

Que língua é essa que queremos ensinar? – Reflexões sobre conceitos de língua em um curso de formação de professores de língua inglesa

Christiane Batinga Agra¹

Resumo

Neste artigo, objetivo apresentar alguns resultados de um estudo realizado em um curso de formação continuada para professores de língua inglesa de escolas públicas, desenvolvido em uma Universidade Federal no Nordeste do Brasil. Meu principal questionamento é como os professores concebem e verbalizam o conceito de língua e qual a relação entre o seu discurso (dizer) e a sua prática (fazer) em sala de aula. Apoio-me em teóricos que trabalham numa perspectiva crítica de formação de professores (SANTOS & IFA, 2013). Além disso, discuto conceitos de língua numa perspectiva estruturalista e numa perspectiva sócio interacionista. Os dados foram coletados em 2014 e foram obtidos através das respostas a um questionário, planos e relatos de aula produzidos pelos professores participantes do projeto. Os resultados me permitem acreditar que a concepção de língua que os professores utilizam em suas práticas educativas faz toda diferença quando se pretende formar alunos críticos e conscientes do seu papel na sociedade.

Palavras-chave: Língua. Formação de professores. Críticidade

¹ Instituto Federal de Alagoas.

Uma breve introdução

Quem nunca escutou a frase: "Inglês na escola pública não funciona"? Os que enunciam essa conhecida máxima não cansam de procurar culpados, ou como diria Leffa (2011), “bodes expiatórios”, para este fracasso. E eles, geralmente, são três: o Governo, que não proporciona condições para um efetivo aprendizado, os professores que não ensinam e os alunos que não aprendem. Esse tripé pode acabar por condenar os estudantes à não aprendizagem.

Por outro lado, é inegável a importância que a língua inglesa desempenha em nossas vidas atualmente. De ações cotidianas como ir ao *shopping center* ou fazer o *download* de um aplicativo em um *smartphone*, até a divulgação de resultados de pesquisas em congressos científicos, a realidade é que o inglês parece ter se tornado a língua franca utilizada na comunicação internacional. Rajagopalan (2009) diz que “há setores na sociedade em que o recurso do inglês se tornou uma necessidade, ou seja, quem se recusa a adquirir um conhecimento mínimo da língua inglesa corre o risco de perder o bonde da história”.

Vale ressaltar que quando falamos em aprendizagem de língua estrangeira não estamos falando apenas no aspecto linguístico estrutural do referido idioma. Esse aspecto não é importante? Decerto que sim, mas segundo os próprios documentos oficiais do Governo (no caso as Orientações Curriculares do Ensino Médio de 2006) o aprendizado dessa forma:

Educa, mas contribui para uma outra formação, aquela que entende que o papel da escola é suprir esse indivíduo com conteúdo, preenchendo-o com conhecimentos até que ele seja um 'ser completo e formado'. Quando falamos sobre o aspecto educacional do ensino de Língua Estrangeira, referimo-nos, por exemplo, à compreensão do conceito de cidadania, enfatizando-o (BRASIL, 2006, p. 91).

Vemos, assim, que os documentos oficiais sugerem que as aulas de língua estrangeira contribuam para a formação de cidadãos críticos, conscientes de seu papel na sociedade em que vivem, além, é claro, de reforçar os aspectos linguísticos. O grande problema é que existe muitas vezes um descompasso entre as recomendações dos documentos oficiais do MEC e a formação dos professores que estão em exercício em salas de aula espalhadas por nosso país. Epistemologicamente falando, a maioria desses professores (e eu me incluo entre eles) teve uma formação que priorizava a compartimentalização do conhecimento. A escola

privilegiava conteúdos, e não reflexões ou a construção de um pensamento crítico. Havia (e ainda há, infelizmente) a crença do conhecimento pronto entregue via livro didático.

Foi pensando na formação continuada de professores de língua inglesa já em exercício na escola pública que a Faculdade de Letras da Universidade Federal pesquisada abraçou o programa de aperfeiçoamento. Esse projeto teve dois polos em duas cidades diferentes do Estado e objetivava a formação de professores numa perspectiva crítica e reflexiva de ensino. A intenção era atender a maior quantidade possível de docentes dentro do Estado. Os encontros aconteceram entre outubro de 2013 e junho de 2014. Atuei como formadora de um dos polos, que contou com aproximadamente 40 professores que lecionam na capital e em algumas cidades do interior.

Uma vez que se fala em ensino de língua estrangeira, acredito ser importante a compreensão do conceito de língua a que estamos nos referindo. Concordo com Marcuschi (2002) quando ele diz que o ensino de língua (seja ela materna ou estrangeira) remete a uma questão de trabalho com e sobre a língua, sendo esta uma questão muito mais linguística do que didática. Esse artigo objetiva, pois, refletir sobre a visão de língua apresentada por alguns dos professores participantes do processo de formação, procurando entender de que forma essa visão se manifesta em seus discursos e em suas práticas de ensino.

Ele será dividido em três partes. Na primeira, será apresentada a visão estruturalista de língua em contraste com a sócio interacionista proposta por Bakhtin/Volochinov. Na segunda parte discutir-se-á um pouco mais sobre a pesquisa e a metodologia adotada e na terceira e última serão feitas algumas interpretações de respostas a questionários, diários e planos de aulas produzidos pelos professores.

Língua – uma “estrutura” viva

Antes de mais nada, é necessário que façamos um retrospecto ao início do século XX. Esse foi o período de lançamento do Curso de Linguística Geral de Ferdinand de Saussure. Era também o período em que fervilhava o Positivismo na Europa e havia a necessidade da afirmação da Linguística como ciência. A importância de Saussure deve-se, e muito, a esse fato: foi ele quem conseguiu delimitar à época um objeto de estudo para a

Linguística – a língua. Segundo Saussure, a língua é um sistema. Foi a partir da definição desse fato que o linguista francês começou a fazer seus recortes. Segundo Normand (2009),

decorre daí, para a conduta do linguista, uma consequência importante, que geralmente passa despercebida: a escolha de partir do sistema é recusar ou, em todo caso, evitar partir de comunicação. O sistema é apenas um dos elementos do esquema da comunicação no qual muitos outros parâmetros intervêm (...) (NORMAND, 2009, p. 50).

Apesar de Saussure jamais ter negado ser a língua um fato social, ele acreditava ser esse um fator externo, que em nada interfere em sua ordem interna. Podemos dizer então que Saussure a considerava em seus estudos como um sistema abstrato, imune a influências externas. Para ele, os episódios concretos e individuais de uso da língua seriam representados pela fala. Essa, por não ser sistemática, estava fora, portanto, do objeto de estudo da Ciência Linguística.

Ainda segundo Normand (2009, p. 53), essa separação língua/fala, estudos sincrônicos/estudos diacrônicos "decorre de sua tentativa de afastar as condições exteriores de sua teoria; ela se elabora no seio de uma linguística histórica em seu apogeu, no momento em que os neogramáticos afirmam que a língua se define somente por sua história".

O estruturalismo linguístico na Europa não foi criado por Saussure, mas indubitavelmente seus seguidores veem em sua teoria um ponto de partida. Podemos dizer então que a ciência linguística nasceu presa a preceitos positivistas, que tentavam analisar o objeto de estudo língua de forma isolada, sem considerar as interferências constantes que os fatores sociais exercem sobre ela. Segundo Costa (2009),

é isso que chamamos estudo imanente da língua, o que significa dizer que toda preocupação extralinguística precisa ser abandonada, uma vez que a estrutura da língua deve ser descrita apenas a partir de suas relações internas. Nessa perspectiva ficam excluídas as relações entre língua e sociedade, língua e cultura, língua e literatura ou qualquer outra relação que não seja absolutamente relacionada com a organização interna dos elementos que constituem o sistema linguístico (COSTA, 2009, p. 115).

Já nos Estados Unidos, um dos precursores dos estudos linguísticos foi Bloomfield. O Estruturalismo americano desenvolveu-se principalmente entre 1920 e 1950. Epistemologicamente falando ele tinha um caráter descritivo. A primeira intenção era descrever as diversas línguas indígenas que ocorriam no país e tentar montar um *corpus* com exemplos de sua estrutura (palavras, frases, textos). Apesar da teoria de Bloomfield ter sido apresentada de forma independente da de Saussure, percebe-se claramente vários pontos em

comum entre elas, o que permite que se inclua a corrente americana na linha estruturalista. Bloomfield, de acordo com Conejo (2007, p. 1236), "é conhecido por sua concepção materialista, mecanicista e comportamentalista dos fatos da linguagem. Tal concepção pode ser relacionada com o behaviorismo de Skinner, no sentido de ser fundamentada na teoria de estímulo-resposta".

Oposta à concepção estruturalista de língua temos a sócio interacionista de Bakhtin/Volochinov ([1929]/2010). Eles defendem a ideia de língua como um fenômeno claramente social. A língua só existe a partir da interação com o outro e jamais será estática: ela está em evolução ininterrupta. Segundo eles a língua se materializa através das enunciações em interações verbais. É interessante notar que assim, nosso discurso jamais será uno, individual. Ele sempre trará, mesmo que inconscientemente, um reflexo do meio social em que o indivíduo está inserido. Ou seja, ele será carregado das ideologias que permeiam nossa existência. A língua é viva e se reconfigura a cada instante, a cada nova interação, a cada contato com o mundo exterior. Para eles "a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes" (BAKHTIN/VOLOCHINOV, [1929]/2010, p. 128).

Vale dizer assim, que, aqueles que se orientam pela percepção de língua de Bakhtin e seu Círculo jamais podem considerar a materialidade linguística desconectada de seu contexto de uso. Segundo Rocha (2009, p. 257), desconectá-la "significaria negligenciar o projeto (a intenção) do sujeito e sua realização na comunicação. Significaria, ainda, destituí-la de todo seu sentido, pelo apagamento da vontade enunciativa do sujeito e da posição que assume como autor do enunciado".

Concepções de língua diferentes podem levar a formas diferentes de lidar com o ensino da língua estrangeira (LE). Inegavelmente, o estruturalismo e suas vertentes vêm dominando o cenário do ensino de LE já há muito tempo. Do método gramática - tradução (que privilegia a estrutura gramatical) ao audiolingual (que privilegia as funções comunicativas) e até mesmo o método comunicativo; todos eles recriam situações artificiais ou abstratas para prática e repetição de estruturas linguísticas. Em nenhum deles vemos uma preocupação em aliar a materialidade ao indivíduo enunciatador. A própria palavra método já nos remete a um conceito positivista de produzir ciência. Ele está inserido no paradigma moderno da homogeneização do conhecimento.

Ao se pensar em língua viva, não podemos negligenciar o papel do contexto social onde o aluno está inserido. Como ele se coloca diante do mundo em que vive e mais importante ainda, que relações ele faz entre o seu contexto de mundo e aqueles que são exteriores a ele? Segundo Santos e Ifa (2013, p. 20), "dar ao sujeito a capacidade de reflexão sobre questões sociais que implique em tomadas de ações por meio de avaliações da própria realidade para então poder construir uma sociedade mais justa e democrática, parece ser a tônica que permeia os objetivos educacionais na atualidade".

É nesse contexto de dúvidas e incertezas que vivemos atualmente na contemporaneidade que percebemos um paradoxo claro entre a forma descontextualizada e "metódica" de aprendizado que nós, como professores e formadores, vivenciamos em nossas próprias formações acadêmicas e as necessidades reais de nossos alunos enquanto pessoas e cidadãos do mundo hoje.

O programa de formação continuada em que foi realizada essa pesquisa assume o desafio de contribuir com a formação de professores já em exercício, com base nessa visão sócio interacionista de língua. A seguir, discorrerei sobre como foi realizada a pesquisa com alguns dos professores que fizeram parte desse programa.

A pesquisa

Aqui cabe uma breve retrospectiva histórica acerca do ato de pesquisar. No século XVII, Descartes defendia que o pesquisador deveria manter distância do seu objeto de pesquisa. Isso evitaria que influências externas afetassem a sua capacidade de análise dos dados. Vivíamos o paradigma positivista, onde se acreditava que até as ciências sociais eram regidas por leis invariáveis (positivismo de Augusto Comte).

O Interpretativismo surge a partir das contribuições de Kant, Dilthey e Weber. A partir daí começou-se a acreditar que o conhecimento acerca do mundo poderia ser obtido pela observação e por interpretações da realidade do ponto de vista dos participantes (relativismo). Essa compreensão de mundo envolve, então, aspectos psicológicos, históricos, sociais e culturais, ou seja, promove uma visão holística do ponto de vista dos participantes da pesquisa.

A pesquisa qualitativa é associada ao Interpretativismo e é com ela que esse estudo se identifica, dada a sua preocupação eminentemente social. Essa pesquisa descarta, ainda, a possibilidade de uma verdade única, universal. A partir do momento em que o pesquisador usa sua subjetividade e conhecimento de mundo na análise de seus dados, percebe que se pode chegar a visões diferentes sobre um mesmo fenômeno. Para quem faz pesquisa qualitativa, o processo é tão importante quanto os resultados obtidos.

O estudo ainda se caracteriza por ser uma pesquisa-ação, visto que os pesquisadores têm uma ampla interação com as pessoas investigadas (no caso, os professores) e, além disso, não se limita a uma forma de ação: pretende-se aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou o “nível de consciência” das pessoas e grupos considerados (THIOLLENT, 1988, p. 16).

Na época em que foi feita a coleta de dados para este estudo (abril e maio de 2014), o grupo da formação contava com aproximadamente 40 professores frequentando os nossos encontros. Esses encontros eram realizados quinzenalmente e neles eram discutidas maneiras de incluir um pouco mais de criticidade às aulas ministradas pelos professores. Concordo com Santos e Ifa (2013) ao dizerem que

o ensino de língua Inglesa, embasado na abordagem do letramento crítico, pode possibilitar ao aprendiz a construção de sua visão crítica para que ele possa agir socialmente partindo do trabalho com o conhecimento que o aluno tem da língua inglesa ao construir diversos significados dos diversos textos trazidos para a sala de aula (SANTOS e IFA, 2013, p. 8).

O meu objeto de investigação era o conceito de língua internalizado por esses professores em formação. Meu principal questionamento era de que forma os professores estavam lidando com essa língua enquanto conceito e se havia alguma diferença entre o seu discurso e a sua prática em sala de aula. Saber a concepção de língua que os professores utilizam em suas práticas educativas faz toda diferença quando se pretende formar alunos críticos e conscientes do seu papel na sociedade, visto que essa criticidade pode vir a ser melhor trabalhada em uma sala de aula de língua estrangeira por quem assume esta língua numa perspectiva social.

Ainda segundo Rojo (2009)

é importante a presença na escola de uma abordagem não meramente formal ou conteudista dos textos, mas discursiva, localizando o texto em

seu espaço histórico e ideológico e desvelando seus efeitos de sentido, replicando a ele e com ele dialogando (ROJO, 2009, p. 120).

Por isso, durante a formação, discutimos e trabalhamos com os professores sobre a necessidade de se incluir o letramento crítico ao trabalhar com seus alunos. Não nos aprofundamos em debates teóricos. A ideia era fazer com que eles produzissem materiais que pudessem ser utilizados em suas aulas com questionamentos que estimulariam os seus alunos a pensar e enxergar o mundo de uma forma mais crítica. Esses materiais deveriam levar em conta a sua realidade de trabalho e o estudo da língua enquanto construto social.

A coleta de dados para essa pesquisa foi realizada em três momentos. No primeiro, ocorrido no início do mês de abril de 2014, pedimos que eles elaborassem um plano de aula. Na construção desse plano, solicitamos que nos detalhassem principalmente os procedimentos, ou seja, como realizariam cada atividade proposta. Essa aula seria planejada de acordo com a necessidade real de cada professor, ou seja, o plano seria de fato utilizado em uma de suas aulas.

O relato descritivo do que ocorreu nessa aula previamente planejada foi o segundo momento da coleta. O professor deveria escrever e nos enviar esse relato assim que ministrasse a aula. Pedimos que eles nos descrevessem essa aula e nos apontassem os pontos positivos e os pontos negativos identificados por eles.

O terceiro e último momento de coleta foi um pequeno questionário enviado no dia 27 de abril e que tinha as seguintes perguntas:

1. Quais são as suas maiores dificuldades em sala de aula?
2. Quais eram as suas expectativas sobre o nosso programa de formação continuada antes dele iniciar? Em outras palavras, o que você esperava encontrar?
3. Os encontros da formação estão contribuindo para a sua prática profissional? Se sim, de que forma?
4. O que você gostaria de ver trabalhado em nossos encontros e que ainda não foi?

As perguntas do questionário objetivavam fazer com que o professor expusesse as suas expectativas em relação ao curso de formação e de que forma as discussões e sugestões socializadas e compartilhadas durante os encontros haviam sido assimiladas por ele. Sempre

tendo em mente conceitos de língua, meu objetivo como pesquisadora era contrastar a visão de língua que o professor esperava encontrar num curso de formação continuada para professores de inglês (ou seja, suas expectativas) e como ele percebe essa língua após os encontros da formação. O plano e o relato da aula tinham como objetivo fazer o professor externar a partir da sua prática a visão de língua que ele apresenta após o curso. Teria essa visão sido modificada ou não?

Os instrumentos de coleta objetivam, assim, verificar se há alguma diferença entre o discurso do professor e sua prática, e ainda, de que forma o discurso do outro (no caso, o nosso como formadores) foi internalizado e externado pelos nossos professores. Com essa preocupação ratificamos a nossa posição de considerar a língua acima de tudo como interação e produto social. Assim, de acordo com Stella (2013),

ao tratar da importância do contato com o outro para a construção de conhecimentos, Bakhtin nos informa que a assimilação das palavras do outro ocorre de forma mais ou menos criativa, obedecendo a estágios. No primeiro estágio, as palavras são percebidas como palavras alheias, ou seja, estão no mundo e não pertencem a ninguém. No segundo estágio, as palavras, já percebidas como pertencentes a outro, trazem consigo um ponto de vista valorativo, uma posição sobre o mundo (...). No terceiro estágio, as palavras do outro, integradas ao discurso do locutor, já não são mais percebidas pelo próprio locutor como palavras do outro. Elas integram o discurso desse locutor e passam a funcionar em outros contextos por onde o locutor circula, o que implica dizer que os valores trazidos pelas palavras do outro, interagindo com o sistema de valores do locutor, garantem não somente a transmissão desses valores, mas também sua evolução, ou atualização, pela alteração ocasionada no contato entre esses dois contextos (STELLA, 2013, p. 117).

As três atividades que funcionaram como instrumentos de análise nos deveriam ser entregues até a primeira semana de maio de 2014. A princípio todos os 40 professores foram convidados a participar. Nem todos, no entanto, cumpriram as três tarefas a tempo. O critério para escolha dos professores que participariam dessa pesquisa, então, foi ter entregue o material solicitado no prazo estipulado. Apenas cinco professores assim o fizeram, então os dados analisados a seguir partiram das respostas desses cinco professores.

O dizer x o fazer

Para efeito de análise dividi os dados em dois grupos. No primeiro, temos as percepções dos professores sobre a língua – o que diz o seu discurso. No segundo grupo,

temos as representações do uso dessa língua (identificadas nos planos e relatos de aula) – a sua prática.

Analisando o primeiro grupo percebemos, a princípio, uma visão de língua ainda voltada para a sua estrutura. Quando perguntamos o que eles gostariam que trabalhássemos em encontros futuros, encontramos respostas como:

Esse trabalho do grupo tem abordado tantas coisas interessantes e proveitosas, mas tenho muita dificuldade com *reported speech*, *active and passive voice*, diferenciação quanto ao uso de *TO* e *FOR*, *false cognates*, confundo bastante! (C. C., professora 1).

A fala da professora C. C. revela o senso comum dos discursos de muitos professores da educação básica: o de que ensinar língua é ensinar gramática. Ao solicitar que os encontros da formação focassem em aspectos linguísticos/estruturais ela explicita o que vem sendo valorizado em contextos de sala de aula com os quais ela convive. Não quero com isto afirmar que o ensino da estrutura não é parte importante do processo ensino/aprendizagem de língua estrangeira. O que queríamos reforçar na formação é que há outros aspectos da língua que também podem e devem ser valorizados em sala de aula. Rojo (2009) observa nesse sentido que "a escola parece estar ensinando mais regras, normas e obediência a padrões linguísticos que o uso flexível e relacional de conceitos, a interpretação crítica e posicionada sobre fatos e opiniões, a capacidade de defender posições e de protagonizar soluções" (ROJO, 2009, p. 33). A fala da pesquisadora, neste caso, é voltada para o ensino/aprendizagem de língua materna, mas podemos também considerá-la pertinente em aulas de língua estrangeira.

Ratificando esse pensamento, uma outra professora diz o seguinte sobre a mesma pergunta (o que você gostaria que trabalhássemos nos próximos encontros da formação):

Eu gostaria que fossem trabalhados mais a parte gramatical, pois nós usamos e muitas vezes não dominamos (falo por mim), gosto muito de trabalhar com música e gostaria de saber tipos diferentes de se trabalhar esse tipo de método (pois os alunos adoram música) (P. M., professora 2).

Mais uma vez a questão da gramática e da estrutura aparecem. No depoimento da professora P. M. me chamou atenção o uso da palavra método – que parece remeter a uma visão estruturalista de língua. Assumo aqui a visão de método de Richards e Rogers (1986), que o definem como um conjunto sistemático de práticas que devem ser adotadas pelo professor durante suas aulas.

A professora P. M. no entanto, apesar de parecer presa a princípios estruturais de ensino da língua, inova ao gostar de trabalhar com música, um gênero textual que foge dos padrões normalmente trabalhados em textos escolares. Mas é importante frisar que o simples fato de trabalhar com um gênero discursivo diferente não garante uma visão diferente de trabalho com a língua. Segundo Costa (2012), numa visão sócio interacionista

trata-se de conceber o ensino-aprendizagem de LE de uma forma diferente da tradicional, reduzindo progressivamente as práticas constituídas por conteúdos estandardizados (...), ênfase em técnicas e habilidades de escrita relacionadas a textos veiculados em papel, aulas expositivas e centradas no professor (COSTA, 2012, p. 926).

Numa outra pergunta, quando queríamos saber de que forma a formação os estava ajudando em sua prática profissional, a maioria deles reconhece (pelo menos em seu discurso) a importância do Letramento Crítico em suas aulas:

Com eles (os encontros) estou podendo dar um novo foco às aulas e a levar o conhecimento de mundo dos alunos ainda mais pra dentro de sala de aula (A. C., professora 3).

A contribuição tem sido dada principalmente no que concerne ao letramento crítico, que aprimorou a noção da relevância de formar alunos não apenas competentes nas habilidades da língua inglesa, mas também aprimorá-los enquanto pessoa ética, com autonomia intelectual e pensamento crítico (C. E., professor 4).

Chamou-me atenção o discurso do professor 5:

E o ano passado 2013 comecei a atuar como professor/monitor. E a realidade que se apresentou à minha frente foi muita dura, pesada porque percebi a falta de estrutura, o descaso, a falta de respeito e outras coisas mais que permeiam a nossa educação. Salas lotadas de alunos aparentemente indisciplinados, desrespeitosos que parecem não querer aprender nada, principalmente uma língua estrangeira quando eles dizem “Ah professor! Não sabemos nem falar direito o português quanto mais inglês!!!” [sic] Então pensei: “O que posso fazer? Por que rejeitam o aprendizado de uma língua tão importante nos dias atuais? Como fazer para que se interessem pelo estudo do idioma? Como posso tornar minhas aulas mais interessantes, cativantes?” (M. J., professor 5).

O que me surpreendeu em seu discurso foi o fato dele nitidamente debelar o “pé” que corresponderia ao professor no tripé do fracasso do ensino de inglês na rede pública retratado na introdução desse artigo. Apesar do Governo não oferecer estrutura adequada, apesar dos alunos não quererem aprender, ele, como professor, estava disposto a mudar e queria fazer diferente. E o fazer diferente inclui a percepção de que o aprendizado não ocorre sem interação. Segundo Leffa (2011)

o saber tem mais o formato de uma agulha do que de uma esponja. O saber não pode apenas espalhar-se pela superfície como um perfume sobre a pele; precisa penetrar no organismo para provocar mudanças. Cada professor precisa ter o seu saber, diferenciado dos saberes dos outros. (...) Meu conhecimento só soma com o conhecimento do outro se for diferente; se for igual, anula-se (LEFFA, 2011, p. 22).

Do discurso partimos para a prática. Como esses mesmos professores trabalham com a língua em suas salas de aula? Para isso, interpretei trechos de seus relatos e planos de aula.

Da professora 1 (C. C.), destaco os seguintes trechos de seu relato:

Para início com os 6ºs anos trabalhei:

1 - INTRODUCTION (*What's your name?/My name is...*)

Fiz uma atividade oral com eles, onde uns perguntavam aos outros em sequência da fila, e apesar de alguns(as) terem se demonstrados tímidos(as) deu muito certo e a aula ficou divertida e descontraída!!!!" (Plano de aula 1).

Fica clara nesse trecho a visão de língua estruturalista, focada na repetição de estruturas pré-definidas e a importância que a professora dá a essa visão, ao dizer que o momento foi muito divertido e que tudo deu muito certo. De acordo com Costa (2012) isso denota "a persistência de uma concepção de língua como sistema (...). O ensino continua centrado em tópicos gramaticais e em exercícios estruturais" (COSTA, 2012, p. 916).

Nesse outro trecho do relato da mesma professora, percebemos que, apesar da já mencionada linha estruturalista em sua aula, com repetição e memorização de estruturas, ela já demonstra também uma preocupação cultural e social. Ao mencionar que fez referência aos santos padroeiros aqui do Brasil ela tenta aproximar o assunto de seu texto à realidade dos seus alunos.

Fiz resumo de um texto sobre São Patrício, 17th, mas fiquei impossibilitada de realizar esse trabalho em todas as turmas, mas deu muito certo nas que realizei! ... Apresentei figuras referentes a essa data comemorativa, fiz referência aos nossos santos padroeiros aqui no Brasil e expliquei sobre a importância que St. Patrick tem para os irlandeses. Mostrei também a figura do santo, das pessoas vestidas de verde, de córregos com a cor verde, *green beer*, etc... E expliquei também sobre a representatividade do trevo, e a razão pela qual ao invés de quatro, possuía três folhas. Ao final da aula fiz um sorteio de um óculos verde... (Diário de aula 1).

Nem todos os professores, no entanto, conseguiram fazer essa ponte entre a língua estrutura e a língua viva e social. Assim, vejamos o plano de aula da professora P. M. (professora 2):

PROCEDIMENTOS: Iniciar a aula perguntando quais as doenças que eles conhecem e sobre os sintomas de cada doença. Depois da sondagem, escrever no quadro os nomes dos sintomas e pedir para que eles pronunciem, e em seguida, realizar algumas atividades entre as páginas 34 a 48. Na próxima aula (semana seguinte) revisar o que foi trabalhado na aula passada e dar continuidade com outras atividades. Explicar sobre o verbo HAVE e OBJECT PRONOUNS, fazer uma breve explicação e escrita no quadro com exemplos e finalizar a aula com uma dinâmica a qual serão selecionados alguns alunos para ser o/a médico (a) e o paciente ou pacientes, onde o médico fará perguntas ao paciente perguntando os sintomas e dizendo a doença que ele tem (as perguntas serão dadas previamente pela professora) (Plano de aula 2).

Nesse caso, apesar dela ter tentado aproximar o tema da realidade dos alunos (perguntando quais doenças eles conheciam), acabou por centrar sua atenção na prática de vocabulário e gramática. Havia uma excelente oportunidade de interação e produção dos alunos na dinâmica final, mas a professora acaba por “forçá-los” a utilizar a estrutura pré-determinada por ela.

É interessante que fique claro aqui que o objetivo dessas práticas e planos que fizemos com os professores não era banir definitivamente o ensino de gramática e estrutura das salas de aula. Nosso clamor enquanto formadores era para que não existisse *apenas* o ensino de gramática e estrutura. Essa combinação de fatores pode ser percebida neste plano de aula:

PRE READING - T shows pictures of devastation to catch Ss' attention. Then T raises the issue of environment. Ss are told to talk about the situation of forests in Brazil, the impact which has been caused. Ss are free to give opinions. The text from the book is also shown on the board. "Does the Mata Atlântica have a future?"

WHILE READING - Ss start reading the text with teacher's support, paying attention to true cognates. They (Ss) have to guess meaning of words. Then T makes questions to see if Ss scanned the text well. Ss do the exercise on the book - pages 55, 56 and 57, about reading comprehension and Simple Present.

POST READING - Ss have to do a homework, a banner with pictures and sentences about how to make the environment become better. "How can men save our planet?" (Plano de aula 3).

Observo que, apesar de ser uma aula onde será trabalhado um texto e estratégias de leitura, o professor não deixa de instigar os alunos a pensar criticamente sobre o tema meio ambiente.

Claro está que, aqui, avalei uma pequena amostra dos resultados conseguidos após os encontros da formação, mas estou certa de que ao menos a dúvida e a curiosidade a respeito do letramento crítico foram semeadas entre esses professores, que, pelo simples fato de estarem frequentando um curso de aperfeiçoamento, já demonstram uma vontade de fazer diferente e de quebrar pelo menos um dos tripés do nosso “fracasso” escolar.

Encerro esta análise com mais um trecho do depoimento do professor 5, afinal, o objetivo de nosso trabalho, como professores que somos, é proporcionar aos nossos alunos oportunidades de vivenciar essa língua viva e carregada de sentidos que nos rodeia.

De modo que aos poucos minhas abordagens em sala de aula estão se modificando. E uma vez, foi gratificante para mim, quando uma aluna comentou comigo que minhas aulas estavam melhorando, que ela estava gostando, sendo apoiadas por outros (M. J., professor 5).

Breves considerações

Essa pesquisa não objetivou encontrar formas certas ou erradas de trabalhar LE em sala de aula. Ela objetivou que se refletisse sobre esse fenômeno indubitavelmente social e interativo que chamamos língua. A partir do momento que a consideramos dessa forma, o ensino dessa língua não pode jamais ser acorrentado a gramáticas e conceitos pré-definidos.

O difícil é conseguir enxergar a língua dessa forma (social, interativa, dinâmica, viva), uma vez que fomos formados para percebê-la como um conjunto de regras que, descontextualizadas, eram sempre abstratas e estáticas. É difícil, mas não impossível.

Encerro este artigo com as palavras de Rajagopalan (2011) ao dizer que

é nosso dever lutar por melhorias nesse campo. Embora saibamos que uma andorinha só não faz verão, a menos que uma andorinha tome coragem e dê o primeiro passo, todas as demais andorinhas vão ficar acomodadas em seus galhos, à espera da primeira aventureira (RAJAGOPALAN, 2011, p. 58).

Que nós, como linguistas aplicados que somos, consigamos fazer a nossa parte nessa luta por uma educação pública de qualidade, que consiga formar cidadãos críticos e conscientes de seu papel na sociedade em que vivem.

Referências

- BAKHTIN, M./VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 14 ed. São Paulo: Hucitec, [1929] 2010.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.
- CONEJO, C. R. O Estruturalismo e o ensino de línguas. **Anais do Colóquio de Estudos Linguísticos e Literários**, 3. Maringá: UEM-PLE, 2009, p. 1233-1244.
- COSTA, E. G. M. Práticas de letramento crítico na formação de professores de línguas estrangeiras. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 12, nº 4, 2012, p. 911-932.
- COSTA, M. A. Estruturalismo. In: MARTELOTTA, M. E. (Org.) **Manual de linguística**. São Paulo: Editora Contexto, 2009, p. 113-126.
- LEFFA, V. J. Criação de bodes, carnavalização e cumplicidade. Considerações sobre o fracasso da LE na escola pública. In: LIMA, D. C. (Org.). **Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo: Editora Parábola, 2011, p. 15-31.
- MARCUSCHI, L. A. O papel da linguística no ensino de língua. **Encontro de Estudos Linguístico-culturais**. Recife: UFPE, 2002.
- NORMAND, C. **Saussure**. São Paulo: Estação Liberdade, 2009.
- RAJAGOPALAN, K. O Inglês como língua internacional na prática docente. In: LIMA, D. C. (Org.). **Ensino e aprendizagem de língua inglesa**. São Paulo: Editora Parábola, 2009, p. 39-58.
- _____. Vencer barreiras e emergir das adversidades com pleno êxito, sempre com o pé no chão. In: LIMA, D. C. (Org.). **Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo: Editora Parábola, 2011, p. 55-65.
- RICHARDS, J.; RODGERS, T. **Approaches and methods in language teaching**. Cambridge: CUP, 1986.
- ROCHA, C. H. A Língua Inglesa no Ensino Fundamental I público: diálogos com Bakhtin por uma formação plurilíngue. **Trabalhos de Linguística Aplicada**, v. 48, 2009, p. 247-274.
- ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Editora Parábola, 2009.
- SANTOS, R. R. P.; IFA, S. O letramento crítico e o ensino de inglês: reflexões sobre a prática do professor em formação continuada. **The ESPecialist**, v. 34, nº 1, 2013, p. 1-23.
- STELLA, P. R. As minhas palavras e as palavras do outro: um estudo sobre as representações de professores de inglês da escola pública a respeito da língua que ensinam. **Interdisciplinar**, v. 19, nº 1, Jul./Dez. 2013, p. 115-128.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez Editora, 1988.

Abstract

In this article, I aim to show some results from a study carried out in a continued education program for public schools English teachers. My main questioning is how the teachers conceive and verbalize the concept of language and which is the relation between their speech (what they say) and their practice (what they do). The theoretically framework is based in researches who work with a critical perspective of teacher education (SANTOS & IFA, 2013). Besides that, I discuss concepts of Language in a structuralist perspective and in a socio interactionist perspective. Data were collected in 2014 and were obtained from the answers of a questionnaire, lesson plans and journals produced by the teachers who participated of the project. The results allow me to believe that the conception of language that the teachers use in their classroom practices makes real difference when we intend to form students who are critical and conscious about their role in society.

Keywords: *Language. Teacher education. Criticality*

Recebido em: 18/01/2018.

Aceito em: 11/07/2018.