



UFPA – UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
CAMPUS DE MARABÁ  
FAEL - FACULDADE DE ESTUDOS DA LINGUAGEM

JOHÁS JOHNATHAN DA CONCEIÇÃO FERREIRA

**KNOW HOW / KNOW WHAT / KNOW ABOUT:**

**O Poder e o Saber do/no Livro Didático**

MARABÁ-PA

2010

JOHÁS JOHNATHAN DA CONCEIÇÃO FERREIRA

**KNOW HOW / KNOW WHAT / KNOW ABOUT:**

**O Poder e o Saber do/no Livro Didático**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Universidade Federal do Pará como pré-requisito parcial para obtenção do grau de Licenciatura Plena em Letras.

**Orientador:** Prof. MSc. José Adjailson Uchôa-Fernandes

MARABÁ-PA

2010

## FOLHA DE APROVAÇÃO

**JOHÁS JOHNATHAN DA CONCEIÇÃO FERREIRA**

### TEXTO E LEITURA NO LIVRO DIDÁTICO

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito para a obtenção do título de Licenciado no curso de Letras da Universidade Federal do Pará, Campus de Marabá.

Aprovado em \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

Componentes da banca examinadora:

---

Prof. M. Sc José Adjailson Uchôa-Fernandes

---

Prof<sup>a</sup>. M. Sc. André Luiz Picolli da Silva

---

Prof. M. Sc. Paulo da Silva Lima

## DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a meus pais, Maria Valéria da Conceição e Antônio Pires Ferreira (*in memoriam*), que em todos os momentos de minha vida sempre estiveram presentes. Jamais poderia expressar em palavras minha gratidão por seu amor e carinho. Sem o seu apoio, educação e incentivo eu nunca teria chegado até aqui. Muito obrigado!

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus em primeiro lugar, por todas as oportunidades que me tem concedido e pelas pessoas maravilhosas que Ele tem colocado em meu caminho para me ajudarem, dando força e suporte, para que eu consiga realizar meus objetivos.

A meus filhos, Lucas Johnathan de Oliveira Ferreira e Letícia Lily de Oliveira Ferreira, que sempre oraram pedindo a Deus para que me ajudasse na conclusão deste projeto. E com isto, espero estar realmente sendo um exemplo vivo de que devemos depositar em Deus todos os nossos anseios.

Ao meu orientador, Prof. MSc. José Adjailson Uchôa-Fernandes, pelas muitas horas investidas neste projeto, sempre me animando quando eu tendia a desanimar, e também por acreditar em meu potencial, tornando-se um parceiro de verdade!

À minha AMADA Heide Patrícia Nunes de Castro, mulher de muitos encantos, que sempre me deu força, amor, carinho e suporte durante o desenrolar deste trabalho. Que sempre acreditou em mim, e de quem eu sou um eterno admirador apaixonado!

Agradeço, enfim, a todos que de alguma maneira colaboraram para a elaboração e realização deste projeto. Minha mais profunda e sincera gratidão a todos vocês!

## RESUMO

Língua Inglesa (LI) a respeito do Livro Didático (LD) no contexto da rede pública de Ensino do município de Marabá-PA. Para a elaboração do corpus, realizamos entrevistas com professores de Inglês da rede pública de ensino desta localidade, nas quais os educadores enunciaram a respeito de suas práticas docentes e do papel do LD nestas. Em nossa análise, partimos de pressupostos teóricos oriundos dos estudos discursivos sobre a linguagem e o sentido (Orlandi, 2002). Assim, tomamos a linguagem não como elemento transparente, mas como instância comunicativa em que o sujeito imprime suas marcas, sendo também afetado pela língua que pensa “dominar”. Pela análise dos efeitos de sentido que emergem dos enunciados, pode-se entrever o estabelecimento de hierarquias entre LD e professores. Estas hierarquias parecem se fundamentar em relações de poder assimétricas (Foucault, 1971) entre professor e LD, as quais se materializam nas práticas adotadas e nas concepções de língua e ensino que permeiam o imaginário do sujeito-professor.

**Palavras-chave:** Ensino, Inglês como Língua Estrangeira, Discurso, Livro Didático, Poder

## ABSTRACT

This work aims at identifying and discussing some conceptions EFL (English as a Foreign Language) teachers have regarding the Textbook in the context of public education in the city of Marabá-PA, Brazil. In order to compile the *corpus*, interviews with English teachers from public schools in the city of Marabá-PA were recorded and transcribed. In such interviews, educators talk about their teaching practices and the role the Textbook plays in their classroom. For our analysis, we assume the theoretical perspective of discursive studies on language and meaning (Orlandi, 2002). We refuse taking language as mere conventional structure, a transparent element for human communication. On the contrary, we approach it as a communicative resource in which the subject prints its own features, being also linguistically and ideologically marked by this language which this subject has the constitutive illusion of “mastery.” By means of the analysis of the meaning effects that emerge from the utterances, we were able to foresee the establishment of hierarchies concerning the teacher and the Textbook. These hierarchies seem to be based on asymmetrical power relations (Foucault, 1971) between teacher and Textbooks. Such asymmetrical power relations are often materialized in the teaching practices and conceptions of language and education that permeate the imaginary of the subject-teacher in the context of EFL.

**Keywords:** Teaching, EFL, Discourse, Textbook, Power

## SUMÁRIO

Introdução -----	7
Capítulo 1 - Língua(gem), Sentidos e Sociedade: para além da estrutura --	12
Capítulo 2 – Representações de Professores -----	18
Capítulo 3 - Representações de alunos-----	31
Capítulo 4 - Representações de ensino/método -----	42
Capítulo 5 – O Professor e o Livro Didático -----	60
Considerações Finais -----	70
Bibliografia -----	73
Anexo -----	75

## INTRODUÇÃO

O contato com uma Língua Estrangeira (LE) não constitui apenas uma experiência que se encerra no aprendizado do código lingüístico. Tem-se, como resultante do contato com outra(s) língua(s), o contato com outra(s) cultura(s) e outra(s) forma(s) de encarar a realidade. Trazendo essa reflexão para o ambiente escolar, pode-se dizer que, em termos ideais, os alunos passariam a ponderar, também, muito mais sobre sua própria cultura, ampliando a sua capacidade de analisar o meio social em que vive com maior profundidade. Supõe-se, ainda, que esse convívio possa ajudar a desenvolver melhores condições de estabelecer vínculos, semelhanças e contrastes entre a sua forma de ser, agir, pensar e sentir e a de outros povos enriquecendo, assim, sua formação.

De igual modo, tanto por meio da ampliação da competência sociolingüística quanto da competência comunicativa (Savignon, 1976), é possível ter acesso, de forma rápida, fácil e eficaz, a informações diversificadas. A tecnologia moderna propicia entrar em contato com os mais variados pontos do mundo, assim como conhecer os fatos praticamente no mesmo instante em que eles ocorrem. A televisão a cabo, a telefonia móvel e a Internet são alguns exemplos de como os avanços tecnológicos nos aproximam e nos integram do/no mundo.

No entanto, esses avanços tecnológicos não chegaram de modo simétrico a todos os indivíduos. Para alguns, esses recursos ainda são parte de um universo desconhecido, do qual só se ouve falar, mas não se vivencia. Isso se deve, muitas vezes, a deficiências comunicativas: sem conhecer uma LE torna-se extremamente difícil utilizar os modernos equipamentos de modo eficiente e produtivo, uma vez que a maioria dos recursos tecnológicos presumem o conhecimento do inglês para sua

utilização em seu pleno potencial. Daí a importância, da aprendizagem de línguas estrangeiras, em especial o inglês, no mundo contemporâneo, marcado pela globalização. Esta, por sua vez, nos impõe a necessidade de comunicação global e, em decorrência disso, a partilha de um código lingüístico que, por razões não neutras (Phillipson, 1992), vem a ser o inglês. Para estar em consonância com os avanços da ciência e com a “sociedade da informação” (Lévy, 1996), é preciso possuir os meios de aproximação adequados, e a competência comunicativa em língua inglesa se configura um pré-requisito para tal aproximação com o outro.

Desde o fim da II Guerra Mundial, com a consolidação do Inglês como a principal LE estudada no mundo (Richards & Rodgers, 1986), o Livro Didático (LD) tem cumprido um papel importante na difusão e ensino desta língua, constituindo o principal – ou até mesmo, o único - recurso posto diante do professor. No contexto brasileiro, o ensino, seja na rede pública ou na rede privada, tem se pautado por algum tipo de material didático, seja uma cartilha, tabuada, um guia, um manual, etc. Mais recentemente, em decorrência em grande parte de políticas institucionais como o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) estas formas convergiram para o que se conhece hoje como LD.

O LD tem sido reformulado periodicamente pelas entidades e pessoas responsáveis por este, no intuito de atender às necessidades relacionadas a problemas locais, regionais, nacionais e até globais, almejando fomentar temas ambientais, sociais, morais, e etc. No entanto, um dos problemas gerados com a criação deste mecanismo é que, em geral, os autores pensam de forma a condicionar professores e alunos como personagens executores de tarefas (Carmagnani, 1999).

Estudos sobre o LD têm identificado marcas que sugerem que estes foram projetados e pensados para uma região específica (hegemônica), talvez em decorrência das políticas para o LD serem traçadas todas em âmbito federal, sendo aplicadas nas demais (periféricas) sem qualquer sinal de esforço de recontextualização e resignificação que pudessem dar conta das diferenças políticas, sociais e culturais de cada região e/ou estado do país. Então, esta tarefa fica a cargo exclusivamente do professor, quando este se faz atento a estas questões e quando a “seqüência didática” do LD permite tal debate. Essa crença na “seqüência” leva alunos e professores a reproduzir as sugestões do LD, na ilusão de que caso sigam tais sugestões, assimilarão todo o conteúdo. Carmagnani (1999), afirma que temos de um lado, um professor que não tem, ou não pode ter autonomia e, de outro lado, um aluno idealizado que recebe informações e que, se seguir o percurso predeterminado, no final aprende.

A força do LD no sistema escolar é tamanha que segundo Souza (1999), ele tornou-se um elemento constitutivo do processo educacional brasileiro, estabelecendo autoridade enquanto forma de critério de saber, transparecendo assim, que ele é responsável por dar certa forma ao conhecimento.

Configurar-se, assim, um discurso pela supervalorização do LD que permeia não apenas o senso comum, mas também grande parte do discurso didático-pedagógico. Tal discurso, por sua vez, pode constituir um risco à autonomia e à liberdade de interpretação por parte de docentes e discentes (Coracini 1999) afinal, é cedida ao LD a autoridade para ditar as regras do jogo, bem como delimitar os conteúdos e os procedimentos a serem adotados. Essas escolhas, por sua vez, não

são neutras, ou seja, estão permeadas pelas formações ideológicas de quem exerce tal poder, dentre os quais os governos e o mercado editorial.

Faz-se, portanto, necessária a problematização sobre o Livro Didático (LD) no contexto do ensino-aprendizagem de LI (Língua Inglesa), bem como das relações de poder que se operam entre professor e LD no contexto das escolas públicas do município de Marabá-PA. Neste trabalho, se questionará como esse professor vê o seu papel, o papel do aluno e o do LD no processo de ensino-aprendizagem de LI. Intenciona-se, com essa reflexão, dar seqüência ao diálogo a respeito do ensino de LI, em busca de deslocamentos de práticas e sentidos que possam (re)significar essa LE, tanto para professores quanto para alunos. Nessa oportunidade, será feita uma reflexão sobre alternativas para um ensino pautado pelo diálogo entre o *eu* e o *outro*, o local e o global, em detrimento de uma visão colonizada sobre a LI.

#### **METODOLOGIA:**

Foram realizadas entrevistas em duas escolas públicas de Marabá, nas quais entrevistamos três professores em busca de registros orais destes educadores sobre o LD. Nas entrevistas, obtivemos do professor informações sobre a (não)utilização do LD. Além disso, os educadores foram encorajados a enunciar sobre outros aspectos relacionados à metodologia utilizada no processo de ensino-aprendizagem de LE.

Os alunos das referidas escolas são, na maioria, oriundos de famílias de baixa renda, e que essas instituições não oferecem um padrão satisfatório no que diz respeito a espaço físico e estrutural como: biblioteca, laboratório de pesquisa,

etc. Destacamos ainda que nenhum dos professores entrevistados é fluente ou possui habilitação de nível superior em LI.

As transcrições foram feitas a partir de entrevistas gravadas no ambiente escolar. Desse modo, os professores entrevistados foram categorizados como P1, P2 e P3 e chamaremos as escolas apenas de E1 e E2.

### **OBJETIVOS:**

O presente trabalho almeja contribuir para:

- a) que os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem de LI analisem criticamente o LD e seu papel, bem como, as relações de poder que se configuram entre instituição, professor, aluno e LD.
  
- b) O cessar de velhas práticas de ensino de LI, que possa romper com a lógica do ensino transmitido em mão única, no qual o professor é a fonte do saber. Ao contrário disso, nos posicionamos pela urgência de práticas que rompam com a lógica do conhecimento que flui em mão única, do colonizador para o colonizado.

## CAPÍTULO 1

### **Lingua(gem), Sentidos e Sociedade: para além da estrutura.**

Para as considerações feitas neste trabalho será tomado por base a perspectiva teórica dos estudos discursivos da linguagem (Orlandi, 2002). Isso implica dizer que este trabalho se pauta em uma noção de linguagem para além de mero sistema convencional de comunicação.

Conceber a língua mais além de um mero sistema de comunicação implica levar em conta seu caráter heterogêneo (Authier-Revuz, 2004) e o atravessamento pela ideologia (Orlandi, 2002) enquanto aspectos fundantes tanto da linguagem quanto do sujeito que nela/dela se constitui.

Assim, a linguagem será tomada como elemento historicamente e ideologicamente constituído e que opera como uma espécie de “ponte” necessária entre o homem, a sociedade e o ambiente em que este se encontra inserido. Dito de outro modo, a linguagem será encarada enquanto “interação social em que o *Outro* desempenha papel fundamental na constituição do significado” (Brandão, 2002 p.10).

Para debater a linguagem em seu aspecto sócio-histórico, é necessária a apropriação de conceitos advindos não apenas da Lingüística, mas também das Ciências Sociais, dos Estudos Culturais, da Filosofia e da Psicanálise. Essa postura interdisciplinar visa entender não mais, exclusivamente, o suposto sentido (singular, unívoco) do que é dito, mas uma gama de efeitos de sentido (Orlandi, 2002) possíveis que levam em conta uma série de fatores, tais quais: quem enuncia, para quem enuncia, com que propósito, em que momento histórico, de que posição na hierarquia social, etc.

Diferentemente da noção cartesiana que pressupõe a total consciência e controle do indivíduo sobre seu discurso e suas ações, concebemos o sujeito enquanto descentrado, cindido. Ora, sendo o pensamento estruturado na/pela linguagem que, por sua vez, não é nem unívoca nem transparente, não pode sê-lo também o sujeito que resulta desse processo e que é interpelado pela ideologia a se constituir na ilusão de ser e estar na origem do seu dizer. Ilusão que se buscará confrontar na análise dos enunciados do *corpus* composto pelas entrevistas dos docentes.

### **O aspecto ideológico da linguagem**

A ideologia é a condição para a constituição do sujeito e dos sentidos. Quando um indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia (Althusser, 1970), no uso da língua para que se produza o dizer, essa passa a fazer sentido e é a partir daí que se operam as relações de poder. É na língua que a ideologia se materializa e é a ideologia que acaba por dotar o sujeito de uma ilusão de transparência do que é dito, tornando opacas as outras possíveis interpretações. Metaforicamente, pode-se dizer que a ideologia são os óculos pelos quais cada indivíduo enxerga o mundo. Esses “óculos”, no entanto, não garantem maior nitidez do dito. Asseguram apenas que todos aqueles que compartilham uma mesma formação ideológica serão chamados a interpretar o dito de maneira satisfatoriamente menos heterogênea.

### **A Noção de Sujeito**

Do ponto de vista dos estudos discursivos, o sujeito é de natureza descentrada, afetado pelo real da língua e também pelo real da história (Orlandi, 2002). Sendo assim, tem-se um sujeito não acabado, como alguém que está em constante construção na língua e pela língua. Portanto, entende-se que o sujeito não

é uno, mas se constitui a partir da relação com o outro. Desse modo, pode-se dizer que o sujeito funciona também pelo inconsciente e pela ideologia.

Assim, não é garantido que um sujeito seja exatamente igual ao outro, pois ele é o resultado de todas as experiências e discursos aos quais foi submetido em sua relação com o mundo por meio da linguagem.

É importante frisar, no entanto, que esta forma de ver o sujeito é relativamente recente no discurso didático pedagógico (os estudos discursivos se iniciam na década de 60), o qual tem muito ainda de uma tradição que postula um sujeito consciente, livre para fazer escolhas e traçar seus caminhos. A título de exemplo, podem ser mencionados os exames e exercícios de múltipla escolha, nos quais se espera a mesma interpretação pela totalidade dos sujeitos submetidos às mesmas questões. Há, ainda, exercícios de interpretação que se valem da técnica de *cloze reading*, os quais consistem em encontrar a resposta “correta” em um trecho de um texto dado. Esses exemplos podem ser ainda facilmente encontrados em LDs de língua inglesa ou mesmo em materiais utilizados nos institutos privados de ensino de línguas e são sugestivos de como os discursos e práticas didático-pedagógicas ainda investem na ilusão do sujeito consciente e centrado. Essa concepção de sujeito implica também uma concepção de sentido que, de acordo com esse pensamento, deve ser unívoco. Isso tem relação com uma concepção de língua que a vê muito mais ao nível de sentença (estrutura) do que de enunciado (discurso).

## **O Conceito de Discurso**

Como diz M. Pêcheux (1975, *apud* Orlandi, 2002),

“não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia: o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia e é assim que a língua faz sentido”.

De acordo com Orlandi (2002), a palavra *discurso* traz em sua raiz etimológica a idéia de movimento, de curso, de percurso. Assim sendo, o discurso refere-se à prática de linguagem, constitutiva do homem e de sua história.

Todo discurso é estabelecido na relação com um discurso anterior e aponta para outro, pois é um processo em curso e sendo assim, não se fecha, pois é uma prática e não se resume a um conjunto de textos.

## **O Interdiscurso**

O interdiscurso pode ser compreendido como o conjunto de formulações feitas e já esquecidas que determinam o que é dito. Ou seja, ele se configura como toda a memória discursiva daquilo que já foi falado sobre algo anteriormente. Quando o indivíduo é inserido na sociedade ela já está em processo ativo, ele é levado a “pegar o bonde andando”. Disso implica que, a partir do momento em que o indivíduo se insere em sociedade, ele é interpelado pela ideologia e por uma gama de dizeres e saberes que já estavam lá. Para que as palavras de alguém façam sentido é preciso que elas já façam sentido (Orlandi, 2002 p.33). Isso não significa, no entanto, que o sujeito tenha um caráter meramente passivo na língua. As novas situações impostas pelos diferentes contextos (transformações sociais, tecnológicas, mudanças nas configurações hierárquicas) podem colocar o sujeito diante da necessidade da construção e sociabilização de novos saberes e/ou modos de

significação. É como se o “bonde” da língua fosse conduzido coletivamente, ainda que não na mesma intensidade por todos, uma vez que a língua reproduz a mesma assimetria das relações de poder (Foucault, 1975) de uma determinada sociedade.

São essas relações de poder que se manifestam no/pelo discurso que nos permitem entrever algumas assimetrias inerentes à forma como se estrutura a sociedade. Foucault (1971) rediscute as teorias do poder vinculadas ao marxismo clássico (base e superestrutura), defendendo o aspecto capilar dessas relações. Para esse autor o poder não flui de cima para baixo, mas que flui em rede. Dentro de uma instituição escolar, por exemplo, existem hierarquias a respeitar, tarefas a executar, regras a cumprir. É fato que há estatutos e regimentos que asseguram as hierarquias aqui mencionadas, mas para além de todas essas instâncias de regulação das práticas sociais, existem discursos e tradições que naturalizam as leis, lhes conferindo um aspecto de transparência, de modo que o sujeito não necessita consultá-las a todo instante. Em algumas situações, apenas se executa aquilo que se espera do indivíduo em determinada posição, sem ele sequer lembrar-se da existência dessa ou daquela norma social.

Essas “normas” são inculcadas com tal eficiência pelo que Althusser (1970) chama de *Aparelhos Ideológicos do Estado* em nossas mentes que, na maioria das vezes, nem mesmo lembramos que existem. De fato, não é necessário que se escreva ou consulte qualquer lei para sabermos qual a divisão consagrada socialmente das tarefas de um professor e de um aluno no ambiente escolar.

De igual modo, se pode dizer que existem saberes construídos histórica e socialmente a respeito tanto do papel do professor quanto do LD. São esses saberes que vão operar na distribuição de poder ente o primeiro e o segundo, sendo

colocados em funcionamento por meio dos discursos dos atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem de LI.

## CAPÍTULO 2

### REPRESENTAÇÕES DE PROFESSOR

É notório que entre professor, aluno e LD existem poderes circulando. Portanto, por meio dos enunciados coletados nas entrevistas que constituem o *corpus* deste trabalho serão mencionados indícios de como se configuram essas relações de poder. Para tal, serão analisadas nesta parte do trabalho, as representações que emergem dos discursos dos professores entrevistados a respeito de seu próprio papel no processo de ensino-aprendizagem e sua relação com o LD. Serão apontadas, assim, pistas sobre que tipo de relação esse sujeito-professor estabelece com o LD, ou com a falta dele.

Observe-se o enunciado de P1 que, ao ser questionado sobre sua experiência enquanto professor de LI, diz:

*“Eu ensinava Língua Portuguesa, né. Há três anos que eu estou com Inglês e português”.*

Nota-se que o professor parece buscar justificar o fato de, anteriormente, só ter ensinado Língua Materna (LM) e deixa transparecer sua preocupação em não ser um especialista, uma “autoridade” em LI. Foram observadas outras preocupações semelhantes nos enunciados de P2 e P3. No enunciado abaixo, o professor P2, apesar de já atuar no ensino de LI há quatro anos, ao ser questionado sobre as reais possibilidades de se ensinar LE na escola, diz:

*“Olha, na escola você só consegue, os alunos só conseguem aprender mesmo o básico do básico, né. Agora uma Língua, na verdade pra eles saírem daqui falando fluentemente, isso não. Só em curso mesmo”.*

Aqui, o professor admite e reconhece um suposto “fracasso” ao afirmar que para o aluno aprender fluentemente uma língua estrangeira “só em curso mesmo”. Pode-se depreender que neste mesmo enunciado o “você” (que se refere ao próprio professor) torna-se “eles” (os alunos) o que produz um efeito de sentido no qual transfere a responsabilidade para “eles” de procurarem um “curso” (privado). Neste mesmo enunciado, se percebe que o professor coloca em funcionamento uma auto-representação de seu papel da qual emerge um efeito de sentido do professor enquanto um ser abnegado que, em decorrência de dispor de poucos recursos (e apesar disso) - ensina o “básico do básico”. Isso acaba configurando uma oposição entre duas instancias educacionais: a do ensino oficial e a dos cursos livres, sendo a primeira o lugar do “básico do básico” e a segunda referendada como espaço legítimo para aquele que busca a fluência em LI.

O discurso do “fracasso” do ensino oficial de LI também se faz presente no enunciado de P3 que afirma, de modo assertivo, que o aluno não aprenderá LI comunicativamente em uma escola pública. É importante notar ainda que, neste enunciado, para além da questão dicotômica entre “escola” (oficial) e “curso” (livre), o sujeito estabelece ainda a dicotomia público/privado, na qual o público é colocado como o lugar do “fracasso”:

*“...já falei isso pra colegas, eu falo: Olha, o aluno que quer aprender in... inglês, a falar inglês, quer, quer... fluentemente, na escola publica de hoje ele não aprende. Isso é ponto pacífico”.*

Em seguida, P3 continua expressando sua opinião sobre o ensino de LE quando lhe é perguntado se o aluno a aprenderá:

*“Então você tem que pegar esse aluno e falar: Olha é o seguinte, o, o, já que eu num, num vou conseguir você a, falar fluentemente mas de, vamos salvar pelo menos alguma coisa. Vamos ver se você consegue traduzir aquele texto no vestibular pra acertar aquelas cinco questões. Aquelas cinco perguntas que vão cair. Então a minha aula é voltada pra isso aí porque eu num, num gosto de, de, de, de ficar enrolando o aluno, fantasiando. Ah, tô, a, tô estudando Inglês e... tal, então eu canalizo logo, o que é que eu faço? Eu, eu imprimo os texto que cai no vestibular. Levo pra eles tra, traduzirem, mostro pra eles como é que são as perguntas. Geralmente são perguntas que, que vem em Português mesmo. Vem em Português as perguntas só pra ele marcar se aquilo é verdade o, o, o, o se a, o se aquilo é falso. Ou então dizer qual, qual das alternativas que se é A, B, C, D ou se é a alternativa E que está condizente com o texto. Então o meu trabalho é focado basicamente dire, diretamente nisso aí”.*

O professor, em seu dizer, acaba por estabelecer uma diferenciação entre ensinar a LI e preparar o aluno pra passar no vestibular. Ele parece não só admitir, mas, também, naturalizar seu fracasso ao se propor a “pelo menos salvar alguma coisa”.

*"vamos salvar pelo menos alguma coisa. Vamos ver se você consegue traduzir aquele texto no vestibular"*

O próprio sentido que emerge do verbo “salvar” dá uma idéia da situação em que ele coloca o ensino oficial de LI, ou seja, algo da ordem da catástrofe, do desastre, situação na qual os escombros precisam ser removidos para que se possa “salvar” o conhecimento ou mesmo o próprio aluno.

Até aqui, se pode observar três conflitos que afetam a identidade do sujeito-professor: O primeiro grande conflito é ensinar uma língua que ele não fala, da qual parece estar irremediavelmente apartado.

O segundo conflito diz respeito aos desejos que o sujeito-professor parece atribuir ao aluno. Tais desejos parecem em oposição frontal aos objetivos da

disciplina. De acordo com os enunciados analisados, os alunos, em geral, são representados como aqueles que querem falar a LI, mas o professor ensina gramática e, quando muito, técnicas de leitura. Ou seja, enquanto o aluno busca a *língua* – ou, pelo menos é representado pelo sujeito-professor enquanto tal – o professor trabalha o “sobre a língua”.

O terceiro conflito diz respeito à importância do idioma. Ao mesmo tempo em que o professor acredita que é importante aprender inglês, ele tem de conviver com a desvalorização da disciplina na escola oficial, em detrimento da supervalorização dos cursos livres oferecidos nos chamados Institutos de Línguas. Esse discurso da supervalorização dos Institutos de Língua em detrimento do Ensino Oficial acaba por reforçar e respaldar uma postura a respeito da LI que a toma enquanto mercadoria, pronta para ser consumida nos balcões das instituições privadas. Para que haja mercado, é preciso que o Estado deixe de cumprir sua função de ensinar a LI ou passe a ser desacreditado por seus cidadãos, o que parece ser o caso.

O seguinte trecho da fala de P1 se relaciona com a realidade da maioria dos professores de LI no município de Marabá, realidade esta, que não é muito diferente nas demais regiões do estado ou do país: Professores de português, matemática, geografia, etc. que assumem a carga horária da disciplina “Inglês” por falta de docentes realmente graduados e capacitados na área específica, conforme nos relatam os próprios professores entrevistados:

P1 - “*Eu ensinava Língua Portuguesa, né. Há três anos que eu estou com Inglês e português.*”

P2 – *“Olha, na escola você só consegue, os alunos só consegue aprender mermo o básico do básico, né. Agora uma Língua, na verdade pra eles saírem daqui falando fluentemente, isso não. Só em curso mermo.”*

P2 – *“Muito complicado mas a gente tenta, né!”*

P3 – *“a minha opinião é que na escola pública o Inglês que você aprende é aquele Inglês pra você conseguir traduzir aquele texto no vestibular.”*

P3 - *“Olha o aluno que quer aprender In... Inglês, a falar Inglês, quer, quer... fluentemente, na escola pública de hoje ele não aprende. Isso aí é ponto pacífico. Quem, quem falar que aprende é, é, é... é um gênio.”*

P3 - *“Olha é o seguinte, o, o, já que eu num, num vou conseguir você a, falar fluentemente mas de, vamos salvar pelo menos alguma coisa. Vamos ver se você consegue traduzir aquele texto no vestibular pra acertar aquelas cinco questões. Aquelas cinco perguntas que vão cair. Então a minha aula é voltada pra isso aí porque eu num , num gosto de, de, de, de ficar enrolando o aluno, fantasiando. Ah, tô, a, tô estudando Inglês e... tal.”*

Indício deste quadro de falta de profissionais capacitados é que a própria Universidade Federal do Pará, até o ano de 2008 não oferecia curso de Licenciatura em Língua Inglesa e, seguindo a mesma tendência, nenhuma das universidades privadas da região oferta tal curso.

Durante muito tempo a exigência para a lotação de um professor de LI nas escolas públicas era apenas de ele ter ingressado em algum curso livre de idiomas (mesmo que fosse iniciante) e apresentasse pelo menos um certificado do curso básico ou mesmo uma declaração da instituição. Tais critérios, além de se

mostrarem insuficientes para assegurar o mérito de um profissional podem ser inclusive questionados em seu aspecto legal.

Atualmente, há uma cobrança para que as escolas preencham o quadro de professores de LI mediante concurso, e para isso, o professor tem que ser graduado com licenciatura plena na língua em questão. Sem dispor ainda de um efetivo de profissionais - somente a partir de 2009 é que passou a ser ofertado, pela UFPA (Universidade Federal do Pará), o curso de Letras com Licenciatura em Língua Inglesa - as escolas do estado e do município continuam, até o presente, contratando professores oriundos de outras áreas e sem conhecimento específico da LI. Aqueles mesmos que já atuam há anos no ensino da LI, mantendo-se, assim, o *status quo*.

Os enunciados analisados até aqui apontam para um perfil de professor que se auto-representa com pouca (ou nenhuma) autoridade para confrontar as “verdades” trazidas pelo LD, nos levando a uma reflexão sobre os apontamentos de Grigolleteo (1999).

Para esta estudiosa o constante controle sobre a leitura do aluno pode ser exemplificado por questões que não dão margem para que o leitor forneça outra interpretação. São perguntas precedidas por afirmações categóricas que devem ser tomadas como conteúdo inquestionável do texto, mas que, na verdade, denotam uma possibilidade de leitura apenas.

Na concepção do LD de língua estrangeira, o aluno-leitor não *interpreta*, mas sim, *reconhece* sentidos. Para tanto, ele tem de ser guiado e, na aprendizagem da língua estrangeira, tem de se pautar por uma seqüência e suposta linearidade “natural” rígidas em termos de conteúdo. A tônica recai sobre o vocabulário e a gramática, às vezes disfarçada de “funções” de linguagem. O mesmo aluno, sobretudo o iniciante da língua estrangeira, não é concebido como tendo capacidade de utilizar e desenvolver formas de raciocínio mais elaboradas que aquelas de mero reconhecimento e reprodução. ( Grigoletto, 1999 p. 86).

Relacionando os discursos dos professores sobre si mesmos e a forma como o LD está estruturado, podemos antever a busca por um livro “à prova de professor”, que resista à sua falta de competência na LI. Essa busca parece pautada pelo “desejo” dissimulado de materiais auto-explicativos, que ensinem por si só e que sejam portadores da (única) verdade, ou seja, verdadeiros “manuais de sobrevivência”.

No enunciado abaixo, P1 relata ainda que, em algumas escolas, a língua estrangeira não recebe o mesmo tratamento no que diz respeito à avaliação. Além disso, o professor julga insuficiente a carga horária que lhe é atribuída.

*“E... geralmente é explicação no quadro e apostila, num tem nenh... num tem nenhuma outra metodologia. Não uso retroprojeter, não uso nenh... vídeo, mesmo porque já fica muito difícil né, a gente locomover esses alunos. São só duas aulas por semana.”*

Um insucesso quase que inevitável constitui a fala desse professor que estabelece um paralelismo entre ensino de língua bem sucedido e de qualidade com a carga horária. E isso se confirma ainda mais quando ele continua:

*“Olha, eu vou ser sincero. Ah... ta muito... é, a, a Língua Inglesa na verdade a gente é... ensina uma coisa pro aluno hoje, e o ano que vem a gente tem que repassar a mesma coisa porque ele num tem, num é, num é um assunto aprofundado. Então, pra se ensinar essa língua estrangeira ter além de mais aulas ter um material didático fornecido pela instituição. Ter recursos pedagógicos, que não é fornecido pelo, pra gente. Então a gente fica de mãos atadas, né? Ensina uma coisa agora, o aluno é, como não utiliza no dia a dia essa língua, aman... semana que vem já não lembra, então essa certa dificuldade”.*

Observe-se que novamente o professor representa o ensino de língua eficaz em relação direta e proporcional à carga horária. Embora outros fatores como

recursos pedagógicos e materiais didáticos sejam também mencionados, observa-se uma ênfase na questão do pouco tempo que o professor julga ter para abordar os conteúdos.

Os efeitos de sentido oriundos dos enunciados de P1, P2 e P3 não constituem, no entanto, (auto)atribuição da totalidade da responsabilidade pelo “insucesso” do ensino oficial de Inglês. Como nos relata Souza (1999):

As responsabilidades pelos fracassos no atual quadro educacional são atribuídas a entidades, instituições e categorias: “escola”, “sociedade”, “governo”, “professor”, “material didático”, “metodologias”, como se todos esses elementos estivessem destituídos de agentes efetivos. (...) O professor de ensino fundamental é definido enquanto mais uma peça alheia ao processo como um todo, fora das discussões sobre as necessidades de mudanças no sistema educacional. O professor é apresentado, paradoxalmente, como um agente sem voz e sua atuação está restrita à sua capacidade de adaptação a novas pedagogias e metodologias; a sua criatividade, ao manuseio do livro didático e à busca de soluções para os problemas encontrados na sala de aula. A atuação do professor é silenciada e ele passa a ser mais um item da lista de problemas a serem solucionados. (p. 60)

Com base nestas considerações, bem como nos enunciados dos professores, observa-se que estes impasses se materializam na prática escolar. Com relação ao seu papel enquanto professor na instituição e o quanto “lamenta” os fatos, P1 diz:

*“Olha, o meu papel era de transferir informações, mas eu, eu acho que a minha informação não tá sendo atingida da forma como eu queria, né? Ou, ou... alguns alunos aprende e outro não, então a gente fica com aquela sensação de dever quase cumprido, e não cumprido, né?”*

O professor é representado como aquele cujo papel se restringe a “transferir informações”. O processo de ensino-aprendizagem é designado como “transferência de informações”, ou seja, o conhecimento é representado em seu caráter de informação e não de prática. O saber “sobre” se impõe ao saber “como” ou saber “o quê”. Além disso, o aluno é tido como depositário do conhecimento que emana de uma fonte exterior e que chega a este aprendiz pronto para ser guardado em seu

“arquivo” cognitivo. Pouco ou nenhum papel é reservado ao aluno na construção de seu próprio conhecimento. O discurso desse professor reserva ao aluno um papel de passividade que, conforme será visto mais tarde, está em consonância com o próprio lugar que o LD reserva ao estudante de LI, ao qual cabe apenas descobrir (retirar o véu) do conhecimento já lá.

Em seguida será observado, no discurso de P2, igual preocupação quanto à dificuldade de “transferir informações”. Quando solicitado a refletir sobre a utilização de uma metodologia no contexto de uma sala de aula que o próprio professor julga ser super lotada ele enuncia que é *“Muito complicado, mas a gente tenta né?”*. O professor parece se imbuir em seu enunciado das características de "super-herói", daquele que tenta o "muito complicado" e mesmo o impossível. Essa imagem ganha força na seqüência da fala desse professor:

*“Olha, eu procuro dar o melhor de mim. Não sei se eu consigo, mas eu tento, né! Porque eu, às vezes tem coisa que eu tenho que estudar em casa pra poder chegar aqui e passar pra eles, né! São coisas assim mais complicadinha um pouco. E... eu... faço o possível pra... É, aprendo com eles também, né? Não só ensino, mas também aprendo também. Mas a gente vai levando”.*

Nota-se, neste caso, a insegurança diante do papel de professor e, ao mesmo tempo, um suposto heroísmo que parece servir de “anestésico” para as dificuldades e limitações que este sujeito enfrenta. Diante de suas limitações, o professor se apóia no material didático como um mecanismo de defesa, pois ao ser indagado sobre como o utiliza, P2 diz: *“...costumo seguir muito ele”* Neste caso, ao dizer que "segue" o LD - emerge daí um efeito de sentido no qual o professor se posiciona atrás, se protege, se esconde de algo. Paralelamente, há ainda, outro efeito no qual esse professor se posiciona hierarquicamente em desvantagem em relação ao livro

didático, seguindo-o, ou seja, sendo por ele conduzido pelo movediço terreno da língua estrangeira.

Para Carmagnani (1999, p. 130):

Nessa visão, o professor reproduz o que é sugerido pelo livro e o aluno, caso siga a seqüência sugerida, assimila todo o conteúdo. De um lado, temos um professor que não tem, ou não pode ter autonomia e, de outro, um aluno idealizado que segue um percurso predeterminado, recebe informações e, no final, aprende.

Em contrapartida, P3 declara que, no desempenho de sua função, ele se vê como um facilitador para o aluno. Porém, questionado sobre a contribuição do material didático nesse processo de facilitação de acesso ao conhecimento, P3 enuncia:

*“É, de algum modo sim, né. Se eu falar que não contribui de maneira nenhuma talvez eu, eu estaria é... menosprezando o, o, o material, mas o que acontece é que esse material ele vem todo, ele vem todo ainda no, no modo tradicional. Modo tradicional de ensino”.*

Apesar de certa insatisfação em relação ao LD que “segue”, o professor não se sente plenamente autorizado a questionar, ou em suas palavras, "menosprezar" o LD. O modo como o sujeito-professor coloca os sentidos em funcionamento nos leva a concluir que o LD se configura, para ele, enquanto instância de poder e autoridade. Em outras palavras, este sujeito enuncia de uma posição de quem já desenvolveu uma relação de inevitável dependência com o LD. Essa não parece ser um postura isolada, muito menos localizada, conforme nos sugerem as reflexões de Souza (1999):

Já tivemos a oportunidade de apontar (cf. Sousa 1995: 114) que o livro didático tem sido, tradicionalmente, o principal mediador no ensino promovido pela instituição-escola. Ele costuma ser, quase que exclusivamente, a principal fonte de material didático utilizado por professores nas escolas da rede oficial de ensino para transmissão de conhecimento. Embora alvo de críticas diversas, não se pode deixar de encará-lo como um paradigma que sustenta a transmissão de saber via escola. (p.94)

A despeito do descontentamento de P3 em usar um LD pautado no “modelo tradicional de ensino” Foi indagado se ele usa outros materiais didáticos de apoio. Veja o que o professor enuncia a respeito:

*“É, os ou... os materiais didáticos que eu uso como eu já falei, né. Os didáticos, os didáticos próprios né, são os livros. O, o, os paradidáticos na, na escola pública muitas vezes você num, num encontram”.*

Anteriormente, P3 foi sondado quanto ao que ele considerava ser o papel enquanto professor, e sua resposta foi:

*“Olha, o, o, o, eu me considero como sendo... um facilitador ali pro aluno”.*

Depreende-se então que, referindo-se à dificuldade (ou mesmo a impossibilidade) de os alunos encontrarem material de apoio, o professor, enquanto facilitador tira de si a responsabilidade ao dizer “[eles] num encontram”, deixando implícita sua suposta vantagem enquanto “portador” do conhecimento, capaz de resolver problemas “...mas eu encontro”.

Gostaria, neste momento, de retomar alguns dizeres de P3: no decorrer da entrevista ele parecia discorrer favoravelmente ao livro didático e sua contribuição no processo do ensino da LE, entretanto, no final, quando indagado se o LD contribuía de algum modo para o seu papel de facilitador no ensino, ele declara:

*“...o que acontece é que esse material ele vem todo, ele vem todo ainda no, no modo tradicional. Modo tradicional de ensino. Ele vem como sendo o guia pro aluno. Ou seja, pro aluno se... seguir aquilo ali, o professor ele vem, é como se o aluno ó fique ai com suas mentes abertas aí, as caixas de depósito abertas que nós vamos jo... jogar aí em vocês. E vocês vão aprender aí, quando na realidade é tem, ta demonstrado aí através do construtivismo que não é, não é bem assim. Tem que haver uma interação entre alunos, entre professores, entre diretores, entre comunidade que é pro aluno explorar essa visão do social.”*

Há sinais de polifonia no discurso do professor, no qual ecoam várias vozes em seu discurso. Ele se filia a uma teoria para reforçar um ponto de vista que, até então, vinha sistematicamente contrariando.

Na verdade, o LD não surge apenas “...como sendo o guia pro aluno” como sugere P3. Não obstante, veja o que diz Carmagnani (1999) a esse respeito:

O livro didático e os manuais e suplementos parecem sugerir que o professor é apenas uma personagem (que segue um “script” pré-formulado) que interage com outra personagem (o aluno) que, também, deve seguir seu “script”. O professor executa algumas atividades (pede para o aluno copiar, seguir o modelo, transformar conforme o exemplo etc.), enquanto que o aluno executa outras (copia, segue o modelo, transforma conforme o exemplo etc.). O autor do livro didático, por sua vez, assume o papel de um narrador onisciente que tudo sabe (do que o aluno precisa, do que o professor quer) e tudo vê (quando diz, por exemplo, *Mãos à obra! Utilize sua imaginação!* Prevendo possíveis resistências e/ou estímulos que poderiam ser fornecidos pelo professor). Em muitos casos, até o tempo desejável para o desenvolvimento de cada atividade é sugerido, confirmando o desejo de controle por parte daqueles que produzem o livro didático. (CARMAGNANI, 1999 p.132)

O “controle, resistência e estímulo” dos quais fala a autora, não são representados somente pelo LD, como veículo de relações de poder entre professor e aluno. No ambiente escolar, há várias instâncias por meio das quais as relações de poder são veiculadas. No entanto, ao se conceber a escola como espaço propagador da ideologia do estado (Althusser, 1970), nota-se o papel do livro didático como instrumento dessas ideologias, no interior da escola, pois

São essas “regras”, que definem as relações de poder e que subentendem valores tomados como verdades por um dado grupo social, verdades essas que definem a ética da escola. Entretanto, a escola não o faz sozinha: ao mesmo tempo que constrói o imaginário discursivo da sociedade a seu respeito, vê também seus valores, interesses e necessidades de toda ordem sendo construídos e modificados por essa mesma sociedade (CORACINI 1999, p. 33).

Por conta das marcas ideológicas inculcadas nos professores por toda uma teia de instâncias de poder, dentre as quais figura o LD, serão observadas no capítulo seguinte as representações dos professores sobre o aluno e o papel desse aluno no contexto do ensino-aprendizagem de LI.

## CAPÍTULO 3

### REPRESENTAÇÕES DE ALUNO

Neste capítulo, o enfoque será sobre o modo como o professor concebe o papel do aluno e como este é posicionado por aquele na teia de poder que constitui o ambiente escolar.

Indagado sobre se os alunos gostam do material didático adotado pelo professor e especificamente se gostam das aulas de LI, P1 relata:

*“Olha, não são todos que gosta da aula de Inglês porque eles num vê uma função determinada pro Inglês né, geralmente tem a mesma pergunta: “Por que estudar Inglês, né?” Então eles já vê o Inglês como algo que eles não vão utilizar no, no, no futuro, né. Então eles, é... a maio... uns gostam, outros não.”*

Nota-se que P1 relaciona o “não gostar” das aulas de LI por parte dos alunos a uma suposta falta de relevância, com base em uma visão utilitarista da LI “[o aluno] não vê uma função determinada para o Inglês”.

De fato, um dos motivos para que grande parte dos alunos não se identifique com a LI pode residir no fato de que tais estudantes ainda não construíram um lugar significativo para a mesma. Em outras palavras, esses alunos ainda não representam a LI como algo “útil”, a despeito da gama de pré-construídos que circulam em discursos oriundos, principalmente do mercado, a respeito desta LE. Esses pré-construídos postulam a LI quase que como pré-requisito da inserção em um mercado cada vez mais “globalizado” e permeado pelas novas tecnologias da informação e do conhecimento, as quais têm todas na LI sua *língua franca*.

Talvez seja difícil para tais alunos sentirem-se envolvidos e ávidos em querer aprender uma LE, uma vez que esta parece ser representada, tanto pelos professores quanto por alunos enquanto mera disciplina (Uchôa-Fernandes, 2008) para a qual se deve estudar “para passar na prova”. A LI há muito perdeu seu status lingüístico no ensino oficial para adquirir, cada vez mais, características de um saber disciplinar compartimentalizado. Como nos alerta Souza:

Nossa relação com a língua estrangeira dá-se, geralmente, através de textos, que, por sua vez, são mediados pela instituição escola. Considerando que textos são organizados a partir de um ponto específico na estrutura social e cultural, a aprendizagem de uma língua estrangeira é um aspecto de um processo abrangente. (SOUZA 2002, p. 99)

Não obstante, esse aluno inserido nesse meio, está aprendendo Língua e, por meio dela, entra em contato com uma nova cultura. A essa nova cultura, somam-se seu contexto sócio-histórico e econômico, ou seja, as condições de produção de todo e qualquer discurso.

Conclui-se então, que aprender uma LE é se inserir em outras condições de produção vindo a produzir também, outros discursos que não são, necessariamente, os mesmos do “nativo”. As condições de produção não são nem as mesmas da LM, muito menos as de LI para o “nativo” e, portanto, os sentidos produzidos possuem singularidade tanto em relação à LM quanto aos sentidos produzidos pelo falante nativo de LI. Temos, assim, duas ideologias distintas convivendo num espaço híbrido que é o espaço da sala de aula, lugar do conflito das duas línguas.

Ao se deparar com outra língua, quase sempre pelo viés muito mais gramatical do que comunicativo, o aluno é levado a comparar o *seu* e o *do outro*. Suas formas de significação e as formas *estrangeiras* são colocadas sob comparação. Nesse processo, gestos de recusa como os do enunciado abaixo são

compreensíveis e esperados, afinal, se o aluno já possui a *sua* forma de produção de sentidos que, até então, cumpre bem seu papel de integrá-lo socialmente, porque, então, aprender a forma *do outro, estranha, alheia* à sua realidade. Uma língua que é *estrangeira* em todos os aspectos, não apenas territorialmente falando?

“eles já vê o Inglês como algo que eles não vão utilizar no, no, no futuro”.

Desse modo, é importante destacar que

A fim de percebermos processos ideológicos perpassando textos, precisamos compreender não só processos envolvidos na formação de textos, mas também a posição do sujeito-leitor em relação a eles. Devemos examinar como leitor, enquanto sujeitos, agente social, se constitui no processo de aprendizagem de uma língua. (SOUZA 2002, p. 99, 100).

A despeito da declaração de P1 de que *“uns gostam, outros não.”*, quando perguntamos a P2 sobre o que os alunos pensam do livro adotado, das aulas, e se eles correspondiam bem, e ainda, se gostavam do material adotado, P2 declara:

“Olha, até agora nunca ninguém, assim... questionou”

Vê-se então que o não-questionamento, no discurso desse sujeito, configura “aceitação”, dentro da lógica de que “quem cala consente”. Essa passividade expressada pelo silêncio do aluno (Orlandi, 1993), no entanto, pode ser relacionada a um papel hierárquico historicamente construído para o aprendiz na sala de aula que, por meio do dispositivo da autoridade, o demove de questionar o professor, instância superior dentro dessa hierarquia.

Esse professor, por sua vez, embora reconheça a insuficiência do LD para o ensino significativo de LI, acaba referendando-o, conforme podemos confirmar pelo enunciado seguinte:

*“...eu procuro variar muito...eu sempre vou fazendo assim uma salada, fazendo o que eu acho de melhor de cada livro pra melhorar minha aula”.*

Ao buscar a recusa do LD o sujeito-professor acaba se filiando mais ainda neste universo, produzindo um LD híbrido, a partir de outros LDs com aquilo que ele considera ser o que “de melhor” há em cada um. Coracini (1999), com propriedade, observa que

O livro didático constitui, então, um bem de consumo para professor e alunos, de que não se pode prescindir; afinal, o professor acredita que o LD facilita a aprendizagem trazendo *modelos a serem seguidos pelos alunos*. Essa crença provém, é claro, da certeza de que o autor do livro-texto conhece melhor do que ele, professor, o que deve ser ensinado e, portanto, ele, professor, se sente autorizado, para não dizer instado a obedecer.  
(p. 37)

Ainda com relação aos lugares representados pelo professor dentro do processo de ensino-aprendizagem, P1 enuncia que:

*“... o meu papel era de transferir informações, mas eu, eu acho que a minha informação não ta sendo atingida da forma como eu queria, né? Ou, ou... alguns alunos aprende e outro não, então a gente fica com aquela sensação de dever quase cumprido, e não cumprido, né?”.*

Um certo desejo de homogeneidade parece permear o enunciado de P1 que sente-se frustrado em não atingir o objetivo do aprendizado total e homogêneo.

Ainda sobre esse desejo do aluno “ideal”, homogêneo, P3, quando indagado a respeito de suas impressões sobre material didático que utiliza, afirma que:

*“Na realidade é... (...) é um material bom! O que acontece... é que (...) o aluno com uma grande defasagem, não só no inglês, mas defasagem em matemática, em português, em geografia, ou seja, em todas as matérias. E quando você recebe aquele livro num nível Brasil, aqui em Marabá o aluno fica assustado com aquele livro. Fica assustado com aquele texto. É um texto muitas vezes com duas, duas folhas. Duas folhas, e ele ta acostumado a, a, a... diálogo (...) e o que acontece é isso, você recebe um livro bom pro, pruma realidade que o aluno num ta acostumado. Não tem base.”*

Para P3, o aluno parece ser representado como deficitário na interação com extos autênticos -"duas folhas". Percebe-se que pouco se questiona sobre a

natureza do LD, deixando-se a culpabilidade pelo insucesso do aprendizado pender para o lado do aluno. Este movimento, como já foi visto anteriormente, é análogo àquele em que o docente chama para si e para a falta de carga horária a culpa pelos infortúnios do ensino oficial de LI, salvaguardando o LD em seu aspecto quase que de verdade absoluta. De fato, ao longo de todo o *corpus* pode-se perceber que o LD é representado pelo professor enquanto um instrumento, aparato essencial às aulas, com *status* de algo imprescindível.

Para Souza,

Independente do livro didático adotado ou da disciplina abordada, o que se constata é que o livro didático constitui um elo importante na corrente do discurso da competência: é o lugar do saber definido, pronto, acabado, correto e dessa forma, fonte última (e às vezes, única) de referência (cf. Souza, 1995; Vesentini, 1995). O caráter de autoridade do livro didático encontra sua legitimidade na crença de que ele é depositário de um saber a ser decifrado, pois supõe-se que o livro didático contenha uma verdade sacramentada a ser transmitida e compartilhada. Verdade já dada que o professor, legitimado e institucionalmente autorizado a manejar o livro didático, deve apenas reproduzir, cabendo ao aluno assimilá-la.

(2002. p. 27)

Sendo o LD um elo importante na corrente do discurso da competência, a fala de P3, parece sugerir um desejo de obediência incontestada ao mesmo. Quando lhe é perguntado se ele seguia esse material à risca, ele diz:

*“É, o, o que acontece que devido essa dificuldade do aluno, essa base que ele não tem é, muitas vezes não tem como você seguir esse livro à risca. Não tem. Ou seja, você tem que começar a usar outros materiais. Um material muitas vezes num nível inferior, entendeu?”*

Nota-se assim, que, para P3 o aluno sem base é representado como fator que impossibilita seguir o LD "à risca", objetivo "correto" e desejável. O que sugere ser o LD o agente responsável por dar certa forma ao conhecimento; "forma" no que diz respeito à seleção e hierarquização do saber. No contexto escolar, parece não haver

dúvida quanto à autoridade conferida ao LD tradicionalmente pelo senso comum (SOUZA, 2002).

Na seqüência de seu discurso, P3 continua a lamentar a realidade do aluno que, para ele, parece estar longe do ideal:

*“...você tem que começar a usar outros materiais. Um material muitas vezes num nível inferior, entendeu? Pra tentar é puxar aquele aluno. Pra então sim, pra então sim você passar a usar, usar aquele livro, ou , ou passar a dar continuidade no uso daquele livro pra ver se você chega até o final, o que muitas vezes você num chega.”*

Observa-se então que o aluno, nesse caso, parece ser representado como aquele que precisa ser "puxado" pelo professor.

A imagem que advém do próprio verbo “puxar” nos dá idéia das forças que operam e que competem na sala de aula: por um lado, o aluno, longe de ser aquele idealizado pelo professor ou pelo LD coloca suas demandas, “puxando”, forçando o professor a um movimento para fora do LD. Assim, o professor “tem que” (imposição das circunstâncias) usar outros recursos, que parecem representados como inferiores e/ou indesejáveis, para poder, então, retornar à desejável e tão buscada seqüência ideal “até o final” do LD. Ou seja, para P3 o ensino da LI está pautado por uma noção de seqüência lógica e de fixidez, como se fosse uma espécie de via férrea, na qual, para se chegar à terceira estação (unidade programática), deve-se primeiro passar pela segunda e, anteriormente, ter passado pela primeira. A imagem da via férrea, na qual todos os trens devem possuir a mesma bitola parece-nos descrever adequadamente o que ocorre na relação Professor-LD. Para evitar o “descarrilamento” do ensino e conduzir os passageiros (alunos) em segurança, o maquinista (professor) deve atentar para não sair do trilho (LD), cumprindo rigorosamente o itinerário de viagem já dado.

É oportuno estabelecer relações entre este pensamento de P3 e as considerações de Souza, que afirma que

No caso da língua inglesa, parece haver a eterna busca da competência comunicativa e da língua enquanto “natural”, mas realizada através de frases soltas ou diálogos estanques (...) nos livros didáticos para o ensino do inglês, observa-se, também, uma hierarquia na seleção e organização do conteúdo. Os livros costumam estar divididos em níveis – básico, intermediário, avançado, por exemplo – e em unidades ou lições que apresentam conteúdos que são classificados em “mais complexos” ou “menos complexos”. A primeira “unidade” de um livro-texto não deverá ser apresentada ao aluno após a quinta unidade, já que a primeira é pré-requisito para a quinta. Na aula de inglês, não é considerado “pedagogicamente correto” apresentar ao aluno o *present perfect*, antes do verbo *to be*. Vale a pena mencionar que uma das queixas frequentes entre alunos diz respeito ao fato de que o ano letivo do curso de inglês começa sempre pelo verbo *to be*, o que, segundo eles, contribui para a falta de interesse na aula de língua estrangeira em contexto de escola estadual.

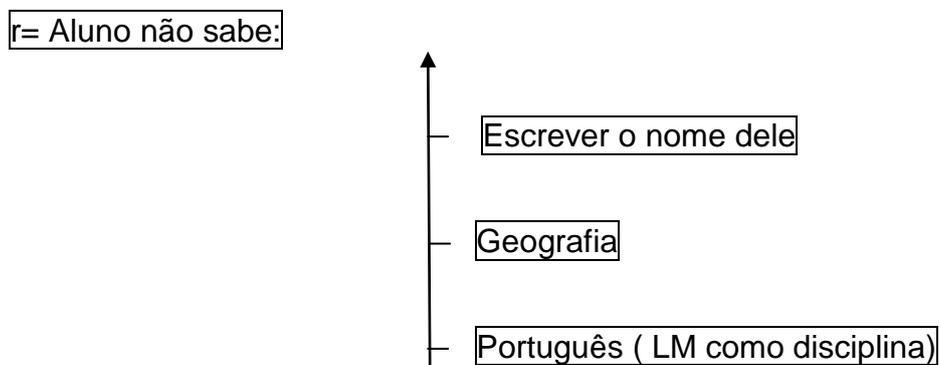
Há, portanto, uma relação de hierarquia e interdependência entre os conteúdos das unidades que compõem um livro para o ensino do idioma inglês. Esta relação norteia e (de)limita a atuação pedagógica do professor de língua estrangeira. (SOUZA 2002, p. 30-31).

Com relação à forma como as aulas e o material adotado atingem os alunos, P3 enuncia que:

*“Os alunos, eles têm, a maioria deles tem um ditado até curioso. Que eles falam: “Professor, eu não sei nem português (risos...) cumé que eu vou saber inglês? Então essa é a realidade do aluno. O aluno chega no nível médio que ele não sabe português, não sabe geografia, muitas vezes ele não sabe escrever o nome dele. Existe casos de aluno no terceiro ano do segundo grau que não sabem ler, ou seja, não sabem ler um texto em português. Não sabem ler um dial... um diálogo pequeno em português. Então é esse aluno que não sabe muitas vezes nem assinar o nome que você vai ter que ensinar inglês.”*

Nota-se então, um efeito de sentido, no qual o aluno é representado enquanto receptáculo do saber, que chega “vazio” de conhecimento à escola, a qual tem por tarefa abastecê-lo. Ao afirmar que “[o aluno] não sabe português, não sabe geografia, não sabe escrever o nome dele”, esse sujeito-professor, constrói, em sua

argumentação, um efeito de gradação. Podemos, com base no modelo proposto por Ducrot (1987 *apud*. Uchoa-Fernandes, 2006), representar esquematicamente o enunciado do seguinte modo:



Depreende-se deste esquema, que o professor faz um percurso representativo de seu aluno até posicioná-lo no mais alto grau de analfabetismo, em busca de justificativas que o isentem da responsabilidade pelo insucesso do processo de ensino-aprendizagem de LI.

Sobre a possibilidade (ainda que mínima) de obtenção de êxito no ensino de LI no contexto do ensino oficial, P3 enuncia que

*"... na escola pública o Inglês que você aprende é aquele Inglês pra você conseguir traduzir aquele texto no vestibular.(...) já falei isso pra colegas, eu falo: "Olha o aluno que quer aprender In... Inglês, a falar Inglês, quer, quer... fluentemente, na escola pública de hoje ele não aprende. Isso aí é ponto pacífico."*

Não se trata apenas de uma incapacidade que o professor identifica no aluno para o aprendizado. Toda a instituição escolar parece desautorizada pelo professor para o cumprimento desta tarefa, cuja realização com sucesso parece ser colocada como exclusividade dos cursos livres disponíveis no mercado.

Para os professores, e em específico para P3, sendo “ponto pacífico” que o aluno não será capaz de desenvolver habilidades comunicativas em LI no ensino público, lhe resta ser “sincero” com os alunos e não criar “falsas expectativas”. Neste gesto de “sinceridade”, entretanto, perpassam formulações que acabam reforçando o discurso da suposta falência do ensino oficial (em especial, do ensino público) de LI e a suposta necessidade de um mercado de “cursos” de LE, responsável por executar uma tarefa que o estado já não consegue (e, historicamente, nunca conseguiu) executar.

*“eu sou bem realista nisso aí, eu falo logo na minha aula, eu falo: “pessoal olha, eu vou mostrar a vocês aqui como vocês traduzirem o t... o texto no vestibular” (...) já que eu num, num vou conseguir você a, falar fluentemente mas de, vamos salvar pelo menos alguma coisa. Vamos ver se você consegue traduzir aquele texto no vestibular pra acertar aquelas cinco questões. Aquelas cinco perguntas que vão cair. Então a minha aula é voltada pra isso aí porque eu num , num gosto de, de, de, de ficar enrolando o aluno.”*

Neste caso, o ambiente escolar, ao invés de formar o cidadão para o uso espontâneo e significativo da língua parece muito mais preocupado em preparar esse aluno a dar “seqüência” aos seus estudos, ou seja, passar pelo crivo do vestibular.

Nota-se, novamente a urgência que se coloca pela noção de “progresso” instantâneo pela eliminação de etapas. A aprovação desse aluno no vestibular parece atestar o cumprimento do “dever” do professor, como podemos depreender do discurso de P3:

*“...eu canalizo logo (...) o meu trabalho é focado basicamente dire, diretamente nisso aí. (...) em passando no vestibular, então ele passa ter uma nova mente. Ele passa a ter uma nova idéia, uma nova visão de mundo, uma nova visão de educação. Aí sim, muitas vezes ele começa a, a, a, a se disciplinar mais pra aprender. (...) falam que tem dados estatísticos né, mais chutando, oitenta e cinco por cento dos alunos são desmotivados no ensino médio, é, ele ta lá mas não tem aquela determinação, não tem aquela disciplina, ele não tem aquela motivação, ele não tem ainda aquela visão “porque que eu estou aqui fazendo o ensino médio, pra quê?” Ele não tem ainda perspectiva, não tem perspectiva de futuro não.”*

Nota-se particular atenção ao fato de que o aluno é representado pelo professor como indisciplinado. Sabendo que a noção de disciplina é um forte requisito positivista, que se destaca como uma forte marca do próprio discurso didático-pedagógico de cunho positivista que permeia ainda o ambiente escolar. É a disciplina que compele não apenas o aluno, mas professores e administradores escolares a não fugir ao (auto)controle. Controle este, que parece também ser exercido pelo LD em relação tanto aos professores quanto aos alunos, conforme já argumentado anteriormente nesse trabalho.

Mais adiante, fica claro que, para o professor (P3), até certo momento de sua instrução, o aluno é tido como cego e sem destino. É míope no início e, ao fim, vê. Pois, ao falar sobre o que considera ser o seu papel enquanto professor, P3 relata:

*“Olha, o, o, o, eu me considero como sendo... um facilitador ali pro aluno. Pro aluno encontrar o seu caminho. O aluno encontrar o seu caminho. Encontrar o, o seu destino, seu horizonte. O aluno começar a em... enxergar o seu futuro.”*

Até aqui nota-se que, de fato, relações de poder têm circulado nas representações de professores sobre os alunos: estes são, quase sempre, representados por aqueles, enquanto indivíduos que chegam à escola vazios de conhecimento, em busca de serem “alimentados” com o saber do professor. Está reservado ao aluno, de acordo com os enunciados vistos, um papel de passividade, no qual o aprendiz é aquele que nada ou pouco questiona e que deve ser conduzido pelo professor na seqüência, supostamente linear, do processo de ensino-aprendizagem. Essas formas de representação do aluno pelos professores entrevistados acabam por posicioná-lo na base de uma pirâmide hierárquica discursivamente construída. Os estudantes são representados como instância assujeitada ao poder do professor, ao qual devem “seguir”, senão para obter o êxito, para atravessar as trevas da ignorância e poder “enxergar seu futuro”.

No capítulo seguinte, passaremos a discutir as representações de ensino e de método que permeiam o imaginário dos professores entrevistados, com a finalidade de continuar investigando como estes professores se representam dentro desta cadeia de poderes em que estão inseridos, em especial, com relação aos materiais e métodos disponíveis para o ensino de LI.

## **CAPÍTULO 4**

### **REPRESENTAÇÕES DE ENSINO/MÉTODO**

Para apontar as representações de ensino/método, se fará inicialmente algumas considerações quanto às influências que os atores envolvidos podem imprimir no processo ensino-aprendizagem, considerando como foco principal para as noções de ensino/método, a própria língua.

Pela perspectiva discursiva, “linguagem só é linguagem porque faz sentido” (ORLANDI, 2007 p.25). E como esperar que, para o aluno, um determinado texto de uma LE faça sentido, quando este não se vê discursivamente envolvido, enquanto parte da/na história?

Os sentidos não estão somente nas palavras ou nos textos, mas na relação que estes têm com a exterioridade, com as condições em que são produzidos. Os sentidos, tomados sob essa perspectiva, não dependem somente das intenções dos sujeitos e não podem ser garantidos, ou seja, toda palavra é dotada de uma opacidade constitutiva.

“Os dizeres não são, como dissemos, apenas mensagens a serem decodificadas. São efeitos de sentidos que são produzidos em condições determinadas e que estão de alguma forma presentes no modo como se diz, deixando vestígios que o analista de discurso tem de aprender. São pistas que ele aprende a seguir para compreender os sentidos aí produzidos, pondo em relação o dizer com sua exterioridade, suas condições de produção. Esses sentidos têm a ver com o que é dito ali, mas também em outros lugares, assim como o que não é dito, e com o que poderia ser dito e não foi. Desse modo, as margens do dizer, do texto, também fazem parte dele.” (Orlandi, 2007 p.30)

Partindo do pressuposto de que aprender uma língua é, também, aprender sobre e manter contato com a cultura de um povo que se constitui dessa/nessa língua, cremos que seja desejável uma abordagem que leve em consideração os

aspectos culturais. Esse imbricamento de culturas e formas de representação da realidade indica algo constitutivo do próprio processo de ensino-aprendizagem de LE. Isto posto, uma abordagem intercultural da LE contribui no sentido de minimizar os efeitos de estranhamentos provocados pelo contato com a alteridade lingüística. Infelizmente, fica implícito, esse quadro não corresponde à realidade nem do ensino oficial de LI no município de Marabá nem no restante do território nacional, haja vista a grande carência, com raras excessões de profissionais da educação que sejam fluentes na língua e atentos a essas questões culturais.

Segundo os PCNs de LE de 5<sup>o</sup> a 8<sup>o</sup> séries

“para o aluno de Língua Estrangeira, ausência de conhecimento de mundo pode apresentar grande dificuldade no engajamento discursivo, principalmente se não dominar o conhecimento sistêmico na interação oral ou escrita na qual estiver envolvido” (1998, p.30).

Ainda segundo esse documento oficial,

“é difícil se engajar em um discurso sobre o qual não se sabe nada ou que não seja significativo e motivador para quem fala, lê ou escreve” em relação à aprendizagem da LI (cf. p. 60)

Não obstante, os PCNs ressaltam que a aprendizagem de Língua Estrangeira não é só um exercício intelectual de aprendizagem, mas uma experiência de vida, pois amplia as possibilidades de se agir discursivamente no mundo (PCNs 1998, p.38). Ou seja, aprender uma LE é um fator importante na educação e na formação do sujeito da sociedade “global” para a qual a informação é elemento gerador de valor. A partir da aprendizagem de uma LE o aluno passa a ter a oportunidade de comparar e refletir melhor sobre sua própria cultura e língua, e como consequência, poderá ampliar a compreensão de seu papel enquanto sujeito político-social. Por meio da aprendizagem de uma segunda língua, também se tem a oportunidade de conhecer aspectos importantes da própria língua: raízes, influências, razões de alterações lexicais entre outros. Vigotski (1999), ao mencionar a aquisição de

conceitos científicos, afirma que “a aprendizagem de uma língua estrangeira facilita o domínio das formas mais elevadas da língua materna” (p. 137). Visto por esse ângulo, o aprendizado de uma ou mais línguas estrangeiras, segundo este estudioso, beneficiará sobremaneira o conhecimento de sutilezas da LM.

A seguir, serão observadas as concepções de ensino/método às quais se filiam os professores que entrevistamos.

Ao relatar sobre seu histórico e atuação como professor de LI, P1 nos informa que nenhum material é fornecido pela secretaria municipal de educação, e que ele próprio confecciona o material didático para as aulas de LI. Na oportunidade, foi indagado se o material não era fornecido nem mesmo para a escola. A este questionamento P1 afirma:

*“Pra ninguém! O que vem da SEMED (Secretaria Municipal de Educação) é só os conteúdos de cada disciplina né. Nós temos um conteúdo, mas não vem assim nada de material não.”*

Pode-se observar, na fala de P1, uma ilusão da língua como conteúdo, a ser manipulado e transmitido, e que, de maneira implícita, esse sujeito anseia por um material didático que viria lhe dar suporte e legitimar sua prática docente.

Vemos esta mesma ansiedade e preocupação em P2, que diz que está usando um LD chamado “Caderno do Futuro”, e quando indagado se foi a escola que escolheu o LD ele responde:

*“Não! Fui eu. Ah, porque... às vezes quando eu vou em Belém, toda vez que eu vou em Belém eu vou La nas, nas editoras e faço, pedindo livros e eles não querem dar pra professor de escola pública, eles não dão de jeito nenhum. Mas eu insisto, adulo, até que eu consigo. Mas eles só dão o caderno do futuro mesmo.”*

A “necessidade” sentida pelo professor em relação ao LD parece ser de tal ordem que, em decorrência de o estado não disponibilizar material didático, o professor se coloca numa posição de “adular” e insistir pra ganhar “só” o “Caderno do Futuro”. Isso pode ser sugestivo de uma relação de hierarquia na qual o professor está em desvantagem em relação ao mercado editorial. Este último, seleciona, organiza e distribui (ou, por algum motivo, sonega) os conteúdos a serem abordados na aula de LI. Estes se configuram quase que como uma verdade absoluta e inquestionável, da qual o professor não pode prescindir. No discurso desse sujeito, a Escola Pública é representada como lugar de escassez, o que a coloca também em relação de desvantagem com o mercado editorial, dependendo de sua benevolência.

Analisando os casos de P1 e P2 quanto ao ensino de LI pautado apenas pela questão do conteúdo, se supõe que esta pode ser uma das causas pelas quais os alunos sentem certa aversão pelo ensino de LI nas escolas públicas, quando dizem que o ensino de LI é apenas o verbo *to be* e gramática. Ou seja, conteúdo!

Segundo Silva (2007), um fator relevante no processo de ensino-aprendizagem está relacionado ao modo como é visto o ensino de LE: em grande parte, os docentes ensinam a língua como um conjunto de signos a ser memorizado e sistematizado de forma a ser compreendido e, desse modo, o aprendiz preocupa-se apenas em reproduzir o que lhe foi ensinado, não cabendo a ele, portanto, interagir com essa nova linguagem.

Então, aprender uma língua estrangeira implicaria não apenas reter estruturas verbais para repeti-las, automaticamente, no momento oportuno, mas, sobretudo agir sobre o objeto de ensino para “capturar” o seu sentido e o seu funcionamento, de modo a ser capaz de interagir com o outro ou com o dizer do outro, com a cultura do outro. Nessa perspectiva, ensinar uma língua estrangeira (LE) significa criar condições para que essa interação ocorra nos diferentes níveis, possibilitando, a todo momento, o confronto dos conceitos adquiridos com as novas situações lingüísticas e culturais e, assim, o desenvolvimento da estrutura cognitiva do educando. (CORACINI 1999, p. 105-106).

Geraldi (1991), também defende que

“a língua (no sentido sociolingüístico do termo) não está de antemão pronta, dada com um sistema de que o sujeito se apropria para usá-la segundo suas necessidades específicas do momento de interação, mas que o próprio processo interlocutivo, na atividade de linguagem, a cada vez a (re) constrói.” (p. 6)

Neste mesmo sentido, ROJO (2000) nos diz que:

Língua é um sistema de signos específicos, histórico e social, que possibilita ao homem significar o mundo e a sociedade. Assim, aprendê-la é aprender não somente as palavras e saber combiná-las em expressões complexas, mas aprender pragmaticamente os seus significados e, com eles, os modos pelos quais as pessoas entendem e interpretam a realidade e a si mesmas. (p. 17)

Em seguida é perguntado a P1 sobre o uso do LD e ele afirma não usar nenhum, e que ele próprio confecciona seu material. Indagou-se, então, como se dava o processo de ensino e dele se obteve a seguinte formulação:

*“É, na verdade eu utilizo a apostila, né? E... geralmente é explicação no quadro e apostila, num tem nenh... num tem nenhuma outra metodologia. Não uso retroprojeter, não uso nenh... vídeo, mesmo porque já fica muito difícil né, a gente locomover esses alunos.”*

Quando P1 diz "não uso retroprojeter", pela denegação e pela modalização "mesmo porque", fica sugerida uma regra de normalidade na qual o uso deste equipamento se apresenta como desejável. O sujeito parece se filiar às teorias audiovisuais de ensino de LE para enunciar.

P3 também se filia ao interdiscurso das teorias audiovisuais na formulação de seu dizer:

“Olha o material didático que eu utilizo são, são os livros... livros, é... eu uso como método didático também é... canções em, em... inglês com as respectivas traduções através de CD e é, é a... essa visualiza... combinando a visualização com... a parte de ouvir.”

Observe-se que nesse trecho, P3 fala na associação áudio-vídeo, embora não faça referência mais explícita de como se daria essa presença do elemento audiovisual. Fica implícito, no entanto, a filiação à tradição audiovisual de ensino de LI, não necessariamente aquela de cunho behaviorista da qual trata Uchoa-Fernandes (2004). Ainda assim se pode notar, no enunciado acima, que a tecnologia constitui elemento desejável (ou mesmo imprescindível) para a boa condução do processo de ensino-aprendizagem, ou seja, a “aula ideal”.

Para que se entenda melhor o que vem a ser o método *Audiovisual de Ensino de LE*, Uchoa-Fernandes (2004, p. 13) nos dá uma breve descrição a esse respeito ao tratar das representações de aluno e professor nesse método

“Com o passar do tempo, novos recursos tecnológicos foram introduzidos na sala de aula (fitas cassete, projeções de imagens, mais tarde os CD-ROMs), favorecendo o surgimento de um método amplamente utilizado por uma grande rede de escolas espalhada por todo o Brasil. (...) esta rede de escolas afirma em seu manual de metodologia, utilizado no treinamento de professores, ter seus princípios baseados nos mesmos do CREDIF “...using the results of experiments in behavioral psychology laboratories on the phenomenon of learning...” (CCLS Methodology, 2001, p.1). A este método, que apresenta princípios semelhantes aos dos métodos audiolingual norte-americano e do ensino situacional de línguas desenvolvido por lingüistas aplicados britânicos, é dado o nome de método audiovisual (...)” (p.4)

Ainda com relação à questão do uso de recursos audiovisuais em sala de aula, P1 enuncia o seguinte:

*“Olha, em 2008 eu, eu utilizei o retroprojektor. Foi só em 2008, esse ano eu não utilizei nenhum... nenhuma outra metodologia. Nenhum... nada não. Só a apostila esse ano.”,*

Tomando por base o conceito de renomeação (cf. Guimarães, 2002), nota-se que, nesse enunciado, a palavra “retroprojektor” é renomeada por “metodologia”, colocando esses itens em relação de equivalência. Emerge daí um efeito de sentido que sugere que o conceito de “metodologia” é representado por esse professor muito mais pelos recursos materiais trazidos à sala de aula do que pela prática pedagógica adotada. Ademais, o retroprojektor parece ativar a memória discursiva da metodologia audiovisual de ensino por meio de uma relação metonímica, na qual a parte (projektor) remonta ao todo (método audiovisual), permitindo-nos entrever um sujeito “órfão” de metodologia, que busca respaldo naquelas já consagradas pelo mercado de ensino de LI.

O docente parece atribuir para si pouca responsabilidade na condução do ensino, desejando uma metodologia, tida aqui muito mais enquanto recursos materiais e tecnológicos. Aparentemente, no imaginário desse sujeito, a metodologia por si só (ou com menor esforço do docente) poderia contribuir para minimizar o problema da falta que este docente sente da LE, como se o retroprojektor (ou os demais recursos) pudessem mesmo substituí-lo.

A este respeito, é sabido que a metodologia e os recursos tecnológicos constituem apenas parte de uma cadeia muito mais complexa. Para Andrade e Sá (1992),

“o professor precisa necessariamente possuir conhecimento de índole didática, embora filtrada pela prática, isto é, ele deve ser capaz de refletir sobre esses conhecimentos didáticos, elucidado pela avaliação das suas próprias práticas, (...) O professor de L.E. precisa ainda utilizar-se da variedade em todas as áreas de ensino, porque os alunos não conseguem concentrar-se numa atividade por mais do que uma limitada parcela de tempo”. (p.28 )

Desse modo, é patente ao professor (re)inventar, suas metodologias visando com que o aprendiz se envolva na/pela LE de maneira significativa, habilitando-se a estabelecer a relação não meramente lingüística, mas também cultural para dialogar com/sobre o *outro*. Isso implica, por parte do professor, uma postura crítica em relação à própria noção de metodologia e LD que, via de regra, concebem a sala de aula de LE como lugar da homogeneidade e da univocidade dos sentidos.

Sobre a opinião dos alunos a respeito das aulas ministradas e do material didático adotado, obtivemos de P2 a seguinte formulação:

*“Olha, até agora nunca ninguém, assim... questionou. Porque eu procuro variar muito, eu acrescento musiquinhas que eu retiro de outros livros também, né. Eu sempre vou fazendo assim uma salada (risos) fazendo o que eu acho de melhor de cada livro pra melhorar minha aula.”*

O professor lança mão do diminutivo "*musiquinhas*" para fazer referência àquilo que julga ser uma variação na rotina da aula de LE, um recurso didático. Esse diminutivo, no entanto, parece atravessado por um efeito de pouca relevância para ele, para o aluno ou, quiçá, para ambos. O termo "*musiquinha*" remete-nos muito mais ao universo da atividade meramente recreativa do que daquela com propósito didático pedagógico definido.

O sujeito segue ainda, em sua formulação, enunciando a respeito daquilo que nomeia como uma "salada" de exercícios extraídos de LDs em busca do "melhor" de

cada um deles, o que sugere a onipresença do LD enquanto referencial, ou mesmo “arma pedagógica” (Souza, 1999).

Ao analisar estes enunciados e confrontá-los com outras leituras sobre o assunto, nota-se que esta temática não se restringe apenas à realidade local, mas é um problema de abrangências dantescas no ensino brasileiro de um modo geral. Coracini (1999) postula sobre esta questão ressaltando que

É nesse contexto que se insere o uso do livro didático pelo professor que, autorizado pela instituição escolar (já que é portador de um diploma legalmente reconhecido), legitima o material comercializado, considerando-o a base para o seu trabalho em sala de aula. Assim, o livro didático funciona como o portador de verdades que devem ser assimiladas tanto por professores quanto por alunos. Aliás, tem sido constatado, em reuniões com professores do ensino fundamental e médio da escola pública do Estado de São Paulo, que o único material de consulta e leitura do professor, na disciplina que ministra, é (são) o(s) livro(s) didático(s). (p. 33 e 34).

Além das questões do material didático e da formação dos docentes, há ainda as questões de carga horária e superlotação de sala de aula nas escolas da rede pública. É possível constatar isso na fala dos professores entrevistados. Indagado sobre quem escolheu/forneceu o material didático que ele utiliza P3 nos relata que:

*“Esse material quem escolhe na, na realidade é o próprio professor. Mesmo que na, na rede pública tudo é muito corrido. O, o, o suporte didático, o suporte paradidático que você encontra numa rede particular você não encontra na rede pública.”*

Desse modo, para P3 a escola da Rede Pública é representada enquanto espaço no qual o ensino equivale a um processo “corrido”, sem tempo necessário para realização das tarefas e reflexões que este sujeito julga relevantes. Em contrapartida, o ensino na rede privada é enunciado enquanto espaço onde se encontra um suposto “suporte” ao professor. Percebe-se nesse dizer a respeito de sua realidade, o sujeito deixa escapar um efeito de sentido que configura uma oposição binária *público VS. Privado*, sendo o primeiro disforizado em detrimento da

euforização do segundo. Enquanto o ensino público se configura, nesse dizer, como espaço da escamoteação do processo de ensino-aprendizagem, a escola privada se configura espaço do “bem ensinar” e da valorização e legitimação da prática docente. Em ambos os contextos, no entanto, a relação de dependência do professor em relação ao LD e/ou recursos análogos (CDs, kits de apostilas, materiais audiovisuais, etc.) é de natureza bastante similar, conforme nos aponta Uchôa-Fernandes (2004), ao debater o modo como o professor (se) vê (n)o método Audiovisual, aplicado por uma rede privada de institutos de línguas.

Para além da busca de um “culpado” para o suposto fracasso do ensino oficial de LI, é importante que se fique atento à questão de que essa teia de pré-construídos tende operar no sentido da naturalização da idéia de necessidade de um mercado de ensino que está fora dos domínios da escola formal, conforme nos sugere o trecho abaixo:

*“Só que quando você chega no ensino médio, você tem três anos. Só que você num tem três anos seguidos não, você tem... duas aulas por semana. São duas aulas de quarenta minuto por semana. Então você tem uma hora e vinte por semana. E nesse nosso calendário brasileiro. É, uma hora e vinte. Você tem uma hora e vinte por semana. Aí na outra semana tem greve. Na, na ôta semana a bomba do colégio explodiu. Na ôta semana o go... cortaram a energia do colégio. Na ôta semana o, o, o, o faltaram as cadeiras do colégio.(...) Então no final do ano efetivamente se você for contar o que você teve de aula com esse aluno você vai ficar assim... estarecido. Ou seja, é uma quantidade mínima. Super mínima.”*

P3 continua:

*“Não há pela, por parte das autoridades, né, um, um despertamento, um interesse, um apoio logístico pra, que ofereça esse material.”*

Observa-se, nesse trecho, o desejo de P3 por um "apóio logístico" que este sugere presente apenas no ensino privado. O universo a que nos remete essas construções, no entanto, parece muito mais relacionado àquele dos institutos de línguas do que à escola oficial propriamente dita. Tem-se assim uma busca que se configura pela falta constitutiva do respaldo, do "suporte" institucional ao professor da escola pública. E o modelo sugerido para esse suporte parece ser, senão aquele das redes de *franchising*, algo de natureza bastante similar. Veja a seqüência da fala do professor:

*"Então é com o que você tem e... o... alunado. O que você muitas vezes tem pra mostrar pro alunado são, são os livros, são as canções, e, e esse teu horário de, de quarenta minutos que é muito pouco pruma aula."*

Diante da situação em que o professor de LI dispõe apenas de 40 minutos semanais, o professor se mostra preocupado, pois considera pouco tempo pra dar uma aula satisfatória. E já justificando, diz que só dá pra "mostrar" os livros e as canções. Note-se o fato de que "mostrar", na fala desse professor, parece estar em relação de equivalência com a própria atividade de lecionar. Para este professor, o ensino hoje fornecido se configura então enquanto atividade meramente demonstrativa, na qual o professor tem por tarefa "mostrar" e ao aluno cabe o papel de espectador.

Ainda expressando sua opinião sobre o material didático utilizado, P3 nos dá uma amostra de como (se) vê n(o) lugar que ocupa não apenas enquanto educador, mas também enquanto alguém inserido no contexto de Marabá:

*“...na realidade e... esse material que... que é cedido aí, disponibilizado pelo governo federal é um material bom! O que acontece... é que você no ensino médio, você o aluno com uma grande defasagem, não só no inglês, mas defasagem em matemática, em português, em geografia, ou seja, em todas as matérias. E quando você recebe aquele livro num nível Brasil, aqui em Marabá o aluno fica assustado com aquele livro. Fica assustado com aquele texto.”*

Ao se lançar mão da conjunção adversativa “mas” para classificar o LD enquanto “*nível Brasil*”, o professor parece querer chamar a atenção para a questão das diferenças culturais da região, mas um efeito de sentido escapa: Marabá é representada em oposição ao suposto “*nível Brasil*”, ou seja, é representada enquanto contexto exterior ao restante da federação. Configura-se assim uma representação de ensino que, ao invés de plural, torna-se “desigual”, posicionando Marabá em relação de desvantagem. Desvantagem essa que esse docente parece lamentar, deixando-nos entrever, mais uma vez, certo desejo de figurar não como uma região peculiar, com cultura e formas de representação próprias, mas como parte de um universo supostamente homogêneo, chamado Brasil.

Ainda nesta linha de análise de representações de ensino e método, está o poder do LD caracterizado nas modalidades de ensino em sala de aula, e fica também confirmado o papel do professor enquanto intermediário do processo de “transmissão” do conhecimento contido no LD. O professor, ao longo dos enunciados analisados, parece se configurar enquanto mero usuário do LD, desautorizado a quebrar não apenas suas “verdades”, mas também a própria “seqüência” na qual elas são “mostradas” ao aluno.

Quando perguntado sobre o material didático e quem avalia esse material fornecido, o professor vai além do que lhe foi indagado e manifesta sua insatisfação quanto a outras questões. Queixa-se do Governo e do Estado pelo não apoio quanto ao fornecimento do LD e pela não-adequação desse material à realidade interiorana (Marabá). P3 esboça algumas considerações a respeito do mercado e do *lobby* das editoras junto ao governo, reforçando um discurso recorrente de descrédito do papel do estado:

*“É, todo esse material de ensino, ele é avaliado pelo MEC. Né, ele, ele passa por uma equipe do MEC. As editoras elas fazem uma, uma espécie de projeto pro MEC, o MEC faz consulta pros Estados. Os Estados deveriam fazer consultas pro interior, o que muitas vezes num acontece. Então, essa escolha centraliza entre, entre MEC que vê a nível de Brasília. E e... e corre aquela, aquela corrida de editora então pra ganhar licitação. Porque é um pacote de livro pra todo o Brasil.”*

Na abordagem dessa temática, notou-se que o LD tem exercido poder em sala de aula e sobre o professor porque, de antemão, já foi pensado de modo pelo qual o professor é visto como incapaz de elaborar e planejar uma aula que, de fato, possa atender às necessidades do aluno; um professor que não é capaz de interagir com o aluno sem um método previamente elaborado. E assim

O professor do ensino fundamental é definido enquanto mais uma peça alheia ao processo como um todo, fora das discussões sobre a necessidade de mudanças no sistema educacional. O professor é apresentado, paradoxalmente, como um agente sem voz e sua atuação está restrita à sua capacidade de adaptação a novas pedagogias e metodologias; a sua criatividade, ao manuseio do livro didático e à busca de soluções para os problemas encontrados na sala de aula.

A atuação efetiva do professor é silenciada e ele passa a ser mais um item da lista de problemas a serem solucionados. Discute-se, no mesmo nível, a eficácia do livro didático, da metodologia, do professor etc., sem levar em conta a complexidade de cada um desses elementos. (Souza 2002, p.60)

Partilhamos com Souza (idem) a preocupação sobre o lugar que é reservado ao professor e ao aluno nesse contexto de “limpeza”, de moralização dos defeitos dos LDs, e sobre as conseqüências para a prática pedagógica que isso traria. Essa autora enfatiza que, do ponto de vista do discurso oficial, caberia ao MEC identificar os erros, visto que o professor não seria capaz de identificá-los e corrigi-los nos livros. Assim sendo, fica sugerido que os analistas do MEC, de algum modo, supõem que, para o professor, o LD é posto como limite e fonte única de referência no que diz respeito à sua própria formação. O educador é visto por esse discurso oficial como alguém incapacitado para adotar uma postura crítica em relação ao LD com o qual se relaciona configurando-se tão somente enquanto agente responsável pela transmissão de conhecimentos.

O professor, segundo Souza (2002) passa a ser visto pelo MEC sob uma ótica de descrédito total, sendo destituído de sua autoridade, de sua condição de sujeito social capaz de produzir sentidos e de interpretar, por meio de uma política “bem intencionada” da censura positivista estabelecida por uma forma ideológica de “aparente naturalidade”.

Com relação à forma como é utilizado o material didático com os alunos, a abordagem e a metodologia, temos os relatos de P1 e P3:

*P1: “...a Língua Inglesa na verdade a gente é... ensina uma coisa pro aluno hoje, e o ano que vem a gente tem que repassar a mesma coisa porque ele num tem, num é, num é um assunto aprofundado. Então, pra se ensinar essa língua estrangeira ter além de mais aulas ter um material didático fornecido pela instituição. Ter recursos pedagógicos, que não é fornecido pelo, pra gente. Então a gente fica de mãos atadas, né? Ensina uma coisa agora, o aluno é, como não utiliza no dia a dia essa língua, aman... semana que vem já não lembra, então essa certa dificuldade.”*

P3: “Olha, o, o material ele, ele vem, ele o texto e... nesse texto ele... ele vai explorando a parte de, de gramática do texto, né. Ele... aí dentro de... de... dessa gram... dessa gramática. Ele, ele começa explorando né, o que é substantivo, o, o, o que ar... adejetivo, o que é artigo. E aí sim, que você ver que pro aluno aprender Inglês, realmente ele tem que saber Português. Porque se ele não sabe o que é um artigo (risos).”

Pode-se perceber nas declarações de P1 e P3 que aprender LI se resume ao aprendizado de gramática, em detrimento da comunicação. O Português é pré-requisito para o aprendizado de LI, a qual é vista como um conjunto compartimentalizado de "coisas" divisíveis uma a uma. O ato de aprender é colocado em relação de equivalência com "lembrar", o que pode ser sugestivo de um modelo de ensino no qual a memória (internalização do hábito lingüístico) cumpre um papel importante, ou seja, o modelo *behaviorista* metodológico de ensino. Desse modo temos a disciplina de Inglês comparada a conteúdo, algo finito, esgotável e dotado de um caráter de seqüencialidade lógica. Seqüência esta pressuposta no LD e que deverá ser trazida ao debate por um sujeito-professor que se auto-representa como alguém sem a possibilidade de escape ou reação, alguém com as “mãos atadas”, conforme nos sugere a fala de P1.

Indagou-se ainda, dos professores, sobre como se sentem diante do LD, isto é, se o docente se vê com a necessária autonomia pra abordar a LI. Vemos o que P3 tem a dizer em relação a esse aspecto de sua relação com o LD:

*“Ele... é um material que já vem direcionado. Agora o... o... não, não existe, pelo menos aqui a nível de, de Marabá né, uma, uma espécie de... como, como eu diria... uma espécie de um grupo técnico fiscalizando, oh, você tem que dá todo ess... você tem que seguir toda essa metodologia, e você num pode ir nem pra direita, nem pra esquerda. Então o que é que você tem que fazer? Você vê os conteúdos. A partir de certo momento que você vê que esse material ele num, num, num ta sendo o adequado, então você tem liberdade pra você a, recorrer a outras fontes. Aí você recorre à internet, você recorre a próprios livros seus que , que você tem o se, seu acervo né, sua biblioteca e faz essa junção de forma a, a possibilitar com que o aluno aprenda o, o máximo possível.”*

Pode-se entrever aqui um desejo conteudístico e quantitativista de usar todo o LD na seqüência sugerida, no entanto, o professor tem que valer-se de outros materiais pelo fato de o LD não ser, segundo esse sujeito, adequado à realidade local. Ainda assim, o professor já se vê tão preso (de “mãos atadas”) ao poder legitimador que parece emanar do LD e a uma espécie de força centrípeta que parece direcionar sua prática docente, que acaba recorrendo a outros LDs em busca de exemplos prontos que possam suprir as necessidades e lacunas deixadas pelo livro por ele adotado, *“...de forma a, a possibilitar que o aluno aprenda o máximo possível.”*

Pôde-se, ainda, identificar diversos enunciados nos quais os sujeitos postulam a LI muito mais enquanto disciplina do que enquanto língua materna de alguém, dotada de uma cultura e historicidade. Veja o que nos diz P3 a este respeito:

*“Eu, o, o... a minha opinião é que na escola pública o Inglês que você aprende é aquele Inglês pra você conseguir traduzir aquele texto no vestibular (...) eu falo logo na minha aula, eu falo: “pessoal olha, eu vou mostrar a vocês aqui como vocês traduzirem o t... o texto no vestibular. Porque no, no vestibular vocês vão, vão ter cinco questões. Vai vim um texto pra você e, vai vim cinco perguntas in, in... interpretando aquele texto. Aí então, o quê que eu faço? Eu já faço voltado pra isso. Já faço voltado pra interpretação de texto mesmo. (...) Pra quê, aí eles vão lá e falam: “Ah, professor realmente eu tra... consegui traduzir, traduzir aquele texto. Interpretei e a, e acertei as cinco questões.”*

Diante dessa forma de representar a LI, o papel do aluno parece ser limitado a apenas passar numa prova, ser aprovado no exame vestibular. O ensino se dá para o professor no nível de sentença, não do enunciado. Temos, então, um aluno que se constitui na ilusão de um saber lingüístico. Na verdade, cada questão tem uma resposta esperada. Só há uma interpretação e esta não é processada no/pelo estudante. Grigoletto (1999) diz que

O constante controle sobre a leitura do aluno pode ser exemplificado por questões que não dão margem a que o leitor forneça outra interpretação. São perguntas precedidas por afirmações categóricas que devem ser tomadas como conteúdo inquestionável do texto, mas que, na verdade, denotam *uma* possibilidade de leitura apenas, como por exemplo:

Há, no texto, duas personagens que buscam aparecer como vítimas.

Quais são?

O texto (...) pode ser dividido em cinco partes:

*[limites de cada parte, estabelecidos pelo autor do LD]*

Dê um título que expresse a idéia principal de cada uma das partes.

Em nenhum dos dois casos, a informação contida na afirmação está explicitada no texto. Trata-se de questões que criam o efeito de verdade a ser meramente reconhecida pelo leitor, ocultando-se, na asserção, o fato de que há outros enfoques possíveis. As afirmações categóricas têm o poder de naturalizar os sentidos, de apresentá-los como transparentes. É muito difícil, para um leitor menos atento, fazer o movimento inverso, de desnaturalização dos sentidos, e propor outra interpretação.

Mesmo quando a escolha, em uma determinada unidade, recai sobre um texto literário, o qual é tradicionalmente concebido como um tipo de texto que oferece a possibilidade de múltiplas leituras, as atividades de compreensão e/ou interpretação não se modificam, solicitando do aluno a mesma leitura “correta” e única. Essa concepção de leitura perpassa todas as unidades, quer se trate de um texto literário, quer não. Em outras palavras, o mesmo tratamento é conferido a todo e qualquer tipo de texto. (p. 71)

A autora considera ainda que o LD não é apresentado como espaço incompleto de produção de sentidos, o que é próprio de qualquer texto, mas sim como um “pacote” amarrado e embrulhado que não pode conter outros sentidos.

No capítulo seguinte, será abordado a relação que o professor estabelece com esse “pacote” e as implicações dessas relações de poder para sua prática docente.

## CAPÍTULO 5

### O PROFESSOR E O LIVRO DIDÁTICO

Neste capítulo, passaremos a analisar as representações de LD e a relação que se constrói entre este e o professor, com base nas falas e declarações dos entrevistados.

P3 ao se referir ao material didático diz:

*“Olha o material didático que eu utilizo são, são os livros... livros, é... eu uso como método didático também é... canções em, em... inglês com as respectivas traduções através de CD ...”*

*“(...) Esse material quem escolhe na, na realidade é o próprio professor. Mesmo que na, na rede pública tudo é muito corrido. O, o, o suporte didático, o suporte paradidático que você encontra numa rede particular você não encontra na rede pública.”*

Nota-se que P3 recupera, a partir do gesto e renomeação (Guimarães, 2002), o sentido do LD enquanto “método”. Escapa desse intercâmbio entre os dois substantivos (livro e método) uma relação metonímica - a parte pelo todo – na qual a aplicação/existência de um método está direta e unicamente ligada à aplicação/existência de LD no processo de ensino-aprendizagem. Assim, o método, entidade abstrata, ganha significação material no livro, elemento concreto. Interessante também observar o emprego do vocábulo “suporte” e o efeito de sentido que esta palavra apresenta, dando assim, uma idéia de equivalência com “sustentação” que nos permite a analogia com uma edificação, na qual esse suporte equivale ao alicerce, sobre o qual se sustentará todo o restante da obra. Ou seja, radicalizando o modo com que esse professor representa o LD, pode-se antever seu caráter fundador (no sentido mesmo de fundação, alicerce) da aula de LI, sem o qual "desaba" a estrutura da aula. Mais à frente, P3 declara:

*“O que você muitas vezes tem pra mostrar pro alunado são, são os livros”.*

Ou seja, vemos aqui o LD se impondo como única (falta de) opção viável.

Observe que P1 parece se constituir em uma relação de grande dependência do LD, deixando entrever certo desânimo com relação à sua atividade docente na LI, visto que, para os alunos, e implicitamente também para ele, a LI é vista como uma disciplina de segundo plano que não tem tanto valor:

*“É, há um, um de...um desinteresse, né, por parte da, da, da secretaria é... na questão do Inglês. Inglês, religião. Então essas disciplinas, aí o aluno vê essa disciplina como segundo plano, né? Como num tem material... se já, já vem lá da secretaria uma, uma disciplina como segundo plano, que não tem material didático, já, já tem essa noção também: “Ah, não tem material, então é porque a gente num... num é uma disciplina que não tem tanto valor”*

Para P1, não possuir um LD indicado por uma instância hierarquicamente superior no contexto da instituição escolar coloca a língua em segundo plano. O LD opera como instância de transferência de valor "oficial" ao saber. O saber é representado como aquilo que o LD aborda. Fora do LD o que parece haver é um "semi-saber", não oficial, sem respaldo institucional, um conhecimento que, em termos de saber disciplinar *“não tem tanto valor”*.

Não dispor do LD parece equivalente a estar em desvantagem, o que gera transtorno para professores e alunos. Conforme sugere P3:

*“Fica aluno sem material, e... e... e... e... e... causa esse transtorno todo. Quando que o governo é que deveria dar esse apoio. Ou seja, só agora é que está começando a chegar material de Inglês nas escolas públicas de Marabá”.*

P1 se mostra frustrado quanto à não-utilização do LD e declara estar “de mãos atadas” diante da falta desse “suporte”:

*“Então, pra se ensinar essa língua estrangeira ter além de mais aulas ter um material didático fornecido pela instituição. Ter recursos pedagógicos, que não é fornecido pelo, pra gente. Então a gente fica de mãos atadas, né? Ensina uma coisa agora, o aluno é, como não utiliza no dia a dia essa língua, aman... semana que vem já não lembra, então essa certa dificuldade.”*

O professor não apenas, manifesta seu desejo pelo LD "fornecido pela instituição" como, ao expressar seu desejo por mais carga horária, parece buscar respaldo no modelo de ensino dos Institutos de língua, com seqüência bem organizada (leia-se: gradação do “mas fácil” para o “mais difícil”) e conteúdos “bem” determinados e padronizados por uma instância superior. Diante de tal impasse, P1 ressalta:

*“Eu acho que deveria ter, ter um material específico, né. Eu... eu acho que, que é um, um material eu elaboram mas que não tem nenhum... estudo aprofundado sobre o que... o que vai servir ou não pro aluno. Então eu é... o ideal seria vim um material da, da Secretaria, né? Eu utilizo aqui é, são só... xerox. Então os aluno não vêem a Xerox não como um... é, iam ver um livro, algo... mais, mais aprofundado no assunto.”*

Nesse trecho o professor compara o LD tradicional à sua “apostila”, atribuindo maior valor ao primeiro, visto que os alunos "não vêem Xerox como um Livro". O LD é referido, em seguida, como algo "mais aprofundado", o que reforça nossa hipótese do desejo pelo LD, um material que, para esse docente se configura, por meio da renomeação em seu enunciado, como “mais específico” e "aprofundado", o qual deveria "vir da secretaria". Assim, o professor transfere seu poder e autoridade a outra instância do contexto escolar para que esta determine não apenas os temas, mas também os procedimentos de abordagem dos mesmos.

Essa mesma temática é vista no enunciado de P3 que declara utilizar, como recurso didático extra, músicas com as respectivas traduções, combinando a

visualização com o trabalho da habilidade auditiva (*listening*). Quando indagado sobre quem escolhe esse material extra, ele declara:

*“Esse material quem escolhe na, na realidade é o próprio professor.”*

Buscando ir além da superfície do dito, nota-se que o emprego da locução “na realidade”, ele estabelece regra de normalidade. Essa locução normalmente opera no sentido de justificar algo que se configura como exceção a uma regra. A regra que aqui fica sugerida é a de que o professor não deveria escolher o LD e sim uma instituição hierarquicamente superior e “competente” para tal.

Logo em seguida, podemos observar uma contradição de P3 em relação ao desejo que manifesta no enunciado supracitado:

*“O próprio professor. Olha só, na escolha desse livro, o que acontece, as editoras, elas... elas tentam ganhar concorrência junto ao governo federal. Então elas fazem uma espécie de merchandagem. Muitas vezes esse livro chega na escola sem que o, sem aquele professor que vai atuar naquela matéria tenha escolhido esse livro. Você chegou lá, chega a carrada de livro do governo federal e você vê, olha o livro de inglês é esse! Mas na realidade é, você não participou na escolha, já foi uma escolha de cima pra baixo. Uma escolha de cima pra baixo. Ou seja, uma editora que fez um merchandagem com o governo federal, ou, ou, ou governo estadual, ou secretário de administração, secretário de educação, e... por conseguinte um, um grupo es... adotou aquele livro daquela editora, e aquela editora então é escolhida pra fazer os livros. E recebe, e ganha, no caso, a licitação.”*

Nesse trecho, o professor problematiza questões de mercado para a escolha dos LD e reconsidera o valor de uma recomendação institucional, com base em critérios de isenção. Essas considerações nos remetem a Souza (2002), que aborda a questão do mercado editorial do LD. Para ela,

“Parece que a questão da autoria no livro didático está ligada à “ilusão de autoria”; ilusão necessária mesmo que ela seja dispersa, moldada pelo aparato editorial e determinada pelo prestígio que determinadas editoras já gozam no mercado da produção do livro didático.

O autor do livro didático nem sempre tem autonomia para configurar seu material, nem mesmo o professor para a escolha do manual de sua preferência.”

É nesse contexto essencialmente institucional que o livro didático se constitui. O autor do livro didático passará sempre pelo crivo editorial. O aparato editorial funciona, de forma drástica, para manter determinados padrões em termos de livros didáticos, motivados por uma combinação de razões de ordem ideológica e por razões econômicas – o livro que fará mais sucesso será aquele que venderá mais exemplares. (p.28)

Uma vez que o LD não é fornecido para P1, ele declara:

*“o que eu utilizo é algumas apostila que eu mesmo... é, escolho, é... confecciono, escolho os conteúdos (...) É... os conteúdos eu coloco nas apostila, explico no quadro geralmente, né? E... as apostilas tão, tem mais atividade. São mais atividades, né. São mais atividade... a apostila toda é composta por, a maio... a maior parte é composta por atividades. Ai os alunos respondem, e eu dou o visto na apostila mesmo.”*

Nesse trecho, é possível encontrar ecos de um discurso mais recentemente propagado sobre o ensino apostilado, oriundo dos cursinhos preparatórios para o vestibular. A apostila à qual esse professor faz referência parece cumprir o mesmo papel que o LD, sem qualquer mudança de procedimentos e abordagens. No entanto, a mera troca do termo “Livro Didático” por “apostila”, parece imbuir este instrumento de maior dinamismo (cf. Carmagnani, 1999), sendo composta por mais “atividades”. Interessante pensar a palavra “atividades” em oposição ao caráter passivo do professor e do aluno diante do LD. Parece que a apostila (ou LD) se configura enquanto espaço da atividade, cabendo ao aluno e ao professor a postura de passividade para aplicação deste material.

Ultimando a entrevista com P1, sabendo que ele trabalha também a disciplina de Português, foi perguntado se para essa disciplina lhe era fornecido o LD, para o qual ele afirma:

*“Tem o livro didático, e tem um maior interesse até, né? Do que o Inglês.”*

Pude-se depreender daqui que o LD é renomeado por "interesse". Esse interesse, da forma como está representado, parece emanar do LD e se confunde com o próprio no enunciado.

Ainda com ênfase na representação de LD, P2 parece se constituir na necessidade, já tão apontada nesse trabalho, de se pautar pelo LD em sua prática docente. Ao ser indagado sobre a utilização de LDs, o professor enuncia:

*“Sim, vários. Vários livros. (...)Olha, eu uso mais é o caderno do futuro, ele é... mais é só questões mesmo, né? Tem texto pequeno, bem curtinho. Mas eu uso aquele “Hello”.*

O professor diz usar vários livros, apontando o nome de um ("Hello") que contem pequenos textos, mas sugere que, efetivamente, usa outro chamado "Caderno do Futuro" que é constituído, basicamente, de exercícios. Independentemente do LD escolhido, configura-se para P2 uma necessidade de usar o LD. Quando perguntado a P2 se foi a escola quem fez a escolha do LD, ele diz:

*“Não! Fui eu. Ah, porque... às vezes quando eu vou em Belém, toda vez que eu vou em Belém eu vou Lá nas, nas editoras e faço, pedindo livros e eles não querem dar pra professor de escola pública, eles não dão de jeito nenhum. Mas eu insisto, adulo, até que eu consigo. Mas eles só dão o caderno do futuro mesmo.”*

Sobre a utilização e forma de abordagem do LD, P2 declara:

*“Na escola, aí de acordo com o planejamento a gente vai pegando questões pra não ficar muito... repetitivo. Aí eu pego um pouco de cada livro, vou... acrescentando.”*

Nota-se então que o LD é visto como fonte de questões de interpretação e, apesar de repetitivo, segundo o próprio professor, o LD é a base principal para a busca dos conteúdos e exercícios que fazem a prática pedagógica desse docente, conforme sugere seu enunciado a seguir:

*"Eu passo trabalhos pra casa também, pesquisas, mas tudo tirado do livro".*

Nessa mesma direção, P3 declara:

*“os materiais didáticos que eu uso como eu já falei, né. Os didáticos, os didáticos próprios né, são os livros. O, o, os paradidáticos na, na escola pública muitas vezes você num, num encontram.”*

Ou seja, para este sujeito, o LD é o único material disponível. Sendo exclusivo, gera dependência. Diante do esboço de uma configuração do poder/prestígio dos materiais dos quais o professor declara lançar mão, tem-se que o LD parece se configurar como o elemento central dos recursos, enquanto que aquilo que o professor nomeia como materiais “paradidáticos” parecem orbitar periféricamente, funcionando como meros adendos/complementos para o elemento central. Assim sendo, a falta do LD na escola parece denotar "pobreza", de acordo com o que se depreende do discurso do sujeito-professor. A ausência do LD parece se configurar enquanto fator impossibilitador para o ensino, conforme se sugere abaixo:

*P2: “Olha, é muito pobre esse material didático na escola, né! Porque eu acho que a prefeitura deveria fornecer livros de uma língua estrangeira, seja ela qual for que a escola adotar, né?”.*

Essa mesma temática é tocada no enunciado de P3 que representa o acesso que sua escola teve ao LD enquanto privilégio. Privilégio este, que só fora obtido pela disciplina de Inglês, posteriormente à Matemática, Português, História, Geografia:

“Os primeiros livros a, a serem distribuídos a... aqui em Marabá foram na área de matemática, na área de Português, depois vieram, vieram na área de História, na área de Geografia, é... por último então que começaram vim os livros de Inglês. Então se você olhar não é nem toda escola pública de Marabá que já tem livros em Inglês. Então pra eles com certeza tá sendo uma surpresa.”

Ou seja, tem-se aí uma queixa do professor em relação à instituição, uma vez que "*não é nem toda escola pública de Marabá que já tem livros em Inglês*". Isto posto, o professor parece se "desobrigar" senão de sua responsabilidade de ensinar, pelo menos do cumprimento das metas estabelecidas no programa do Ensino Oficial, haja vista a precariedade com que representa suas condições de trabalho. Sendo o LD de Inglês colocado em "último plano", também parece ocorrer desprestígio análogo com a própria disciplina, tanto por parte da instituição quanto pela constatação do inevitável insucesso que permeia o discurso de todos os docentes entrevistados. Só o fato de ter esse material disponibilizado, no entanto, parece constituir uma boa "*surpresa*" e apontar alguma esperança a esse docente, que se vê "*de mãos atadas*". Ironicamente, o LD que, conforme analisado aqui, fomenta o sentimento de dependência no docente parece também apontar a ele uma suposta luz no fim do túnel. Mas como desatar as mãos de alguém lhe dando algemas?

A disponibilização "tardia" do LD parece trazer desconforto para P3 que assegura:

*“O que acontece... é que você no ensino médio, você o aluno com uma grande defasagem, não só no inglês, mas defasagem em matemática, em português, em geografia, ou seja, em todas as matérias. E quando você recebe aquele livro num nível Brasil, aqui em Marabá o aluno fica assustado com aquele livro. Fica assustado com aquele texto. É um texto muitas vezes com duas, duas folhas. Duas folhas, e ele tá acostumado a, a, a... (...) a diálogo. A diálogo. É bom dia, boa tarde, qual é o seu nome, e o que acontece é isso, você recebe um livro bom pro, pruma realidade que o aluno num tá acostumado.”*

Fica claro assim, um desejo do retorno ao modelo de ensino pautado pelos antigos "diálogos". Estes textos, didaticamente concebidos e estruturados, fundamentalmente, para o ensino de gramática, tomam a linguagem no nível da sentença, em oposição aos textos autênticos, que se pretendem a um trabalho lingüístico no nível do discurso. Como já mencionado, o fato de nem todas as escolas disporem do material didático fornecido pela prefeitura gera em P3 a manifestação de um desejo por uma possibilidade de homogeneização trazida pelo LD. Essa homogeneização parece desejável não apenas entre alunos (como já vimos que o LD pressupõe), mas também entre escolas, o que nos aponta para mais um gesto de filiação que tem como baliza o suposto “sucesso” obtido nas redes de *franchising* de ensino da LI.

*“É uma realidade recente. É... mesmo porque na maioria das escolas esse material ainda não chegou. Esse material ainda não chegou. E cada escola é... usa uma metodologia diferente.”*

Percebe-se, ainda, certo desejo do sujeito-professor por uma noção de completude que parece estar intimamente ligada ao LD. O sujeito parece representar o LD enquanto uma espécie de “manual de sobrevivência” capaz de

prever problemas e prescrever ações, reduzindo o trabalho do professor à mera aplicação dos “exemplos”.

“Ele [o LD] tem até é... exemplos de avaliações, tem exemplos de... de dinâmicas, né, de trabalhos, de pesquisas.”

Nota-se ainda que o professor faz uma série de malabarismos na elaboração de seu dizer, por meio de modalizações, para evitar o confronto com o LD:

*“Na realidade e... esse material que... que é cedido aí, disponibilizado pelo governo federal é um material bom! (...) O que acontece... é que você no ensino médio, você o aluno com uma grande defasagem (...) E quando você recebe aquele livro num nível Brasil, aqui em Marabá o aluno fica assustado com aquele livro. Fica assustado com aquele texto (...) e o que acontece é isso, você recebe um livro bom pro, pruma realidade que o aluno num ta acostumado.”*

Esse discurso marcado pela modalização pode nos indicar que o sujeito-professor não se vê em uma posição de autoridade que o abone ao confronto direto com o LD. Ao invés disso, ele parece adotar a estratégia de lamentar a situação do aluno e sua própria situação em não conseguir se valer do LD que é bom pra uma “realidade que o aluno não está acostumado”.

Caberia, então, ao docente e ao estudante dar um passo em direção à realidade trazida pelo LD?

Embora não fique clara a estratégia mais adequada para um modelo de ensino que vise formar criticamente os sujeitos na LI, as configurações que se podem entrever dos dizeres dos docentes nos apontam esta perspectiva.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi observado, ao longo das entrevistas, que através dos anos o LD tem sido imposto pelas instituições e, principalmente, por meio de políticas governamentais como fonte única de referência para professores e alunos. Como nos sugere Souza (2002), o LD é um importante elo na corrente do discurso da competência, sendo tomado como lugar do saber pronto, definido, correto e acabado, sendo imbuído de um caráter de autoridade.

Debatendo a concepção de LD enquanto 'arma' pedagógica a autora nos aponta os meandros ideológicos que perpassam essa visão, dando uma idéia de como o aparato editorial se põe a serviço do aparelho ideológico escolar enquanto um aparelho ideológico do estado. Ainda para esta autora, ao manipular o LD, parece haver também implícita para o professor, a idéia de que é possível usá-lo enquanto recurso de defesa, em relação a algo perigoso ou em situação que envolva ameaça ou competição. Ou seja, em última instância a própria LI se constitui enquanto uma ameaça àquele que a desconhece ou que não a conhece suficientemente para entrar nessa "guerra" (ensino-aprendizagem), conforme nos sugere a metáfora da "arma pedagógica".

Grigoletto (1999), afirma que com a adoção do LD como fonte única de conteúdo e metodologia, professores e alunos se tornam reféns do mesmo, sofrendo as sanções do silenciamento, interdição e coerção.

Os dizeres aqui analisados configuram indícios de que, de fato, há relações de poder circulando entre várias instâncias do processo de ensino-aprendizagem de LI. É nesse jogo de saberes e poderes que estão circunscritos professores e LD. Pôde-se ainda fazer considerações sobre a natureza assimétrica em favor do LD,

modo pelo qual flui esse poder, pois, conforme sugere Souza (2002), ao posicionar o sujeito-leitor em determinado lugar, o livro didático exerce sua autoridade estabelecendo parâmetros na relação do aluno com o texto. O sujeito-leitor deverá “cooperar” com o livro didático.

Pode-se inferir que o sujeito-professor, embora insatisfeito com sua realidade e com as condições que lhe são dadas, oferece pouca (ou nenhuma) resistência ao poder do LD que o desautoriza em seu saber e o toma como tabula rasa, ao qual compete apenas a aplicação, na seqüência já dada, de seus conteúdos.

Mesmo quando em busca de estratégias de resistência, pôde-se perceber que o professor acaba legitimando novamente o LD ao produzir “saladas” de LDs já existentes em sua busca por um material supostamente original. Não se trata de culpar o professor por esta estratégia. Longe de nós tal pretensão. Buscou-se, ao invés disso, entender porque o LD se construiu, ao longo da história do ensino de LI no Brasil, como elemento tão natural na sala de aula, ao ponto de sua ausência causar estranhamento e inquietude tanto para os docentes quanto para os discentes.

É importante ainda ressaltar que o conjunto dos enunciados parece se filiar em um discurso que postula a falência não apenas do ensino público de línguas estrangeiras, mas do ensino oficial como um todo (fundamental e médio), seja ele público ou privado. Esse discurso, por sua vez, corrobora a necessidade da existência de um mercado paralelo de ensino de LI (cursos livres) fornecidos por grandes redes de ensino que se pautam pelo modelo homogeneizante do *franchising* e que constituem uma força crescente do mercado educacional, especialmente em Marabá, onde esse mercado está ainda em franca expansão.

Assim, o local do efetivo ensino de LI parece ser deslocado para os cursos livres. Conforme demonstrado nas análises dos enunciados, os docentes parecem desejosos de uma importação/adaptação de modelos já consagrados nesses espaços informais de ensino-aprendizagem para sua realidade no ensino oficial. Essa parece ser uma das soluções implicitamente apontadas para evitar o caminho do suposto fracasso e do desprestígio para o qual o Ensino Oficial de LI é representado como fadado. Nesse sentido, é importante lembrar que algumas escolas privadas nas capitais e regiões metropolitanas vêm adotando a estratégia de terceirizar a disciplina de Inglês para as rede de franquias de cursos livres.

É, nesse contexto, que se faz importante questionar as possíveis relações entre o discurso da falência do Ensino Oficial e as forças de mercado que se configuram no país e, mais especificamente em Marabá, cidade na qual esse mercado de cursos livres ainda possui um forte potencial de crescimento.

Cabe, tanto aos docentes quanto aos estudantes de LI, fomentar o debate em busca de uma perspectiva de ensino-aprendizagem que se pautem por noções mais abrangentes do que as que advêm do discurso hegemônico sobre/do LD aqui analisadas. Desse modo, este trabalho aponta para a possibilidade de produzir deslocamentos nas nossas concepções de língua e de ensino, bem como na prática docente para que se possa seguir por caminhos mais promissores, sem as “mãos atadas”.

## BIBLIOGRAFIA

- ALTHUSSER, L.** (1970). *Aparelhos Ideológicos de Estado*, 9ª. Ed. São Paulo: Graal, 2003.
- ANDRADE, A. I. & SÁ, M. H.** *A Didática da língua estrangeira*. Porto: Asa. 1992.
- AUTHIER-REVUZ, J.** *Heterogeneidade Mostrada e Heterogeneidade Constitutiva: Elementos para uma abordagem do outro no discurso*. In: *Entre a Transparência e a Opacidade: Um estudo enunciativo do sentido*, Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.
- BAUMAN, Z.** *Modernidade Líquida*. Trad.: Plínio Dentzien Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.
- \_\_\_\_\_. *Vida Para Consumo: A transformação das pessoas em mercadoria*. Trad.: Carlos Alberto Medeiros Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2008.
- BRANDÃO, H. H. N.** *Introdução à Análise do Discurso*, 8ª ed. Campinas, editora da Unicamp, 2002.
- BRASIL.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e tecnológica. Ministério da Educação e do Deporto. *Parâmetros curriculares nacionais, códigos e suas tecnologias. Língua estrangeira moderna. Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental*. Brasília: MEC. 1999.
- CARMAGNANI, A. M. G** *A concepção de Professor e de Aluno no Livro Didático e o Ensino de Redação em LM e LE* In: Coracini, M. J (Org.). *Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático* 1ª ed. Campinas, SP: Pontes, 1999.
- CORACINI, M. J. R. F** *concepção de Professor e de Aluno no Livro Didático e o Ensino de Redação em LM e LE* In: Coracini, M. J (Org.). *Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático* 1ª ed. Campinas, SP: Pontes, 1999.
- DUCROT, O.** *O Dizer e o Dito*. Campinas: Pontes, 1987.
- FOUCAULT, M.** *A Ordem do Discurso*. 8ª ed. São Paulo, Edições Loyola, 2002.
- \_\_\_\_\_. (1975). *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1999.
- GERALDI, J. W.** *Portos de passagem*. São Paulo. Martins fontes. 1991.
- GRIGOLETTO, M.** *Leitura e Funcionamento Discursivo do Livro Didático* In: Coracini, M. J (Org.). *Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático* 1ª ed. Campinas, SP: Pontes, 1999.
- GUIMARÃES, E.** *Semântica do Acontecimento*. 4ª ed. Campinas: Editora da

Unicamp, 2002.

**LÉVY, P.** *O que é o Virtual*. 1ª ed. São Paulo, Editora 34, 1996.

**ORLANDI, E. P.** *Análise de Discurso: Princípios e Procedimentos*. 4º ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.

\_\_\_\_\_. *As Formas do Silêncio: No movimento dos Sentidos*. 2ª ed. Campinas: editora da Unicamp, 1993.

**PAIVA, V. L. M. O.** *A identidade do professor de inglês*. APLIEMGE: ensino e pesquisa. Uberlândia: APLIEMGE/FAPEMIG, n.1, 1997. p. 9-17

**PHILLIPSON, R.** *Linguistic Imperialism*. Oxford: Oxford University Press, 1992.

**Richards, J. C & Rodgers, T. S.** *Approaches and Methods in Language Teaching*, New York, Cambridge University Press, 1986.

**ROJO, R.** *A prática de linguagem em sala de aula*. São Paulo: EDUC: Campinas. SP: Mercado de Letras. 2000.

**SAVIGNON, S.** *Communicative Competence: Theory and Classroom practice*.

disponível em

<http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/recordDetail?accno=ED135245>, visitado em 10 de maio de 2009.

**SILVA, F. J. O.** *As condições de ensino da língua inglesa no município de Marabá: Uma perspectiva pedagógica de análise das relações entre os atores envolvidos*. Trabalho de Conclusão de Curso, Marabá: UFPA. 2007.

**SOUZA, D. M.** *Autoridade, Autoria e Livro Didático*. In: Coracini, M. J (Org.). *Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático* 1ª ed. Campinas, SP: Pontes, 1999.

\_\_\_\_\_. *Livro Didático: Arma pedagógica?* In: Coracini, M. J (Org.). *Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático* 1ª ed. Campinas, SP: Pontes, 1999.

**UCHÔA-FERNANDES, J. A & SOUZA, D. M.** *Designações de professor, aluno e ensino de língua inglesa em comunidades da rede de relacionamentos ORKUT*. Revista Horizontes de Linguística Aplicada, UNB: Brasília, 2006.

**UCHÔA-FERNANDES, J. A.** *Representações de aluno e professor: O método audiovisual para o ensino de Inglês como língua estrangeira*. Trabalho de Graduação Individual, Universidade de São Paulo: 2004.

**VIGOTSKI, L.** *Pensamento e linguagem*. 2. Ed. São Paulo: Martins Fontes. 1999.

## ANEXOS

### Anexo 1 - ENTREVISTA – PROFº 1

J: Então profº. Há quanto tempo é... você é professor de Inglês, no caso?

P1: Há três anos. Eu ensinava Língua Portuguesa, né. Há três anos que eu estou com Inglês e Português. No caso o horário é dividido nas duas disciplinas.

J: E você adota ou usa algum livro, material didático?

P1: Não...

J; Se usa, qual?

P1: É... eu não uso nenhum livro fornecido pela secretaria de educação, o que eu utilizo é algumas apostila que eu mesmo... é, escolho, é... confecciono, escolho os conteúdos.

J: Então não tem um livro didático adotado?

P1: Não, não! Não tem nenhum livro não.

J: É... isso porque... ah.... (telefone toca, e a entrevista é interrompida)

J: Então, retomando. É... no caso, o livro didático ou o material didático, você não usa porque não é fornecido pra escola, né?

P1: Não! Não. Não é fornecido nenhum material não.

J: Nem pra aluno, nem pra professores?

P1: Pra ninguém! O que vem da SEMED é só os conteúdos de cada disciplina né. Nós temos um conteúdo, mas não vem assim nada de material não.

J: Tá. Então, desse material que você usa, que você é... diz que confecciona ou, ou elabora, é... como é que você repassa pros alunos?

P1: É, na verdade eu utilizo a apostila, né? E... geralmente é explicação no quadro e apostila, num tem nenh... num tem nenhuma outra metodologia. Não uso retroprojektor, não uso nenh... vídeo, mesmo porque já fica muito difícil né, a gente locomover esses alunos. São só duas aulas por semana.

J: Só duas aulas?

P1: Só duas aulas por semana, só.

J: E... o que, o que você acha... é de qual é o pensamento dos alunos, se eles gostam desse material é... adotado? Se eles gostam da, das aulas de Inglês especificamente?

P1: Olha, não são todos que gosta da aula de Inglês porque eles num vê uma função determinada pro Inglês né, geralmente tem a mesma pergunta: "Por que estudar Inglês, né?" Então eles já vê o Inglês como algo que eles não vão utilizar no, no, no futuro, né. Então eles, é... a maio... uns gostam, outros não.

J: Então nesse caso, esse material adotado ele é ado... ele é avaliado pela Secretaria de Ensino, né?

P1: Não. Esse, eles só me passam o conteúdo e eu que, que, que confecciono mas não tem nenhuma aprovação.

J: Ah, tá! Não é já um... porque se não seria um material didático em si, né?

P1: É. Mas não é, não é, esse não tem nenhuma avaliação não, esse material.

J: Mas então eles, no caso, a Secretaria de Ensino que elabora o conteúdo, é isso?

P1: Isso, os conteúdos vêm de lá. Pra, pra cada turma... é sexto ano, sétimo ano, oitavo ano, cada um tem o... os conteúdos diferente.

J: É... eu gostaria que você falasse da, da utilização desse material. É... como é que ele é abordado na sala de aula?

P1: É... os conteúdos eu coloco nas apostila, explico no quadro geralmente, né? E... as apostilas tão, tem mais atividade. São mais atividades, né. São mais ativida... a apostila toda é composta por, a maio... a maior parte é composta por atividades. Ai os alunos respondem, e eu dou o visto na apostila mesmo.

J: Então, na sua opinião ê... esse material, uma vez que não é um livro didático a, a ser seguido, tu acha que ele te dá autonomia pra... pra trabalhar, é... os assuntos?

P1: Olha, ele num é... ele ajuda. Eu acho que deveria ter, ter um material específico, né. Eu... eu acho que, que é um, um material eu elaboram mas que não tem nenhum... estudo aprofundado sobre o que... o que vai servir ou não pro aluno. Então eu é... o ideal seria vim um material da, da Secretaria, né? Eu utilizo aqui é, são só... xerox. Então os aluno não vêem a Xerox não como um... é, iam ver um livro, algo... mais, mais aprofundado no assunto.

J: Ok. A pergunta seguinte, na verdade eu acho que já ta respondida, porque seria: Você costuma preparar as aulas antecipadamente? Aí, pra você descrever com se dá o processo. Você já falou né?

P1: Uhum.

J: Que é a elaboração de apostila.

P1: Isso.

J: E... além desse material, você usa outros materiais didáticos na escola?

P1: Olha, em 2008 eu, eu utilizei o retroprojetor. Foi só em 2008, esse ano eu não utilizei nenhum... nenhuma outra metodologia. Nenhum... nada não. Só a apostila esse ano.

J: Tá. Eu queria saber a tu... a tua opinião... se você acha que é possível realmente ensinar... Língua Estrangeira, no caso a gente ta falando de Língua Inglesa, né. Mas Língua Estrangeira na escola, o quê que você acha sobre o ensino, por exemplo?

P1: Olha...

J: É possível?

P1: Olha, eu vou ser sincero. Ah... ta muito... é, a, ***a Língua Inglesa na verdade a gente é... ensina uma coisa pro aluno hoje, e o ano que vem a gente tem que repassar a mesma coisa porque ele num tem, num é, num é um assunto aprofundado. Então, pra se ensinar essa língua estrangeira ter além de mais aulas ter um material didático fornecido pela instituição. Ter recursos pedagógicos, que não é fornecido pelo, pra gente. Então a gente fica de mãos atadas, né? Ensina uma coisa agora, o aluno é, como não utiliza no dia a dia essa língua, aman... semana que vem já não lembra, então essa certa dificuldade.***

J: Ok. Ah... em geral Ivan, né, nas escolas ou nos cursos de idioma, por exemplo, é... o ensino da Língua Inglesa no, no manual de metodologia sugere que a língua deve ser ensinada primeiro por meio de conversação, passando depois pra forma escrita, e em seguida pra compreensão auditiva, né? Eu... como não é o caso, como você já, já especificou, mas esse, essa metodologia, por exemplo que o manual é, é, sugere você acha que essa ordem é adequada? Por exemplo: conversação, depois forma escrita, depois auditiva?

P1: ***É, seria... seria adequado. Só que aqui na escola, na, na, no ensino a gente inverte, né? A gente já entra com, só com a parte escrita. A gente não tem mesmo a conversação, né? Então aí, já, já estamos iniciando errado né, o ensino. Mas eu acho sim adequado.***

J: Ok. E... ah, uma das últimas perguntas, você considera, aliás, o que você considera como sendo o seu papel enquanto professor, na instituição, na escola?

P1: *Olha, o meu papel era de transferir informações, mas eu, eu acho que a minha informação não ta sendo atingida da forma com eu queria, né? Ou, ou... alguns alunos aprende e outro não, então a gente fica com aquela sensação de dever quase cumprido, e não cumprido, né?*

J: Ok. É... você acha por exemplo, que seria diferente, ah... ou, sei lá, falta iniciativa do Estado ou da Secretaria em fornecer um matéria que talvez é, é... estimulasse mais. Por exemplo, porque eu sei que existe livros que são fornecidos pra outras disciplinas, né? O Inglês geralmente fica esquecido.

P1: É, há um, um de...um desinteresse, né, por parte da, da, da secretaria é... na questão do Inglês. Inglês, religião. Então essas disciplinas, aí o aluno vê essa disciplina como segundo plano, né? Como num tem material... se já, já vem lá da secretaria uma, uma disciplina como segundo plano, que não tem material didático, já, já tem essa noção também: "Ah, não tem material, então é porque a gente num... num é uma disciplina que não tem tanto valor".

J: Então nesse caso, é, é... você trabalha Português também?

P1: Também!

J: Ne... no Português eles tem...

P1: Mais interesse.

J: O livro didático?

P1: Tem o livro didático, e tem um maior interesse até, né? Do que o Inglês.

J: Ok. Então eu agradeço muito aí pela contribuição, viu, pra minha pesquisa. Obrigado!

P1: Ok.

## **Anexo 2 - ENTREVISTA – PROFª 2**

J: Há quanto tempo você é professora de Inglês?

P2: Há quatro anos.

J: Quatro anos.

P2: É.

J: Você adota algum livro, algum material didático?

P2: Sim, vários. Vários livros.

J: você poderia especificar? Você lembra de algum nome, de algum?

P2: Olha, eu uso mais é o caderno do futuro, ele é... mais é só questões mesmo, né?

J: Uhum.

P2: Tem texto pequeno, bem curtinho. Mas eu uso aquele "Hello". Ah, uso... deixa eu ver...

J: Esse, é... caderno do futuro, ele é um livro didático? Não?

P2: É um livro didático. É.

J: Ah, ta! E quem escolheu este livro, foi você ou foi a instituição, a escola?

P2: Não! Fui eu. Ah, porque... às vezes quando eu vou em Belém, toda vez que eu vou em Belém eu vou La nas, nas editoras e faço, pedindo livros e eles não querem dar pra professor de escola pública, eles não dão de jeito nenhum. Mas eu insisto, adulo, até que eu consigo. Mas eles só dão o caderno do futuro mesmo.

J: É... ta, e... então te deram outros livros, aí você no caso escolheu esse. Por quê esse livro?

P2: Ele é mais... ele é mais fácil a linguagem, dele é melhor, mais atualizada, assim mais na, na, na visão, na língua mesmo dos alunos, né. Ele não é muito complicado.

J: É uma linguagem mais acessível, né?

P2: Isso.

J: O quê que você acha desse material didático? Esse que você ta usando?

P2: Eu acho ele muito bom. Eu até já pensei em... sugerir aos pais, ah... em reuniões no início do ano pra comprarem, né. Nem todos podem, né! É... já tentei fazer apostila, mas a maioria num compra.

J: Um amigo meu, um outro professor disse que na escola que ele trabalha, que é escola pública também, que já ta sendo fornecido o livro pra eles, né. Não é o caso dessa escola ainda, né?

P2: Não. Nessa escola aqui ainda não tem. De Inglês não!

J: Tá! Nesse, nesse Caderno do Futuro, você segue a metodologia dele à risca, ou existe algum passo da metodologia que você deixa fazer, ou faz em menor grau?

P2: Não! Eu... costumo seguir muito ele. Ele é... bem legal, ele.

J: É, né? Uhum, ta! E o que você acha que os alunos pensam desse livro, né, adotado, e também das aulas? Eles correspondem bem? O quê que eles acham desse material?

P2: Olha, até agora nunca ninguém, assim... questionou. Porque eu procuro variar muito, eu acrescento musiquinhas que eu retiro de outros livros também, né. Eu sempre vou fazendo assim uma salada (risos) fazendo o que eu acho de melhor de cada livro pra melhorar minha aula.

J: Certo! E... das aulas, é... os alunos, como é que eles reagem?

P2: Olha, eles me dizem que gosta de aula de Inglês.

J: Que gostam, né?

P2: Apesar de achar difícil (risos), mas eu até explico pra eles: "Num é difícil!" basta prestar atenção que a gente consegue. Mas eles gostam. Principalmente das musicas (risos).

J: Ah, eles reagem bem, né?

P2: É.

J: Esse material, no caso, do livro adotado, você sabe se ele é avaliado pelo MEC ou pela secretaria de ensino?

P2: É... pelo MEC eu acredito que sim.

J: Que seja, né?

P2: Ele acompanha na verdade, ele acompanha O LIVRO. Porque ele é só o caderno de exercício. Mas, é, eu não consegui ganhar o livro, só ganhei a, o caderno de exercício.

J: Só o caderno de exercício. Uhum. E... o fato de ser avaliado pelo MEC, você acha que isso é relevante pra... pra o uso desse material em sala, ou pra aplicação dele? Ser avaliado pelo MEC?

P2: Sim. Muito!

J: E... já falou basicamente, mas eu queria que você reforçasse sobre a utilização desse material, como é que você aborda o material?

P2: Pois é, é como eu falei. Eu pego vários, eu tenho vários livros que tudo, todos esses que eu tenho, eu consegui de colegas, ou, ah... lá nas editoras que eu vou atrás e insisto. Aí eu vou pegando, primeiro a gente faz o planejamento, né? Na escola, aí de acordo com o planejamento a gente vai pegando questões pra não ficar muito... repetitivo. Aí eu pego um pouco de cada livro, vou... acrescentando.

J: Então esse, esse livro que você falou no caso é um caderno de exercícios, né?

P2: É.

J: Ah, e abordagem dele especificamente, como é que você faz com os alunos? Você explica uma, digamos... porque ele não tem lições-texto, né? Só exercícios.

P2: Às vezes tem. Muito curtinhas, mas tem. Quando é pra tradução.

J: Uhum. Então a abordagem dele, como é que é feita, exatamente com os alunos?

P2: Olha, eu costumo copiar no quadro.

J: É, né?

P2: Às vezes eu peço pra eles xerocar uma página. Eles xerocam pra gente trabalhar. Eu passo trabalho pra casa também, pesquisas, mas tudo retirado do livro.

J: Do livro, né?

P2: É.

J: Você acha que esse material ele lhe dá autonomia pra trabalhar os conteúdos?

P2: Eu acho que sim.

J: É... (pausa). Poderia explicar um pouquinho. Ele tem... ah, no caso pra te dar autonomia, ele tem... ah... lições ou conteúdos que sejam, ah, de fácil aplicação, ou você tem que seguir estritamente digamos, ele ou não?

P2: Não. Nem, nem, nem tanto. Ah, ele, ele, muito bom. Ele tem até é... exemplos de avaliações, tem exemplos de... de dinâmicas, né, de trabalhos, de pesquisas. É... tem um outro que eu, que eu uso. Mas eu só to usando só até a quinta série, é o Up Link. Ele tem sites pra os alunos pesquisar, só que a maioria dos nossos alunos não tem acesso à internet, porque na escola num tem laboratório de informática.

J: Uhum. Você costuma preparar essas aulas de Inglês antecipadamente? Como é que se dá esse...?

P2: Bem, a gente prepara.... eu sempre preparo em casa. Eu já venho sabendo o que fazer, né, o que passar, o que trabalhar já, porque se não você fica aguniado aqui com...

J: E tem também um planejamento ec... na escola né?

P2: Tem um planejamento anual. Inclusive a gente ta agora fazendo.

J: Ah, Ok. Tá! Você já me falou, ah... mas a pergunta seria: você usa outros materiais didáticos em sua escola, ou que tipo por exemplo?

P2: Eu uso som, né? Eu coloco a música pra eles, às vezes eu coloco texto pra eles ouvirem e responderem questões. A gente usa DVD, usa vários recursos né, além do quadro. Não tem tantos recursos assim, mas o que tem a gente procura tá usando.

J: É... Você, na sua opinião, você acha que é possível ensinar Língua Estrangeira na escola? Porque a gente ta falando de Língua Inglesa, né? Mas não deixa de ser uma língua estrangeira. Você acha que é possível realmente ensinar Língua Estrangeira na escola? O quê que você acha do ensino, né, de uma Língua Estrangeira?

P2: Olha, na escola você só consegue, os alunos só consegue aprender mermo o básico do básico, né. Agora uma Língua, na verdade pra eles saírem daqui falando fluentemente, isso não. Só em curso mermo.

J: Não dá, né?

P2: Não dá. Não dá! Até porque são muitos alunos. É... tem poucos recursos. Realmente não dá. Mas a gente consegue ensinar o básico do básico.

J: Uhum. Qual é a média de, de alunos por turma?

P2: Tem turma que tem até cinqüenta alunos.

J: Cinqüenta alunos?

P2: Geralmente a maioria das turmas têm quarenta e cinco, quarenta e dois alunos, mas tem turma que em até cinqüenta alunos. Então é muito difícil trabalhar assim.

J: Tá! Não é o caso, mas eu gostaria de saber da sua opinião, assim, em geral, pro ensino de uma língua estrangeira, no caso a Língua Inglesa, o manual, ele sugere que a língua deve ser ensinada primeiro é... por meio de conversação, depois passa pra forma escrita, e só depois pra... compreensão auditiva, né! Não é o caso, mas você acha essa ordem adequada pro ensino de uma língua estrangeira? Primeiro conversação, depois forma escrita, depois compreensão auditiva.

P2: Eu, eu a... acredito que no iniciozinho até poderia ser, mas eu acho que tem que andar juntas, né? Os três. É... porque, até porque nessa fase de idade que eles estão, eles acabam

esquecendo muito rápido as coisas então, a gente indo, levando os três assim juntinho, ah, fica melhor.

J: Pra realidade digamos de uma sala superlotada como essa você acha que é possível aplicar esse método, por exemplo?

P2: É difícil (risos).

J: Difícil, né?

P2: Muito complicado mas a gente tenta, né!

J: Uhum. Tá! Uma última pergunta: É... o que você considera como sendo o seu papel enquanto professora?

P2: Olha, eu procuro dar o melhor de mim. Não sei se eu consigo, mas eu tento, né! Porque eu, às vezes tem coisa que eu tenho que estudar em casa pra poder chegar aqui e passar pra eles, né! São coisas assim mais complicadinha um pouco. E... eu... faço o possível pra... É, aprendo com eles também, né? Não só ensino, mas também aprendo também. Mas a gente vai levando.

J: Nesse... considerando o seu papel de professora, por exemplo, é... onde entra esse, o material didático nisso? Você acha que ele ajuda, que ele é relevante.

P2: Olha, é muito pobre esse material didático na escola, né! Porque eu acho que a prefeitura deveria fornecer livros de uma língua estrangeira, seja ela qual for que a escola adotar, né?

J: Uhum.

P2: Porque sem livro é muito difícil. Trabalhar sem livro é quase impossível!

J: Ok. Muito bem! Eu gostaria de agradecer pela sua contribuição, viu!

P2: Por nada.

J: Muito obrigado!

### Anexo 3 - ENTREVISTA – PROFª 3

J: Então, É... há quanto tempo você é professor de inglês?

P3: É... desde 2005. Então há... quatro anos.

J: Quatro anos?

P3: Quatro anos.

J: Você adota, ou usa algum livro, algum material didático na escola? E qual seria o material?

P3: Olha o material didático que eu utilizo são, são os livros... livros, é... eu uso como método didático também é... canções em, em... inglês com as respectivas traduções através de CD e é, é a... essa visualisa... combinando a visualização com... a parte de ouvir.

J: E esse material, geralmente quem escolhe? Ou quem escolheu? E por que esse material?

P3: **Esse material quem escolhe na, na realidade é o próprio professor. Mesmo que na, na rede pública tudo é muito corrido. O, o, o suporte didático, o suporte paradidático que você encontra numa rede particular você não encontra na rede pública.** Não há pela, por parte das autoridades, né, um, um despertamento, um interesse, um apoio logístico pra, que ofereça esse material. Então é com o que você tem e... o... alunado. O que você muitas vezes tem pra mostrar pro alunado são, são os livros, são as canções, e, e esse teu horário de, de quarenta minutos que é muito pouco pruma aula.

J: Então... você lembra qual é o material que você ta usando? Ou esse material didático específico ele é um livro? Você falou que...

P3: É um livro! É um livro da Editora FTD.

J: FTD.

P3: FTD

J: Uhum... quem escolheu esse, esse livro você disse que é o professor, né?

P3: O próprio professor. Olha só, na escolha desse livro, o que acontece, as editoras, elas... elas tentam ganhar concorrência junto ao governo federal. Então elas fazem uma espécie de merchandagem. Muitas vezes esse livro chega na escola sem que o, sem aquele professor que vai atuar naquela matéria tenha escolhido esse livro. Você chegou lá, chega a carrada de livro do governo federal e você vê, olha o livro de inglês é esse! Mas na realidade é, você não participou na escolha, já foi uma escolha de cima pra baixo. Uma escolha de cima pra baixo. Ou seja, uma editora que fez um merchandagem com o governo federal, ou, ou, ou governo estadual, ou secretário de administração, secretário de educação, e... por conseguinte um, um grupo es... adotou aquele livro daquela editora, e aquela editora então é escolhida pra fazer os livros. E recebe, e ganha, no caso, a licitação.

J: Então nesse caso o, o livro que chega é... pra o professor, é esse que ele vai usar ou, ou ele teria digamos é... três ou quatro livros didáticos diferentes pra ele escolher, ou ele usa o que chega?

P3: É... nesses casos ele usa o que chega. Aí o que acontece? Aí vem novamente a editora e fala: Pro próximo... como... como essas licitações que o governo federal ganha, esse livro que, que você recebeu hoje, ele deve ser reaproveitado no ano que vem, então no mínimo o alunado vai passar uns, uns cinco anos com esse livro. Sem atualização nenhuma e sem receber atualização nenhuma da editora só...

J: O mesmo livro?

P3: O mesmo livro! O aluno recebe no começo do ano. Devolve no final do ano. Aí passa pra próxima turma que passa pra próxima turma e fica aquele mesmo livro.

J: É, mas vem digamos assim, é... um livro em etapas gradativa é... de acordo com as séries ou... porque você...

P3: É...

J: Leciona pra...

P3: Normalmente vem o livro volume único.

J: Volume único.

P3: É! É aquele livro que você usa na primeira, segunda e terceira série.

J: Ok. Do do ensino médio, né?

P3: Do ensino médio.

J: Ok. E esse material que... você recebe, o que que você acha dele, ou... como voc... esse material que você tá usando né, que ele é fornecido, que que você acha...

P3: Olha

J: Pensa sobre esse material?

P3: na realidade e... esse material que... que é cedido aí, disponibilizado pelo governo federal é um material bom! O que acontece... é que você no ensino médio, você o aluno com uma grande defasagem, não só no inglês, mas defasagem em matemática, em português, em geografia, ou seja, em todas as matérias. E quando você recebe aquele livro num nível Brasil, aqui em Marabá o aluno fica assustado com aquele livro. Fica assustado com aquele texto. É um texto muitas vezes com duas, duas folhas. Duas folhas, e ele tá acostumado a, a, a...

J: Diálogo.

P3: É, a diálogo. A diálogo. É bom dia, boa tarde, qual é o seu nome, e o que acontece é isso, você recebe um livro bom pro, pruma realidade que o aluno num ta acostumado.

J: Não tem base.

P3: Não tem base.

J: Tá! Aí esse material, dentro desse material você segue a metodologia à risca? Ou tem algum passo dentro da metodologia do livro que você deixa de fazer ou faz em menor grau?

P3: É, o, o que acontece que devido esse dificuldade do aluno, essa base que ele não tem é, muitas vezes não tem como você seguir esse livro à risca.

J: À risca.

P3: Não tem. Ou seja, você tem que começar a usar outros materiais. Um material muitas vezes num nível inferior, entedeu? Pra tentar é puxar aquele aluno. Pra então sim, pra então sim você passar a usar, usar aquele livro, ou , ou passar a dar continuidade no uso daquele livro pra ver se você chega até o final, o que muitas vezes você num chega.

P3: E... o que que você acha de qual é a opinião do aluno, ou dos alunos diante desse livro adotado, ou até das aulas? Seguindo essa metodologia?

**P3: Os alunos, eles têm, a maioria deles tem um ditado até curioso. Que eles falam: "Professor, eu não sei nem português (risos...) cumé que eu vou saber inglês? Então essa é a realidade do aluno. O aluno chega no nível médio que ele não sabe português, não sabe geografia, muitas vezes ele não sabe escrever o nome dele. Existe casos de aluno no terceiro ano do segundo grau que não sabem ler, ou seja, não sabem ler um texto em português.**

**J: Uhum...**

**P3: Não sabem ler um dial... um diálogo pequeno em português. Então é esse aluno que não sabe muitas vezes nem assinar o nome que você vai ter que ensinar inglês.**

J: A dificuldade é maior ainda, né?

P3: com certeza.

J: Mas a... tu achas que ele, eles gostam desse material adotado? Ou qual o pensamento deles sobre o material que eles usam?

P3: Não... eles gostam! Mesmo porque o que tem acontecido? Os primeiros livros a, a serem distribuídos a... aqui em Marabá foram na área de matemática, na área de Português, depois vieram, vieram na área de História, na área de Geografia, é... por último então que começaram vim os livros de Inglês. Então se você olhar não é nem toda escola pública de Marabá que já tem livros em Inglês. Então pra eles com certeza ta sendo uma surpresa.

J: Nesse caso é, é... esse material também é fornecido pro aluno? Esse livro?

P3: Também é fornecido pro aluno.

J: É?

P3: É. É!

J: Mas essa é uma realidade recente, né?

P3: É uma realidade recente. É... mesmo porque na maioria das escolas esse material ainda não chegou. Esse material ainda não chegou. E cada escola é... usa uma metodologia diferente. Tem professor que trabalha com apostila. Ele faz aquela apostila. Aí ele já vende aquela apostila pro aluno. Que já gera também um outro desgaste. Que professor num é pra ta fazendo apostila pra vender. Ele vai lá pra dar aula. Mas ele faz aquela apostila e já vende. Tem o comércio das máquinas de Xeros dentro das escolas também. O professor deixa o material lá e aquela Xerox tira. E muitas vezes o aluno num tem dinheiro nem pra pagar a passagem de ônibus. Ele não vai ter o dinheiro pra tirar cópia daquele material. Então o que acontece? Fica aluno sem material, e... e... e... e... e... causa esse transtorno todo. Quando que o governo é que deveria dar esse apoio. Ou seja, só agora é que está começando a chegar material de Inglês nas escolas públicas de Marabá.

J: Ok. Desse material que chega, é... o livro adotado, você sabe dizer se ele é avaliado pelo MEC ou pela Secretaria de Ensino?

P3: **É, todo esse material de ensino, ele é avaliado pelo MEC. Né, ele, ele passa por uma equipe do MEC. As editoras elas fazem uma, uma espécie de projeto pro MEC, o MEC faz consulta pros Estados. Os Estados deveriam fazer consultas pu interior, o que muitas vezes num acontece. Então, essa escolha centraliza entre, entre MEC que vê a nível de Brasília. E e... e corre aquela, aquela corrida de editora então pra ganhar licitação. Porque é um pacote de livro pra todo o Brasil.**

J: Ah...

P3: Então as editora hoje, elas num tão mais interessada em produzir o livro pra mandar pra livraria, não. Como elas faziam antigamente. O aluno ia e comprava na quinta, sexta, sétima e oitava série. O que elas querem? Elas querem hoje é ganhar a licitação do Governo Federal. Que elas ganhando a licitação, elas produz ali já, já canalizado. Dinheiro certo. E muitas vezes licitações superfaturas.

J: Uhum. Então, é, na sua opinião esse fato de, de ser avaliado pelo MEC, você acha que isso é relevante pro, pra aplicação?

P3: **Com certeza. Porque o, o... no MEC existe profissionais na área, existe técnicos, existe psicólogos e, e, existe assistentes sociais, e todas essas pessoas que compõem essa equipe, elas avaliam a metodologia, eles, eles fazem estudos de casos, o, o que muitas vezes não**

***dá certo é a realidade. Que eles pegam uma realidade de um Estado, e aquela realidade não condiz com a realidade nossa aqui.***

J: Como você falou anteriormente.

P3: É, exatamente.

J: Entendi. Ta! E... eu queria que você falasse um pouquinho sobre a utilização... é, desse teu material. Como é que você aborda o material com os alunos?

**P3: Olha, o, o material ele, ele vem, ele o texto e... nesse texto ele... ele vai explorando a parte de, de gramática do texto, né. Ele... aí dentro de... de... dessa gram... dessa gramática. Ele, ele começa explorando né, o que é substantivo, o, o, o que ar... adejetivo, o que é artigo. E aí sim, que você ver que pro aluno aprender Inglês, realmente ele tem que saber Português. Porque se ele não sabe o que é um artigo (risos).**

J: Tem que comparar.

P3: É, é, se ele não sabe o que um adejetivo, e, e, e o que é um substantivo, vai, i... i... isso aqui vai, vai ser crucial pra ele na hora de uma tradução. Duma tradução. Então o, o, esse material e... ele começa a explorar isso. Olha, ta aqui o texto! Ele começa a aplicar a gramática àquele texto. E aí é aonde você vai procurar o Português do, do aluno e o aluno num sabe. O aluno num sabe como eu já falei. Num sabe o que é um adejetivo, num, num sabe o, o que é substantivo, num sabe quais são os verbos de, de ligações, num sabe o que é objeto direto, o que é objeto indireto. E aí o que acontece? Em vez de você pegar esse material pra você prosseguir pra chegar ao final você tem que sempre ficar voltando. É igual ao professor de Matemática que ta dando aula no segundo grau que ele tem que voltar muitas vezes na terceira série do primário.

J: Uhum. Revisar...

**P3: Pra revisar tudo aquilo ali. Pra pegar aquela turma depois e levar novamente pro, pro segundo grau. Aí fica, você vai, volta. E nessa volta você vai perdendo tempo. E, o... e o quê que isso vai implicar? Vai implicar muitas vezes, o aluno termina o ensino médio sem ver todo o conteúdo. Aí, não vê todo o conteúdo de Inglês, não vê todo o conteúdo de Matemática. E, e num vê muitas vezes todo o conteúdo de todas as disciplinas.**

J: Então esse material é abordado dessa forma, Né? Com texto, aí vai destrinchando os pontos da gramática, né? Ok. O material, esse material dá autonomia pra você trabalhar os conteúdos? Você acha que ele te dá autonomia pra você trabalhar esses conteúdos?

**P3: Ele... é um material que já vem direcionado. Agora o... o... não, não existe, pelo menos aqui a nível de, de Marabá né, uma, uma espécie de... como, como eu diria... uma espécie de um grupo técnico fiscalizando, oh, você tem que dá todo ess... você tem que seguir toda essa metodologia, e você num pode ir nem pra direita, nem pra esquerda. Então o que é**

***que você tem que fazer? Você vê os conteúdos. A partir de certo momento que você vê que esse material ele num, num, num ta sendo o adequado, então você tem liberdade pra você a, recorrer a outras fontes. Aí você recorre à internet, você recorre a próprios livros seus que , que você tem o seu , seu acervo né, sua biblioteca e faz essa junção de forma a, a possibilitar com que o aluno aprenda o, o máximo possível.***

J: A pergunta seguinte é inevitável porque faz parte da, é... do quadro de perguntas aqui. É até meio constrangedor. Mas você costuma preparar as aulas antecipadamente? Eu queria que você descrevesse como é que se dá esse processo.

P3: É. No meu caso eu, eu costumo a, a, a preparar as aulas. Eu, eu pego, o quê que eu **faço**. Eu, eu faço uma espécie de esqueleto. O quê que eu vou, eu vou, é... ministrar na minha aula de hoje. Então vamos supor, se eu vou, eu vou ministrar sobre artigo, eu pego coloco no meu esqueleto lá, artigo. O que é artigo. Artigo definido, artigo indefinido, exemplos é... se eu... depois do artigo se eu vou abordar substantivo, se eu vou abordar plural. Então eu faço esse esqueleto. Eu faço esse esqueleto, vejo os exemplos que estão no livro que eu estou seguindo. Pego outros exemplos de outros livros meus que eu não levo, mas levo os exemplos anotados. Eu costumo sempre fazer assim.

J: Certo. É... uma outra pergunta, você já até mencionou anteriormente, mas eu gostaria que você especificasse um pouco mais. Você usa outros materiais didáticos na escola, né... e... se você usa, que tipo? Eu lembro que você falou de... música, né?

P3: É! É, os ou... os materiais didáticos que eu uso como eu já falei, né. Os didátos, os didáticos próprios né, são os livros. O, o, os paradidáticos na, na escola pública muitas vezes você num, num encontram. E... o, o leque num é, num é muito grande. O leque na, na escola pública num é, num é muito grande. Você tem o livro, você tem, tem o CD, né. E... muitas vezes você tem a fa, faz aquela interação de grupo também, né. Usando, usando de acritiativi... de criatividade, e, mas num passa disso não.

J: OK. E... nesse contexto, você acha que é possível realmente ensinar Língua Estrangeira, considerando a Língua Inglesa, né, é... é possível ensinar Língua Estrangeira na escola? O quê que você pensa sobre o ensino de Língua Estrangeira, especificamente?

P3: ***Eu, o, o... a minha opinião é que na escola pública o Inglês que você aprende é aquele Inglês pra você conseguir traduzir aquele texto no vestibular.***

J: No vestibular?

P3: É. Eu, eu, eu falo, eu falo, já falei isso pra colegas, eu falo: **“Olha o aluno que quer aprender In... Inglês, a falar Inglês, quer, quer... fluentemente, na escola pública de hoje ele não aprende. Isso aí é ponto pacífico.** Quem, quem falar que aprende é, é, é...

J: Um gênio.

P3: É um gênio, né. É um gênio. Então aquele que, que consegue aprender, e eu, e eu sou bem realista nisso aí, eu falo logo na minha aula, eu falo: “pessoal olha, eu vou mostrar a vocês aqui como vocês traduzirem o t... o texto no vestibular. Porque no, no vestibular vocês vão, vão ter cinco questões. Vai vim um texto pra você e, vai vim cinco perguntas in, in... interpretando aquele texto. Aí então, o quê que eu faço? Eu já faço voltado pra isso. Já faço voltado pra interpretação de texto mesmo. **Pra quê, aí eles vão lá e falam: “Ah, professor realmente eu tra... consegui traduzir, traduzir aquele texto. Interpretei e a, e acertei as cinco questões.** Mais ho, hoje na escola pública em Marabá. Que é a nossa realidade. O aluno matricula na quinta, começa o Inglês na quinta série, na quinta série. Até antes. Não sei informar se começa até antes. Mas na quinta série...

J: Nas particulares. Parece que agora... nas particulares é... desde o início.

P3: Desde o início. Na escola pública começa na quinta série. Ou seja, ele chega no, no ensino médio é, é sabendo só é, é, é saudações. É o que ele chega sabendo no ensino médio. É hello, my name e, e, tal. What’s your name. E, e nada mais além disso. Então você tem que pegar esse aluno e falar: “Olha é o seguinte, o, o, já que eu num, num vou conseguir você a, falar fluentemente mas de, vamos salvar pelo menos alguma coisa. Vamos ver se você consegue traduzir aquele texto no vestibular pra acertar aquelas cinco questões. Aquelas cinco perguntas que vão cair. Então a minha aula é voltada pra isso aí porque eu num, num gosto de, de, de, de ficar enrolando o aluno, fantasiando. Ah, tô, a, tô estudando Inglês e... tal, então eu canalizo logo, o que é que eu faço? Eu, eu imprimo os texto que cai no vestibular. Levo pra eles tra, traduzirem, mostro pra eles como é que são as perguntas. Geralmente são perguntas que, que vem em Português mesmo. Vem em Português as perguntas só pra ele marcar se aquilo é verdade o, o, o, o se a, o se aquilo é falso. Ou então dizer qual, qual das alternativas que se é A, B, C, D ou se é a alternativa E que está condizente com o texto. Então o meu trabalho é focado basicamente dire, diretamente nisso aí.

J: Então e... esse modelo então segue basicamente o que vem no próprio livro didático né?

P3: É.

J: Porque geralmente os textos são assim. Até onde eu me lembro, né.

P3: Exatam... é, é, é!

J: Tem um texto que ele tem que interpretar é... marcando as alternativas que já estão postas nele.

P3: É, exatamente.

J: Tá.

P3: Então pode ver que, que já é voltado pro vestibular. Porque qual é a idéia, a idéia, a idéia é que o aluno faça o vestibular. Porque existe uma estatística aí de, de mil alunos que começam o, o, o, que começam o, o, o ensino fundamental, só, só, só cinqüenta concluem o ensino médio. E desses cinqüenta só três que passam no vestibular.

J: Caramba!

P3: Então a idéia é o quê? É ele passar no vestibular e, e ele em passando no vestibular, então ele passa ter uma nova mente. Ele passa a ter uma nova idéia, uma nova visão de mundo, uma nova visão de educação. Aí sim, muitas vezes ele começa a, a, a, a se disciplinar mais pra aprender. A se envolver que até então, no nível médio a, é... falam que tem dados estatísticos né, mais chutando, oitenta e cinco por cento dos alunos são desmotivados no ensino médio, é, ele tá lá mas não tem aquela determinação, não tem aquela disciplina, ele não tem aquela motivação, ele não tem ainda aquela visão “porque que eu estou aqui fazendo o ensino médio, pra quê?” Ele não tem ainda perspectiva, não tem perspectiva de futuro não.

J: Então basicamente isso responde também a próxima pergunta, mas ainda assim eu vou fazer porque nas escolas de a, dos cursos de idioma né, de língua, a metodologia é, no caso da língua inglesa, ele tem um manual né, de metodologia e esse manual sugere que a língua deve ser ensinado primeiro por meio da conversação, aí depois passa pra forma escrita e em seguida para a compreensão auditiva. É... eu ia perguntar: você acha essa ordem adequada, mas só a título de informação porque o, o que é trabalhado você já especificou, né.

P3: É.

J: Acha que esse, esse método funcionaria na escola pública?

P3: Olha, e... essa questão ela é, é como a alfabetização do aluno. Um, uns a... uns autores defendem que você deve começar logo pelo, pela frase, pra depois ir esmiuçando aquela frase. Outros autores defendem que não, que você deve primeiro pergun... pergun... é... fazer pormenor pra depois então você formar, formar a frase. E, e aí então você começar a formar diálogo, começar a formar é... conversações. Com certeza... pra você... aprender a fala, a fala, fluentemente a ordem seria essa. Seria primeiro você é desenvolver conversações, como uma criança desenvolve. Uma criança fala: “Papai quero Coca-cola”. Ela aprendeu primeiro Papai você, né. Mas aí ela já aprendeu um verbo. Já tem um verbo no meio aí, um verbo querer “Quero” né, e ela aprendeu, ela apren... aprendeu uma marca “Coca-cola”. E você pede: “escreve isso aí **pra** mim”, ela num sabe. Mas ela já sabe conversar, já sabe se expressar. E no Inglês deveria ser assim também. **Só que quando você chega no ensino médio, você tem três anos. Só que você num tem três anos seguidos não, você tem... duas aulas por semana. São duas aulas de quarenta minuto por semana. Então você tem uma hora por semana. E nesse nosso calendário brasileiro.**

J: Uma hora e vinte!

P3: **É, uma hora e vinte. Você tem uma hora e vinte por semana. Aí na outra semana tem greve. Na, na ôta semana a bomba do colégio explodiu. Na ôta semana o go... cortaram a energia do colégio. Na ôta semana o, o, o, o faltaram as cadeiras do colégio.**

J: Efetivamente então...

P3: **Então no final do ano efetivamente se você for contar o que você teve de aula com esse aluno você vai ficar assim... estarecido. Ou seja, é uma quantidade mínima. Super mínima.**

J: Tá! Ultimando, e o papo já até... (risos) alongou. É... o que você considera né, como **sendo** o seu papel enquanto professor, e qual, quer dizer, e onde entra o material didático nisso, ou se ele entra e contribui? Na esc... o que você considera como sendo o seu papel enquanto professor?

P3: Olha, o, o, o, eu me considero como sendo... um facilitador ali pro aluno. Pro aluno encontrar o seu caminho. O aluno encontrar o seu caminho. Encontrar o, o seu destino, seu horizonte. O aluno começar a em... enxergar o seu futuro. Então eu me considero como um facilitador. E, e não, não aquele professor, que eu vou mos... que vai lá mostrar o caminho pro aluno. Não! Por quê? Cada aluno tem um caminho diferente. Numa sala, numa sala muitas vezes com cinqüenta alunos. Super, super cheias, uma sala que, uma educação hoje que você deveria ter vinte e cinco alunos, que você tem trinta alunos, muitas vezes você tem cinqüenta e cinco alunos, você tem sessenta alunos matriculados numa sala com ventiladores super barulhentos, né, cadeiras desconfortadas. Ou seja, esses cinqüenta, sessenta, quarenta e cinco alunos. Cada um deles com uma mentalidade diferente, um nível diferente, então eu considero o meu papel como, como sendo um facilitador pra pegar é... fazer com que todos esse alunos né, encontre seus caminhos.

J: Uhum. E você acha que, o, o material didático ele contribui nessa tua visão de facilitador de algum modo?

P3: É, de algum modo sim, né. Se eu falar que não contribui de maneira nenhuma talvez eu, eu estaria é... menosprezando o, o, o material, mas o que acontece é que esse material ele vem todo, ele vem todo ainda no, no modo tradicional. Modo tradicional **de** ensino. Ele vem como sendo o guia pro aluno. Ou seja, pro aluno se... seguir aquilo ali, o professor ele vem, é como se o aluno ó fique aí com suas mentes abertas aí, as caixas de depósito abertas que nós vamos jo... jogar aí em vocês. E vocês vão aprender aí, quando na realidade é tem, ta demonstrado aí através do construtivismo que não é, não é bem assim. Tem que haver uma interação entre alunos, entre professores, entre diretores, entre comunidade que é pro aluno explorar essa visão do social.

J: Ok. Alan eu agradeço muito aí pela sua contribuição pro meu estudo científico. Muito obrigado.

P3: Ok. Espero ter contribuído aí.