei o concurso aqui e passei, né... passei da Central de Línguas para a Universidade... para o curso de Letras... fiz a especialização em Belo Horizonte... depois eu fiz o mestrado na Unicamp e... agora em 2000 o doutorado, também na Unicamp. E tenho trabalhado com Línguas e também em prática de ensino.

P – Como você vê as diferenças entre dar aulas num curso de idiomas e aqui na Universidade?

P4 – Olha, eu... na Universidade existe a preocupação de estar formando professores e não simplesmente de estar ensinando a Língua, né?... Então, num curso livre, num Instituto de Línguas você... tem aquela preocupação em estar ensinando a Língua... você não usa essa metalinguagem que a gente usa no curso de Letras, né... e a grande preocupação é aprender a... a Língua pra se comunicar, desenvolver as quatro habilidades, né... é seguir as intenções da coordenação em termos de... de... da metodologia que é utilizada livro texto, você não tem éh... eu acho que você não tem tanta liberdade... como... no ensino superior que você já fica mais à vontade pra trabalhar, não é tanto... assim...

conduzida, né...por orientações da... da... a gente tem mais autonomia. E num certo ponto acaba que... acho que... essa autonomia na Universidade ela é muito importante, ela é necessária, mas POR OUTRO LADO eu sinto que... não tem uma linha de trabalho comum porque cada um trabalha de uma maneira, de um jeito diferente e não tem muita comunicação, entre os professores... cada um trabalha a sua maneira éh... obviamente projetando as suas teorias, as suas crenças, as suas representações, né?... e... e... perde-se aquele ... aquela unidade de trabalho que num curso de idiomas existe. Eu não sei até que ponto isso é positivo, né... você dar essa liberdade de ação total.

P – E em relação aos alunos, como você vê o aluno do Curso de Idiomas e o aluno do Curso de Letras?

P4 – Olha, o aluno do Curso de Letras ele... muitas vezes ele vem com aquela idéia de... de que aqui ele vai aprender a Língua, ele não... às vezes não... não chega aqui consciente de aqui nos formamos professores. Ele vem com essa idéia... essa... ah... de que... ele vai aprender a Língua ou desenvolver... né... a partir do ponto que ele se encontra ele vai desenvolver, aprender mais. Aquele que chega aqui pra aprender, ele se sente assim... meio perdido e não se sente muito a vontade porque existem alunos que entram com o nível já de proficiência bom, o que de certa forma acaba interferindo no aprendizado. Aqueles que entram com o nível de proficiência bom também, muitas vezes se sentem desmotivadas... porque eles não vêem muito progresso. Aí vai se tornando MUITO difícil essa heterogeneidade né que existe... é MUITO complicado você tá lidando com isso em sala de aula e é MUITO complicado você estar, também... éh... trabalhando... éh... em ambas as frentes, tanto no ensino da parte lingüística, preparação lingüística quanto em termos de formação de professor.

P – E aluno do Curso de Idiomas?

P4 – O aluno do curso de idiomas muitas vezes ele tá... éh... cumprindo ali uma determinação familiar, né... então ele não tem muita motivação do tipo intrínseca, né? Você tem que estar motivando aquele aluno o tempo... éh... mas nós temos... eu acho que na minha experiência, eu tive assim... éh... desenvolvi trabalhos muito bons, de ver resultados, né... de acompanhar o desenvolvimento e ver resultados.

P – Em relação a essas duas frentes que nós temos nas aulas do Curso de Letras, você desenvolve algum tipo de atividade que tenta atrelar, ligar o desenvolvimento da produção lingüística com uma prática profissional?

P4 – Ah! Sim! Eu tenho estado conscientizado meus alunos o tempo todo de que eles vão ser PROFESSORES... e que eles tem que ter uma atitude crítica em relação ao que está acontecendo e estar observando enquanto aprendiz e futuro profissional. Por exemplo, eu peço pra eles ao invés de...eu dei um reader, um exemplo... e ao invés de preparar o teste e pedir pra eles resolverem o teste ou a avaliação, eu pedi que eles fizessem... lessem o livro, fizessem a avaliação, fizessem suas questões, dei alguns subsídios de tipos de questões, de... de níveis... de tipologia mesmo de exercício e... e... ... e questão de nível de compreensão, de trabalho cognitivo, exigido por certos tipos de questões, dei alguns subsídios... embora eu ache que seja muito cedo para os períodos iniciais, como uma turma de quarto período, eles estarem elaborando essas questões... mas eu estou CONSCIENTIZANDO esses alunos de que eles... éh... tem que ter essa visão também de... de... enquanto futuros profissionais, que eles vão estar fazendo exatamente aquilo ali, elaborando testes, preparando aulas... éh... desenvolvendo tarefas. Eu estou enfatizando pra que eles estejam atentos para... as questões metodológicas, as questões de ensino e aprendizagem, e começar a refletir desde o começo sobre essas questões.

P – Como você definiria a situação atual das aulas de língua inglesa do curso de letras aqui na universidade?

P4 – Olha, essa questão de já se pensar um pouco da prática nos períodos iniciais já foi levantada em reuniões nossas mais não foi assim discutida de maneira mais aprofundada não. Mas já foi levantada

essa questão da necessidade de estar... éh... despertando o aluno desde o início do curso pra isso. Mas eu não sei se esse trabalho tem sido feito de maneira sistemática pelo grupo. Agora, uma questão que eu e os outros professores que já trabalharam com prática de ensino já colocamos é com relação à necessidade de TODOS os professores em algum momento se envolverem com a prática de ensino... porque é importante fazer essa ponte... que se faz... quando você trabalha com a prática você trabalha com língua. Todos professores tinham que fazer as duas coisas pra fazer a ponte entre as duas... medidas, transitar entre uma e outra e... e... fazer essa ponte mesmo entre as duas. Lá na prática o professor percebe coisas que vão melhorar sua prática na língua e vice-versa.

P – Quais são os principais problemas que você tem identificado dentro da aula de Língua Inglesa aqui no Curso de Letras?

P4 – Eu consegui ver... o que eu estou observando é um desinteresse muito grande dos alunos... éh... outra questão é a heterogeneidade, não é? Muitas vezes o aluno que já vem com a proficiência... desejável... ele não tem um espaço pra melhorar a partir daquele ponto de onde ele pode avançar. Muitas vezes ele é dispensado de freqüentar as aulas, acontece isso.. uma coisa que eu... eu evito e tento fazer um trabalho paralelo com esses alunos pra... trazendo material mais apropriado pro nível deles.

P – Então você acha que essas diferenças acabam afetando o seu modo de dar aula?

P4 – Com certeza. Com certeza elas afetam sim.

P – Você faz algum tipo de adaptação?

P4 – Sim... ..

P – Você poderia falar um pouco sobre isso?

P4 – Eu trago... por exemplo... se tem uma atividade que não é do livro texto...fugindo do livro texto... eu procuro trazer...éh... atividades diferentes e que vão de encontro ao nível do aluno.

P – E como você vê a reação dos alunos diante desse problema?

P4 – Bom. Em relação ao problema eles ficam bem desmotivados. Eu tenho alunos na Língua Inglesa 4 que ficam com aquela cara de muxoxo, aquela cara de tédio e é horrível, né? E a agente tenta contornar, se tem um reader, então pra você se eu escolher um outro reader que te ofereça mais desafios, que acrescente mais pra você , e neste momento eles se sentem valorizados, né, porque essa preocupação com individualizar... éh... eles valorizam isso e respondem bem a isso.

P – Então pensando nesses dois grupos de alunos que tem na aula de Língua Inglesa, que são os alunos mais proficientes e os alunos menos proficientes...

P4 – Também tem outra divisão que eu acho na sala, desculpa te interromper. Éh... mas tem aquele aluno que está consciente e... e... fez uma opção consciente de curso e aquele aluno que tá aqui porque éh... é um curso para o qual, na federal, ele conseguiria entrar porque... devido a competição por vaga ou ele está... .. ele está aqui enquanto ele não passa para outro curso que é verdadeira opção dele.

P – Quais são as suas expectativas em relação à esses diferentes tipos de aluno? O que você espera dos alunos que tem uma proficiência menor e dos alunos que tem uma maior proficiência?

P4 – Olha, aquele aluno que tem mais proficiência éh... a minha expectativa é que ele procure realmente avançar a partir do ponto de onde ele se encontra e não simplesmente falar: “Bom, eu vou lá, faço a prova, eu já tô num nível desejável, esperado, eu não vou me preocupar, eu não vou investir mais no meu crescimento de proficiência”. Eu acho uma atitude muito éh... criticável, né, digamos assim. Eu espero que ele procure, aceite e busque partir pra um outro patamar de conhecimento na

aprendizagem. Agora aquele aluno que tá deixando a desejar eu acho que ele tem que se desdobrar porque ele não... nós também não podemos estar éh... fazendo um monitoramento tão assim individualizado, nós não temos condições... e... não temos condições de estar ensinando o básico que ele já deveria vir sabendo, já deveria vir conhecimento básico.

P – Você acha que os alunos que tem proficiência semelhantes se aproximam? Você percebe isso em sala de aula?

P4 – Percebo, percebo. Muitas vezes... ele fica isolado, o aluno mais proficiente ele fica isolado e existem alguns que tentam estar ajudando e existem aqueles que aceitam a ajuda, existem aqueles que se isolam. Inibe muito... eu acho... quando você tem alunos mais proficientes isso inibe muito o envolvimento, a participação daquele menos proficiente. Eles tem receio de se posicionar, eles ficam vulneráveis, expostos. Existe também... acontece às vezes... de o aluno que sabe mais adotar uma atitude assim arrogante, de superioridade que agrava o problema do menos proficiente.

P – Você acredita que há algo que possa ser feito pra tentar diminuir um pouco essas diferenças em sala de aula?

P4 – Olha, eu acho que já houve uma melhora, eu estive afastada quatro anos e eu senti uma melhora MUITO significativa no nível do aluno, no nível de conhecimento do aluno. Ainda existem éh... ainda existe o problema de heterogeneidade, mas que melhorou muito esse nível... com certeza, isso eu posso afirmar porque eu noto isso claramente. Então eu acho que é pela seleção mesmo, pela própria prova de inglês exigida que é... pelo inglês... a opção da língua... o aluno tem que fazer no vestibular a prova de inglês, tem que ser através do vestibular. E em estando aqui, uma maneira de você contornar isso seria individualização e trabalhar... tentar trabalhar... conscientizar os alunos dessas dificuldades, desse problema e... e... tentar desenvolver um trabalho colaborativo em sala. Eu acho que falta isso... um trabalho colaborativo em sala de aula poderia estar ajudando nessa questão.

P – Como você avaliaria a sua prática nesse contexto?

P4 – Bom eu acho que eu tô fazendo uma coisa que pra muitos deles é novo e que eles ainda não estão entendendo muito bem o objetivo daquilo, mas quero estar trabalhando melhor essas questões de, por exemplo, nós damos um item lingüístico a ser trabalhado em uma unidade, então eu vou pedir que eles preparem uma tarefa, uma atividade ou um exercício e apliquem aqui... pra que eles sintam o outro lado da moeda, vivam, experienciem o outro lado... pra eles estarem atentos à essas questões. Eu acho que eu tô começando um trabalho que pode estar ajudando... mais adiante.. isso pode estar sendo assim uma sementinha que vai promovendo essa reflexão do aluno. Mas eu acho que ele não entende muito bem o que eu tô querendo não. Eu acho que eles não tem no começo... preparo pra estar... eles não tem informações ainda pra estar se colocando enquanto regente, fazendo um trabalho assim... entende? Ele não está preparado ainda, mas pelo menos ele já está vivendo estas experiências, neste começo... lançando um olhar sobre como o processo... éh... de ensino/aprendizagem acontece, ele pode estar refletindo sobre essas questões, o olhar dele sobre a aula já vai ser um pouco diferente... não vai ser simplesmente aquele olhar enquanto um sujeito... que está vivendo a experiência de aprendizagem de Língua. Eu acho que ele vai ser menos sujeito e... ter um papel mais ativo, uma consciência mais crítica, mais agente.

## **ANEXO IV**

### **TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS COM OS ALUNOS**

#### **1 Aluno do primeiro período**

P – Você sabia do propósito do Curso de Letras quando você prestou vestibular?

A1a – Não sabia. A única coisa que eu sabia a respeito do Curso de Letras é que era um curso muito difícil e que era um dos cursos melhores aqui da UFU. E assim... me surpreendeu porque eu tô adorando, tô amando MESMO, embora eu tenha dificuldade em Línguas. Mas o RESTO em tô amando e quando eu soube que ia ser pra professor eu achei muito melhor porque eu tentava pedagogia... e eu não consegui entrar. E a primeira vez que eu entrei aqui... quando eu comecei no meio do ano... do primeiro dia até agora eu tô amando. Não tenho nada pra reclamar.

P – E você pretender ser professora de inglês?

A1A – Ah... acho que não... Não, não levo muito jeito não!

P – Aproveitando que você falou um pouquinho sobre línguas, no início, como você definiria sua proficiência na Língua Inglesa?

A1a – Como?

P – Como você definiria seu conhecimento na Língua Inglesa?

A1a – O meu conhecimento é BEM... fraco... é frágil, porque a única coisa... experiência que eu tive em inglês foi... da quinta à oitava série e tem o quê? Mais ou menos dez anos que eu terminei. Então tem muito tempo... .. nem o I e o you eu não lembrava direito.

P – Os pronomes?

A1a – É... pronome. Verbo eu... assim... o único que eu lembro mais e o To Be porque os professores ficavam falando demais e a gente acabava decorando, assim... é frágil... eu teria que fazer outro curso

P – E de que forma as aulas do Curso de Letras têm contribuído para o desenvolvimento da sua proficiência na Língua Inglesa?

A1a – Tem contribuído sim. Principalmente agora, assim... antes eu não prestava muita atenção em música de inglês... ou quando eu ia ao cinema... o jeito das pessoas pronunciar, tal... e agora eu já tô observando as palavras que eu aprendi, quando eu ouço uma música ou alguém falando... eu acho que enriquece bastante.

P – Agora, pensando um pouco na sua turma de inglês, você acha que tem uma heterogeneidade do conhecimento de Língua na sua turma?

A1a – No início... e nas primeiras aulas, deu pra perceber isso BASTANTE, é como se eu tivesse num mundo que... que não me pertencesse. Mas depois eu fui me acalmando e já chegava direto pra professora dizendo que não tava entendendo.

P – E isso te assustava?

A1a – Apavorava. Eu ficava apavorada no início, eu ia pra sala de aula desmotivada, sabe. Eu pensava: “Nossa, é muito difícil... eu não vou dar conta”. Mas assim, o relacionamento mesmo com a professora e alguns colegas que tinham um certo domínio... apavorava, aí foi melhorando...

P – Você acha que seu professor percebe essas diferenças em sala de aula?

A1a – Percebe.

P – O que você nota que ele tem feito pra trabalhar com essas diferenças?

A1a – Eu percebi assim... que ela percebeu que eu não sabia. O que mudou foi assim... consciência assim... eu não aprendia e ela olha pra mim e via: “Nossa, realmente ela não tá entendendo”. Ela encostava perto de mim e dizia: “Isso aqui é assim, isso é assim, e assim”. Eu achei o máximo, isso que foi o mais importante pra mim. E também quando eu falava em inglês... tentava falar, porque até hoje não sai nada... eu perguntava e ela me ajudava.

P – Você acha que essas diferenças podem afetar o aluno?

A1a – Eu acho que tem uma conciliação... tem uma conciliação. Todo mundo tem dificuldade em alguma coisa... ninguém sabe tudo, então tudo é novo... Você vê como o professor se comporta, como o seu colega se comporta, o que sabe, o que não sabe e você aprende com tudo isso... é uma experiência.

P – Voltando ao propósito do curso, você percebe se o seu professor desenvolve algum tipo de atividade que tente unir o conhecimento lingüístico dos alunos com uma prática profissional?

A1a – Ela tenta... assim... colocar os que não sabe com os que sabe mais, éh... DIVIDIR mesmo a sala, os grupos... os conhecimentos... porque um ajuda o outro.

P – E comentários do tipo: “Quando você for ensinar você pode fazer dessa forma...” “Você pode explicar isso desse jeito...”, ela faz esse tipo de comentário com vocês?

A1a – A PACIÊNCIA... o jeito dela de... de... conversar... “Vocês vão gostar do Curso porque ele é muito bom!”

((A aluno parece não ter entendido a pergunta))

P – Mas e enfatizar mesmo que vocês vão se tornar professores e que você podem levar o que ela está ensinando pra sala de aula de vocês um dia, ela fala?

A1a – Fala, fala sim. É o começo de tudo, né?

P – Você acha importante esse tipo de atividade?

A1a – Ah... eu acho.

P – Por quê?

A1a – Eu acho porque no caso... vamos dizer... entra numa sala... igual o meu caso... eu não sabia nada, né? Éh... isso acaba te incentivando... você vai crescendo... o seu pensamento muda, sua maneira de falar, de ouvir, fica mais paciente e assim...tudo que vêm é muito bom, a gente cresce muito, amadurece... é muito bom.

P – Quando a gente pensa na questão da formação de professor, que é o propósito do curso, a gente pensa na disciplina Prática de Ensino, que é feita no final do curso. Você acha que uma única disciplina é suficiente pra se tornar professor?

A1a – Não, não MESMO. A pessoa tem que buscar conhecimento fora, não é só chegar na faculdade e pegar só aquilo, não. Tem que fazer um curso... tem que procurar... éh... tá sempre ampliando o conhecimento e não ficar só na mesma coisa. Quanto mais você diversifica melhor pra você. Eu acho que só aqui não seja bom não.

P – É só isso. Muito obrigada.

## **2 Aluno do primeiro período**

P – Em primeiro lugar eu gostaria de saber porque você escolheu o Curso de Letras?

A1b – Literatura.

P – Fala um pouquinho sobre isso.

A1b – Ah... Eu adoro literatura. Ler pra mim é... .. a coisa mais especial pra mim é ler... também por causa do inglês, também... porque eu estudo desde pequenininho.

P – E você gosta de inglês?

A1b – Eu gosto, gosto mesmo... comecei desde pequeno assim... a única coisa que me impediu de gostar completamente do curso de letras é o francês.

P – Não gosta de Francês, gosta de Inglês e Literatura...

A1b – É.

P – Falando de Inglês, como você definiria sua proficiência na Língua Inglesa... seu conhecimento na Língua Inglesa?

A1b – Pra falar... mais ou menos, e o Listening é ruim. Mas assim... gramática e vocabulário eu tenho... eu sei um pouquinho.

P – E as aulas aqui do curso, de que forma ele tem contribuído para você desenvolver sua proficiência na Língua Inglesa?

A1b – Bom... a professora desse período agora, eu acho que ela ajudou... assim... na maneira de falar mesmo. Mas éh... pra mim foi VOCABULÁRIO também, mas... mais foi... vocabulário nem tanto porque acho que você não tá ensinando inglês aqui... porque tudo que ela passou aqui eu já sabia... a maioria das coisas... mais foi mesmo treinar o speaking mesmo.

P – Pensando no ambiente da sala de aula, é muito comum, numa aula de Língua, a presença de alunos que têm um conhecimento maior. Você consegue perceber essas diferenças na sua turma?

A1b – Eu acho que sim... é porque a gente acha que tudo é oportunidade... acho que um teve a oportunidade de conhecer um pouco mais e outros não. Então eu acho assim... isso pode até ser útil... porque um pode ajudar o outro... na nossa sala mesmo ajuda... em dia de prova um vem e ajuda o outro. Eu acho que isso serve mesmo pra ajudar... mas não é questão de um saber menos que o outro não... eu acho que é questão de oportunidade.

P – Então você acha que tem alunos que sabem mais e alunos que sabem menos?

A1b – Não, que sabe, SABE... conhece... eu acho que CONHECE, não é que SABE mais... conhece.

P – E como você distingue conhecer e saber?

A1b – (Risos) Eu acho assim... saber, qualquer um pode aprender... alguma coisa, estudar e ter oportunidade. Agora conhecer é porque você já teve uma vivência daquilo, então aquilo ali é parte da sua vida. Comigo... foi desde os meus onze anos... que eu conheço... desde os meus onze anos que aquilo FICOU parte da minha vida. Agora tem gente que não teve essa oportunidade, por isso eles tem essas dificuldades.

P – Você acha que a professora percebe essas diferenças em sala de aula?

A1b – Percebe.

P – E o que ela tem feito pra administrar isso?

A1b – Bom... sempre ela coloca uma pessoa que sabe mais no grupo.. que CONHECE mais... não que sabe mais, porque ninguém sabe mais do que ninguém... e coloca um que SABE... que conhece mais um pouco, né? Dentro do grupo... pra ajudar... assim passar mais vocabulário... ajudar na gramática... às vezes o professor explica de uma forma, mas eu acho que o aluno tá vivendo aquilo junto eu acho que ele pode passar até de uma forma mais simples... ... porque a professora ela... sabe, ela explica lá, legal, mas às vezes o aluno, por ele estar na perspectiva, às vezes... falar a mesma língua... talvez aí eu acho... que ele consegue... ..

P – Você acha que essas diferenças podem afetar o desenvolvimento do grupo como um todo?

A1b – Não, eu não vejo isso não. Assim... claro... às vezes a pessoa fica inibida... .. a outra pessoa que não sabe.

P – Você percebe isso na sua turma?

A1b – Percebo.

P – Fala um pouco sobre isso.

A1b – Percebo assim... porque às vezes eu falo com a professora em inglês.. um pouquinho, porque a gente não fala muito inglês dentro da sala. Aí eu uso um pouquinho do inglês... a outra pessoa não entende e já fica com constrangimento, às vezes, no exercício de não... sei lá... de ter medo de errar... fica com medo de errar.

P – Mudando de assunto, você percebe se o seu professor desenvolve algum tipo de atividade que tente unir o conhecimento da Língua com uma prática profissional?

A1b – Eu não vi isso não.

P – Nenhum tipo de atividade?

A1b – Não, não houve isso não.

P – Você acha esse tipo de atividade importante no Curso de Letras?

A1b – Acho porque eu acho que você tem que unir a prática ao conhecimento porque... assim... a prática você precisa dela... e depois, na hora que você for enfrentar uma carreira?

P – E de que forma a disciplina Língua Inglesa e o professor estão contribuindo pra sua formação profissional?

A1b – Acho que... tá contribuindo assim... porque eu posso falar mais... éh... melhorar o meu speaking e ela ajuda com as coisas que eu não sei. Eu também posso revisar alguma coisa sobre o inglês que inglês que eu tinha esquecido algum detalhe, porque tudo que ela deu aqui eu já sabia... eu acho que é isso.

P – Você acha que a Prática de Ensino é suficiente pra você se constituir professor?

A1b – NÃO, eu não ACHO.

P – Fala um pouquinho sobre isso.

A1b – Eu acho que sei professor é... é uma vivência. Cada dia você vai aprender um pouquinho. Eu acho que no curso a gente deveria ter um pouco de prática desde o início... .. Assim... em certas matérias já começou, não na Língua Inglesa, mas em certas matérias começou.

P – Quais?

A1b – Foi... na Lingüística.

P – E o quê a professora fez?

A1b – No seminário... ela deixou LIVRE. Não foi um seminário pra sentar e falar poderia ser uma aula... e a gente pegou... a gente fez Power Point... fez uma coisa muito legal... usou o quadro e o retro e o Data show. Então ficou uma coisa que... assim... parece que todo mundo gostou, sabe? Foi uma aula, sabe?

P – E isso contribui para sua formação?

A1 – Contribuiu. Isso ajuda porque você tá falando... e você não tá transmitindo uma coisa sozinho... você tem um professor ali te auxiliando porque você não é professor ainda... ele é um orientador e você tá falando pros seus amigos, então aquilo ali, eu acho que... ajuda você a ter uma experiência... pra até o final do curso você poder enfrentar uma sala de aula.

P – Muito obrigada pela atenção.

A1b – É só isso.

P – Sim.

### **3 Aluno do segundo período**

P – Em primeiro lugar eu gostaria de saber porque você decidiu fazer o curso de Letras?

A2a – Olha, eu passei pelo PAIES, então foi minha primeira opção e eu sempre quis fazer desde o primeiro ano, ...éh..., sempre gostei muito de todas as áreas que a Letras abrange... éh... o ensino de línguas, literatura, a redação e também o português. Sempre gostei de todas essas áreas desde o colegial.

P – Tá, mas você sabe qual é o propósito do curso de Letras? Que tipo de curso é o curso de Letras?

A2a – Olha, o tipo de definição que eu tenho de um curso universitário é... eu acho que...

P – Vamos não nos cursos universitários de forma geral, mas sim no curso de Letras especificamente. Você sabe que vindo pra esse curso você vai se formar...

A2a – Professor. Tá certo, professor... éh!

P – Então, vamos pensar sobre a aula da sua professora de Língua Inglesa, éh... dentro da sala de aula você percebe alguns momentos nos quais ela articula, ela liga esse conhecimento lingüístico que ela está tentando desenvolver com uma postura profissional? Assim, com o desenvolvimento de vocês como futuros professores? Ela articula isso? Ela fala sobre isso?

A2a – Não, não... não. Isso ela nunca fala não!

P – Fala um pouquinho sobre isso.

A2a – Então, isso não foi só na aula da professora deste semestre, mas também no semestre passado, no Inglês 1 também, não foi nenhum pouco direcionado à formação... à formação dos professores, dos docentes, e isso eu sinto falta.

P – E você acha importante esse tipo de atividade de estar ligando o que você tá aprendendo com uma possível aplicação?

A2a – Eu acho MUITO importante, mesmo porque a Letras hoje é só licenciatura que oferece, então, o curso deve ser totalmente direcionado ao dar aula.

P – Então, você não tem isso em sala de aula... essa articulação do conhecimento lingüístico com uma postura profissional.

A2a – Não.

P – Então de que maneira a disciplina Língua Inglesa está contribuindo para sua formação profissional?

A2a – Olha, essa disciplina tá contribuindo para o meu próprio conhecimento melhor do meu inglês, mas não em termos de como que eu possa passar isso pros alunos.

P – Você acha que a Prática de Ensino de Língua Inglesa é suficiente para formar um professor?

A2a – Eu acho que não, realmente.

P – Por quê?

A2a – Porque o curso aqui não é direcionado... não está direcionado para formação de professores, eu acho que realmente é isso... E até mesmo porque na prática é a prática mesmo, né? A teoria de como dar aula está sendo dada... E na verdade acaba tendo uma única disciplina pra formar um profissional e até agora isso está sendo pouco, porque o foco está no ensino da língua.

P – Como você definiria sua proficiência na Língua Inglesa?

A2a – Como eu definiria?

P – Isso. Como você vê o seu conhecimento de Língua?

A2a – Eu acho que estou no caminho certo, eu estou aprendendo... eu vejo que eu estou melhor hoje, mas ainda tenho muito que aprender em termos de proficiência mesmo, pra falar gramaticalmente correto, a estrutura..., o listening também.

P – Agora pensando neste lado do curso, você acha que aulas Inglês da disciplina Língua Inglesa 2 estão contribuindo para o desenvolvimento de sua proficiência?

A2a – Eu acho que está contribuindo, mas eu esperava um pouco mais dessa disciplina.

P – O que você esperava?

A2a – Eu esperava que fosse éh... que tivéssemos... éh... métodos melhores para falar, para escutar. A parte escrita até que está desenvolvendo um pouco, mas já a proficiência oral... estou sentindo um pouco mais falta disso.

P – Às vezes se torna um pouco difícil desenvolver atividades orais porque há diferentes níveis de conhecimento em sala de aula. Você acha que na sua sala tem um pouco disso – alunos que sabem mais, outros que sabem menos?

A2a – Eu acho que tem, mas... mas...

P – Mas...?

A2a – Tá um pouco misturado... .. mas não tá muito misturado não, mesmo porque com o Inglês 1 teve aluno que aprendeu um pouco em termos de conteúdo.

P – Mas você acha que ainda tem alunos com dificuldade?

A2a – Éh, com dificuldade tem sim, principalmente aqueles que não tinham base!

P – E o que você acha dessas diferenças em um Curso de Letras?

A2a – Eu acho isso um pouco positivo. Eu sei que é difícil ter soluções para isso porque como a gente já disse cada aluno tem um nível de conhecimento, mas é um pouco sei lá... eu acho que é falho.

P – E o seu professor de Inglês, você acha que ele percebe essas diferenças em sala de aula?

A2a – Eu acho que ele percebe.

P – E você consegue perceber a forma como ele lida com essas diferenças?

A2a – Ele toca a aula normalmente... mas não sei o que poderia ser feito nesse caso... É como se todos tivessem o mesmo conhecimento...

P – Como se a turma fosse homogênea?

A2a – É um curso para todos. Mesmo porque o aluno de Inglês 2, por exemplo, é um pré-intermediário, então, coloca-se como se todos os alunos tivessem o mesmo conhecimento.

P – Você acha que essas diferenças afetam a formação do professor de Língua Inglesa?

A2a – Eu acho que sim. Eu acho que deveria ser assim, os alunos que já tem um conhecimento básico, até mesmo intermediário, eles poderiam ter um curso direcionado para o dar aula, para a formação docente porque ele já tem o conhecimento da Língua para o ensino básico.

P – Você acha que essas diferenças que existem em sala de aula influenciam o professor?

A2a – Sim, acho que sim... porque o professor dá aula de Língua MESMO e deixa a formação de lado.

P – Quais são suas expectativas em relação ao Curso de Letras, em relação a esse aspecto de formação do curso?

A2a – Eu espero que tenha... no decorrer de todas as disciplinas do Inglês tenha um direcionamento, que mostre mais como a gente deve dar aula. Mais voltado para isso, tal como as outras matérias.

P – De forma geral, você está gostando curso?

A2a – Estou. Estou melhorando meu inglês, desenvolvendo, estou treinando meu inglês aqui...

P – Que bom! Muito obrigada!

#### **4 Aluno do segundo período**

P – Em primeiro lugar eu gostaria de saber por que você escolheu o Curso de Letras?

A2b – Eu escolhi porque eu gosto muito de Literatura. Eu gosto muito de ler, gosto muito da parte de produção de texto. Agora a parte do inglês, hoje em dia eu me sinto fraca né. Eu gosto muito de inglês. Eu sei muito pouco da Língua, mas eu ainda quero fazer um curso. Eu ainda vou dar um jeito de estudar o inglês. Eu acho uma língua muito interessante... É difícil. MUITO difícil, mas é interessante...

P – O curso de Letras tem um propósito, que é formar professores. Você está sentindo esse propósito no curso? Que você está se formando professor?

A2b – Eu estou sentindo isso muito. As formas que os professores estão discutindo a educação, né. No semestre passado, a professora de Inglês ela ficava sempre falando: “Quando vocês forem ensinar... Nunca façam dessa forma”... Ela não tava ensinando só Inglês para gente, tava mais ensinando como que a gente deve ensinar Inglês.

P – Nesse semestre, você sente que seu professor de Língua Inglesa está fazendo isso em sala de aula, que ele está direcionando as aulas pra formação de vocês como professores?

A2b – Esse semestre não foi muito, não.

P – Houve algum momento em que isso tenha acontecido?

A2b – Não. Esse semestre não foi nenhum pouco parecido com o semestre passado.

P – O que você acha desse tipo de atividade que é levado para a sala de aula?

A2b – Eu prefiro assim... algo direcionado mais para o que a gente deve ensinar mesmo, ao contrário do que tá acontecendo, porque aqui na sala de aula não tem como você ficar aprendendo inglês porque o tempo é muito curto, né? ... Seria mais fácil a gente aprender num cursinho separado... do que aqui em sala de aula exatamente porque a variedade de alunos, tem alunos que já sabe, outros que não sabem nada... então fica muito difícil de dar tudo.

P – Considerando tudo isso, como você acha que a disciplina de Língua Inglesa está contribuindo para sua formação de professor?

A2b – Eu acho que as aulas contribuíram muito na questão da pronúncia. Também sobre como explicar o significado das palavras sem traduzir, sobre como explicar a matéria... Eu acho isso muito interessante.

P – Você já deve saber que ao final do curso os alunos devem cursar uma disciplina que se chama Prática de Ensino de Língua Inglesa. É um semestre voltado para a prática. Você acha que só um semestre voltado exclusivamente para a formação de professor é suficiente?

A2b – Olha, eu acho que não. Na verdade um semestre são só 4 meses. Eu acho muito pouco.

P – Por que?

A2b – Porque, igual eu já te falei tem a variedade de conhecimento dos alunos também. Os níveis são muito diferentes. Então, com certeza alguém não vai pegar nada, e outros vão. E aqueles que estão com dificuldade, você acha em 4 meses ele vai conseguir fazer alguma coisa? Eu acho que não. Tem que ser em pelo menos oito meses, ou dois semestres pelo menos, pra aprender alguma coisa.

P – Como você definiria sua proficiência na Língua Inglesa?

A2b – O meu conhecimento na Língua?

P – Isso mesmo.

A2b – Meio precário (risos). Eu fiquei quinze anos sem estudar. E o inglês que eu tinha visto foi em escola estadual, ou seja, nada. Só o verbo “to be” e olha lá, né. Aí eu comecei um curso de Inglês junto com o cursinho e tô continuando e está me ajudando. Se eu não tivesse fazendo o cursinho eu não daria conta da matéria aqui porque eu tenho muita dificuldade. Mas eu acho que aprendi porque eu fui com a média boa. Eu acho que eu não sei o tanto certo, principalmente na conversação. Mas eu acho que eu tô até razoável.

P – Você acha que se não fosse o curso paralelo que você está fazendo de repente você não daria conta das aulas?

A2b – Eu não daria conta do curso não.

P – E as aulas de Inglês aqui no Curso de Letras, você acha que elas estão contribuindo para o desenvolvimento da sua proficiência?

A2b – Eu acho que sim!

P – De que forma?

A2b – Principalmente na pronúncia, éh... Eu acho que o nível do pessoal às vezes atrapalha, mas às vezes ajuda, porque quando eu não sei, eu posso aprender com um outro aluno que está falando, né!

P – E você acha que a professora enfatiza o ensino da Língua?

A2b – Enfatiza. Eu acho que eu aprendi muito com ela esse semestre.

P – Com relação à essas diferenças de proficiência, como você vê isso num curso de formação de professores?

A2b – Eu já te falei, eu acho que tem um lado bom e um lado ruim.

P – O que seria esse lado positivo e o negativo.

A2b – O positivo eu acho que... depende muito da pessoa também... tem pessoa que é... que não se importa de passar o conhecimento pra frente, né! Outras não, gostam de passar em cima da gente. Então, graças a Deus a gente não tem esse problema. Igual tem o Marcos, entende muito de Inglês e ele me ajudou muito, muito mesmo, principalmente com relação à pronúncia porque ele fala muito bem. E assim... o que eu acho o lado ruim é porque às vezes inibe a gente. Aí eu fico assim: Ah, eu não vou falar nada porque eu não sei falar direito e o outro sabe e vai rir, a gente se sente inibido.

P – Você acha que o professor cria oportunidades em sala de aula pra estar ajudando todo mundo?

A2b – Não, eu acho que não. Mesmo porque é muito difícil. Não tem como.

P – Atender quem tem dificuldade e quem não tem ao mesmo tempo?

A2b – Ela até ajuda. Assim, quando ela vê que a pessoa não tá dando conta de responder ou de falar ela ajuda.

P – Você acha que a professora percebe essas dificuldades, essas diferenças?

A2 – Percebe. Percebe sim.

P – Durante esse tempo que você esteve com ela, você observou o que ela costuma fazer para lidar com essas diferenças?

A2b – Eu acho que sim, por exemplo, éh... (incomp) ela não, ela já ajuda, eu percebi que quando ela vê que a pessoa não tem um nível muito bom, quando ela vai perguntar alguma coisa, ela pergunta alguma coisa mais simples, de acordo com o que a pessoa dá conta de responder, de falar.

P – Então você não vê a possibilidade dela tratar a turma de forma homogênea?

A2b – Não, ela trata alguns alunos de forma diferente.

P – Você acha que essas diferenças de conhecimento lingüístico dos alunos podem afetar o desenvolvimento do lado profissional de vocês... pensando que esse curso é um curso de formação de professores?

A2b – Eu acho que isso é muito individual. Eu por exemplo, sei que não dou conta de tudo, mas eu corro atrás, por fora, fazendo curso, ouvindo música, (incomp). Eu acho que isso é uma questão individual. Se você sabe que não dá conta tem que correr atrás.

P – E você pretende dar aula?

A2b – Ah, eu quero. Se eu for dar aula eu vou ser professora de Inglês ou Literatura.

P – E a Língua Materna?

A2b – Não. Aquela questão da... da... da... gramática... Eu não gosto muito não. Eu acho meio chato. E já o inglês a gente pode trabalhar de forma diferente, né? Inclusive a gente pode trabalhar com música, no sentido de ter uma aula mais agradável.

P – Como você analisa a forma que a sua professora dá aula?

A2b – Eu achei interessante. A aula dela não é aquela aula chata, com foco na gramática. Eu achei interessante a parte que ela deu um livro pra gente ler, foi muito interessante. Contribui muito, eu achei bem diferente. A prova oral, apesar de eu estar com muito medo, eu achei interessante também. Eu achei válido ela por um tem livre, e a gente escolher... Eu achei tudo interessante. Não é aquela aula chata, monótona, parada, que você fica louco para terminar. A gente não sente obrigação de ir pra aula. E parece que quando a aula é interessante a gente consegue observar a matéria.

P – É só isso. Muito obrigada.

A2b – Espero que tenha ajudado.

## **5 Aluno do terceiro período**

P – Primeiro eu gostaria de saber porque você escolheu o Curso de Letras?

A3a – ...Eu escolhi o Curso de Letras porque quando eu prestei vestibular na verdade, minha primeira opção na verdade era Direito, mas como era no meio do ano não tinha, aí eu escolhi Letras porque... no cursinho... eu gostava MUITO de escrever e os professores me incentivaram já que eu tinha de escolher um curso... aí eu entrei, gostei e continuei (risos).

P – E o Direito?

A3a – E ainda tenho planos de fazer, mas eu vou esperar acabar Letras.

P – Então você não desistiu ainda?

A3 – Não (risos).

P – E quando você veio para o Curso de Letras o que você sabia sobre o Curso?

A3a - ...Na verdade eu... entrei aqui sem saber muita coisa, né... eu fiquei sabendo aqui dentro. Na verdade eu esperava que aqui ia ter Espanhol porque eu fazia Espanhol pro Vestibular, né! E não tinha, foi um susto que eu tomei na verdade... eu procurei me habituar com as coisas que o curso oferecia.

P – E o propósito do Curso de Letras, que é... formar professores, você sabia sobre isso?

A3a – Sabia.

P – Então você já tinha uma certa intenção de...

A3a – É, eu sempre gostei de... escrever... e assim... qualquer profissão que lida com pessoas em GERAL... foi atrativo pra mim.

P – Pensando no propósito do Curso de Letras e pensando na sua aula de Língua Inglesa desse semestre, certo?

A3a – Tá.

P – O seu professor desse semestre desenvolve algum tipo de atividade que te remeta a esse processo de formação mais diretamente?

A3a – Como assim?

P – Ele desenvolve alguma atividade que articule, ou tente articular o conhecimento lingüístico dos alunos com uma postura mais profissional?

A3a - ...Não, assim... quando ela tá dando alguma atividade... às vezes ela pode falar assim, pra gente usar a dinâmica tal... e ela... abriu um espaço éh... reservou uma pontuação no semestre pra gente estar fazendo um TEATRO, buscando outras opções pra aprender a Língua, né? E também ver como que... o aluno vai se sentir fazendo isso. Mas... ela não se refere à prática... não diretamente como se pode fazer alguma coisa... .. assim, pedindo pra gente fazer..isso diretamente não... e agente precisa disso, né?

P – Você acha importante esse tipo de atividade?

A3a – Eu acho porque... além de tudo a gente tá... aprendendo, aperfeiçoando. No meu caso em específico eu... tô aprendendo porque eu entrei AQUI... eu não fazia Inglês fora, né... até foi MUITO DIFÍCIL pra mim... éh... tá acompanhando a turma porque eu acho que devia ser nivelado já quando você entra, né?... pra não ficar tanto prejudicial pra mim que não sabia, quanto pro pessoal que já falava a Língua. Mas eu procurei... um curso FORA e tô tentando me adaptar agora tá... agora que eu tô conseguindo, né... conseguindo entender e me EXPRESSAR... na aula, mas... .. eu acho que... que falta um pouquinho disso também.

P – E de que forma a aula de Língua Inglesa aqui do Curso tá contribuindo para você melhorar seu conhecimento sobre a Língua Inglesa?

A3a – Sobre a Língua Inglesa?

P – É.

A3a – Na verdade o Inglês o que eu tô fazendo não... (risos)... você é professora, né Mara? Você sabe que num curso fora você tem MUITO mais tempo... você vai vendo as coisas assim separadinhas e aqui NÃO, é muita informação condensada, mas... eu tento pegar o que eu vejo aqui... vou e corro no dicionário, faço os exercícios do laboratório pra ver se eu do conta de acompanhar.

P – E de que forma que essa aula de Língua Inglesa está contribuindo pra você se formar professora?

A3a – Eu vejo a metodologia da professora, a forma que ela ministra as aulas... tem alguns pontos que eu já vou ponderando positivo, que eu posso utilizar e tem outros que já... eu penso assim... que eu posso descartar. Eu vejo também que ela... dependendo como que TÁ a turma ela pensa: “não, hoje os alunos... eu vou dar esse tipo de atividade que eles tão mais agitados e... dependendo do jeito que tá o pessoal ela já ministra outra atividade, então a gente... aprende a lidar com esse lado.

P – Então isso parte mais de uma percepção sua, né?

A3a – Certo... Mas não que ela faça isso abertamente. Isso não.

P – Você acha que a disciplina Prática de Ensino é suficiente pra formar um professor de Língua Inglesa?

A3a – Eu acho que é muito pouco tempo.

P – Fala um pouquinho sobre isso.

A3a – Na verdade... a gente vai aprendendo muito coisa aqui, só que demora muito tempo pra colocar em PRÁTICA... e só no final do curso que a gente vai ter esse contato. Eu já fiz curso técnico de... na verdade não tem nada há ver com a área de Letras, mesmo... mas foi muito gratificante porque ao mesmo tempo que eu tava aprendendo eu já tava aprendendo eu já tava podendo colocar tudo em prática, então eu aprendi MUITO MAIS, eu aprendia em sala de aula e no mesmo dia à tarde eu já tinha a oportunidade de estar realizando... então, assim... a gente esquecia e ia... era um treinamento mesmo, né? E aqui eu acho que demora muito pra acontecer isso. Na verdade o professor ele vai... eu creio que... é muito pouco a prática, ele vai aprender mesmo o que É ser professor já estando em sala de aula e dando aula mesmo (risos).

P – Como você definiria sua proficiência na Língua Inglesa, o seu conhecimento sobre a Língua Inglesa?

A3a – De Língua Inglesa?

P – É.

A3a – É muito pequeno... ..

P – Você poderia falar isso?

A3a – Ainda é muito pequeno, né? Eu tenho intenção... vai demorar dois anos ainda pra mim terminar o Curso fora daqui também, né? Mas... eu PRETENDO ainda ir pro... pro exterior pra mim tá vendo como que é na verdade realmente a pronúncia lá... é tá aperfeiçoando porque eu sei que com... somente com o inglês DAQUI, tava MUITO DIFÍCIL pra mim, talvez algumas pessoas conseguem aprender muito mas pra mim não tava sendo suficiente então eu tentei buscar fora porque já que eu vou ser uma professora, minha habilitação vai ser também pra ser professora eu tenho que conhecer, né?

P – No início da entrevista você falou sobre nivelamento nas turmas de Língua Inglesa. Você acha que há uma diferença de conhecimento entre os alunos?

A3a – Tem... Tem bastante. Tem aluno que entra no Curso totalmente leigo nesse ponto... e aluno que... já é professor de Inglês (risos).

P – E o que você acha dessas diferenças?

A3a – Eu acho que é muito complicado porque NA VERDADE não é... não acontece aquela coisa do tipo... éh... vou separar, vou colocar um aluno que domina mais e outro que domina menos pra eles interagirem um com o outro, pra um tá podendo ajudar o outro... Não acontece muito isso, então a sala fica meio que um pouco DIVIDIDA: de um lado os alunos que sabem MAIS, do outro os alunos que sabem MENOS e eu acho que deve ser muito difícil pro... pro professor tá lidando com isso, porque se ele der uma aula... assim... considerando um tema FÁCIL... que os alunos... de menor conhecimento podem... que os alunos de menor conhecimento poderiam acompanhar a aula, os outros vão estar ali e não... não vai tá acontecendo nada pra eles... eu acho que eles vão pensar que tá sendo uma aula banal, porque eles já sabem tudo e vai ficar DESINTERESSADO. Por outro lado se levar para um nível muito DIFÍCIL os outros não vão entender nada então... eu acho que é meio complicado.

P – Você acha que sua professora percebe essas diferenças?

A3a – É, tem... tem atividades que assim, de acordo com o livro dá pra todo mundo tá desenvolvendo, né? Mas tem... sempre fica alguma coisa que você não entende (risos).

P – E como sua professora lida com essas diferenças em sala de aula?

A3a – Ela dá tipo assim, a oportunidade pra cada um tá pronunciando a respeito de cada tema desenvolvido na aula. Aí quando ela percebe que... a pessoa já tá assim... um pouco recatada, que não se pronunciou, ela tenta ajudar e fala: “qual é a sua opinião?” Aí a pessoa fala assim: “Não, eu vou falar em Português que eu não dou conta de falar Inglês.” Aí ela diz: Não, tenta... vamos fazer, vamos tentar”.

P – Você acha que essas diferenças afetam o grupo como um todo?

A3a – ... .. Eu acho assim.

P – Fala um pouco sobre isso.

A3a – Acho que sim porque eu... eu... tava até conversando com uma colega minha, que ela entrou no primeiro agora e ela tava perguntando pra mim se tava muito difícil o Inglês porque eu não fazia antes quando eu entrei no curso... Eu disse pra ela que tava dando pra acompanhar, mas toda vez que chegava a hora da prova de Inglês eu ficava muito TENSA, porque eu não... não sabia o que ia cair, porque na verdade, éh... cai muito vocabulário, muita coisa assim que eu não domino, mas agora tá dando pra eu levar. Essa minha amiga disse: “eu não sei o que eu vou escolher porque... eu acho que eu vou ter que fazer o Francês, na verdade eu até gosto mais do Inglês, mais acho que ele vai ser mais difícil”. Eu disse: “não, você tem que tentar, vai muito de acordo com... a forma que o professor vai ministrar a aula, né? Tem professor que é mais rígido, assim... e deixa o aluno mais constrangido por NÃO SABER e tem professor que... mostra que aquilo ali é uma dificuldade que você pode superar, né? Então você ter que aprender a lidar com isso.

P- Muito obrigada.

## 6 Aluno do terceiro período

P – Em primeiro lugar, eu gostaria de saber porque você escolheu o Curso de Letras?

A3b – (Risos) Eu gostava de Inglês.

P – Fala um pouquinho sobre isso.

A3b – Eu tinha assim... facilidade, eu tinha mais tempo pra estudar, eu ficava estudando... por isso... foi mais por isso mesmo. Porque eu tinha facilidade pra Inglês, porque eu gostava de Inglês.

P – E o que você sabia sobre o curso quando você escolheu fazer Letras?

A3b – NADA, mesmo.

P – Você sabia do propósito do curso, que é formar professores?

A3b – Sabia que era Licenciatura... eu sabia disso...

P – Então não foi uma completa surpresa?

A3b – Não... só quando eu entrei... tinha muita coisa diferente assim... de lingüística... eu não sabia que... existia lingüística... então foi assim um pouco diferente.

P – Então teve um lado novo, com coisas que você não estava esperando?

A3b – Sim.

P – A sua professora de Língua Inglesa desse semestre desenvolve algum tipo de atividade que tente articular, que tente ligar o conhecimento de língua dos alunos com o desenvolvimento de uma postura mais prática, mais profissional?

A3b – Não... Não.

P – Como são as aulas?

A3b – Uma bagunça... A gente só faz os exercícios do livro, o que é mais voltado pra gramática mesmo, bem diferente da professora do semestre passado. Ela não traz nada sobre prática, sobre ensinar mesmo.

P – E você acha isso importante?

A3b – Não sei... porque tem a PRÁTICA DE ENSINO, né? Eu não sei... porque... assim... no curso mesmo, nas aulas de Inglês... eu acho que não tá muito bom assim... mesmo só pra aprender a Língua não tá muito bom, então... e pra formar professores, né? Eu não sei se é possível, porque se não tá nem aprendendo a Língua como é que vai fazer pra... pra dar essa idéia de que vai ser professor?

P- Você acha que apenas a disciplina Prática de Ensino é suficiente para formar um professor?

A3b – Não! ... é só um semestre.

P – O que você acha disso?

A3b – Nem se fosse dois, porque eu acho que éh... eu acho que... essa prática a gente desenvolve quando a gente virar professor mesmo, depois que formar. Eu acho que é assim, com o tempo, não é... não é com um ou dois semestres de prática, né? Eu acho que isso vem com o tempo.

P – Você acha que as aulas de Língua Inglesa desse semestre estão contribuindo para sua formação profissional?

A3b – NÃO.

P – Por que?

A3b – Tem muita bagunça e o professor não fica muito bravo (risos) quando o aluno tá bagunçando. Então eu acho assim... que a PROFESSORA... ela tá falando muito, né... eu acho que ela deveria centrar mais no aluno, no aprendizado do aluno, porque ela fala muito, né? Eu acho que ela devia dar oportunidades pra que os alunos falassem... E é muito difícil porque tem alunos que não sabem, e quando tem uma atividade em DUPLA... em vez de os dois melhorarem, um acaba ensinando o outro a falar então... fica muito desnivelado.

P – E como as aulas estão contribuindo para o desenvolvimento do seu conhecimento da Língua Inglesa?

A3b – Não tá contribuindo quase nada... ..

P – Por que?

A3b – ...Eu acho que tá muito assim... lento nesse semestre, né? E... por causa da bagunça mesmo... tem muita gente falando só Português na aula e não adianta muito assim.

P – Quais são os alunos que falam em Português?

A3b – Ah! Os que fazem bagunça e os que não sabem Inglês (risos).

P – E o que você acha dessas diferenças de conhecimento na aula de Língua Inglesa?

A3b – Atrapalha MUITO, eu acho que devia assim... fazer uma prova de habilitação específica pra quem escolhesse Inglês, ou Português e Inglês. Eu acho que ia resolver um pouco esse problema, né? Tem muita gente que tá chegando até o quarto período sem saber quase NADA.

P – E você acha que a sua professora desse semestre percebe essas diferenças?

A3b – Ah... Ela SABE que tem essas diferenças, né?

P – E ela tem feito alguma coisa em sala de aula para lidar com essas diferenças?

A3b – ...Não... Não, eu acho que não... assim... ela não faz nada de especial, de diferente não, mas é muito DESNIVELADO... tem gente que sabe muito, tem gente que não sabe nada.

P – E como você definiria a sua proficiência na Língua Inglesa?

A3b – ...Ah... Mais ou menos... ..

P – Fala um pouco sobre isso.

A3b – Ah... porque desde que eu entrei no curso eu tenho tido menos tempo pra estudar, porque é muito texto pra LER e não sobra muito tempo pra estudar com... éh... com... assim, mais calma, mais

devagarzinho, porque é MUITA COISA aí o Inglês fica um pouquinho pra trás, né? Mas eu acho que... andou melhorando... um pouco.

P – Você acha que essas diferenças que tem na sala de aula contribuem um pouco para isso?

A3b – E acho que sim, porque na aula fala muito pouco o Inglês, né?... éh... muita gente fala em Português, muita gente, assim, não tem atividade em grupo... e quando tá com alguém que não SABE, não FALA em Inglês... acaba só ensinando... ensinando em Português.

P – Você acha que essas diferenças de proficiência afetam o grupo como um todo?

A3b – Eu acho que sim, né?

P – Como?

A3b – Ah.. eu não sei... eu vou falar, assim, de mim, mas muita gente que é... acaba não falando na aula, assim, né?... porque tem ponto de participação... Aí tem gente, assim, que fica meio com medo de falar errado e acaba não falando nada, né?... Então... também sabe muito pouco, né?... E o ponto de participação eu acho que... entra aí quando a pessoa fala INGLÊS mesmo, né?

P – E a sua habilitação é só em Inglês?

A3b – Não, é Português e Inglês.

P – Aí você pretende trabalhar com as duas línguas?

A3b – Não... só o Inglês.

P – Só o Inglês mesmo? E por que você está fazendo Português?

A3b – Ah... por causa de... currículo, né?... é mais importante ter Português e Inglês do que só Inglês. Só por isso.

P – Muito obrigada.

## **7 Aluno do quarto período**

P – Quando você começou o Curso de Letras você sabia qual era o propósito do curso?

A4a – Eu não tinha noção dos propósitos gerais do curso. Eu tinha noção de que a gente ia se preparar pra ser professor, né. Eu tinha noção... eu tinha, tinha... a noção desse enfoque do curso que é principalmente a formação do professor... só que a... a minha grande surpresa mesmo foi a parte científica do curso, a parte que faz pesquisa científica do curso.

P – Fala um pouco sobre isso.

A4a – O meu primeiro contato foi com... com a Introdução à Linguística, né. E... foi a partir desse momento que eu comecei a ver o curso de Letras como um curso que faz análise também... análise da língua... não só um curso pra formação de professor, mas é um curso que ele vai estar te permitindo ... éh... trabalhar os seus próprios conceitos... tanto de forma social como de forma científica... né... e tem diversas metodologias que a gente pode usar assim como uma CIÊNCIA mesmo que a gente tá acostumado a... que no caso eu estava acostumado a lidar.

P – Pensando especificamente no aspecto de formação do curso, quando você sentiu que estava aqui realmente pra se formar professor?

A4a – Quando eu entrei pro curso eu já tinha esse conceito pronto já, de que eu queria me formar como professor.

P – Mas em sala de aula mesmo, quando foi que você sentiu que estava se formando professor?

A4a – Na Lingüística Aplicada.

P – Na Lingüística Aplicada?

A4a – É que na Lingüística Aplicada além do contato que a gente teve com alguns professores que já estão na área há algum tempo... professores da... de... de escola particular... éh...desse contato que a gente teve, do contato em sala de aula, de tudo que a gente leu, de tudo que a gente discutiu a gente... eu, no caso, né... consegui perceber essa... essa relação que a gente vai ter que fazer entre ser professor e... continuar nessa formação de professor.

P – A sua professora de Língua Inglesa desse semestre traz elementos do “ser professor” para a sala de aula? Ela tenta articular o conhecimento sobre a língua que vocês estão desenvolvendo na aula tem uma postura profissional?

A4a – Sim, ela... Eu consigo perceber as tentativas que ela faz de trazer esse processo pra dentro de sala de aula... mas.. eu... às vezes tenho um pouco de dúvida assim se o enfoque geral dessas turmas de Inglês que a gente tem vai pra esse lado... porque... quer queria quer não, essas turmas têm uma característica de ter que ensinar o Inglês primeiro, pra poder cobrar alguma coisa do aluno, cobrar alguma coisa de técnica, cobrar alguma coisa de tática de aula. E... mas também esse processo de estar ensinando eu também vejo como um exemplo, entendeu? Como um exemplo de como agir dentro de sala de aula, e muitas vezes como não agir também.

P – Você acha importante ter esses momentos na aula de Língua Inglesa?

A4a – SIM, extremamente. É importante porque cada pessoa tem... tem em si uma forma que ela acha correta de fazer alguma coisa... e de passar um conhecimento pra gente também... né... a gente vai desenvolvendo aí... pessoalmente, socialmente dentro do curso e... o fato do professor expor pra você essas maneiras, e até questionar elas às vezes, promove uma certa clareza nesses questionamentos. O questionamento ele não fica só intuitivo... ele se torna prático.

P – E sua professora traz essas discussões pra sala de aula?

A4a – Sim. Em algumas situações sim, em outras situações não. Existem situações em que a gente tem uma abertura maior pra tá conversando alguma coisa, pedindo, éh... pleiteando alguma... alguma forma de análise ou algo assim... e... mas existem outras situações realmente que precisa tudo pronto, e a gente simplesmente tem que fazer. Não há uma possibilidade de... de se discutir.

P – Como você vê a contribuição da aula de Língua Inglesa para o seu processo de formação?

A4a – Bom, no caso da disciplina de Língua Inglesa, eu sempre tive uma facilidade maior com o Inglês... então eu devo confessar que não tem muita novidade... PRA MIM, mas sim... ainda existem algumas novidades que são extremamente interessantes. Então... NESSE SENTIDO, eu acho interessante a... eu acho interessante eu estar presente nessas... nessas aulas de Inglês... porque... por mais que a gente ache que a gente sabe MUITO a gente... sempre existe alguma coisa que a gente não sabe, então é uma questão de ressignificação... ali eu tô ressignificando meu conhecimento de inglês, que eu achava que era BOM, mas quando você chega e começa a trabalhar na área você vê que ela pode melhorar e MUITO, né? Você sempre pode melhorar e MUITO. E acho que indiretamente

quando você consegue chegar a esse tipo de... de reflexão dentro de uma sala de aula, mesmo que tenha sido intuito, ou não, do professor indiretamente ele tá fazendo o papel dele ali de educador no sentido de preparar você pra ser um bom educador.

P – O que você acha de ter apenas uma disciplina, a prática de ensino, responsável diretamente pela constituição profissional do aluno do Curso de Letras?

A4a – Eu acho... pelo conhecimento que eu tenho do currículo de Letras éh... eu acho que essa disciplina cumpre o papel dela porque... a prática, mesmo essa disciplina sendo a Prática de Inglês, a prática de aula de inglês não vai acontecer só dentro dessa disciplina, ela vem acontecendo durante todo o curso, então essa disciplina Prática de Ensino ela vai só ser um... um... um nó... de todo o conhecimento, de toda a prática que você vem desenvolvendo durante o curso. Então eu acho que... como eu não fiz ainda, né...eu acredito que esse seja o papel dela, que pra formação ela vai ser importante dessa forma, como um... um fechamento... um fechamento entre aspas, né. Um fechamento do básico que é uma licenciatura ou bacharelado.

P – Você falou, no início da entrevista, sobre a necessidade que se tem nas aulas de Língua, do curso de Letras, de ensinar a Língua. Por que você mencionou isso?

A4a – Porque... acho que... um pouco em reflexo ao... ao comportamento da... da turma em si, né, que tem essa... que vem com essa necessidade também de tá aprendendo muito o... o básico do Inglês, o que teoricamente deveria saber antes de entrar no curso, mas a gente sabe que isso não acontece... não só na área de inglês, mas em qualquer área... .. Então, eu acho que o curso ele se pega muito por esse lado também, e MENOS pelo lado... e MENOS pro lado da prática. Não que ele deva ser mudado, entendeu? Assim... você pode fazer algumas adequações e tudo mais porque ele tem a IMPORTÂNCIA dele nesse sentido.

P – E o que você acha da heterogeneidade do conhecimento lingüístico dos alunos nas aulas de Língua Inglesa aqui do Curso de Letras?

A4a – Eu acho importantíssimo porque você vai... você aprende através das diferenças, das relações que você faz sobre as diferenças. Então mesmo que pra alguns possa parecer um ATRASO, ou que você pode estar forçando uns DEMAIS, ou forçando outros de MENOS... eu acho que não é por aí. Eu acho que... eu acho necessário... haver essa... haver essa diferença mesmo, porque... é SOCIAL, você tá num grupo e você tende a... a ter um certo comportamento... você QUER aprender, você vê outras pessoas, você absorve exemplos e... vai se reconstruindo a partir daí.

P – Mesmo tendo essas diferenças, você acha que a aula contribui pro desenvolvimento da sua proficiência na Língua?

A4a – Contribui.

P – E você acha que o professor percebe essas diferenças?

A4a – Percebe... percebe.

P – E o que ela faz pra lidar com isso?

A4a – Ela... Bom... O que eu percebi foi que em algumas situações ela... ela propõe éh... éh... exercícios de uma certa forma pra poder facilitar, entendeu? Pras pessoas que têm um pouco mais de dificuldades... éh....

P – E quanto aos alunos que tem uma proficiência melhor?

A4a – Bom... já houve um momento de eu... de eu... conseguir... éh... de eu conseguir trabalhar com essa professora, né? Ela me cedeu algum material a mais... que eu achei mais interessante ler, do que o material que tava sendo lido por todo mundo... entendeu?... Houve esse momento... isso porque ela percebeu que o meu entendimento de Língua era um pouco maior e... e o CONTEXTO também dos... dos readers que tava propondo não era TÃO INTERESSANTE assim.

P – Como você definiria o seu conhecimento de Língua?

A4a – A minha proficiência?

P – Sim.

A4a – Média... média. Não é aquela coisa gigantesca, não. É média. Média pra alta, porque eu já tenho algum tempo de experiência. Eu sempre tive muito acesso à Literatura Inglesa e formas de... filmes... e outras situações de ocorrência lingüística em inglês, né? Gibis, filmes, internet e...por aí vai. Diversos outros tipos de livros. Então isso foi contribuindo... vídeo game também, que ajuda muito... então isso foi contribuindo pra... pra eu me tornar mais proficiente em Inglês, porque eu sempre fiz Inglês só no colégio... nunca fiz um curso de Inglês, né... propriamente dito.

P – Você nunca fez um curso “fora”?

A4a – Não, nunca fiz um curso fora. Só no colégio... só no colégio. Aí eu acho que isso foi contribuindo pra minha proficiência no Inglês.

P – De modo geral, você acha que essas diferenças de conhecimento lingüístico afetam o grupo como um todo?

A4a – No caso específico das aulas de inglês que nós estamos tendo NESSE SEMESTRE eu acho que essa diferença de competência lingüística não tá afetando o grupo não... não tá afetando o grupo... tá tranquilo, mas eu acho que... é uma contribuição da postura do PROFESSOR... e da postura dos alunos em sala, porque todos sabem que existe uma certa diferença de competência lingüística, mais ninguém... tem o ego grande o bastante pra precisar ficar incomodando o resto da sala com isso.

P – Você acha que é difícil para o professor articular questões práticas e ensinar a Língua ao mesmo tempo?

A4a – Aí complica um pouquinho sim, complica um pouquinho, mas eu também não acho que seja nada... éh... um bicho de sete cabeças de resolver, tá. A partir do momento que você propõe um diálogo aberto... com a turma... e que venha tá colhendo... opiniões e... informações, o que eles acham interessante, e o que eles não acham interessante, eu acho que é possível você fazer um ajuntamento ali... de... de... de material interessante pra você poder conseguir trabalhar com essa sala... né... e tá levando todos pro mesmo lugar.

P – Muito obrigada pela entrevista.

A4a – De nada.

## **8 Aluno do quarto período**

P – Por que você escolheu o curso de Letras?

A4b – Eu escolhi o curso porque eu gosto de línguas e gosto de literatura... Gosto muito de ler e é por isso que eu interessei pelo curso.

P – E quando você fez sua escolha você já sabia do propósito do curso?

A4b – Já sabia... sabia que era pra formar professores.

P – Você pretende dar aulas de inglês?

A4b – De inglês não, de espanhol.

P – Poe que não?

A4b – Bom, porque... não é o que eu realmente quero... eu gosto mais de espanhol.

P- Por que?

A4b – Não é assim que eu não GOSTO, mas... não é o que eu prefiro pra mim.

P – O que você acha das aulas de língua inglesa do curso de Letras nesse semestre?

A4b – Eu acho que não rendeu muito não... não foi muito proveitoso.

P – Por que?

A4b – Assim... eu não sei! Eu acho que... talvez pela professora, talvez pelo fato dela não saber conciliar quem sabe MUITO e quem sabe POUCO... .. Então quem sabia muito às vezes saía da sala e ia fazer outras coisas... e quem não sabia ficava perdido, né? ... A aula dela é toda em inglês e ela às vezes não tem muita PACIÊNCIA... Então tem diversos problemas... tem alguns fatores... alguns pontos negativos.

P – De que forma a professora desse semestre contribuiu para sua formação profissional?

A4b – Não, de certa forma, quando a gente tinha as aulas de Linguística Aplicada, a gente conversava sobre isso. A gente não aprende muito COMO ser, a gente aprende como NÃO SER... Então, assim... tudo que o professor fizer de errado a gente nota e a gente fala: “Não, isso eu NÃO quero FAZER!” ... .. Então, esse semestre não foi muito produtivo não... e também tinha alguma falta de educação que fazia a gente pensar: “Ah, isso eu não quero!”.

P – E nesse semestre a professora desenvolveu algum tipo de atividade pra tentar articular o conhecimento lingüístico dos alunos com algum aspecto mais direcionado à prática?

A4b – Não, não... .. Até tem uma menina na minha sala que dá aula de inglês, então quando ela tinha dúvida de como dar alguma matéria ela perguntava fora da sala... porque dentro da aula não tinha esse momento, sabe? de formação de professor... .. Era tipo um aula de... de escola de língua mesmo... e BEM FRACO, sabe? E BEM Fraco.

P – E você acha importante esse tipo de atividade no curso de Letras?

A4b – Não precisa de prática MESMO, porque às vezes fica difícil pra eles, mas eles podiam fazer alguns COMENTÁRIOS, né?

P – De que forma essa aula tá contribuindo pra sua formação?

A4b – NÃO, eu acredito que a gente sempre aprende alguma coisa, né? por pior que seja o professor... Então eu acho que deve ter contribuído com alguma coisa... tipo... de língua mesmo, não de PRÁTICA... De língua até que aproveitamos, a gente aprendeu diversos tempos de verbos, e a prova dela era assim TOTAL de verbo, sabe? ... Eram textos faltando algumas partes... aí, por exemplo, tinha

exercício que era a transcrição do livro sem algumas palavras e ela deixava a gente sozinho na sala... aí tinha gente que pegava o livro e colava TUDO.

P – Você acha que apenas a disciplina Prática de Ensino é suficiente para o aluno se tornar professor?

A4b – Seria interessante se a gente tivesse uma visão mais crítica nas aulas de língua... .. Eu acho que só a Prática não é suficiente pra gente ser professor. Eu acho que poderia ter um pouquinho de cada professor, né? ... que cada professor comentasse dentro da sala a maneira como dar aquela matéria dele especificamente, aí a Prática funcionaria como um fechamento. Eu acho que seria bem mais produtivo.

P – Como você definiria sua proficiência na língua inglesa?

A4b – Eu definiria assim QUE NÃO sou das melhores... mas eu creio que eu aprendi bastante depois que eu entrei no curso, porque eu tenho tentado aproveitar as aulas... éh... mas... existem pessoas muito melhores, só que as muito melhores muitas vezes não estão na sala porque foram liberados por causa daqueles certificados... Então os alunos ficam... os outros alunos ficam com muita dificuldade.

P – O que você acha das diferenças de proficiência lingüística nas aulas de língua?

A4b – Eu acho que cria um certo problema, mas também depende do PROFESSOR... depende do professor, de como o professor leva isso... E para a professora desse semestre o aluno já tem que entrar sabendo, ela tem essa concepção... de que tá ali é porque tem que entrar sabendo... então deveria ter optado por Português/Português, e eu acho que não é assim... a pessoa pode gostar de inglês e nunca ter tido condição financeira de fazer o inglês... e ele poderia aprender ali... e é possível porque depende do professor... se ele tiver disponibilidade de ensinar o aluno pode aprender... é possível.

P – Como é o comportamento dos alunos que sabem menos durante a aula?

A4b – Por exemplo, o João sabe muito aí ele saía da sala, ele ia fazer os trabalhos fora, aí a professora ficava revoltada falando que eles não valorizavam o inglês... Ela falava: “Não, vocês têm que valorizar mais o inglês”, aí o João falava: “Não, mas o inglês a gente já sabe... do jeito que você tá dando aula a gente já sabe” ... .. Sei lá, eu acho que tem outra maneira de dar aula nessa situação.

P – E os alunos que sabem menos?

A4b – Eles ficavam perdidos na aula dela... teve uma menina que entrou e falou assim: “ Ai, é a terceira vez que eu tento fazer essa matéria. Essa professora é boa?”, eu falei: “Não... mas você assiste e vê se você GOSTA, talvez essa seja minha opinião”. Aí ela assistiu umas três aulas e desistiu... não voltou.

P – Você acha que a professora percebe essas diferenças?

A4b – Ela percebe, só que eu acho que ela não faz muita questão... sinceramente.

P – Você percebeu se durante o curso ela fez alguma coisa pra lidar com essas diferenças?

A4b – Não, ela não fez não. Ela dava aula, mas não tinha muito interesse... e às vezes eu acho que ela faz até de PROPÓSITO... Ela consegue fazer as perguntas mais difíceis para as pessoas que não sabem. Eu fiz prova oral com uma aluna que não sabia nada... e ela fez umas perguntas bem difíceis... e eu notei que a aluna ficou bem nervosa... ficou MUITO nervosa, não foi bem na prova oral... .. Não sei, eu acho que o professor tem outra maneira, né? de deixar o aluno mais à vontade.

P – Você acha que essas diferenças acabam influenciando o grupo como um todo?

A4b – Influencia, porque as coisas que ela faz assim... meio que discriminando os que sabem menos... os que sabem mais percebem... Então, às vezes ele acha que tá sendo em VÃO aquela aula pra quem não sabe. ... Então pede um pouco de respeito pelo professor, né? Então eu acho que não foi muito produtivo pra ninguém.

P – Muito obrigada.

## **ANEXO V**

### **Transcrições das aulas**

#### **1 Aula Língua Inglesa I**

P1- Hello guys! How are you?

AA- Fine.

P1- Good, very good, but I want to know what did you do you do last night?

A- Choveu professora.

P1- It was RAINING!... Repeat, it was raining!

AA- Its was raining.

P1- Its was raining.

AA- Its was raining.

P1- Was it REALLY raining last night?

AA- Yes.

P1- Oh, it's true, OK!

A- All night.

P1- OK, all night... it's good... good rain!... now, I...

A- And you, what did you do last night?

P1- Oh, I don't remember... I watched TV... Well, while it was raining, I was watching a football match.

A- Ficou dois a um.

P1- Right, now... ( ) como assim? Estava fazendo isso enquanto estava fazendo aquilo...

Do you think it is possible?

A- Yes.

P1- Yes, it's possible... So, while it was raining I was watching a crappy football match on TV... crappy is?... it is?... An adjective. Is it positive or negative?

A- It's negative?

P- How do you know it's negative? ... .. Because you watched the football match!

AA- Risos.

P1- It was a crappy match. What's crappy in Portuguese?

A- Ruim.

P1- Yes, it's very bad... The beginning was good, it was very nice! But then it was...

A- Good!

P1- Oh, yes! Very good! Parreira gritou, esperneou, mas não adiantou nada, né?... What else did you, did you study last night?

A- Yes.

P1- What?... Did you study literature, linguistics?

A- No, no.

P1- French? Did you study French last night?

A- No.

P1- Did you read a book?

AA- Yes.

P1- What book?

A- I read an English book.

P1- Really? An English book?

A- Yes.

P1- And did you finish?

A- No, I read forty-five pages.

P1- Sara, what did you do last night?

AA- Ah?

P1- Ah! What did you do?

A- Nothing.

A- Ela não vai falar não.

AA- Risos.

P1- OK! You have here pictures of activities you did last night, NOW you are going WRITE twenty sentences... in FIVE minutes!

AA- Risos.

A- Five minutes?

P1- Yes, five minutes.

((A professora entrega aos alunos uma folha com algumas gravuras para ajudar na elaboração das frases))

P1- Write twenty sentences in five minutes! EXAMPLE: Sentence one... .. One, look at number one!... Look at number one!... Look at number one!... What's the verb?

A- Get up.

P1- Get up or wake up?

AA- Wake up.

P1- Wake up... verb... early or late?

A- Early.

P1- You are talking about yesterday, right? So... I woke up early yesterday, OK! So, escrevam vinte frases em cinco minutos, agora!

((Os alunos fazem o exercício em grupos de quatro. Enquanto isso, a professora vai até os grupos para ajudar))

... ..

A- Teacher, é pra fazer no presente ou no passado?

P1- Você vai falar sobre YESTERDAY, o que é yesterday?

((A aluna não responde?))

P1- Yesterday é ontem! So, write your sentences in the past?

... ..

P1- O pessoal lá no fundo perguntou se é simple past ou simple present, como é que termina sua frase?

AA- Yesterday.

... ..

P1- Ah! Eu esqueci... Os primeiros a terminar ganham bala!

AA- Oba.

A- Quem terminar primeiro ganha bala.

... ..

P1- Finish?

AA- No!

... ..

((Após cerca de 25 minutos o primeiro grupo termina a atividade))

A- Teacher, we finished!

P1- I can't BELIVE it! Let me look... ..

((A professora confere as frases e dá as balas ao grupo. Os outros grupos terminam logo em seguida))

P1- Hello everybody! Excuse-me!... English one, what's this?

AA- Aleluia! Risos.

P1- OK class, have you finished?

AA- Yes.

P1- You've FINISHED?

A- Yes.

P1- Why didn't you tell me first? ... Não ganhou bala, moço!

AA- Risos.

P1- Your should have told me, for the candies! Yes?

AA- Risos.

P1- Anyway... Now, class... Look at me! Please... Hello!... Now, what's sentences one? ... Quem estiver de costas favor virar de frente, e quem estiver de lado, também, favor virar de frente.

P1- Eu vou virar então, né!

P1- Se é pra ver, né?

AA- Risos.

P1- Now, class... what's sentence one?

((Os alunos não respondem))

AA- Hello!

AA- Hello? ... I woke up early yesterday.

P1- Early... everybody, EARLY.

AA- Early.

P1- Early.

AA- Early.

P1- What's this?

AA- Aleluia! ... Risos.

P1- OK, what's sentence two?

AA- I had breakfast.

P1- I... had... breakfast, I had breakfast yesterday... What's sentence three?

((Os alunos conversam ao mesmo tempo em que a professora faz as perguntas.))

P1- Espera aí, vamos combinar que agora ninguém fala, só eu!

A- Vamo lá gente!

P1- Na hora que eu falar YOU, aí vocês falam também... Sentence three, YOU!

AA- Ah! ... I bought... bought... bought.

((Os alunos repetem o verbo algumas vezes porque têm dificuldades com a pronúncia.))

P1- What's the infinitive?

AA- Buy.

P1- What's the past?

AA- Bought... bought.

P1- Repeat, BOUGHT.

AA- Bought.

P1- Bought.

AA- Bought.

P1- Bought.

AA- Bought.

P1- I bought what?

AA- Newspaper.

P1- I bought a newspaper yesterday. Number four, YOU.

AA- I ate.

AA- I had.

P1- Gente, quem não tá participando da correção depois vai boiar na atividade subsequente, então favor participar da correção, tá? ... Sentence FOUR.

AA- I had lunch at eight o'clock.

P1- I had lunch... at home, I had lunch yesterday, I had lunch at two o'clock, I HAD lunch, right?

A- I ate?

P1- I ate lunch is correct too! I ate lunch at two o'clock... Sentence FIVE, YOU!

AA- I bought a T-shirt.

P1- That is not a T- shirt... I bought a sweater.

AA- Sweater.

P1- I bought a sweater yesterday, repeat!

AA- I bought a sweater yesterday.

P1- Number six?

AA- I watched TV yesterday.

P1- Watch... what's the past?

AA- Watched.

P1- Watched, let's repeat!

AA- Watched.

P1- Watched, regular verb, yes? ... I Watched TV yesterday... Sentence seven!

AA- I studied English yesterday.

P1- I studied English yesterday. Number seven!

A- Number eight.

P1- Sentence eight!

AA- I went to the cinema.

P1- I went to the cinema, tem outra?

AA- I saw a film.

P1- I saw a film or I watched a film... I watched a film or I saw a film. Number ten?

AA- I was in a party.

P1- I was in a party yesterday... quê mais que pode?

A- I took a shower.

P1- Took a shower?

A- Pega a bala de volta!

P1/AA- Risos.

A- Number NINE é I took a shower!

A- Number nine.

P1- Number nine é I took a bath... Então, repeat I took a bath yesterday.

AA- I took a bath yesterday.

P1- I had a bath yesterday.

AA- I had a bath yesterday.

P1- What's the difference? No difference... And what's the difference between take a shower and take a bath?

AA- ( )

P1- So, take a shower... you do it standing up and take a bath, in the bath, yes? ... In number nine is she taking a bath or a shower?

AA- A bath.

P1- Yes, she's taking a bath. Number eleven?

A- I saw my friend.  
P1- I saw my friend, POSSIBLE.  
A- I visited my friend.  
P1- I visited my friend, POSSIBLE.  
A- I met my friend.  
P1- I met my friend, POSSIBLE... All the three words are possible... see, visit or meet, yes? Possible, possible, possible... TWELVE?  
AA- ( )  
A- I cleaned my house.  
P1- I cleaned my house or I cleaned my home yesterday, correct? ... Next one Iara, thirteen?  
A- I washed my hair yesterday.  
P1- I washed my hair yesterday... did you wash your hair yesterday?  
A- Yes.  
P1- I washed my hair yesterday, in the rain... It's rain-washed!  
AA- Risos.  
P1- Number fourteen?  
A- I read a book yesterday.  
A- Nossa, olha quem chegou!  
P1- Vai entrar ou vai ficar de fora?  
A- Eu vou entrar.  
P1- Come on!  
A- I read a book yesterday.  
P1- I read a book yesterday, very good! ... How do you, what is the past tense of read?  
A- Read.  
P1- To read, past tense... read ... TEACH me... How do you spell read?  
AA- R – E – A – D.  
P1- Different pronunciation... infinitive?  
AA- Read.  
P1- O grupo de lá terminou o assunto? ... .. Number fifteen?  
A- I listened to music yesterday.  
P1- Excellent! ... You, number fifteen.  
A- I played sports yesterday.  
P1- I played tennis yesterday.  
A- ( )  
P1- Played, played... played... lembra que é regular, igualzinho aos outros, põe o ED no final... Aí, como o som anterior é SONORO... PLAY é sonoro, então o final vai ser /D/... I played tennis, people played baseball... Rodrigo, number sixteen.  
A- I had dinner yesterday night.  
P1- I had dinner yesterday night... I had a good dinner, I had dinner late... Paulo, the next!  
A- I swam at night.  
P1- I swam where?  
A- In the river.  
P1- I swam in the river, I swam in the club... O próximo, Lucas?  
A- I spoke English yesterday.  
P1- I spoke English yesterday... Lú?  
A- I went to bed last night?  
P1- I went to bed... que horas? ... I went to bed... late... yesterday... Isso significa o quê? ... que eu fui deitar?  
AA- Tarde.  
P1- Tarde... Now class, todo mundo tem essas frases?  
AA- Não.  
AA-Yes.  
P1- Pois é, mas deveriam... mas deveriam... Todo mundo entendeu as frases? Até quem não fez aí porque ficou com dificuldade... entendeu? Você entendeu o que aconteceu?  
A- Yes.

P1- Deu pra perceber que a maneira dos verbos são regulares. OK!... Então levanta, fica em pé.

((Os alunos reclamam um pouco))

P1- How many are you?... How many students are there in the class?

A- ( )

P1- OK! Eu quero uma fila aqui na minha frente pra eu entregar uns papéis pra vocês.

AA- Ah!

P1- Line, make a line... Do menor pro maior, como é que é?

A- Ah! Tá, do menor pro maior então eu fico na frente, né?

AA- ( )

A- Deixa eu ver o meu tamanho.

P1- Vê a ordem aí gente... O menor aqui... na frente... ..

((Os alunos organizam a fila))

P1- I have here the pictures... as pictures que vocês olharam pra fazer a atividade, só que elas estão recortadas, separadas... I'll give you an activity, what you have to do? Você vai olhar aqui e vai descobrir qual que é o past do verbo... I had lunch... lembrou, acabou... Aí quê que você vai fazer? Vocês vão descobrir o que todo mundo fez... last night ou yesterday, né? Como é que é a pergunta mesmo?... O quê que você fez ontem?

AA- What did you do yesterday?

P1- What did you do yesterday?

AA- What did you do yesterday?

P1- What ju ju ju não!

AA- Risos.

P1- What DID YOU DO yesterday?

AA- What did you do yesterday?

A- Bom, agora eu vou dar pra vocês as gravuras e vocês podem começar, tá?

((A professora entrega as gravuras para os alunos))

P1- Qual é a pergunta mesmo?

AA- What did you do yesterday?

P1- OK! Now... NOW CLASS... you are going to have a conversation, you are going to have a conversation, o problema é que... o meu objetivo não é que você decore essa frase que tá na tua mão... Então você vai perguntar, vai responder e vai... TROCAR.

AA- Ah!

A- Troca troca, né?

P1- Yes, vocês vão trocar os papéis e vão falar com outras pessoas, OK?... Só um minutinho! Qual é a pergunta mesmo?

AA- What did you do last night?

P1- What did you do last night? What did you yesterday? OK, então podem começar!

((Os alunos começam a atividade. Todos estão muito “animados” com a atividade, que envolve produção oral e interação entre todos os alunos. Dois alunos, que parecem ter dificuldades, não participam da atividade. Eles conversam em Português sobre outros assuntos e a princípio a professora não nota que eles não estão participando. Ao final da atividade ela vai até eles e pergunta por quê eles não estão participando. Não foi possível transcrever a resposta dada pelos alunos.))

... ..

P1- Right! Thank you very much, that was excellent! Incredible! Agora vamos no fazer só uma pergunta de cunho didático e pedagógico... Vocês são professores, serão professores.

AA- Risos.

P1- Tem gente que faz economia também, sei lá, engenharia, ou música, mas... Vocês vão ser professores... Então, o que vocês acharam dessa atividade aqui? ... Ela funciona ou ela é só uma desculpa pra todo mundo ficar ai ju ju ju?

AA- Aí ju ju ju! Risos.

P1- Funciona? Porque eu percebi que os alunos que têm mais dificuldade em se expressar aqui na sala tem muita gente que já fala Inglês, não têm?... FALARAM, eles falaram bem então os alunos que têm um pouco mais de dificuldade pra se expressar dentro da sala, desse jeito, na minha experiência como professora... Mas dessa forma eu tenho a impressão, e tive hoje a impressão, que vocês já assim se

expressam melhor e se sentem mais a vontade pra falar a Língua, né?... OK, então funciona, vocês acham que esse tipo de prática, de repetir várias vezes funciona?

AA- Sim.

P1- Aliás, eu gostaria de cumprimentar aqueles que não falam na sala porque têm vergonha dos outros, então eu gostaria de cumprimentar porque eu vi todo mundo falando, it was very nice! Gostei, adorei ver todo mundo falando aí, achei o máximo... Aliás, a gente deveria fazer isso sempre, vamos fazer mais!

AA- É mesmo.

P1- Então... sobre a prova eu já comentei sobre o exercício de, de redação eu já comentei, gostaria só de lembrar que está na PASTA, pra quem não fez, vale cinco pontos, OK! É uma cartinha e o modelo tá lá, OK!

A- Nós vamos entregar no dia da última prova, dia dezessete.

P1- Então vocês tem UM mês pra fazer isso e pra preparar a prova oral que é na última semana também... OK?

AA- OK!

P1- Thank you very much, have a nice weekend!

AA- Bye-bye.

## 2 Aula Língua Inglesa II

P2- Good morning!

AA- Good morning.

P2- Ok... Today we're going to talk about... we're going to talk a little about the things we used to do we were children... do you remember your childhood? Do you remember the things you did when you were little?

AA- Yes.

A- Some things yes.

P2- Ok... Let's make a list here on the board... So... when I was a child I used to... Érik?

A- What?

P2- Can you say things that you used to do when you were a child and you don't do now.

A- Ah... When I was a child I used to... play on the street with my friends.

P2- Oh! Very good. And you... Flávia?

A- Oh teacher, I don't remember.

P2- Just one thing.

A- I used to... play with... how can I say boneca?

P2- How can we say boneca in English?

A- Doll.

P2- Ok, doll.

A- I used to play with doll.

P2- You used to play with you dolls?

A- Yes.

P2- Ok... Let's see, now... Cristiane.

A- I used to go swimming.

P2- Where? In the river.

A- No, in the club.

((Enquanto os alunos falam a professora escreve as frases no quadro))

P2- And you Adriana?

A- I used to visit my grandmother and grandfather.

P2- You grandparents?

A- What?

P2- Your grandparents... your grandmother and your grandfather... they are your grandparents.

A- Ok... I used to visit my grandparents.

P2- Camila?

A- When I was a child I used to play handball.

P2- Juliana?

A- When I was a child I used to... go... caminhar.

P2- You used to go walking, yes?

A- I used to go walking.

P2- Érik?

A- I said.

P2- You've already said?

A- Yes.

P2- Now, what are you supposed to do after this part?

A- Ai teacher, please!

P2- No!

P2- Yes! You're supposed to... write a composition about your childhood!

AA- Oh Teacher!

P2- Yes! And... after the class, what are you supposed to do after the class, Aline?

A- I supposed...

P2- I am supposed...

A- I'm supposed to go home.

P2- And what are you supposed to do this afternoon?

A- I'm supposed to write a text.

P2- You see? You are supposed to write a text, right? Flávia, what are you supposed to do tomorrow morning?

A- Tomorrow?

P2- Yes. Tomorrow morning.

A- I go to the supermarket.

P2- I AM SUPPOSED TO GO to the supermarket... I'm supposed to go to the supermarket, ok? I... AM... SUPPOSED... to... what are you supposed to do Érik?

A- I am supposed to... study.

P2- Mariana, what are you supposed to do tomorrow night?

A- Mas professora, quando vai falar I supposed to a gente vai falar com ING ou vai falar só o verbo no infinitivo?

P2- What do you think?

A- Só o verbo no infinitivo?

P2- Yes. Só o verbo no infinitivo.

A- I supposed to... work.

P2- I AM supposed to work... don't forget the verb to be, ok?... what do we say when have more than a verb, that comes together, what's the word for this?... you have two or more verbs that come together... what's the name?

((Os alunos não responderam))

P2- Locução verbal, ok? There are two verbs that when we have a locução verbal... ... what do we have?... For example... I like...

A- Play.

A- Playing.

P2- I like PLAYING... football... what else? What other verbs can I say here?

A- Love?

P2- Yes, I love playing, I like playing.

A- Hate?

P2- I hate playing, I start playing, I finish playing... what else?

A- I adore.

P2- I adore playing... we're going to work with some structures like these ( ) Unit number ten... what do you see here, on the picture?... what can you see here, on the picture?... what can you see on the picture on page 79?

((Os alunos não responderam))

P2- Page 79 Pollyana... what's in the pictures?

AA- A man.

P2- Ok, a man... where is the man?

A- In dangerous place.

P2- Yes, he's walking on a very dangerous place... how do you say ah... what's this things he's walking on?... how do you say passarela, caminho?

A- I don't now.

P2- How do we say, passarela, caminho?... It's... path. It's a very dangerous path, ok? Where exactly is this path?... Is this path in Brazil?

A- NO!

P2- No... where is it?

A- Spain.

P2- In Spain?... What do we have here? We text and complete it with... began to feel, started aching, used to have, went camping and decided to stand up... And I'm going to give you... two minutes... ..

A- Page 78.

((os alunos completam o texto individualmente))

A- A gente não vai terminar o livro até o fim do ano não, vai?))

P2- We're going to try.

A- We still have four units.

P2- Ok, Camila... finish the exercise!

((Enquanto fazem o exercício, alguns alunos tiram dúvidas de vocabulário com a professora, outros consultam o dicionário.))

... ..

P2- Finish?

AA- No.

P2- Juliana, have you finished, ... you and Cristiane... you're talking!

AA- No.

((a professora espera mais alguns minutos até todos terminarem))

P2- Ok! Did you finish the text?

A- Teacher, what's is... started aching?

P2- Ok! There are two words here that ( ) handrail and aching. What is a handrail?

AA- I don't know!

P2- When you go downstairs...

A- Ah! É o negócio lá...

P2- ãh hã. It's what we call corrimão... when we walk on an dangerous place we have, a handrail... And start aching?

A- Ache?

P2- Yes, I have a headache and a stomach ache and a back ache... So, my head is aching, ok! What is this?

A- Doendo.

P2- We have ( ). Before we correct, let's just see how... Paul Lay... first of all, how did he feel when he started walking towards the mountain? How did he feel when he started walking towards the mountain?

A- He was scared.

P2- No, when he started... not when he finished...

A- He was...

P2- When he started... when he begins, not when he was there.

A- Excited.

P2- Ok! And how did he feel when he started walking on the path?... And he realized that there was no handrail...

A- He was afraid.

P2- So, when you don't know what to do how can you describe... your feelings?

A- I don't know.

P2- When I don't know what to do, I am ( ) right?... How did he feel when he began... to... ... when he realized it was impossible to look up or down?... ... he couldn't look up or down, how did he feel?... ...

((os alunos não responderam então a professora repete a pergunta pausadamente))

P2- How... did... he... feel... when... he... realized... that he... could not... look up... or down?

A- He was frightened.

A- He was afraid.

((Dois alunos que parecem apresentar uma maior proficiência na língua respondem a pergunta.))

A- O que é frightened e afraid?

((A aluna tem dificuldades com a pronuncia das palavras))

P- Assustado, com medo... He was very frightened, right? How did he feel when he was concentrating very hard?

A- His body... started... aching.

P2- His body started aching and... in the end?... How did he feel in the end.

A- Exhausted.

P2- What else? How was his body?

A- He was shaking.

P2- He was shaking and covered with?... ... covered with?... ...

((os alunos não responderam))

A- ( )

P2- Covered in sweat?... Suor, né? Estava todo suado... So, now I'm going to play the tape and you are going to correct the answers, ok?

S- I have always enjoyed walking. When I was a boy, I used to go walking at weekends with my father. We went camping and climbing together. I try to visit a new place every year. Last year I decided to walk a path in Spain called *El Camino del Rey*, which means the King's Way. It is one of the highest and most dangerous footpaths in Europe. It used to be very safe, but now it is falling down. I took a train to the village of El Chorro and started to walk towards the mountains. I was very excited. Then the adventure began. The path was about three feet wide and there were holes in it. It used to have a handrail, but not any more. I didn't know what to do – should I go on my hands and knees, or stand up? I decided to stand up and walk very slowly. At times the path was only as wide as my two boots. I stopped to have a rest, but there was nowhere to sit. I began to feel very frightened. It was impossible to look down or look up. I was concentrating so hard that my body started aching. There was no thrill of danger, no enjoyment of the view. I thought I was going to die. I finally managed to get the end. I was shaking, and I was covered in sweat from heat and fear. I fell to the ground, exhausted.

P2- Would you go on a trip like this?

A- I would.

P2- I wouldn't... I wouldn't... Any one of you would go on a path like this?

AA- No.

P2- Ok, let's check.

S- I have always enjoyed walking. When I was a boy, I used to go walking at weekends with my father. We went camping and climbing together.

P2- Number one?

AA- Went camping.

S- I try to visit a new place every year. Last year I decided to walk a path in Spain called *El Camino del Rey*, which means the King's Way. It is one of the highest and most dangerous footpaths in Europe. It used to be very safe, but now it is falling down. I took a train to the village of El Chorro and

started to walk towards the mountains. I was very excited. Then the adventure began. The path was about three feet wide and there were holes in it. It used to have a handrail.

P2- Number two?

AA- Used to have.

S- but not any more. I didn't know what to do – should I go on my hands and knees, or stand up? I decided to stand up and walk very slowly.

P2- Number three?

AA- Decided to stand up.

S- At times the path was only as wide as my two boots. I stopped to have a rest, but there was nowhere to sit. I began to feel very frightened.

P2- Number four?

AA- Began to feel.

S- It was impossible to look down or look up. I was concentrating so hard that my body started aching.

P2- Number five?

AA- Started aching.

S- There was no thrill of danger, no enjoyment of the view. I thought I was going to die.

I finally managed to get the end. I was shaking, and I was covered in sweat from heat and fear. I fell to the ground, exhausted.

P2- Ok, what you are going to do now is... you are going to read the text in pairs to practice... for example, Érik is going to read to Juliana, then Juliana is going to read the text to Érik, ok?... Marcus, you work with Camila and I'm going to work with Cristiane, ok!

((Os alunos lêem o texto em voz alta.))

P2- After you finish reading you can answer the questions about the text... Exercise 3, ok!

... ..

P2- Camila, can you write the answer for the second question on the board?

A- Yes.

((a aluna vai ao quadro e escreve as respostas))

P2- What else? Go walking and?

A- Camping.

P2- Go walking and camping and? ...

A- Climbing.

P2- Onde tá escrito climbing? ... At the the first paragraph... Camila, can I make a suggestion?

A- É minha letra, né?

P2- No, it's not your handwriting. The thing is... we have the adverb, the time adverb at weekends... we usually put this at the end of the sentence. So, he goes walking, camping and climbing at weekends... Stela, can you do number three?

((a aluna vai ao quadro e escreve a resposta))

P2- No, he goes to a different place every year... Juliana, number four.

((a aluna escreve a resposta no quadro))

P2- Yes, it's in bad condition. Marcus, number five.

((o aluno escreve a resposta no quadro))

P2- Is it correct?

AA- No.

P2- Ok! Gente, presta atenção, porque isso tá acontecendo muito nas relações de vocês, a omissão do sujeito. O Inglês não aceita oração sem sujeito, tá? Então não é igual ao Português.

A- Professora, falando em redação... você já corrigiu a minha?

P2- No, I didn't have time.

A- Professora, eu tô com uma dúvida aqui. Eu não sei quando coloca só o apóstrofe e quando coloca apóstrofe e "S".

P2- Ah!... Aonde?

A- Lá na resposta quatro.

P2- Ok! Alguém pode ajudar a Camila?

A- Se terminar com "S" coloca só o apóstrofe.

A- Então, se terminar com "S" por exemplo,... Beatris' room... Agora King... the king's way. O possuidor, que aqui é king, não termina com "S", então a gente tem que terminar com "S", então a

gente tem que acrescentar apostrofe mais o “S”... Camila’s book... terminar com a, então você põe o apostrofe mais o “S”, ok? Agora, se eu tenho um nome terminado em “S” é opcional. Há algum tempo atrás a gramática não aceitava tirar o “S” depois do apostrofe, mas a gente fala que se você só colocar o apostrofe está correto também, tem o mesmo efeito, tá!... So let’s go back to page 76 and 77 to check our homework, ok? ... .. Camila, exercise number 5, page 77, can you read the questions and your answer?

A- How long does it take you to get from your school to the station?... About one hour by bus.

P2- You live in another town, right?

A- In Araguari.

P2- Yes, Juliana, the next one.

A- When did you last do someone a favor?... yesterday.

P2- Lilian, did you do the exercise?

A- No.

P2- Érik?

A- Which?

P2- Make a complaint.

A- When did you last make a complaint? I don’t remember... I will answer the first question... It takes me thirty minutes to go from my house to the station and it takes me forty minutes from the station to UFU.

P2- Where do you live? In another town?

A- No, I live here.

P2- But forty minutes walking, right?

A- No, by bus.

P2- Ah Érik... Forty or for?

A- Forty.

P2- Or fourteen?

A- FORTY... It’s because I live in Bairro Brasil.

P2- Bairro Brasil, ok!... Do someone a favor or make a complaint, who did?... ..

A- ( )

P2- Cris?

A- What?

P2- Any complaint? Get angry?

A- What’s make a complaint?

A- When you don’t like some thing you make a complaint.

P2- When you have a problem, here you make a complaint at the coordination... when we are teachers we sometimes have to make complaints, right?

AA- Risos.

A- I made a complaint last weekend... I buy... I bought... eu tentei comprar...

P2- I tried to buy.

A- I tried to buy... um chope...

P2- I know, at Flerte.

A- Yes, and... então...

P2- So...

A- So, they think... they thought... I was fourteen.

AA- Ok! Really?... then, what did you do? Did you show your ID?

A- No... I make... made a complaint... for the waiter... I was... angry.

P2- You made a complaint to the waiter... ok... Aline?

A- What time did you get home last night? I got home at night in the evening.

P2- At eight?... Cris?

A- Do you get on with your parents, your neighbors?... I get on very well with my parents.

P2- Ana Flávia?

A- Yes.

P2- Choose one question.

A- ( )

P2- And who did you complaint to?... Who did you talk to... to complaint about the umbrella?

A- The seller.

P2- And she, she, did she give you another umbrella?

A- Yes.

P2- Pollyana?

A- Qualquer um?

P2- Yes.

A- What time did you get home last night? I got home last at 9 PM.

P2- At nine?

A- Yes.

P2- How about making friends... Do you find it easy to make new friends, Mariana?

A- More or less.

P2- More or less? Why?

A- ( )

P2- Shy?

A- Shy.

P2- You're shy?

A- Yes.

P2- Sara?

A- Do you find it easy to make friends? It depends on the kind of person we are becoming friends.

P2- Very good Sara. Marcus?

A- I didn't do.

((A professora recolhe as redações pedidas na aula passada.))

P2- Now, I guess you... wrote a few questions... for exercise number 3 on page 77... and we are going to correct it now, OK? ... .. Listen class!

S-

R= receptionist C= client

R Hello, the Grand Hotel. Cathy speaking. How can I help you?

C I'd like to make a reservation, please.

R Certainly. When is it for?

C It's for two nights, the thirteenth and the fourteenth of this month.

R And do you want a single or a double room?

C A single, please.

R OK. Yes, that's fine. I have a room for you. And your name is?

C Robert Palmer. Can you tell me how much it is?

R Yes, that's 95 pounds a night. Can I have a credit card number, please?

C Yes, sure. It's a Visa. 4929 7983 0621 8849.

R Thank you. And could have a phone number?

C Uh huh. 01727 489962.

R That's fine. We look forward to seeing you on the thirteenth. Bye-bye.

C Thanks a lot. Goodbye.

P- OK, let's check.

S-

R Hello, the Grand Hotel. Cathy speaking. How can I help you?

C I'd like to make a reservation, please.

P2- OK, the first one?

AA- I'd like to make a reservation, please.

S-

R Certainly. When is it for?

C It's for two nights, the thirteenth and the fourteenth of this month.

R And do you want a single or a double room?

C A single, please.

AA- And do you want a single or a double room?

S-

R OK. Yes, that's fine. I have a room for you. And your name is?

C Robert Palmer. Can you tell me how much it is?

AA- Can you tell me how much it is?

R Yes, that's 95 pounds a night. Can I have a credit card number, please?

C Yes, sure. It's a Visa. 4929 7983 0621 8849.

R Thank you. And could have a phone number?

AA- Could have a phone number?

S-

C Uh huh. 01727 489962.

R That's fine. We look forward to seeing you on the thirteenth. Bye-bye.

C Thanks a lot. Goodbye.

P2- OK, We look forward to?

AA- Seeing you.

P2- OK, to seeing you on the thirteenth... with forward we use the verb in the ING form. What I want you to do now is a PAIRWORK. One of you is going to be the receptionist and the other one is going to be the client... Let's

A- Espera aí. Look forward TO SEE you? Não tô entendendo.

P2- We look forward to seeing you on the thirteenth... OK? Let's do this in pairs, right?

A- Porque é SEING?

P2- That's the way we form the verb.

((A aluna parece não compreender mesmo após a rápida explicação da professora. Os alunos fazem a atividade em pares e enquanto isso a professora também faz a atividade com uma aluna que estava sozinha.))

... ..

P2- I want you to do now exercise five. Roleplay the conversations with a partner. Phone the reception from your room. Make these requests. First one... you can't get the TV to work. The second... you would like an extra pillow. The third one... you'd like to order room service. And the fourth... you'd like a wake-up call at seven tomorrow morning... OK? You are going to prepare this in English and present at the end of the class!

A- Ah não professora!

P2- Yes, dear... Lilian, can you work with Cristiane and Aline, OK?... .. I'm going to give you five minutes, OK?

A- Ah teacher!

((Os alunos fazem a atividade em pares))

P2- I just want to remember one thing... you are going to present it here, near the board, OK?

AA- NO teacher, no!

A- Ah não professora!

A- Ah não professora, aí não!

((Todos os alunos reclamam muito por ter que apresentar o diálogo na frente da sala de aula.))

P2- OK! Did you finish?... Quando a gente vai apresentar alguma coisa é sempre bom ter palavras-chave... tá?... Por exemplo, aqui a gente tem PILLOW... você pode por a palavra, ou as palavras mais importantes, num lembrete, aí você não vai ler a frase toda, você não vai ler tudo... você vai lembrar aquilo que você tem que falar... .. OK, aquilo que você tem que falar... .. OK, Stela and Ana Flávia, can you start... Class, let's listen!

A- Hello, can I help you?

A- Yes, please. I have one problem in my room.

A- It's the television. It's not work well.

A- The TV is not working?

A- No, and I want to watch the news. Can you help me, please?

A- Yes, I will send another television to your room.

A- Thank you very much. Bye-bye.

P2- OK, thank your girls. Érik, you and Juliana, please.

A- Oh, teacher! I am nervous.

P2- Don't worry. You have already done this.

A- Grand Hotel, good morning. Can I help you.

A- Yes, I would like to wake up at seven o'clock, tomorrow morning, but I don't have an alarm clock.

A- I can call you in the morning.

A- All right.  
A- OK, but it costs four dollars.  
A- What? Four dollars?  
A- Yes, it's four dollars for this service.  
A- Oh, I don't want this service. I prefer to buy an alarm clock, thank you.  
AA- Risos.  
P- Excellent! Camila and Carlos  
A- Good evening!  
A- Good evening. I'm having a problem with my television, it's not working properly.  
A- Don't worry Sir, we can replace it for you!  
A- And I would like extra pillows and I need you to wake me up tomorrow at seven.  
A- OK! Anything else.  
A- No, that's all. Thanks.  
P2- Thank you. Lúcia and Juliana.  
A- Can I help you?  
A- Yes, I have a complaint. My TV isn't working.  
A- What's your room.  
A- 437.  
A- I will replace it. Anything else.  
A- Yes, I need room service and I need an extra pillow.  
A- OK! I will send it for you.  
A- Thank you.  
A- You're welcome.  
P2- Good Cris and Mariana.  
A- Hello, can I help you.  
A- Yes, please. My TV isn't working, I need room service and I need an extra pillow.  
A- Anything, else?  
A- Yes, I need to wake up at 7 tomorrow morning.  
A- OK, I will call your room at seven.  
A- Thank you.  
A- Teacher, how can I say "de nada"?  
P2- You are welcome OR not at all OR no problem OR a very simple way... OK!  
((A professora vai ao quadro para escrever o homework para a próxima aula. Ela marca doze páginas de exercícios e os alunos reclamaram muito)).  
A- Ah professora, não era bem isso!  
AA- É mesmo!  
A- Era só uma página de gramática.  
A- Não professora, isso tudo não!  
A- Olha só o tanto.  
P2- OK! This is not for today! It's for next class, for next Monday so you have the weekend!  
A- ( )  
A- ( )  
P2- Are you ready to leave?  
AA- YES!  
P2- So, see you next class. Bye-bye.  
AA- Bye-bye.

### 3 Aula Língua Inglesa III

P3- Hello!

((Os alunos conversam))

P3- Students, let's continue!

((Os alunos continuam conversando))

P3- OK guys, PAGE 95.

AA- Yes.

P3- Did we correct exercise 2 on page 95?

AA- Yes.

P3- OK, let's correct page 96 then... .. OK, last class we saw a little about the second conditional, do you remember anything about it? ... How do we form the second conditional?

((Os alunos não respondem. A professora não insiste e apresenta uma explicação simplificada para a pergunta feita.))

P3- SO, we use the second conditional to talk about an UNREAL... UNREAL ... ah... situation, remember that? ... What was the example... we had from most students last class? Do you remember I wrote it on the board?

A- If I won the lottery...

P3- Ah – ah.

A- I would travel around the world.

((A professora escreve o exemplo no quadro))

P3- So... if I won the lottery...I'd travel around the world. OK... Very good! So GO to page 96 NOW! ... .. On page 96 we have some situations, right? and I want you to work in pairs to discuss about these situations... Óh... what would you do if you came home and found a burglar, what is a burglar?

A person who breaks into your house, right! And then, someone gives you a present that you really didn't like... what would you do? Is that OK with this?

A- For me, yes.

P3- OK, the next one. You saw someone shoplifting... what is shoplifting?

A- Steal in shops.

P3- Yes, do you know that actress Winona Rider?

AA- Yes.

P3- Do you remember that she was arrested for shoplifting? ... She went to a very expensive store in the United States and she stole something from the store, all right? Ah... What would you do if you found a wallet with lots of money in it? And what would you do if you found two people fighting in the street, that's OK? ... OK, so in PAIRS, I'll give you five minutes to discuss about, about these situations.

((Os alunos conversam))

P3- PAIR, PAIR, PAIR... PAIR UP!

A- O que a gente tem que fazer?

P3- Just talk about the situations.

A- Mas eu não entendi!

P3- Read it in the book.

((Os alunos fazem o exercício em pares e a professora vai até as carteiras para checar/ajudar. Enquanto isso, alguns alunos usam o português para falar sobre outras coisas))

P3- OK! Time's up! Dellen and Ana Maria, what was the most interesting answer your partner gave?

A- I don't know.

P3- Only one.

A- Foram todas excelentes.

P3- OK, but in English!

A- If I get a present I didn't like I say "Oh, it was my dream!"

P3- Oh, about the present, yes? ... So, for you Ana, I WOULD SAY... OK?

A- I WOULD SAY "oh my god is very beautiful!"

P3- And you, what would you say?

A- It's fine thanks!

P3- It's just what I needed!

A- I would say I liked it.

P3- OK, you would pretend you like it! Sirlene, Sanae and Cynthia, what was the most interesting answer in your group?

A- She said that ... if she... found a burglar in her home... she would call the police.

P3- OK, and what else Cynthia? Now it's your turn.

A- The first was the most interesting.

P3- OK, And you Sirlene, what about your partner?

A- Ah... Ah... Everybody... eh... everybody... pretender... Como é que é fingir?

P-3 Pretend.

A- Éh... like... ...

P3- So. If someone gave them a present they didn't like, they WOULD?

A- Pretend.

P3- Pretend to like, OK! ... Ah... Ligia and Bruno.

A- The most interesting is that if we found a wallet with a lot of money in the mall... we said that we would spend the money there.

P- Uh huh! Both of you said that?

A- Yes.

P3- OK, Cleyton and Camilla.

A- Eh... ... if she ...saw ...a burglar...in her...home, so ...she... will hide.

P3- Sorry?

A- If she SAW a... a burglar in her ho... home, she will hide.

P3- She WOULD HIDE? ... And what was your most interesting answer, Camilla?

A- .....

((A aluna não responde))

P3- You don't remember?

A- No... Yes.

P3- Say one, just say one!

A- If she... found... a wa... wallet with a lot of money in it... she... would... given back.

P3- She would GIVE it back, right? Very good!

( )

P3- Carol and Fernanda.

A- I thought that the most interesting answer was Denise's when she told us... if she saw... a wallet she would say nothing,

( )

P3- And Fernanda, for you... what was Carol's or Denise's most interesting answer?

A- ... She... Carol said... if she get a present she didn't like... eh...

P3- What would she do?

A- ( )

A- NO. If I won a present that I didn't like ... and it was someone too close to me or too far I wouldn't change the present. ( )

P3- Maybe if I gave you a birthday present you really hated?

A- I wouldn't change

P3- No? You'll use it... or wear it?

A- Yes.

P3- Really?

A- Really.

P3- All right, ... there's an expression we can also USE to give ADVICE. Do you know what expression is it?

A- Should?

P3- Should? Not exactly, OK! Imagine Paulo has a problem... Paulo works at ACS, right? And he has a big, big PROBLEM. Who else works there?

A- I worked, but not anymore.

P3- OK, but let's suppose you still work there. Priscilla works there and Paulo has a big, big problem with Priscilla. Priscilla keeps lying to him ALL THE TIME, OK? And then Paulo comes to me and say, "Teacher, Priscilla is lying to me a lot, what should I do? Then I tell him, " Paulo, IF I WERE YOU, OK! I would ... and then you give the advice, all right? So, If I were you, I... What advice would you give Paulo in this case? ... Priscilla has been lying to him a lot, and he needs to do something about it, so he talks to anyone of you... so you say, "Paulo, if I were you I would...

A- Have a conversation with her.

P3- I would talk to HER or... you two have the same boss, then you could talk to your boss, right? I would ask your boss to fire her, all right? So you can give advice using this expression. You have some situations in exercise number four... Again, working in pairs... I would like you to write, NOW, OK, one advice... one piece of advice for each one of the problems, ok? In pairs, I want you to write now one piece of advice using that, "if I were you I ...", and then you give the advice, for each one of the six problems we have, OK! Can you do it? In pairs... only one sentence for each pair.

((Os alunos formam os pares e fazem o exercício. A professora sai da sala de aula e retorna em poucos minutos. Em seguida ela vai até as carteiras para checar o trabalho dos pares. Enquanto isso, alguns alunos copiam de outros pares porque não conseguiram fazer))

P3- OK?

A- Nem vem! Agora que eu entendi o que é pra fazer!... Teacher, o negócio aqui é muito complicado!

AA/P3- Risos.

P3- OK! Two more minutes, right? ... That's ALL.

A- Como fala pedir?

((A professora não houve a pergunta da aluna, que repete a pergunta logo em seguida))

A- Como fala pedir?

P3- Ask.

A- I want... ask more time, teacher! Tá difícil!

AA/P3- Risos.

P- TWO minutes!

((Enquanto a professora espera alguns alunos terminarem o exercício, outros alunos continuam conversando))

P3- You're going to listen to... what we have on the CD and we're going to COMPARE with your advices, OK! So let's see what piece of advice the CD gives.

((A professora passa o CD para os alunos conferirem))

S-

A- "I have no money. What am I going to do?"

B- "If I were you, I'd try to spend less."

A- "What do you mean?"

B- "Well, you buy a lot of clothes, designer clothes. Stop buying such expensive clothes."

A- "But I like them."

P3- So, what's the advice the... the woman gives to the man?

A- Spend less money

P3- So, if I were you I would spend less money, right? Would you like to state one of yours? Quem quer falar o de alguém aí?

A- I would work more.

P3- Tá trabalhando pouco, né Denise?

A- Ah-hã.

P3- All right. I'm not working little. I'm working hard. OK, let's do number two!

S-

A- "My hair is awful. I can't do anything with it."

B- "It's not that bad."

A- "It is, really. Just look at it."

B- "Well, if I were you, I'd try that new hairdresser, Antonio, he's supposed to be very good, and not that expensive."

A- "Mmm. OK, I'll try it. Thanks."

P3- What's the advice the woman gives?

A- Go to the hairdresser.

P3- So... if I were you I would go to the new hairdresser... all right? ... What else? Anybody has any difference?

A- Change the hairstyle.

P3- Any other difference? ... Camilla, what do you have for number two? IF I WERE YOU?

A- If I were you I would cry.

P3- I would cry?

A- Yes.

P3- OK, let's see number three.

S-

A- "I've got a toothache."

B- "Have you seen a dentist?"

A- "No."

B- "Well, if I were you, I'd make an appointment right now."

P3- So, what's the advice?

A- A dentist.

AA- Go to the dentist.

P3- So, if I were you I would make an appointment with a dentist. Any other differences? ... Go to the dentist, go for a dentist, OK?

A- ( )

P3- OK, let's see number four.

S-

A- "I've had a row with my boyfriend."

B- "What about?"

A- "Oh, the usual thing. He gets jealous if I just look at another boy."

B- "And did you?"

A- "No, of course not."

B- "Well, if I were you, I'd love him and leave him. He won't ever change, you know."

A- "Oh, I couldn't do that."

P3- COME ON GUYS! If you keep talking you won't listen! What's the advice... the woman gives?  
(Todos os alunos falam ao mesmo tempo))

P3- I'd leave him... If I were you I'd leave him, right? I'd go away... I would break up... Do you have any other SUGGESTIONS?

A- I would try to talk to him.

P3- OK... what else?

A- Break up.

P3- BREAK UP... with him? What else do you have?

A- Eu não ENTENDI essa.

P3- She had an argument with her boyfriend.

((A aluna parece não compreender a explicação da professora, que acaba por traduzir de forma simplificada a questão))

P3- Brigaram.

A- Não ouvimos.

P3- Não ouviram? ... I know why you didn't listen... OK, let's see number five then.

S-

A- "My car won't start in the morning."

B- "If I were you, I'd buy a new one. Yours is so old."

A- "I know it's old, but I can't afford a new one."

B- "Well, take it to a garage. Let them have a look at it."

"All right."

P3- What is the advice?

AA- Buy a new one.

P3- So simple, yes? If I were you I'd buy a new one. Do you have any other suggestions?

AA- ( )

P3- I'd go to a mechanic... I'd go by bus, yes? What else?

AA- ( )

P3- OK! OK! OK! Number six!

S-

A- "My neighbours make a lot of noise."

B- "Do they? That's awful."

A- "Mmm. We can't get to sleep at night."

B- "Have you spoken to them about this?"

A- "No, we're too frightened."

B- "If I were you, I'd invite them round to your flat for coffee and say that you're having problems."

A- "That's probably a good idea. I'm not sure they'll come, but I'll try it."

P3- So, what's the advice here?

A- Invite... for a cup of coffee.

P3- Yes... so you would invite them over for a cup of coffee, right? Do you have any other suggestions?

A- Call... the... police.

((Esta aluna tem muita dificuldade para elaborar a frase e apresenta problemas em relação a pronúncia das palavras. A professora a corrige em seguida))

P3- Call the POLICE. What else?

A- Complain... complain about... ..

P3- What else? Anything different?

((Os alunos não respondem))

... ..

P3- You know there's something I noticed. When it's about talking to the class you are so funny.

((Alguns alunos permanecem em silêncio e outros riem))

... ..

P3- When it's something about talking to the whole class you are REALLY funny... .. And it should be the OPPOSITE... ( ) WHO KNOWS YOU MIGHT THINK BETTER ABOUT THIS... in the two or three classes we have here, OK?... to the next part... and it's called "WHO

KNOWS?”, right! So... .. we’re having problems... WHO KNOWS YOU MIGHT BEHAVE BETTER in the next classes we have, all right? SO, there is a chance... there is a possibility you are going to do something. It’s not certain, OK! It’s not sure... So, YOU MIGHT, all right? You are going to listen to two students, OK?... talking about their PLANS or their DREAMS... ah... for when they leave university, OK? Do you have any PLANS or any DREAMS... about what you’re going to do when you leave UFU?

A- No.

P3- No?

A- A primeira coisa vai ser a party.

P3- YOU ARE GOING TO HAVE A PARTY... So you say what you are going to do for sure, OK? What else do you think your doing after you leave university... after you finish Letras?

A- ( )

P3- Ah?

A- ( )

P3- Law school?

A- Yes.

P3- So you are going to start law school, yes? What else are you going to do?

A- ( )

P3- So you’re going to look for a job, yes? What else? ... .. And something you think about doing but you are not sure you’re going to do?

A- Go to... England.

P3- Go to England?... So, Priscilla MIGHT go to England, all right? It’s a possibility.

A- Me too.

P3- So Ana also might go to England... What else?

A- Eu quero um carro.

P3- You want a car? So you might buy a car.

A- Eu vou ganhar.

P3- You might get a car... as a present...from your father or mother?

A- Yes.

P3- Good. What else might you do?

AA- ( )

P3- All right, all right, all right. You might have had a problem... That’s why you’re so late... She might have had a problem with her pillow, with her bed, right?

A- With her rádio relógio.

AA- Risos

((Todos os alunos riem de uma aluna que chegou muito atrasada.))

P3- OK? Very good! So you’re going to listen to these two students and you are going to complete...the text, all right? So PLEASE, just listen and complete the text, OK?

S- Ruth:

“I’m having a holiday in Italy for a couple of weeks, staying in a villa in Tuscany. Then I’m going to look for a job. I want to work in the media – advertising or the BBC would be perfect. My sister and I are going to buy a flat together, somewhere central, so we’ll have to start looking soon. I’m very excited about the future. And I’m also highly ambitious!”

P3- Did you GET the information?

((Os alunos não respondem))

P3- I’m going to play it again and then we are going to pause after each sentence, OK? Listen.

S- “I’m having a holiday in Italy for a couple of weeks”

P3- So?

AA- I’m having a holiday.

P3- I’m having, all right?

S- “...staying in a villa in Tuscany. Then I’m going to look for a job.”

AA- ( )

P3- I’m going to look for a job... I’m going to look for a job.

((Os alunos conversam))

P3- OK? Next.

S- "I want to work in the media – advertising or the BBC would be perfect."

P3- So?

AA- I want to work.

P3- I WANT to work, right?

S- "My sister and I are going to buy a flat together, somewhere central."

P3- My sister and I?

AA- Are going to buy.

P3- Are going to buy.

S- "so we'll have to start looking soon.

P3- So?

AA- We have to start.

P3- WE"LL have to start.

S- "I'm very excited about the future. And I'm also highly ambitious!"

P3- All right? The second one now. About Henry now.

S- Henry

"I'm not sure yet. Some friends have invited me to go to Long Island with them, so I might go to America. I'll have to earn some money, so I might work in a restaurant for a bit. I don't know what I want to do. I love France, so I might live in Paris for a while. I could earn some money painting portraits in Montmartre. Who knows? I might meet a beautiful French girl and fall in love! Wouldn't that be wonderful!"

P3- Could you get the information? ... Play and pause, OK?

S- "I'm not sure yet. Some friends have invited me to go to Long Island with them, so I might go to America. I'll have to earn some money, so I might work in a restaurant for a bit."

P3- So I?

AA- Work.

P3- There's one word left.

AA- Might.

P3- MIGHT work... Might work.

A- Teacher, I'm going to work.

P3- What?

A- I understand I'm going to work.

P3- No, I might work.

A- Eu entendi I'm working.

A- Eu também.

((A professora repete para os alunos conferirem))

S- "Some friends have invited me to go to Long Island with them, so I might go to America. I'll have to earn some money, so I might work in a restaurant for a bit."

P3- I understand why you understand, you understood working... He says I might work IN a restaurant. It's because if the IN... I might WORK IN a restaurant, right?... OK?

S- "I don't know what I want to do. I love France, so I might live in Paris for a while."

AA- Might live.

P3- Might live, right?... Might live in Paris for a while.

S- "I could earn some money painting portraits in Montmartre. Who knows? I might meet a beautiful French girl and fall in love! Wouldn't that be wonderful!"

AA- Might meet.

P3- I might meet, all right. A beautiful French girl. So let me ask you something... If you could tell one of the is the really... how can I say this... ah... pé no chão person... and the other one dreams a lot... which one would be each?

A- ( )

P3- Sorry?

A- ( )

P3- Ah?

A- ( )

P3- I think we could call Ruth a very decided person.

A- I think is Henry.

P3- Henry is...

A- He wants to marry a French woman...

AA- ( )

A- Essa Ruth... she's a dreamer.

A- No.

A- Lógico que é, olha aqui...

P3- Well, I think as far as things are going Bruno, I don't doubt she's going to get this job, you know? Because she's a very ambitious woman, right? So if you compare the two texts... Henry and Ruth...right?... could you say that Ruth knows exactly what she wants for her life?

AA- Yes.

P3- Yes... What kind of... of... ah... verb tense she uses in her text?

AA- Going to.

P3- Going to. So... she made plans, right? ... And what kind of language did Henry use... in his text?

AA- Might.

P3- Might, so he thinks about possibilities, all right? You know that expression "o que caiu na rede é peixe"? "O que vier é lucro"? That's what Henry is... that's how Henry is behaving, all right? O que vier veio, all right? There is a possibility... He MIGHT go to America, he MIGHT ah... go to... ... he might live in Paris, he MIGHT meet a French girl and fall in love, OK? All possibilities, all right?... So, to practice this part here about might, let's go to Practice exercise number 1. You have five situations here... and you are going to choose the correct word for the sentences, all right? I would like you to do this individually, OK? So choose the correct verb for each one of the sentences. Is it... sure is going to happen or is just a possibility, OK? So circle the correct verb in each sentence... Practice, exercise one.

((Ela pede aos alunos para fazerem o exercício individualmente. Enquanto isso alguns dos alunos mais fluentes conversam sobre outras coisas em Português))

P3- OK, so let's check here, right?

((Os alunos conversam muito))

P3- Sentence number one... HEI, sentence number one.

((Os alunos continuam conversando))

P3- "What's for supper?"

AA- We are having lamb.

P3- OK, having lamb.

A- Traduz isso aí.

P3- Why "we are having"?

A- ( )

P3- Supper? Supper is janta.

A- Não, lamb.

P3- Lamb? Carneiro, carne de carneiro... Why did you choose... Why "we are having"?

AA- It's already in the oven.

P3- Because it's already in the oven, right. It's not a possibility. It's sure you are going to have lamb, right? Number two... "What time are we eating?"

AA- ( )

P3- Don't worry.

AA- ( )

P3- It... will be. Why it will be?

A- Because she say don't worry.

P3- Excellent! It's certain because she said don't worry, OK? It will be ready before your TV programme... All right, now... "Who's eating with us?"

... ..

AA- I've invited Jerry, but he might be late.

P3- Why did you choose "he might be late"?

AA- ( )

P3- Because it depends on the traffic, right? It's not certain... FOUR "I'm going into town tomorrow".

A- I might have lunch with Jo.

AA- I'm having lunch with Jo at one o'clock.

P3- Why "I'm having"?

AA- ( )

P3- Because he says the time, right?... FIVE... "Are you going to have a winter holiday this year?"

AA- I might. I haven't decided yet.

P3- So I MIGHT, right? I haven't decided yet.

AA- ( )

P3- OK, now... possibilities. You have four questions that you are going to ask a partner... and make sentences about future possibilities, OK? Look at the example... "What are you doing tonight?"... "I'm not sure. I might go out or I might stay at home."... So, you are going to ask your partner these four questions and... the partner who is answering is going to give two possibilities... So, I MIGHT tã nã nã or I might tã nã nã, OK?... SO, in pairs, ask and answer these questions... OK?

AA- ( )

P3- Camilla and Cleyton, do you understand?

AA- ( )

P3- Yes?

((Os alunos fazem o exercício. Depois de alguns minutos, a professora vai à carteira dos alunos Camila e Cleyton para ajudar. Ela explica o exercício novamente porque eles estavam fazendo de forma incorreta))

... ..

P3- OK! Let's play teacher now? Vamos brincar de ser professor? Exercise number four... .. EXERCISE NUMBER FOUR... YOU ARE GOING TO CORRECT THE MISTAKES... in the sentences.

A- A Andressa falou que não vai brincar não.

P3- Não? She is a teacher already, you know? So... correct the sentences in exercise number four, please.

A- I don't like this exercise.

P3- Oh my god! I think you should do this one... the funniest exercise ever... I LOVE correcting.

AA- ( )

P3- Four... correct the mistakes.

((Alguns alunos fazem o exercício, outros falam sobre outras coisas. Durante esse tempo, a professora checa alguns livros de exercícios que os alunos deixaram sobre sua mesa))

P3- LOOK! I just have one question for you about the workbook. Have you been checking the answers?

AA- Yes.

A- Eu corrijo tudo de uma vez.

P3- De preferência antes da prova?

A- Ah-hã.

P3- OK!

A- ( )

P3- Você não confere as respostas?

A- Eu acho que eu não tenho resposta não.

P3- TODOS têm.

A- Menos eu.

P3- Todos menos a miss Ludmila... então vê alguém que tem, não fica sem corrigir, tá?... .. So, let's see... "If I'd have a car, I'd give you a lift." What's the correct sentence?

((Enquanto a professora corrige o exercício, alguns alunos conversam sobre outras coisas))

AA- If I had a car...

P3- If I?

A- Had.

P3- All right. Number two?

AA- They might call their baby Lily.

A- Não, péra aí!

P3- OK! So they might call their baby Lily... right? But they aren't sure yet ... .. Number three?

AA- If you didn't.

P3- Excellent! Perfect! I'd visit you more often if you didn't live... didn't live so far away, OK?...  
NUMBER FOUR?

AA- I might play tennis tomorrow.

P3- I might play, all right? I might play tennis tomorrow. I'm not sure... And number FIVE?

AA- If I were younger, I would learn to play...

P3- If I were younger, I would learn, right? OK, Very good! NOW...

A- Como ficou a última teacher?

P3- If I were or if I was younger, I would learn to play the piano.

((Alguns alunos que apresentaram dificuldades em fazer o exercício acompanham atentos a correção, enquanto outros alunos conversam em tom bastante alto e atrapalham a aula))

P3- Se vocês estivessem no colegial eu separava vocês duas, JURO por Deus... Vocês encham o saco tem hora!

A- Nossa! Que horror!

P3- É, que horror! Não é só eu não, pergunta pra sala pra vocês verem!

A- É sobre a sua aula que agente tá conversando.

P3- Nossa, mas vocês conversam muito ALTO.

A- Desculpa.

P3- Cochicha baixinho então! Toda hora eu não entendo porque vocês tão sempre conversando... I'm sorry to say that, but oh!... .. NOSSA, eu olho toda hora e peço pra fazer silêncio... toda hora e... .. please! So sorry to say that... right? ... I... I don't remember... Did I assign page ninety-eight and ninety-nine as a homework, last class?

AA- Não.

P3- Não? Então vocês vão fazer no laboratório, tá?... Quem tem hora pra cumprir ainda já aproveita, tá?... Quem não tem hora pra cumprir vai fazer como tarefa valendo ponto extra mesmo, OK? You are going to do pages ninety-eight and ninety-nine for Monday, OK? ... Quer que anota no quadro?

A- Sim!

A- Como é que é?

A- Tem que ir lá pro laboratório?

P3- Yes, porque tem o listening, tá?

((Os alunos conversam))

P3- OK, se vocês quiserem aproveitar os últimos quinze minutos e ir pro laboratório então pra fazer a tarefa, OK? Bye-bye... Ah! E quem tá com os workbooks aqui espera um pouquinho, tá?

#### 4 Aula Língua Inglesa IV

P4- Hello! ... Let's see the UNIT ... we are about to FINISH, right? ... .. What's the page? ... ..

A- Thirty-six.

((Os alunos e a professora procuram a matéria no livro))

P4- No, no, no... thirty... three... .. Last class we were talking about... ah... the modal verbs should and must, remember? ... Do you remember Anthony and George? ... The conversation... What were they talking about? What were they planning? ... ..

A- They were planning to travel.

P4- They were PLANNING?

A- To travel.

P4- TRAVEL... Where to?

A- Thailand.

P4- Thailand, OK... They made some decisions... Do you remember the decisions they made? ... ..  
When planning the TRIP?

A- About to... to... how can I say levar?

P4- Take.

A- They decide about to take traveller's cheques.

P4- Traveller's cheques?

A- Yes.

P4- They think it's better... to take travellers cheques.

A- Yes.

P4- They think they should take... cheques and... what else?

A- The time.

P4- About the TIME? ... The time of the year? ... They think they should go?

A- In February.

P4- In February or March... because of the rain... the rain season, right? ... They are going to Thailand in February or March... and the grandmother she gives them some advice. What advice does she give? ... .. Ah?

A- We didn't listen.

P4- YOU DID, didn't you? ... You must, you should, no?

A- No.

P4- So let's listen! ... On page thirty-three you have MATCH... I think you have done, match a line in A with a sentence in B to make one suggestion. Use I think or don't think we should... right? ... We have done number four, NO?

A- No.

((A professora parece não ter certeza sobre onde deveria começar a matéria e checa com os alunos quais exercícios haviam sido feitos na aula anterior.))

... ..

P4- Listen to Anthony and his grandmother. She's worried about the boy's trip.

((A professora lê o diálogo do livro))

Grandmother- You must write to us... every week!

Anthony- Yes, I WILL.

Grandmother- You mustn't lose your passport!

Anthony- No, I WON'T.

P4- Let's see... What is she... ah... DOING here? ... She's GIVING?

A- Some advice.

P4- Advice... .. with the modals... she USES... .. ah? ... ..

((Os alunos não respondem))

P4- She's talking about obligation... right? Strong obligation... .. You must write... .. OK! What do you have to do? Work with a partner making similar conversations between Anthony and his grandmother. Use the prompts and must/mustn't... SO... did you read the prompts? Can you read Liliane?

A- Look after your money, talk to strangers, go out when it's dark, drink too much beer, make sure you eat well, have a bath regularly, phone us if you're in trouble, go anywhere that's dangerous.

P4- Make SURE you eat well... SURE... OK, listen first to this part.

S-

G- "You must write to us... every week!"

A- "Yes, I WILL."

G- "You mustn't lose your passport!"

A- "No, I WON'T."

P4- MUSTN'T indicates the ( ), right? ... NOW, let's see... Look after your money?

AA- You must.

P4- You MUST? ... You must look after your money... TALK to strangers?

A- You mustn't.

P4- You MUSTN'T TALK to strangers. Go out when it's dark?

AA- Mustn't.

P4- You MUSTN'T go out when it's dark. Drink too much beer?

AA- You mustn't.

P4- You mustn't... drink too much beer. Make sure you eat well?

AA- You must.

P4- You must make sure you eat well. Have a bath regularly?

AA- You must.

P4- You must have a bath regularly. Phone us if you're in trouble?

AA- Must.

P4- You must phone us if you're in trouble. Go anywhere that's dangerous?

AA- You mustn't.

P4- You mustn't go anywhere that's dangerous, right?... Listen and check please!

S

You must look after your money.

You mustn't talk to strangers.

You mustn't go out when it's dark.

You mustn't drink too much beer.

You must make sure you eat well.

You must have a bath regularly.

You must phone us if you're in trouble.

You mustn't go anywhere that's dangerous.

P4- Have you... have you been to the movies this weekend?

AA- Yes.

A- No.

P4- I went to the movies yesterday and I watched "Shall we dance?"

AA - ( )

((Alguns alunos comentam e fazem perguntas sobre o filme em português.))

P4- With... ah... Richard Gere... and Susan Sarandon... You MUST see this movie...

((A professora escreve a frase no quadro))

P4- You must... see... this... movie, right? What am I doing? ... ..

((Os alunos não respondem))

P4- I strongly recommend you to watch this movie, right? ... So... must, here, means strong recommendation... right? ... You must go ballroom dancing.

A- Ballroom é dança de salão?

P4- Yes, dança de salão, right? ... Do you dance?

A- No.

AA- Risos.

P4- ( )

A- ( )

P4- But you don't like... dancing? You don't dance, you don't know how to dance?

A- No.

P4- Do you know how to dance the walls, cha-cha-cha?

A- No.

P4- No?

A- No.

P4- I've taken ballroom dance classes.

A- It's so good!

P4- But... I don't know how to dance well... So, this movie is about... ballroom dance, Shall We Dance? ... It's very good, very good... I liked it! ... You must see it, right? So... take a look at this... grammar spot... number one... Look at these sentences below... can you read Liliane?

A- "We should take traveller's cheques", "You must look after your money"... "Which sentence expresses strong obligation?"

A- Strong obligation? You must.

AA- You must.

A- "Which sentence expresses a suggestion?"

AA- Should.

A- "What kind of verbs are should and must?"

P4- They are modal verbs... So... must is also used for a strong recommendation... right? ... Sometimes for what we are obliged to do, for obligation... Sometimes it is also used for... a strong recommendation, right? ... .. Suggestions and rules... Make suggestions using I think... should, I don't think... should. Number one... You get a flu... I think you should go to bed... I don't think you should go to work... I want you to do that in pairs... then you go to number two... Write the rules to your school, you know rules?

A- Regras.

P4- Yes... what... what... how to do, for example, the rules here in our ... situation... .. You mustn't... arrive late... You must do your homework, and so on and so forth... OK? ... In pairs, can you do that? ... I have to be away for a minute... I'll be back in a minute, OK!

((A professora sai e os alunos fazem os exercícios. Depois de alguns minutos a professora retorna.))

P4- You finished?

A- No!

P4- And you?

AA- We did.

P4- Can we check students?

AA- No!

P4- Not yet?

A- Como é que fala largar o emprego?

P4- Quit my job! Quit ... Hi Eunice!

A- Hi!

((A professora espera mais alguns minutos até todos os alunos terminarem os exercícios))

P4- OK! Let's check... The first... the first one is done, so let's go to number two... .. Cristiane, please.

A- I've lost my chequebook and credit cards... I think you should call the police.

P4- OK! Any other different suggestions?

A- Go to the bank.

P4- I think you should go... to the bank... You should stop your cheque, right? When you ask them... not to... cash your cheque... .. not to let your cheque be cashed... you ask them to stop... your cheque, OK? Number two... Aline?

A- Tony wants to drive home, but he's had to much to drink... I think he should... take another person with him... ..

P4- I think he should take another person with him, I don't think, in the negative?

A- Should go alone.

P4- Should go... alone, ãh-ãh... I think he should fly... right? ... I think he should fly... Number four... Liliane.

A- My daughter doesn't get off the bed until noon... I think you should... éh... how can I say acordar?

P4- Wake up... wake her up.

A- Wake her up.

P4- Earlier, I think you should wake her up earlier... Any other suggestions?

A- Go to bed earlier.

P4- I think you should go to bed earlier... I think you should buy her an alarm clock... .. right? And... number five... Nayara, please.

A- I never have any money. I think you should... more working.

P4- You should?

A- More... working.

((A aluna parece ter dúvidas sobre como estruturar a frase))

P4- WORK MORE? ... I think you should work MORE! ... Any other suggestions? ...

AA- Find a job.

A- Get a job.

P4- I think you should find a job, get a job... .. OK? The next please.

A- Jenny and Paul are only sixteen, but they say they want to get married. I think they should... éh... wait.

P4- I think they SHOULD WAIT.

A- They should wait more time.

P4- A little longer... I think they should wait a few years... OK? They should not get married so soon. They should wait a few years... .. Stela please!

A- I'm really fed up with my job... I think you should... stop your job.

P4- You should QUIT your job... I think you should quit your job... OK? Or... I think you should try to find a new job... OK? Any different suggestions?

((Os alunos não respondem))

P4- Number eight! Lilian.

A- ( )... I think they should go out.

P4- I think they should go out. Any different suggestions?

AA- ( )

P4- I think they should join... you know JOIN? ... a club... I'd like... ah... to become... a member...  
... I think they should take ballroom dance classes... right? It's a good exercise for old ages, isn't it?

AA- Yes.

P4- OK, NOW... the rules for... your school... ... No, before that there are two questions here. Do you have any problems? Ask your partner for advice... problems that you have ... that you need advice.

((Os alunos não fazem o exercício oral))

P4- You don't have problems? ... How nice, how wonderful! ... Nobody has problems here.

A- I have a lot of problems!

AA- No!

P4- And you?

A- NO!

P4- ( ) ... I have a very serious problem... My son wants to quit his English course... My son wants to QUIT his English course.

A- Why?

P4- Because he doesn't like it... He says he hates English...

A- My sister did this... she didn't like English.

P4- She quit?

A- Yes.

P4- How long ago?

A- Three years ago.

P4- And she hasn't graduated yet.

A- No.

A- What did you say?

P4- ... I told him that he ( ), that he would graduate, right? ... What do you think I should DO?

A- I think you should talk to him.

P4- OK... talking... OK... thanks you for your advice... I think... I don't have many problems either, so let's, let's invent problems... My daughter is dating, but I don't like her boyfriend... What's the advice?

((Os alunos não respondem))

P4- SO?

A- You should tell your daughter that you don't like her boyfriend.

A- If you... mostrar... you...

P4- Show... if you show.

A- If you don't worry about this... they break up.

A- Yes.

A- Soon or very early.

P4- Ah! ... So I think you should... show no concern?

A- Yes.

P4- I think you should show no concern, no worry... OK! Thank you... All right, any other, don't you have any other... problems that need advice?

((Os alunos não respondem))

P4- I don't have time, many people say, I don't have time to spend with my boyfriend... I'm always too busy.

A- I don't have a boyfriend.

P4- What do you think she should do?

A- ( )

P4- Anything.

A- OK, but I don't have a boyfriend!

AA/P4- Risos.

P4- That's your problem... So... let's advise her on how to get a... how to find a boyfriend!

A- Go to a party!

P4- You should go...

A- Party.

P4- Liliane you should go to parties!

A- But I go to parties!

AA/P4- Risos.

A- I went to a party last Saturday and there was a boy, but...

AA- Aaaaah!

A- ( )

P4- I suggest YOU... You should, ah... chat in a, in a, in the Internet, in a chat room, and chat... with the people, right?

AA/P4- Risos.

A- ( )

P4- OK... I think you should write ... ah... ah... to the personals, do you know the personals?

AA- No.

P4- There is a section in the newspaper... ah... called personals. You write a letter... to the newspaper and say... what you look like and the kind of people you're looking for... right?

A- Teacher!

P4- Did you like my advice?

A- Yes, but...

A- I didn't like because... depend of the kind... of man... will follow me and it's a problem.

AA- Aaaaah!

P4- Yes... crazy people... .. OK... .. OK! Let's go ahead... In number two you have to write the rules for your school. ( )... Have you written? ... The rules?

AA- Yes.

A- ( )

P4- Orally? You did it orally?

A- Yes.

P4- Let's see what you... think, what rules did you think of?

A- Students mustn't arrive late.

P4- Students?

A- Mustn't arrive late.

P4- Mustn't... arrive late... ..

A- Students must do their homework.

P4- They must do... their homework, homework assignment... ..

A- They must study for tests.

P4- Students... must study... for tests... .. A recommendation: students should... participate in class... discussions, right? ... Students must do lab work, OK?

AA- OK, teacher!

A- Students mustn't smoke in class.

A- You mustn't bring no... no... mobile... ..

P4- Mobile phones?

A- You mustn't bring no mobile phones to class.

P4- OK... Now the next exercise... What's the job? Let's see... You have to find out what his job is.

S-

Interviewer- What sort of hours do you work, Steve?

Steve- Well, I have to work very long hours, about eleven hours a day.

Interviewer- What time do you start?

Steve- I work nine till three, then I start again at five thirty and work till eleven. Six days a week. So I have to work very unsocial hours.

Interviewer- And do you have to work at the weekend?

Steve- Oh, yes. That's our busiest time. I get Wednesdays off.

Interviewer- What are some of the things you have to do, and some of the things you don't have to do?

Steve- Er... I don't have to do the washing up, so that's good! I have to wear white, and I have to be very careful about hygiene. Everything in the kitchen has to be totally clean.

Interviewer- What's hard about the job?

Steve- You're standing up all the time. When we're busy, people get angry and shout, but that's normal.

Interviewer- How did you learn the profession?

Steve- Well, I did a two year course at college. In the first years we had to learn the basics, and then we had to take exams.

Interviewer- Was it easy to find a job?

Steve- I wrote to about six hotels, and one of them gave me my first job, so I didn't have to wait too long.

Interviewer- And what are the secrets of being good at your job?

Steve- Attention to detail. You have to love it. You have to be passionate about it.

Interviewer- And what are your plans for the future?

Steve- I want to have my own place. When time's right.

P4- Again.

((A professora repete o diálogo.))

P4- OK! What is his job? ... What's Steve's job? Did you get it?

A- He works in a, in a, in a restaurant?

P4- In a restaurant?

AA- Yes.

P4- What does he have to do? ... .. What does he have to do? ... ..

AA- He didn't say.

P4- He said!

A- He has to be very careful about hygiene.

P4- OK!

A- A uniform.

P4- He has to WEAR a uniform, what does he say about the uniform?

AA- He has to wear white.

P4- What time does he have to work?

AA/P4- From nine till three... then he starts again at five thirty and works till eleven.

P4- What are the things he doesn't have to do?

A- He doesn't have to do the washing up

P4- OK... Now, let's see... Work with a partner, choose a job... Then ask and answer questions about the responsibilities, hours, breaks, etc. Student A, you are going to start... the job next week, student B... you are the boss... What kind of questions... What Time do I have to start? Do I have to wear a uniform? When can I take a break? ... Ah... What JOBS can you think of? ... ..

A- Receptionist.

P4- Receptionist.

A- Shop assistant.

P4- Shop assistant.

A- Waiter.

P4- Waiter or waitress.

A- Secretary.

P4- Secretary... .. OK! You going to choose a job and you you're going to talk to your boss... about your... DUTIES, about your responsibilities, about... the RULES... .. about the rules...

A- What's duties?

P4- Duties? ... Your responsibilities, what you HAVE to do ... .. OK? It's a kind of INTERVIEW and afterwards I'm going to give you some time to ( ) You don't have to write down... It's oral... oral work... After, ah... ten minutes I'm going to choose two or three to present the, the interview, all right?

((Os alunos fazem os exercícios oralmente e alguns deles conversam em português ao início da atividade. Mas após alguns minutos esses alunos começam a utilizar a língua inglesa. Alguns alunos chamam a professora para tirarem dúvidas ou para perguntarem algo que eles não saibam))

P4- OK students, let's see your presentation... Let's begin with...

AA- We can start.

P4- Oh! We have volunteers! Good! Good!

((Enquanto os alunos falam a professora faz algumas anotações))

A- How many days a week... we have to work?

A- You are going to work from Monday to Friday.

A- What time do I have to start?

A- You have to start at 8 AM until 4 PM.

A- Do I have wear a uniform?

A- Yes, you have.

A- When am I going to start?

A- You are going to start on Monday.

A- Thanks.

P4- Very good! Now, éh... We have to work ... How many days a week DO we have to work, OK? Let's see question four, right? The auxiliary... DO WE HAVE, there was another problem here, DO WE HAVE... WE HAVE TO WEAR, have to WEAR a uniform and... when you say a period of TIME... I think you should say... éh... you are going to work FROM two TO five, OK? Or ... you start at two and finish at five... start at two and finish at five, right? ... Thank you very much... Any other volunteers?

A- Yes... I.

P4- OK!

A- Hello.

A- Hello.

A- ( )

A- What I have to do?

A- You are going... to teach the ... basic one and two... and the time you have to teach is... the two o'clock class... and the thirty, éh... and four o'clock class.

A- What's the days?

A- What?

A- The days of the week?

A- The days are Tuesday, Thursday and Friday.

A- Ok, and do I have to wear a uniform?

A- Yes, you have. All teachers here wear a uniform.

A- And the salary?

A- Our school is on... one of the hardest moments points... Your first salary, you give for us to buy that uniform.

AA- Risos.

A- Very good!

A- And when can I take a break?

A- You have thirty minutes between the first class and the second.

A- OK, and what about the salary?

A- The salary? We talk about that later.

AA/P4- Risos.

P4- OK! That seems to be... quite... REAL... OK... What ARE the days, not what's the days, that's agreement, OK? ... Do I have to wear a uniform? What do you answer when I say do I have to wear a uniform? Yes, you?

AA- Yes, you do.

A- Have.

P4- Yes, you do... OK, thank you... Ah... Have your read anything about... the, the problems that the teachers are... facing in language schools, about being a teacher, being an instructor?

AA- No.

P4- Essa questão do professor de língua ser considerado instrutor e não professor e receber... uma miséria... tá acontecendo, não só em Uberlândia, mas em outras cidades também, né... Eu... eu procurei... informação com um advogado... que, por um acaso é my husband, OK! ... pra ele esclarecer assim que... todos profissionais da escola estão... éh... protegidos pela lei, né... e ele fez uma pesquisa e me trouxe um artigo que eu acho MUITO interessante... pra vocês estarem assim, se informando sobre

essa questão e sobre outras questões de direitos... da classe... Então eu providenciar uma cópia pra vocês porque eu acho importante... .. OK!... Thank you for your presentation, right? Now, let me ask you something... Do you think ah... you are prepared... the lesson prepared you to talk about necessities, obligations, prohibition, necessity or necessities, obligation... Did you feel... ãh... comfortable? ... in preparing these dialogues in the USE of these modals? ... ..

((Os alunos não respondem))

P4- That is the objective of this... ah... dialogue... right? ... Did you feel comfortable? ... Could you express ( )? ... ..

((A professora reformulou a pergunta em português e os alunos responderam))

Como que vocês foram preparados pra chegar nessas situações de comunicação? ... Dê uma olhada antes dessa atividade, no capítulo do livro.

((Os alunos ficam calados e folheiam o livro))

A- ( )

A- ( )

P4- Vocês, vejam bem... vocês, vocês fizeram uma atividade em que vocês tiveram uma prática mais controlada, até... digamos assim... aquele VELHO éh, éh... DRILL ... Listen and repeat de antigamente... Há atividades aqui que nos... LEMBRAM, éh, éh... que nos remetem aqueles drills, que se usava até pouco tempo atrás, que era ah, ah, ah... os listen and repeat, you repeated the, the situation, the dialogue... right? ... You have controlled practice... Can you see any difference? ... between these activities and the OLD drills? You have focus on form and, ah... substitute, substitution... substitution drills... ..

((Os alunos não respondem a professora que, novamente, reformula a pergunta em português))

P4- Vocês já notaram assim uma outra, uma outra abordagem que seja... mais TRADICIONAL? ... que não se coloque como uma abordagem... comunicativa? ... ..

A- Essas atividades que a gente faz no livro é melhor porque a gente pode, a gente fala do jeito que a gente sabe, né? ... Mas o drill não, você vai seguir um modelo.

A- Mas o drill eu acho que é bom também!

A- Eu acho ótimo!

A- Eu também acho que é importantíssimo.

A- Apesar de ser um pouco cansativo... é muito positivo, você fixa as expressões.

P4- Memory work. It helps.

A- É... foi como eu aprendi.

P4- E você acha que pra você... trouxe bons resultados?

A- Yes... ..

P4- How about motivation? ... Which... approach... make students more motivated? .....

A- Mais comunicativo.

P4- Mais comunicativo mas com qual finalidade?

A- O importante é você aprender e que possa incentivar a gente pra poder usar a língua.

A- ( ) ... ..

P4- Quando o foco está na forma e que não há preocupação com o significado, fica assim... pra você se comunicar numa situação que você recebe uma pergunta que é... o óbvio que vai acontecer e você se encontra numa outra situação comunicativa mas tem que usar a língua aí... e agora, o que é que eu falo, o que é que eu respondo? ... Porque você ASSIMILOU...

AA- Um modelo.

P4- Um modelo sem preocupar se tem ah, ah... um foco no significado pra entender, né?

A- Não tem nem jeito de estar aprendendo, porque você só vai seguir um modelo, não vai criar nada com a língua... Se você tá repetindo você não tá entendendo o que tá falando.

A- Claro que tá!

AA- Está sim.

A- Muitas vezes tá!

A- ( )

AA- ( )

A- Às vezes não, mas...

P4- Muitas vezes ( )

A- ( )

A- ( )

P4- E é uma questão só de vocabulário... será? ... Será que é só uma questão de vocabulário?

A- Não, não só de vocabulário, mas assim...

A- ( )

P4- Bom, a gente vê claramente na proposta aqui que tem uma, uma... uma parte mais controlada, com um trabalho mais de forma, mas ao mesmo tempo... vocês...éh, éh... se você não estiver... entendendo, você não é capaz de, de... RESOLVER aquela situação, né? E vai evoluindo até chegar o momento em que você tenha que... produzir alguma coisa, um discurso mais ESPONTÂNEO, mais NATURAL... menos controlado... de forma mais espontânea, né?

... Agora uma questão... éh... que... eu acho das mais difíceis na sala de aula é lidar com a diversidade... não é?... porque éh, éh, como por exemplo, a Ana éh... que pra ela é importante... os drills são importantes... Mas a... Sara já acha isso, os drills super maçante... né? ... Então... pra uns as estratégias são umas, os estilos de aprendizagem são outros, as experiências de aprendizagem é até uma questão de personalidade, por exemplo, quando um aluno diz “Eu adoro trabalhar em grupo!” ou “eu não gosto de me expor na conversação... pro resto da sala”... Tudo isso contribui para... com essa diversidade... na sala de aula, né? O que pra uns, faz com que eles se resguardem na sala de aula, pra outro ele vai começar a viajar... e o nível de atenção para aprendizagem... ele tem que estar num nível ótimo... ele tem que estar... com uma sobrecarga muito grande, com uma capacidade de ANÁLISE, de reflexão... e nem pode ter problemas ( )... tem que ter um nível ótimo na, na sua... no seu nível de atenção. Então muitas vezes o que eu sinto aqui na sala de aula quando acontecem essas conversas paralelas em função disso... o NÍVEL de éh, éh... não estão todos focados ao mesmo tempo na mesma seção, né?

A- ( )

A- Eu acho que tem que dar atividades diversificadas pra... conseguir atrair a atenção.

A- É verdade.

P4- Individualização... Seria a individualização.

A- ( )

A- E pegar uma a cada momento, tentar diversificar bastante.

P4- CONCORDO com vocês. Concordo com vocês... A diversidade em sala de aula... você pode tá entrando com ela tanto como as atividades éh, éh... que você traz... extra classe, né? Até uma atividade que você distribui para trabalhar em diferentes momentos, em diferentes ritmos, diferentes atividades... e variando de uma forma GERAL onde eu estou atendendo esse grupo que é mais éh, éh... do estilo X, amanhã eu estou atendendo aquele do estilo Y, né?

... Amanhã estou atendendo aquele group four. Bom... acho que isso é uma questão que vocês professores, enquanto aprendem, a língua devem estar refletindo como essas situações de aprendizagem estão sendo orquestradas... BOM... eu pedi pra vocês fazerem o Listening e o Speaking, DID YOU DO?

((Apesar de muito rápida e apesar de poucos alunos participarem, foi uma boa discussão. Os alunos parecem ter gostado das questões levantadas))

AA- No.

A- I did.

P4- OK... so let's do this... you do it as a homework and we correct it next class, right?

AA- Yes.

P4- So... that's all for today. See you next class. Bye-bye!

## **ANEXO VI**

### **As ementas das disciplinas**

**Língua Inglesa I**



## FICHA DE DISCIPLINA

DISCIPLINA LÍNGUA INGLESA 1			
PERÍODO 1º	CURSO LETRAS	DEPARTAMENTO LETRAS	
CÓDIGO LETZ9	CARGA HORÁRIA 60	CRÉDITOS 04	OBRIGATÓRIA <input checked="" type="checkbox"/> OPTATIVA <input type="checkbox"/>

REQUISITOS (Disciplinas pré ou co-requisitos, n. de créditos, outros):

OBJETIVOS GERAIS DA DISCIPLINA (Ao final do curso o aluno será capaz de):

Proporcionar ao aluno meios de comunicar-se oralmente e por escrito com relativo desembaraço transferindo para situações reais as estruturas básicas apresentadas e trabalhadas ao longo do curso.

EMENTA DO PROGRAMA:

Listening comprehension;  
reading passages;  
Guided conversation and paragraph writing;  
Present tense of verbs (simple and continuous);  
Pronouns,  
Adverbs of frequency,  
Adjectives,  
Prepositions and articles  
Use of question words.

BIBLIOGRAFIA (O asterisco (\*) indica livro texto):

01. DIXSON, Robert J. 1987. Graded Exercises in English. Rio de Janeiro. Ao livro técnico S/A.
02. HARMER, Jeremy & SURGUINE, Harold. 1987. Coast to Coast I. New York, Longman.
03. HORNBY, A.S. 1977. Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current: English. Oxford. Oxford University Press.
04. KARAT, José. 1984. Exercise your English. Rio de Janeiro. Ao livro Técnico S/A.
05. NEUFELDT, V. & MARTINET, D.B. 1988. Webster's New World Dictionary - Third College Edition. Webster's New World.
06. THOMSON, a.J. & MARTINET, a.V. 1975. A Practical english Grammar. London/Oxford. Oxford University Press.
- 07- Readers and short stories.

DATA 14/08/92

DATA 18/8/92

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Centro de Ciências Exatas

COORDENADOR DE CURSO

PROF. C. DE L. MANIA ALVARES

DIRETOR DE CENTRO

DESCRIÇÃO DO PROGRAMA

1. Coast to Coast 1, Textbook and workbook, units 1 to 10.

2. Grammar study

- a) verb tenses - The simple present tense - use of can - adv. of frequency - the past tense of be - introd. to the pres. perfect.
- b) wh-questions - how a old, how many, how much, how often.
- c) yes/no questions and short answers.
- d) genitive case.
- e) possessive pronouns and adjectives.
- f) demonstrative pronouns.
- g) indefinite adjective and pronouns and h. prepositions-on, in, at, fro across, next to, between.

3. Writing practice

filling in charts and dialogs; dialog re-ordering and writing short paragraphs based on a model.

4. Reading practice

answering questions and completing charts based on the reading of simple paragraphs and short texts.

5. Listening practice

Listening to dialogs based on daily life situations. Students have to: answer true or false, yes/no, multiple choice and information questions; find places in maps; fill in charts; unscramble sentences; identify correct statements.

6. Oral practice

a) Pronunciation practice: the international phonetic alphabet; pronunciation of final g; stress and intonation.

b) Language and introductions; polite requests; telling the time; asking for and giving directions; asking people to do things and talking about occupations, nationalities, age likes and dislikes and dates.

# Língua Inglesa II

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA			
FICHA DE DISCIPLINA			
DISCIPLINA LÍNGUA INGLESA 2			
PERÍODO 2º	CURSO LETRAS	DEPARTAMENTO LETRAS	
CÓDIGO LETA2	CARGA HORÁRIA 60	CRÉDITOS 04	OBRIGATORIA <input checked="" type="checkbox"/> OPTATIVA <input type="checkbox"/>
REQUISITOS (Disciplinas pré ou co-requisitos, n. de créditos, outros): LET29 = Língua Inglesa 1			
OBJETIVOS GERAIS DA DISCIPLINA (Ao final do curso o aluno será capaz de): Proporcionar ao aluno meios de comunicar-se oralmente e por escrito com relativo desembaraço transferindo para situações reais as estruturas básicas apresentadas e trabalhadas ao longo do curso.			
EMENTA DO PROGRAMA: Listening comprehension Reading passages Guided conversation and paragraph writing Past tense of verbs; future. Tag questions. Nouns; adjectives, Prepositions.			
BIBLIOGRAFIA (O asterisco (*) indica livro-texto): 01. HORNBY, A.S. (1980). <u>Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English</u> . OUP. 02. PRANINSKAS, Jean. (1980). <u>Rapid Review of English Grammar</u> . Englewood Cliffs, NJ Prentice Hall, Inc. 03. THOMPSON, A.J. and MARTINET, A.V. (1975) <u>A Practical English Grammar</u> . London, OUP.			
DATA 14/08/1991		DATA 18.8.92	
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA Centro de Ciências Humanas e Artes CURSO DE LETRAS PROF. DR. ILDEUZI ALVARES		 DIRETOR DE CENTRO DE CIÊNCIAS E ARTES	
PROEPE 408		SEÇÃO DE LETRAS	

DESCRIÇÃO DO PROGRAMA

I. A. Basic Skills:

- . Aural/Oral activities
- . Reading comprehension activities
- . Guided paragraph writing

B. Grammar in use:

- . Modal can
- . Simple present/frequency words
- . Present continuous
- . Verbs related to senses + adjectives (looks, tastes, sounds, etc).
- . "There to be" (simple present)
- . "Going To" future
- . Simple past
- . Have to
- . Question tags (simple present, simple past, present continuous)
- . Wh. questions (who, what, which, when, why, where, how, etc)
- . Some/any
- . Much/many (few/ a few; little/ a little; Count and uncount nouns)
- . Polite requests/ invitations
- . Adjectives (look adjectives)
- . Adverbs of manner
- . Prepositions.

II. Main Functions:

- . Describing people / things/ places; asking for/ of help
- . asking for/ giving information; giving suggestions; talking about
- . daily activities/ past events/ future plans/ hobbies/ abilities/
- . etc; expressing one's opinion about people, places, social events,
- . films, books, etc.; agreeing/ disagreeing; giving thanks/ replying,
- . etc.

# Língua Inglesa III

 UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA				
FICHA DE DISCIPLINA				
DISCIPLINA LINGUA INGLESA 3				
PERÍODO 30	CURSO LETRAS		DEPARTAMENTO LETRAS	
CÓDIGO LETA5	CARGA HORÁRIA 60	CREDITOS 04	OBRIGATORIA <input checked="" type="checkbox"/>	OPTATIVA <input type="checkbox"/>
REQUISITOS (Disciplinas pré ou co-requisitos, n. de créditos, outros):  LETA2 = Língua Inglesa 2				
OBJETIVOS GERAIS DA DISCIPLINA (Ao final do curso o aluno será capaz de):  Proporcionar ao aluno meios de comunicar-se oralmente e por escrito com relativo desembaraço transferindo para situações reais as estruturas básicas apresentadas e trabalhadas ao longo do curso.				
EMENTA DO PROGRAMA:  Listening comprehension. Reading passages. Guided compositions. Conversation. Adverbs, pas tense of verbs, nouns, pronouns, modais; tag-questions.				
BIBLIOGRAFIA (O asterisco (*) indica livro-texto):  01. HARMER, Jeremy & SUGUINE, Harold (1987). <u>Coast to Coast 2</u> . New Longman. Textbook and workbook. 02. FRANINSKAS, Jean. (1980). <u>Rapid Review of English Grammar</u> . Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-hall, inc. 03. TOOMPSON, A.J. & MARTINET, A.V. (1975). <u>A Practical English Grammar</u> . London: Oxford University Press.				
DATA 14/08/92		DATA 18/8/92		
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA Coord. de <u>Letras</u> e <u>Adm.</u> COORDENADOR DE CURSO Prof. ED. DE ALMEIDA ALVARES		Direção de <u>Centros</u> Data de <u>1992</u>		
PROEPE 403 - Coordenador do Curso de Letras				

DESCRIÇÃO DO PROGRAMA

UNIDADE I

Review: Use of have got, present continuous, simple present, question words, simple past and going to future. Present perfect; apologising; combining sentences; use of prepositions in giving directions; use of how to; pronunciation; guided composition; listening comprehension.

UNIDADE II

Reading of passages; there is/there/are; passive voice; anaphoric references in writing; numbers; agreeing and suggesting; intensifiers; use of "why"; writing letters; listening comprehension.

UNIDADE III

Describing things; comparative and superlative of adjectives; giving advice; pronunciation stress in compound sentences; use of the prefixes un and in; listening comprehension; guided writing.

# Lingua Inglesa IV

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA			
FICHA DE DISCIPLINA			
DISCIPLINA LÍNGUA INGLESA 4			
PERÍODO 4º	CURSO LETRAS		DEPARTAMENTO LETRAS
CÓDIGO LETB4	CARGA HORÁRIA 60	CRÉDITOS 04	OBRIGATORIA <input checked="" type="checkbox"/> OPTATIVA <input type="checkbox"/>
REQUISITOS (Disciplinas pré ou co-requisitos, n. de créditos, outros):  LETA5 = Língua Inglesa 3			
OBJETIVOS GERAIS DA DISCIPLINA (Ao final do curso o aluno será capaz de):  Proporcionar ao aluno meios de comunicar-se oralmente e por escrito com relativo desembaraço transferindo para situações reais as estruturas básicas apresentadas e trabalhadas ao longo do curso.			
EMENTA DO PROGRAMA:  Listening comprehension. Reading passages. Conversation, guided composition. Perfect tenses; modais; future, conditional, tag-questions, word-order.			
BIBLIOGRAFIA (O asterisco (*) indica livro-texto):  01. HARMER, J. & SURGUINE, H. <u>Coast to Coast 2</u> . New York, Longman, 1987. 02. PRANINSKAS, J. <u>Rapid Review of English Grammar</u> . Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice-Hall, 1975. 03. READERS (different authors). 04. THOMPSON, A.J. & MARTINET, A.V. <u>A Practical English</u> . London, OUP 1980.			
DATA 14/08/92		DATA 18/8/92	
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA Centro de Estudos de Línguas e Artes GRUPO DE ESTUDOS DE LINGUAS Prof.ª CÔRTEZ M. A. S. A. S.		DIRETOR DE CURSOS MILTON W. A. S.	
PRÓ-REPE 400 - Av. Antônia de Castro, 100 - Uberlândia - MG		FONE (51) 341.1111	

DESCRIÇÃO DO PROGRAMA

- . Listening practice
- . Discussion topics
- . Reading passages
- . Writing practice
- . Language items: review present perfect, comparatives/superlatives, how much, how big.
- . Present perfect with since/for
- . Present perfect X simple past
- . Past continuous
- . Ask/tell/say: introduction to reported speech
- . Get preposition
- . too/enough
- . Modals (must, have to, can't)
- . Future probability
- . First conditional
- . Future continuous
- . Time changes
- . Although/because
- . Mass, count and collective nouns (Vocabulary)
- . Prepositions.