

O EXEMPLO NA AULA DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA: SIMPLESMENTE LINGÜÍSTICO OU TAMBÉM IDEOLÓGICO?

Regina Francalancci Queiroz**

ABSTRACT: *This study aimed at investigating the teacher training context of a public university with a focus on hegemonic ideology transmitted through the example in English as foreign language classes. The analysis was based on the theoretical framework of Critical Discourse Analysis (FAIRCLOUGH, 1992), on the concept of genre proposed by SWALES (1990), and on the 'strategies of power legitimation' as proposed by EAGLETON (1997). The ethnography-based research was developed by the analysis of the transcribed-recorded-classes in a theoretical and practical teacher training. Interviews and some orientation with the teacher and one student of this course were also analysed. Results showed that there is a critical meta-discourse in the teacher and her students's speech but their behaviors do not show the same. The genre English classes as foreign language has examples that are an obligatory move of this genre. Finally, the teacher training seemed not so critical and reflective as it could be. It is missing a political project that can be seen as natural and partial issue of the subject at this university.*

1 - Introdução

" A dependência econômica não é sinônimo de subdesenvolvimento intelectual." (Oliveira,1996:46)

*" Como os EUA são tomados no Brasil como modelo, **praticamente sem discriminação** (...), como se o resto do mundo não existisse, devemos ter pouca dúvida sobre a adoção aqui das teses americanas, que poderiam ser apresentadas como solução de nossos problemas."(grifo nosso) (Salmeron, 2000:15)¹*

O ato de dar um exemplo é uma prática muito comum em todo tipo de aula e, até mesmo, em outros contextos, tais como mídia e conversas do dia-a-dia.

Não se encontra na academia estudos feitos sobre este pedaço quase obrigatório da aula, em especial aula de língua estrangeira. Com esta lacuna,

* Este artigo é um resumo da dissertação: "O exemplo na aula de inglês como língua estrangeira: simplesmente lingüístico ou também ideológico?", defendida em 24 de agosto de 2001, sob a orientação da Prof^a Dr^a Alice Cunha de Freitas, na Universidade Federal de Uberlândia.

** Professora da Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia.

me propuz a investigar, no contexto de formação de professores, se o exemplo é um passo obrigatório, no que considero ser um gênero lingüístico, qual seja, a aula de língua estrangeira.

Mas este trabalho não se limita a essa verificação. Ele investiga também se os exemplos usados veiculam algum tipo de ideologia, em especial, as hegemônicas¹. Acredito ser necessário para o professor, ainda que seja um aluno-professor, um projeto político maior, como por exemplo o de formar pessoas menos assujeitadas; pessoas que não criticam a realidade a sua volta.

Neste sentido, pode-se afirmar que o professor, que é visto neste trabalho como um mediador, na sala de aula, pode ter três atitudes:

*reforçar padrões existentes,

*impor seu próprio ponto de vista ou

* questionar a percepção e o objeto apresentado.

Neste último comportamento, a meu ver, instaura-se definitivamente o papel do educador, cuja conduta deveria revelar e promover postura crítica.

Para completar a apresentação do problema aqui colocado, utilizo a seguir recortes de duas aulas gravadas em um instituto de idiomas. Foi a partir da observação destas duas aulas que me interessei por este tema de investigação. As aulas são de dois professores diferentes.

Aula número 1

Discutindo o número de Estados do Brasil, o professor não sabe informar com precisão a sua quantidade. Os alunos discutem entre si se alguns territórios já se transformaram em Estados. Uma aluna comenta, em Português:

“ __ Que vergonha!”

E o professor imediatamente retoma a aula em Inglês dizendo:

“ __ But in the U. S. I know. There are fifty states...”²

E continua dando uma série de informações sobre a América.

Nesse trecho da aula, o professor reage à observação da aluna dizendo as informações que sabe sobre a América. De uma discussão que deveria girar em torno de características brasileiras, faz-se, na verdade, o perfil geográfico da América, como se fosse mais importante saber o número

¹ Termo entendido, segundo FAIRCLOUGH (1992:92), como sendo a liderança tanto quanto a dominação dos aspectos econômicos, políticos, culturais e ideológicos da sociedade. Esta visão de hegemonia está de acordo com o fato de o discurso ser visto de modo dialético. No dicionário Aurélio encontramos a definição do verbete “dialético” que remete ao verbete “dialética”, que apresenta duas definições: 1) Filosofia=Arte do diálogo ou da discussão, quer num sentido laudativo, como força de argumentação, quer num sentido pejorativo, como no excessivo emprego de sutilezas/2) Filosofia=Desenvolvimento de processos gerados por oposições que provisoriamente se resolvem em unidades. A segunda definição parece estar em consonância com este trabalho.

² Tradução: “Mas nos Estados Unidos eu sei. Há cinquenta estados...”

de Estados dos Estados Unidos do que o de seu próprio país. Não estou dizendo que não deveríamos apresentar dados sobre os EUA, mas esses dados, ao meu ver, deveriam ser apresentados juntamente com dados sobre nosso próprio país.

Aula número 2

O professor pede aos alunos que digam o nome do cantor de sua preferência e, em seguida, diz:

“___ For example, I like Chitãozinho e Xororó.”³

O professor ri e continua:

“___ I don’t, ok? Just as an example.”⁴

Havia 16 alunos na sala de aula, todos dizem a sua preferência e nenhum menciona uma dupla sertaneja.

Acredito que o professor, ao rir desse exemplo, atribuiu-lhe um juízo de valor negativo, que deprecia a música sertaneja brasileira. A julgar pelo que mostram os dados, esse valor negativo não foi compartilhado com os alunos, tendo em vista que não se escutam risos dos alunos na fita.

As constatações supracitadas nos colocam diante de um problema, qual seja, o de o professor não se perceber como veiculador de ideologias. Ao apresentar exemplos para explicar estruturas linguísticas, ele acaba, muitas vezes, mesmo que de forma inconsciente, veiculando também julgamentos de valor, tais como os exemplos acima.

Como nos mostra FOUCAULT (1979:25):

“O grande jogo da história será de quem se apoderar das regras, de quem tomar o lugar daqueles que as utilizam, de quem se disfarçar para pervertê-las, utilizá-las ao inverso e voltá-las contra aqueles que as tinham imposto; de quem, se introduzindo no aparelho complexo, o fizer funcionar de tal modo que os dominadores encontrar-se-ão dominados por suas próprias regras.”

Acredito, pois, que questionar o posicionamento ideológico presente no exemplo em sala de aula de Inglês como língua estrangeira, seja trazer à baila um jogo de valores que discursos hegemônicos veiculam.

Retomando a citação de FOUCAULT (1979), poder-se-ia afirmar que o professor não faz “o grande jogo da História”, ele, simplesmente, acaba por apresentar valores próprios, ou por impor julgamentos de valor, por exemplo, ao ridicularizar a dupla sertaneja, aula número 2 desta introdução.

Esta investigação sobre o papel ideológico da exemplificação em aulas de Inglês como língua estrangeira foi feita por meio de uma pesquisa de cunho etnográfico, desenvolvida em uma disciplina do Curso de Letras –

³ Tradução: “Por exemplo, eu gosto de Chitãozinho e Xororó.”

⁴ Tradução: “Eu não gosto, tá? Só um exemplo”.

diurno – chamada Prática de Ensino de Língua Inglesa, de uma universidade pública no interior de Minas Gerais, no segundo semestre de 1997.

Orientaram esta pesquisa as seguintes perguntas:

- 1º. O aluno-professor é advertido na sua formação quanto à veiculação de ideologia?
- 2º. Até que ponto o aluno-professor se percebe como sujeito ideológico?
- 3º. A exemplificação é um passo da aula em que a veiculação de ideologia é observada?
- 4º. Quais as estratégias ideológicas de legitimação de poder que estão presentes na sala de aula de língua estrangeira?
- 5º. A exemplificação é um passo obrigatório nas aulas de inglês como língua estrangeira?

2 - Arcabouço teórico:

2.1 - Gênero

A literatura sobre gênero é ampla, apesar de ser algo relativamente novo na lingüística. Neste trabalho utilizo o conceito de SWALES (1990) e considero o exemplo um passo prototípico do gênero aula de língua estrangeira. Saliento que o trabalho de SWALES (1990) não foi originalmente proposto para texto oral. Mesmo assim, acredito que seus pressupostos podem ser aplicados para análise de gêneros lingüísticos orais.

SWALES (1990) afirma que um gênero lingüístico compreende uma classe de eventos comunicativos, cujos membros compartilham um conjunto de propósitos também comunicativos bem definidos. Esses propósitos são conhecidos pelos membros da comunidade discursiva que é definida pelo autor como: *“um grupo de pessoas que compartilham propósitos comunicativos para alcançar objetivos comuns.”* (SWALES, 1990: 24)

A obrigatoriedade da presença do passo prototípico parece ser ponto pacífico na literatura uma vez que outros autores também se referem a eles, mesmo usando terminologia diferentes:

- para HASAN (1989) - há a expressão “elementos obrigatórios”;
- para KRESS (1993) - há a expressão “aspectos convencionalizados”;
- para VAN LEEUVEN (1993) há a expressão “unidade básica”.

Nos termos ‘obrigatórios’, ‘convencionalizados’, ‘prototípico’ e ‘básica’ temos desenhado um campo semântico para elementos que têm que estar presente no texto (seja ele oral ou escrito). Acho oportuno assinalar que estes elementos podem, entretanto, diferir quanto a sua natureza, de autor para autor.

Assim sendo, parto do princípio de que a aula é um gênero lingüístico. As manifestações deste gênero lingüísticos, além dos propósitos

comunicativo, mostram vários padrões de semelhança em termos de estrutura, estilo, conteúdo e público, tal como SWALES (1990). Portanto há indícios de que a exemplificação, que acreditamos ser semelhante e obrigatória em toda aula, chamada nesta pesquisa de um passo prototípico, seja o momento no qual o professor se posiciona ideologicamente, reiterando, muitas vezes, discursos hegemônicos.

2.2 - Sobre o exemplo na aula de Inglês como língua estrangeira

Falando da aula como um gênero e da exemplificação como um passo prototípico, temos de falar um pouco sobre o exemplo.

O *exemplo* é uma prática comum no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras. Consiste na frase que o professor marca – em Inglês – com os itens lexicais “*for example*”, em algumas abordagens. Em outras, ele aparece por meio de frases espontâneas, em interações comunicativas em que se privilegia o tema (o assunto a ser discutido), ao invés de formas lingüísticas. De qualquer forma, em RICHARD e ROGERS (1986)⁵, encontramos a sugestão de que esta prática deve ser comum na sala de aula.

Neste estudo, investigo, também, que tipo de ideologia o aluno-professor veicula e utiliza na exemplificação, especificamente, as estratégias ideológicas empregadas por esse aluno-professor.

A importância de se estudar o exemplo reside no fato de que o professor deve ser seguido do ponto de vista lingüístico, ou seja, no que se refere aos padrões léxico-gramaticais que está ensinando, mas este fato não deve ser equacionado a um padrão ideológico a ser seguido, o que muitas vezes acontece.

Para isto, neste arcabouço teórico, sigo apresentando o modelo de Análise Crítica do Discurso, os conceitos por ela discutidos, tais como o conceito de ideologia e hegemonia, bem como o da “desnaturalização” das práticas discursivas hegemônicas:

“ Ao desnaturalizar as práticas discursivas e os textos de uma sociedade, tratada como uma comunidade ligada discursivamente, e ao marcar visivelmente e aparentemente o que anteriormente estava invisível e aparentemente natural, eles (os analistas críticos do discurso) pretendem mostrar imbricações de práticas lingüístico-discursivas com estruturas maiores de poder e dominação. Haja vista que essas estruturas agem em detrimento de grupos particulares na sociedade, a análise crítica do discurso espera trazer mudança, não somente na prática discursiva, mas também em práticas sócio-políticas e estruturas que suportam práticas discursivas.”
KRESS (1990:85)

⁵ A observação que se segue diz respeito a todo o livro, posto que esse livro descreve 8 abordagens de se ensinar língua estrangeira.

2.3 - Análise Crítica do Discurso - Modelo tridimensional de FAIRCLOUGH (1992)

Na apresentação do seu modelo tridimensional, FAIRCLOUGH (1992:63), apresenta o modelo com o nome de uma “teoria social do discurso”. Ele justifica este título, elencando em seu texto de apresentação do modelo os seguintes objetivos de sua abordagem:

- reunir análise do discurso lingüisticamente orientada com o pensamento político e social relevante para o discurso e linguagem na forma de um quadro teórico apropriado para uso na pesquisa social;
- aplicar o quadro teórico resultante ao estudo de mudança social.

Esta justificativa vem ao encontro da opinião de KRESS (1990:87) que explica o que a Análise Crítica do Discurso tem em comum com a questão social:

“Análise Crítica do Discurso trabalha do social para o lingüístico, ou melhor, ela vê o lingüístico dentro do social.”

O fato acima se comprova na representação gráfica de FAIRCLOUGH (1992:73):



Com este esquema vemos que FAIRCLOUGH resume três tradições de análise do discurso para fundar sua Análise Crítica do Discurso.

Assinalo aqui que vou discorrer sobre as três partes do modelo, mas que as análises concentram-se na parte mais ampla, ou seja, na prática social.

Começo apontando que, de acordo com FAIRCLOUGH (1992:74), qualquer característica textual é potencialmente significativa na análise do discurso. Esta hipótese é tida como uma hipótese que faz sentido.

Para analisar o texto do ponto de vista textual, FAIRCLOUGH (1992:75) assinala que quatro principais rubricas, aqui enumeradas:

- * vocabulário
- * gramática
- * coesão e
- * estrutura do texto

O autor explica o trabalho de cada parte, de modo resumido:

“Estas (partes) podem ser pensadas como uma escala ascendente: vocabulário lida principalmente com palavras individuais, gramática lida com palavras combinadas em orações e sentenças, coesão lida com a maneira que as orações e sentenças estão ligadas, e estrutura do texto lida com propriedades de larga escala do ponto de vista organizacional.” (FAIRCLOUGH, 1992:75)

A prática discursiva é composta por três rubricas:

- a força dos enunciados
- a coerência e
- a intertextualidade.

Estas rubricas são discutidas sob a ótica de se determinar processos envolvidos na *“produção, (na) distribuição e (no) consumo do texto e a natureza destes processos varia entre os tipos de discurso, de acordo com fatores sociais.”* (FAIRCLOUGH, 1992:78)

Segundo o autor dimensões sócio-cognitivas de produção e distribuição do texto, as quais estão internalizadas entre os membros do discurso, agem no processamento do texto como dicas no processo de interpretação.

Na discussão sobre a terceira parte deste modelo FAIRCLOUGH apresenta sua definição de Ideologia e Hegemonia.

Segundo ele, os conceitos de ideologia e relações de poder, juntamente com o de hegemonia, estão relacionados a lutas hegemônicas. São, portanto, conceitos-chave de seu modelo tridimensional de abordagem ao discurso.

FAIRCLOUGH atesta a influência de Althusser (1971) em sua concepção de ideologia mas, em seguida, discute os limites deste conceito.

“As bases teóricas que eu tenho em mente são três asserções sobre ideologia. Primeiro, a de que ela tenha uma existência material nas práticas de instituições que abrem caminho para investigação práticas discursivas, como formas materiais de ideologia. Em segundo lugar, a afirmação de que ideologia ‘interpela sujeitos’ o que leva ao ponto de vista de que um dos mais significantes ‘efeitos ideológicos’ que os lingüistas ignoram no discurso (...) é a constituição de sujeitos (...). Em terceiro lugar, a asserção de que ‘aparelhos ideológicos do Estado (instituições de educação e a mídia) são tanto o lugar quanto os limites para luta de classes, o que aponta para a luta no e acima do discurso como foco de uma análise do discurso orientada ideologicamente.” FAIRCLOUGH (1992:87)

Até então FAIRCLOUGH parece estar em consonância com Althusser, mas ele critica este autor apontando limites no modo como Althusser vê ideologia. FAIRCLOUGH (1992:87) afirma que Althusser tem um problema não resolvido em sua teoria, qual seja, a visão de que há contradição entre a noção de dominação que advém do fato de a ideologia ser um ‘cimento’ social entre as classes e o fato de a luta de classes sempre resultar em algo ‘balanceado’.

FAIRCLOUGH tira do plano simbólico a luta de classes e a entende como:

“(sendo) construções/significações da realidade (do mundo físico, relações sociais e identidades sociais) as quais são constituídas em várias dimensões de formas/sentidos de práticas discursivas e contribuem para a produção, a reprodução e transformação das relações de dominação (...). (FAIRCLOUGH, 1992:87)

Deste modo, entendo que o estudo do discurso com atenção voltada para aspectos ideológicos contribui para movimentos de transformação, haja vista que práticas discursivas hegemônicas naturalizadas, acabam caindo no status do ‘senso comum’ como sendo ‘lutas ideológicas’.

Outro ponto criticado por FAIRCLOUGH (1992:88) é defendido pela ‘lingüística crítica’, que acredita que ‘ideologias residem em textos’. Segundo FAIRCLOUGH não se pode ‘apreender’ ideologia; ela tem existência material nas estruturas, as quais se tornam sócias nos eventos – isto se dá no ‘código’, na ‘estrutura’ ou na ‘formação das palavras’ sublinhadas nas práticas de linguagens.

Uma citação de FAIRCLOUGH (1992:90) resume a importância dos trabalhos que, tais como o nosso, pretende tornar claras práticas discursivas naturalizadas:

“Há uma forte razão para se defender a educação em línguas que enfatize a conscientização crítica de processos ideológicos do discurso, de forma tal as pessoas possam estar mais conscientes de sua própria prática e mais críticas do investimento ideológico dos discursos aos quais eles são expostos.”

Ainda sobre ideologia, FAIRCLOUGH (1992:91) salienta que ela sustenta e reestrutura relações de poder. Afirma que o conceito de hegemonia que GRAMSCI (1971) usou para analisar o capitalismo e as estratégias revolucionárias do oeste Europeu harmonizam-se com sua visão de discurso.

Repetindo a citação da introdução deste artigo, para FAIRCLOUGH (1992:92): *“Hegemonia é a liderança tal como a dominação entre domínios econômicos, políticos, culturais e ideológicos de uma sociedade.”*

Afirmo que hegemonia tem a ver com relações de poder e relações sociais, ou seja, relações de dominação/subordinação que tomam as formas

“econômico, político ou ideológicas” (FAIRCLOUGH, 1992:92). Estas relações são vistas de modo dialético se articulando, desarticulando e rearticulando os elementos em harmonia.

FAIRCLOUGH (1992:94) afirma que hegemonia é a forma de poder mais predominante na sociedade contemporânea, mas não é a única. Sua visão de hegemonia está de acordo com sua visão de discurso.

Estabelecer a ligação entre práticas sociais e análise de discurso é o motivo que leva FAIRCLOUGH a discutir, nesta última parte de seu modelo tridimensional, hegemonia e ideologia.

2.4 – Estratégias Ideológicas de Legitimação de Poder

Tendo em vista o caráter material da ideologia (já citado na parte deste artigo que discute ideologia), encontramos em EAGLETON (1997:19) estratégias ideológicas de legitimação de poder assim agrupadas:

*“Talvez a resposta mais comum seja afirmar que ideologia tem a ver com **legitimar** o poder de uma classe ou grupo social dominante. ‘Estudar ideologia’, escreve John B. Thompson, ‘é estudar os modos pelos quais o significado (ou a significação) contribui para manter as relações de dominação’. Essa é provavelmente, a única definição de ideologia mais amplamente aceita, e o processo de legitimação pareceria envolver pelo menos seis estratégias. Um poder dominante pode legitimar-se **promovendo** crenças e valores compatíveis com ele; **naturalizando** e **universalizando** tais crenças de modo a torná-las óbvias e aparentemente inevitáveis; **denegrindo** idéias que possam desafiar-lo; **excluindo** formas rivais de pensamento, mediante talvez alguma lógica não declarada mas sistemática; e **obscurecendo** a realidade social de modo a favorecê-lo.”⁶*

EAGLETON não descarta a hipótese de haver interações entre as seis estratégias. Neste estudo, procurei levantar, quando foi possível, as estratégias usadas pelo aluno-professor observado, ainda que isto se desse de forma inconsciente.

2.5 - Concepções sobre Formação de Professor

Nesta parte do artigo discorreremos sobre alguns mitos que constituem pilares para a formação de “escolas” de formação de professores, em especial, os de língua estrangeira.

Primeiramente, pontuo que existem três opiniões/mitos que sintetizam o que o professor de línguas estrangeiras deve ter para ser um “bom” professor. Cada opinião resume uma escola de formação de professor. Estas opiniões são:

⁶ Grifos do autor.

- 1ª) um professor de línguas tem que dominar o idioma;
2ª) um professor de línguas tem de dominar a metodologia de ensino de línguas;
3ª) um professor de línguas tem que ser consciente de seu papel na sociedade e ter uma prática que leve à reflexão.

A primeira opinião citada acima fez com que se desenvolvessem trabalhos exaustivos sobre descrição de línguas.

A segunda opinião fez com que surgissem obras sobre métodos, tais como RICHARD e ROGERS (1986) e RICHARDS e NUNAN (1990), sendo que este último já tenta formar um professor pesquisador.

A terceira e última opinião aqui descrita, a de que o professor de línguas deve ser consciente de seu papel na sociedade e ter uma prática que leve à reflexão, é enfatizada por um de seus defensores SCHÖN (1992:91):

“Na formação de professores, as duas grandes dificuldades para introdução de um practicum reflexivo são, por um lado, a epistemologia dominante na Universidade e, por outro, o seu currículo profissional normativo: Primeiro ensinam-se os princípios científicos relevantes, depois a aplicação desses princípios da ciência aplicada. Mas, de facto, se o practicum quiser ter alguma utilidade, envolverá sempre outros conhecimentos diferentes do saber escolar. Os alunos-mestres têm geralmente consciência deste defasamento, mas os programas de formação ajudam-nos muito pouco a lidar com estas discrepâncias.”

Apresentadas e explicadas cada uma das opiniões que concorrem na formação de um professor de línguas estrangeiras, assinalo que, no meu entender, o bom professor de línguas deve ter em sua formação todos estes aspectos desenvolvidos.

Esta pesquisa centra-se na última opinião, pois acredito não haver trabalhos desenvolvidos sobre o exemplo e a sua importância como veiculador de ideologias o que, pontuo, poderia levar a uma prática mais reflexiva.

3 – Metodologia:

3.1 – Natureza da Pesquisa

A coleta de dados desta pesquisa foi de cunho etnográfico e, por isso, teve um caráter longitudinal. Os dados foram coletados durante as aulas teóricas e práticas da prática de ensino da língua inglesa, e também durante as sessões de orientação entre a professora regente e o aluno-professor investigado.

⁷ Todos os grifos são do autor.

3.2 – Contexto de Pesquisa

O foco da presente investigação foi uma disciplina de um curso de Letras de uma universidade pública federal do interior de Minas Gerais.

3.3 – Perfil dos Sujeitos

A professora regente da disciplina na qual os dados foram coletados ministrava aulas naquela universidade havia 17 anos e era professora dessa disciplina, entre semestres entrecortados havia 04 anos.

O aluno-professor investigado tinha 25 anos na época da coleta e já havia trabalhado como professor de inglês em institutos de idiomas.

Os demais sujeitos são os colegas do aluno-professor na disciplina Prática de Ensino e os alunos do curso de extensão ministrado por este aluno. Tanto estes quanto aqueles tinham idades variadas.

3.4 - Instrumentos para Coleta de Dados

A coleta de dados foi longitudinal, ou seja, foi realizada durante todo o 2º (segundo) semestre de 1997, e seguiu os passos abaixo descritos:

- foram gravadas, durante todo o semestre, em áudio, as aulas teóricas de Prática de Ensino. Essas aulas foram posteriormente transcritas. Totalizaram-se 15 aulas de 1:40 horas;
- foram feitas anotações durante as aulas teóricas de Prática de Ensino;
- foram gravadas, durante todo o semestre, em áudio, as aulas dos alunos-professores do Básico 4, que também foram transcritas. Totalizaram-se 22 aulas de 50 minutos, mas somente 12 (doze) aulas foram transcritas. Este recorte nos dados foi feito porque a coleta foi muito extensa e também porque os alunos-professores dividiram o curso em duas partes, sendo a primeira parte ministrada pelo sujeito desta pesquisa;
- foram feitas anotações durante as aulas dos alunos-professores⁸;
- foram gravadas todas as orientações dadas aos alunos-professores sobre as suas aulas;
- foi realizada, no final do semestre, uma pequena entrevista estruturada com a professora regente e como os alunos-professores, para complementar os dados coletados por meio das gravações e das notas de campo; esta entrevista foi composta de três perguntas:

1ª) Qual, você acha⁹, deve ser o objetivo de uma aula? (O objetivo desta

⁸ Os alunos-professores trabalhavam em duplas, mas estudei somente um aluno-professor.

⁹ O tom informal teve como objetivo deixar o sujeito de pesquisa o mais à vontade possível.

pergunta, com esta pergunta, era saber se os sujeitos estabeleciam objetivos que incluíssem posicionamento ideológico)

2ª) Qual o papel do professor na sociedade em geral? (Com essa pergunta, a pesquisadora pretendeu colher dados que revelassem a postura política dos entrevistados).

3ª) O que você acha de cursos que estabelecem objetivos além dos lingüísticos? (Nesta pergunta, meu objetivo foi o de, mais uma vez, saber se os sujeitos de pesquisa preocupavam-se com a veiculação de ideologia)

Por uma questão de delimitação as orientações e a entrevista não são comentadas neste artigo.

3.6 - Procedimentos para Análise dos Dados

Foram feitas análises quantitativas e qualitativas.

As análises quantitativas foram feitas manualmente e consistiram da contagem de quantas vezes o aluno-professor, no seu estágio feito no curso de extensão, sinaliza, verbalmente, que é um exemplo o que está falando. Torna-se relevante contabilizar, em especial se houver pelo menos um exemplo por aula, para discutirmos os conceitos de SWALES (1990), entendendo aula como gênero lingüístico e o exemplo com um passo prototípico.

Quanto à análise qualitativa, esta se deu por meio, também, da observação:

- do discurso da professora com relação à veiculação de ideologias, em especial as hegemônicas, durante a Prática de Ensino.
- da exemplificação em aulas dos alunos-professores no curso de extensão

4 – Análise dos dados:

A análise dos dados também está dividida em partes. São 3 (três) partes. Na primeira, trabalhei o conceito de gênero lingüístico para definir aula de língua estrangeira como tal, e o *exemplo* como um passo prototípico. É nesta parte que a análise quantitativa será feita: contabilizando-se quantas vezes o aluno-professor fala o que pode ser entendido como *exemplo*, marcado pela expressão “for example” (expressão que em Inglês, quer dizer “por exemplo”) ou não, durante a aula de Inglês como língua estrangeira. No trabalho original são 10 (dez) aulas analisadas, mas neste artigo temos apenas uma mostra dos dados.

A segunda parte está reservada para analisar se a professora-regente se manifesta sobre a questão ideológica na aula teórica de Prática de Ensino. Neste artigo não comentarei as orientações e as entrevistas, que são analisadas no trabalho original.

Na terceira parte, analisei algumas seções dos dados das aulas do aluno-professor, na qual entendemos que ele está dando um exemplo,

sinalizado pela expressão “for example” ou não. Adianto que a expressão “for example” não é decisiva na apresentação de um exemplo e ela pode aparecer, como discuto nesta parte, como preenchedora de pausa. Pode-se também ocorrer de a expressão aparecer e o aluno-professor falhar na hora de exemplificar – tudo isto será discutido a seguir.

Uma vez identificados os exemplos, aproveito as estratégias ideológicas de legitimação de poder, citadas em EAGLETON (op.cit) para tentar identificar as que foram usadas pelo aluno-professor, legitimando ou não o poder.

4.1 – Análise de aula de língua estrangeira vista como gênero lingüístico e o exemplo visto como passo obrigatório

Não é original afirmar que a aula de língua estrangeira é um gênero lingüístico. Isto está presente em FREIRE (op.cit) que, dentro do macrogênero aula de língua estrangeira, identifica o microgênero de ‘dar instruções’.

Nesta pesquisa, a aula de Língua Inglesa como língua estrangeira segue um padrão definido pela própria comunidade lingüística (alunos e alunos-professores) no primeiro dia de aula (25/08/97).

Os objetivos desta comunidade discursiva, ou seja, dos alunos e alunos-professores, são ‘negociados’ neste primeiro dia de aula. O aluno-professor pergunta aos alunos o objetivo pelo qual eles estudam Inglês. Ele escuta o ponto de vista dos alunos e depois conclui. Vejamos o extrato¹⁰ abaixo:

“P: (...) é, bem, pessoal, a início assim, em mente assim, que que vocês, qual o objetivo assim que vocês têm em relação à língua estrangeira? O Inglês no caso?”

A: A gente aprende.

P: Aprender assim, mais no intuito de comunicação, escrita?”

A: De comunicação principalmente.

P: De comunicar. Ótimo. E você Vera?”

A: ((...)) já fez línguas.

P: Ah, você já fez ((...))

A: Não((...)) inclusive a gente não teve nenhuma aula de conversação((...)) eu sou professora de quinta a oitava, primeiro grau, segundo grau ((...)) e eu entrei com o objeto de aperfeiçoar a conversation.¹¹

¹⁰ As transcrições das aulas desta pesquisa não seguiram padrões de transcrição já estabelecidas. O símbolo ((...)) significa que está inaudível e o símbolo (...) corte nas falas.

¹¹ Embora esta parte da transcrição não esteja clara, lembramos que estivemos presente durante a gravação, fazendo inclusive notas de campo. Sabemos que esta aluna é professora de uma escola estadual e que durante a sua licenciatura (feita no interior de Minas, mas não na Universidade na qual coletamos nossos dados nem na cidade desta Universidade), não teve nenhuma aula de conversação, querendo assim desenvolver habilidade oral de conversação; por isto se matriculou no Curso.

P: Na conversation. All right. E você Mauro?

A: Comunicação também.

P: Comunicação.

A: ((...))

P: Como um todo, né? E você também?

A: ((...)) na escola a gente ((...)) nada, né?¹²

P2: É, né? Então, gente, então assim a gente vê no, no todo a língua estrangeira quando a gente aprende, mesmo o objetivo, pelo menos eu creio assim, seria comunicação. Por exemplo, o nosso ponto de vista a respeito da língua estrangeira também é a interação de uma cultura, entendeu? Se comunicar é o principal de tudo. Comunicando você aprende a cultura.”

Esta primeira aula (25/08/97) é atípica, ou seja, nela os alunos-professores apresentam a proposta do curso de um modo, ‘democrático’. Há esclarecimentos formais sobre o curso (tais como: por quem os alunos-professores são supervisionados; a presença da pesquisadora durante todo o semestre; material do curso; etc.).

Poder-se-ia questionar o fato de eu chamar de democrático o modo como os alunos-professores conduzem esta aula, haja vista o tempo em que eles sustentam o turno da fala. Mas o tom da conversa, acredito, é de uma negociação ou, pelo menos, de construção do cabedal de informações a serem passadas. Deduzi isto, nesta parte da aula citada acima, pelo fato de os alunos-professores fazerem perguntas sobre qual o objetivo que os levou a se matricularem no curso.

Além do ponto de vista discutido acima, justifico a palavra democrático com um outro momento da aula, no qual está presente o fato de o aluno-professor dizer que admite críticas ao seu trabalho e pelo fato de que ele orienta os alunos a respeito do modo como poderiam intervir no decorrer da aula. Vejamos a parte da aula que mostra isto:

“P1: (...) Mas é isso eu gostaria muito dessa interação, antes de mais nada tivesse um amigo depois um professor, me vissem como uma pessoa depois um profissional, entendeu? E eu vou tá aqui sempre atento, aberto a críticas, a discussões. Apesar de eu já ter um pouquinho de experiência, alguma dificuldade, que tiverem, falem. Vocês, oh Alfred, slow down, ok? Vai mais devagar, take it easy, ok? Ou então dê sugestões, de repente eu tô indo muito rápido ou muito devagar, ou então tá tendo falha em algum tópico, ai entendeu? Nas quatro habilidades cê tem dificuldade.”

¹² O comentário do aluno diz respeito ao fato de se acreditar que o inglês na escola regular é efetivo em matéria de aprendizagem, ou seja, esta disciplina é trabalhada diferentemente em um curso de inglês específico.

Com base nestes dados, pode-se concluir que este grupo representa uma comunidade discursiva, cujos participantes negociam seus objetivos comuns. Nesta primeira aula, que foi esclarecedora sobre o curso, o indivíduo que não se identificasse com o que foi proposto e não tivesse se sentido à vontade para se manifestar poderia desistir. Não temos registros de alunos desistentes que assistiram a esta aula. Houve, entretanto, alunos que se juntaram ao grupo posteriormente e depois desistiram.

Fica claro também que todos os propósitos da aula são explicados na aula 1. Todas estas evidências me permitem dizer que a aula de língua estrangeira pode ser considerada um gênero lingüístico como já afirmou FREIRE (op.cit)

Resta, então, a tarefa de discutir se a exemplificação é um passo prototípico deste gênero discursivo ou não. Analisei 10 (dez) aulas e até a aula 5, contabilizei 45 (quarenta e cinco) exemplos marcados com a expressão “for example”.

A expressão “for example” nem sempre valia como indicador de um exemplo, muitas vezes ela era simplesmente um preenchedor de pausa, conforme será discutido na terceira parte da análise dos dados. Há ainda os casos em que o aluno-professor falha na hora de exemplificar, ou seja, ele diz a expressão “for example”, mas se perde no discurso e não dá um exemplo concreto. Isto será mostrado na terceira parte do capítulo também.

A recorrência da exemplificação e a alta frequência das mesmas (em 100% do corpus) a exemplificação seja mesmo um passo prototípico nas aulas de Inglês como língua estrangeira.

Contudo, uma observação pode ser feita: a expressão “for example” não é uma obrigatoriedade neste “passo obrigatório” e este passo pode inclusive não acontecer quando a expressão se apresenta.

4.2 – A Teoria e a Orientação nas aulas de Prática de Ensino de Língua Inglesa

4.2.1 – Análise das aulas de Prática de Ensino

Pode-se afirmar, com base nesses trechos, que em nenhum momento das aulas de Prática de Ensino a professora regente, nesta pesquisa chamada de Karina, discutiu a questão do exemplo na aula de língua estrangeira. Também não há menção, por parte desta professora, da veiculação de ideologia no discurso do professor ou do aluno-professor. Partes das 10 (dez) aulas, foram transcritas neste artigo, na ordem cronológica em que foram ministradas, para permitir a análise e discussão dos dados relevantes ao tema aqui discutido.

4.2.1.1 – Aula 1 – 04/08/97

Fragmento da aula 1:

“P:((...)) já vou deixar tudo marcado porque na aula, no primeiro dia de aula de vocês, vocês vão estar fazendo tudo que eu estou fazendo para eles, tá? Então o que eu pensei?”

A professora regente da Prática de Ensino impõe-se como um modelo a ser seguido na organização do curso. Ela diz aos alunos-professores que organizem seu curso do mesmo modo como ela acaba de organizar seu próprio curso.

Acredito que o fato de o aluno-professor tomar como modelo a professora regente ocorra também do ponto de vista ideológico, com relação aos temas tratados na língua estrangeira, conforme sugerem alguns exemplos que serão mostrados ao longo da discussão dos dados.

4.2.1.2 – Aula 2 – 11/08/97

Fragmento da aula 2:

“P: Ou então ele fez uma pergunta que nossa e agora não sei. Ou então surgiu uma coisa na sala de aula, vixe, não vai dar pra dar esse programa, vou ter que passar para outro. Ou então surge um assunto no início da aula que você vê que ele é relevante rico pra ser trabalhado, você larga todo seu planejamento e trabalha com esse ((...)) você tem que ter na hora sentir, e não se perder ((...)) como tem alunos, que não é o caso de eu falar assim, ah não pode fazer isso ((...)) pode. Como eu disse, eu não gosto eu tô assistindo a aula lá, não interfiro na aula de vocês em momento algum e não é por exemplo um estagiário que você pergunta ou aqui pode acontecer isso assim, assim. Também eu não gosto, porque eu acho que o estagiário, ele é a autoridade ali na frente, ele faz o que ele quiser. Se ele estiver falando errado, ele vai tá falando errado, isso aí será dito e observado depois, mas acontece que às vezes gente na hora a coisa fica tão assim, né? Que o estagiário fala assim oh Karina eu posso falar isso aqui?”

O aluno-professor, chamado de estagiário, é apresentado neste trecho como uma autoridade. Isto marca o relacionamento assimétrico na sala de aula, ou seja, o aluno-professor tem um poder que, acreditamos, passa pelo poder lingüístico, mas não fica só neste âmbito. Se ele não for alertado para este ponto tão importante na sua formação, ele poderá também impor pontos de vistas ideológicos e, nem mesmo, se dar conta disto.

Fragmento da aula 2:

“P: Agora a Ana vai tá observando toda aula dela. Então a Ana vai anotar o quê? Alguma coisinha, positiva, negativa né? Ela vai ver a interação, ela vai ver como a Aparecida tá manejando o, o, o livro texto, o uso do quadro. São os critérios que nós vamos tá traçando e que vai ser aplicado ali pra dupla, não só pra aquelas nove aulas que nós falamos na aula passada. Então a gente agora, veja bem, cada anotação, trinta e duas aulas né? Que nós vimos aqui, ela vai fazer um report da aula dela. Então que que eu fiz ao final do semestre, as duas, mesma coisa, vice e versa, quando ela tiver dando a unidade a Aparecida vai tá fazendo esse texto.

Há várias discussões em aulas subseqüentes, como está mostrado neste exemplo, que nos levam a crer que a professora regente acredita que se aprende muito com as observações de outras aulas. No entanto, em nenhum momento ficou registrado que os estagiários deveriam fazer observações sobre a veiculação de ideologia, o que, acreditamos, empobrece o projeto político do profissional de línguas estrangeiras ali envolvido. Há menção somente de observação de aspectos técnicos da aula. Notamos que a preocupação com o lado humano, seja do aluno ou do aluno-professor, o que é marcado, mas com o intuito de tornar a aprendizagem mais efetiva e não para ver os participantes da aula como seres historicamente inseridos em um jogo de poder. Isto pode ser notado no fragmento da aula 2 transcrito abaixo:

“P: Esse teacher Education aqui, nós vamos tá trabalhando com uns artigos ((...)) a respeito de que, o que você né? Ah de, que você traz de de background, o que você acha do do do contexto da sala de aula, são várias coisas relacionadas mais a pessoa... a... a o lado emocional que nós vamos tá trabalhando também. A gente vai tá falando um pouquinho desse, de dessa heterogeneidade de sala de aula, de aula. Tanto social, como financeira, como né? O, o, o class observation selecting a text ((...)) teaching Depois a bibliografy né? Nós temos ((...)).

4.2.1.4 – Aula 6 – 20/08/97

Fragmento da aula 6:

Escolhi analisar o fragmento da aula na qual os alunos-professores, Aparecida e Alfredo, apresentam seu micro-ensino. Nesta aula, todas as duplas ou trios que estavam responsáveis por uma turma, no projeto realizado nesta disciplina, apresentam um micro-ensino. Eles estavam sendo gravados para posterior análise conjunta com a professora regente. A análise deste trecho é um pouco mais detalhada, haja vista que Alfredo é nosso sujeito de pesquisa.

“PEH¹³: OK!((...)) OK, Aparecida said about the past progressive, ok, people, let’s talk about the future. Let’s talk about our future. OK, for example, I can start to talk about my future, when I finish my course, I will go to the United States, for example, when I finish my course I will go to United States e quando eu estiver lá I will visit the Empire Building State, ok? The Empire Building State, and...and about you Amélia? Could you talk?

A: Yes¹⁴.

PEH: About your future what do you intend to do when you finish your course.

A: I will...

PEH: ...something like that.

A: I will move to London.

PEH: Ok! Amélia will move to London

A: Yes.

PEH: Amélia ... will... move... to... London. OK? I will... go... to...the United... United States. and you Cassio? What... What will you do?

A: When I finish my course?

PEH: Yes.

A: I will go to Goiás.

PEH: Ok, he... wil...go... to... Goiás (risos). Nice. Very nice. And you, Maria? What will you do?

A: I will get married.

(ruidos)

PEH: Very good. You... will... get...married. (Continua o micro ensino)

Gostaria de pontuar que as repetições das frases dos alunos, com um espaço entre as palavras se dão, provavelmente, porque o professor está escrevendo as mesmas no quadro.

Poder-se-ia notar que a primeira aluna questionada sobre seu futuro segue o modelo ideológico do professor, posto que esse vai para os Estados Unidos, e a aluna em questão vai para Londres. O fator lingüístico não parece ser um problema pois a aluna usa outro vocabulário (“move”/mudar), mas mantém a idéia de sair do país. Na fita, observa-se real entusiasmo do professor com a resposta obtida - o que é marcado na transcrição com um ponto de exclamação. Este entusiasmo pode dar-se por dois motivos diferentes, mas não excludentes entre si, quais sejam, o professor conseguiu que seu aluno produzisse uma frase correta no tempo desejado e, conjuntamente, essa frase seguiu o mesmo modelo ideológico que ele estabeleceu, no caso, ir para o exterior (mais especificamente, para um país de língua inglesa – considerados de primeiro mundo).

O segundo aluno questionado sobre o que fará depois do seu curso,

¹³ Por esta sigla, entende-se “professor estudante homem”, no caso o Alfredo.

¹⁴ Um dos alunos-professores que participaram da aula.

segue o modelo lingüístico do professor - "I will go to" - mas 'quebra' o modelo ideológico, posto que 'Goiás' não é no exterior. Quando o aluno-professor termina de escrever no quadro o exemplo desse aluno ao lado de seu próprio exemplo, que tinha Estados Unidos, e o da primeira aluna, que tinha Londres, os alunos começam a rir. Este riso foi interpretado como uma cumplicidade dividida pelo grupo, como se fosse uma comparação entre os três lugares listados no quadro, comparação esta que coloca Goiás em uma posição de inferioridade mediante os Estados Unidos e a Inglaterra.

Façamos aqui um parêntese: a aluna que seguiu o modelo do professor também apresentou seu micro-ensino nesta aula e recebeu elogios da professora regente. (quando a professora enumera os pontos do micro-ensino desta aluna). Assinalo, ainda, que esta é uma aluna que tem a experiência anterior de ser professora em um instituto de idiomas particular da cidade de Uberlândia. Já o aluno cujo exemplo provoca risos, durante o tempo em que cursou a Prática de Ensino, mais tarde, desistiu do curso e, durante o mesmo, negava-se a ler as transparências, alegando por mais de uma vez, que não enxergava as letras. Pontuaria, ainda, que grande parte das transparências estavam em inglês e que este aluno, na distribuição de turmas do projeto, ficou com os iniciantes, como foi aconselhado pela professora regente que essa escolha se fizesse de acordo com o grau de intimidade com o conteúdo a ser ministrado. Noto na transcrição que fiz que ele usa o mesmo vocabulário do aluno- professor trocando somente o local para onde vai, o que provoca risos nos colegas. É possível que este aluno tenha sido excluído e, como consequência, excluiu-se do grupo logo nos primeiros momentos de exposição (foi excluído pelo riso e se excluiu por não "entender" que Goiás não pertencia ao rol de lugares citados até então, posto que o aluno que produziu a fala também riu). O aluno em questão procurou apenas seguir o modelo de "ir para outro lugar", talvez, como o professor cita um monumento que visitará, ele tenha procurado um lugar familiar para poder falar o que visitaria se tivesse tido a oportunidade de fazê-lo.

Procurando entre as estratégias de poder citadas no arcabouço teórico, encontramos o que EAGLETON (op. cit.) chamou de "o denegrir idéias", que possam desafiar a dominação como uma coisa aceita entre os alunos-professores, posto que todos riem do 'Goiás'. Outra estratégia emerge: a de se excluírem formas rivais de pensamento. Pensar em estados brasileiros como sendo tão ambicionados quanto Estados Unidos e Londres não foi cogitado por estes alunos.

O que dizer da aluna que não segue nem o modelo lingüístico, nem o modelo ideológico? Este é o caso da aluna Maria que afirma que se casará, quando terminar seu curso. É possível que ela simplesmente não tenha problemas de vocabulário e, por isso, consegue marcar sua personalidade e seu ponto de vista com uma resposta diferente. Mas voltando ao que se propõe neste trabalho, temos dois alunos que seguem o modelo do professor

(ainda que a aluna mude o vocabulário, a idéia de ir para o exterior persiste) e uma aluna que abandona tanto o modelo lingüístico quanto o ideológico do exemplo dado. Este exemplo apareceu como fonte motriz para produção em língua estrangeira e, nele em seus desdobramentos (exemplos dados pelos alunos que o seguiram), foi observada a veiculação de ideologia, o que nos permite concluir, que neste exemplo o professor foi modelo lingüístico e ideológico.

4.3 – A Prática do Aluno-Professor

4.3.1 – Análise do exemplo estudado segundo o modelo tri-dimensional de Fairclough (op. cit.) e as estratégias de legitimação de poder (EAGLETON op. cit.) presentes nos mesmos

Nas 10 (dez) aulas, analisadas no trabalho original, encontramos passagens entendidas como exemplos em todas as aulas e, portanto, relevantes para a análise. Assim, transcreveremos os fragmentos e procederemos a análise: da aula 1 e da aula 2. A aula 1 é considerada uma aula atípica de língua estrangeira e a aula 2 é uma aula convencional. Tudo o que foi considerado exemplo foi citado na aula 2¹⁵.

4.3.1.1 – Análise da aula 1 – 25/08/97

Esta aula, observei, difere-se das demais, pois foi consagrada para esclarecimentos formais de como seria conduzido o curso a ser ministrado pelos alunos-professores.

Observei e elegi, 4 (quatro) momentos que merecem ser analisados e discutidos. Logo na primeira página de transcrição, um dos alunos-professores se apresenta. Ele diz seu nome e dá duas opções de pronúncia, uma em Português e outra pronúncia de forma “inglesada”. Veja na transcrição do trecho abaixo o fato mencionado:

“P1: Bom pessoal, como eu estava dizendo meu nome é Alfredo , ou Alfred, a Karina que é minha supervisora, ela me fala de Alfred, na língua também fala Alfred ((...)), isso é ups to you, tá bom? Vocês decidem: ou fala Alfredo ou Alfred, eu, doesn't bother me. Isso não me aborrece de maneira alguma.”

Durante todo o tempo em que este aluno-professor está em regência, os alunos dirigem-se a ele como *Alfred*. Sua colega, aluna-professora, também o faz deste modo “inglesado”. Observa-se que ele usa o exemplo

¹⁵ Para ver as análises das demais aulas, consulte a dissertação homônima a este artigo.

da supervisora (professora regente) que o trata por *Alfred*. Isso parece significar muito uma vez que representa a forma como uma pessoa que tem poder (neste contexto) o chama. Este poder estende-se ao fato de a supervisora ser a responsável pelo projeto e ter, em princípio, mais conhecimento do que o aluno-professor. Provavelmente, a língua à qual ele se refere deve ser a língua estrangeira que vai ensinar. Logo, são dois os argumentos a favor de uma “inglesalisação” do nome: o fato de a supervisora o chamar assim e o fato de ser o mesmo modo de se falar na língua-alvo. É neste encadear de argumentos que presumo esteja a razão de os alunos aceitarem o jogo e chamarem-no todo o tempo de *Alfred*.

O fato discutido acima não caracteriza propriamente um exemplo de língua estrangeira em si, mas pode espelhar um comportamento lingüístico a ser seguido com implicações ideológicas. O fato de o aluno-professor ter seguido o modelo de alguém hierarquicamente superior a ele representa, nos termos de EAGLETON (op.cit), citado no arcabouço teórico, uma estratégia de legitimação de poder. Dentre as citadas no corpo do estudo, ele poderia ser classificado como promoção de crenças e valores compatíveis com o poder dominante.

Isto pode ser concluído a partir do fato de *Alfred*/ ser o modo como é pronunciado o nome do aluno-professor na língua estrangeira que deverá ser aprendida. O que está em jogo é bem mais do que nomear um professor. É, na verdade, um jogo de poder, haja vista que tradução de nomes, normalmente se dá, apenas, se ele é um nome bíblico.

Este mesmo aluno-professor é o autor da parte da aula que originou o segundo comentário sobre esta aula. A aluna-professora diz que Inglês está no dia-a-dia de cada um de nós e seu colega faz o seguinte aparte:

“P1: Até mesmo na novela das oito, né? Um exemplo típico, um exemplo mais típico do que Greenville com a língua inglesa, apesar de um pouco distorcido, né? A gente tem que ter cuidado com isso, gente, oh aprender qualquer língua estrangeira, aprender assim, ter olhos críticos, ficar bem atento prá isso. Porque aprender aquilo? Como está sendo aprendido aquela língua? Entendeu? Então critica, ter olhos críticos prá aprendizagem, seja qualquer língua, não necessariamente o Inglês, né? O Inglês a gente tem que tá um pouquinho mais atento, por causa do neo-imperialismo que a gente sabe, que faz parte, que é empreitado pelos Estados Unidos. Então a gente tem que ter objetivo ao aprender tem que ter visão crítica ao aprender uma língua estrangeira.”

O discurso do aluno-professor vem responder a 2ª (segunda) pergunta de pesquisa, “Até que ponto o aluno-professor se percebe como sujeito ideológico?”. O sujeito da pesquisa tem consciência de que há uma idéia hegemônica sobre aprender e, também diria, sobre ensinar uma língua estrangeira. Mas uma outra pergunta pode ser feita, o que seria suficiente

para que o aluno-professor não reitere ideologias hegemônicas? A julgar pelo que mostram os dados, o simples fato de saber que elas existem, pelo primeiro exemplo comentado, não é o suficiente.

A terceira parte desta aula, que julgo relevante comentar, é a parte referente ao tratamento do nome de um aluno, também, de modo “inglesado”, parte esta, transcrita abaixo:

“P1: Luana. Eu pego o Charles. Can I call you Charles?”

A: Yes.”

O nome do aluno, em Português, é Carlos. Novamente, o aluno-professor trata um nome à maneira inglesa. Conclui-se, mesmo ao final de uma aula atípica, que os exemplos dados pelo aluno-professor, “inglesando” os nomes, são hegemônicos, no sentido entendido por FAIRCLOUGH (op.cit), quando afirma que o discurso deve ser visto de modo dialético, cujos elementos se articulam, se desarticulam e se rearticulam em harmonia. Logo, uma leitura radical nos permitiria concluir que há equivalentes em inglês para todos os nomes na Língua Portuguesa e ao saber falar uma língua estrangeira, deve-se usá-los para tratar as pessoas a quem se referem, pelo menos em ambientes onde se fala essa mesma língua.

A quarta e última parte desta aula a ser comentada já foi citada na parte anterior ao se discutir aula de língua estrangeira como gênero lingüístico:

“P2: É né? Então gente, então assim a gente vê no, no todo a língua estrangeira quando a gente aprende mesmo o objetivo, pelo menos eu creio assim, seria comunicação. Por exemplo, o nosso ponto de vista a respeito da língua estrangeira também é a interação de uma cultura, entendeu? Se comunicar é o principal de tudo. Comunicando você aprende a cultura.”

Somos levados a entender, por meio da palavra “aprende”, a atitude passiva do aluno de Inglês como língua estrangeira, absorvendo uma cultura e, como vimos na introdução deste artigo, às vezes isto se dá em detrimento de sua própria cultura. Isto poderia ser dito de outra forma: como por exemplo ‘comunicando você divulga sua cultura ou troca pontos de vista culturais’. Acredito que mudanças do ponto de vista lexical que compõe o vocabulário do professor de língua estrangeira levariam a comportamentos menos oprimidos.

4.3.1.2 – Análise da aula 2 – 27/08/97

Esta aula, como todas as demais, é uma aula típica de língua estrangeira, em que o professor fala, na maior parte do tempo, somente em Inglês.

A primeira exemplificação desta aula se dá no primeiro momento da aula e é marcada pela expressão “for example”. Vamos à transcrição:

"P1: OK everybody do you like riddles?

A: What is riddles?"¹⁶

P1: Who ((...)) ah, for example joke

A: Joke.

P1: Charada."

Este é um extrato no qual a expressão "for example" aparece e o aluno-professor, na verdade, não dá um exemplo. Ele fala o que entende ser um sinônimo de uma palavra cujo significado lhe é indagado, ou seja, ele falha na hora de exemplificar. A expressão "for example" tem aqui a função de um preenchedor de pausa.

Passemos agora à análise de um outro momento da aula 2:

"A: What is full?

P1: Full? For example, this class in this class there are just two, four, six, eight, nine people here, Ok? It's not full, it's not full. For example. Did you understand?

A: OK!

P1: Everybody understand what means full? What full mean?

AA: OK!

P1: OK! I have a glass I have two glasses, two glasses of water OK? Glass, glass of water number one, I have water till here and the glass number two I have water till her OK? This is full, it isn't full OK? This glass is full, this is not full, this is?

A: This is.

P1: Almost. This is not, this is almost empty OK? We have full, we have empty OK?"

Na segunda vez em que o aluno-professor diz a expressão "for example", a explicação encontra-se colocada anteriormente à expressão. Neste caso, o aluno-professor marca o exemplo lexicalmente depois da exemplificação, como se ele quisesse dizer que tudo o que foi dito estivesse a serviço do *exemplo* que ele queria dar.

Na primeira tentativa de explicar a palavra cheio(a)/full o aluno-professor usa os números em Inglês. A matemática foi durante muito tempo considerada uma das principais disciplinas nas escolas em geral, levando, inclusive, professores a pensar que o aluno que não dominasse o raciocínio lógico-matemático fosse menos capacitado para a escola. A segunda explicação também é do domínio matemático (volume). Esta opção, por explicar no âmbito matemático, poderia ser considerada como promoção de

¹⁶ Há erros gramaticais graves nas aulas. Não comentarei este aspecto neste artigo por uma questão de delimitação.

crenças e valores compatíveis com o poder dominante. O aluno-professor poderia ter partido da explicação do antônimo da palavra.

Um outro aspecto pode ser observado: um aluno(a) repete o que o professor diz. Com base neste aspecto, ainda que no início da análise, arrisco-me a afirmar que o(a) aluno(a) se espelha no professor para seu comportamento. Se ele o segue ou não, do ponto de vista ideológico, tenho dados ainda que permitam que isto seja apontado.

Fragmento da aula 2 (dois):

“A: Teacher? What is walls?”

P1: Oh Oh number?

A: B{bi} two

P1: OK! Walls! Do you know Pink Floyd?

A: Yes.

P1: OK! Yeah teacher nã nã nã OK! Walls do you know the name of the album? From Pink Floyd?

A: Humhum. (Concordando)

P1: OK.

A: ((...))

P1: Do you know Pink Floyd? What is the most famous Pink Floyd’s album?

A: The wall.

P1: What does is mean? What’s it mean? Wall?

A: O muro.

P1: Yes, all right! This is a wall!”

Para explicar a palavra wall/parede/muro o aluno-professor usa um grupo de rock estrangeiro. Ele poderia ter se aproximado da parede da sala de aula e simplesmente apontá-la, mas não o faz, promove valores compatíveis com o poder dominante.

Poderíamos também dizer que do ponto de vista de operações cognitivas, é muito mais simples entender que, ao apontar para um objeto, no caso a parede, aquele objeto é nomeado do modo como se está pronunciando. Esta menção a um grupo estrangeiro, se não for pelo prestígio do mesmo, dificulta o entendimento da explicação, haja vista que, às vezes, brasileiros não iniciados em Língua Inglesa formalmente, pronunciam palavras estrangeiras sem saber o que significam.

Fragmento da aula 2:

“A: What is strength?”

P1: Strong. Arnold Schwazenegger is strong OK? He has what?

A: Strength.

P1: OK! Arnold Schwazenegger is a strong man he has power or he has.

A: Strength.

P1: OK. Strength.

A: Strength.”

Nesta parte da aula o aluno-professor explica a palavra *strength*/força e usa um ator estrangeiro. Ele poderia ter explicado com um exemplo de um lutador de box brasileiro, mas não o faz. Notamos neste trecho que a mesma estratégia do exemplo anterior é revelada, qual seja, promoção de crenças e valores do poder dominante.

Fragmento da aula 2:

“P1: Thorn Thorn for example you have a flower we have a flower make believe this is a flower, ok? Big big flower make believe it have some thorns here, if it you put your finger you will fell pain, ok? It is some thorn Ok?”

Este *exemplo*, ao contrário do *exemplo* do Pink Floyd, está calcado na realidade. Poderíamos afirmar que o aluno depende de itens vocabulares anteriores para entender a explicação do aluno-professor. No entanto, a exemplificação exige um menor grau de abstração e, pelo fato de ser um *exemplo* não metafórico, o aluno-professor passaria segurança aos alunos.

Não é errado afirmar que ganhar a confiança dos alunos, ainda que o aluno-professor o faça inconscientemente, ajudaria a impor ideologias não compatíveis com este mesmo aluno, ou seja, há uma naturalização do discurso que acredita se dá pela confiança adquirida no enunciador. Esta pode ser uma maneira de impor idéias de uma instituição social, tal como a Universidade.

Fragmento da aula 2:

P1: ((...)) ok right! For example we can't see anything you are blind ok? You have eyes but you can't see anything so you are blind ((...)) tem até uma expressão que fala assim ((...)) o cara é cego além de cego é surdo além de cego é surdo finished Ok (...)

O professor continua a aula e, enfim, chega ao item que tem a palavra *blind*/cego.

P1: Love is blind right for example you have eyes don't you?

A: ((...))

P1: No she isn't blind you can't see anything ok remember Assocego? ((...)) there are a lot of blind people.

Na primeira parte deste *exemplo*, para não traduzir direto, o aluno-professor usa um ditado popular, o que nesta situação espelha a estratégia de naturalizar e universalizar crenças para torná-las óbvias e aparentemente inevitáveis. O aluno-professor poderia comentar o mau gosto do ditado popular que se apoia em uma limitação física.

A expressão “for example”, no início da frase, marca lexicalmente a introdução de uma explicação que é bastante clara, se os itens vocabulares forem entendidos. A segunda vez em que aparece esta expressão, ela não tem a função de exemplificar. Este também é, como foi comentado anteriormente e na parte de gênero, um caso no qual a expressão é usada como preenchedora de pausa. Acredito, inclusive, que o aluno-professor diga “for example” para chamar a atenção do aluno.

“Assocego” é uma instituição para cegos que ao ser usada na exemplificação não remete a referências hegemônicas, quebrando assim o paradigma antigo. Seria natural que depois de Pink Floyd e Schwazenegger, o aluno-professor dissesse Steve Wonder, mas ele não o faz. Ao invés de fazer a opção por um referencial estrangeiro, ele usa uma associação de cegos local. Gostaria de salientar que esta não é a primeira explicação para o termo, mas é uma das usadas para explicar.

Fragmento da aula 2:

“P1: Pessoal, eu gostaria, assim, que não deixassem passar nada, dúvidas in vocabulary. Eu quero que todo vocabulário que eu tiver apresentado aqui, vai ver de volta muito deles. Então uma palavra que deixou passar, não deixa não. Existe aula de Língua Inglesa sem conversar. É mesmo igual um comercial que tem por aí :desembucha solta a língua, OK? Solta, desembucha, deixa a timidez lá fora e pergunta. Pergunte em Português se eu tiver indo rápido. Ask: please Alfred could you slow down? Ok, você poderia ir mais devagar, ou então: take it easy!((...)) não deixa passar nada, não.”

A referência a um comercial de televisão de um instituto de idiomas com certo poder financeiro representa um apelo à autoridade, no caso a referência ao comercial, que, a meu ver, faz com que os alunos pensem que, se tiverem o comportamento proposto, irão desenvolver a fluência na língua alvo.

Fragmento da aula 2:

Esta é a última frase da aula:

P1: Ok, have a nice weekend. Enjoy yourself. Remember Shakira is in town now.

Shakira é uma cantora estrangeira que, na época da coleta de dados, estava bastante noticiada na mídia. Sua performance é muito parecida com as de grandes estrelas internacionais dos Estados Unidos da América, o que nos leva a crer que o aluno-professor poderia tê-la citado por estar consonante com os valores por ele naturalizados e promovidos.

Fazendo uma ligação mais estreita entre a teoria e as análises feitas desta segunda aula, pontuo, como já foi citado na parte teórica, que segundo FAIRCLOUGH (1992:63) “discurso é uma prática não simplesmente de

representar o mundo mas de significar o mundo, construindo e constituindo o mundo em significado". Assim ao questionar as visões apresentadas no exemplo, acredito, estar alertado de modo dialético futuros profissionais sobre o poder de sua fala.

Com relação ao uso do modelo de FAIRCLOUGH, o texto privilegiou a primeira parte do modelo, o discurso visto da perspectiva textual. Sabe-se que é impossível separar os três níveis de análise, mas acredito estar privilegiando a segunda perspectiva de estudo de vocabulário resumida por FAIRCLOUGH (1992:77) e já citada neste artigo, também como sendo a tradição da abordagem que sugere que formas de hegemonia que estão ligadas aos relacionamentos entre sentidos de palavras. Devido a este fato nos fixamos em escolhas gramáticas e as idéias que elas remetem.

Desta parte da análise, devido ao fato de o aluno-professor exemplificar mais com palavras que remetem ao poder hegemônico, confirmamos o fato de esta ser a forma de poder mais predominante na sociedade contemporânea, como já citamos na parte teórica p.14 (quando discutimos a terceira parte do modelo de Fairclough).

Com relação à força do enunciado pressuposta no modelo de Fairclough (op. cit.), acredito que a simples menção de um comercial e o reflexo deste no comportamento dos alunos caracteriza-se em proposição de algo que possa ser entendido como uma *performance* no nível social/nível interpessoal. Todo o contexto no qual estes exemplos são citados é importante para evitar ambivalência.

5 – Considerações Finais

Este estudo teve como objetivo geral questionar a formação de alunos-professores em um Curso de Letras (Licenciatura) quanto à veiculação de ideologia por meio de seu discurso enquanto atuam como professores de língua estrangeira.

Os dados discutidos neste trabalho mostram que a professora regente, tem conhecimento do risco que corre o professor de língua estrangeira no que tange à veiculação de discursos hegemônicos durante as aulas de inglês, mas, mesmo assim, não sela um compromisso com um tipo de formação mais crítica e reflexiva. Sua preocupação, como está documentado, revela a apresentação de técnicas de sala de aula, ou seja, uma preocupação com a mecânica de sala de aula. Há um meta-discurso que revela criticidade, o que é percebido na entrevista, mas o comportamento discursivo durante as aulas práticas não condiz com esse metadiscorso.

Parece-me que, nas aulas de Prática de Ensino, não há a discussão de um projeto político para os professores de Inglês como língua estrangeira. Este aspecto é deixado de lado durante as aulas teóricas da Prática e acredito que, caso fosse discutido, poderia contribuir muito para a política de ensino de línguas.

Não fica claro, também, o que se entende por ensino de cultura ou quais os aspectos que devem ser ensinados sobre o lado cultural. Sabe-se apenas que eles devem ser associados ao uso da língua. Da forma como foi tratado, este tema acaba por ser trabalhado de forma empobrecida.

Um dos objetivos específicos desta pesquisa foi o de verificar se o exemplo é um passo obrigatório na constituição da aula de Inglês como língua estrangeira. Verifiquei que o exemplo está sempre presente, haja vista que ele se apresenta em 100% do corpus aproveitável.

Verificar se o aluno-professor veicula ideologias hegemônicas por meio da exemplificação durante as aulas de Inglês como língua estrangeira também foi um dos objetivos específicos. No tocante a este ponto, pode-se afirmar que idéias hegemônicas estão muitas vezes presentes nas exemplificações dadas pelo aluno-professor durante suas aulas. O motivo disto poderia ser uma falha em sua formação, que revela, como já foi dito, uma ênfase clara na mecânica da sala de aula. Percebe-se até um meta-discurso crítico por parte do aluno-professor, mas seu comportamento é o de valorizar o exterior, mais especificamente países de Língua Inglesa, apresentados como 'países de Primeiro Mundo' (em especial Inglaterra e Estados Unidos). Conclui-se, então, que a formação deste aluno-professor não é crítica e que ele não se percebe como sujeito ideológico. Este aluno-professor está assujeitado a opiniões do senso-comum.

Muitos dos exemplos dados por este aluno-professor também se inserem na categoria de exemplo puramente lingüístico, seguida ou não da expressão "for example". Outras vezes, esta expressão "for example" é usada apenas como preenchedora de pausa, ou ainda, para anteceder uma tradução.

Acrescento, também, sempre com base nos dados, o fato de o aluno-professor ter um comportamento que tenta promover a interação, mas que acaba por dominar a maior parte dos turnos. A preocupação com o conteúdo ideológico dos insumos, entre eles os exemplos, que poderiam levar a uma interação, não parece estar presente neste aluno-professor. Assim, pode-se afirmar, mais uma vez, que ele não se vê como sujeito ideológico, inserido historicamente no jogo de poder que se instaura no ensino de línguas estrangeiras, sobretudo o Inglês.

A exclusão do tratamento do tema do projeto político do professor de línguas, das aulas práticas, como ficou revelado na coleta de dados, impediu que o aluno-professor, no contexto estudado, fosse advertido na sua formação, quanto à veiculação de ideologia.

Dentre as estratégias de legitimação de poder citadas por EAGLETON (1997), elas mostram que o aluno-professor usa, com mais freqüência, a promoção de crenças e valores com o poder dominante, a naturalização e a universalização de tais crenças, por meio da recorrência da apresentação e a exclusão de formas rivais de pensamento, haja vista que não as apresenta ou não recebe suas apresentações com aquiescência – isto pode ser comprovado quando o aluno-professor rejeita a opinião contrária de sua aluna.

Um dos pontos em que se pode observar a promoção de crenças é no modo acolhedor como este aluno-professor recebe as falas que mencionam o exterior. Todas as personagens, grupos de rock e referências aos Estados Unidos e Inglaterra, bastante comuns no discurso deste aluno-professor são, a meu ver, a naturalização de itens compatíveis com o poder dominante.

Com relação à formação de professor, espero que o estudo aqui descrito possa contribuir para a elaboração de uma prática mais reflexiva, sobretudo no que tange à veiculação de ideologias hegemônicas. Acredito que isto é importante para o entendimento de que, tal como se coloca na epígrafe deste trabalho, “*a dependência econômica não é sinônimo de subdesenvolvimento intelectual.*”

6 – Bibliografia:

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas.** Campinas, São Paulo: Pontes, 1993.

ALTHUSSER (1971) apud. FAIRCLOUGH, N. **Discourse and Social Change.** Cambridge: Polity Press, 1992.

ARROJO, R. e KANAVILLIL, R. O ensino de leitura e a escamoteação de ideologia. **Campinas, mimeo, 1991.**

CAVALCANTI, M. C. e MOITA LOPES, L. P. Implementação de pesquisa em sala de aula de línguas no contexto brasileiro. **Trabalhos em Lingüística Aplicada.** Nº 17, p.p. 133 – 144, Campinas, São Paulo, 1991.

EAGLEATON, T. **Ideologia.** São Paulo, Editora da Universidade Estadual Paulista: Editora Boitempo, 1997.

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

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder.** Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1979.

FREIRE, M. M. Giving instructions – an attempt at identifying a genre. IN: **The ESpecialist**, vol. 12, nº 1 / 2. São Paulo: S.P: Educ – editora da Puc-SP, 1992.

GRAMSCI **Discourse and Social Change.** Cambridge: Polity Press, 1971.

HALLIDAY, M..A. K. e HASAN, R. **Language, Context and text, Aspects of Language in a Social-Semiotic Perspective.** Oxford: Oxford University Press, 1989.

KRESS, G. "Critical Discourse Analysis." IN: **Annual Review of Applied Linguistics**. nº 11, Cambridge University Press, USA, p.p. 84-90, 1990.

KRESS, G. "Genre as a Social Process." **New Developments in Systemic Linguistics**. 2 s.d. p.p. 1 – 32, 1993.

KRESS, G. e FOWLER, R. "Critical Linguistics." IN: FOWLER, R.; HODGE, B.; KRESS, G. & Trew, T. **Language and Control**. RKP, 1979.

MOITA LOPES, L. P. de. **Oficina de Linguística Aplicada: A natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1996

OLIVEIRA, S. R. de. "Ideologia e ensino de línguas e literaturas estrangeiras." IN: PAIVA, V. L. M. de O. e. (org) **Ensino de Língua Inglesa: Reflexões e Experiências**. Campinas, SP: Pontes, p.p.41-55, 1996.

RICHARDS, J. C. e ROGERS, T. S. **Approaches and Methods in Language Teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

RICHARDS, J. C. e NUNAN, D. **Second Language Teacher Education**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

SALMERON, R. A. "Por uma defesa da universidade pública" IN: Folha de São Paulo (Domingo 26 de março de 2000), caderno **MAIS!**, São Paulo, SP, p.p. 14-15, 2000.

SHÖN, D. A. "Formar professores como profissionais reflexivos". In: NOVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Grafica Manuel Barbosa Filhos Ltda, 1992.

SWALES, J. M. **Genre Analysis - English in Academic and Research Settings**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

VAN LEEUVEN, T. "Genre and Field in Critical Discourse Analysis: a Synopsis." **Discourse and Society**. Volume 4, number 2, London: Sage Publications, p.p. 193 – 223, 1993.