

## **A UTILIZAÇÃO DA FITA DE ÁUDIO EM SALA DE AULA: prática para a libertação do aluno ou sua dominação?**

Daniel Costa Cruz

### **Introdução**

Relato a seguir o significado da utilização de material de áudio em sala de aula por professores de língua inglesa como língua estrangeira. Esse material, no contexto em que localizo minha pesquisa, é deslocado para fora da aula e delegado ao aluno para que dele dê conta.

No relato que realizo, transcrevo as falas dos entrevistados sem revisar inadequações gramaticais, numa tentativa de respeitá-los em suas falas. Essa opção dá-se também pela área a partir da qual analiso essas falas, ou seja, a partir da análise do discurso de linha francesa. Não faria sentido ‘gramaticalizar’ as frases, pois as tornaria falas minhas e não mais dos entrevistados.

Neste relato adoto a estrutura da descrição do processo. Acredito poder, assim, revelar um pouco do próprio processo pelo qual passo para construir minha análise, deixando transparecer a seqüência do desenvolvimento de meu raciocínio e, portanto, de minha própria construção enquanto pesquisador que se propõe ser etnográfico.

Optei por trabalhar em minha própria escola. Entrevistei alunos meus e alunos de meu sócio aleatoriamente (somos só nós dois a lecionar). Não me detive na observação dos alunos dele ou meus, pois não tive a intenção de focalizar o professor. Interessei-me pelo esquema da escola como um todo. Observei a escola como uma comunidade em si, prestando atenção aos efeitos do fazer didático nela adotado e aos significados que esses fazeres têm para alunos e professores. Encontro na etnografia um caminho para a auto-reflexão.

Neste trabalho focalizei a sala de aula de língua inglesa como língua estrangeira para observar possíveis significados das práticas de ensino-aprendizagem correntes. A própria abordagem da sala de aula foi difícil a princípio, pois, constantemente, perguntava-me: o que quero observar? que teoria me ampara? o que quero descobrir? qual é minha hipótese? que instrumentos posso utilizar para constatar algo que seja

válido? Percebia, entretanto, que, apesar de válida, essa abordagem não seria etnográfica. Mesmo após um semestre estudando etnografia, a abordagem da sala de aula foi difícil. Resolvi então partir da sala de aula para perceber os mecanismos constitutivos dela e ter a segurança, na medida do possível, de estar realizando um trabalho etnográfico.

Comecei a observar a aula da aluna Maria<sup>1</sup>. Ao final do primeiro dia, tendo ouvido a aula gravada em fita de áudio e lido minhas anotações, percebi que professor e aluna haviam coberto uma unidade completa do livro didático que utilizavam, sem que houvessem realizado nenhuma das atividades de áudio, que o livro traz em profusão. Esse aspecto chamou-me a atenção.

Ao iniciar a observação da próxima aula, focalizei as atividades de áudio. Mais uma vez não se fizeram presentes após a conclusão de mais uma unidade do livro didático. Isso me intrigou, não que não soubesse que a fita de áudio não fosse utilizada, pois já conhecia o método de trabalho da escola, método esse que também utilizo. São-me claras as razões que levam os professores a não utilizarem a fita em sala de aula. Procuramos ganhar tempo de aula classificando atividades escritas, de gramática, leitura e áudio como extra-classe. Meu estranhamento foi no sentido de não ter claro o significado dessa prática para nossos alunos em geral. Lembrei-me, então, de Spradley (1979, p. 5), que diz que o objetivo da etnografia é a preocupação com o significado de atos e eventos para as pessoas que se quer compreender<sup>2</sup>. Passei então às entrevistas, para chegar a um significado a partir da perspectiva da aluna e do professor.

Novamente o problema da armadilha positivista. Pensei em várias perguntas para entender o que a fita de áudio significaria enquanto prática de ensino-aprendizagem e como tabulá-las, porém todas eram do tipo “sim ou não”. Esse tipo de pergunta acabaria por orientar o entrevistado na resposta de forma a atender a uma necessidade de constatação de hipóteses porventura elaboradas por mim. O próprio pensar em tabulação remete à pesquisa quantitativa, de cunho positivista. Passei a elaborar perguntas abertas que oferecessem espaço à aluna para falar de sua experiência a partir de sua perspectiva, ou seja, a partir de aspectos que ela considerasse relevantes ao seu processo de

---

<sup>1</sup> Todos os nomes dos participantes foram alterados para preservar a identidade dos mesmos.

<sup>2</sup> “The essential core of ethnography is this concern with the meaning of actions and events to the people we seek to understand.”

aprendizagem. Pensei em um esquema semi-estruturado, conforme Lüdke e André (1986, p.34) “que se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações”. Esse esquema atenderia à minha necessidade de pesquisador e à necessidade do entrevistado na sua individualidade, respeitando-o no desenvolver do seu raciocínio.

A ansiedade de continuar a pesquisa, porém, não me deixou esperar pela próxima aula da aluna Maria. Resolvi entrevistar o primeiro aluno que viesse à escola no horário em que eu estivesse lá, independentemente de quem fosse seu professor.

Numa conversa informal com o aluno Gabriel, algo dito chamou-me a atenção. Propus, então, que permitisse a gravação de suas impressões ao que ele prontamente atendeu, dispondo-se a repetir tudo o que havia falado a respeito do uso de fitas de áudio fora de aula. Disse-me ele: “I prefer use the tape in lab, not in the class with a lot of people because you can control the tape and if you understand the sentence on the first time, you can continue and... and... continue. [...] But if you are in the class you have to... you... sometimes you have to wait other people... errr... listen again the tape because other guy didn't understand and the teacher rep... errr... pass again and you have to listen and listen... one thing that you just know.” Pedi-lhe então que me falasse de suas impressões em relação a controlar a fita ao invés de o professor fazê-lo, ao que me respondeu: “Errr... I think... when you control the tape, ... errr... if you understand the first time, errr... you can go on. If a teacher pass... errr... control the tape... errr, if you understand the first time... that the teacher passed,... for example:... the teacher pass three times. If you understand the first time... ok, errr... the others two times is just to fix the... information, but... errr... if you didn't understand the... all the three times, you have to call the teacher and ask the... ask them... ask him to... ask him to... to repeat or... to translate... I don't know... for you, just for you, not to the class”. Yes, I think. It's better you control the tape because... errr... you know it... errr... you can re... rewind as many times as you want if you don't understand. It's better.”

Durante a entrevista informal que antecedeu a que se tem acima, a palavra “control” utilizada pelo aluno Gabriel ressoou aos meus ouvidos, fazendo-me recordar uma leitura que já havia feito de Foucault. Acreditei que havia percebido algo importante e no mesmo instante em que a entrevista com Gabriel acabou resolvi solicitar

a outros alunos que me deixassem entrevistá-los e registrar as entrevistas em fita de áudio. O próximo foi Tiago. Observe-se que parti da palavra controle utilizada pelo aluno acima para observar as respostas do próximo aluno. Ao ser inquirido a respeito de suas impressões a respeito da utilização de fitas de áudio fora de sala de aula, respondeu-me ele, entre outras coisas, que “you can become independent. [...] If you don’t understand very well a... a question, for example, you can come back the tape and make the decision. [...] If you have the tape in the class, I think the teacher makes the decision... [...] And this is bad [...] because [...] the teacher doesn’t know... errr... what’s are your really difficulties in the exercise [...] and you can decide this.”

Note-se que o aluno afirma tornar-se mais independente ao controlar a fita em vez de tê-la controlada pelo professor. Sua fala está recheada de orações que revelam a construção de sua independência, como “you can become independent.” Creio corroborarem com essa impressão o fato de sua fala apresentar o pronome ‘you’ como sujeito de orações que discorrem a respeito da posição ativa do aluno na tomada de decisões: “you don’t understand..”; “you can come back the tape and make the decision.” Tiago percebe que em sala seria comum o professor controlar a fita: “If you have the tape in class, I think the teacher makes the decision.” Ele diz “I think...” porque, como nunca fez esse trabalho em sala conosco, não tem certeza de como ele seria conduzido. De qualquer modo conclui que essa possibilidade de trabalho não seja adequada para ele: “And this is bad [...] because [...] the teacher doesn’t know... errr... what’s are your really difficulties in the exercise [...] and you can decide”. Aponte-se que na gravação ele enfatizou o último pronome “you”, deixando claro que somente o aluno pode decidir o que fazer porque somente ele sabe qual dificuldade se lhe apresenta no momento.

Na próxima entrevista o aluno Marcos observou o seguinte: “I imagine that in the lab is better for to learn because you stay alone and have stay more concentrated. In the class you have to stay concentrated, but you can ask for the teacher all the time if you don’t understand and the teacher say the answer or the... the word, I don’t know. In the lab you... to listen one, two or three more times to... understand well. In the class you ask for the teacher and the teacher answer for you and finish the exercise.” Marcos observa outro lado da questão ao final de sua fala: “In the class you ask for the teacher and the teacher answer for you and finish the exercise.” Marcos parece perceber por sua

experiência em outros institutos que o professor responde ao aluno e encerra a atividade, tenha o aluno tido sucesso na atividade ou não. Apesar de talvez não estar claro na transcrição, pareceu-me que o aluno expressou uma certa frustração nesse sentido, pois ficava-lhe a impressão de incapacidade para resolver o problema proposto em aula.

Quando inquirido a respeito de suas dificuldades no primeiro dia em que teve que fazer os exercícios de áudio por sua conta, o aluno pediu esclarecimentos quanto ao tipo de informação que eu queria: “you said about the machine or about the...”. Na minha ansiedade, e tendo antecipado a pergunta do aluno, respondi que gostaria que me falasse de suas dificuldades em geral: em entender as instruções do livro e em controlar a máquina e tudo o mais relacionado à realização da atividade, dado o fato de ele ter estado só. Respondeu-me: “I have many ... many problems because you don’t have... you can’t control the slowly... the people speaking on the tape, and the first time, I was lost, completely lost, because I turn back and I don’t understand... I think that the first time I was nervous... I’m stay nervous... I didn’t like lab. I... lab is terrible... I can’t do lab. So now I... I’m more accustomed, and I like more, because I have to... more concentrate to do exercise and I... I... I know this and I can do exercise better than the first time. The first time I was nervous. [...] It’s a good experience... until to understand another people said, because in the lab many many people said different ways to... to speak in English and it’s very... it’s very very good experience, but in the past it’s... it’s difficult.” Quando diz que ficava nervoso, percebe-se que era por não entender a fita: “I was lost, completely lost, because I turn back and I don’t understand...” Quando se refere ao momento atual, diz: “So now I... I’m more accustomed, and I like more, [...] I can do the exercise better [...]”. Esse processo parece claro quando resume: “The first time I was nervous. [...] it’s a good experience... until to understand another people said.” Interpreto essa fala como um quadro do processo de construção de auto-segurança do aluno em relação ao contato com o desconhecido sem o apoio do professor, ao contrário do que defende o aluno Mateus para alunos iniciantes (entrevista abordada mais à frente).

Solicitei uma entrevista à aluna Maria, aluna com a qual iniciei minha observação de sala de aula. Ouvi suas impressões com relação à condução das atividades de áudio sozinha, e, enquanto ela falava, eu focalizava a questão da independência com relação ao

professor, disse-me ela que precisa “make an effort for understand. If the teacher together, the teacher helps me, ok? [...] I think it’s good”.

Na seqüência, entrevistei o aluno Paulo. Pedi-lhe suas impressões a respeito das atividades de áudio fora de aula. Disse-me ele: “Pra mim, quando faço isso sozinho [...] tenho uma tendência a memorizar mais... porque... se você tá com a máquina, você fica... é... você tem que se virá... ce tem que se virá e tem que sair. Então acho que a sua dedicação é um pouco maior. [...] A vantagem é que a dedicação é maior. [...]” Ao ser inquirido a respeito do trabalho com o professor, comentou ele: “Agora o que acontece é o seguinte: quando ce tá com o professor, ele te... ele é... o professor é um cara legal. Então você falou errado, ele te corrige, ce falou errado, ele te corrige. E no final você falou mais ou menos certo, passa, né? Na máquina, você sendo crítico, você tá ouvindo se você tá falando certo ou tá errado, né? Então vai do quanto que você é crítico. Eu me acho relativamente crítico. Na máquina eu fico muito tempo. Com o professor eu fico menos.” Note-se que Paulo refere-se no final de sua fala aos exercícios de repetição para aperfeiçoamento de pronúncia e outros elementos prosódicos.

As falas de Maria e Paulo juntam-se às anteriores mostrando que o professor, ao decidir encerrar a atividade, deixa o aluno sem a prática necessária para que se contente. O aluno tem a impressão de que o professor é menos crítico que ele próprio. Paulo diz: “Eu me acho relativamente crítico. Na máquina eu fico muito tempo. Com o professor eu fico menos.”, parecendo concordar com Maria e com os que o sucederam na seqüência de entrevistas.

No percurso pelo qual passei, uma entrevista levantou aspectos que aproveitei para encaminhar a próxima e, dessa forma, abordei o próximo aluno, Mateus, que havia iniciado seus estudos comigo muitos anos atrás quando eu lecionava em empresas. Ele vinha de uma experiência tradicional de exercícios de áudio em aula. Eu controlava a fita e ele, num grupo, executava a atividade proposta. Quando interrompi meus trabalhos naquela companhia, o aluno se dirigiu a um instituto de língua inglesa da cidade de São Paulo para dar continuidade a seus estudos. Voltou a me procurar para que o ajudasse a ganhar fluência, pois sentia que não conseguia mais se comunicar em inglês como quando havia estudado comigo. Nesse momento eu já não trabalhava mais com áudio em aula.

A entrevista que ele concedeu interessou-me por acrescentar uma nova perspectiva ao objeto de minha observação: o controle das atividades de áudio pelo professor ou pelo aluno. Mateus se refere ao controle das fitas pelo professor como “the first way” e ao controle pelo aluno como “the second way”. Ele observou que “the traditional experience in class is even better when you’re starting study English. Because... errr... you have many question about the structure and the... errr... tense of verbs and many things. When you are in a intermediate level you can make alone. I think alone is better because you are free and after some time you are... you are trust in your fluency. But... errr... in the second way you normally have a problem because you can’t get the mean. When you can’t get the mean is impossible to solve your problem alone. Then you need a support. You need a teacher in the background to support when you have questions. Because ... errr... some expressions is new for you and the lab is not exactly what you see in a class. Then you need a support for the teacher. I think errr... the both ways are good, but the traditional is very important when you are starting, and the second way when you are in the intermediate level.” Outras entrevistas se seguiram apontando que a execução das atividades de áudio pelos alunos desenvolve sua dependência em relação ao professor, tendo apenas Mateus acreditado que o trabalho em aula seja melhor para os alunos iniciantes.

A observação de Mateus fez-me refletir durante dois dias. Relacionei-a a questões paternalistas que permeiam as práticas de ensino a que estamos acostumados. Professores controlam alunos, quando deveriam orientá-los na busca de seus caminhos. Interessante notar que essa prática se enraíza nos alunos, que passam a vê-la como indispensável para o aprendizado. Dessa perspectiva, o aluno é visto como um ser sem condições de se auto-conduzir. Necessita de alguém que o ensine. Esse processo tolhe o aprendiz no desenvolvimento de seu potencial, deixando-o à mercê daqueles que o conduzem, que o moldam. Em uma pesquisa a esse respeito, cheguei a um texto publicado por Bárbara Freitag, segundo a qual, a partir da década de 60, os dirigentes do país vão procurar ajuda nos E.U.A. através do convênio USAID, e nos impingem vários decretos-lei que reformulam o sistema educacional brasileiro, assentando-o, em todos os níveis, no modelo anglo-saxônico da escola/universidade. Procurou-se, assim, neutralizar as influências anteriores (européias, essencialmente francesas). O modelo anglo-saxônico

foi considerado mais eficaz, do ponto de vista econômico e técnico, e mais pragmático, do ponto de vista político. O modelo francês havia levado, segundo os novos dirigentes militares, ao bacharelismo improdutivo, ao cultivo de valores beletrísticos, e à politização excessiva do corpo discente. O recurso aos 'assessores' americanos levaria à supressão do modelo anterior e à implementação de um modelo que assegurasse maior participação no desenvolvimento técnico e econômico do país e o silenciamento das vozes críticas e das lideranças politizadas. [...] Controlam-se ideológica e politicamente os materiais de ensino e os conteúdos de curso. (FREITAG, 1989, p. 25-27) (o grifo é meu).

Essa atitude dos militares parece ter ecoado na fala de Mateus quando este acredita ser importante estar o aluno iniciante amparado pela mão do professor que o guia. Se Freitag afirma que “controlam-se ideológica e politicamente os materiais de ensino [...]”, acredito poder estender o comentário ao aluno chegando ao seguinte: controlam-se ideologicamente e politicamente os materiais de ensino e os alunos. O aluno é controlado pelo material didático e pelo professor, os quais o guiam e o mantêm sob vigilância em todos os momentos possíveis. Foucault (1979[1997], p. 106) diz que “a vigilância é exercida perpétua e constantemente sobre os indivíduos”.

O discurso pedagógico prega que o aluno deve estudar fora de aula também. Não estaria o aluno frente a uma janela para a conquista de sua independência? Deve-se lembrar que, quando o aluno está longe do professor, ele geralmente usa material preparado para esse fim. Daí os materiais para o ensino de língua inglesa como língua estrangeira trazerem o livro de exercícios. Guia-se o aluno via livro de exercícios, como que por controle remoto. O livro de exercícios traz à lembrança do aluno a imagem do professor e este, mais uma vez, se faz presente, vigia, controla. O controle parece tão intenso que o aluno, ao se deparar com algo que lhe apresenta dificuldade, muitas vezes interrompe a atividade para pedir esclarecimentos ao professor no próximo encontro.

Quantas vezes nós, professores, não somos abordados por alunos dizendo que não entenderam algum tópico e resolveram esperar por nossas instruções? Por que não instruímos nossos alunos a pesquisarem para resolverem seus problemas? Talvez porque acreditemos que ele não teria condições de fazê-lo e damos espaço para a concretização da profecia: ele não tem condições, não o instruo, ele não faz. Ou seja, estávamos certos quando concluímos que ele não tinha condições. Finalmente, ele, mesmo mais tarde,

dominando a língua, ainda que não em nível avançado, como é o caso do aluno Mateus, volta-se para nós e, no tocante ao aluno iniciante trabalhando com material de áudio por conta própria, diz “you normally have a problem because you can’t get the mean.” Apesar de não ter tido experiência nesse sentido, está certo de que aprendizes iniciantes não conseguem apreender o sentido. Como pode estar ele seguro disso? Ele continua: “When you can’t get the mean is impossible to solve your problem alone.” Ele, acreditando que o sentido esteja fora do alcance do aluno iniciante, conclui pela necessidade de apoio: “Then you need a support. You need a teacher in the background to support when you have questions.” Por que o apoio do professor e não de um colega ou gramática, ou dicionário ou qualquer outra fonte à qual ele tenha acesso por sua conta? A resposta vem a seguir: “Because ... errr... some expressions is new for you and the lab is not exactly what you see in a class.” Mateus associa o elemento lingüístico novo, muitas vezes para compreensão, e não para produção, ao programa coberto em aula. Talvez seja possível concluir que ele vê nos materiais utilizados fora de aula apenas o objetivo de fixar conteúdo. Se algum material traz algo de novo, esse material deve, portanto, ser visto em sala. “Then you need a support for the teacher.”, ou como ele mesmo disse pouco antes, “You need a teacher in the background to support when you have questions.” O professor *in the background* traz a segurança que se procura num sistema paternalista de ensino. Se o aluno cai, o professor o levanta.

A próxima aluna, Madalena, é “true beginner”. É interessante notar sua posição em relação a não ter executado as atividades de áudio desde o início, se comparada à posição de Mateus. À pergunta relacionada à sua experiência com a utilização das fitas de áudio fora da aula, respondeu: “Tranquilo, sem nenhum problema. A grande vantagem é que eu posso ir e voltar quantas vezes eu quiser e eu posso ... errr... até eu conseguir entender o que é pra fazer. Aí quando fica impossível, peço uma ajuda.” (o grifo é meu) Percebo aqui a iniciativa da aluna. Ela procura ajuda quando sente a necessidade. Isso contribui decididamente para o fortalecimento de sua auto-segurança no trato com a língua estrangeira, na medida em que se torna independente do professor. Continuando com a fala de Madalena, “[...] Eu tenho que buscar, eu tenho que tentar entender o que tá na fita e se você me desse tudo pronto, não teria muito sentido, né, não teria um motivo de tá fazendo o laboratório.” Essa fala parece-me reforçar a perspectiva que Madalena

adota ao analisar uma possível participação onipresente de um professor em todas as atividades.

À pergunta a respeito do primeiro momento em que ficou por sua conta na condução das atividades de áudio, Madalena respondeu: “A primeira vez é mais complicado, mas depois você se habitua. Acho que na segunda já começa a tirar de letra, né... Algumas coisas você até não entende... demora mais tempo... a princípio. Algumas coisas que pra mim estavam no laboratório muito chatas agora tô pegando e tô começando a entender. Então torna-se mais agradável.” Madalena estabelece uma relação entre não entender as fitas de áudio e chatice e uma relação entre entender as fitas de áudio e algo agradável. Seu discurso demonstra a importância do desenvolvimento de sua auto-segurança no aprimoramento de sua habilidade auditiva em língua inglesa. Ao utilizar a partícula reflexiva ‘se’ em “você se habitua”, aponta para o processo de auto-construção enquanto sujeito de sua própria modificação.

Ao ser oferecida a oportunidade de fazer algum comentário, disse que normalmente leva as fitas do laboratório para a casa, o que me chamou a atenção por ela não ter o professor acessível para eventuais problemas, para aqueles momentos em que disse que pede ajuda. Respondeu ela: “Mas o que eu faço em casa é o que eu já tive em aula, então são aquelas partes do laboratório que a gente já viu e fica o exercício do laboratório. Aí, caso eu não consiga... saia alguma coisa errada, eu refaço depois.” Ao ser inquirida a respeito de essa prática trazer-lhe alguma vantagem, disse que “você aprende a se virar sozinha, né [...] cê tem que buscar algumas coisas no dicionário.” A própria construção sintática revela o aluno enquanto sujeito da ação de ‘aprender’. Essa ação complementada pelo advérbio ‘sozinha’ transporta a aluna para uma dimensão outra que não a paternalista de Mateus. Madalena adquire estratégias para resolver aqueles problemas que Mateus chamou de ‘mean’: “cê tem que buscar algumas coisas no dicionário.” Mateus diria: “When you can’t get the mean is impossible to solve your problem alone. Then you need a support. You need a teacher in the background to support when you have questions. Because ... errr... some expressions is new for you and the lab is not exactly what you see in a class. Then you need a support for the teacher.”

Ao ser inquirida a respeito da existência de algum aspecto desvantajoso, respondeu negativamente. Apenas lamentou não poder gravar sua voz em casa por não

ter um microfone, deixando exercícios que solicitem a gravação da voz para serem feitos no laboratório da escola. Madalena se refere constantemente aos exercícios de áudio como sendo de laboratório, o que é significativo por apontar para uma prática de trabalho independente do professor. Trabalho de áudio é trabalho de laboratório, portanto individual e pessoal, não de sala.

O testemunho de Madalena foi importante por contribuir com a impressão geral de que o trabalho de áudio fora de aula promove a independência do aluno em relação ao amparo que o professor significa, e vai de encontro ao que Mateus propõe como sendo melhor, ou seja, alunos iniciantes devem fazer trabalho de áudio em sala guiados pelo professor. Mateus acredita que consegue fazer o trabalho em laboratório por já não ser iniciante, mas sim intermediário, remetendo-me àquelas atitudes paternalistas de que já falei, que se instauram nos modelos tradicionais de ensino-aprendizagem de língua estrangeira e, acredito, ensino de modo geral.

O ensino tradicional não estimula o autodesenvolvimento do aprendiz, subestimando seu potencial. O professor passa a ser indispensável e trata o aprendiz como uma tábula rasa. Essa atitude deixa marcas profundas, pois faz com que o aluno tenha essa imagem de si mesmo, ou seja, ele acredita que é uma tábula rasa.

No ensino de língua estrangeira baseado em modelos tradicionais, o professor acaba por abordar o aprendiz como se não soubesse operar um gravador, coisa que o aluno certamente sabe, e, se não o sabe, pode aprender facilmente. De outro modo, seria impossível conceber a utilização que a população em geral faz de aparelhos domésticos, como videocassetes, computadores e até mesmo simples gravadores portáteis, do tipo necessário para se ouvirem fitas de áudio por conta própria. O professor poderia argumentar que está consciente da habilidade do aluno em lidar com o gravador, mas acredita que o aluno não conseguiria entender como conduzir as atividades propostas pelo material didático.

Não é possível concordar com essa posição se se basear no conceito de gênero discursivo bakhtiniano (BAKHTIN, 1953[1979]). O aluno vem de uma experiência de ensino na qual teve contato com livros didáticos<sup>3</sup>. Aceitando que esse material é um

---

<sup>3</sup> Em comunicação realizada no 10º. Inpla promovido pela PUC-SP, defendi que o livro didático é um gênero que circula na esfera do ensino-aprendizagem

gênero, deve ter seu manuseio acessível àqueles que lançam mão de seu uso nessa esfera, ou seja, o aprendiz, o professor, a instituição. O aluno e o professor de língua estrangeira compõem essa esfera, estando, portanto, habituados ao material que nela circula: o formato do material didático, incluindo-se aí a composição gráfica do livro didático, as instruções, os exemplos; enfim, o livro didático como um todo. O acesso a esse gênero - livro didático, facilita a abordagem do livro e, portanto, a execução das atividades nele inseridas.

A aluna Madalena observou que as atividades que executa fora de aula são-lhe atribuídas após o trabalho de sala de aula, o que a deixa à vontade para lidar com o material por sua conta e sair-se bem. Observe-se que a aluna leva o conhecimento de como abordar o livro didático enquanto gênero e o conhecimento do assunto de que o livro trata para o momento da execução das atividades de áudio. Ela não parte do nada, mas sim de sua experiência.

Restou-me a curiosidade de saber o que o professor pensa dessa relação, e fui novamente a campo para entrevistá-lo. Seleccionei um professor e perguntei-lhe como se sentia em relação a não utilizar fitas de áudio em sala de aula. Respondeu-me: “Eu me sinto muito bem. [...] Eu acho muito chato... passar essa... o professor passar a fita em sala de aula, porque na verdade o professor faz o papel, quando ele passa a fita em sala de aula... Ele faz o papel de uma máquina... do gravador, na verdade, né... dos dedos do aluno. Você tem que fazer só *play and rewind, play and rewind*, repete *play and rewind*, repete ou *play and rewind*, entendeu? Não? Volta, faz de novo... Então assim, isso o aluno pode fazer sozinho. Eu tenho outras coisas pra fazer com o aluno. Tenho que conversar, tenho que fazer... sei lá... ele tem que aprender outras coisas... [...] fazer outras coisas que você pode fazer enquanto gente e não enquanto máquina, né...”.

Ao ser inquirido a respeito de algum ponto negativo, o professor respondeu que “às vezes sente falta de um controle maior, né... que a gente não tem ainda do material que ele usa no laboratório. [...] Apesar de que eu acho que os alunos são muito responsáveis. Eles não... eles não enganam, né... assim... eles fazem mesmo, o que eu peço pra eles fazerem, eles fazem, e direito, (o grifo é meu) né... então eu não sinto também essa necess... eu sinto às vezes um pouco de falta em alguns exercícios... desse

tipo de controle. Mas, eu não sinto uma grande necessidade. Isso não é premente. Eles não me pedem isso porque eles fazem com cuidado.”

A fala grifada remeteu-nos às conseqüências das práticas do professor em sala de aula, remete ao discurso do ensino. Há discursos que, dialogicamente, falam no seu. Ele ecoa os discursos segundo os quais aluno não faz o que o professor quer. Se faz, não o faz direito. Não são responsáveis. No entanto, parece discordar disso pela sua prática de professor de língua inglesa como língua estrangeira que se revela em seu discurso.

O professor continua: “ [...] Quando eles têm alguma dúvida, eles trazem o material para sala de aula para perguntar pra mim... se eles têm algum problema. [...] Então isso é bom, porque eles são responsáveis pelo aprendizado deles.” Ao ser inquirido a respeito de como ele prepara o aluno para o trabalho fora de aula, observou que “alguns alunos que já estão há mais tempo, [...] vão na minha frente. Eles não esperam por mim. Então eles vão fazendo e eu acho estranho [...]. Falo pra eles: mas eu não passei dessa unidade ainda, não dei isso ainda. Aí eles me respondem: mas não tem problema. Eu entendi, eu fui fazendo. Então eu... eu encaro isso como positivo. O aluno tá ganhando tanta independência do professor fazendo isso no laboratório que eles tão passando na minha frente. Alguns alunos eu não to conseguindo alcançar. Então eu peço pra eles esperarem.”

No que diz respeito à preparação do aluno inexperiente para o trabalho sozinho, respondeu: “eu explico, eu escrevo os passos [...] pra ele...”. Ao ser perguntado se o trabalho do aluno sem o auxílio do professor sistemático, em sala de aula, é produtivo, respondeu: “Eu acho. Eu acho porque tem uma coisa que você não controla. Por mais sistemático que você queira ser... na minha opinião... né... você não consegue controlar o aprendizado do aluno. Você não consegue controlar a velocidade de aprendizado dele. Cada um tem uma velocidade de aprendizado. Então, por exemplo, eu tenho... eu tenho um aluno [...] ele é muito... ele tem muitos problemas: ele não consegue fazer diálogos, só que ele é muito bom em preencher lacunas. Ele é muito bom de ouvir. Eu vejo pelo vídeo. Ele entende. Ele faz o vídeo em 10, 15 minutos comigo. E, normalmente, as pessoas demoram meia hora, 45 minutos, mas ele faz porque ele entende... né... ele entende o que as pessoas falam, ele entende, ele sabe lidar muito bem com os exercícios... né... então ele vai muito rápido no laboratório. Só que ele vai devagar em

sala de aula. Agora você imagina se eu tivesse que ficar passando a fita pra ele no laboratório, do meu jeito, fazendo ele repetir as coisas... Ele não tá precisando de repetir as coisas. Ele tá precisando de trabalho intensivo de conversação pra poder... é... acertar o passo dele em relação à audição dele... né... Então ele vai rápido no laboratório... vai por conta dele.”

Essa passagem, em contraste com as falas dos alunos deixa a impressão de que o aluno tem voz ativa no processo de aprendizagem por que passa. Esse cenário não parece comum, tanto que chamou minha atenção enquanto pesquisador. Observando-se os verbos, tenho elementos que, analisados, remetem a um cenário incomum, o professor utilizou as seguintes orações: quando eles têm dúvidas, eles trazem o material para sala de aula; os alunos vão na minha frente; eles não esperam por mim; eu não tô conseguindo alcançar; eu peço pra eles esperarem.

Note-se que os alunos são sujeitos ativos de verbos que expressam iniciativa ao passo que os verbos dos quais o professor é sujeito expressam posição de inferioridade: “não tô conseguindo alcançar”, “peço pra eles esperarem”. Parece haver uma inversão das posições tradicionalmente ocupadas por professores e alunos na instituição escola. Foucault (1969[1997], p. 57-59) considera importante, para se analisar o discurso, observar-se quem profere tal discurso (o professor, o aluno) e de onde o faz (da sala de aula na escola). Quando o professor fala de seu lugar na escola, a sociedade lhe confere a legitimidade de que necessita para se fazer ouvido e respeitado e o aluno fala da posição que a sociedade lhe confere, tradicionalmente de submissão, e assim se reproduz a ideologia dominante. Minha pesquisa pareceu apontar para uma prática que subverte essa ideologia colocando o aluno em posição ativa no processo de aprendizagem no qual se insere, ao menos no que tange o desenvolvimento de sua habilidade auditiva e língua inglesa como língua estrangeira.

A respeito da relação professor-aluno no que tange à execução das atividades de áudio, pode-se recorrer uma vez mais a Foucault quando fala ainda da microfísica do poder. Foucault (1979[1998], p. 106), ao falar da disciplina como tecnologia de exercício de poder, diz que “o controle é exercido, não sobre o resultado de uma ação, mas sobre seu desenvolvimento. [...] Não basta olhá-los (os indivíduos) às vezes ou ver se o que fizeram é conforme à regra. É preciso vigiá-los durante todo o tempo da atividade e

submetê-los a uma perpétua pirâmide de olhares.” Nessa pirâmide de olhares, o professor representa um nível de “olhar” na pirâmide do ensino. A partir dessa perspectiva, o poder se estilhaça em pequenos poderes que permeiam o cotidiano do ensino: o professor vigia o aluno ao máximo.

Na medida em que o professor oferece ao aluno espaço para que desenvolva atividades longe de seu olhar, fratura a pirâmide de olhares de que fala Foucault, permitindo a esse aluno que encontre seu estilo próprio de aprender deixando-lhe a impressão de que pode, sim, ser senhor de seu destino, não estando tão à mercê da orientação do mestre quanto possa parecer. O aluno que aprendeu a caminhar pelas próprias pernas desde o início incorporou a possibilidade de sua independência em relação ao mestre. As falas dos alunos e do professor também apontaram para a consciência da existência não só da liberdade, mas também do aumento da responsabilidade pelo próprio destino ao se caminhar sozinho. Talvez o medo dessa responsabilidade, unido à comodidade de transferi-la ao professor numa relação paternalista, tenha levado o aluno Mateus à conclusão de que o professor deve conduzir o aluno até que ele tenha condições de caminhar por sua conta ao invés de ajudá-lo a caminhar por conta própria, como o bebê que aprende a caminhar caminhando.

A prática de sala de aula verificada nesta pesquisa evidencia, assim, a prática social. Nossa estrutura educacional demanda uma revisão que privilegie práticas de libertação do aluno, não de dominação como parece acontecer de modo global.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail M. *Os Gêneros do Discurso*; in: **Estética Da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes (Coleção ensino superior), 1953[1979].

FOUCAULT, Michel. **Microfísica Do Poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979[1998]

\_\_\_\_\_. **A Arqueologia Do Saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1969[1997].

FREITAG, Bárbara; COSTA, W. F.; MOTTA, V. R. **O Livro Didático Em Questão**, São Paulo: Cortez Editora, 1989.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. *Métodos de coleta de dados: observação, entrevista e análise documental*, in: **Pesquisa Em Educação: Abordagens Qualitativas**, São Paulo: EPU, 1986.

SPRADLEY, James P. **The Ethnographic Interview**, Orlando: Harcourt Brace Javanovich College Publishers, 1979

Mestre em Língua Inglesa e Literaturas Inglesa e Norte-Americana pela USP

This document was created with Win2PDF available at <http://www.win2pdf.com>.  
The unregistered version of Win2PDF is for evaluation or non-commercial use only.  
This page will not be added after purchasing Win2PDF.