

Flávius Almeida dos Anjos (Org.)

LÍNGUA INGLESA EM FOCO

Experiência de aprendizagem e ensino



Editora UFRB

LÍNGUA INGLESA EM FOCO

Experiências de aprendizagem e ensino

REITOR

Fábio Josué Souza dos Santos

VICE-REITOR

José Pereira Mascarenhas Bisneto



Editora UFRB

SUPERINTENDENTE

Rosineide Pereira Mubarack Garcia

CONSELHO EDITORIAL

Ana Lúcia Moreno Amor

Josival Santos Souza

Luiz Carlos Soares de Carvalho Júnior

Maurício Ferreira da Silva

Paulo Romero Guimarães Serrano de Andrade

Robério Marcelo Rodrigues Ribeiro

Rosineide Pereira Mubarack Garcia (presidente)

Sirlara Donato Assunção Wandenkolk Alves

Walter Emanuel de Carvalho Mariano

SUPLENTES

Carlos Alfredo Lopes de Carvalho

Marcílio Delan Baliza Fernandes

Wilson Rogério Penteadó Júnior

EDITORA FILIADA À



Associação Brasileira
das Editoras Universitárias

Flávius Almeida dos Anjos
(Org.)

LÍNGUA INGLESA EM FOCO

Experiências de aprendizagem e ensino



Editora UFRB

Cruz das Almas - Bahia /2020

Copyright©2020 Flávio Almeida dos Anjos (Org.)
Direitos para esta edição cedidos à EDUFRB.

Projeto gráfico, capa e editoração eletrônica:

Antonio Vagno Santana Cardoso

Imagem da capa e contracapa

Valdiney Suzart

Revisão e normatização técnica:

Flávio Almeida dos Anjos

A reprodução não-autorizada desta publicação, por qualquer meio,
seja total ou parcial, constitui violação da Lei nº 9.610/98.

L755o

Língua inglesa em foco: experiências de aprendizagem e ensino /
Organizadores: Flávio Almeida dos Anjos... [et al.]_ Cruz
das Almas, BA: UFRB, 2020.
218p.; il.

ISBN: 978-65-87743-00-4.

1.Língua inglesa – Estudo e ensino. 2.Língua inglesa – Aprendizagem.
I.Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, UFRB. II.Anjos, Flávio
Almeida dos. III.Leffa, Wilson. IV.Paiva, Vera Lú- cia Menezes de Oliveira e.
V.Lima, Diógenes Cândido de. VI.Consolo, Douglas Altamiro. VII.Oliveira,
Flávia Medianeira de. VIII.Lima, Fernando Silvério de. IX.Tonelli, Juliana.
X.Barros, Kelly. XI.Tórres, Maria Conceição de Melo. XII.Tílio, Rogério.
XIII.Título.

CDD: 428.24

Ficha elaborada pela Biblioteca Universitária de Cruz das Almas - UFRB.
Responsável pela Elaboração – Antonio Marcos Sarmiento das Chagas (Bibliotecário - CRB5 / 1615).
(Os dados para catalogação foram enviados pelos usuários via formulário eletrônico.)



Editora UFRB

Rua Rui Barbosa, 710 – Centro
44380-000 Cruz das Almas – BA
Tel.: (75) 3621-7672
editora@reitoria.ufrb.edu.br
www.ufrb.edu.br/editora
www.facebook.com/editoraufrb

*Em certa medida, este livro é para quem nos ensinou: aprendemos a lição!
Mas ele também é para os nossos alunos, os que estão sendo e os que
já foram, sobretudo, para aqueles que desejam ensinar dando um
toque pessoal na maneira como a gente ensinou.*

Os que sabem observar a si próprios e guardam a memória de suas impressões, aqueles que souberam seu barômetro espiritual, às vezes, tiveram de anotar no observatório do seu pensamento belas estações, dias felizes, minutos deliciosos.

(BAUDELAIRE, C., 1994, p. 51).

Sumário

Prefácio

Denise Chaves de Menezes Scheyerl..... 11

Apresentação

Flavius Almeida dos Anjos 13

Do equívoco hegemônico à transgressão libertadora

Flávius Almeida dos Anjos 23

Memórias reflexivas da língua inglesa

Flávia Medianeira de Oliveira 47

Ensino e aprendizagem de língua inglesa: os caminhos por onde andei

Diógenes Cândido de Lima 63

Experiências (bem-sucedidas) de aprender a língua inglesa

Douglas Altamiro Consolo..... 87

De aprendiz de inglês a professor formador

Fernando Silvério de Lima..... 97

Como aprendi, ensinei e ensino: o eu em (trans)formação

Juliana Reichert Assunção Tonelli..... 129

A primeira vez a gente nunca esquece!

Kelly Barros..... 137

Reinventando-me através da prática reflexiva: ensino-aprendizagem da língua inglesa

Maria da Conceição de Melo Tôrres 147

Experiências de aprendizagem e ensino de um professor crítico

Rogério Tilio 167

No começo era o caos

Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva 179

A língua inglesa e eu: quando desejar é aprender

Vilson J. Leffa 199

Os autores..... 211

Prefácio

Denise Chaves de Menezes Scheyerl¹

Nesta nova obra, Flávio Almeida dos Anjos vem socializar históricos singulares, seus e de famosos professores brasileiros, revelando todas as suas primeiras experiências com uma língua estrangeira, a exemplo do inglês.

Aliando uma intencionalidade afetiva – o que é de fato o substrato de todo escritor – bem como de toda obra escrita, os participantes deixam uma trilha de pistas sobre o que pensam e acreditam sobre sua história com o inglês, o mundo, a cultura entre tantas outras dimensões da nossa área de Ensino-Aprendizagem de Línguas.

Fui lendo os relatos e, ao mesmo tempo, pensando no que a epígrafe de Baudelaire nos fala: “Belas estações, dias felizes, minutos deliciosos”, uma descrição perfeita de minhas aulas com a professora Celeste Aída Galeão, no Colégio de Aplicação da UFBA que, justo no ano de 1964, fascinou a todos os seus alunos de um jeito, que eu própria me tornei uma germanista.

O que aquela professora baiana, que acabara de chegar da Alemanha tinha de diferente? Apenas um sentimento nobre, tão complexo, mas simples de entender: paixão pelo que fazia. Esse entusiasmo vibrante era traduzido em vitalidade e sensibilidade que encantavam e contagiavam seus alunos a procederem de forma tão positiva em todas as aulas. Tenho o orgulho de trazer nos meus mais de 45 anos de ensino esse segredinho da professora Celeste para a minha sala de aula.

1 - Doutora em Linguística Teórica, Filologia e Alemão pela Ludwig-Maximilian Universität München, Alemanha. Professora Titular da Universidade Federal da Bahia (UFBA). ORCID: 0000-000258067457. E-mail: dscheyerl@hotmail.com

Bem, este livro é um convite. A reafirmar a nossa crença na educação linguística de qualidade. A sua leitura transforma nossos olhares e altera nossos rótulos sobre a aprendizagem de língua sempre com atitudes de acolhimento e de humanização, na direção de um mundo superando as dominações, protagonizado por novos sujeitos sociais e marcado por práticas cidadãs.



Apresentação

Flavius Almeida dos Anjos

Esta é uma obra escrita a algumas mãos. Trata-se de um trabalho coletivo, permeado por narrativas individuais, que denotam a natureza prática da educação. Embora inicialmente se possa acreditar que esta obra seja sobre práticas de ensino e aprendizagem da língua inglesa, tendo como pano de fundo os aprendizes em contextos diversos, na contemporaneidade, ela apresenta de maneira inédita relatos de experiências pessoais de aprendizagens e de ensino da língua inglesa de um grupo de professores universitários. Isto é, como professores de inglês aprenderam a língua que lecionam. Eu, Vilson Leffa, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva, Diógenes Cândido de Lima, Douglas Altamiro Consolo, Flávia Medianeira de Oliveira, Fernando Silvério de Lima, Juliana Tonelli, Kelly Barros, Maria Conceição de Melo Tôrres e Rogério Tílio compartilhamos aqui, em resumo, as nossas trajetórias de aprendizagem e ensino da língua inglesa. Assim, cada capítulo traz uma versão individual das nossas histórias com esse idioma global, o que, inevitavelmente, possibilitou vir à tona uma série de fatores como métodos, abordagens, identidade, atitudes, crenças e sentimentos que nos acompanharam e que podem ainda estar influenciando as nossas práticas de ensino hoje.

À luz da Linguística Aplicada, os textos que compõem esta obra, de algum modo, acabam colocando em pauta questões que envolvem a linguagem. Para tanto, foi utilizada uma única metodologia. A obra apresenta relatos que exigiram dos autores revisitar as suas memórias. Este exercício de memória alinha-se com o que Clandinin (2006) convencionou chamar de

‘investigação narrativa’ - *narrative inquiry* -, o que ele caracteriza como sendo um fenômeno de experiência para compreender como as pessoas interpretam as suas próprias histórias. A investigação narrativa é uma metodologia de pesquisa e, como tal, recria as experiências como histórias vividas, contadas e recontadas numa perspectiva pessoal (SARASA, 2019).

Clandinin e Huber (2010) pontuam três dimensões da investigação narrativa: temporalidade, socialidade e o lugar. A temporalidade diz respeito ao fato de que os eventos ocorreram num determinado momento, o que permite revisitá-los para recompor as nossas biografias. A socialidade é sobre as condições sociais que construíram as experiências, em termos culturais, sociais e institucionais, as quais trouxeram à tona sentimentos e desejos. E o lugar, se refere ao local concreto, físico em que os eventos e as experiências ocorreram. Assim, os relatos compartilhados nesta obra, naturalmente, estarão alicerçados nestas dimensões, em face da inevitabilidade das elaborações serem passíveis delas. Desse modo, as narrativas expostas aqui dialogarão com essas dimensões, para expor ao leitor as experiências pessoais de aprendizagem e ensino da língua inglesa.

O ponto de partida desta reflexão ancora-se neste trecho de um artigo de Rubio (2009, p. 39): “muitos professores ainda ensinam os seus alunos da mesma maneira que eles foram ensinados”. Rubio (2009) argumenta que os modos de ensinar, usados por cada professor, podem ser influenciados pelos seus estilos de aprendizagem. Até que se assuma uma postura crítico-reflexiva, de fato, é bem provável que um determinado professor continue percorrendo os mesmos caminhos do seu processo de aprendizagem para ensinar aos seus alunos.

Alinhado a isso, uma outra questão que norteará esta reflexão é o fato de que algumas abordagens de ensino/aprendizagem de línguas podem trazer consequências desagradáveis

para os aprendizes, porque podem gerar sentimentos de inadequação, inautenticidade e fraudulência pessoal, o que Bernat (2009) chamou de “síndrome do impostor”. Nessa linha de raciocínio, para entender melhor esta parte da provocação inicial, a seguir estão, em parte, dois relatos de experiência que versam sobre identidade, atitudes e sentimentos de dois professores universitários de língua inglesa, que emergiram nos seus percursos de aprendizagem desse idioma.

Em Anjos (2019) relato que comecei a aprender inglês, com 9 anos, através do método audiolingual e da técnica DRILL, de repetição sistemática. Eu não teço críticas ao método ou à técnica, porque acredito que todos os métodos e técnicas podem funcionar, em maior ou menor grau, não existindo nenhum melhor do que o outro, ficando o seu bom funcionamento condicionado às necessidades e especificidades dos aprendizes. No entanto, por conta da abordagem adotada, uma atitude acrítica me acompanhou por um bom tempo, a de que para falar bem inglês eu tinha que falar como um norte-Americano. Aliás, a bem da verdade, isso não foi de todo culpa minha, porque uma das primeiras sentenças que estava na parte inicial do material didático para a prática do DRILL era exatamente “*I will speak English just like an American*”. Eu falo também da minha imaturidade, naquela época, para perceber mais uma das muitas investidas ideológicas imperialistas, colonialistas, presentes em muitos livros e materiais didáticos de língua inglesa, que buscam fazer com que aprendizes emulem a cultura alvo e o falante nativo. Essa atitude de supervalorização me acompanhou por anos e, com ela, a sensação de incapacidade. Só depois, um pouco mais amadurecido, eu consegui enxergar a faceta perversa dessa ideologia. Eu ainda relato que superei esta fase, me libertando dessa noção equivocada de que tinha que falar com um nativo da língua inglesa. Hoje, professor do magistério

superior, sinto que tenho a missão de passar isso para os meus alunos, de deixá-los tranquilos quanto ao uso da língua inglesa, sem essa de querer ser um *native like*.

O outro relato é o de Barcelos (2008). Ela conta a sua experiência como aprendiz de inglês, do seu medo e frustração por não conseguir falar como uma norte-Americana. Até que ela foi confrontada com a própria crença, num diálogo com um amigo norte-Americano, que perguntou: “*what’s wrong with your brazilian accent?*” A partir desse momento, Barcelos conseguiu ressignificar a sua crença de que deveria falar como uma nativa. Libertou-se das atitudes de supervalorização em relação ao falante nativo e revela que conseguiu encontrar a sua própria voz e sotaque:

Em resumo, eu posso dizer que encontrei a minha própria voz e o meu próprio sotaque e também acolhi bem a minha identidade como uma falante brasileira do inglês [...] Sinto que agora sou um tipo diferente de professora e pesquisadora, a que se aceita e é capaz de falar fracamente com seus alunos e outras pessoas sobre isso, este artigo é a prova viva disso. Isso é o resultado de um processo reflexivo longo em que a persistência, a paciência, a aceitação e a coragem desempenharam papel fundamental. Espero que este artigo possa encorajar outros a fazer o mesmo (BARCELOS, 2008, p. 7-8).

Um dos fatores que também possibilitou que esses dois professores pesquisadores mudassem de atitude em relação à maneira como deveriam falar a língua inglesa, foi o *status* de língua do mundo que esse idioma alcança hoje, por se tratar de uma língua sem donos, e que vem sendo reinventada em muitas performances cotidianas, o que nos credencia a manter as nossas identidades e subjetividade nacional, sem precisar emular o suposto falante nativo.

Então, com base nestas informações, lançamos os seguintes questionamentos:

Como você aprendeu a língua inglesa? Recorde e escreva sobre a sua experiência de aprendizagem, método e abordagem adotados, seus sentimentos e atitudes.

A maneira como você aprendeu a língua inglesa reflete na maneira como você leciona esse idioma hoje? É possível concordar com o que diz Rubio? Ou você optou por novos caminhos?

Quais os sentimentos e atitudes que você verifica nos seus alunos no seu contexto de ensino hoje? Você acredita que esses sentimentos e atitudes são reflexos da abordagem que você adota?

Como resultado, em resumo, inicialmente, relato como o equívoco hegemônico da supremacia do falante nativo da língua inglesa, que me foi apresentado, na fase inicial da minha aprendizagem desse idioma, me causou desconforto. Todavia, só com o tempo foi possível alcançar maturidade para transgredir essa noção, a partir do reconhecimento da manutenção das identidades. No cerne desta reflexão e para alinhar o pensamento com a proposta desta obra, destaco que, em parte, concordo com Rubio (2009), sobre o fato das nossas práticas serem influenciadas pelo modo como aprendemos inglês, mas, agregando ao que aprendi novas proposta de lecionar.

Flávia Medianeira de Oliveira relata que a metodologia para ensinar/aprender inglês que ela teve contato inicialmente a decepcionou, pois era tediosa e repetitiva. Entretanto, ela se tornou professora de inglês e filiou-se a um arcabouço teórico-metodológico, que lhe deu base linguística e pedagógica para lecionar. Ela relata também como superou medos, incertezas e continua desenvolvendo a autoconfiança, a determinação, a responsabilidade e a curiosidade para lecionar. No final, ela destaca que a aluna que foi e a professora que se tornou são exatamente a mesma pessoa.

Diógenes Cândido de Lima relata a sua relação coma língua inglesa desde a infância até os dias atuais, tocando, para

tanto, em questões fundamentais, como ideologia, identidade, métodos, abordagens e tecnologias, as quais influenciaram profundamente a sua prática, o que o leva a discordar de Rubio (2009), já que destaca que começou a aprender inglês através de uma metodologia que hoje está ultrapassada, fora dos padrões pedagógicos contemporâneos.

Douglas Altamiro Consolo também relata a sua experiência da aprendizagem da língua inglesa, destacando metodologia, materiais didáticos bem como a sua trajetória como professor. Douglas admite que tem autoconfiança para usar a língua inglesa, característica fundamental do professor de línguas, mas ressalta que o seu ciclo de aprendizagem dessa língua não encerrou, continua se desenvolvendo. Ele destaca também o seu papel como pesquisador e professor no sentido de contribuir para a formação docente inicial, ao que tem se dedicado com afinco nos últimos anos.

Fernando Silvério de Lima destaca que aprendeu inglês no século passado e relata o seu desconforto inicial e vontade de desistir. Mas conseguiu se tornar professor de inglês. À luz da teoria histórico-cultural, ele afirma para que isso acontecesse não se limitou às suas próprias experiências passadas ou a um determinismo com base no que foi vivenciado, mas atribui a isso, o sentido pessoal que deu para interpretar e ressignificar o vivenciado, assumindo uma postura responsável diante do novo cenário que lhe foi colocado, em suas próprias palavras: “tornar-se professor foi um processo mais amplo e que foi além de apenas observar os meus próprios professores”.

Juliana Tonelli retrata a sua trajetória contando as suas frustrações e decisão de mudar o curso de vida para se tornar professora de inglês. Sobre isso, ela ratifica que a maneira como aprendeu inglês na infância refletiu no modo como ensinou crianças e por algum tempo na formação de professores. O re-

lato de Juliana é também repleto de memórias afetivas, o que, segundo ela, tem auxiliado a reavaliar os sentidos que atribui ao uso da língua inglesa e na condução das suas aulas.

Kelly Barros descreve a sua relação com a língua inglesa numa perspectiva do desejo, era um sonho para ela aprender inglês. Nesse sentido, ela relata como o seu desejo de aprender passou por estágios de receio, frustração e enfrentamento das visões hegemônicas constrangedoras, que permeiam muitos contextos de aprendizagem desse idioma.

Maria da Conceição de Melo Tôrres também sinaliza que a sua relação com a língua inglesa inicia com o desejo de aprender. Ela também toca em questões fundamentais que se alinham com a proposta desta obra, tais com métodos, abordagem, identidade, ideologia e interculturalidade. E para corresponder a um dos pontos-chaves desta reflexão, a autora diz que apenas inicialmente o formato do seu processo de aprendizagem refletiu na sua prática docente, já que com o tempo fez ajustes a partir do seu aperfeiçoamento acadêmico-profissional.

Rogério Tílio relata como se deu a sua aprendizagem da língua inglesa destacando, sobretudo, o método. Embora tivesse inicialmente aprendido inglês através da abordagem comunicativa, ele parece se distanciar dessa linha, e tem assumido uma postura mais crítica para lecionar, focando no livro didático, tecendo críticas que apontam para a superficialidade no tratamento das temáticas e omissão de questões relevantes.

Já Vera Menezes define o seu contato inicial com a língua inglesa como 'caos'. A autora discute algumas questões relacionadas ao contexto de aprendizagem e, por exemplo, aborda o livro didático e a metodologia que foram adotados quando aprendeu inglês. Por conta disso, o 'caos' instaurado refletiu no seu fracasso inicial. Mas ela não desistiu! Venceu barreiras e se tornou professora de inglês, hoje na UFMG. Para corresponder

à proposta desta obra, Vera fala sobre sensibilidade, experiências de aprendizagem, práticas de ensino e métodos. Ela finaliza a reflexão dizendo que não se deve impor estratégias de aprendizagem, o que sinaliza defesa à autonomia do aprendiz, para fazer uso da metodologia que melhor lhe convém.

E por fim, Vilson Leffa relata que aprendeu inglês autodidaticamente e revela que o segredo para isso foi o 'desejo', impulsionado pela ideia de agregar mais valor ao que ele já era. Leffa sugere que ensinar a ensinar significa trabalhar a lacuna entre o professor e o aluno, utilizando recursos que ampliam a nossa ação para formar cidadãos críticos. Seguindo a linha de raciocínio desta obra, Leffa sinaliza discordar de Rubio (2009), quando afirma que embora tenha aprendido inglês inicialmente através do método direto, isso não possibilitou contribuições para a sua prática docente.

Como se pode perceber, os relatos compartilhados nesta obra, de algum modo, dialogam, quando trazem à tona os nossos desejos e sentimentos no tocante à aprendizagem da língua inglesa.

Assim, esse grupo de professores narra as suas experiências de aprendizagem da língua inglesa e conta em que medida essas mesmas experiências continuam exercendo influência nas suas práticas de ensino ainda hoje. A elaboração desses relatos funcionou como uma espécie de autoetnografia, entretanto, em vez de recorrer aos registros escritos, que, normalmente, o etnográfico faz, os professores que compõem esta obra consultaram as suas próprias memórias. Por fim, acredito que esta obra poderá auxiliar docentes e aprendizes de inglês a percorrerem a trajetória de ensinar e aprender esse idioma com um pouco mais de propriedade, tendo em vista as diferentes perspectivas das narrativas confessionais. Este livro, na verdade, é uma

narrativa coletiva sobre como aprendizes de inglês se tornaram professores de inglês.

Cachoeira, junho de 2020.

Referências

ANJOS, F. A. *Desestrangeirizar a língua inglesa: um esboço da política linguística*. Cruz das Almas: EdUFRB, 1ª ed, 2019.

BARCELOS, A. M. F. Finding my own voice and accent. *Humanising Language Teaching*, v. 10, p. 3, 2008.

BAUDELAIRE, C. O gosto pelo infinito. *In: O poema do haxixe*. Itália: Newton Compton, [1860], ed. 1994.

CLANDININ, D. J. Narrative Inquiry: a methodology for studying lived experience. *Research Studies in Music Education*, v.27, nº 1, p. 44-54, 2006.

CLANDININ, D. J.; HUBER, J. (*in press*). Narrative inquiry. In B. McGaw, E. Baker, & P. P. Peterson (Eds.), *International encyclopedia of education* (3rd ed.). New York, NY: Elsevier, 2010, p. 436-441.

RUBIO, M. C. "Effective teachers - Professional and personal skills". *In: ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, nº 24, 2009.

SARASA, M. C. Student-teachers' narrative of good language educators: examining some contributions of poetic inquiry. *In: ELT research*, issue 34, p. 26-28, 2019.

Do equívoco hegemônico à transgressão libertadora

Flávio Almeida dos Anjos

Quando os professores levam narrativas da sua própria experiência para a discussão em sala de aula, elimina-se a possibilidade de atuarem como inquisidores oniscientes e silenciosos. É produtivo que os professores sejam os primeiros a correrem os riscos, ligando as narrativas confessionais às discussões acadêmicas para mostrar de que modo a experiência pode iluminar e ampliar nossa compreensão do material acadêmico (HOOKS, 2013, p. 35).

Aprender uma língua estrangeira significa subverter e transgredir padrões (SCHEYERL, 2009, p. 139).

Introdução

Contar a história de si mesmo é sempre uma ação que requer uma volta ao passado. É trazer de volta fatos arquivados na memória, que no curso de nossas vidas, nos transformaram em outras pessoas. É um excelente exame de memória para recriar a vida, porque toda invenção verdadeira, toda criação verdadeira supõe a memória (COMTE-SPONVILLE, 2009). Contar histórias de si exige mais do que ordenação dos fatos, mas antes uma boa memória, capaz de retomar os fatos e transformar os anos, meses, dias e horas em poucos minutos de exposição biográfica. Exige ter a capacidade de síntese e saber contar de maneira condensada.

O que vou contar é uma história de alguém que se vê hoje distante e um pouco diferente de quando tudo começou, porque já não sou mais o mesmo, as experiências, os encontros, desencontros, as frustrações, medos e superações fizeram de mim uma outra pessoa, que redefinida e ainda em processo de

redefinição, caminha em busca de sonhos que possam melhorar o que sou, o que estou sendo, o que ainda vou ser. Trago comigo um pouco de cada pessoa que encontrei nessa caminhada, porque como bem diz Mia Couto (1983), “é preciso ser um outro para ser eu mesmo” e “existo onde me desconheço”, pois, ao permitir conhecer outras pessoas, possibilitei o auto reconhecimento e, assim, foi possível transformação, moldando, desse modo, a minha identidade. Este texto é também sobre a minha identidade de professor de língua inglesa. Assim, considero que as nossas identidades, isto é, quem somos, quem nos tornamos, enquanto professores de inglês, foram construídas através das experiências com professores memoráveis que tivemos (SARASIA, 2019). Desse modo, as experiências de ensinar e aprender influenciam as nossas escolhas em se tornar ou não um certo tipo de professor.

Este texto também é sobre o meu percurso de aprendizagem da língua inglesa. A ideia central é narrar a minha experiência, delineando alguns aspectos relevantes, positivos ou negativos e como a minha experiência de aprender esse idioma tem impactado a minha prática docente ainda hoje. Eu pretendo destacar como aprendi inglês inicialmente, na minha infância, quais sentimentos e atitudes me acompanharam e o que dessa experiência eu trouxe para o meu contexto de ensino, hoje, o cenário do magistério superior.

Aprender inglês hoje é uma demanda contemporânea frente à expansão dessa língua e o que ela representa para a humanidade. Essa demanda, que determina a necessidade dos aprendizes para aprender essa língua, emerge de uma combinação de fatores, que pode ser individual, institucional, governamental e social (KUMARAVADIVELU, 2012). Quanto ao fator social, a projeção desse idioma, como língua do mundo, tem possibilitado a sua penetração em diversos ramos da vida

em sociedade. É por isso também que milhares de pessoas estão aprendendo essa língua. Os contextos de aprendizagem são diversos, desde a educação básica, cursos de idiomas, até os meios acadêmicos, cujas políticas linguísticas credenciam essa língua como mecanismo de sua internacionalização. Os contextos podem permanecer os mesmos, com a mesma missão, mas essa língua mudou, e muito! Acredito que aprender inglês hoje é diferente de ter aprendido há 20 anos, justamente pelo caráter que essa língua assume hoje. Nos contextos estão presentes aprendizagens de diferentes bases culturais, com níveis de conhecimento desse idioma diversos; cujos sentimentos e identidades, muitas vezes, são ignorados. Sobre esses fatores, eu tecerei comentários, a seguir, numa perspectiva da minha experiência como aprendiz e depois como professor de língua inglesa.

Me ensinaram assim

A sala de aula de língua inglesa é um contexto repleto de elementos que, muitas vezes, passam despercebidos. Fatores como crenças, identidade, atitudes e sentimentos rondam esse cenário e, quando mal interpretados ou ignorados, podem trazer consequências desagradáveis. É foco deste texto tratar de todos esses fatores, numa perspectiva pessoal. Assim, busco construir um texto que conduza o leitor até o meu contexto de ensino atual, isto é, o magistério superior, fazendo, para tanto, uma releitura da minha trajetória de aprendizagem da língua inglesa, buscando narrar e compreender como ensino hoje, já que levarei em consideração que as nossas crenças exercem papel crucial na forma como aprendemos a ensinar (DUTRA, OLIVEIRA, 2006).

Eu iniciei a aprendizagem da língua inglesa quando tinha apenas 9 anos. Naquela época, final da década de 80, havia

uma única instituição para o ensino de línguas, na cidade onde eu morava. Eu residia (ainda resido) numa cidade, na região do Recôncavo Baiano, a histórica e monumento nacional Cachoeira. Assim, passei a frequentar duas vezes por semana as aulas de língua inglesa. O método utilizado pela instituição era o audio-lingual, com auxílio da técnica *DRILL*, de repetição sistemática das estruturas linguísticas. Diálogos e textos diversos eram utilizados para praticar a língua inglesa, através da repetição sistemática. Além disso, sempre no final das lições havia uma série de perguntas para serem respondidas com base nos textos. Esse foi o meu primeiro contato com uma metodologia de ensino da língua inglesa. Mas um aspecto marcante da metodologia utilizada, é que tínhamos que decorar a lição e passá-la ao professor, sem o mínimo gesto de consulta ao material. Eu não quero tecer críticas ao método ou técnica, porque eles funcionaram para mim, na medida do possível. Apesar de inúmeras estruturas linguísticas, do material didático adotado, terem sido usadas de maneira descontextual, eu assimilei muitas delas, que ainda hoje fazem parte do meu repertório linguístico em língua inglesa.

Durante essa fase da aprendizagem da língua inglesa no curso de idiomas, concomitantemente na escola regular onde eu estudava, a língua inglesa também era ensinada, com 2 aulas semanais, por uma professora. Veja o leitor, que usei na frase anterior o verbo “ensinar” no lugar de “aprender”, já que considero que não aprendi inglês naquele contexto.

No curso de inglês, especificamente, um novo universo me foi apresentado, mas muitos aspectos daquele cenário não estavam tão claros assim, isto é, para um aprendiz de apenas nove anos, questões como identidade, atitudes e sentimentos não foram esclarecidos naquele contexto e a minha imaturidade não permitia desvendá-los.

Eu preciso reafirmar que muito aprendi com o método, no curso de idiomas, mas a abordagem trazia uma versão cons-

tragedora de supremacia do falante nativo. As minhas crenças e atitudes sobre a língua inglesa foram sendo construídas, sobretudo no curso de idiomas. A principal delas é que eu precisava falar inglês como um nativo. Nisso reside os perigos de uma única estória como bem nos conta Chimamanda Adchie, cuja escrita fora inicialmente “contaminada” por padrões hegemônicos, até alcançar uma mudança de percepção.

Assim, quanto à noção que desenvolvi, sobre ter que falar como um nativo, preciso confessar que por conta dessa crença, eu passei naturalmente a desenvolver uma atitude de supervalorização² em relação ao falante nativo de língua inglesa. Eu tenho divulgado que o desenvolvimento dessa atitude não foi culpa minha como um todo, porque, diversos fatores contribuíram para a construção dessa noção equivocada e, a título de exemplo, menciono que a primeira frase presente na página inicial do material didático, elaborado pelo curso de idiomas, era *“I will speak English just like an American”*. Por isso, tenho chamado atenção para o fato de que a minha imaturidade naquela época não permitia perceber mais uma das muitas investidas ideológicas presentes no material didático usado e, por isso, concordo com Rajagopalan (2012), quando ele fala da maneira velada como a ideologia emerge no ensino de línguas, ela surge até mesmo numa simples lição do material didático.

Eu também tenho dito que essa crença e atitude de supervalorização me acompanharam por um bom tempo e, que só depois, já professor, sobretudo quando iniciei as minhas pesquisas etnográficas, eu consegui me desvencilhar dessas noções

2 - Trata-se de uma reação avaliativa equivocada da superioridade do falante nativo, da sua língua e cultura. As atitudes de supervalorização em relação à língua e à cultura alvo são sentimentos de exaltação, de veneração e valorização exacerbada, desmedida, em relação à língua e à cultura do outro. Elas são consolidadas quando um indivíduo prima exageradamente pela cultura do outro, pelo seu modo de falar, de agir, buscando se igualar a ele (ANJOS, 2018).

equivocadas que me constrangiam, me faziam ter um sentimento de inferioridade, traziam insegurança e me situavam exatamente na síndrome do impostor (BERNAT, 2009), porque não conseguia me igualar ao nativo. Essa busca provocou, por alguns anos, sentimentos de inadequação, inautenticidade, fraude pessoal e inferioridade, conforme Bernat (2009) pontua. Quanto a isso preciso esclarecer que não foi a língua inglesa em si que me fez desenvolver todos esses sentimentos. Nesse sentido é que faço minhas as palavras de Hooks (2013), quando ela diz que não é a língua que machuca, mas o que os opressores fazem dela, como eles a moldam, transformando-a num território que limita e define; como uma arma capaz de envergonhar, humilhar, colonizar.

Entretanto, para superar essa fase, precisei enveredar por caminhos semelhantes ao que Hooks (2013) descreve, cuja intimidade com a língua inglesa não encontrava espaço no inglês padrão, por isso, em vez de adaptar-me ou submeter-me ao inglês hegemônico, o obriguei a fazer o que eu queria que ele fizesse, nas palavras da própria Bell Hooks “tomamos a linguagem do opressor e voltamo-lá contra si mesma”, a partir de uma fala contra hegemônica, cuja libertação se deu por meio da própria língua. Isso é possível porque para Hooks (2013), o reconhecimento e a celebração de vozes diversas e, consequentemente, de modos de falar diversificados, rompem com a primazia do inglês padrão.

De volta ao contexto da escola regular, há um fato que preciso abrir um parêntese para contar, porque também faz parte da minha história com a língua inglesa. Como havia dito, além de estudar a língua inglesa num curso de idiomas, eu também aprendia essa língua na escola regular. De algum modo, esta parte da minha narrativa revela o descaso com as línguas estrangeiras, porque a professora que lecionava inglês, na verda-

de, era formada em história e, nesse sentido, fica evidente como aquela e outras instituições ainda vêm a língua inglesa como uma matéria de mérito marginal (JORGE, 2009). Nessa linha de raciocínio é que Dutra e Oliveira (2006) argumentam que nas últimas décadas a língua inglesa vem ocupando um espaço de pouca relevância no contexto escolar quando comparada às outras disciplinas, o que reflete, por exemplo, na baixa carga horária com que ela é ofertada, além de muitas reuniões serem marcadas nos horários das aulas de inglês ou quando essas mesmas aulas são colocadas nos últimos horários da sexta-feira, quando muitos já estão sem ânimo para quase nada. A isso, acrescento a escolha de professores para lecionar esse idioma, sem a devida formação. São os professores de história, de matemática ou de artes que precisam completar a carga horária, sem nunca terem se aprofundado nos estudos da língua inglesa. Sobre isso Celani (2008, p. 36) alerta que:

A profissão de ensinar línguas estrangeiras é invadida por todos os lados. Qualquer um pode ser professor. Chega-se ao absurdo de propostas das autoridades máximas da educação para que profissionais de outras áreas, ou de nenhuma, assumam o ensino de disciplinas com falta de professores.

Desse modo, assume-se um risco muito grande ao entrar nesse jogo, por algumas razões, mas, sobretudo, porque, quem se propõe a fazer isso, se atreve a ensinar o que não sabe a quem precisa saber. Sobre essa questão, Freire (1996) é enfático, ao dizer que o professor que não leva a sério a sua formação, que não estuda e não se esforça para estar à altura de sua tarefa profissional, não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe.

Avanço um pouco no tempo, para narrar que o destino tinha reservado um encontro entre mim e a professora de inglês que tive no primário. Em 2005, iniciando a carreira num instituto

de idiomas, na agenda daquela manhã, havia um teste de nivelamento para posterior matrícula no estágio que seria por mim diagnosticado, através de um teste oral e escrito. A secretária informa que a aluna havia chegado. Pedi que ela entrasse na sala de aula em que eu estava. Ela entrou e era a professora de inglês que tive no primário, que 16 anos depois eu encontrava. Sem me reconhecer, fizemos os procedimentos de análise do seu nível, elaborado pela instituição, cujo resultado foi muito menor do que eu esperava. Então, só naquele momento, eu percebi que, de fato, não só ela, mas como todas as professoras de inglês que tive não dominavam a língua que lecionavam. Este trecho serve para mostrar o descaso com que a língua inglesa vem sendo tratada, em muitos espaços, o que, a meu ver, tem contribuído para a formação de uma geração de aprendizes brasileiros com pouca ou nenhuma habilidade para se comunicar nessa língua.

A história não melhorou nos anos seguintes, porque ao chegar no fundamental dois, antigo ginásio, os professores ainda eram de outras áreas, que precisavam do inglês para completar a sua carga horária. Sobre isso, a professora de inglês que tive na 6ª série era uma advogada, que não usava a língua para se comunicar, ela comunicava, porque escrevia no quadro e a turma copiava, decorava para fazer a prova da unidade depois. Este fato, que se repetia durante todo o ano letivo, configurava-se como um ato de depositar, como alertava Freire (2015, p. 80):

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem, eis aí a concepção bancária da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los.

Já no ensino médio, embora tivesse professores formados em letras com língua inglesa, a abordagem utilizada era exclu-

sivamente gramatical. As atividades eram todas voltadas para aspectos gramaticais e a escrita. Não eram aulas dinâmicas, não havia textos, nem reflexão. Além disso, a língua estrangeira não era utilizada como veículo de comunicação com a turma, isto é, o professor não usava a língua inglesa para falar com o grupo, ele utilizava, inclusive, a língua portuguesa para explicar o item gramatical do dia, e, para mim, a sua fala em inglês fazia falta. Nesse sentido é que Schmitz (2009, p. 17) questiona o papel do professor de uma língua estrangeira:

Se o professor de língua estrangeira não fizer uso do idioma na sala de aula, ele estará abrindo mão da qualificação que mais o caracteriza e que o distingue de professores de outras matérias: a sua condição de ser bilíngue, de poder transitar entre duas culturas, a materna e estrangeira. O que nós esperamos de um professor de inglês, espanhol ou japonês? Que ele fale o referido idioma estrangeiro e tenha uma competência profissional na metodologia de língua estrangeira.

Por conta dessa evidente falta de habilidade na língua alvo por parte dos professores, os resultados limitavam-se a memorização de estruturas gramaticais, que, eventualmente, seriam esquecidas, devido à falta de contexto, de uso, e, nesse sentido, é possível concordar com Gimenez (2009), quando ela diz que uma das possíveis causas para a não aprendizagem reside no despreparo dos professores. Quanto a isso, Kumaravadivelu (2012) alerta que a falta de conhecimento processual é um fator significativo que pode dificultar a aplicação do conhecimento profissional por parte do professor. O uso de abordagens e métodos inadequados, com atividades desvinculadas da realidade dos aprendizes, gera uma atmosfera desmotivadora e fadada ao fracasso. A mencionada inadequabilidade de abordagem de ensino/aprendizagem, geradora de desencontros, é o que também tem, em muitos contextos, originado resistência, causando

problemas de desmotivação e, conseqüentemente, fracasso no contexto de aprendizagem da língua inglesa, porque desconsidera o que interessa ao aprendiz aprender e como ele aprende. Nesse sentido, Almeida Filho (1993, p. 13) salienta que:

Pode ocorrer que uma cultura de aprender a que se prende um aluno para abordar uma língua estrangeira não seja compatível ou convergente com uma abordagem específica de ensinar de um professor, de uma escola ou de um livro didático. O desencontro seria assim fonte básica de problemas, resistências e dificuldades, fracasso e desânimo no ensino e na aprendizagem de uma nova língua.

Por isso, acredito ser vital levar em consideração o que os aprendizes pensam sobre aprender uma LE e como pensam que aprendem melhor. Nesse sentido é que Rajagopalan (2003) destaca que pesquisadores quase nunca questionam aprendizes acerca das suas metas, motivações para aprender uma LE. Rajagopalan (2003) vê tal fato como descaso e desinteresse por parte dos pesquisadores, em saber respostas que deveriam nortear os conteúdos a serem desenvolvidos em sala de aula. Com relação a isso, Kumaravadivelu (2012) defende que o professor deve monitorar a sua própria atuação profissional, buscando, com isso, romper a divisão estabelecida entre 'o produtor e o consumidor de conhecimento'. Esse autor destaca que o conhecimento relevante deve emergir do cotidiano, levando em consideração as particularidades dos aprendizes, e observa que:

Tal divisão artificial deixa muito pouco espaço para a autoconceituação e a autoconstrução de conhecimento pedagógico por parte do professor. É evidente que o conhecimento pedagógico, para ter qualquer relevância local, deve emergir da prática do ensino diário ³ (KUMARAVADIVELU, 2012, p. 13, tradução minha).

3 - **Original:** *Such an artificial division leaves very little room for self-conceptualization and self-construction of pedagogic knowledge on the part of the teacher. It is rather apparent that pedagogic knowledge, to have any local relevance, must emerge from the practice of everyday teaching.*

A verdade é que em toda a minha trajetória como aprendiz, que não me traia a memória sobre isso, não recordo de nenhum professor que tenha tido essa preocupação com a questão local ou como melhor eu aprendia algo em inglês. Isso remete aos estilos de aprendizagem, que é a maneira como um aprendiz prefere adquirir, reter e recuperar uma informação (BHAT, 2014). Os estilos de aprendizagem desempenham papel significativo na vida dos aprendizes e, quando compreendidos, o processo de aprendizagem pode ser mais fácil, rápido e exitoso (AWLA, 2014). Isso deve ser compreendido com uma peça chave do processo educativo, porque a educação é um *locus*, onde diversos métodos e estilos de ensino são valorizados, cuja necessidade da diversidade deve ser estimulada e vista como fundamental para o aprendizado (HOOKS, 2013). Entretanto, Awla (2014) enfatiza que os aprendizes aprendem melhor se os seus estilos de aprendizagem estiverem de acordo com o formato de instrução. Nesse sentido é crucial a compreensão da abordagem de aprender dos alunos, para que o conhecimento dos traços distintivos das abordagens de ensinar/aprender torne possível o sucesso na aprendizagem de uma nova língua (ALMEIDA FILHO, 1993).

No meu caso, em resumo, o que eu posso dizer, é que pouco aproveitei da minha educação básica, na escola regular, no tocante à aprendizagem da língua inglesa, já que não havia uma preocupação com a minha cultura de aprender. Além de serem aulas descontextualizadas, com foco gramatical, não possibilitavam a participação ativa dos aprendizes, porque ainda imperava o professor como centro das atenções, sem a mínima preocupação com os estilos de aprendizagem. Mas, eu preciso destacar que o curso de língua inglesa, que fiz no instituto de idiomas, possibilitou conhecimento de diversas estruturas linguísticas desse idioma, bem como assimilei técnicas e métodos

para a prática das estruturas linguísticas, embora também tivesse apresentado um estilo próprio de ensino/aprendizagem.

Por outro lado, quando cheguei na universidade, as coisas mudaram um pouco. Eu tive a oportunidade de conhecer outros métodos de ensino/aprendizagem, bem como participei de cursos e oficinas que possibilitaram ter uma noção mais apropriada desse processo. Além disso, a experiência na graduação, em Letras com língua inglesa, possibilitou momentos com a abordagem comunicativa, em que os professores socializavam esse idioma tanto numa perspectiva funcional quanto nocional. Eu conheci professores de inglês que, indiscutivelmente, fizeram de mim o que sou. Ou seja, eles me ajudaram a ser o professor de inglês que me tornei. Entretanto, a minha aprendizagem da língua inglesa foi marcada por um percurso nem sempre favorável, cujas abordagens não acionaram em mim nenhum tipo de interesse para a docência. Veja o leitor, que no título desta seção, eu uso “me ensinaram” em vez de “eu aprendi”, tendo em vista que nem sempre aprendi o que me foi ensinado. Mas o fato é que, aprendi e continuo aprendendo inglês, exercitando as quatro habilidades, sobretudo a prática da expressão oral, o que melhor nos define como aprendiz/usuário de uma língua.

Para finalizar esta parte, preciso acrescentar que iniciei os estudos da língua inglesa nesses contextos e que alguns aspectos marcaram a minha trajetória e permanecem presentes nas minhas práticas hoje, sobre o que eu vou comentar a seguir.

Mas ensino assim

Nesta parte do texto, tomarei como norte as perguntas que foram propostas para a construção desta obra. Tentarei responder inicialmente a essas três: 1. A maneira como você aprendeu a língua inglesa reflete na maneira como você leciona esse idio-

ma hoje? 2. É possível concordar com o que diz Rubio? 3. Ou você optou por novos caminhos?

Para responder a essas perguntas, retomo a fala de Rubio (2009), quando ele coloca que “muitos professores ainda ensinam os seus alunos da mesma maneira que eles foram ensinados”, isso me remete ao que diz McKay (2003), sobre o fato de os professores terem valores educacionais, políticos, sociais e morais baseados em suas experiências e que esses valores podem influenciá-los nas suas práticas de ensino. Nesse sentido, Borg (2003) ressalta que há fortes evidências de que as experiências dos professores, como aprendizes, podem definir dimensões cognitivas sobre como ensinar e aprender, as quais irão continuar exercendo influência na maneira de ensinar durante toda a carreira. Para Moraes (2006), as crenças que os professores têm a respeito do que é aprendizagem irão afetar o que fazem em sala de aula. Essa pesquisadora conduziu pesquisa, de cunho qualitativo, com uma professora de inglês e 18 alunos da graduação em letras e concluiu, dentre outras coisas, que o dizer e o fazer do professor podem influenciar os alunos em seu processo de formação.

Quanto a isso, posso dizer que, em parte, as minhas práticas em sala de aula são influenciadas pelo modo como eu aprendi inglês no curso de idiomas já mencionado. Em parte, porque o conceito de língua que adoto não é estruturalista, mas como um meio de comunicação social, usado com propósitos funcionais/nacionais. Mas reconheço que eu ainda uso a técnica de repetição de sentenças, com o meus alunos do nível básico, mas de maneira contextualizada, entretanto não peço a eles que memorizem as sentenças. Faço com que eles percebam a relevância da compreensão da língua como veículo de comunicação. Além disso, elaborei o meu próprio material para o ensino/aprendizagem da língua inglesa, e aprendi a fazer isso no instituto de idiomas que estudei e depois trabalhei.

Por outro lado, o que **não** faço é desenvolver aulas com foco gramatical. Obviamente que eu posso em algum momento da aula explicar alguma questão gramatical relevante, de interesse dos meus alunos, mas não preparo aulas descontextualizadas, nem, por exemplo, apresento um texto como pretexto para explicar mais adiante um ponto gramatical. As minhas aulas seguem uma linha da abordagem comunicativa, porque considero que a língua é meio para informar, solicitar, reclamar, explicar etc, ou seja, os objetivos são semânticos, porque a comunicação é a meta.

Assim, me distancio das abordagens que conheci na educação básica regular, porque numa perspectiva do ensino comunicativo de línguas, tenho assumido um papel mais de mediador, facilitador, usando a língua de maneira contextual, porque tenho feito o seguinte:

- Apresentado diálogos relacionados com as experiências dos meus alunos;
- Com base nesses diálogos tenho falado com os meus alunos sobre povos, contextos, experiências, convicções, crenças, etc.;
- Feito a prática desses diálogos, em grupos e duplas;
- Usado perguntas para serem respondidas com base nos diálogos ou textos fornecidos;
- Usado perguntas com base no tema dos diálogos para serem respondidas de forma pessoal;
- Usado vídeos e audios para corroborar a temática dos diálogos e textos apresentados;
- Feito o *brainstorm*, a cada início de aula usando *slides*, vídeos e audios sobre uma temática específica;

- Estimulado os alunos a participarem do processo de aprendizagem colaborativamente, em lugar de individualmente.

Assim, eu faço as minhas aulas mais dialógicas possíveis, porque não me coloco como o centro das atenções, nem transfiro conhecimento. Eu socializo o saber, mas levo em consideração os conhecimentos que os meus alunos trazem com eles para a sala de aula e o que eles desejam externar, seus sentimentos, convicções, identidades etc. Então, em parte, concordo com Rubio (2009) quanto ao fato de que eu ensino da mesma maneira que aprendi, porque, por exemplo, ainda uso diálogos, textos e perguntas para ensinar a língua inglesa, mas amplio essa metodologia quando entro na esfera pessoal. A seguir, compartilho um registro etnográfico de uma aula minha, realizada com um grupo de alunos universitários, nessa perspectiva:

Aula 19, 19 de setembro de 2016, Turma I do Lab. de Língua inglesa II.

Foi fornecido ao grupo um diálogo para a prática de conversação básica. O grupo correspondeu bem à metodologia. Uma dupla veio na frente da sala e fez a performance do diálogo. Eles realizaram bem a tarefa. Senti que eles estavam motivados, por conta da participação em massa deles. [...] Notei que, de um modo geral, havia um entusiasmo muito grande por parte do grupo, com engajamento nas atividades e dinâmicas propostas, o que evidencia, a meu ver, um grau de motivação para aprender a língua inglesa.

Além disso, em era pós-método, eu tenho ultimamente, também adaptado os princípios da abordagem CLIL às minhas aulas. Na prática eu tenho escolhido um tema específico de interesse dos meus alunos e preparo as atividades com base nos 4 C's: cognição (levar os alunos a refletirem), comunicação (uso da língua inglesa – vocabulário), cultura (compreensão intercultural) e conteúdo (um tema específico). A seguir estão dois

registros etnográficos, de duas aulas minhas, para estudantes da graduação, que evidenciam isso:

Aula 6, turma *Turma I do Lab. de Língua inglesa III*.

Hoje eu iniciei a aula mostrando uma série de *slides* sobre saúde e problemas de saúde, um tema relevante para os alunos do Bacharelado Interdisciplinar em saúde. Eu segui mostrando os *slides* com definição do termo saúde pela OMS. Aí perguntei a eles se concordavam com a definição da OMS, muitos disseram que não e argumentaram sobre isso. Dei tempo para que eles se expressassem. Depois mostrei a eles um *slide* sobre “*what people should do to have health*” e, mostrei nos *slides* seguintes, sentenças que as pessoas usam em inglês para falar de saúde e problemas de saúde. Feito isso, eu forneci a eles um diálogo, em que duas pessoas falavam de problemas de saúde, repetimos o diálogo juntos e depois pedi que fizessem o diálogo em dupla. Ainda fiz algumas perguntas a eles sobre saúde e problemas de saúde, e eles responderam bem, usando o vocabulário fornecido e outros que eles já tinham. Num terceiro momento, dei um tempo para eles responderem as perguntas escrevendo no papel. Depois forneci a eles um texto que falava sobre bem estar e comida saudável. Eles leram e depois discutimos o conteúdo do texto. Falamos de hábitos alimentares, de acordo com os povos. Por fim, forneci uma atividade para completar os espaços, para a prática do *listening*, e eles corresponderam bem.

Aula 01, *Turma I do Lab. de Língua inglesa III*

Aula foi iniciada às 12 horas. A temática da aula foi ‘*talking about family*’. Foi inicialmente projetado um *slide* com as definições de família. Depois algumas perguntas foram feitas ao grupo: *What is family for you? What are the types of Family? What are families for? e How can a person form a family?* Essas perguntas provocaram uma boa reflexão no grupo, com diferentes opiniões sobre o conceito de família. Uma das alunas, por exemplo, revelou ser bissexual e que ainda não tinha definido se formará família com um companheiro ou companheira.

Uma outra aluna, se identificando evangélica, disse que família é apenas a união do homem com a mulher. Depois foram mostradas diferentes imagens de configurações familiares: a tradicional, a moderna, a nuclear etc. E assim, foi estabelecido um diálogo interessante. Os alunos falaram das suas famílias e o que achavam das novas formações familiares contemporâneas. Depois, foi mostrado ao grupo um *slide* da maior família do mundo: 'Ziona Family', da Índia, com 181 membros. A aula seguiu bem interessante e foi finalizada com uma atividade sobre família que seria corrigida na próxima aula.

Seguindo o roteiro para elaboração deste texto, restam ainda dois questionamentos. Primeiro, quais os sentimentos e atitudes você verifica nos seus alunos, no seu contexto de ensino hoje? Segundo, você acredita que esses sentimentos e atitudes são reflexos da abordagem que você adota? Em resposta ao primeiro questionamento, eu tenho verificado uma série de sentimentos e atitudes por parte dos meus alunos em relação à aprendizagem da língua inglesa. Dentre as atitudes, tenho me dedicado nos últimos 8 anos a investigar três categorias, as positivas, as negativas e as de supervalorização em relação à aprendizagem, à língua e à cultura estrangeira. Os dados das duas pesquisas etnográficas, que conduzi, uma em 2013, com dois grupos de estudantes da educação básica e, em 2018, com quatro grupos de estudantes universitários, apontaram principalmente a ocorrência das atitudes positivas e negativas. É esclarecedor dizer que, com base nos dados desses estudos, foi possível chegar até o conceito de atitudes, observando as motivações e desmotivações dos aprendizes para aprender inglês, já que, respectivamente elas geram as atitudes positivas e negativas. Assim, muitos deles apresentaram atitudes positivas, geradas por motivação no contexto em que ensino. A seguir estão os depoimentos de três participantes, que apontam as suas motivações e, conseqüentemente, uma atitude positiva em relação à aprendizagem da língua inglesa:

A21: Após a mudança de professor no componente que trouxe um novo método, que vai muito além do simples decoreba de regras gramaticais (técnica inclusive utilizada no meu ensino médio e que, posso dizer, não houve o mínimo de proveito), atualmente eu me sinto mais motivado para aprender o inglês que a universidade oferece.

A54: Eu me sinto! Eu me sinto motivado, e, como eu já falei, eu acho uma oportunidade a gente tá no ensino superior e tá tendo o estudo conjunto com a língua inglesa. Então, eu acho que essa é uma oportunidade e eu me sinto motivado com a metodologia usada, eu funciono melhor com a coisa organizada.

Desse modo, respondendo ao segundo questionamento, acredito que as atitudes positivas apresentadas pelos meus alunos são sim reflexo da abordagem e do método de ensino que tenho utilizado, o que fica evidente nesses dois depoimentos. Encerro aqui esta reflexão e a seguir apresento algumas palavras de conclusão.

Considerações finais

Eu tentei com este texto relatar a minha experiência de aprendizagem e as práticas de ensino de língua inglesa. Esta iniciativa faz parte de um projeto maior, que conta com um grupo de professores de inglês, os quais fizeram o mesmo numa perspectiva pessoal. Eu preciso mencionar que a elaboração deste texto funcionou como um exercício de memória, e, como previsto, trouxe à tona os meus sentimentos, atitudes e crenças em relação à aprendizagem da língua inglesa. Esta narrativa confessional (HOOKS, 2013) traz a possibilidade de lançar luz no processo de aprender inglês, auxiliando novos aprendizes, pavimentando o caminho para que eles e os professores possam, quem sabe, melhor fazer o percurso.

Nessas poucas linhas biográficas, externei o que me tornei, ao agregar práticas e valores à minha identidade profissional. Eu

compartilho com esta narrativa confessional os riscos que corri ao aprender inglês, como propõe Hooks (2013) e, como com diversas relações sociais, me tornei outra pessoa, o que me permite dizer que essas relações foram fundamentais para eu me tornar professor de inglês e aprender a ensinar, o que só foi possível quando busquei saber o que outras pessoas sabiam sobre ensinar. O fato é que ninguém nasce sabendo como lecionar, o educador se faz na caminhada, na prática e na reflexão crítica sobre ela (FREIRE, 1991). Mas para chegar até aqui, a um nível de consciência libertador, eu tive que transgredir as noções epistemológicas hegemônicas que me foram apresentadas. E isso levou um bom tempo. Nesse sentido, eu ainda continuo reagindo às investidas ideológicas e esclarecendo essas questões para outras pessoas⁴. E tenho aprimorado significativamente a minha visão de toda essa questão como educador, agora mais sensível à causa da educação, num processo de busca que não finda.

Desse modo, acredito que a docência é um processo infinito de aprendizagem, e, por isso, continuo buscando alternativas melhores de ensino e aprendizagem, pois vislumbro aulas que promovam uma educação cada vez mais libertadora, como nos moldes Freireanos (FREIRE, 2000), porque tenho valorizado o exercício da resistência, da vontade, valorizando as minhas emoções e a dos meus alunos, os nossos sentimentos, desejos e limitações, tudo isso como possibilidade esperançosa de uma educação verdadeiramente libertadora.

Tenho buscado nas minhas práticas empoderar aprendizes de uma língua global, porque a língua inglesa alcança na

4 - Tenho levado essa reflexão para alguns espaços acadêmicos, como fiz no II Seminário sobre internacionalização universitária da UFRB, quando proferi palestra sobre a presença da língua inglesa no mundo e a descentralização do falante nativo. No 21º Inpla, na PUC/SP e no XI Sepesq/Seminário de Pesquisa em Letras da UFBA, quando falei sobre a manutenção da identidade do falante brasileiro de inglês e, mais recentemente, quando proferi palestra para estudantes do curso de Letras no Centro de Formação de Professores, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

contemporaneidade esse *status* e é uma alternativa viável de transformação social, por diversas razões. Afinal, eu sou a prova viva disso! E por isso, tenho buscado promover um processo de ensino e aprendizagem que possibilite emancipação do aprendiz, conscientizando acerca da descolonização e da desestrangeirização de uma língua que, desatrelada das suas origens, não mais presa às culturas hegemônicas, pode possibilitar acesso a novas formas de ser, agir e pensar.

Ainda preciso acrescentar que as línguas são práticas sociais, e, portanto, para aprimorá-las é preciso se envolver em eventos sociais. Em se tratando da língua inglesa, eu continuo sendo um professor-aprendiz e, acredito, continuarei sempre sendo, porque o caráter das línguas, por serem heterogêneas, sempre em processo de evolução, de mudanças, requer estudo e prática constante e, assim, tenho feito.

Antes de concluir o raciocínio, quero dizer algumas poucas palavras sobre a gratidão. A gratidão é uma virtude e também um prazer disfarçado, e um gesto nobre, que agrada tanto quem a realiza quanto quem a recebe. A gratidão é a mais agradável das virtudes e o mais virtuoso dos prazeres. E não me convenço que a gratidão é um dever, como pensavam Kant e Rousseau, pois se assim fosse não faria sentido, porque dever é para quem deve e a gratidão é partilha, é devolver a alegria e o prazer construídos. Como escreve Conte-Sponville (2009, p. 146), ao falar da gratidão: 'agradecer é dar, ser grato é dividir. Essa alegria é nossa, essa felicidade é nossa'. Eu não só poderia deixar de registrar a minha virtude, sobretudo o meu prazer de mais profunda gratidão a todos os professores com quem aprendi a ensinar a língua inglesa.

Não vou dizer que finalizo porque este é apenas um capítulo de um texto de vida que continuará sendo escrito, sobre-

tudo, por se tratar de um texto sobre um pesquisador e professor do magistério superior ainda em início de carreira. Sempre aprendiz!

Referências

ADCHIE, C. *The danger of a single story*. Disponível em <https://www.coursehero.com/file/27511004/Chimamanda-Ngozi-Adichie-The-danger-of-a-single-story-Zach-pdf/>. Acesso em: 04/04/2019.

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

ANJOS, F. A. *Desestrangeirizar a língua inglesa: um esboço da política linguística*. Cruz das Almas: EdUFRB, 1ª ed, 2019.

ANJOS, F. A. "Passei o semestre todo estudando o verbo to be": atitudes, (des)motivação e orientação para aprender inglês de alguns bacharelados da UFRB. Tese de Doutorado. 254 f. Universidade Federal da Bahia (UFBA). Salvador, 2018.

AWLA, H. A. Learning styles and their relation to teaching styles. In: *International Journal of Language and Linguistics*, Vol. 2, No. 3, 2014, p. 241-245.

BEATTIE, M. Narratives of Professional Learning: Becoming a Teacher and Learning to Teach. *Journal of Educational Enquiry*, Vol. 1, No. 2, 2000, p. 1-23.

BERNAT, Eva. Towards a pedagogy of empowerment: The case of 'impostor syndrome'. In: *Elted*, vol. 11, p. 1-8, 2009.

BHAT, M. A. Understanding the Learning Styles and its Influence on Teaching/Learning Process. In: *International Journal of Education and Psychological Research (IJEPR)* Volume 3, Issue 1, March, 9-13, 2014.

BORG, S. Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. In: *Lang. Teach.* Vol. 36, p. 81-109. The United Kingdom, 2003.

CELANI, M. A. A. Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão? In: LEFFA, V. *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. 2ª ed., Pelotas: EDUCAT, 2008, p. 23-44.

COMTE-SPOVILLE, A. *Pequeno tratado das grandes virtudes*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

COUTO, M. Identidade. *Raiz de Orvalho e Outros Poemas*. Editorial Caminho, 1983.

DUTRA, D. P.; OLIVEIRA, S. B. Prática reflexiva: tensões instrucionais vivenciadas pelo professor de língua inglesa. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas, SP: Pontes, 2006, p. 177-188.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 59ª ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2015.

FREIRE, P. *Pedagogia da Indignação*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 15ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. *A Educação na Cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.

GIMENEZ, T. Ensinar a aprender ou ensinar o que aprendeu? In: LIMA, D. C. (Org.). *Ensino/aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009, p. 107-112.

HOOKS, B. *Ensinando a transgredir- a educação como prática libertadora*. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

JORGE, M. L. S. Preconceito contra o ensino de língua estrangeira na rede pública. In: LIMA, D. C. de. *Ensino/aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009, p. 161-168.

KANT, I. *Crítica da Razão Pura*. São Paulo: Nova Cultural, edição de 1996.

SCHEYERL, D. Ensinar línguas estrangeiras em escolas públicas noturnas. In: *Ensino e aprendizagem de língua inglesa- conversas com especialistas*. 1ª ed. São Paulo: Parábola editorial, 2009. p. 125--139.

KUMARAVADIVELU, B. *Language Teacher Education for a Global Society: a modular Model for Knowing, Analyzing, Recognizing, Doing and Seeing*. New York: Routledge, 2012.

LEFFA, V. *O professor de língua estrangeiras: construindo a profissão*. 2ª ed., Pelotas: EDUCAT, 2008.

McKAY, S. L. *O professor reflexivo: guia para investigação do comportamento em sala de aula*. São Paulo: SBS, 2003.

MORAES, R. N. Crenças de professor e alunos sobre o processo de ensino/aprendizagem e avaliação: implicações para a formação de professores. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas, SP: Pontes, 2006, p. 203-218.

RAJAGOPALAN, K. O papel eminentemente político dos materiais didáticos de inglês como língua estrangeira. In: SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, D. S. P. (Orgs.) *Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações, proposições*. Salvador: EdUFBA, 2012, p.57-82.

RAJAGOPALAN, K. *Por uma linguística crítica*. Linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola, 2003.

ROUSSEAU, J. J. *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*. São Paulo: Nova Cultural, edição de 1997.

RUBIO, M. C. "Effective teachers-Professional and personal skills", en ENSAYOS, *Revista de la Facultad de Educación* de Albacete, nº 24, 2009.

SARASA, M. C. Student-teachers' narrative of good language educators: examining some contributions of poetic inquiry. *In: ELT research*, issue 34, p. 26-28, 2019.

SCHMITZ, J. R. Ensino/aprendizagem das quatro habilidades linguísticas na escola pública: Uma meta alcançável? *In: LIMA, D. C. de (Org.). Ensino e aprendizagem de língua inglesa: Conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009, p. 13-20.

Memórias reflexivas da língua inglesa

Flávia Medianeira de Oliveira

When teachers articulate their justification for why they teach the way they do, when they reflect on theory within the context of their own classrooms, and when they talk about their justifications with others, it fosters the kind of sense-making that enables teachers to not only change what they do but also change their justifications for what they do (JOHNSON, 1996, p. 767).

Introdução

Minha trajetória como professora de Língua Inglesa inicia em meados da década de 1980 ainda no ensino fundamental. Eu estava com 11 anos e, pela primeira vez, deixava o interior da cidade de Santa Maria, no Rio Grande do Sul para estudar em uma escola na periferia. Filha única, eu era muito tímida, tinha dificuldade em fazer amigos, mas era muito estudiosa e perfeccionista. Na sala de aula, eu sempre sentava na primeira carteira e não conversava com os colegas. No entanto, quando as professoras de Geografia ou História solicitavam que eu assumisse a turma para poderem atender a outro grupo de alunos, minha personalidade mudava totalmente. Eu ficava em frente ao grupo de colegas com a régua na mão, não tolerava nenhuma conversa paralela, ditava os exercícios, chamava a atenção dos distraídos, naquele momento único eu era a ‘professora’. Ninguém duvidava disso. Quando as professoras retornavam a classe, eu me sentava e voltava a ser a estudante retraída e obediente.

Durante todo o ensino fundamental fora assim. Mas a grande mudança ocorreu no sétimo ano. Eu continuava ‘substituindo’ as professoras de Geografia e Língua Portuguesa sem-

pre que necessário. Mas quando aquela professora de estatura baixa e sotaque diferente entrou na sala, exibindo um sorriso largo e proferindo palavras diferentes, eu nunca mais fora a mesma. Tupiara era seu nome, nordestina, alegre, jovial, divertida, carismática, exigente e metódica, mas extremamente criativa. Eu adorava aquela disciplina – Língua Inglesa – eu memorizava cada uma das palavras aprendidas, eu sabia todos os verbos, pronomes, substantivos... mas o auge para mim eram as atividades de produção oral, tínhamos testes orais. Eu esquecia completamente a minha timidez e atuava como se fosse uma falante nativa de língua estrangeira.

Em casa, eu assistia a um programa de televisão que traduzia músicas da década de 1980 e explicava as principais regras gramaticais. Assistia a todos os programas internacionais que passavam na TV aberta e ficava frustrada porque não compreendia aquela língua e odiava as dublagens. Tinha um pequeno quadro negro em que eu ministrava aulas para minhas primas, sempre aula de português ou de inglês. Aquele quadro me acompanhou durante toda a escola básica e parte do ensino superior.

Durante o período de férias, eu lia livros de literatura infantil e clássica que minha madrinha emprestava ou alugava livros na locadora da cidade. Sempre tive o incentivo de minha família, meus pais sabiam de minha paixão pela literatura, por isso sempre economizavam dinheiro para a compra de enciclopédias, livros e revistas. Nesse período, comprei livros e fitas cassetes para aprender inglês em casa.

Em 1990, entrei para o ensino médio e tive minha primeira decepção. Minhas professoras de língua inglesa eram completamente diferentes. A metodologia de ensino era tediosa e repetitiva, exercícios gramaticais descontextualizados, textos enfadonhos, nenhuma atividade de produção oral. Minha segunda decepção: eu não atuava mais como ‘professora’, eu era apenas

mais uma das várias estudantes daquela escola. Apenas meu interesse pelos livros de literatura continuava a aumentar, minhas visitas à biblioteca eram cada vez mais constantes. Sendo assim, ao término do ensino médio só me restou uma alternativa, prestar vestibular para o Curso de Letras. Eu pouco sabia sobre esse curso, mas tinha certeza que haveria muitos livros e aulas de português e inglês. Eu não fazia a mínima ideia que estava ingressando em um curso de licenciatura.

A descoberta

Em 1994, iniciei a graduação no Curso de Letras Português e Inglês na Universidade Federal de Santa Maria. Fiquei em êxtase no primeiro semestre porque eu podia estudar diferentes línguas e literaturas. As aulas de língua portuguesa eram maravilhosas, textos interessantes, tópicos de gramática, discussões sobre o ensino e a aprendizagem. As obras de literatura que me fascinavam, assim como as aulas em língua alemã que me deixavam muito motivada e cada vez mais curiosa.

Mas quando se tratava das aulas de língua inglesa, tive novas decepções e frustrações. Pela primeira vez em minha vida tive que admitir que sabia muito pouco, meus conhecimentos adquiridos na escola básica não eram suficientes. Percebi que meu objetivo de aprender o idioma que eu tanto adorava havia se tornado bastante obscuro e tortuoso. Eu havia entrado no Curso para aprender inglês, não para cursar uma licenciatura. Durante quatro semestres eu segui sem me dar conta disso, não conseguia compreender todas aquelas disciplinas, todo aquele discurso formador de meus professores. Sentia-me perdida e desanimada. Estava vivenciando o que Schön descreve como o *paradoxo lógico de Mênon*; como estudante eu “buscava aprender coisas cujo significado e importância eu não podia entender de antemão” (2000, p. 73).

Então, em um dia em que não recorro a data, recebi o convite de uma colega para entrar em uma sala intitulada *Laboratório de Redação e Leitura*. Uma sala repleta de computadores, livros e alunos de diversos semestres, estudando e pesquisando. Esse dia marcou o início de minha carreira docente. Naquele laboratório de pesquisa e extensão eu fiz a descoberta que modificou minha trajetória até então sinuosa e insignificante. Naquele ambiente acolhedor e ao mesmo tempo desafiador, eu finalmente compreendi qual era meu objetivo – ser professora de língua inglesa – as ações de estudar, pesquisar, debater, produzir, ministrar, colaborar, refazer, repensar, refletir, reescrever, apresentar, passaram a fazer parte de minha rotina acadêmica. Eu que sempre estudava sozinha tive que aprender a produzir e a compartilhar conhecimento, aprender a trabalhar em equipe, vivenciar experiências de ensino e aprendizagem em conjunto, atuar como sujeito cooperador, aprender a refletir sobre meu papel social naquele contexto. Sem perceber, eu estava vivenciando a concepção Freireana de que “aprender é construir, reconstruir, constatar para mudar” (FREIRE, 1996, p. 69).

Atuando como ‘monitora’, eu auxiliava meus colegas *seniors* em suas tarefas no laboratório, desde as mais básicas como a busca de livros na biblioteca, ajuda técnica com os computadores, organização do material bibliográfico disponível, atendimento de telefone, organização dos cursos de extensão ofertados, dentre outras. Depois de um ano como ‘monitora’, eu havia me transformado em ‘tutora’ e minhas tarefas se tornaram bem mais complexas, eu participava da preparação de materiais didáticos, ministrava aulas nos cursos extensionistas, fazia parte dos grupos de estudos do laboratório, escrevia resumos para apresentação de trabalhos acadêmicos, auxiliava na elaboração de cadernos didáticos, estes que logo se tornariam minhas primeiras publicações.

Todas essas tarefas fizeram com que eu aprendesse a mais importante lição até aquele momento, eu descobrira que só poderia aprender e aprender a ensinar se eu interagisse com meus professores e colegas, se eu compartilhasse o que eu sabia e questionasse o que não sabia com os mais experientes, se eu deixasse de lado o orgulho e perdesse o medo de perguntar, se eu enfrentasse com coragem e dedicação máxima todos os temores e desafios que a prática docente me evocavam, se eu olhasse para dentro de mim e interrogasse se era isso mesmo que eu buscava ser. Após aprender essa valiosa lição, obtive minha resposta e descobri que havia me tornado realmente uma estudante em formação, uma futura professora de língua inglesa.

Filiação teórico-metodológica

A lição descrita acima me mostrou bem mais do que eu imaginava. Os ensinamentos vivenciados no LabLeR durante sete anos evidenciaram que eu havia me filiado aos pressupostos teórico-metodológicos socioconstrutivistas. A partir das leituras de cânones tais como Vygotsky, Bahktin, Jacobson e Dell Hymes, de pesquisadores como Halliday, Hasan, Kress e Van Leuven, de renomados linguistas aplicados brasileiros como Marcuschi, Almeida Filho, Moita-Lopes, Motta-Roth, Leffa e Gimenez, eu comecei a construir significados a respeito dos conceitos-chave em minha profissão. Entendi que para ser uma professora de língua materna ou estrangeira razoavelmente eficiente não bastava saber vocabulário e gramática, eu precisava de outros saberes linguísticos e pedagógicos.

As primeiras experiências como docente me mostraram isso. Então, percebi que precisava aprender a definir o conceito de linguagem, língua, ensino e aprendizagem para que minha prática fizesse sentido para mim e para os meus futuros aprendizes. Percebi que eu tinha que resolver o maior dilema de todos os

professores em formação – fazer com que minha prática docente refletisse todo o aporte teórico aprendido até então. Os apontamentos de Johnson (1996, p. 767) esclarecem essa questão:

Quando os professores são capazes de justificar o porquê eles ensinam do modo que ensinam, quando eles refletem sobre a teoria considerando seu contexto de ensino e quando interagem com os outros a respeito disso dá-se a construção de sentido que permite a esses professores não apenas modificar o que eles fazem, como também alterar suas justificativas para o porquê eles fazem.¹

Minhas primeiras experiências em sala de aula estavam relacionadas ao ensino de leitura. Além da definição de linguagem, ensino e aprendizagem que guiariam a minha prática docente ao longo da carreira, compreendi que era necessário refletir sobre o conceito de texto e contexto, mesmo porque as pesquisas realizadas no LabLeR tinham como foco principal os estudos da leitura e da escritura em língua inglesa. Até então, como ‘monitora’, eu auxiliava na elaboração dos materiais didáticos que seriam utilizados nas aulas de leitura, agora como ‘tutora’ era fundamental saber como se dava o processo de ensino e aprendizagem de leitores e quais os princípios teóricos que norteavam a construção desses materiais.

As dificuldades e desafios dessas primeiras experiências práticas fizeram com que eu percebesse algumas questões importantes. Em primeiro lugar, conscientizei-me que precisava estudar e pesquisar cada vez mais para dar conta de minha atuação como professora de leitura; em segundo lugar, percebi que a relação professor-aluno era um aprendizado a mais, ou seja, era preciso ter conhecimento de como se constrói essa relação, que os sujeitos envolvidos nessa prática social eram totalmente

1 - Minha tradução: *When teachers articulate their justification for why they teach the way they do, when they reflect on theory within the context of their own classrooms, and when they talk about their justifications with others, it fosters the kind of sense-making that enables teachers to not only change what they do but also change their justifications for what they do.*

distintos, que era relevante compreender suas necessidades, anseios e frustrações; por fim, percebi que era fundamental refletir continuamente sobre a minha atuação em sala de aula.

Todas essas constatações começaram a fazer sentido quando iniciei meus estudos na área de formação de professores. As palavras de Freire (1996, p. 39) sobre esse processo me mostraram que “o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

Sabemos que o exercício de reflexão crítica sobre si mesmo não é uma tarefa fácil. É sempre mais cômodo atribuir a culpa dos fracassos pedagógicos ao material didático, ao cronograma apertado, a falta de interesse dos alunos. Mas, aos poucos, o interesse pela área de formação de professores foi aumentando e minhas leituras sobre o tema se tornaram recorrentes. Eu que havia entrado no Curso de Letras apenas para aprender línguas estrangeiras estava cada vez mais seguindo em direção aos reais objetivos da licenciatura – a formação de futuros professores.

As leituras de autores como Freire, Fairclough, Giroux, Kincheloe e Schön, para citar alguns, aprofundaram meus conhecimentos e abriram meus horizontes sobre o papel social que educadores exercem em nossa sociedade. Com Fairclough (1992) aprendi sobre linguagem e suas imbricações com as relações de poder e ideologias; com Freire (1996, p. 47) compreendi que “saber ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. As ideias de Giroux (1988) e Kincheloe (1996) evidenciaram o papel de intelectuais críticos e transformadores que os professores devem exercer. Segundo Kincheloe (idem, p. 32), é preciso utilizar “formas de pedagogia que tratem os estudantes como agentes críticos, que problematizem o conhecimento, utilizem o diálogo e tornem o conhecimento significativo de tal

modo a fazê-lo crítico para que seja emancipatório”.

Da mesma forma, os estudos de autores brasileiros (ALMEIDA FILHO; 2005; CELANI, 2001; GIMENEZ e CRISTOVÃO, 2004; LEFFA, 2001; TELLES, 1999, dentre outros) contribuíram para a construção dos pressupostos teórico-metodológicos que norteariam a minha prática docente. Em comum, esses autores têm o fato de advogarem em favor da ideia que o professor deve estar sempre em aprendizagem contínua, na busca pelo aprofundamento de seus conhecimentos pedagógicos, deve sempre priorizar a reflexão crítica de seu trabalho docente, visando tornar-se um agente transformador em seu contexto de ensino, deve assumir diversos papéis, tais como: indagador, pesquisador, analista, incentivador, mediador, colaborador, criador, negociador, conscientizador, conciliador, construtor de significados, entre outros.

Considero que esse período de sete anos no LabLeR foram essenciais para a minha formação. Essa experiência enquanto aluna em formação me mostrou como valorizar e praticar a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Sem nunca termos adotado livros didáticos, aprendi a selecionar e a produzir meus próprios materiais, atividade que me acompanha durante toda a carreira docente.

Os primeiros passos

Em 2005, uma semana após o término de meu Mestrado em Estudos Linguísticos, fui contratada por uma universidade particular para atuar na área de Língua Inglesa. O primeiro desafio que precisei superar foi a mudança de cidade, haja vista que a instituição está localizada na região noroeste do Rio Grande do Sul. O segundo, foi trabalhar com disciplinas que eu nem imaginava, literaturas de língua inglesa e inglês instru-

mental para diferentes cursos. Mas, o maior desafio de todos que vivenciei em meu primeiro dia de aula do ensino superior: a presença de uma aluna com deficiência visual na disciplina de literatura norte-Americana. Naquele instante percebi que todo o conhecimento teórico-prático que eu havia construído até aquele momento não seria suficiente, pois eu estava diante de um problema que nunca sequer fora discutido durante meu período de formação. Como bem aponta Johnson (1996, p. 766):

Professores formadores devem entender que frequentemente a teoria falha na prática porque os problemas que emergem na prática não são causados e nem resultam em razão da falta de conhecimento teórico dos professores em formação. Ao contrário, as dificuldades que os docentes encontram geralmente são causadas pelas restrições impostas a eles dentro do contexto social, cultural, econômico e educacional em que suas práticas estão inseridas, isto é, na escola e na sala de aula.²

Tive muitas dificuldades em ministrar aquela disciplina porque não fazia ideia da metodologia que deveria adotar e, principalmente, não tinha a menor noção de como estabelecer a relação professor-aluno com essa aprendiz e suas necessidades tão específicas. Naquele momento de 'primeiro emprego', não tive discernimento para buscar uma solução teórico-metodológica adequada, seja por meio de pesquisa, seja por meio da interação com colegas mais experientes. Anos mais tarde, já em meu contexto de ensino atual, tive novas experiências com alunos portadores de necessidades especiais.

Consciente de minhas limitações, fui em busca de auxílio pedagógico, mas recebi apenas uma lista de orientações, não foi estabelecido nenhum diálogo que pudesse me subsidiar na

2 - Minha tradução: (...) *teacher educators must realize that theory often fails to inform practice because the problems that arise in practice are generally neither caused by nor the result of teachers' lack of knowledge about theory. Instead, the problems that teachers face are generally caused by constraints imposed on them within the social, cultural, economic, and educational contexts in which their practice takes place, namely, the school and classroom.*

resolução dessa dificuldade. Então, percebi que eu deveria tomar a iniciativa para sanar minhas deficiências metodológicas. Kumaravadivelu (1996, p. 541) enfatiza a necessidade de encorajamento e capacitação dos professores para que eles mesmos possam teorizar sobre suas práticas e praticar o que teorizaram. Ainda, segundo o autor:

Esse objetivo não pode ser alcançado simplesmente solicitando aos professores que ponham em prática as teorias concebidas e construídas por outros. Isto só poderá ser alcançado por meio do auxílio a esses docentes para que possam desenvolver saberes, habilidades, atitude e autonomia necessários para a construção do conhecimento pedagógico a respeito de seu próprio contexto de atuação.³

A experiencição dessa dificuldade e as constantes leituras sobre formação de professores colaboraram para meu aprimoramento pedagógico, uma vez que eu havia tomado consciência de que tinha muito a apreender mesmo depois de quase dez anos de estudos na academia.

Após três anos, passei a supervisionar os estagiários de língua inglesa. Construí novos aprendizados, porque tive a oportunidade de dialogar com aprendizes que já estavam imersos no contexto de ensino, estes traziam conhecimentos de atuação, experiências de vida, modos de enxergar a prática docente totalmente diferentes daqueles que eu havia vivenciado ou aprendido nos estudos teóricos. Também tive a oportunidade de interagir com colegas de outras licenciaturas da instituição, tais como Pedagogia, História, Matemática, Educação Física, que me possibilitaram uma maior abrangência de meus saberes e me fizeram compreender a importância da interdisciplinaridade no contexto de ensino.

3 - Minha tradução: *This objective cannot be achieved simply by asking teachers to put into practice theories conceived and constructed by others. It can be achieved only by helping teachers develop the knowledge and skill, attitude, and autonomy necessary to construct their own context-sensitive pedagogic knowledge (...).*

Durante meus quase seis anos de atuação nessa universidade tentei seguir minha filiação socioconstrutivista, mas como era de se esperar, nem sempre foi possível ser totalmente fiel a esse construto teórico. Muitas vezes tive que optar por diferentes caminhos para cumprir o objetivo que havia traçado ou que, na maioria das vezes, me era imposto. Nesses momentos, lembrava da principal ideia de Prahbu, de que nem sempre o melhor método funciona com o melhor professor. Sobre a visão de pós-método do autor, Menegazzo e Xavier (2004, p. 122) complementam:

A visão pós-método possibilita ao professor sair da letargia e o convida a produzir conhecimentos a partir de sua prática, mediante constante análise e avaliação do seu processo de ensinar e do processo de aprender que ele gera. Ao tomar conhecimento do que ocorre em sala de aula e ao refletir criticamente sobre sua prática, o professor busca melhorar a qualidade de seu ensino e da aprendizagem de seus alunos.

Desse período em que estive no ensino superior privado constatei que minha prática docente esteve sempre atrelada aos conceitos teórico-metodológicos que eu havia adquirido durante a minha formação. Era como se eu tivesse medo de caminhar sozinha, preferia não correr riscos, seguia exatamente a rota que haviam me ensinado. A mudança ocorreu quando fiquei sem grupo de pesquisa e precisei tomar a iniciativa de publicar por conta própria. Mesmo assim, lembrei do conselho sábio de minha orientadora, Motta-Roth (2002, p. 53): “*Publish or perish*”.

A prática docente atual

Em 2010, entrei no ensino superior público. Novamente me deparei com dois grandes desafios: outra mudança de cidade, dessa vez para o sul do estado, e o novo contexto de ensino, agora muito maior e bem mais provocador. Os primeiros dois anos foram de adaptação, eu havia prestado concurso especifi-

camente para a supervisão da prática docente, mas meu trabalho ficou concentrado somente no ensino de línguas nos Cursos de Letras, Turismo e Relações Internacionais. Eu pouco sabia sobre o contexto de ensino desses dois últimos cursos, além das informações obtidas por meio das interações com os alunos em sala de aula, busquei adequar o material didático utilizado a essas áreas e a participar de atividades nos cursos para conhecer meu contexto de atuação.

No Curso de Letras, deparei-me com as primeiras dificuldades metodológicas já no primeiro ano. O curso sempre adotou material didático e o grupo de professores optou por seguir a abordagem comunicativa. Eu nunca havia trabalhado com materiais prontos, sempre fui 'orientada' a construir, a desconstruir, a refletir, a repensar, a refazer, a descartar, a criticar, como forma de desenvolver autonomia pedagógica.

Logo, passei a enfrentar descontentamentos em sala de aula porque meu discurso estava sempre imbricado de minhas concepções socioconstrutivistas. Meus materiais extras causavam estranhamentos e a prática limitada de exercícios gramaticais geraram reclamações. Mesmo tendo sido 'orientada' a ouvir as críticas positivas e negativas, confesso que fiquei emocionalmente abalada. Tudo tinha funcionado até então, eu acreditava estar fazendo um bom trabalho. Pela primeira vez em minha carreira profissional eu havia perdido minha autoconfiança, autodeterminação, me senti desorientada naquele emaranhado de incertezas.

Eu não sabia a que ou a quem recorrer, não tinha mais um grupo de pesquisa como o LabLeR para me socorrer. Fiquei por aproximadamente quatro anos seguindo a metodologia que parecia funcionar, ia movendo o barco conforme as ondas indicavam. Rodrigues (2016, p. 19) sintetiza muito bem essa situação:

A experiência inicial, muitas vezes traumática, é constantemente relatada pelos professores recém-formados. É o momento em que esse professor

constata sua formação deficiente (tanto linguística quanto teórica), se sente desamparado, já que, por estar longe da universidade, não conta com o apoio dos professores e orientadores e agora, na escola ou no curso de idiomas onde trabalham, contam ainda menos com o acompanhamento de um supervisor ou simplesmente com o auxílio de algum colega mais experiente.

Ao mesmo tempo, atuava como supervisora de cursos de língua inglesa na extensão. Nesse contexto, consegui formar um grupo de estudos com os alunos ‘tutores’, passamos a desenvolver pesquisas e a participar de congressos. Aos poucos essas ações foram me motivando e me inserindo novamente no âmbito da pesquisa e do ensino. Em 2014, participei pela primeira vez de um congresso internacional sobre formação de professores.

Esta ‘emancipação’ acadêmica foi fundamental para o meu crescimento como professora-formadora. Percebi que a minha tarefa agora era outra, eu precisava continuar me aprimorando, pois minha a responsabilidade era maior, orientar e educar futuros profissionais para que pudessem realizar o mesmo ciclo do qual eu fiz parte.

As apresentações de trabalhos, o diálogo com diferentes grupos de professores e o acompanhamento das discussões sobre as questões problemáticas no ensino e na aprendizagem de línguas foram essenciais para a minha percepção de que a prática de ensino é um processo de constante aprendizagem, de constatação, de testagem, de fazer e refazer, de repensar, de modificar, de construir e desconstruir e da busca pela transformação individual e coletiva.

A partir de 2017, ainda com um certo receio emocional, deixei que as minhas crenças, e intuições pedagógicas, agora fortalecidas pelas novas vivências e aprimoramento teórico-metodológico, voltassem a constituir a minha prática docente. Deixei de me preocupar com as consequências de meus erros, deixei a

minha atitude apreensiva de lado, aprendi a lidar com as minhas incertezas e a me permitir errar. Tomei consciência de que estarei sempre em contínua busca pela melhor maneira de aprender e de ensinar. Conforme aponta Marcuschi (2009, p. 14), nossa formação:

É tanto uma apropriação de saberes como uma expropriação de certezas, isto é, uma construção crítica. A melhor formação intelectual que podemos ter é a formação heurística, capaz de gerar os modelos de análise e interpretação crítica, e não a simples apropriação de conteúdos.

Considerações finais

Finalizo este capítulo afirmando que a aluna que fui e a professora que sou hoje são exatamente a mesma pessoa. A autoconfiança, a determinação, a responsabilidade, a curiosidade, o empenho acadêmico que sempre tive como aluna na escola básica e no ensino superior permanecem até hoje. Acrescidos a esses valores, estão os saberes profissionais, éticos, morais, a conduta e a postura pedagógica que adquiri ao longo da carreira. Como afirma Marcuschi (2009, p. 12) sobre a formação intelectual do profissional de Letras:

O intelectual não se caracteriza pela posse de um grande cabedal de conhecimentos, sejam eles quais forem, ou pelo domínio de muito conteúdo cultural, histórico e temático em sua área, mas por sua *capacidade de ação autônoma, crítica e ética* com o saber de que dispõe a partir da vivência que construiu em sociedade.

Prossigo atuando a partir dos embasamentos teórico-metodológicos socioconstrutivistas, mas sempre atenta a novas possibilidades, haja vista as mudanças sociais, culturais e históricas em nossa sociedade, que continuamente nos apresentam diferentes problemáticas a serem vivenciadas e superadas.

Referências

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. *O professor de língua estrangeira em formação*. 2ª ed. São Paulo: Pontes, 2005.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997, p. 279- 414.
- CELANI, M. A. A. Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão. In: LEFFA, V. J. *O professor de línguas: construindo a profissão* (Org.). Pelotas: EDUCAT, 2001, p. 21-40.
- FAIRCLOUGH, N. *Language and power*. London: Longman, 1989.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GIMENEZ, T. N.; CRISTOVÃO, V. L. L. Derrubando paredes e construindo pontes: formação de professores de língua inglesa na atualidade. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 4, nº 2, 2004.
- GIROUX, H. A. *Escola crítica e política cultural*. São Paulo: Cortez, 1988.
- HALLIDAY, M.A.K. Part A. In HALLIDAY, M.A.K.; HASAN, R. *A Language, context, and text: aspects of language in a social semiotic perspective*. Oxford University Press, 1989.
- JAKOBSON, R. *Linguística e comunicação*. 8ª ed. São Paulo: Cultrix, 1975.
- JOHNSON, K. The role of theory in L2 teacher education. *Tesol Quarterly*, v. 30, n. 4, 1996, p. 765-771.
- KINCHELOE, J. *A formação do professor como compromisso político. Mapeando o pós-moderno*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- KUMARAVADIVELU, B. Toward a postmethod pedagogy. *Tesol Quarterly*, v. 35, n. 4, 2001, p. 537-560.

LEFFA, V. J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: Leffa, V. (org.). *O professor de línguas: construindo a profissão*. Pelotas: Educat, 2001.

MARCUSCHI, L. A. A formação intelectual do estudante de Letras. In: MOLLICA, M. C. *Linguagem para a formação em letras, educação e fonoaudiologia*. São Paulo: Contexto, 2009. p. 9-18.

MENEGAZZO, R. E.; XAVIER, R. P. Do método à autonomia do fazer crítico. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, nº 43, 2004, p. 115-126.

MOTTA-ROTH, D. Comunidade acadêmica internacional? Multicultural? Onde? Como? *Revista Linguagem & Ensino*, v. 5, nº 2, 2002, p. 49-65.

PRABHU, N. S. There is no best method – why? *Tesol Quarterly*, v. 24, nº 2, 1990.

RODRIGUES, L. C. B. A formação do professor de língua estrangeira no século XXI: entre as antigas pressões e os novos desafios. *Signum: Estudos Linguísticos*, v. 2, nº 19, 2016, p. 13-34.

SHÖN, D. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

TELLES, J. A. O professor de línguas estrangeiras e o seu conhecimento pessoal da prática, princípios e metáforas. *Linguagem & Ensino*, v. 2, nº 2, 1999, p. 29-60.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

Ensino e aprendizagem de língua inglesa: Os caminhos por onde andei

Diógenes Cândido de Lima

Assim, enquanto sigo caminhando, vou, ao mesmo tempo, construindo e desconstruindo metodologias, moldando estratégias, transformando possibilidades e criando um sistema complexo de abordagens para o ensino de línguas. (O autor, nesta obra)

Primeiro trecho da caminhada

Antes de começar a minha narrativa, gostaria de agradecer ao professor Flávio Almeida dos Anjos, por essa iniciativa acadêmica que, com certeza, muito irá contribuir para os estudos linguísticos, no campo do ensino e da aprendizagem de línguas. Agradeço, também, pelo convite para fazer parte deste projeto, narrando a minha experiência de aprendiz e de professor de língua inglesa, profissão que exerço, com muito orgulho e prazer, há quase cinquenta anos, nos mais variados níveis, modalidades e circunstâncias.

Para contextualizar minha caminhada e mostrar os caminhos por onde andei, é necessário que se indique o lugar físico e acadêmico de onde falo. Sou natural de Ibiajara, um pequeno distrito pertencente ao também pequeno município de Rio do Pires, localizado no centro-sul do Estado da Bahia.

Embora residente em uma região relativamente isolada, desde cedo me interessei pelas línguas estrangeiras, primeiramente, motivado pelos inúmeros estrangeiros que, frequentemente, passavam pelo distrito com o intuito de explorar os mi-

nerais ali existentes, com destaque para o ouro, metal, então, tão abundante no distrito que batizou o nome da santa padroeira local de Santa Maria do Ouro.

Lembro-me que passava horas ouvindo aqueles estrangeiros, falando na língua nativa, a qual, mais tarde, descobri que se tratava da língua inglesa. Ouvia, também, porém em menor escala, o italiano e o francês, falados por padres que, costumeiramente, exerciam seu sacerdócio na tão importante paróquia de Santa Maria do Ouro.

De família católica, costumava sempre frequentar a igreja e a ajudar os padres nos serviços eclesiais, o que me levou a ingressar, ainda muito jovem, em um Seminário, onde passei quatro anos, antes de decidir que não tinha vocação para o sacerdócio.

Meu ingresso no seminário católico intensificou o gosto pelas letras e me deu a oportunidade de estudar, além das línguas clássicas, como o latim e o grego, embora de maneira superficial, línguas modernas, com destaque para o francês e o inglês. Na verdade, alguns dos sacerdotes que ali ensinavam eram nativos dessas línguas, mas lhes faltava uma formação adequada para o exercício do magistério. Por conta disso, as aulas, além de se basearem no tradicional método da gramática e tradução, se tornavam monótonas, enfadonhas, desestimulantes e sem nenhuma criatividade e motivação. Isso significa dizer que o fato de ser nativo de uma determinada língua não garante, em absoluto, um bom desempenho acadêmico-profissional, como publicizam, equivocadamente, as propagandas enganosas dos cursos particulares de línguas e escolas de idiomas, por esse mundo afora.

A respeito do professor nativo de língua inglesa, o linguista britânico, David Gradoll, em entrevista concedida ao G1, afirma que o melhor professor de idioma nem sempre é o nativo. Para ele, o professor ideal seria aquele que fala a mesma língua

do aluno. Isso porque esse professor teria mais condição de “interpretar significado no idioma do próprio estudante” (GRADOLL, 2009). Essa constatação de Gradoll é feita com base em pesquisas conduzidas pelo linguista, a pedido do *British Council*. O autor ressalta, contudo, que o professor não-nativo precisa ter um bom comando da língua que ensina, ser altamente capacitado e, naturalmente, ser bem treinado para tal. Oliveira (2014) também tem o mesmo pensamento de Gradoll ao afirmar que “ser falante nativo, seja lá o que isso signifique, não torna uma pessoa automaticamente um professor de inglês, muito menos um professor de inglês melhor do que os professores brasileiros” (p. 209). O pesquisador argumenta que é necessário que se desconstrua, de uma vez por todas, o mito do falante nativo, e que também não basta apenas ter conhecimento das teorias nas quais nos baseamos para sustentação da nossa prática docente. É preciso, antes de tudo, que se tenha um posicionamento crítico frente a essas teorias (p. 209), e que se conheçam as normas, as premissas, os conceitos e demais orientações teórico-metodológicas que regem o fazer pedagógico.

Na entrevista supracitada, concedida por Gradoll, ele afirma que o Brasil ainda deixa muito a desejar na questão do ensino da língua inglesa. Para ele:

No Brasil, o inglês é ainda visto como uma língua estrangeira. Em muitos outros países, as coisas avançaram muito rapidamente e não é mais visto como uma língua estrangeira. O Brasil parece estar muitas décadas atrás do resto do mundo em termos de inglês. O que está sendo feito aqui não é suficiente para produzir pessoas realmente fluentes em inglês. As escolas estão falhando ao ensinar inglês e isso é uma ótima notícia para o setor privado. As famílias que tiverem condição de bancar os estudos mandarão seus filhos para escolas de idiomas, o que gera a divisão social (GRADOLL, 2009, p. 2).

O que Gradoll constata na citação acima, é justamente o que é relatado na Narrativa 14, publicada no livro *Inglês em escolas públicas Não funciona? uma questão, múltiplos olhares* (LIMA, 2011), a qual transcrevo, abaixo, na íntegra, para que o leitor tire suas próprias conclusões.

Narrativa 14.

Uma vez que sempre estudei em escola pública, meu primeiro contato com o ensino de língua inglesa ocorreu na quinta série do ensino fundamental. Para mim e para a maioria de meus colegas, a idéia de aprender inglês era fantástica. Tínhamos a ilusão de que realmente iríamos aprender a falar inglês na escola. Ilusão essa destruída naquele mesmo ano, quando percebi que passar o ano todo estudando o alfabeto não me levaria à realização do meu desejo de falar, ao menos, algumas palavras na língua das músicas que eu gostava de ouvir.

“Quem sabe, no próximo ano,” pensava eu a cada série que passava. Mas a empolgação foi sendo destruída, não somente pela não aprendizagem, mas, principalmente, pelo fato de que pouco a pouco eu descobria que meus professores não me ensinavam não era porque não queriam, mas porque não sabiam inglês. Tive a certeza disto quando, na oitava série, a melhor professora de português que eu tinha tido até então, passou também a dar aulas de inglês. Aquela velha empolgação retornou por algum tempo, até perceber que a minha melhor professora de português era pior professora de inglês que as anteriores, mas com a diferença de que ela dizia honestamente: “não sou professora de inglês, estou ensinando essa disciplina apenas para completar a minha carga horária”.

Ao chegar ao antigo segundo grau, o inglês já não me influenciava mais. Tinha me contentado apenas em ouvir as músicas que gostava e a não entender nada, até que no segundo ano do segundo grau surge uma oportunidade. Uma escola de cursos de idioma, com preços bem mais acessíveis que os das outras, as quais nunca cheguei nem a sonhar em frequentar, devido aos altos preços das mensalidades. Aquela altura, eu estudava à noite, trabalhava durante o dia, e o valor daquelas men-

salidades cabia no meu orçamento. Então, me matriculei, muito mais pelo valor das mensalidades do que mesmo por aquela velha empolgação em aprender inglês. Estudei apenas por um semestre, pois tive que sair do emprego e não pude mais pagar as mensalidades. Mas foi tempo suficiente para eu aprender muito mais do que eu tinha aprendido em todos os meus anos de escola, e para me apaixonar, definitivamente, pela língua inglesa.

No meu último ano no segundo grau, pela primeira vez tive, na escola, um professor que realmente conhecia a língua inglesa. Afinal, ele não só falava, mas havia morado em um país de língua inglesa. O curioso é que, sendo um conhecido professor de escolas de idiomas, este também não ensinava nada, nem sequer falava em sala de aula, o que lhe rendera o apelido de *professor mudo*. Certa vez, tentando praticar meu fraco inglês com ele, lhe perguntei se ele não gostava de falar inglês. Sua explicação foi a de que ensinar inglês em escolas públicas não funciona. Esse fato me revoltou, e eu que, "às vésperas" do vestibular, ainda não sabia o que iria fazer, me decidi: eu iria cursar Letras e seria professor de língua inglesa.

No ensino superior, eu já havia sido prevenido de que eu não teria um ensino de inglês propriamente dito, mas que seria cobrado. Tratei, então, de entrar novamente em um curso de idiomas. Como eu, de forma autodidata, havia estudado e praticado bastante, pulei algumas etapas do curso de inglês e fui direto para o penúltimo semestre do curso. Foram dois semestres maravilhosos, em que tive ótimos professores e que pude, finalmente, começar a falar inglês com certa fluência. E ao fim do curso tive então a primeira oportunidade de ensinar inglês, ao ser convidado a ser professor nessa mesma escola de idiomas e em suas filiais em cidades vizinhas.

Ainda no ensino superior, tive a experiência de voltar aos colégios públicos por meio dos estágios. Pude, então, ver que a situação para com o ensino de língua inglesa tinha piorado ainda mais, ao ponto de ver professores de matemática, disciplina completamente diferente, lecionando inglês, e professores regentes pedirem para assistir as minhas aulas para aprender um pouco de língua inglesa.

Concluindo o ensino superior, passei a ensinar minha disciplina em cursos de idiomas, mas sem esquecer a minha vontade de voltar às escolas públicas e fazer diferente do que fizeram, ou de que podiam fazer, meus professores de inglês no ensino fundamental e médio.

E agora estou num curso de pós-graduação em nível de especialização em língua inglesa, à espera de uma oportunidade de ingressar como professor de inglês em escolas públicas e fazer o possível para realmente proporcionar, ao menos, uma aprendizagem básica àqueles que vierem a ser meus alunos de inglês (LIMA, 2011, p. 13).

Além de haver motivado a organização de um livro, esta narrativa suscitou um grande debate e dividiu opiniões no meio acadêmico sobre o verdadeiro papel do ensino/aprendizagem da língua inglesa em nosso país e ao redor do mundo. Dentre os assuntos debatidos no livro, como reação à narrativa 14, podemos citar a questão da carnavalização do ensino (LEFFA, 2011), em que o autor afirma que a escola pública brasileira vive em um mundo completamente às avessas, invertido, em que paródias são feitas pelos alunos para ridicularizar o professor e a própria escola, imperando, assim, no ambiente escolar, o verdadeiro espírito carnavalesco. Isso passa a impressão de que “na escola dos pobres, como na idade média, o esculacho é a única via de expressão permitida” (p. 27). Leffa cita como possível solução para esse problema, o estabelecimento de uma parceria entre aluno e professor, ao invés de se criar bodes expiatórios para se colocar a culpa. Já Paiva (2011) assevera que o preconceito contra as classes populares começa com os próprios parâmetros curriculares nacionais para o ensino fundamental, os quais, além de excluir qualquer tipo de mobilidade social, atribuem à língua inglesa uma condição elitista. A autora recomenda o conceito de participação como uma maneira de orientar as práticas pedagógicas, no intuito de produzir sentido para o processo de ensino e aprendizagem de línguas (p. 46). Rajagopalan (2011),

por sua vez, foca sua discussão em questões históricas, ideológicas e linguísticas sobre o papel do inglês como língua da globalização. Para ele, devemos levar em consideração as políticas linguísticas ao se pensar na melhoria de ensino de uma língua estrangeira como o inglês, principalmente em países do “círculo em expansão”, como é o caso do Brasil. O autor salienta que se faz necessário pensar essa questão em termos coletivos, ao invés de individuais, e que “devemos nos esforçar, como professores, para que os alunos dominem a língua e não fiquem eternamente no encanto do idioma e da cultura específica e, muitas vezes, fantasiada que o acompanha” (p. 63). A reação de Miccoli (2011), ao ser convidada para participar da coletânea foi, a princípio, de rejeição por entender que tudo aquilo que continha na narrativa 14 coloca por terra uma história por ela construída durante os anos em que trabalhou como professora universitária na preparação de professor para atuar no mercado de trabalho.

Segundo ela, encontram-se na narrativa em pauta:

Expectativas destruídas; reconhecimento da formação deficiente de docentes de língua; expectativas recuperadas, para serem, novamente, perdidas; satisfação mínima na aprendizagem; possibilidade de superação das dificuldades em institutos de idiomas; perda de emprego e empecilhos financeiros; fim de um sonho, apenas parcialmente, realizado, e a descoberta de uma paixão; professores bem formados, mas desacreditados; decisão de mudar a realidade e o reencontro da velha história. Evidencia-se um círculo vicioso que parece resistir às tentativas de quebrá-lo (MICCOLI, 2011, p. 171).

A autora observa que o ensino em escola pública pode funcionar desde que sejam levadas em conta algumas condições fundamentais. Por exemplo, é preciso que se tenha consciência do verdadeiro papel do ser professor, além “de uma noção clara do propósito de se incluir o ensino de uma língua estrangeira no ensino fundamental no Brasil e um ensino de línguas

estrangeiras, que seja capaz de cumprir com o propósito de sua inclusão no currículo da escola” (p. 182). Só assim, segundo ela, será quebrado esse círculo vicioso que se instalou no processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras no Brasil. Para mais reações de outros linguistas aplicados a respeito da temática, indico o supracitado livro, por mim organizado e publicado pela Parábola Editorial.

Segundo trecho da caminhada

Bem, dando continuidade ao relato de minha caminhada, após abandonar o Seminário e terminar o curso de magistério, onde tive um professor de inglês brasileiro, autodidata, com quem muito aprendi, ingressei na Universidade Federal da Bahia (UFBA), por meio do Programa de Expansão e Melhoria do Ensino (PREMEN), destinado à formação de professor para ensinar essa língua. Não obstante já tivesse um comando razoável da língua inglesa, esse curso foi de fundamental importância para que eu fosse exposto aos princípios teóricos e metodológicos da linguagem, bem como às mais variadas técnicas e métodos de ensino, que estavam em voga na época. Claro que estou falando do início da década de 70, quando reinava, absoluto, o método audiolingual e que, segundo Mota (2004), a abordagem cultural predominante era a anglo-conformista, em que os livros didáticos traziam ilustrações relacionadas aos aspectos culturais *Anglo Saxon Protestant (WASP)*, com ênfase no treinamento das estruturas gramaticais e sem levar em consideração as variações linguísticas e/ou as questões sociais. A esse respeito, Mota (2004, p. 39) salienta ainda que:

A sala de aula transformava-se em uma ilha cultural de imersão no mundo do estrangeiro, no sonho de “civilidade” do colonizador. Os alunos eram estimulados a substituir seus nomes por equiva-

lentes em inglês, a imitar os discursos dos personagens dos livros ou dos filmes didáticos; enfim, a transferir-se, em viagens imaginárias ou reais, para os territórios mais “abençoados” do hemisfério norte.

Sem nenhuma criticidade, nós, alunos e professores de língua inglesa da época, nos sujeitávamos a esses processos assimilacionistas e nos tornávamos agentes portadores da ideologia cultural americana. Inconscientemente, ou não, acabávamos passando tudo isso para os nossos alunos. Nesse sentido, éramos vítimas das nossas próprias convicções socioculturais errôneas. Felizmente, com o advento dos novos métodos e abordagens de ensino, deu-se início um novo tempo em que o conhecimento passou a ser construído de forma mais eclética, dialética e multidimensional, e em que conceitos como cultura e identidade passaram a ser levados em consideração no ambiente escolar e no processo de ensino e aprendizagem de línguas (MOTA, 2004).

Foi justamente nessa época, e dentro desse contexto imperialístico, que fui agraciado com uma bolsa de estudos para fazer um curso de aperfeiçoamento em língua inglesa, no *Center of English as a Second Language (CESL)*, na *Southern Illinois University (SIU)*, na cidade de Carbondale, Illinois, Estados Unidos da América, vindo, mais tarde, a ingressar no Bacharelado em Linguística daquela universidade. Embora se tratasse da linha dura da Linguística, graças à flexibilidade acadêmica do fluxograma do curso em meu Departamento, tive a oportunidade de acrescentar em minha grade curricular disciplinas mais voltadas para a Linguística Aplicada (LA) e questões relacionadas ao ensino. Na verdade, naquela época, o conceito de LA era mais voltado para questões relacionadas ao ensino mesmo, diferentemente do que se entende por Linguística Aplicada nos dias atuais, que tem uma outra perspectiva e que leva mais em consi-

deração a função social da linguagem. Com o ingresso no curso de Linguística, tive a oportunidade de aprofundar em questões teórico-metodológicas, estudadas no curso do PREMEN. Essa experiência me proporcionou um amadurecimento intelectual e profissional muito grande, uma vez que a teoria e a prática se complementavam no desenvolvimento das atividades acadêmicas exigidas pelo curso. Ademais, tive a oportunidade de me engajar, por meio de um estágio remunerado, no *Illinois Migrant Council*, entidade que tinha como principal objetivo proporcionar emprego, educação e outras oportunidades culturais e sociais a imigrantes, em sua grande maioria mexicanos, que exerciam trabalhos sazonais em fazendas da região sul do Estado de Illinois. Como estava cursando linguística e já tinha uma vasta experiência no campo de ensino dessa língua, coube-me a tarefa de ensinar inglês para essa população. Uma experiência enriquecedora e que me levou a colocar em prática os ensinamentos recentes adquiridos em sala de aula na universidade americana, bem como aqueles acumulados durante anos de experiência profissional de magistério no Brasil.

Evidentemente que o fantasma do falante nativo ainda me rondava. Vítima, por muitos anos, de uma visão assimilacionista, e de uma metodologia, de certa forma, colonizadora, esforçava-me, ao máximo, para que a minha pronúncia fosse impecável e minha forma de expressão condizente com o falar americano. Não tinha consciência, então, de que o sotaque é cosmopolita e de que não poderia, em hipótese alguma, negar a minha identidade linguística. Adorava quando me diziam que o meu inglês era muito bom, e que o meu sotaque era quase que inexistente. Essa condição foi, aos poucos, sendo superada, a partir do momento em que fui tomando consciência de que eu não teria de falar como um americano para provar minha fluência e precisão na língua.

Os métodos de ensino de línguas da época eram calcados no behaviorismo de Skinner e no estruturalismo de Saussure e Blomfield, fundamentados na psicologia e na linguística, respectivamente, com ênfase na forma oral da língua, utilizando-se de estruturas de imitação, repetição e memorização para se alcançar fluência e habilidade comunicativa na língua-alvo. Percebia-se, também, a presença do construtivismo, com grande destaque para a prática, em detrimento da teoria. Ademais, tinham as ideias de Piaget e Vigotsky que advogavam, com base na psicologia cognitiva, a construção do conhecimento em situações naturais de interação social e cultural, além de Noam Chomsky que acreditava na aquisição da linguagem como um processo essencialmente intuitivo.

Considerando que tínhamos uma certa liberdade, no *Illinois Migrant Council*, para aplicar uma metodologia que levasse em consideração as necessidades sociais e afetivas do aluno, e a que melhor se enquadrasse com aquela realidade, começamos a fazer um trabalho de ensino de língua inglesa mais voltado para as questões de sobrevivência e de relevância social e afetiva, tendo como pano de fundo uma abordagem freireana, que começava a despontar naquele país, principalmente por meio dos trabalhos de Nina Wallerstein, da Universidade do New Mexico, em Albuquerque. Wallerstein havia trabalhado utilizando, com sucesso, os métodos de Paulo Freire para ensinar Inglês como segunda língua para um grupo de imigrantes e refugiados na região de San José, no Estado da Califórnia. O material desenvolvido por Wallerstein e sua equipe era baseado na realidade desses imigrantes e refugiados e levava em consideração questões de empoderamento e conscientização. A propósito, em um artigo intitulado “Paulo Freire *in the North: interdisciplinary approaches to empowerment education*” (WALLERSTEIN, 1988), a autora discute como conseguiu adaptar as ideias de Paulo Frei-

re ao currículo de ensino de *English as a Second Language* (ESL), no contexto norte americano, utilizando ideias e princípios alternativos como “*problem posing, dialogue literacy, popular education, education for empowerment or for critical consciousness*” (p. 2).

Esses mesmas ideias e princípios eram abordados com os meus alunos em minhas aulas de língua inglesa, no *Illinois Migrant Council*. Antes de ir para os Estados Unidos, havia trabalhado com o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), que era fortemente influenciado pelo Método Paulo Freire, em que eram utilizadas “palavras geradoras” para subsidiar as discussões. Essa minha experiência com o MOBRAL, aliada à prática do ensino de língua inglesa, bem como a um período trabalhando no Laboratório de Prática de Ensino da SIU, também como bolsista, contribuíram, fortemente, para que eu desempenhasse um trabalho não só de ensino da língua para os imigrantes mexicanos, utilizando uma metodologia alternativa, como também de conscientização de sua condição humana, algo de fundamental importância e bem providencial, porque as ideias humanistas no ensino de línguas estavam começando a entrar em evidência ao redor do mundo.

Hoje em dia, estamos diante de paradigmas renovadores em que toda essa visão assimilacionista, subserviente e colonizadora está sendo repensada, rediscutida, desconstruída e reinventada. Temos, como exemplos, o conceito de *world English(es)* que advoga que, em se tratando de uma língua internacional, o inglês pertence a todos e não é mais monopólio de uma determinada nação, como bem afirmam Rajagopalan (2009) e Widdowson (1994), dentre muitos outros. Mais recentemente, estamos lidando com a crescente questão da translinguagem, a qual, por meio de uma visão educacional democrática, promete uma grande transformação no fazer pedagógico relacionado ao ensino de línguas estrangeiras.

Terceiro trecho da caminhada

Tanto o meu processo de ensino quanto o de aprendizagem da língua inglesa, objeto deste capítulo, passaram por vários métodos, estilos, abordagens e estratégias, as quais, por sua vez, sofreram mudanças, ajustes, reajustes e transformações no decorrer do tempo, o que me deixa muito à vontade para continuar trilhando meu caminho e narrando essa minha experiência.

No que diz respeito aos métodos e abordagens de ensino, posso dizer que fui submetido, como aluno, e utilizei, como professor, de uma forma ou de outra, todos eles, desde os tradicionais aos mais modernos e revolucionários, valendo dos mais variados recursos didáticos disponíveis em cada época.

Eu diria que todos esses métodos e abordagens se complementam, tiveram sua devida importância, em seu respectivo tempo, e muito contribuíram para a evolução e consolidação do ensino de línguas em todo mundo. Afinal, os paradigmas metodológicos, assim como a língua, não são fixos e, portanto, estão sempre em movimento, em mudanças, sujeitos a aperfeiçoamentos, transgressões, enfim, em completa hibridez, fazendo jus, assim, aos preceitos da modernidade líquida do século XXI (BAUMAN, 2015). Daí Oliveira (2014, p. 209) afirmar que:

O professor de inglês desta primeira metade do século XXI tem muitas opções teóricas e tecnológicas à disposição. E isso pode ser bastante desafiador e até assustador. Antes as coisas eram mais simples: bastava adotar o método da moda. Se havia o risco de errar na escolha do método, pelo menos não se erraria sozinho.

Oliveira (2014) apresenta alguns questionamentos, relacionados aos métodos de ensino de língua inglesa, que considero pertinentes para serem tratados aqui, uma vez que eles, de alguma maneira, complementam as orientações apresentadas pelo organizador desta coletânea para a elaboração dos nossos manuscritos. As perguntas são as seguintes:

Diante das tantas possibilidades atuais, quais são as mais adequadas para os objetivos que guiam os alunos? O que focar com mais ênfase na sala de aula: a precisão ou a fluência? O que fazer diante de tantos métodos? Adotar um ou não adotar nenhum e criar um método eclético...? (OLIVEIRA, 2014, p. 209).

Os questionamentos levantados por Oliveira (2014), acerca da escolha de um método para se ensinar língua estrangeira – dentre os tantos existentes – esboçam, de forma vívida e impactante, a natureza visceralmente complexa da aquisição e do ensino-aprendizagem de línguas. Notamos que a tendência atual é condizente com aquela apropriadamente apontada por Borges e Paiva (2011), a qual afirma que uma boa parte da comunidade científica na Linguística Aplicada se manifesta simpatizante ao novo paradigma da complexidade. Isso se deve, segundo as autoras, ao fato das soluções propostas, tanto pelo movimento comunicativo quanto pelo movimento gramatical, não se demonstrarem suficientes para retratar a complexidade da aquisição e do ensino-aprendizagem de línguas.

Referindo-se à complexidade dessa realidade, Nunan (2001, p. 91) pontua que:

As orientações das pesquisas atuais em estudos de aquisição de segunda língua podem ser capturadas em uma única palavra: complexidade. Pesquisadores começaram a perceber que há dimensões sociais e interpessoais para aquisição, bem como psicológicas, que *input* e *output* são ambos importantes, que forma e significado são, em última instância, inseparáveis e que aquisição é um processo orgânico, e não linear.¹

As colocações de Nunan (2001), portanto, nos encaminham para um posicionamento mais crítico e questionador perante o

1 - “*Current SLA research orientations can be captured by a single word: complexity. Researchers have begun to realise that there are social and interpersonal as well as psychological dimensions to acquisition, that input and output are both important, that form and meaning are ultimately inseparable, and that acquisition is an organic rather than a linear process*” (NUNAN, 2001, p. 91, tradução nossa).

ensino-aprendizado de um outro idioma, dado que sua finalidade é a aquisição dessa nova língua. Cabe, portanto, fazer uma leitura que considere todas as possíveis vertentes envolvidas nesse processo, que não apenas a escolha de uma metodologia específica, pois, seria todo esse conjunto de variáveis o responsável pelo sucesso ou insucesso do aprendizado em questão.

Diante desse contexto, Borges e Paiva (2011) sugerem que o processo de Aquisição de Segunda Língua (ASL) deva ser encarado como um sistema adaptativo complexo, no qual a linguagem é tida como um processo bio-cognitivo, sócio-histórico e político-cultural. Nesse cenário, somos seres de linguagem que aprendem e que mudam, porque, segundo as autoras, somos, nós mesmos, sistemas complexos que se auto-organizam para conseguir sobreviver como seres que usam a linguagem para pensar, comunicar, agir e interagir com o meio e com os pares.

Sendo assim, é pertinente a consideração de diferentes questões imbricadas no processo de ensino-aprendizado. No trecho seguinte, vemos princípios de teorias diversas, como as behavioristas, vygotskianas e krashenianas:

Paiva (2009) propõe que a ASL admite competências inatas e também a criação de hábitos automáticos; reconhece a importância da afiliação à cultura da outra língua e a construção de identidades, assim como o papel fundamental do *input*, da interação e do *output*, das conexões neurais e das mediações sociais (BORGES; PAIVA, 2011, p. 344).

Essa discussão nos remete à consideração, portanto, da multiplicidade de pontos que participam da construção do indivíduo enquanto aprendiz de línguas. Segundo Paiva (2005, p. 24), há variações que interferem nesse processo, como as biológicas, de inteligência, aptidão, atitude, idade, estilos cognitivos, motivação, personalidade e de fatores afetivos, “além das variações do contexto onde ocorrem os processos de aprendizagem – quantidade/qualidade de *input* disponível, distância social, tipo

e intensidade de *feedback*, cultura, estereótipos”, entre outras questões.

Diante dessas constatações, acreditamos que a busca por uma abordagem complexa no ensino de línguas é necessária para compreender questões irrefutavelmente relevantes que se encontram presentes nesse processo, como as relacionadas à linguagem, à sala de aula e a seus principais integrantes – alunos e professor, para alcançar a compreensão da aquisição, do ensino e da aprendizagem como sistemas complexos, dentro do qual todos se encontram ativamente inter-relacionados.

Dentro desse posicionamento, reforçamos a crença de Borges e Paiva (2011), que entendem o professor não como mero repetidor de procedimentos pré-estabelecidos, mas como alguém que constrói conscientemente a sua metodologia. Portando nessa visão, o professor pode moldar a sua prática de acordo com o sistema vivo e mutante que tem perante si, considerando as suas características e se valendo de sua intuição pedagógica e de sua bagagem de saberes contendo os diferentes caminhos da prática docente. Em vista disso, nos valem das conclusões de Paiva (2005), que amparam que, dentre as funções do professor, está a permissão para que o aluno tenha a liberdade de utilizar as estratégias que melhor funcionem para ele, para que, assim, o sistema complexo da aquisição siga a sua rota e o aprendiz possa construir o seu conhecimento de forma autônoma e consciente. cremos que a utilização de uma abordagem de ensino de línguas que espelhe toda essa complexidade intrínseca ao processo em si e a todos os seus componentes tem maiores chances de ir ao encontro dos objetivos do aluno.

Oliveira (2014, p. 209) busca saber também “se os métodos de ensino de inglês estão realmente mortos e enterrados ou se continuam respirando, se ainda são válidos”.

Acho difícil afirmar que os métodos de ensino de línguas estão mortos e enterrados. Para mim, eles ainda continuam respirando, com muito fôlego, e são extremamente válidos. O que parece ter havido, como acabamos de ver, foi uma grande reviravolta nas questões filosóficas, culturais, psicológicas e metodológicas relacionadas ao ensino, de um modo geral, e ao ensino de línguas, de maneira específica. O próprio Oliveira polemiza essa questão ao afirmar que, contrariando Richards e Rodgers (2001), que diziam que os métodos haviam durado até o fim dos anos 1980, na verdade eles continuam vivos. O autor apresenta uma série de argumentos para suportar essa sua assertiva, provando, inclusive, por meio de resultados de pesquisa (LIU, 2004) que os métodos de ensino de línguas ainda reinam absoluto em pleno século XXI. O que parece ter morrido, isso sim, é a utilização de um único método para se ensinar línguas. Por isso, a modalidade de ensino em que leva em consideração o caráter eclético dos métodos é, certamente, a mais utilizada, por professores de línguas, em todas as partes do universo. Contudo, Oliveira (2014) nos chama a atenção, a respeito do cuidado que devemos ter quando nos referimos ao método eclético, para que o termo não perca seu verdadeiro significado. O pesquisador salienta que:

Seguir um método eclético não significa fazer qualquer coisa na sala de aula. Que os professores de inglês não se iludam: para que possam construir conscientemente um método eclético, eles precisam conhecer métodos diferentes para deles selecionarem a teoria de língua, a teoria da aprendizagem, as técnicas, os tipos de atividades, os papéis do professor e os papéis dos alunos que sejam mais úteis em seu contexto de ensino e que lhes permitam construir um *Syllabus* apropriado para as necessidades de seus alunos (OLIVEIRA, 2014, p. 205-206).

Faz-se uso, também, com muita frequência, da abordagem comunicativa, a qual não deixa de ter resquícios de vários ou-

tros métodos e abordagens, o que vale dizer que, dificilmente, iremos encontrar um método e/ou uma abordagem que seja essencialmente puro ou que não seja influenciado por outros princípios teórico-metodológicos. Portanto, para que o professor desempenhe as suas atividades a contento, é preciso que esteja bem atualizado, em termos de leitura, reflita criticamente sobre as suas atitudes pedagógicas e tome decisões que estejam de acordo com os princípios de um arcabouço teórico atual, coerente e condizente com a realidade socioeducacional do aluno.

O caminhar presente

Depois de todos esses anos, ainda continuo na estrada exercendo a mesma profissão, no campo do ensino e aprendizagem de língua inglesa. Trabalho em um curso de formação de professor de línguas, o que significa dizer que desempenho, também, outras atividades, além da prática docente, a exemplo de projetos de pesquisa e cursos de extensão. Estou engajado, também, na pós-graduação, tanto *lato sensu* quanto *stricto-sensu*, em que ministro disciplinas e oriento trabalhos voltados para o campo da Linguística Aplicada, em suas mais diversificadas facetas.

A evolução do tempo, as mudanças de paradigmas, o advento das novas tecnologias digitais e, conseqüentemente, o vasto processo de globalização influenciaram, sobremaneira, no meu desempenho enquanto professor de língua estrangeira e nas metodologias que utilizo. Nesse sentido, discordo da assertiva de Rubio (2009, p. 39) quando diz que: “muitos professores ainda ensinam os seus alunos da mesma maneira que eles foram ensinados”. No meu caso, isso seria praticamente impossível. Comecei a aprender inglês utilizando uma metodologia que, hoje em dia, é considerada ultrapassada, obsoleta e completamente fora dos padrões contemporâneos para o ensino de uma língua

estrangeira, mesmo em se tratando do método eclético. Não nego que, nos anos iniciais de ensino da língua inglesa, por falta de experiência e leitura, eu até que transferia para a minha prática docente algumas atividades que havia aprendido com os meus professores; mesmo assim, era de maneira bem criteriosa e selecionada. Os padrões modernos, contudo, estão pautados não apenas em habilidades cognitivas, como também em dinamismo, diversificação e criatividade. O professor que não evolui e não se adapta às necessidades da sociedade atual corre o risco de ficar atrelado a uma prática pedagógica iluminista e acaba privando seus alunos de uma formação mais significativa e enriquecedora.

Venho, nos últimos anos, trabalhando, alternativamente, com as disciplinas de Expressão oral em língua inglesa e Linguística Aplicada ao ensino de língua estrangeira, para alunos dos dois últimos semestres do Curso de Letras Modernas da universidade onde trabalho. Esses alunos estão prestes a se formar. Muitos já concluíram seus estágios, enquanto que outros se encontram nesse processo. Surpreendentemente, o que tenho ouvido desses alunos é que existe uma grande diferença, em termos metodológicos, entre o que eles aprendem na universidade e o que é, de fato, posto em prática na sala de aula da escola pública – e particular, também. De fato, esse distanciamento entre a universidade e a escola pública, em particular, é algo que vem sendo discutido, com certa frequência, na literatura específica. Na apresentação do livro: *Ensino de língua inglesa: conversas com professores da escola pública*, faço a seguinte observação:

Em meus contatos com egressos do curso de Letras Modernas da instituição em que leciono, principalmente durante os eventos extensionistas que tenho organizado, sou sempre questionado a respeito da falta de integração entre a universidade e a comunidade acadêmica externa, de modo especial pelos professores de língua inglesa que trabalham na escola pública. A queixa maior é a de

que os professores universitários, de um modo geral, se trancam entre os muros das universidades e pouco ou nenhuma atenção é dada àqueles que militam na rede pública de ensino. Segundo esses professores, quando, por acaso, acontece alguma interação é no sentido de beneficiar os primeiros, vinda de cima para baixo e sem ouvir os interessados na questão (LIMA, 2017, p. 21).

A questão do método de ensino é algo recorrente no aludido livro. São tratados, por exemplo, aspectos relacionados às novas experiências metodológicas como possibilidade transformadora nas aulas de línguas; o uso do português na aula de inglês; a oralidade na sala de aula; a perspectiva intercultural crítica no ensino de línguas; a introdução do aprendizado autônomo; os desafios de ensinar uma língua de abrangência internacional além, naturalmente, do uso das tecnologias digitais nas salas de aula de línguas estrangeiras. Claro que para lidar com essa diversidade de temas tem que se levar em consideração os variados aspectos metodológicos, bem como as diferenças individuais. Lidamos com um contexto tão heterogêneo, no qual os alunos apresentam uma diversidade de crenças, de aspectos afetivos, bem como cognitivos e socioculturais. Todos esses fatores estão diretamente relacionados com o processo de ensino/aprendizagem de línguas. Assim, é difícil pensar em um método que atenda uniformemente a todas essas condições, forçando o professor, por vezes, a adequar o método ao seu contexto.

Na era chamada de pós-método, com a crescente utilização de novos meios de comunicação multimídia, o professor pode acabar criando a sua própria maneira de ensinar. Nossos alunos estão inseridos em uma cultura digital, em que a conectividade e a mobilidade permitem que os espaços de ensino e aprendizagem sejam ampliados. Sendo assim, as nossas práticas pedagógicas precisam promover a inclusão dos nossos alunos nessa nova comunidade global, uma vez que o uso da tec-

nologia muda por completo a forma como nos comunicamos e, conseqüentemente, a forma como acessamos o conhecimento; não de maneira substitutiva, mas adicional às que já utilizamos, agregando, assim, novas metodologias e novas práticas.

O caminho futuro

Existe uma máxima popular que diz que “o futuro a Deus pertence”, mas podemos acrescentar, também, que precisamos elaborar o nosso próprio planejamento, já que tememos o livre arbítrio e que, portanto, podemos, muitas vezes, controlar a direção das coisas. No momento, encontro-me de licença prêmio e, assim que voltar da licença, entrarei com pedido de aposentadoria. Afinal, são quase 50 anos de serviços prestados à educação, em sua maioria, dedicados ao ensino de língua inglesa, como descrito acima.

Comecei a minha caminhada, nas trilhas espinhosas do sertão, que me levou para outras plagas, outros mundos, outros mares, outros rincões, mas que me trouxe, de novo, para o berço da minha civilização. Desde o ano 2000 já reunia todos os pré-requisitos para me aposentar, mas optei por seguir na caminhada de uma estrada que sempre me deu prazer.

Considerando que caminhar significa, também, estar em atividade e/ou em movimento, então não podemos parar. Parar é deter o progresso, o deslocamento, o movimento; é manter-se em um determinado lugar, figurativamente ou não. Assim, o show tem que continuar. Pretendo me manter como professor voluntário da Pós-graduação, orientando alguns trabalhos e dando continuidade a algumas das minhas produções, mesmo que em ritmo desacelerado e sem muito – ou nenhum – compromisso e/ou obrigação acadêmica, mas pelo simples prazer de caminhar e de construir conhecimento.

A construção do conhecimento não pode ser feita de maneira completamente individual; é preciso que esteja vinculada à comunidade científica e ao saber universal. Daí o desejo de permanecer, pelo menos por enquanto, ligado a um Programa de pós-graduação e envolvido com a comunidade acadêmico-científica, mesmo porque, segundo Piaget e Vigotsky, para que haja aprendizado é preciso que haja, também, interação social. Claro que o conhecimento pode ser construído em outro contexto, como na casa, por exemplo, porém, de um modo geral, ele está relacionado a um ambiente escolar. Por isso que pretendo dar continuidade a essa minha caminhada, em um ambiente universitário, para que as pegadas do caminho por onde andei possam servir de rumo para aqueles meus alunos que pretendem trilhar o caminho da Linguística Aplicada e do ensino de línguas.

Assim, enquanto sigo caminhando, vou, ao mesmo tempo, construindo e desconstruindo metodologias, moldando estratégias, transformando possibilidades e criando um sistema complexo de abordagens para o ensino de línguas. Afinal, conforme afirma Rivers (1975, p. 12) “qualquer método deixa de ser eficiente quando, obedecendo a padrões pré-estabelecidos, é aplicado com rigidez a toda e qualquer situação”. Vamos, pois, ser autônomos em nossas salas de aula e levar em consideração as diversas variações que interferem no processo de ensino e aprendizagem de línguas.

Referências

BAUMAN, Z. *Vida líquida*. 9a ed. Austral: Paidós, 2015.

BORGES, E. F. V.; PAIVA, V. L. M. O. Por uma abordagem complexa de ensino de línguas. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 14, n. 2, p. 337-356, jul./dez. 2011.

GRADOLL, D. 'Melhores professores de inglês não são britânicos nem americanos', diz linguista. [Entrevista cedida a] Fernanda Calgaro. São Paulo: G1, 06 nov. 2009. Disponível em: <http://g1.globo.com/Noticias/Vestibular/0,,MUL1368465-5604,00-MELHORES+PROFESSORES+DE+INGLES+NAO+SAO+BRITANICOS+NEM+AMERICANOS+DIZ+LINGUI.html>. Acesso em: 15 jul. 2019.

LEFFA, V. J. Criação de bodes, carnavalização e cumplicidade: considerações sobre o fracasso da LE na escola pública. In: LIMA, D. (org.). *Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 15-31.

LIMA, D. C. (org.). *Ensino de língua inglesa: conversas com professores da escola pública*. Campinas: Pontes Editores, 2017.

_____. (org.). *Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

LIU, J. Methods in the Post-Methods Era. Report on an International Survey on Language Teaching Methods. *International Journal of Linguistic Studies*, v. 4, n. 1, p.137-152, 2004.

MICCOLI, L. O ensino na escola pública pode funcionar desde que... In: LIMA, D. (org.). *Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 171-184.

MOTA, K. M. S. Incluindo as diferenças, resgatando o coletivo – novas perspectivas multiculturais no ensino de línguas estrangeiras. In: MOTA, K.; SCHEYERL, D. (org.). *Recortes interculturais na sala de aula de línguas estrangeiras*. Salvador: Edufba, 2004. p. 35-60.

NUNAN, D. Second language acquisition. In: CARTER, R.; NUNAN, D. (ed.). *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

OLIVEIRA, L. A. *Métodos de ensino de inglês: teorias, práticas, ideologias*. São Paulo: Parábola, 2014.

PAIVA, V. L. M. O. Ilusão, aquisição ou participação. In: LIMA, D. (org.). *Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 33-46.

_____. Modelo fractal de aquisição de línguas. In: BRUNO, F.C. (org.). *Reflexão e prática em ensino/aprendizagem de língua estrangeira*. São Paulo: Editora Clara Luz, 2005. p. 23-36.

RAJAGOPALAN, K. O inglês como língua internacional na prática docente. Kanavillil Rajagopalan responde. In: LIMA, D. (org.). *Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 39-46.

_____. Vencer barreiras e emergir das diversidades com pleno êxito, sempre com o pé no chão. In: LIMA, D. (org.). *Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 55-65.

RICHARDS, J.; RODGERS, T. *Approaches and Methods in Language Teaching: A description and Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

RIVERS, W. M. *A metodologia do ensino de línguas estrangeiras*. Tradução de Hermínia S. Marchi. São Paulo: Pioneira, 1975.

RUBIO, M. C. Effective teachers – Professional and personal and personal skills, em ENSAYOS. *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, n. 24, 2009.

WALLERSTEIN, N. Paulo Freire in the North: interdisciplinary approaches to empowerment education. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, n. 14, p. 1-14, jul./dez. 1988.

WIDDOWSON, H. G. The ownership of English. *Tesol Quarterly*, v. 28, n. 2, p. 377-389, Summer 1994.

Experiências (bem-sucedidas) de aprender a língua inglesa

Douglas Altamiro Consolo

Tendo passado por muitas experiências de ensino de línguas [...] ao longo dos anos, tendo trabalhado como trabalhei em tantos projetos de investigação direta de situações de ensino e aprendizagem e ofertado tantos cursos de formação de professores de línguas em minha carreira universitária, estou cada vez mais convencido de que o potencial comunicativo para o ensino de línguas é grande e continua inexplorado abaixo da superfície onde temos em geral atuado. Há muito a acrescentar e que transformar no paradigma emergente e no concreto da prática (AMEIDA FILHO, 2001, p. 18-19).

Introdução

Falar inglês tem sido um desejo, um sonho, uma vontade de muitas pessoas, e comigo não foi diferente. Relato, neste capítulo, um pouco da minha história com a língua inglesa, na expectativa de que as minhas experiências possam inspirar e motivar outras pessoas a aprender inglês, bem como outras línguas estrangeiras.

Aos dez anos de idade eu cantava em um coral infantil, em um conservatório musical em minha cidade natal, e na época foi aberto um curso de inglês no conservatório musical, mas não me interessei a ponto de fazer o curso. Fui à primeira aula com um amigo que iria fazer o curso, olhei o livro didático, porém aquelas frases, em uma língua na época desconhecida, me pareceram algo “estranho”, portanto, continuei apenas cantando no coral.

Dois anos depois, um amigo bastante próximo iniciou um curso em uma escola de inglês na mesma cidade – uma das es-

colas “boas” daquela época, e eu então me interessei em aprender a língua inglesa. Conversei com os meus pais a respeito, e fui matriculado, juntamente com outro amigo também próximo, em outra “escola boa” da cidade, o Centro Cultural Brasil-Estado Unidos (CCBEU), porque, além da reputação da escola, eles possuíam um convênio com preços promocionais para funcionários do local de trabalho do meu pai.

As aulas se iniciaram em agosto de 1972, eu tinha doze anos de idade e cursava na época a sexta série do primeiro grau, mas na escola regular ainda não tinha aulas de inglês. O Sérgio e eu (meu amigo e na época, também meu vizinho) iniciamos o nível Juvenil 1 (J1) no CCBEU, no mesmo horário, mas em classes distintas. O pai do Sérgio era quem nos levava de carro diariamente ao colégio e passou a nos levar também à escola de inglês.

Minha primeira professora de inglês, no J1 no CCBEU, certamente muito contribuiu para me motivar no aprendizado da língua. Assim sendo, contarei um pouco a respeito dessa professora, das aulas e das avaliações no curso. Era uma classe de adolescentes, cerca de oito alunos, em uma sala pequena. Isabella (nome fictício), a professora, era jovem e sorridente, delicada, e mostrou-se desde o início do curso bastante amiga dos alunos. Ela falava inglês na maior parte do tempo das aulas, seguia um livro didático (tratarei do livro didático em seguida), e tínhamos também um livro de exercícios (*workbook*) que acompanhava o livro.

O livro didático era o *English 900*, uma série didática com seis livros, muito conhecida e utilizada nos anos setenta. Embasada na abordagem audiolingual, a série apresentava, em cada livro, dez unidades, sendo que cada unidade iniciava com quinze sentenças básicas (*basic sentences*) contendo o conteúdo gramatical e lexical novo da unidade, somando-se, assim, dez unidades por livro, cento e cinquenta sentenças básicas, em seis

livros, no total de 900 sentenças básicas, sendo este o motivo do nome da série. Em cada unidade havia, após as sentenças básicas, exercícios orais para prática das estruturas gramaticais e do vocabulário (por exemplo, *substitution drills*), um pequeno texto para leitura e compreensão, e uma lista de vocabulário (*word list*) na última página da unidade. A impressão das páginas era totalmente em preto e branco, apenas as capas do livro e do *workbook* continham cores. Alguns poucos desenhos ilustravam algumas páginas das unidades.

A primeira metodologia

A metodologia de ensino seguia geralmente o seguinte ritual: apresentação das quinze sentenças básicas, prática de repetição, e depois mais práticas de repetição utilizando os demais exercícios da unidade. Muitas das repetições eram feitas com base nos modelos apresentados pela professora, os alunos não utilizavam o livro nessas etapas (mantínhamos os livros fechados), apenas depois utilizávamos o livro para verificar a forma escrita do que havíamos repetido oralmente. As sentenças básicas deviam ser copiadas em um caderno, e também memorizadas e ditas, por cada aluno, em aula posterior. Os exercícios do *workbook* eram atribuídos como tarefa de casa, e depois verificados em sala de aula.

Ainda me lembro das sentenças básicas da unidade 1 do primeiro livro da série do *English 900*, bem como de algumas de outras sentenças básicas que memorizei durante o curso. As sentenças básicas da unidade eram as seguintes:

Hello.

Good morning.

I'm John Smith.

Are you Bill Jones?

Yes, I am.

How are you?

Fine, thanks.

How is Helen?

She's very well, thank you.

Good afternoon, Mr. Green.

Good evening, Mr. Brown.

How are you this evening?

Good night, John.

Good-bye, Bill.

See you tomorrow.

A avaliação era por meio do desempenho em aula, duas provas escritas (*midterm test* e *final test*), e uma prova oral ao final de cada estágio. O curso básico foi, na prática, sete semestres, porque no J1 eram trabalhadas somente cinco unidades do livro 1, e as outras cinco unidades eram trabalhadas no Juvenil 2 (J2). Do J2 passávamos para o Básico 2 (porque os conteúdos do J1 e do J2 eram o mesmo do Básico 1), e depois para os demais níveis básicos, até o Básico 6. A metodologia de ensino foi a mesma em todos esses níveis, bem como o sistema de avaliação. Na prova oral, ao final de cada estágio, éramos entrevistados por outro professor, na presença do professor da classe. A entrevista era orientada por perguntas e respostas praticadas no respectivo estágio.

Fui aluno de outra professora no J2, a mesma professora do B2. Depois de outra professora no B3 e no B4. E de duas professoras diferentes no B5 e no B6. Todos os meus professores no curso básico do CCBEU foram, na minha opinião, bons professores, falavam inglês muito bem e as suas aulas eram conduzidas de modo adequado. Importante mencionar que nenhum deles

era “falante nativo” de inglês, eram todos falantes de português e uma das professoras era falante nativa de chinês. Sem desprezar o trabalho de nenhum desses professores, cumpre salientar que a qualidade da docência da professora Isabella foi bastante significativa na minha história de aprendizado de inglês.

Após esse curso básico, prossegui para um curso denominado “adiantado”, de dois semestres, também no CCBEU, e em ambos os semestres fui aluno do mesmo professor – Joel (nome fictício). E depois cursei um semestre, com esse mesmo professor, de curso preparatório para o exame de proficiência da Universidade de Michigan, que era aplicado no CCBEU, mas infelizmente não fui aprovado no exame quando o prestei pela primeira vez. As aulas do professor Joel não me motivavam tanto a estudar, e foi uma época na qual eu me dedicava a várias atividades, além da escola regular e do curso de inglês, e não me preparei adequadamente para o exame de Michigan. Dois anos mais tarde prestei o exame novamente, fui aprovado e adquirei o certificado de proficiência!

Outras experiências de aprendizagem

Durante os anos em que estudei inglês no CCBEU tive a oportunidade de viajar ao exterior com meus pais, e de utilizar um pouco a língua nessas viagens, o que me deixou bastante satisfeito. Em julho de 1973, fomos à Europa, em julho de 1974, aos Estados Unidos, e em julho de 1976 aos Estados Unidos, China, Coréia e Japão. Nessa viagem auxiliei alguns passageiros da excursão com a língua inglesa, por exemplo, para fazer compras e para solicitar chamadas telefônicas para o Brasil. No grupo estava, inclusive, o proprietário de uma agência de viagens de minha cidade, com quem fiz amizade. Pouco tempo depois, no Brasil, fui à agência dele me oferecer para trabalhar como guia

turístico, e consegui o trabalho. O proprietário da agência disse que havia me observado naquela excursão, e que a maneira pela qual eu me relacionava com as pessoas mais velhas o havia impressionado, além do fato de eu saber falar bem inglês. Utilizar a língua inglesa no exterior e ter conseguido esse trabalho foram duas “conquistas” graças à minha proficiência na língua.

Em janeiro e fevereiro de 1976, o último ano em que estudei no CCBEU, tive também a oportunidade de ir aos Estados Unidos em um programa de convivência familiar, denominado *International Exchange Programs*, que foi divulgado na escola, e passei um mês na cidade de Fort Lauderdale, na Flórida, morando com uma família norte-americana. A experiência foi muito boa: eu conversava com os “meus pais” norte-americanos sem nenhuma dificuldade, bem como com outros falantes de inglês com quem me encontrei naquela viagem. Em uma ocasião, uma semana após a minha chegada em Fort Lauderdale, fui a uma festa de aniversário e lá um rapaz me perguntou se eu era estadunidense, me disse que eu “parecia americano” (eu usava aparelho ortodôntico, comum nos adolescentes de lá) e que falava inglês perfeitamente. Me senti o máximo!

Conto agora um pouco da minha experiência nas aulas de inglês na escola regular. Comecei a estudar inglês na sétima série do colégio, utilizando um livro chamado *First Things First*, também bastante conhecido na época. A abordagem de ensino com esse livro também era audiolingual, e a professora da sétima série utilizava também gravações para apresentar as lições, em fitas tocadas em um gravador de rolo. Nessas aulas, por já ter iniciado no ano anterior o curso no CCBEU, não enfrentei dificuldades com a língua, enquanto vários dos meus colegas, que ainda não haviam aprendido inglês, “sofriam” com a matéria. Na escola regular tive aulas de inglês desde a sétima série do primeiro grau até a terceira série do segundo grau, portan-

to, durante cinco anos letivos. Alguns professores melhores do que outros, mas como eu gostava da língua e já havia adquirido confiança no que eu sabia, graças ao curso no CCBEU e às demais experiências que relatei anteriormente, inglês na escola nunca foi problema para mim. As aulas de inglês na escola regular contribuíram, na verdade, para aprimorar os meus conhecimentos gramaticais e lexicais na língua inglesa.

No colégio tive um mesmo professor de inglês – James (nome fictício), na oitava série e depois na segunda série do segundo grau. Ele utilizava uma metodologia peculiar: ditava histórias em português, as quais copiávamos, e depois tínhamos que traduzir as histórias para o inglês. O professor corrigia as traduções em aula, e depois tínhamos que memorizar as histórias, para contá-las em sala de aula, em um esquema de “chamada oral”. Para vários dos meus colegas, essa metodologia era “um terror”, mas eu geralmente me saía bem, inclusive, às vezes, eu modificava um pouco o texto da história na chamada oral, pois eu sabia contar as histórias, mesmo que utilizando palavras diferentes daquelas que havíamos memorizado. Vários anos depois, para minha surpresa, descobri ao acaso o livro do qual o professor James extraía as histórias, em inglês, ou seja, ele as traduzia para português e as ditava para os alunos.

Concluí o ensino médio em 1977, e naquela época, eu cogitava ingressar no curso de Letras para me tornar professor de inglês, porém acabei ingressando no curso de Engenharia Química. Em 1978, durante meu primeiro ano da faculdade, tive aulas particulares de inglês com uma professora norte-americana, e no mês de junho prestei o exame do *First Certificate in English* (FCE), da Universidade de Cambridge, tendo sido aprovado. Novamente motivado a continuar estudando inglês, em julho desse mesmo ano, viajei à Inglaterra, por conta própria, para fazer um curso de inglês de quatro semanas na *Anglo-Con-*

tinental School of English, na cidade de Bournemouth, e depois do curso viajei a Fort Lauderdale por uma semana, para visitar o casal de norte-americanos com o qual eu havia residido. Foi muito bom revê-los, e ter ouvido do meu “pai” estadunidense que meu inglês estava ainda melhor, pois ele observou que quando eu havia morado com eles eu não entendia bem o que assistia na televisão, e que naqueles dias eu assistia e entendia bem os programas de televisão em inglês. Certamente as aulas particulares do primeiro semestre e o curso na Inglaterra haviam contribuído para minha proficiência.

Cursei Engenharia Química por quatro anos, e depois, faltando um ano para me formar, desisti do curso e ingressei no Bacharelado em Linguística. Cumpre dizer que quando eu tomei a decisão de mudar de curso eu já havia dado algumas aulas particulares de inglês, e também lecionado em algumas escolas de inglês pequenas, e também por um ano em uma escola de inglês com estrutura melhor (bons materiais didáticos, alunos interessados, coordenadores pedagógicos e treinamentos para os professores), além de ter feito um curso para professores de inglês (por minha iniciativa) na Inglaterra, no *Bell College*, na cidade de Saffron Walden, em janeiro de 1981. Durante o curso residi com uma família inglesa (um casal com dois filhos pequenos), e nos tornamos amigos. O curso, no qual aprendi várias técnicas de ensino, além de ter aprimorado a minha proficiência na língua, foi muito bom para eu aprender sobre a profissão docente. E, no retorno ao Brasil, tendo no currículo dois certificados internacionais de proficiência em inglês – o da Universidade de Michigan e o FCE, o curso do CCBEU, a convivência familiar nos EUA e os cursos na Inglaterra, consegui o emprego de professor na escola de inglês acima mencionada, na qual lecionei por dois anos, e depois segui minha carreira na docência de inglês, tendo lecio-

nado em outra boa escola – um conhecido centro binacional no Brasil, e em duas universidades, a UNICAMP e a UNESP, onde atuo atualmente como docente de graduação, de pós-graduação e pesquisador em Linguística Aplicada.

Meu aprendizado da língua inglesa tem se desenvolvido constantemente, desde o curso no CCBEU em 1972, até os dias atuais. Foram diversos cursos de inglês, experiências de uso da língua em viagens ao exterior, aulas em escolas de línguas e na universidade, além de ter feito meu doutorado na Universidade de *Reading*, na Inglaterra, onde residi por três anos e meio, cursos de formação de professores e participações em congressos nos quais a comunicação foi em inglês, tanto no Brasil como em outros países.

Considerações finais

Lecionar inglês foi a escolha profissional certa e, na condição de professor, o aprendizado da língua continua, pois tanto na preparação como na condução das aulas, temos que cuidar de nossa proficiência, e, muitas vezes, pesquisar informações sobre conteúdos que ainda não conhecemos tão bem, para ministrarmos aulas de boa qualidade. Ministrei e ministro cursos de inglês em diversos níveis, do básico ao avançado, cursos e oficinas para professores, palestras e disciplinas de pós-graduação. Falo e utilizo a língua inglesa no meu dia-a-dia profissional, o que me possibilita manter a confiança e a fluência no uso dessa língua estrangeira.

Enquanto pesquisador e professor universitário tenho me empenhado para que os alunos de Letras, em formação docente inicial, desenvolvam bons níveis de proficiência na língua inglesa, pois essa proficiência é um dos requisitos essenciais para o professor.

Algumas histórias e experiências minhas com a língua inglesa não foram incluídas neste relato, reservo-as para divulgação em outras oportunidades.

Referências

ALEXANDER, L. G. *First Things First* (Student's Book). London: Longman, 1971.

English 900 (Student's Book 1 & Workbook). New York: Collier MacMillan Publishers, 1964.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. O Ensino de Línguas no Brasil de 1978. E Agora? *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 1, n. 1, 2001, p. 15-29.

De aprendiz de inglês a professor formador

Fernando Silvério de Lima

[É] incorreto conceber o processo educativo como um processo placidamente pacífico e sem altos e baixos. Pelo contrário, sua natureza psicológica descobre que se trata de uma luta muito complexa, na qual estão envolvidas milhares das mais complicadas e heterogêneas forças, que ele constitui um processo dinâmico, ativo e dialético, semelhante ao processo evolutivo do crescimento. Nada lento, é um processo que ocorre a saltos e revolucionário, de incessantes combates entre o ser humano e o mundo (VIGOTSKI, 1926/2003, p. 79).

Introdução

Na década de setenta, Dan Lortie utilizou o termo *aprendizagem por observação* (no inglês *apprenticeship of observation*) para definir o tipo de conhecimento sobre o ensino formado na experiência que alunos têm ao longo dos anos observando seus professores. Do jardim de infância ao ensino superior, convivi com os mais diversos perfis de professores e de cada um deles recorde traços distintos que me ajudavam a conceber o que era ensinar e aprender. Diferentemente de outras profissões, quando comecei a trabalhar como professor (neste caso de língua inglesa) entrei em um mercado de trabalho com muitas e muitas horas de observação de outros professores e isso me deu as bases iniciais em uma fase de inexperiência pessoal e novidade. No entanto, como nos lembra Lortie (1975), apesar de ter tido essa visão privilegiada das salas de aula que fiz parte, o conhecimento que construí nessas relações era em maior parte de espectador, uma vez que eu nunca soube quais os preparativos necessários para que cada aula acontecesse e como as tomadas de decisão

de meus professores impactavam em minha aprendizagem, ou seja, eu nada sabia sobre os bastidores da sala de aula. Em suas próprias palavras, ele explica que "o que os alunos aprendem sobre o ensino, então, é *intuitivo* e *imitativo*, ao invés de *explícito* e *analítico*; é baseado em *personalidades individuais* e não em *princípios pedagógicos*" (LORTIE, 1975, p. 62, ênfases adicionadas).

Desde então, diferentes campos que estudam a prática educacional se indagam sobre o impacto dessas experiências anteriores a partir de conceitos ou perspectivas teóricas distintas. Ainda que devamos reconhecer o papel marcante dessa memória construída sobre *o que é ser professor*, tendo como referência os diferentes professores que passam em nossas vidas, um dos desafios atuais é analisá-la sem o risco de esbarrar em um determinismo como se alunos que posteriormente optam pela carreira docente estivessem fadados a repetir exclusivamente os modelos anteriores sem a devida criticidade ou liberdade criativa. Apesar do fato de que as experiências anteriores são úteis como modelos de referência, elas não são necessariamente a única ou principal fonte responsável por uma forma tão complexa de ação humana como ensinar. Tendo esse desafio em mente, a proposta deste capítulo é analisar essa relação complexa de como um professor equaciona suas experiências anteriores com o profissional que se tornou a partir de novas experiências educacionais da formação inicial aos níveis de pós-graduação.

Para tal proposta, tomarei como base a pesquisa narrativa que consiste no estudo da experiência humana e seu impacto na vida dos sujeitos a partir de como eles atribuem sentido ao que vivem e aos contextos onde interagem com outras pessoas. Os relatos mesclam vinhetas de uma narrativa escrita a partir de minhas reflexões sobre as principais experiências educacionais em minha formação. Nessa perspectiva, dialogo com Bruner (2010), que considera a narrativa não apenas como forma de co-

municar e organizar a experiência humana, mas também como veículo que “dá forma para aquilo que nós imaginamos, ao nosso senso do que é possível”. A possibilidade em questão será o processo de tornar-se professor de línguas e, como apresentado em outros trabalhos, ela é concebida na perspectiva vygotskiana do espiral (LIMA, 2017, 2018, 2019). A figura do espiral representa a interconexão dos fenômenos para uma visão mais ampla do desenvolvimento. Dessa forma, ao invés de eventos isolados, a experiência humana se caracteriza dialeticamente por altos e baixos e todo avanço é atingido tendo em vista sua relação com um período anterior já percorrido. Essa premissa, além de ecoar a epígrafe que dá início ao capítulo sinaliza a maneira como abordarei essas questões da formação docente de uma perspectiva histórico-cultural.

Essa tradição retoma as obras seminais dos estudiosos soviéticos L. S Vygotsky¹, A. N Leontiev e A. R. Luria, acerca do desenvolvimento humano (LEONT’EV, 1983/1995; LEONTIEV, 1978, 2010; VIGOTSKI, 1926/2003, 1934/2001; VYGOTSKY, 1987, 1934/2012; VYGOTSKY; LURIA, 1993) e em especial de prática culturais como a instrução². No estudo da formação da consciência, Vygotsky tomou a relação entre a linguagem e a cognição pela palavra que o ser humano toma como mediadora de suas interações. Pela palavra, o sujeito estabelece sentidos a partir dos significados que são socialmente convencionados, tanto na língua materna quanto nas demais línguas que aprende.

1 - Ao longo do capítulo, utilizarei a grafia internacional Vygotsky, Luria e Leontiev, mas nas referências respeitarei as escolhas dos diferentes tradutores para representar os nomes dos autores soviéticos. Portanto, deve-se ter em mente que ao se ler Vygotsky ou Vigotski, Leontiev ou Leont’ev, estou me referindo aos mesmos autores.

2 - *Instrução* é o termo contemporâneo que emerge nas traduções para o inglês a partir do termo russo “obutchénie” que considera a relação entre sujeitos que aprendem enquanto são ensinados por outros sujeitos, o que enfatiza mais uma relação dialética entre ensinar e aprender do que uma visão dicotômica enfraquece o caráter dinâmico de ambos.

Dentre as diferentes formas de conhecer a vida social e seus fenômenos, os trabalhos histórico-culturais trataram os conhecimentos que se formam tanto na experiência pessoal, pela vivência cotidiana, quanto aqueles mediados por outros conhecimentos cientificamente investigados e compartilhados como herança cultural de uma sociedade que evolui constantemente. É a partir dessa relação dinâmica entre conhecimentos distintos (a partir da vivência e a partir do estudo formal) que conceberei a formação de professores. Ao invés de me ater especificamente ao papel das vivências anteriores, como os trabalhos influenciados por Lortie (1975) no campo de formação docente, parto da teoria histórico-cultural, pelo olhar dinâmico que ela tem para fenômenos igualmente importantes ao processo de tornar-se professor (que posteriormente abordarei a partir das noções de *conceito cotidiano* e *científico*).

Tendo estabelecido esses parâmetros, gostaria de delinear o percurso deste capítulo enquanto uma narrativa nas demais seções. A discussão será iniciada com um aprofundamento da questão histórico-cultural que edifica minha perspectiva de estudar a formação de professores de línguas. Em seguida, revisitarei minha própria trajetória de aluno de inglês até formador de professores de inglês, analisando as experiências que configuraram as principais transformações de cada etapa. Por meio dos relatos, busco representar a construção de sentidos sobre a profissão docente e a relação complexa entre os conhecimentos adquiridos tanto pelas experiências anteriores quanto pelo estudo formal das particularidades da profissão. Por fim, retomo os pontos centrais da narrativa, para discutir como a relação entre conhecimentos cotidianos e científicos construíram meu perfil profissional contemporâneo e os desafios dos novos professores, cujas trajetórias passo a fazer parte enquanto formador.

Trajetórias da formação profissional

Na tradição histórico-cultural, a noção de sentido se tornou mais frequente na fase final de obra de Vygotsky (1934/2001, 1934/2012, 1987), em especial os últimos capítulos de *Pensamento e Linguagem*, publicados originalmente em 1934. Nesta etapa de investigação da formação da consciência, Vygotsky enfatizou o estudo da palavra como o microcosmo da consciência, tomando os processos de significação da palavra como unidade de análise. Leontiev (1983/1995), por exemplo, afirmou que a palavra é “acima de tudo, um meio de comunicação, mas como veículo de um conceito, a palavra também é ferramenta para o pensamento: ela é o aspecto interno necessário para o pensamento” (LEONTEV, 1983/1995, p. 28). É ainda deste período seu interesse pela questão da emoção, e, assim, a questão da consciência era interpretada em suas relações dinâmicas de sistema completo. Após os estudos sobre o pensamento conceitual, Vygotsky avançou para a categoria de sentido e, segundo González Rey (2007), apesar de ter sinalizado em trabalhos anteriores, conseguiu trazer à tona a complexa relação entre o cognitivo e o afetivo.

Inicialmente, Vygotsky (1934/2001, 1934/2012) tratou da questão da formação de conceitos. Já obra de Jean Piaget analisava a formação de conceitos espontâneos e não-espontâneos pela criança e enquanto o estudioso genebrino focalizava principalmente os conceitos espontâneos infantis, Vygotsky defendia a necessidade de estudar também os outros tipos de conceitos, mas para isso utilizou os termos conceitos cotidianos e científicos. Os *conceitos cotidianos* são formados a partir da relação do sujeito com o mundo, da experiência social do ser humano. Os *conceitos científicos*, por sua vez, são mais organizados e sistematizados, originados de ações intencionais ou mediados

por outros conceitos, especialmente em contextos instrucionais como a escola. De acordo com Lima (2017, p. 84), a “dificuldade dos conceitos científicos está em sua abstração, por ter uma realidade concreta já generalizada na palavra” e, dessa forma, ele é geralmente introduzido em situações formais de ensino propostas pelos professores. Eles refletem as grandes descobertas do conhecimento humano nas ciências e nas artes.

Ainda que formados de maneiras distintas, ambos eram tratados com devida importância por Vygotsky, em um aspecto mais amplo chamado de *pensamento conceitual*, ou seja, a partir de conceitos distintos. Na perspectiva histórico-cultural, o sujeito tem a necessidade de “conhecer não apenas a realidade que o cerca, mas de saber também o que é conhecido acerca dessa realidade” (LEONTIEV, 2010, p. 63). Justifica-se assim, a necessidade de construir conhecimentos não apenas formados da experiência concreta (conceitos cotidianos), mas também aqueles mediados de outros conceitos mais abstratos (científicos).

Se o ser humano dependesse apenas de seus cinco sentidos e da sua experiência pessoal direta, seu conhecimento estaria limitado apenas àquilo que vivenciou de perto. Os conceitos científicos revelam o conhecimento construído e observado cientificamente e representam o legado histórico das sociedades que disponibilizam essas formas de saber como parte das diferentes relações sociais (na escola, no trabalho, na família, dentre outros). A escola, em seu papel de formação humana, disponibiliza em suas diferentes disciplinas os conhecimentos científicos e o professor figura como o mediador do novo conhecimento a partir das condições de aprendizagem construídas e organizadas em sala. A forma como o sujeito interpreta a vida e seus fenômenos por sua capacidade cognitiva, no entanto, não se restringe apenas aos conceitos e as palavras utilizadas na interação, mas também aos aspectos afetivos e pessoais nessa

relação dialética entre o social e o individual. A partir dos conceitos, Vygotsky (1987) abordou ainda a categoria de sentido para o estudo da consciência humana, pois para ele não bastava apropriar-se das palavras para se comunicar, mas era preciso estabelecer sentido nas atividades que o sujeito se engaja.

Os conceitos de sentido [*smysl*] e significado [*znachenie*] foram retomados por Vygotsky (1934/2012) a partir de Frederic Paulhán (1856-1931). Os significados, nessa perspectiva, abarcam as convenções sociais pela linguagem e, por estabelecer os acordos interacionais entre os falantes, se caracterizam por relativa estabilidade. No capítulo sobre a formação de conceitos, por exemplo, o psicólogo soviético explicou que as crianças aprendem a se comunicar a partir dos significados sociais disponíveis entre os falantes que interagem com ela em determinado contexto. Ainda que psicologicamente os processos de utilizar os conceitos sejam distintos (comparando adultos e crianças), a comunicação vai se estabelecendo e a criança constrói seu entendimento a partir do uso funcional da palavra (VYGOTSKY, 1934/2012). O sentido, por sua vez, corresponde aos “eventos psicológicos” (VYGOTSKY, 1934/2012) processados na consciência do sujeito e por isso são mais fluidos e complexos.

Com a morte de Vygotsky em 1934, a categoria de sentido emergiu novamente na teoria histórico-cultural a partir de Leontiev (1978), desta vez sendo caracterizado como *sentido pessoal*. Ainda que ambas as obras tenham avançado a categoria de sentido, é importante ressaltar que Vygotsky e Leontiev tinham posições distintas, pois enquanto o primeiro tomava a *palavra* como unidade de análise, o último acreditava que uma categoria mais ampla era necessária e que a *atividade* dava conta desse desafio. É, portanto, dentro da teoria da atividade que o conceito de sentido passa a ser entendido, como novas contribuições aos estudiosos da teoria histórico-cultural. Leontiev (1978)

tratou o sentido como a realidade do sujeito que se estabelece na relação entre o *motivo* e o *objeto* de sua atividade. A respeito disso, o teórico da atividade explica:

Por atividade, designamos os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo. (LEONTIEV, 2010, p. 68).

Ao entender a *atividade* como as relações mediadas que representam a unidade dinâmica da vida, ela se caracteriza pelas necessidades do sujeito que se orientam para um *objeto* que é “nada mais que seu alvo direto reconhecido” (LEONTIEV, 2010, p. 69) e são incentivadas ou “energizadas” (CHAIKLIN, 2012, p. 221) por forças chamadas de *motivos*. O sentido da atividade, portanto, passa a ser entendido a partir da relação entre o objeto (aquilo que o sujeito busca) e o motivo (aquilo que move ou energiza o agir do sujeito). É necessário explicitar que a noção de motivo se tornou bastante importante na teoria da atividade e que se caracteriza, segundo Chaiklin (2012), tendo em vista algumas questões essenciais. O motivo se refere a um objeto, mas não se limita a ele e ao indivíduo, pois é necessário considerar o contexto social que organiza a atividade. Além disso, os motivos que energizam a atividade podem ser variados, uma vez que as pessoas convivem em “múltiplas relações institucionais” (CHAIKLIN, 2012, p. 222), interagindo de diferentes formas e propostas distintas.

Apesar da expansão dos estudos da atividade nas últimas décadas, a questão de sentido não tem sido amplamente discutida (GONZÁLEZ REY, 2007) e as interpretações do conceito podem ser variadas (CHAIKLIN, 2012). Enquanto no exterior a categoria de sentido emerge em trabalhos sobre outros aspectos do sistema da atividade, como no estudo da formação

de motivos (CHAIKLIN, 2012; DANIELS, 2012; GONZÁLEZ REY 2012; HEDEGAARD; EDWARDS; FLEER, 2012), no Brasil, os estudos do sentido histórico-cultural emergem tanto na Psicologia quanto na Linguística Aplicada (ASBAHR, 2014; ASBAHR; SOUZA, 2014; COSTAS; FERREIRA, 2011; GONZÁLEZ REY, 2001, 2007, 2015; GÓES; CRUZ, 2006; LIMA, 2017a, 2017b, 2018, 2019; MARTINS; EIDT, 2010). Esses estudos sinalizam uma questão contemporânea de pesquisadores de áreas distintas que se interessam pelo impacto dos processos instrucionais. Em especial, vale ressaltar exemplos que focalizam a construção de sentidos de alunos e professores, algo que em pesquisas linguísticas e educacionais, por exemplo, acaba sendo tradicionalmente estudado sob um viés discursivo. O diálogo com a teoria histórico-cultural emerge como outra alternativa e alguns exemplos podem ser encontrados em contexto nacional.

Na Psicologia Escolar, Asbahr e Souza (2014) estudaram a construção de sentido pessoal de alunos do ensino fundamental público a partir de observações, grupos focais, entrevistas, dentre outras fontes. O aspecto afetivo emergiu na relação aluno e professor como fator importante, ainda que em vários momentos os dados sinalizam que os jovens alunos possuem uma visão utilitária da prática escolar, ou seja, ações mais centradas no respeito das regras, para evitar repreensão ou reprovação, e nem tanto na necessidade de aprender. Na investigação das atividades de estudo³, as autoras constataram a necessidade de que o sentido construído se relacione aos significados e motivos da atividade para a educação que esteja voltada para a “promoção do desenvolvimento humano” (ASBAHR; SOUZA, 2014, p.

3 - De acordo com Leontiev (2010), *atividade principal* é a atividade que predomina determinada fase do desenvolvimento e se caracteriza por formar outros tipos de atividades, reestruturar processos psicológicos e estar conectada às mudanças da personalidade do sujeito. Na infância, a atividade principal é a brincadeira, e na vida adulta, o trabalho.

176). Uma das formas para que isso aconteça envolve o papel do professor de promover a possibilidade de novos motivos dos alunos a partir do que é realizado em sala de aula (materiais, tarefas, recursos pedagógicos, dentre outros).

Na *Linguística Aplicada*, Lima (2018), por sua vez, estudou o sentido pessoal de uma professora de inglês de escola pública, com décadas de experiência sendo desafiada com uma turma indisciplinada e desmotivada. O estudo relata, a partir de fontes narrativas, as ações da professora para enfrentar a indisciplina e gerar nos alunos uma mudança de perspectiva sobre o impacto do comportamento deles no comprometimento com a aula de inglês. O estudo retoma a ideia de que o sentido pode ser compreendido a partir da relação entre o motivo e o objeto da atividade.

Tendo como objeto o ensino de língua para seus alunos de escola pública, a professora da turma indisciplinada tem como motivo seu papel de ser a fonte para propiciar e promover aulas que desenvolvam conhecimentos na nova língua. Todavia, sua ação acabava sendo comprometida pela indisciplina dos alunos, até que outras ações tiveram que ser tomadas para lidar com a situação (repreensão do comportamento indisciplinado e a integração dos alunos com as tarefas realizadas na aula de inglês). Dessa forma, o sentido se caracterizou da mudança entre uma fase conturbada, para algo mais satisfatório, fruto de sua ação pedagógica e de suas forças internas (os motivos de sua atividade), algo que fortaleceu na professora o sentido de seu papel profissional.

A partir desses exemplos, ao mesmo tempo em que é possível observar as contribuições para os estudos da teoria histórico-cultural, eles sinalizam o papel do estudo do sentido dos diferentes sujeitos da sala de aula e os aspectos integrantes dessa relação como a construção de motivos. Este trabalho bus-

ca contribuir nessa direção, trazendo outra perspectiva ainda não contemplada nesses trabalhos: o sentido de um formador de professores, um profissional que considera a dinâmica da trajetória profissional que ele também percorreu. A próxima seção detalhará narrativamente essa questão, considerando uma retrospectiva do aprendiz de inglês que se tornou formador de professores. Ao considerar minha própria trajetória, saliento que as narrativas e a discussão serão apresentadas predominantemente em primeira pessoa.

A promessa do futuro globalizado

Minha própria trajetória como aprendiz de inglês teve início no Brasil, ao final dos anos noventa, em uma cidade com menos de vinte mil habitantes da região sul. Em uma escola não franqueada, comecei a estudar inglês timidamente em uma turma que já se conhecia há alguns meses. A sensação inicial foi de desconforto e na primeira aula senti vontade de desistir, uma vez que além de não ter o mesmo entrosamento que os colegas tinham entre si e com a professora, eu estranhava ouvir pessoas tentando falar um idioma novo ali naquele contexto. Mesmo convivendo com a língua inglesa presente nos desenhos animados que eu assistia ou nas músicas que tocavam na rádio, agora eu passei a estudar a língua dessas produções culturais enquanto vivia em uma região relativamente distante dos grandes centros. Um panorama retrospectivo pode ser observado a seguir.

Vinheta 1

Por viver no interior, a ideia de globalização para mim pertencia ao meu livro didático de geografia e aos eventuais noticiários da TV. Minha primeira experiência concreta com a globalização ocorreu quando meu pai e meu irmão trouxeram um computador para casa e em seguida instalaram os

primeiros provedores grátis de internet. Para acessá-la era literalmente necessário bloquear parte da comunicação com meu mundo imediato. Enquanto a linha telefônica ficava ocupada, nos fins de semana – para o descontentamento dos meus pais – meu irmão e eu pesquisávamos sites sobre os animes japoneses da época, as séries de TV e as músicas mais tocadas. Um dos aspectos centrais de minha aprendizagem era meu apreço pelos materiais “autênticos” que motivavam meu estudo da língua. Das cantoras alternativas dos anos 90, das bandas clássicas de rock, passando pelos filmes em VHS legendados de terror, eu passei a estudar a língua original das músicas que eu fingia saber cantar e as legendas que repetidamente seguia ao rever um filme pela milésima vez. Aprender inglês neste período parecia mais um hobby, pois no interior parecia não haver oportunidade de “gastar” esse novo idioma. Meus pais decidiram que o curso era necessário, pois acreditavam nos noticiários da época que diziam ser obrigatório saber inglês e que isso seria o diferencial na vida da próxima geração. Até hoje eles não imaginavam que ao fazer isso, estavam incentivando minha futura carreira como professor da mesma língua que, com muito sacrifício, pagavam mensalmente para que eu pudesse aprender.

Tendo a aprendizagem de inglês como o objeto de minha atividade, um dos primeiros motivos que incentivava minha trajetória era compreender as músicas, os filmes e as séries que eu via. Assim como nos lembra Chaiklin (2012), o motivo se relaciona com o contexto social, e, neste caso, as minhas memórias como aprendiz ao fim da década de noventa. Essas memórias são apresentadas tendo em vista o tecido social do Brasil que, pelo menos em uma região de interior, proporcionava doses do mundo globalizado, que se estenderia pela próxima década: os provedores de *internet* discada, os filmes legendados e as músicas internacionais. Tudo isso antes de conexões da *internet* banda larga ou plataformas de *streaming*. É neste cenário que o meu interesse em aprender inglês teve início.

Vale ressaltar que a segunda metade dos anos noventa trouxe importantes mudanças que impactaram o ensino de línguas no Brasil. Em 1996, os primeiros provedores privados de *internet* passaram a circular oficialmente no Brasil, ainda que desde o fim da década anterior em centros universitários brasileiros já era possível ter acesso aos formatos preliminares de conexão e a Fundação de Amparo à pesquisa do estado de São Paulo, por exemplo, teve seu primeiro acesso em janeiro de 2001 (OLIVEIRA, 2011). Na década de noventa, a *internet* trouxe a língua inglesa como sua mediadora, incentivando a necessidade de conhecer o idioma para utilizá-la como rede internacional. As escolas de idiomas intensificaram a oferta de cursos, desde a idade mais jovem, para acompanhar também os famosos cursos de informática, fruto da explosão da chegada dos computadores de mesa (*desktop*) em suas versões como a que apresento em minha narrativa.

Quando iniciei meus estudos como aprendiz de inglês em 1998, linguistas aplicados brasileiros investigavam em suas pesquisas concluídas ou em andamento os desdobramentos do ensino comunicativo em pesquisas sobre temas diversos, sobre formas de ensinar inglês e de formar professores (BASSO, 2001; BARCELOS, 1995; VIEIRA-ABRAHÃO, 1996). É neste mesmo ano que o governo federal lançou oficialmente os parâmetros curriculares nacionais, dedicando um eixo específico ao ensino de língua estrangeira (BRASIL, 1998). Em uma seção dedicada aos professores, o então ministro da educação e do desporto, Paulo Renato de Souza afirmou que o país vivia uma “era marcada pela competição e pela excelência, onde progressos científicos e avanços tecnológicos definem exigências novas para os jovens que ingressarão no mundo do trabalho” (BRASIL, 1998, p. 5). Nesse cenário de futuro promissor, os parâmetros de língua estrangeira propunham orientações para um ensino

voltado para a formação cidadã do aluno, que, posteriormente, ingressaria no mercado de trabalho.

Minha professora de inglês naquela época havia se formado há pouco tempo em Letras Português e Inglês, em uma instituição estadual e cursava, na época, uma especialização em Linguística Aplicada. Apesar de não saber isso na época, hoje compreendo como essas trajetórias profissionais dela se relacionam às minhas experiências como aprendiz em sua turma. Ainda que vislumbrar chances de viajar para o exterior eram muito remotas naquela época, vivendo no interior, entrei no curso com a promessa de aprender a falar em inglês. Minha principal recordação deste período era como a professora buscava envolver todas as atividades com a oralidade e como ela falava inglês com muita tranquilidade.

A turma, de no máximo dez alunos, sempre estudava com portas fechadas e ninguém do lado de fora interferia naquelas duas aulas semanais. Falar inglês era desconfortante no começo, especialmente pela constante tentativa e erro. Mas a professora se esforçava, trazendo atividades complementares diferentes, como músicas e vídeos, além de dinâmicas em grupo. Como eu já gostava dos materiais autênticos fora da sala, a incorporação deles pela professora me incentivava⁴ ainda mais a estudar. Em um olhar retrospectivo, contando com as minhas experiências como professor e linguista aplicado, observo que a minha trajetória reflete como a minha individualidade era atravessada pelo contexto social local e nacional, que tinha o ensino de línguas repleto de novidades e cheio de aspirações para o futuro. A seguir apresento uma vinheta em que revisito minhas recordações das aulas de inglês.

4 - Materiais autênticos são textos que circulam na sociedade sem fins didáticos e sem adaptação de sua linguagem ou conteúdo.

Vinheta 2

Olhando retrospectivamente, percebo que aprendi inglês em um híbrido de abordagem comunicativa com ensino tradicional. A língua tinha seu devido protagonismo enquanto um sistema formado por vocabulários que eu deveria aprender e por regras gramaticais que justificavam o funcionamento da língua. Estudar gramática era divertido, era a parte racional do idioma, aquela que fazia sentido. Mas a aula não ficava só nisso. A partir da gramática íamos para a comunicação. Se aprendia o presente simples, era para poder contar como era a minha rotina. Se aprendia o passado simples era para contar sobre as férias, mesmo que elas fossem basicamente vida de interior sem viagens. Sistema linguístico e comunicação eram faces de uma mesma moeda. O desafio era saber transitar entre ambos com a dose necessária de cada. As interações em sala aproveitavam minha curiosidade e consideravam sempre o que eu gostaria de falar sobre o assunto. Se fora da sala os materiais autênticos eram minha principal fonte de aprendizagem, em sala eram os recursos que minha professora sabia incorporar nas aulas. A música tema da novela achava um espaço especial no apertado cronograma de aulas. Nos dias de cansaço e preguiça pedíamos um jogo para descansar. E após um teste difícil, éramos recompensados com uma sessão de filmes legendados. Nunca esqueço o trauma que causei em meus colegas de sala, quando na minha vez de escolher, optei por um filme de terror (risos).

Como aprendiz de inglês, que vivenciou um ensino comunicativo, que equilibrava a interação com a estrutura linguística, ao perceber que consegui aprender inglês, construí o sentido de que este era o caminho necessário a ser percorrido. O ensino também contemplava meus interesses, como pode ser observado no exemplo em que a professora sabia incorporar materiais como músicas e filmes contemporâneos em suas aulas. Sem desvalorizar o papel do livro didático, que na década de noventa era importado e muito caro, as atividades adicionais melhoravam a proposta das aulas e faziam do ensino uma experiência mais autêntica. Foram com essas condições que me incentivei e me senti incentivado a aprender.

O professor que me tornei

Ao vivenciar tais experiências enquanto aprendia inglês, pude contar com elas quando, anos mais tarde, enquanto cursava o nível avançado, fui convidado pela mesma professora para ser monitor nas turmas iniciantes da escola. O sistema de monitoria havia sido criado pela própria professora para engajar os alunos avançados que ajudavam em atividades de reforço para os alunos que demonstravam mais dificuldade em sala. Minha situação, no entanto, aconteceu de forma diferente. Ao invés de auxiliar, logo de início fui colocado para conduzir porções da aula e em questões de meses, pela demanda da escola de ter mais turmas sendo formadas e poucos professores, assumi a minha primeira turma como professor.

Como disse anteriormente, para lidar com minhas novas turmas, tive que fazer a transição de aprendiz de inglês para professor (iniciante). Ainda que minhas experiências anteriores foram fundamentais no início dessa nova fase, fui contemplado com novos desafios em sala, uma vez que agora no papel de professor eu deveria atentar para as especificidades dos meus alunos e tomar decisões aula após aula. Trabalhei com os mesmos livros que um dia usei para aprender, e passei a perceber que os desafios que apareceram, me fizeram pensar cada vez mais no que escolhia fazer em sala de aula.

Por ser um aprendiz curioso que encontrava nos materiais autênticos a força para aprender inglês, contei com este traço pessoal agora como professor. Ao mesmo tempo em que a experiência concreta auxiliava ao tentar fazer aquilo que eu achava que daria certo, considere também repensar coisas que eu não achava a melhor opção, ou então, experimentar algo diferente para ver se dava certo. Contei com as experiências passadas de como aprendi, mas os desafios eram novos e exigiam uma pos-

tura de minha parte. Entre um misto de experiências anteriores e a curiosidade de experimentar coisas diferentes, o sentido que construí da profissão passou a ter ainda mais especificidades. A vinheta a seguir traz outras reflexões acerca desse período.

Vinheta 3

Pessoalmente, acredito que a minha trajetória como professor de línguas nasce de uma relação dialética entre as experiências pessoais que vivi inicialmente como aprendiz do idioma e as posteriores experiências acadêmico-profissionais. A relação entre ambas desenvolveram o meu entendimento da profissão que acaba orientando minhas escolhas para meus cursos e meus alunos. Ao pensar, por exemplo, no conceito de aprendizagem por observação de Lortie (1975), entendo que minha formação se deu de forma mais complexa do que apenas repetir os métodos que vi em diferentes professores. Tenho comigo minha própria lente experiencial e meu próprio pensamento para interpretar tudo que vivi e o profissional que me tornei. Quando ingressei na carreira docente, ainda na adolescência, comecei a trabalhar na mesma escola em que aprendi inglês. Como ex-aluno, conhecia os funcionários, o material didático e a condução das aulas. Ao início, a docência refrescou todos os conteúdos que havia esquecido, pois agora era minha vez de ensiná-los. Essa primeira fase de minha carreira foi orientada pelo que vivi, pelas experiências anteriores que tive na mesma escola. No entanto, não era uma simples repetição. Eu filtrava aquilo que achava que havia dado certo e trazia minha liberdade criativa. Se eu achasse que uma mudança em um conteúdo ou atividade era necessária, eu experimentava e isso era mais frequente. E assim, na tentativa e erro, ia construindo a profissão.

Apesar de tudo o que observei em outros professores, ao longo de minha trajetória como aprendiz, no processo de tornar-me professor de inglês, a prática pedagógica contou com o papel das experiências anteriores e os significados sociais que permeavam o contexto onde comecei a trabalhar. O processo, no entanto, não se limitava às experiências passadas, era muito mais complexo, pois incluía meu sentido pessoal que interpretava todos os eventos vivenciados e se conectava com minha

ação enquanto professor, uma vez que agora as decisões eram de minha responsabilidade. Isso significa que, ao mesmo tempo em que não se pode descartar o papel vital das experiências dessa aprendizagem por observação, o início da profissão não pode ser interpretado por um determinismo do que foi vivenciado pelo sujeito, como se ele apenas repetisse o que viu, sem analisar ou mudar de ideia. A noção de liberdade criativa no excerto remete ao que outros autores chamam de subjetividade (GONZALEZ REY, 2012), uma constituição da consciência do indivíduo, que faz parte de uma realidade social, que vive e tenta compreender o mundo a sua volta a partir de sua cognição e sua experiência emocional.

Em termos histórico-culturais, essa fase inicial de minha formação se constituiu por meus conceitos cotidianos, ou seja, minha compreensão experiencial do ensino como uma atividade. Assim como nos trabalhos de Vygotsky (1987, 1934/2001, 1934/2012), os conceitos cotidianos são construídos a partir da ação do sujeito no mundo e na observação dos fenômenos da vida. No entanto, de maneira similar, ele esbarra em uma de suas limitações: a dependência da experiência concreta. Mesmo com a segurança que se constrói após alguns anos trabalhando no mesmo estabelecimento e o domínio dos materiais e das propostas pedagógicas, eventualmente novos desafios surgiam que minha experiência concreta muitas vezes falhava em me oferecer as alternativas para contornar a situação. Em certos casos, por exemplo, tentativa e erro resultavam em erro. Era necessário buscar outras formas de construir conhecimentos sobre a carreira docente e essa dimensão passou a ser contemplada em uma nova etapa que é discutida na vinheta a seguir.

Vinheta 4

A mudança veio com meu ingresso no curso de Letras após o ensino médio. Cheguei ao ensino superior achan-

do que aprenderia mais sobre a língua inglesa, mas minha maior surpresa foi o direcionamento de meus professores para que eu desenvolvesse minhas habilidades pedagógicas a partir do aspecto científico do ensino. Foi quando conheci as primeiras teorias sobre aprendizagem de línguas, sobre métodos de ensino, sobre a Linguística Aplicada e sobre os aspectos políticos da língua inglesa. Foi neste cenário que uma de minhas professoras um dia sugeriu que eu lesse Vygotsky, e este foi meu primeiro passo na teoria histórico-cultural e da atividade. Esses novos estudos transformaram a forma de olhar para minhas experiências anteriores, que tanto me serviram. Encontrei autores e estudos que corroboravam coisas que achava que só aconteciam comigo e nas minhas aulas. Outros criticavam posturas que adotava achando que eram as mais apropriadas, pois vi sendo feito assim. Mas, novamente, não me deparei com novas formas de conhecimento para abraçá-las como verdades absolutas. Fui desafiado a ler os autores observando a relevância de suas ideias e sua pertinência para o contexto específico em que eu trabalhava.

A formação inicial em Letras trouxe uma nova dimensão de saberes sobre a profissão que eu já exercia, os conhecimentos científicos. Ecoando Leontiev (2010) e trazendo uma leitura para o contexto de formação docente, neste momento não bastava apenas contar com que já tinha sido experimentado da realidade, o que já tinha sido vivenciado em sala de aula, era necessário contemplar também “o que é conhecido dessa realidade”, ou seja, os conhecimentos construídos por outras gerações sobre o ensino. Apesar de serem formas distintas dos conhecimentos cotidianos, que faziam parte de mim enquanto aluno de Letras, não os eliminei, pois como nos lembra Vygotsky (1934/2012), as duas formas de conhecimento não se eliminam, pelo contrário, elas se relacionam dialeticamente em um espectro mais amplo que chamamos de *pensamento conceitual*. Dito de outra forma, minha compreensão cotidiana foi fortalecida pelos conhecimentos científicos construídos na formação em Letras e não eliminados ou desconsiderados.

Retomando a vinheta, tanto aqueles novos saberes que confirmavam o que eu sabia intuitivamente, quanto aqueles que me fizeram repensar experiências anteriores, de alguma forma contribuíram para a maior densidade que a minha prática pedagógica adquiriu. Os conhecimentos científicos trouxeram possibilidades de agir a partir de aspectos que não mais dependiam apenas do que já vivenciei. Eles contavam com a herança social que se materializava na ciência sob a forma de descobertas científicas e anos de estudos sistematizados sobre o que é uma língua e como ela pode ser ensinada e aprendida. Outro aspecto a ser destacado da vinheta é o importante papel dos formadores e como estes interviram ao incentivar o estudo do legado científico dos diferentes campos que atravessam a formação profissional. Esta experiência mostrava, dessa forma, que além do conhecimento sobre a língua inglesa, era igualmente importante desenvolver conhecimentos sobre como ensiná-la.

A partir da formação inicial, o sentido da profissão foi além dos conceitos cotidianos, e com os conceitos científicos, meu pensamento conceitual possibilitava conceber a prática pedagógica, não apenas a partir do que eu havia vivenciado, mas também a partir de conhecimentos distintos que poderiam mediar minhas novas experiências e tentativas de intervenção pedagógica (aulas embasadas teoricamente, metodologias avaliadas e desenhadas por especialistas, dentre outros exemplos). Assim como o desenvolvimento humano, o conhecimento sobre o trabalho não se esgotou apenas na formação em Letras. Novas etapas emergiram em minha caminhada para, além de professor, tornar-me formador de professores. Os estudos do mestrado (LIMA, 2012) e do doutorado (LIMA, 2017a), em especial, avançaram a minha compreensão do legado científico de diferentes campos do conhecimento. No momento atual, minha carreira profissional culmina na relação dialógica entre es-

ses conhecimentos em minha atividade pedagógica com meus alunos que serão futuros professores de inglês.

Um professor que forma

Em um de seus exemplos sobre as diferentes etapas de mudança no desenvolvimento humano, Leontiev (2010, p.60) ressalta que a chegada na escola marca uma das incomparáveis relações na vida da criança, pois a figura do professor passa a fazer parte do “pequeno e íntimo círculo de contatos”. Ainda que as demais etapas da vida, como a adolescência e a fase adulta, representem a expansão do círculo social e das interações dos alunos, os professores mantêm seu papel importante de intervir pedagogicamente, da escola à universidade, através do ensino. Tendo em vista essa responsabilidade, somada à trajetória que tem sido relatada até aqui, considero nesta etapa as relações entre o profissional que me tornei com os profissionais que atualmente contribuo com a formação.

A construção de diferentes formas de conhecimento, conforme discutido anteriormente, fomenta minha prática pedagógica, uma vez que como nos lembra Martins (2010), o trabalho é a atividade principal da vida adulta. Nessas diferentes formas de atividade, para compreender meu sentido contemporâneo de formar professores, busco compreender as relações entre o que me move e entre as necessidades de minha atividade profissional, em outros termos entre o *motivo* e o *objeto* de minha atividade. A vinheta a seguir oferece um preâmbulo dessa questão.

Vinheta 5

Os meus alunos chegam ao curso com histórias distintas de aprendizagem. A maioria tem hoje uma presença ainda mais frequente da língua inglesa no cotidiano, tanto no consumo (mídia, comércio, entretenimento) quanto na própria linguagem. Pelo avanço da tecnolo-

gia, se aprendi inglês com a promessa do futuro globalizado, o aluno de hoje vive o presente dessa disponibilidade de contato com a comunidade global. Mas para isso, ele precisa saber inglês. E mesmo assim, lidamos com índices baixos de proficiência do aluno brasileiro. O que percebi quanto aos meus alunos foi que as gerações seguintes tiveram maior acessibilidade aos "materiais autênticos" que eu tanto valorizei em minha trajetória e achava como importantes para aprendizagem e percebi que para eles isso perdeu o valor. Por estarem facilmente disponíveis, os alunos subestimam o papel de certos aspectos da aprendizagem. Sou da geração que gravava filmes em VHS para rever outras vezes ou esperava uma trilha sonora ser lançada em CD para ouvir talvez duas ou três músicas que faziam sucesso na época. Corria para pegar o dicionário para tentar traduzir a letra de uma música que todo mundo ouvia. Os aplicativos hoje facilitam demais a vida dos alunos. Redes sociais de música e vídeo disponibilizam um acervo incrível, mas vez ou outra me pego sugerindo aos alunos como utilizar um dicionário impresso ou porque ele não pode sair jogando tudo no tradutor quando precisa produzir um texto em inglês.

Uma vez que os sentidos não são fixos e imutáveis, mas dinâmicos e relacionados aos significados sociais que fazem parte da atividade humana, a narrativa mostrou aqui que se inicialmente construí o sentido que aprender inglês era necessário para compreender os filmes e as músicas que eu tanto gostava, posteriormente percebi que tanto o motivo quanto o objeto (aprender inglês) consideraram o período histórico que vivi com acesso parcial a essas fontes autênticas de aprendizagem. Em contrapartida, ter acesso a esses materiais, algo que considerava um poderoso incentivo, hoje mudou completamente de sentido. Com os avanços das décadas seguintes, a *internet*, em especial, popularizou o acesso aos vídeos e textos, que por estarem prontamente disponíveis, possivelmente, não tem a mesma força para construir motivos como aqueles que eu construí em minha trajetória. Isso significa que, atualmente ainda que meus alunos tenham como objeto a aprendizagem do inglês, como eu

tive um dia, é necessário atentar para os motivos que eles constroem e que movem a ação deles para buscar a aprendizagem. Este aspecto continua a ser explorado na próxima vinheta.

Vinheta 6

O que motiva os alunos a estudar inglês hoje adquiriu outras vertentes. Se eu vivenciei os primeiros sinais da globalização e do inglês como o futuro, meus alunos hoje vivem o momento de correr atrás do prejuízo. A descrença na possibilidade de aprender inglês no Brasil ainda coexiste com a posição privilegiada da língua inglesa como mediadora das interações internacionais. Mesmo sem se deslocar fisicamente, meus alunos interagem em inglês nos jogos de computador, nos aplicativos e nas redes sociais. Os memes, as marcas e as referências culturais estão cada vez mais inundadas pela presença do inglês. Uma série que estreia nos Estados Unidos passa simultaneamente no Brasil. E mesmo assim, vez ou outra, ainda escuto alguns alunos questionando o porquê de aprender inglês. O excesso de possibilidades pode confundir o aprendiz, talvez para mim funcionou, pois, o pouco disponível, me incentivava a estudar a língua. O desafio hoje é como proporcionar aos alunos as chances de desenvolver esses incentivos capazes de mediar todo o processo de aprendizagem. Busco tornar a minha aula um espaço para compreender e transformar motivos que se relacionam aos sentidos da profissão que esses alunos vão desenvolver no curso do Letras. Ao aprender inglês no curso de Letras, busco auxiliar para que os alunos se percebam como alguém que está ali também se tornando professor do mesmo idioma.

Mesmo que na teoria histórico-cultural seja comum o uso do termo motivo, tanto no singular quanto no plural, não se pode desconsiderar que eles são variados e essenciais ao sistema da atividade (CHAIKLIN, 2012). Leontiev (2010, p.70), por exemplo, explica que os motivos se transformam, em especial quando o resultado da ação acaba sendo mais significativo para o sujeito do que aquilo que moveu sua ação. Se a disponibilidade de mais fontes para interação com a língua a ser aprendida é maior, mas o desenvolvimento da fluência das novas gerações não aumenta na

mesma proporção. Encontramos um cenário ainda mais preocupante quando se percebe, como relatado no excerto, alunos que ainda questionam a relevância de aprender inglês nos dias atuais. O desafio para os formadores, neste caso, é tentar compreender no sistema da atividade, os elementos que fazem parte desse sentido que alunos constroem sobre o idioma, já apresentado em outras pesquisas, mas a partir de conceitos distintos.

Em minha prática pedagógica, os motivos que impulsionam minhas ações foram formados ao longo da minha trajetória profissional e se modificaram, como nos lembra Leontiev (2010), conforme os resultados tinham grande impacto. Ainda insisto, por exemplo, no uso de atividades que incorporem a cultura cotidiana dos alunos nos filmes, livros, textos e demais gêneros que circulam nas diferentes formas de interação. A ação pedagógica pode proporcionar o desenvolvimento de motivos essenciais para que os alunos aprendam o idioma que vão ensinar futuramente. Dessa forma, ecoando a vinheta anterior, percebo que os alunos revelam traços de diferentes motivos que têm sobre a necessidade de aprender inglês e isto me motiva, como formador, a tentar compreender os sentidos que esses alunos constroem sobre a futura profissão. Isso é um reflexo da trajetória desses aprendizes, que vivem condições distintas das que eu vivi, mas buscam ainda o objetivo de aprender a língua que um dia aprendi. Mesmo em casos em que o sentido se parece esvaziado (ASBAHR, 2014), fragmentado, ou dito de outra forma, desconectado de uma necessidade típica da atividade humana, tenho como entendimento a sala de aula como espaço para promover possibilidade de reorganização dessa experiência. Isso acontece a partir do engajamento do aluno nas atividades, nas discussões e no reconhecimento de que sua experiência anterior, seus conhecimentos cotidianos são válidos e que ali novos conhecimentos (científicos) serão formados e que essas

diferentes dimensões do saber vão se relacionar na forma como o futuro professor avaliará suas experiências anteriores, compreenderá as experiências atuais e planejará suas experiências futuras com a aprendizagem de seus próprios alunos.

Considerações finais

Os diferentes momentos discutidos a partir da narrativa buscam mostrar como a minha prática pedagógica se constituiu muito além da experiência concreta que tive nos anos em que fui aluno de diversos professores. De um ponto de vista histórico-cultural, retratei minha trajetória como um espiral em que diferentes momentos interconectados revelam os sentidos de minha atividade docente, bem como o conhecimento que construí a partir do que vivenciei (*conhecimentos cotidianos*) e dos conhecimentos que busquei em minha área de formação (*conhecimentos científicos*).

Enquanto aprendiz, constituí o *sentido* de que aprender inglês era o domínio da língua a partir da aquisição de vocabulário e do contato constante com o idioma. O sentido era compreendido na relação entre o *objeto* (aprendizagem de inglês) e o *motivo* era o desejo de compreender o que era falado nos meus principais interesses da idade: assistir séries e filmes, ouvir as bandas e os cantores favoritos. Nessa relação, encontrei o caminho para conseguir esse novo idioma, ao fim da década de noventa, período marcado por diferentes *significados* sociais, que consideravam a promessa de futuro: a *internet* nos conectaria com o mundo, o inglês como mediador dessa interação global e a sua iminente necessidade como garantia de fazer parte do mercado de trabalho da próxima década.

Em alguns anos, além de aluno, passei a ser professor da língua que havia aprendido. Na ausência de formação específi-

ca, contei com meus anos de experiência na mesma escola, ou como teóricos educacionais definem, de minha aprendizagem por observação. A narrativa revelou, no entanto, que apesar disso, não me transformei em um professor que repetia e reproduzia aula. Pelo contrário, filtrei as experiências passadas com a liberdade de poder experimentar coisas novas, realizando mudanças nas aulas a partir do que acreditava fazer mais sentido. Em determinado momento, todavia, esbarrei nos limites de meus *conhecimentos cotidianos*. Retomando e interpretando Leontiev (2010), não bastava mais contar apenas com o que vivi sobre a realidade, era necessário conhecer o que se sabia dessa realidade. Isso me levou ao curso de Letras, período em que expandi meu sentido sobre o ensino de línguas, pois os novos conceitos estudados transformaram minhas compreensões cotidianas, assim como já afirmava Vygotsky (1934/2012) em seu texto clássico.

Com a transição de professor para formador, conforme a narrativa, o sentido foi se modificando tendo em vista como os estudos da pós-graduação e a experiência como professor foram essenciais para os conhecimentos adquiridos. O *sentido* contemporâneo da profissão se expandiu do meu desejo individual de aprender inglês, para agora ensinar o inglês como mediador da relação dos meus alunos com o mundo globalizado que os posiciona como sujeitos no mundo. Enquanto um ato político, acredito no comprometimento de que meus alunos possam construir as próprias histórias de aprendizagem em um carreira, para que possam também ter o inglês como conhecimento que transforme a vida deles, assim como transformou a minha. A língua inglesa foi de uma experiência pessoal para a porta de entrada de uma extensa trajetória profissional.

Para compreender o sentido atual, é necessário atentar para o *motivo* que orienta minhas ações, que neste caso é conceber que

aprender inglês é um direito e uma oportunidade de adquirir conhecimentos essenciais no contexto atual em que vivemos. Ainda que o *objeto* (aprender inglês) seja semelhante, enquanto formador, ele adquire um caráter mais exigente, pois de minha parte requer o constante exercício de continuar desenvolvendo pesquisas que promovam conhecimentos científicos sobre os caminhos para aprender inglês. Além disso, exige que eu reconheça e tente integrar o conhecimento cotidiano que os meus alunos de hoje evidenciam em sala de aula e que poderão mediar os conceitos científicos a serem construídos na licenciatura. Ao fazer isso, busco equilibrar na formação dos meus alunos os saberes tipicamente desenvolvidos no curso de Letras, de maneira que possam valorizar e perceber a importância da universidade e seu papel na sociedade em que esses alunos vivem.

Tendo em vista o entrelaçar da minha trajetória, gostaria de concluir o artigo pensando em três questões centrais, pois elas refletem alguns dos desafios que fazem parte das novas etapas que estou percorrendo em minha trajetória como formador. Em primeiro lugar, analisar os próprios traços da minha atividade, oportunizam interpretar os sentidos construídos da trajetória entre o aluno que fui e o profissional que me tornei. Conforme as narrativas sugeriram, apesar da importância das primeiras experiências concretas, tornar-se professor foi um processo mais amplo e que foi além de apenas observar meus próprios professores. Em segundo lugar, contemporaneamente construo a formação de meus alunos a partir do sentido que eles constroem das próprias atividades, bem como a articulação que eles fazem entre os conceitos cotidianos, que fazem parte dos meus alunos ingressantes e os conceitos novos que serão construídos nas novas oportunidades da formação inicial de Letras (ensino, pesquisa e extensão). Ressaltando assim o papel interventivo da universidade, por meio da educação em seu

sentido instrucional (de aprender ao ser ensinado), como discutido anteriormente.

Por fim, tais posturas influenciam a maneira como concebo a minha sala de aula, neste caso um contexto em que o sentidos pessoais são incorporados como parte do processo. O desafio atual, portanto, é compreender os motivos e os objetos que me ajudam como formador a compreender o sentido pessoal que meus alunos constroem da profissão enquanto fazem parte do curso de Letras. O estudo da formação de motivos desponta também como uma possibilidade futura, o que tem interessado pesquisadores contemporâneos (CHAIKLIN, 2012; DANIELS, 2012; HEDEGAARD; EDWARDS; FLEER, 2012) e requer um olhar cuidadoso do papel do professor e seu impacto na vida dos alunos. Professores ensinam, mas também inspiram futuros professores que construirão suas próprias práticas, não apenas a partir da experiência, mas dos novos conhecimentos adquiridos na universidade. Um dos caminhos possíveis é buscar compreender o processo e as forças que movem as ações dos alunos de licenciatura para que futuramente possam compartilhar suas histórias pessoais, assim como busquei fazer neste capítulo.

Referências

ALVARENGA, M. B. *Configuração de competências de um professor de língua estrangeira (inglês): implicações para a formação em serviço*. Tese de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada. Campinas: IEL/Unicamp, 1999.

ASBAHR, F. S. F. Sentido pessoal, significado social e atividade de estudo: uma revisão teórica. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, v.18, n. 2, p.265-272, 2014.

ASBAHR, F. S. F.; SOUZA, M. P. R. "Por que aprender isso, professora?" Sentido pessoal e atividade de estudo na psicologia histórico-cultural. *Estudos de Psicologia*, v.19, n. 3, p.157-238, 2014.

BARCELOS, A. M. F. *A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de Letras*. 1995. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

BASSO, E. A. *A construção social das competências do professor de LE: entre o real e o ideal, um curso de Letras em estudo*. Tese de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada. Campinas: IEL/Unicamp, 2001.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRUNER, J. Narrative, Culture and Mind. In: SCHIFFRIN, D.; DE FINA, A.; NYLUND, A. (Orgs.). *Telling Stories: Language, Narrative and social life*. Washington: Georgetown University Press, 2010. p. 45-50.

CHAIKLIN, S. A conceptual perspective for investigating motive in cultural-historical theory. In: HEDEGAARD, M.; EDWARDS, A.; FLEER, M. *Motives in Children's Development*. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

COSTAS, F.A.T.; FERREIRA, L.S. Sentido, significado e mediação em Vygotsky: implicações para a constituição do processo de leitura. *Revista Iberoamericana de educación*, v.55, n. xx, p.205-223, 2011.

DANIELS, H. Changing situations and motives. In: HEDEGAARD, M.; EDWARDS, A.; FLEER, M. *Motives in Children's Development*. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

GONZÁLEZ REY, F. La categoría de sentido subjetivo y su significación del pensamiento psicológico. *Contrapontos*, v. 1, n. 2, p. 13-28, 2001.

GONZÁLEZ REY, F. As categorias de sentido, sentido pessoal e sentido subjetivo: sua evolução e diferenciação na teoria histórico-cultural. *Psicologia da Educação*, v. 24, n.1, p.155-179, 2007.

GONZÁLEZ REY, F. Advancing on the concept of sense: subjective sense and subjective configurations in Human Development. In: HEDEGAARD, M.; EDWARDS, A.; FLEER, M. *Motives in Children's Development*. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

GONZÁLEZ REY, F. Human motivation in question: discussing emotions, motives and subjectivity from a cultural-historical standpoint. *Journal for the theory of social behaviour*, v.45, n. 4, p. 419-439, 2015.

GÓES, M. C. R.; CRUZ, M.N. Sentido, significado e conceito: notas sobre as contribuições de Lev Vigotski. *Pro-posições*, v.17, n. 2, p. 31-45, 2006.

LEONT'EV, A. N. The assimilation of scientific concepts by schoolchildren. *Journal of Russian & East European Psychology*, Philadelphia, v. 33, n. 6, p.12-38, 1983/1995.

LEONTIEV, A. N. *Activity, consciousness and personality*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall Inc, 1978. 192p.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Trad. Maria da Pena Villalobos. 11ª ed. Cidade: Ícone, 2010. p.59-83.

LIMA, F. S. *Signs of Change in Adolescents' Beliefs about Learning English in Public School: a Sociocultural Perspective*. 2012. 239f. Dissertação de Mestrado em Letras. Universidade Federal de Viçosa, Minas Gerais, 2012.

LIMA, F. S. *Trajetórias em espiral: a formação histórico-cultural de professores de Inglês*. Tese de Doutorado em Estudos Linguísticos. 2017. Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, UNESP, São José do Rio Preto, 2017a.

LIMA, F. S. O sentido pessoal de uma professora de inglês sobre ensino-aprendizagem de alunos adolescentes. *Percursos Linguísticos*, v.7, n.16, p. 208-225, 2017b.

LIMA, F. S. “Sigo a minha caminhada fazendo o melhor que posso, mas não fico à procura da turma pronta”: o sentido pessoal de uma professora sobre a indisciplina na aula de inglês. In: FUCHS, C.; SCHWENGBER, I.L.; MAYER, L.; SCHÜTZ, J.A. (Orgs.). *Pesquisas e escritas contemporâneas: dialogando com a pluralidade de vozes*. São Carlos: Pedro & João Editores, p.171-189, 2018.

LIMA, F. S. Perspectivas Histórico-culturais no ensino de línguas e a sala de aula: Vygotsky para iniciantes. In: SCHÜTZ, J.A.; SCHWENGBER, I.V.; MAYER, L.; NEITZEL, O. (Orgs.). *Pesquisas e Escritas em Educação*. São Carlos: Pedro e João editores, 2019. p.57-70.

LORTIE, D. *Schoolteacher: A Sociological Study*. London: University of Chicago Press, 1975, 308p.

MARTINS, M. M.; EIDT, N. M. Trabalho e Atividade: categorias de análise na psicologia histórico-cultural do desenvolvimento. *Psicologia em Estudo*, v.15, n.4, p.675-683, 2010.

OLIVEIRA, M. Primórdios da Rede. *Revista Pesquisa FAPESP*. São Paulo, ed.180. 2011. Disponível em: <https://revistapesquisa.fapesp.br/2011/02/18/prim%C3%B3rdios-da-rede/>. Acesso em 13 de Junho de 2019.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. *Conflitos e incertezas do professor de língua estrangeira na renovação de sua prática de sala de aula*. 1996. 315f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Estudos Linguísticos, Universidade de Campinas, Unicamp, Campinas, SP, 1996.

VIGOTSKI, L. S. *Psicologia Pedagógica*: edição comentada. Trad. Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 1926/2003.

VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1934/2001. 520p.

VYGOTSKY, L. S. *The collected works of L. S. Vygotsky*: Vol. 1. Problems of general psychology. New York: Plenum Press, 1987. 396p.

VYGOTSKY, L. S. *Thought and Language*. Expanded and revised. Cambridge, MA: MIT Press, 1934/2012. 307 p.

Como aprendi, ensinei e ensino: o eu em (trans)formação

Juliana Reichert Assunção Tonelli

[Eu] Pensava que nós seguíamos caminhos já feitos, mas parece que não os há. O nosso ir faz o caminho.

C. S. Lewis

Introdução

Meu processo de aprendizagem da língua inglesa deu-se, em especial, pela influência de meu pai. O convite para escrever esta reflexão levou-me às memórias de quando sentávamos para ouvir música nos discos de vinis, os *Long Plays* e, no verso da “capa do disco” tínhamos as letras das canções. Era um momento quando eu tentava “ler” o que a música dizia na esperança de cantar e compreender a mensagem.

Aos nove anos, por muita insistência dele, iniciei meus estudos em uma escola de idiomas na cidade onde ainda hoje resido, Londrina-Paraná. No entanto, as primeiras aulas não foram tão afetivas quanto os momentos de aprendizagem que tinha em casa, na companhia de meus pais e dos discos de vinil. Sentia-me um pouco perdida com o novo ambiente e, ao mesmo tempo, desafiada a vivenciar uma experiência totalmente nova, pois descobri, durante as aulas, que meu repertório linguístico não era suficiente para acompanhar o que a professora propunha.

Sim, minha primeira professora foi uma mulher, Mônica. Uma jovem senhora cheia de energia e de muita criatividade. Foi com ela que aprendi a “ler as horas” em inglês e o modo como ela conduziu essas aulas ainda hoje está bem vivo em minha mente.

Lembro-me, ainda que, à época, criou-se grande expectativa na escola, pois um professor Inglês estava para chegar. Anos depois, fui descobrir que se tratava de um dos donos, neto de um dos fundadores da cidade. Londrina, cidade na qual resido desde os meus três anos de idade, foi fundada por imigrantes ingleses e seu nome significa “pequena Londres”.

Passado algum tempo, os desafios de ambientação na escola foram dando lugar à ansiedade de aprender mais e mais e a timidez foi se tornando ousadia. Ousadia que mais tarde, mudaria radicalmente minha vida.

Estudei muitos anos nesta mesma escola e, chegada a época de escolher minha profissão, não tive dúvida alguma: seria professora de inglês. No entanto, não contava com a forte influência da cultura de meu pai, na importante decisão que é escolher uma carreira. Mineiro, ele preserva a importância do filho mais velho na família. E eu, como filha mais velha, deveria dar continuidade aos negócios da família, iniciado por meu avô. Lembro-me das muitas conversas que tivemos em família para que escolhesse minha profissão, mas meus argumentos não foram fortes o bastante para convencer meus pais de que eu seria professora de inglês.

Quando fiz a inscrição para o vestibular, optei, então, pelo curso de Administração de Empresas na Universidade Estadual de Londrina (UEL). Instituição que viria a ser meu segundo lar, pois atuando como docente, passo muito mais tempo nela do que em minha própria casa.

O tempo passou, concluí a faculdade, mas nunca deixei as aulas de inglês, e sempre na mesma escola. Lembro-me que chegou um momento, quando fui renovar minha matrícula, que o professor inglês me disse (sim, com o passar do tempo, até com ele eu me comunicava!) não haver mais curso para mim na escola, eu já havia passado por todos e sugeri que eu fizesse o

TTC – *Teacher’s Training Course*¹. Mal sabia ele que aquela sugestão mudaria a minha história de vida.

Segui com o curso de Administração pela manhã, a tarde já trabalhava na empresa de minha família e, à noite, frequentava as aulas de TTC. Muitas vezes cansada, mas extremamente empolgada. Empolgação que me dava forças para estudar até muito tarde da noite. Faltando seis meses para minha formatura, me casei e, algum tempo depois, meu esposo começou a notar certa tristeza em mim: já não conseguia mais esconder minha vontade de estar numa sala de aula. Foi então que, juntos, tomamos uma das mais difíceis decisões da minha vida: deixar a empresa e procurar um emprego como professora de língua inglesa.

Um pouco de história

A partir daquela decisão, comecei a entregar meu currículo nas escolas de idiomas, incluindo aquela na qual estudei. Foi aí que vivenciei meu primeiro grande “obstáculo”: nunca havia morado fora. O meu “inglês” tinha sido aprendido no Brasil, mas passadas algumas semanas, uma escola com uma proposta de ensino bilíngue, o que há 20 anos era muito inovador, me chamou para dar aulas para crianças pequenas.

Lembro-me, com muita clareza, de minha primeira aula como professora: um grupo de três crianças que ficava na escola em período integral. Cada aluno tinha uma idade e, portanto, interesses e desenvolvimento linguístico em língua inglesa diferentes.

No dia da minha contratação já me foi pedido que assumisse, imediatamente, a turma, assim, não tive tempo para preparar aula. As crianças desenvolviam uma atividade de colagem e, naquele dia, eu praticamente apenas as supervisionei.

1 - Cursos de treinamento para professores de inglês bastante comuns nas escolas de idiomas.

Foram 20 anos lecionando naquele contexto e, ao ingressar no Ensino Superior, já tendo desenvolvido minha dissertação de Mestrado na temática de ensino de inglês para crianças (LIC)², senti a necessidade de contribuir com a formação de professores que, assim como eu, ensinam (ou gostariam de ensinar) línguas estrangeiras para crianças. Assim, desde 2007, venho propondo cursos de extensão, estágio supervisionado (prática de ensino) e disciplinas optativas no currículo do curso de Letras- Inglês da UEL, como maneiras de oferecer aos alunos experiências com o ensino de LIC. É neste contexto que situo minha reflexão neste capítulo.

Ensinar, aprender e (trans)formar

A maneira como aprendi a língua inglesa na infância refletiu, em certa medida, o modo como ensinei crianças e, por muito tempo, a forma como conduzi a formação inicial de professores para atuar nesse contexto.

Alguns episódios marcaram o meu modo de ensinar inglês. O tempo verbal *present perfect* foi, por muito tempo, difícil para eu entender, pois, por algum motivo, ele não fazia sentido para mim. Então, ao ensiná-lo, eu simplesmente reproduzia as suas regras de uso e reproduzia exatamente da mesma forma como fui ensinada.

Recordo-me de uma aula no 7º ano (atual 6ª série) quando, enquanto “ensinava” este ponto gramatical, tudo ficou claro. Entendi o mecanismo, a função do bendito tempo verbal e disse, para mim mesma, eu voz alta: ah, entendi!

Ainda que hoje soe engraçado, à época, eu me sentia muito mal por apenas replicar regras sem que elas fizessem sentido para mim, e por não conseguir mostrar aos meus alunos como aquele tempo verbal poderia ser útil no dia a dia.

2 - Tonelli (2005).

Outros episódios, os quais consigo recuperar ao passo que escrevo este relato, são minhas práticas de sala de aula enquanto formadora de professores de inglês. Como disse anteriormente, minha atuação no Ensino Superior tem se dado, em especial, na disciplina de Estágio Supervisionado, quando os alunos desenvolvem a prática de ensino. Numa tentativa de preencher uma lacuna identificada na formação inicial de professores de línguas estrangeiras, venho concentrando meus esforços em oportunizar a vivência de alunos-professores com o ensino de LIC.

Esse contexto tem evidenciado alunos que, desde o início da graduação no curso de Letras Inglês, na UEL, desejam atuar nas séries iniciais e não são raros os casos daqueles que passam a atuar em escolas que nos procuram pedindo indicação de alunos formandos, dada a crescente oferta de LIC.

As práticas formativas no âmbito do Estágio Supervisando acontecem, em nosso curso, essencialmente em dois âmbitos: no Centro de Educação Infantil e no Laboratório de Línguas, ambos da UEL. Em nenhum dos dois contextos há um “currículo” pré-estabelecido, em termos de conteúdo e, assim, compartilhamos da experiência da construção colaborativa de materiais didáticos e do que será ensinado em sala de aula.

Nesse contexto, por muito tempo, a maneira como eu ensinei inglês nas séries iniciais, tem sido reconfigurada, o que chamo de recondução da docência. O que fazia sentido para as minhas crianças, em vários momentos, parece não contribuir com a formação daqueles que hoje frequentam os locais onde atuamos. Além disso, percebo nos professores em formação inicial - meus alunos de estágio - que a maneira de se relacionar com os alunos (crianças) é diferente da forma como eu agia e ainda ajo.

Mônica, minha primeira professora (lembra-se dela?), ensinou uma maneira de ler as horas que, por muito tempo, foi também a forma como ensinei meus alunos: desenhava um cír-

culo no quadro, para representar o relógio analógico, o dividia em quatro partes e, assim, ensinava os quartos de hora: *fifteen to ...; a quarter to ...; a quarter past ...; fifteen past ...* .

Em meu início de carreira, atuando na formação de professores, este também foi o caminho adotado para “orientar” os alunos de prática de ensino em como deveriam ensinar as horas. No entanto, durante meu processo de recondução de docência, vi que os professores em formação inicial, tinham outras maneiras tão ou mais interessantes de ensinar esse conteúdo. Assim, assumindo a sala de aula como um ambiente colaborativo, os professores em formação inicial e eu, professora formadora, deliberamos sobre novos modos de criar espaços para a aprendizagem deste e de outros conteúdos junto às crianças.

Zeichner e Gore (1990) discutem o processo de “tornar-se professor” ou “*teacher socialization*” e consideram um campo de pesquisa que busca compreender o processo pelo qual os professores se tornam efetivos integrantes de uma comunidade de professores.

A socialização é, de modo geral, definida como o período no qual professores novatos imitam outros professores e aprendem diferentes formas de ensinar. Ou, ainda, em termos mais tradicionais, a socialização é conhecida como o início da carreira docente.

Os autores indicam três principais influências em tal processo: 1) a educação, de forma geral, e cursos acadêmicos realizados fora do âmbito escolar; 2) cursos usualmente feitos nas unidades educativas e; 3) experiências vivenciadas nas salas de aulas na Educação Básica.

Reconheço tais influências na maneira como ensinava meus alunos. No entanto, percebo o quanto minhas práticas tem sido (trans)formadas *nos* e *por* causa dos contextos onde atuo. Não sei se posso dizer que minhas práticas foram totalmente re-

conduzidas, mas certamente elas, conforme Rubio (2009), vem se transformando e se profissionalizando.

Concordo, em certa medida, com Gimeno Sacristán (1999, p. 53) quando afirmam que:

A primeira aprendizagem para comportar-se como professor é uma aprendizagem por socialização como aluno, experiência da qual se extraem as primeiras representações da prática que mais tarde, podem ser utilizadas e reproduzidas.

Contudo, acredito que o processo de socialização não seja restrito ao início de carreira, mas que ele permanece conforme nos abrimos a aprender com o outro e por causa do outro.

Como bem pontuam Zeichner e Gore (1990), é preciso considerar uma visão crítica de socialização e o que ela pode significar. Ainda que em um primeiro momento, a reprodução de práticas docentes parece-me ser inevitável, estas mesmas práticas precisam ser reconstruídas para assumir outros significados, pois de acordo com Liberali (2010, p. 76) isso somente acontece quando as experiências vividas pelos educadores se unem “às experiências dos demais, historicamente organizadas como conhecimento científico ou teórico”.

Considerações finais

O ensino e a aprendizagem de inglês sempre despertaram em mim memórias afetivas. Modos de aprender e de ensinar que me levam a refletir sobre os sentidos que atribuo a cada situação possível de uso da língua.

Na docência, esta afetividade leva-me a reavaliar as escolhas que faço para que estes sentidos sejam, a todo tempo, (re) organizados, (re)elaborados e (res)significados, permitindo, assim, minha transformação e de meus alunos. Não sei se é tarefa fácil. Não sei se é tarefa rápida, mas certamente é impossível

permanecer da mesma forma e com as mesmas práticas quando nos propomos a fazer sentido na vida do outro.

Para finalizar, recupero a epígrafe deste texto para dizer que na docência, do meu ponto de vista, é preciso fazer caminhos e não apenas percorrer aqueles prontos. Caminhar, contudo, requer escolhas de qual direção e velocidade e, na prática docente não é diferente: os caminhos precisam ser (re)feitos e (re)construídos sempre que necessário. O que não se pode é ficar parado.

Referências

GIMENO SACRISTÁN, J. *Poderes instáveis em educação*. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

LIBERALI, F. Formação de professores de línguas: rumos para uma sociedade crítica e sustentável. In: Gimenez, T; MONTEIRO, M. C. G. (Orgs.). *Formação de professores de línguas na América Latina e transformação social*. Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, Vol. 4. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010, p. 71- 91.

RUBIO, M. C. "Effective teachers - Professional and personal skills". *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, nº 24, 2009.

TONELLI, J. R. A. *Histórias infantis no ensino da língua inglesa para crianças*. 2005. 270 fl. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2005.

ZEICHNER, K. M.; GORE, J. M. Teacher socialization. In: HOUSTON, W. R. (Org.). *Handbook of re-search on teacher education*. Nova York: Macmillan, 1990.

A primeira vez a gente nunca esquece!

Kelly Barros

Não passa disso, não me engana,
Que eu sou sul-americano de Feira de Santana.

(BAIANA SYSTEM, 2019)

Introdução

Eu estudei no que chamamos de anos dourados da escola pública do Brasil. Ainda que esses anos estivessem marcados pelos resquícios do final do governo militar, a começar pelo nome da escola: Colégio Estadual Presidente Costa e Silva¹, em Aracaju, Sergipe. Além da alcunha, é sabido pela maioria, que um governo se estabelece na sociedade civil, através de suas bases e planos educacionais, dessa maneira, entre os restos mortais do regime militar, estavam no quadro de disciplinas as matérias de Estudo Moral e Cívica e Organização Social e Política Brasileiro. Sim, eu sou da geração EMC e OSPB. Entretanto, em meio a essa transição, foi essa escola pública que me proporcionou minhas melhores memórias acadêmicas.

Foi lá na década de 80 que iniciei minha atuação política e meu primeiro contato com a língua estrangeira. Sobre o primeiro fato, atuei no grêmio estudantil como tesoureira, durante três anos. Hoje, quando visito essas lembranças, fico pensando

1 - Fazendo valer as recomendações do relatório final da Comissão Nacional da Verdade, que propõe a revogação de medidas que, durante o período da ditadura militar, objetivaram homenagear autores das graves violações de direitos humanos, o Colégio Estadual Presidente Costa e Silva passou a ser chamado Professor João Costa. Ilustre artista sergipano, precursor dos movimentos artísticos e culturais em prol da liberdade de expressão.

sobre: quem em sã consciência, daria a vida financeira de um núcleo a uma criança de 13 anos? Todavia, acredito que a vontade e o desejo de representatividade fizeram tudo dar certo, sem que houvesse a necessidade de acareações ou delações premiadas.

Quanto ao segundo ato, eu confesso achar belo e bucólico, lembrar que as escolas públicas de Aracaju ensinavam francês no quinto e sexto ano do ensino médio-fundamental. As aulas eram preenchidas de risos e arroubos de gargalhadas dos alunos e alunas que se achavam no lugar do ridículo por tentar falar uma língua estrangeira cheia de tanto charme e de caras e bocas. Sobre esse último, a própria professora, era uma personagem, que daria um bom roteiro para o diretor de cinema Jean-Pierre Jeunet², afinal de contas, não é todos os dias que o aluno terá aulas de francês, na escola pública, com uma sergipana que se chama Vilma *Valois*.

Eu esperava por essas aulas como quem espera o recreio, afinal aquela era a hora em que eu pegava meu teletransporte e visitava o Museu do *Louvre*, ornamentada de boina preta, vestido *evasé*-curto e botas cano alto. Que delícia viajar nessa ideia e sair do meu lugar comum e me esconder atrás de uma persona glamurosa e diferente dos demais, tornando-me uma estrangeira. Contudo, para não passar feio no meu *tour*, era preciso a dedicação de fazer todos os deveres de casa, exercícios de decorar a pronúncia bem direitinho e todas as atividades eram cumpridas em dia. Vilma Valois, encantada com o meu esforço e diligência, estava sempre me convidando para que em frente à turma, eu e ela atuássemos diálogos retirados de um livro, que somente a professora Valois tinha acesso. Porém, meus dias de Brigitte Bardot tiveram fim ao chegar no sétimo ano do ensino médio-fundamental.

2 - Jean-Pierre Jeunet é cineasta e roteirista francês, conhecido pelos seus filmes *Delicatessen*, *A Cidade das Crianças Perdidas*, *Alien - A Ressurreição* e *O Fabuloso Destino de Amélie*.

Em consonância com os estudos da Linguística Aplicada, quando esta diz que o primeiro contato com uma língua estrangeira é um dos fatores que determina a motivação para aprendê-la, eu aterrissei na terra do Tio Sam tão animada quanto se estivesse indo para Paris. Principalmente porque minha mala estava cheia das histórias da professora de Inglês, Graziela Torres. *Mrs.* Torres havia morado no Texas, com seus pais missionários evangélicos de uma dessas religiões criadas por norte-americanos, da qual não me recordo o nome por agora. Grazi costumava nos contar da sua vida no estado sulista, de como tudo era maravilhoso, da sua convivência com personagens e figuras educadas, que não jogavam lixo no chão nunca e jamais falavam alto em público. Nesse país ideal todos tinham emprego, a lei e a ordem funcionavam harmonicamente e, a melhor de todas as notícias, não havia pobreza nos Estados Unidos da América. Logo, tomei uma decisão imediata: preciso aprender inglês para viver esse sonho americano.

Todavia, Graziela não me avisou que no fantástico mundo de Oz eu teria um caminho de tijolos amarelos para quebrar. Por exemplo, a própria *teacher* Graziela faltava às aulas com frequência; eu não tinha acesso a nenhum material ou recurso didático, entre outras barreiras comuns aos alunos de escola pública daquela época, que não possuíam o direito político e civil de aprender uma língua estrangeira. Alguns amigos, sabendo do meu desejo de me americanizar, sugeriram que eu procurasse um cursinho de inglês, o quanto antes.

A busca do sonho

Fui em busca dessas instituições, que na década de 80, tinham como centros autorizados e donos-proprietários da língua inglesa: O CCAA (CiCiEiEi) e a Cultura Inglesa, cada um

representando seus sistemas imperialistas no Brasil. Era um desses dias de sol em Aracaju, quando convidei uma amiga para passar o vexame junto comigo, afinal de contas é para isso que servem as amizades. Entrei na Cultura Inglesa, cuja sede estava localizada, na avenida Barão de Maruim, em frente à praça da Bandeira, área nobre de Aracaju. Na recepção, estava uma moça, que confundiu as nossas cabeças, vestida de aeromoça, nenhum fio de cabelo fora do lugar, saltos altos e com uma frase intimidante nos perguntou: *Good morning, can I help you?* Adriana, com medo de sofrer as consequências de ter ousado entrar naquele lugar, apontando para mim, disparou: “ela sonha em estudar inglês”. A aeromoça/atendente disse o valor do meu sonho e tão logo este virou um pesadelo. Eu e Adriana partimos dali direto para a praça, porque ver os garotos parecia uma empreitada mais prazerosa e menos amedrontadora.

Um dia desses, quando eu já havia abandonado a ideia de ir viver no Texas da professora Graziela, assim como os amigos de Dorothy, os meus cruzaram o corredor do Colégio Costa e Silva para me contar que havia um cursinho de inglês, em frente à cantina, oferecendo bolsas de estudos aos melhores alunos da escola e, esses mesmos escudeiros já haviam sugerido o meu nome como candidata à vaga. Daí em diante, gozei do privilégio de estudar inglês, por três anos, dentro de um espaço que parecia não ser meu, a única preta, a única que não havia ido a Disney, a única da escola pública e a única que precisava provar todo o tempo qual foi o mérito que me levou até aquele lugar.

Porém, após terem se passados dois anos, a bolsa de estudos foi encerrada e precisei prestar serviços para o cursinho, como varrer as salas de aula e manter o gabinete dos professores limpo. Dessa maneira, aos 17 anos pude concluir os módulos e, a essa altura o Texas era somente recordações das aulas da professora Grazi. Entretanto, ao término desse período, ingres-

sei na Graduação de Letras-Inglês da Universidade Federal de Sergipe (UFS), o que significou para mim a doce realidade de ser a primeira da família a ter grau superior universitário.

Em paralelo com os estudos, comecei a dar aulas de inglês em escolas privadas e, para não achar que a *práxis* havia se antecedido à teoria, procurava sempre participar dos poucos eventos promovidos pelo departamento de Letras. Foi durante a apresentação de um trabalho no Encontro de Professores de Inglês de Sergipe (EPISE) que recebi o convite da Cultura Inglesa de Aracaju para participar do treinamento para professores. Aquela mesma Cultura, de onde eu e Adriana saímos, batendo em retirada para a praça, por acreditarmos que ali não era o nosso lugar.

Após um ano de treinamento, em 1996, fui contratada para fazer parte do corpo acadêmico da instituição. Ciente da grande responsabilidade que me fora confiada, comecei a me dedicar ao estudo sistemático do idioma, para adquirir a fluência tão cobiçada pela grande maioria dos professores ‘não-nativos’. Contudo, além das minhas próprias cobranças, havia também as demandas da escola, por exemplo, o professor deveria fazer uma prova de proficiência por ano. Dessa maneira adquiri os certificados do KET, PET, FCE, CAE e quase todo o alfabeto da Universidade de Cambridge. Porém, apesar de reconhecer que esses exames foram de grande valia, admito também que, devido à dedicação a essas provas, parecíamos não ter tempo para o exercício de ser professor. Portanto, após seis anos, em 2002, achei que aquele seria um momento para mudar.

No primeiro semestre de 2002 participei do treinamento do Yázigi, escola que em Aracaju tem 65 professores e composta de 3.000 alunos. Durante esse período fui apresentada às teorias do ensino comunicativo de Sandra Savingnon (1998) e aos princípios da metodologia *Task-based*. Consequentemente, assim

como na Cultura Inglesa, o treinamento foi mais uma oportunidade de aprendizado para ser exposta a diferentes métodos. Entretanto, se por um lado eu havia abandonado a pressão de ter que provar que era tão competente quanto os professores que já tinham tido a experiência de viver em um país de língua inglesa, nessa nova etapa, eu precisava provar que era capaz de reter um número ideal de alunos para garantir o salário do semestre seguinte. Diante dessa realidade, após dois anos, preferi encarar o meu arrependimento e voltei para a Cultura Inglesa.

As idas e vindas me fizeram sair de uma zona de conforto e fazer algumas reflexões: a) por que temos medo de assumir que somos professores-brasileiros ensinando uma língua estrangeira e, que, portanto, não falaremos nunca como o 'professor-nativo'? b) e quem é esse nativo tão idolatrado? Nativo de onde? c) por que teria que me comportar como uma DJ da MTV para dar aulas de inglês aos alunos de uma cidade que até então, o único programa de música que eles assistiam era o de calouros (sem querer fazer nenhum desmerecimento)? E d) será que o ensino de inglês deveria continuar sendo o privilégio de muitos poucos? Uma vez que a lista não parou por aí, senti a necessidade de fazer algumas leituras sobre o ensino de língua estrangeira e contexto sociocultural. Entre esses textos, estava o livro *Padrões Sociolinguístico* de William Labov, cujo argumento fundamentou a pesquisa para o meu trabalho *What's up? Black English is in our classroom*, apresentado no Chile, em 2005 durante o 10^o LABCI (10th Congress of Latin American British Cultural Institutes).

Seguindo a minha trajetória profissional na linha do tempo, no mesmo ano, ingressei no ensino público através do concurso do Estado de Sergipe. Nesse dado momento, passei a encarar o fato de estar nas duas esferas de sala de aula, a privada e a pública, como uma oportunidade de correr o risco de ensinar a cultura da língua alvo de maneira crítica e, por conseguinte, questionar

as práticas de ensino formatadas nos moldes culturais hegemônicos. Além disso, foi possível refletir sobre o ensino de língua inglesa como uma ferramenta política: para os alunos da escola privada, eu poderia desconstruir o pensamento de que tudo que é ‘importado’ é melhor que o produto local. Para os alunos da escola pública, eu poderia construir a ideia da acessibilidade civil que o aprendizado de uma segunda língua lhes ofereceria.

A fim de encontrar respostas para os meus questionamentos, dei início a uma procura por um curso de especialização que pudesse atender as minhas necessidades acadêmicas, financeiras e de agendamento. Apesar de parecer uma equação difícil de resolver, esta foi solucionada ao meu contento quando encontrei em Belo Horizonte o PREPES- Programa de pós-graduação *lato sensu* da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG).

Em tempo, gostaria de mencionar, que após a graduação em 2002, pude perceber que o departamento do curso de Letras da UFS era composto por grandes mestres, mas havia pouco ou quase nenhum incentivo à pesquisa. Todavia, foi na PUC, durante o encontro das aulas de ‘Análise do Discurso do Material Didático do Livro de Inglês’ com a professora Vera Lúcia Menezes (PUC-MG; UFMG), que reconheci a necessidade dos estudos continuados, (a)pós a graduação. Mas, apesar de ansiar por fazer um mestrado ao término do curso da PUC em 2005, não foi assim que tudo ocorreu, porque além das minhas atividades profissionais, não havia em Aracaju nenhuma oferta de especialização *strictu sensu* no campo dos Estudos Linguísticos.

Considerações finais

Após esses fatos, em 2007, mudei-me para a capital baiana a fim de acompanhar o cônjuge em processo de transferência de

atividade profissional, falando em termos técnicos. Obviamente, agora em novo solo, parecerei repetitiva, porém novamente precisei participar de um novo processo seletivo para o cargo de professora da ACBEU – Associação Cultural Brasil-Estados Unidos, com direito a refazer todos os testes de proficiência, porém agora na versão americana: TOEFL, TOIC, CELTA, etc. Mediante essa trajetória, talvez o leitor deva ter percebido que o meu contato com a língua inglesa e a minha atuação profissional, através desta, não foram acontecimentos impassíveis e estes estavam distantes se serem uma plácida quimera cheia de viagens de intercâmbio para autenticar a minha capacidade de uso da língua. Dessa maneira, tentando encontrar minha voz e o sentimento de pertencimento dentro de um nicho linguístico dominado pelo estereótipo do professor(a) branco(a), não-graduado(a) em língua, mas viajado pelo mundo e, obviamente mais fluente e mais descolado do que eu, fui em busca de respostas no Mestrado em Língua e Cultura da Universidade do Recôncavo da Bahia.

Durante as leituras realizadas nesse período fui aos poucos descobrindo que além do sentimento do falante vira-lata, mencionado por Rajagopalan (2005), o professor negro vive em constante luta para ensinar uma língua estrangeira, em um país onde esse indivíduo é reconhecido por ter sido analfabetizado em sua própria língua. Portanto, como seria possível, esse mesmo preto, ter competência em outra língua e, além disso, ensinar outras pessoas? Imaginem ainda, esse professor preto ocupar espaços de escolas privadas e ter a confiança de mães que pagam para seus filhos viajarem a Europa, duas vezes por ano, sem que essas progenitoras façam a célebre pergunta: professor, quantos anos o senhor morou fora? Hoje, fico pensando em mim e tantos outros amigos, que mal podiam pagar as contas com o indigno salário de professor, quiçá pagar uma passagem para o Texas.

Em se tratando do Sul, o apelido do Texas é *Lone Star State*, estado da estrela solitária, em virtude da estrela única em sua bandeira. Nada poderia ser mais simbólico, se fizermos a relação conosco, professores negros e estrelas únicas tentando brilhar em meio a uma galáxia repleta de astros translúcidos, que também têm todo o meu respeito. Ademais, tendo em vista ter retomado o tema Texas, concluo essas desventuras informando ao leitor que fui a Paris, usei boina e chorei muito quando entrei no Museu do *Louvre*. Devido a ter levado meu companheiro a uma situação de constrangimento, chorando copiosamente em frente ao quadro da Mona Lisa, achei que seria desnecessário arriscar todo o meu francês do quinto e sexto ano da escola pública de Aracaju, naquele momento. *Au revoir les amis*³.

Referências

RAJAGOPALAN, K. Língua estrangeira e autoestima. In: RAJAGOPALAN, K. *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003, p. 65-70.

3 - Tradução: Até mais meus amigos.

Reinventando-me através da prática reflexiva: ensino-aprendizagem da língua inglesa

Maria da Conceição de Melo Tôrres

[A] aprendizagem de uma língua é um processo global, em que o aluno entra em contato com uma determinada forma de entender o mundo e de agir numa sociedade como se dela fizesse parte (SCHEYERL, BARROS, ESPÍRITO SANTO, 2014, p. 146).

Introdução

Gosto de me entender como cidadã do mundo, onde posso e tenho o direito/dever de exercer a minha liberdade de ser, de escolher e de atuar. Transito entre mundos, com a certeza de que sou capaz de apreciar e decodificar ações, pensamentos e culturas assim como de me fazer entender e respeitar. Devo essa sensação de pertencimento às oportunidades de ensino-aprendizagem de língua inglesa que abracei em minha longa trajetória. *Estar* professora é uma condição de aprendizado constante, quando trocas de saberes acontecem e nos levam a reflexões transformadoras que descontroem e reconstroem o nosso modo de pensar, agir e ler o mundo. Portanto, não declaro *ser* professora, visto que estou em construção, em constante transformação, descobrindo-me a cada experiência, reinventando-me. É com base nesse entendimento que venho compartilhar algumas das experiências que me trouxeram ao lugar onde me encontro hoje, com o qual me identifico e me reconheço, atenta, contudo, às armadilhas que uma única história possa apresentar (ADICHIE, 2015).

Nem sempre foi assim

O pertencimento sobre o qual pondero acima não é um fenômeno comum a todos os aprendizes de uma língua estrangeira. Segundo Scheyerl, Barros e Espírito Santo (2014), ele deve ocorrer quando aprendemos uma língua, processo que nos dá acesso a “uma determinada forma de entender o mundo e de agir numa sociedade”. (2014, p. 146). Percebo, no entanto, que nem sempre os aprendizes de um idioma conseguem desenvolver esse entendimento. Muitos são seduzidos pelo “discurso de poder” (HALL, 2019, p. 109), ao qual temos acesso durante o processo de aprendizagem de línguas hegemônicas (diferentemente daquele referentes a idiomas de menor prestígio linguístico); um jogo ideológico onde o que menos se realiza é o pertencimento – e, desse jogo, os migrantes entendem bem. Questões relevantes sobre identidade são ignoradas e/ou enfraquecidas, quando tentamos, por exemplo, nos tornar falantes “nativos”. Esse equívoco fez parte de uma fase da minha jornada, quando recorri a vídeos, cursos e materiais didáticos que amenizassem o meu *Brazilian accent*. Lembro nitidamente dos cursos *Accent Free* promovidos por inúmeras instituições de ensino superior estadunidenses, que me levaram a querer vender meu único meio de transporte na época para pagá-los (não o fiz graças ao bom senso da minha mãe). Na década de 70, o Brasil ainda combatia o comunismo, induzindo os cidadãos a acreditar que culturas capitalistas hegemônicas e/ou eurocêntricas eram melhores do que a nossa. Estudar inglês nesse contexto refletia o consciente coletivo de apoio ao capitalismo e à hegemonia de países como os Estados Unidos, então aliado do Brasil contra o “perigo vermelho”. Nessa época, as identidades ficavam camufladas, política e linguisticamente, em anseios de agirmos como “nativos” (conheci muitas exceções e outras histórias, contudo).

O mundo da língua inglesa, então, era polarizado: inglês da Inglaterra ou dos Estados Unidos [*sic*]? Qual deles escolher? Todo o conhecimento e prática na área de ensino/aprendizagem do idioma naquele momento tinham como referência duas culturas hegemônicas, havendo uma tendência para privilegiar uma delas. Atrrelados a ambas, observavam-se os estereótipos e preconceitos linguístico-culturais como explicita Anjos (2019, p. 58):

No passado, ainda recente, essa língua sem fronteiras viajou pelo mundo trazendo em sua bagagem as forças do colonialismo e, assim, alcançou diversas nações, formando novos padrões sociais de vida, novas formas de ser, de agir e redefinindo identidades. Cumpriu o ‘dever’ que lhe foi dado: disseminar a cultura do colonizador e de quebra a tentativa de dominar o outro, minimizando a sua língua e 7cultura. Esse imperialismo linguístico impôs, sobretudo, as culturas da Inglaterra e dos Estados Unidos da América.

O ensino-aprendizagem da língua inglesa, portanto, diferia bastante do processo atual. Mesmo chegando ao Brasil com um atraso considerável, alguns métodos e abordagens se firmaram por décadas até serem substituídos por outros mais inovadores. Como aprendiz¹ da língua inglesa, tive acesso a muitos deles e desenvolvi habilidades e competências específicas para avançar no uso do idioma. Essas oportunidades vieram agregar qualidade à minha experiência, penso eu.

Sonhos, competências e descobertas

Iniciei meu aprendizado de inglês ainda na escola pública dos anos 70, através do método conhecido como *Grammar Translation*. Firmado em bases estruturalistas, o método enfati-

1 - Uso aqui o termo “aprendiz” porque não me considerava ainda uma estudante do idioma visto que somente pude aprofundar os meus estudos quando ingressei no curso de Letras.

zava traduções de textos do inglês para o português; repetição e memorização de longas listas de vocabulário descontextualizado; e enfadonhas explicações gramaticais. Outrossim, os textos trabalhados proporcionavam material para uma análise sintática penosa, e pouco se conhecia sobre o texto. Mesmo sendo as aulas conduzidas em português, mal discutíamos o texto *per se*, os aspectos culturais e/ou a fonética e a fonologia do idioma. Esse método, utilizado ainda na maioria das escolas públicas do país, esteve em voga por décadas, visto que exigia poucas habilidades didático-pedagógicas dos instrutores e eximia os aprendizes de desenvolverem alguma outra que não fosse trabalhada em sala de aula. Era tudo o que tínhamos e o desconhecimento sobre outros métodos não nos ajudava a questionar ou a imaginar como qualquer outro processo de aprendizagem poderia ocorrer. Encantava-me, contudo, a experiência e o aprendizado. Compartilhava meus achados com a minha mãe e com alguns amigos que também se interessavam pelo idioma e por leituras. Tempos depois, consegui uma bolsa em um curso de inglês, onde aprendíamos com o que havia de mais moderno na época: o Método Direto/*Direct Method*.

Esse novo método instruía que o processo de aprendizagem ocorresse “naturalmente”. As atividades eram conduzidas e desempenhadas em inglês, visando a uma indução dos conteúdos. A professora exigia e enfatizava a correção da gramática e da pronúncia, demonstradas com base em uma variante estadunidense da qual não me recordo. O corpo docente era fluente em língua inglesa e, muitos professores haviam nascido e/ou sido criados nos Estados Unidos. Aprendíamos a gramática através de estruturas modeladas e repetidas exaustivamente. Depois, respondíamos às perguntas de compreensão oral. Outrossim, líamos e memorizávamos livros de estórias, sobre os quais respondíamos a perguntas e/ou produzíamos resumos

escritos. As habilidades de *listening* e *speaking* também eram bastante valorizadas visto que o curso prometia compreensão e fluência “nativa”

A década de 70 ainda seguia, quando o Método Audiolingual/*Audiolingual Method* foi implantado em um outro curso de inglês também conhecido pela excelência dos seus resultados junto ao alunado. Fui agraciada com uma outra bolsa, que me dava direito a cursar os níveis avançados e que poderia abrir caminho para a minha participação no Curso de Treinamento de Professores, o cobiçado *Teachers' Training Course*. Os cursos em questão prometiam resultados animadores (uma posição como professora, inclusive).

O novo método impulsionou a minha fluência, visto que enfatizava o uso da língua inglesa em diálogos nos quais o vocabulário era apresentado contextualmente; trabalhava a pronúncia com vistas a aperfeiçoá-la a nível “nativo”, com ênfase no critério conhecido como “livre de erros” *error free*; as estruturas gramaticais eram repetidas e trabalhadas indutivamente; os professores eram fluentes e se esforçavam para tornar as aulas divertidas e produtivas através de atividades de mímica, áudio (i.e., fitas cassete), laboratório de língua e estímulos visuais tais como figuras, retratos e fotos. O aprendizado era exigido ao extremo, com rigor comportamental; saber sobre o idioma não era suficiente, mas dominá-lo, sim! Contudo, todo o esforço era recompensado quando participávamos do grupo de teatro e/ou das atividades de *songfest*, visto que o nosso conhecimento era aliado ao desempenho e tudo fazia sentido. Nessas ocasiões, tínhamos a certeza de que estávamos fazendo progresso e que, em breve, poderíamos usufruir do conhecimento adquirido, aplicando-o em outras conquistas. Por se tratar de um método com forte apelo comercial, promovendo a fluência do aprendiz, o *Audiolingual* continua ainda muito popular em várias franquias de cursos de inglês no Brasil e no mundo.

Sobre os primórdios e as bases

A fase do aprendizado básico e estrutural da língua inglesa seguramente impactou e preparou o meu processo de profissionalização. Apesar de ter sido uma fase acrítica e imitadora do que era estrangeiro, acreditei que se investisse tempo e esforço na aprendizagem do inglês, conseguiria concretizar os meus planos de trabalhar como professora. Tenha sido pelo amplo mercado de trabalho no Brasil ou por incontáveis oportunidades de intercâmbio que surgiram na época, investir em cursos de língua inglesa parecia uma decisão vantajosa para se galgar uma posição socioeconômica melhor e mais digna. Os cursos de idiomas eram como trampolins para salários melhores e oportunidades de emprego, ou, como Barcelos os descreve, “o Eldorado da aprendizagem”. (BARCELOS, 2011, p. 153).

Tal “orientação” mercadológica (BROWN, 2001 *apud* GARDNER; LAMBERT 1972, p. 75) a que fui exposta pode ter sido a mola propulsora para o meu aprendizado e interesse na área de ensino da língua inglesa. Essa motivação inicial confirmou-se ao longo dos anos, quando recebi propostas de trabalho competitivas; porém, outras motivações de ordem pedagógica (i.e, necessidades de crescimento pessoal e do alunado) surgiram, fomentando o meu aprendizado linguístico-cultural e encorajando o desenvolvimento de novas habilidades didáticas. Ingressar no Curso de Letras: Língua Estrangeira na Universidade Federal da Bahia (doravante UFBA) respondeu a essas demandas. A universidade foi, naquele momento, uma divisora de águas, que iria ajudar na consolidação do conhecimento adquirido e das minhas habilidades acadêmicas e pedagógicas.

Estudando a língua inglesa

Estudar inglês nos anos 70 fazia parte de um inventário de possibilidades para se desenvolver profissionalmente

e ascender socialmente. Foi nesse contexto que iniciei minha trajetória acadêmico profissional, através da Graduação em Letras/Língua Estrangeira. Na UFBA, percebi oportunidades antes desconhecidas e/ou ignoradas. Nessa fase, investi todo o meu Crédito Educativo (atualmente o FIES) em materiais (para) didáticos que ajudassem a compensar o pouco contato que a maioria dos jovens tinha com outros idiomas. Entre 1975 e 1984, estudei e trabalhei na área de ensino de inglês em duas grandes escolas de línguas, onde a prática supervisionada ajudou a complementar a minha formação docente. Outrossim, o Curso de Letras proporcionou aprofundamento dos conhecimentos linguístico-culturais previamente adquiridos assim como fomentou o desenvolvimento de micro habilidades² úteis ao meu desempenho acadêmico e didático-pedagógico (i.e., ordenação lógica de parágrafos, estratégias de comunicação, inferenciação). Como estudante de língua inglesa e suas literaturas, em uma instituição de nível superior, aprendi também a trabalhar minha consciência crítica para a compreensão e análise de culturas hegemônicas e ideologias colonizadoras antes naturalizadas. Imitar o “nativo” já não fazia mais parte do meu cotidiano visto que os objetivos eram outros naquele momento da minha trajetória – a reflexão sobre a experiência e o diálogo sobre ela eram mais relevantes. Nessa fase, ainda não tinha aprendido como reagir e me afirmar enquanto mulher, brasileira e profissional, mas seguramente a língua inglesa veio a significar para mim uma: 1) transposição de fronteiras visto que transitou livremente entre o Brasil e países de língua inglesa, promovendo o intercâmbio de ideias e a troca de saberes; 2) reflexão (com

2 - Oliveira diferencia os conceitos de habilidades e estratégias, facilitando a compreensão do conceito de micro habilidade em OLIVEIRA, L. A. **Aula de inglês: do planejamento à avaliação**. São Paulo: Parábola Editora, 2015, p. 48-55.

vistas à redefinição) identitária³, antes dependente das culturas e ideologias veiculadas nos cursos e métodos aos quais tive acesso; 3) reapropriação da língua em novos contextos sociopolítico e culturais (ANJOS, 2019, p. 58).

Fazer parte do corpo estudantil da UFBA era sinônimo de progresso educacional. Aproveitei aquele momento ao máximo, lendo muito, participando de grupos e associações, das decisões políticas da classe estudantil e reescrevendo a minha história. A UFBA agregou valor à minha experiência acadêmica em vários sentidos: ofereceu oportunidades de aprofundamento dos estudos através das responsabilidades com a monitoria, de cursos específicos e atividades diferenciadas em línguas estrangeiras tais como seminários de língua, cultura e literatura; proporcionou a participação e contribuição em congressos e eventos científicos; promoveu debates acadêmicos e políticos, dentre outros; mas, acima de tudo, promoveu o convívio com professores detentores de uma bagagem cultural e acadêmico-científica diferenciada. Esses professores contribuíram substancialmente para a minha formação docente, incentivando-me a aprofundar meus estudos sobre a língua inglesa. Os saudosos professores Luiz Angélico da Costa, Anne Marie Schaer, Tereza Borges, Maria Silva, dentre outros foram os grandes mentores da minha geração no Curso de Letras: Língua Estrangeira na UFBA entre 1975 e 1980. A contribuição maior desse aprendizado, contudo, foi saber que aqueles mestres não precisaram abrir mão de suas identidades e crenças para desempenhar a função docente com maestria e dignidade.

3 - Para uma melhor compreensão desse processo de redefinição, veja: RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019, p. 71.

Novos caminhos

Passei boa parte da minha vida de aprendiz acreditando que eu deveria falar a língua inglesa como uma “americana” ou “inglesa” para que a minha fluência fosse validada. A experiência universitária me mostrou que não, os professores mais eficientes e produtivos que tive, apresentavam traços do português em suas pronúncias da língua inglesa e demonstravam orgulhoso de suas origens. Além disso, eles nos ensinaram a enxergar as possibilidades de conquistas fora daquele “ultra universo” idealizado. Obviamente, havia profissionais considerados nativos e/ou fluentes e que nos confundiam pelo domínio quase perfeito do idioma, mas eles representavam uma pequena parcela da população docente que havia tido oportunidades raras de desenvolvimento acadêmico e profissional. Eles não constituíam a maioria, como nós. Por isso, dediquei-me a trabalhar (tanto em cursos de inglês como em universidades) com os materiais humano e didático possíveis, observando que o mais importante no aprendizado de uma língua estrangeira é servir à comunicação, como assevera Polidório:

[d]esmistificar a questão da ânsia de se tornar quase que um falante nativo de língua inglesa é primordial para que os professores possam ter a clareza de que nem eles, nem seus alunos deverão ter isso em mente. O importante é que eles busquem a fluência da língua para atingir o principal objetivo que é a comunicação (POLIDÓRIO, 2014, p. 343).

Paralelo a esse propósito, percebi que precisaria proceder a uma quebra de paradigma, trabalhando com uma abordagem diferente daquelas às quais fui exposta enquanto aprendiz e que se aproximasse qualitativamente daquelas que adotei enquanto estudante universitária, monitora e professora: uma abordagem que acompanhasse as minhas redefinições pessoais e profissionais com vistas a observar e apreciar a diversidade dos nossos

alunos e de suas vivências assim como a maneira de se fazerem compreender sobre suas necessidades e, culturalmente, nas trocas comunicativas na língua-alvo.

Apesar de ter tido contato com inúmeras delas, através de seus métodos, desde as mais tradicionais e/ou populares (i.e., *Grammar Translation*, *The Audiolingual Method*, *The Natural Approach*) até as mais inovadoras (i.e., *Community Language Learning* (CLL), *Suggestopedia*, *The Silent Way*), decidi abraçar a *Communicative Language Teaching* (CLT) ou Abordagem Comunicativa,⁴ muito popular nas escolas de idiomas da época⁵. Por longos anos e, principalmente com meus alunos dos cursos de inglês, senti satisfação em utilizá-la com base nos resultados alcançados. Cito aqui alguns deles, considerando que seus benefícios são inúmeros: alunos mais interessados, participativos e responsáveis pelo seu desempenho e produtividade; interações com enfoque em suas necessidades comunicativas, observando determinados aspectos culturais; envolvimento genuíno dos alunos em interações na língua-alvo, observando o gerenciamento do filtro afetivo, dentre outros (ABRAHÃO, 2015).

Estar livre para criar atividades em prol do desenvolvimento das competências linguísticas dos alunos e que respondessem às suas necessidades de comunicação era motivador. Ouvi-os declarar que os nossos encontros eram terapêuticos e que desejavam que fossem mais longos, era o aval que precisava para prosseguir com a metodologia compatível. Durante 35 anos, fui me reinventando, aprendendo e me transformando, ao fazer ajustes aqui e ali (sim, porque havia os senões). Ao praticar a reflexão, investia também em leituras, cursos e eventos

4 - Uso o termo “abordagem” em lugar de “método” visto que prefiro os princípios e conhecimentos fundamentais que orientam o processo de aprendizagem/prática ao formato organizacional desses princípios.

5 - Isto é, a língua-alvo era trabalhada com foco no uso, com base na compreensão contextual. Não se faziam necessárias explicações por parte do professor.

pedagógicos, na tentativa de entender um mundo (e alunos!) em transformação.

Com o passar dos anos, com um mestrado em Estudos Culturais na bagagem, e já trabalhando com formação de professores em uma universidade pública, observei que -- apesar de funcionar a contento nos contextos em que era aplicada --, a abordagem comunicativa se mostrava frágil em alcançar os objetivos culturais das interações porque, de uma forma ou de outra, acabávamos reconhecendo as expressões culturais (i.e., tradições, festas, celebrações) dos países de língua inglesa como “modelos” a serem seguidos e/ou reverenciados (WALESKO, 2006, p. 11). Mesmo se tratando de atividades críticas, terminávamos sempre com a impressão de que apenas “eles” tinham o que celebrar. Sentia falta de inserir reflexões sobre nossas tradições e celebrações, ao tempo que temia as consequências dessa prática no que se refere a estereótipos e perda identitária dos discentes. Era uma questão importante a ser considerada e que não poderia mais ser postergada. Decidi ir em busca de alternativas possíveis, e que se ajustassem às necessidades do alunado e à minha proposta pedagógica.

Adotar a abordagem comunicativa intercultural (doravante ACI) pareceu-me, portanto, a escolha mais adequada à realização dos objetivos culturais. A competência comunicativa (elemento vital da ACI) muito provavelmente trataria da questão. Sobre essa competência, Mozillo e Machado esclarecem:

[p]ara um bom aprendizado, ele [o aluno] deverá estar apto a identificar, reconhecer, interpretar corretamente atitudes e comportamentos do interlocutor nos atos de comunicação mediante gestos, referências históricas ou literárias, já que as línguas expressam a cultura da qual são oriundas (MÓZILLO; MACHADO, 2011, p. 1).

Segundo as autoras, a consciência intercultural é um elemento expressivo quando alinhada ao processo de aprendizagem de línguas estrangeiras; é um quesito para a compreensão dos elementos articuladores da comunicação, pois abre espaço para a familiarização e eventual conhecimento de nossa própria realidade e de outras, ao tempo que legitimiza aspectos culturais significativos sob a ótica de diversos povos, fomentando o respeito, a tolerância e a apreciação das diferenças em nossa própria cultura e na do Outro. O estranhamento, então, cede lugar para a troca de saberes sobre nós mesmos e sobre o Outro, emprestando uma “função social” ao repertório linguístico e ao aprendizado do idioma, como aponta Walesko:

[...] o sujeito que aprende uma língua estrangeira aprende também que sua identidade nacional não é a única possível; nem a melhor. É crucial que o professor de LE tenha ciência de seu papel de educador, que contribui para a formação dos futuros cidadãos do mundo e não apenas de transmissor de um sistema meramente linguístico, sem função social (WALESKO *apud* JORDÃO, 2004, p. 31).

Nessa linha de raciocínio, pode-se afirmar que a consciência intercultural é um elemento agregador de qualidade à comunicação, promovida pelo processo de aprendizagem de um idioma. Desse modo, ajustei a minha prática ao arcabouço teórico pretendido e, posso afirmar que, tenho colhido bons frutos desde então.

Transformações no cotidiano

Há três anos, após a aposentadoria e obter êxito em um novo concurso, vim morar no interior da Bahia, para lecionar no Centro de Formação de Professores, de uma outra universidade pública. No momento, ministro aulas para os estudantes do Curso de Licenciatura em Letras, com enfoque em Língua Ingle-

sa. Desde então tenho trabalhado com estudantes oriundos da zona rural e majoritariamente de escolas públicas, que nunca (ou muito pouco) tiveram acesso a um curso de inglês. Esse perfil, à primeira vista, me surpreendeu e aterrorizou. Lembro que refleti intensamente como seria a experiência de trabalhar com um alunado de baixa renda e, majoritariamente, monolíngue; porém, descobri que eram multifacetados e ávidos por desafios que lhes rendessem uma nova experiência cultural e pedagógica.

Desafios à parte, decidi, mais uma vez, rever a minha prática para que pudesse ajustá-la às necessidades desses novos parceiros. Refletindo sobre as possibilidades (e as probabilidades, também), pensei em adotar uma abordagem diferente da ACI, mas os resultados da sondagem sobre as necessidades linguístico-culturais dos discentes demonstravam que mantê-la seria mais produtivo, já que aliar o processo de aprendizagem do idioma à experiência dos discentes os envolveria qualitativamente. Essa questão foi determinante para a produtividade das turmas.

Reafirmei, portanto, a manutenção da ACI, repensando os materiais (para)didáticos com vistas à integração aprendizagem/experiência, promovendo a desconstrução de ideologias de poder e/ou etnocêntricas. (SCHEYERL; BARROS; ESPÍRITO SANTO, 2014). Com esse objetivo em mente, inspirei-me em Scheyerl, Barros e Espírito Santo (2014) para desenvolver a minha prática de maneira a aprender com os alunos e utilizar as suas vivências como mola propulsora das atividades. No artigo *A Perspectiva Intercultural para o Ensino de Línguas: Propostas e Desafios*, os autores analisam “como o conceito de interculturalidade pode ser introduzido nos materiais didáticos de LE em geral, realçando a importância da cultura local e oportunizando uma melhor compreensão das diferenças entre a cultura alvo e a nativa”. (2014, p. 147). Visando, portanto, a um desempenho linguístico com base em trocas culturais eficientes, tenho

promovido negociações sobre semelhanças e diferenças, equalizando os elementos da cultura-alvo com aqueles significativos para a cultura nativa. Desse modo, temos resolvido a questão do enfraquecimento e/ou perda identitária assim como dos excessos de apreciação da cultura-alvo. Trabalhar tais elementos tem surtido efeitos sólidos no fortalecimento do pensamento crítico, com vistas à compreensão das culturas envolvidas na interlocução. Perceber as nuances da cultura do Outro também tem ajudado a apreciar a cultura nativa, com vistas a enfraquecer e prevenir estereótipos e preconceitos.

Levando em consideração o quesito criticidade, a ACI tem servido de mediadora nas questões de poder e subalternidade. Ao compreender a cultura do Outro, o aprendiz se apodera dela e empodera a sua própria por meio de estratégias de combate às tentativas de opressão e de sujeição. Ao constatar tal empoderamento, o opressor certamente desiste de exercer o domínio, o que se torna muito benéfico para a interlocução. A intenção de recorrer aos materiais (para)didáticos visando a implementar a ACI e consolidar as bases interculturais é respaldada por Scheyerl; Barros e Espírito Santo (2014, p. 148 *apud* SCHEYERL, 2012):

Fundamentada na busca por pedagogias alternativas, Scheyerl (2012) defende o debate e contestação de valores implantados pelas ideologias que privilegiam a homogeneidade cultural e que perpetuam práticas racistas e sexistas, violentando os direitos civis das minorias. No tocante, especificamente, a materiais didáticos, a autora incentiva a elaboração de materiais alternativos aqueles apresentados pelas grandes editoras, para que seja oportunizado o reconhecimento de outras epistemologias, como defendem Sousa Santos e Menezes (2010).

A priori, os materiais produzidos pelas grandes editoras não tem afetado o desenvolvimento e o desempenho cultural

do nosso alunado, visto que não tem acesso a materiais didáticos impressos em língua estrangeira devido aos altos preços cobrados no mercado. Por outro lado, quando Scheyerl “incentiva a elaboração de materiais alternativos” aos conteúdos “que privilegiam a homogeneidade cultural e que perpetuam práticas racistas e sexistas”, intui-se que é possível refazer o percurso do processo de aprendizagem de língua inglesa, oportunizando aos discentes participarem da construção do seu conhecimento no que se refere à luta contra o preconceito e/ou em benefício dos direitos civis de grupos minoritários, por exemplo. Essa trajetória parece servir aos propósitos linguístico-culturais dos discentes e responder aos objetivos dos meus cursos.

Recentemente, tenho oferecido aos meus alunos oportunidades de manipular e reinventar os materiais utilizados nas aulas (i.e., vídeos, *two-way* dialogues, jogos) através da complementação e/ou recriação de atividades. Esse formato oportuniza a apropriação do conteúdo e dos elementos culturais contidos nos materiais. Por exemplo, ao ler fábulas em língua inglesa, os discentes fazem adaptações às suas atividades cotidianas e desenvolvem a criticidade em relação a fatos que ocorrem em suas comunidades e/ou na cidade como um todo. Temos posto em prática, também, a escolha de atividades como fontes avaliativas, quando os alunos decidem qual atividade preferem e qual formato se adaptariam melhor (i.e., vídeos sobre suas comunidades, entrevistas com líderes locais, cartas ao prefeito sobre problemas comunitários). Além de desenvolver habilidades de decisão e praticar a liberdade de escolha (direitos fundamentais em uma democracia), os discentes também participam de processos avaliativos tais como apreciação do trabalho discente (i., *peer correction*), auto avaliação e avaliação da docente/do curso ao tempo que sugerem manutenção e/ou mudanças nas atividades e materiais. Dessa forma, a criticidade e as habilidades

reflexivas colaboram com as linguístico-culturais no que tange às equivalências culturais na língua-alvo.

Objetivando uma postura contrária à do neocolonialismo cultural, estivemos trabalhando em prol da libertação cultural dos alunos através da aplicação de atividades que exercitam a cidadania e percebem a língua inglesa como língua global e franca. Desse modo, a polarização ocorrida nos séculos XIX e XX (i.e., Estados Unidos ou Inglaterra; inglês “americano” ou “da Inglaterra”) tem perdido força, pois os discentes se sentem livres para escolherem (e até mesmo justificarem) a variante que preferem utilizar. Dessa forma, também, a experiência linguística desses alunos tem sido pensada para exercer um papel cultural sólido em suas vidas visto que eles produzem interações que consideram úteis aos seus propósitos, desmistificando os antigos conceitos de “melhor” ou “pior” sobre essa ou aquela cultura. (SCHEYERL; BARROS; ESPÍRITO SANTO, 2014).

A minha postura didático-pedagógica tem dado atenção, também, às questões étnicas, de sexualidade e/ou de gênero já que a comunidade discente é bastante diversificada. Dessa forma, é vital que compreendamos as implicações relativas à pluralidade do mundo atual e às responsabilidades que assumimos por vivermos nele. Sendo assim, instruo meus alunos a observarem as tentativas de “branqueamento”, discursos machistas e/ou misóginos dos materiais (para)didáticos e/ou de atividades propostas pelas editoras ou disponíveis na Internet. Quando em busca por textos, por exemplo, instruo para que estejam preparados para exercerem a criticidade ao selecionarem materiais a serem utilizados em nossas atividades. Para tal, eles devem por em prática as habilidades culturais exigidas e questionar as imposições da rede e/ou de grupos hegemônicos. Utilizamos esses materiais para análise, criticismo e alternativas educacionais, objetivando a produção de “discursos legíveis na

nova língua”. Por isso, tenho estado alerta quanto às histórias que venham a ser produzidas, oportunizando a produção de discursos críticos, tentando “desconstruir o conceito binário de cultura dominante e cultura subordinada”. (SCHEYERL; BARROS; ESPÍRITO SANTO, 2014). A partir dessa premissa, as atividades aplicadas se conectam com a realidade dos alunos, proporcionando a todos oportunidades únicas de vivenciar suas habilidades linguísticas, culturais e críticas dentro de/ sobre contextos reais ou fictícios. Desse modo, temos tido resultados sólidos em prol da criticidade, da cidadania e do empoderamento discente.

Considerações finais

Ao vivenciar essa experiência reflexiva sobre a minha trajetória, levei em conta os elementos que contribuíram para o meu próprio processo de aprendizagem da língua inglesa assim como o processo autoavaliativo e transformador ao qual tenho me submetido ao longo dos anos. Cumpre-me declarar que o formato do meu processo de aprendizagem da língua inglesa e as influências contidas nele, contudo, se refletiram na minha prática docente apenas no início de minha jornada profissional. Depois, me vi fazendo ajustes através de observações e aperfeiçoamento acadêmico-profissional, dentre eles um mestrado em Estudos Culturais que muito contribuiu para as mudanças mencionadas.

Obviamente, traçar e/ou optar por novos caminhos tem sido difícil e desafiador visto que fui muitas vezes forçada a sair da minha zona de conforto; porém, as mudanças valeram a pena tanto pelo aprendizado como docente, como pelo desenvolvimento do fator resiliência. Desenvolvi a crença no conceito “resiliência” para poder sair das estatísticas de pobreza e violência que atingiam as mulheres da minha geração. A crença na

educação, também, me impulsionou e me levou a perceber meus alunos como parceiros e a apreciar e respeitar as idiossincrasias inerentes às suas vivências. Como parceiros, eles têm contribuído para o meu progresso profissional e humano e, acredito, tenho também contribuído para o desenvolvimento acadêmico e profissional de muitos deles. Essa parceria nos tem feito bem, já que dezenas deles declaram ser orgulhosos e felizes professores⁶. Eu ainda *estou* professora porque, apesar de me considerar mais madura profissionalmente, ainda há *butterflies in my stomach* sempre que preciso proceder a mudanças e ajustes. Por outro lado, as *butterflies* têm sido benéficas pelo fato de serem um símbolo de transformação, processo esse tão necessário à prática docente responsável e amadurecida. Acredito que no momento em que tal transformação é iniciada, ela não poderá mais ser refreada ou estancada porque o refinamento que ela promove é poderoso e não nos percebemos mais sem ela. Espero, portanto, que nós, professores, continuemos aprendendo, trocando saberes e nos reinventando, ao tempo que abrimos espaço para que o conhecimento se torne um instrumento estimulador de desenvolvimento e progresso, fomentando a consciência crítica e política do aprendiz.

Referências

ABRAHÃO, M. H. V. Algumas reflexões sobre a abordagem comunicativa, o pós-método e a prática docente. *EntreLínguas*, v.1, n.1, p. 25-41, jan/jun, 2015.

ADCHIE, C. *The danger of a single story*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=D9Ihs241zeg>. Acesso em: 14/07/19.

6 - Em uma atividade livre recente, vários ex-alunos, hoje professores de inglês, gravaram seus depoimentos sobre a profissão. Arquivo da autora.

ANJOS, F. *Ideologia e omissão nos livros didáticos da língua inglesa*. Cruz das Almas: Editora UFRB, 2019.

BARCELOS, A. M. F. Lugares (im)possíveis de se aprender inglês no Brasil: crenças sobre aprendizagem de inglês em uma narrativa. In: In: CÂNDIDO DE LIMA, D. (org.). *INGLÊS em escolas públicas NÃO funciona? Uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola, 2011. p. 147-158.

BROWN, H. D. *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. 2ª ed. New York: Pearson, 2001.

GARDNER, R. C.; LAMBERT, W. E. *Attitudes and motivation in second language learning*. Newbury House: Rowley, 1972.

HALL, S. Quem precisa da identidade? In: SILVA, T.T. (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2019.

JORDÃO, C. M. *A língua estrangeira na formação do indivíduo*. Curitiba: Mimeo, 2004.

MOZILLO, I.; MACHADO, M. G. S. *O ensino da língua estrangeira e a competência intercultural*. (2011). Disponível em: http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/SENALE_IV/IV_SENALE/Isabella_Mozzillo_e_Maristela_Machado.htm. Acesso em: 30/07/19.

OLIVEIRA, L. A. *Aula de inglês: do planejamento à avaliação*. São Paulo: Parábola Editora, 2015.

POLIDÓRIO, V. *O ensino de língua inglesa no Brasil*. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/download/10480/7838>. p. 340-346. 2014. Acesso em: 24/07/19.

RAJAGOPALAN, K. *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

SCHEYERL, D. Práticas ideológicas na elaboração de materiais didáticos para a educação linguística. In: SCHEYERL, D.; SI-

QUEIRA, S. (org.). *Materiais Didáticos Para o Ensino de Línguas na Contemporaneidade: Contestações e Proposições*. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 37-56.

SCHEYERL, D.; BARROS, K.; ESPÍRITO SANTO, D. A perspectiva intercultural para o ensino de línguas: propostas e desafios. *Estudos Linguísticos e Literários*, Salvador, n. 50, p. 145-174, abr. 2014.

WALESKO, A. M. H. A interculturalidade no ensino comunicativo de língua estrangeira: um estudo em sala de aula com leitura em inglês. *Dissertação de Mestrado*. Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, 2006.

Experiências de aprendizagem e ensino de um professor crítico

Rogério Tilio

However, critical pedagogy brings with it the reminder that our learners must be free to be themselves, to think for themselves, to behave intellectually, without coercion from a powerful elite, to cherish their beliefs and traditions and cultures, without the threat of forced changes (BROWN, 2001, p. 443).

Introdução

Considero que comecei a aprender inglês aos 10 anos de idade, embora, tecnicamente, meu primeiro contato com a língua inglesa tenha ocorrido na CA (hoje, 1º ano do ensino fundamental), quando tinha de 5 para 6 anos. As aulas de inglês, nos 4 primeiros anos do atual ensino fundamental I, utilizavam o livro didático *English for children* (do qual não consegui recuperar nenhuma informação; minha memória é o único registro que tenho) e limitavam-se a apresentar vocabulário. Costumo dizer que essas aulas de inglês serviram para despertar em mim uma simpatia pela língua. Não considero esse período como parte da minha aprendizagem da língua, pois aprender palavras e grupos de palavras, mesmo que contextualizadas, não caracteriza aprendizagem da língua – pelo menos não da forma que entendo linguagem e aprendizagem: situadas socioculturalmente e construídas em interações sociais (BERGER; LUCKMANN, 1966; GERGEN, 2001; MOITA LOPES, 2003; VIGOTSKI, 1939, 1978; VOLOCHINOV, 1929).

Considero que minha aprendizagem da língua inglesa começou, de fato, aos 10 anos de idade, quando comecei a apren-

der frases. Nessa época, a escola mudou o livro de inglês adotado e meu pai me matriculou em um curso de inglês.

O livro adotado na escola era o *English as it is in the USA*, (título pretensioso, não?) de um curso audiovisual bastante famoso. O livro trabalhava com diálogos e *drills*. Como eu já tinha a tal da simpatia pela língua, achava tudo divertido – embora ridículo. Lembro-me até hoje do diálogo que abria a primeira lição do livro. Quatro crianças – Mike, Bill, Peggy, Vicky – travavam um diálogo que eu, mesmo com 9 anos de idade, achava que não fazia o menor sentido:

- Hi.
- Hi.
-My name is Mike. What's your name?
- My name is Bill.
- Are you Peggy?
- Yes, I am.
- Are you Vicky?
- Yes, I am.
- Como here.
- Let's sing.
- All right.

Após os diálogos, havia um número exaustivo de exercícios (exaustivos) com *drills* escritos, que exigiam memorização, cópia e substituição. Os exercícios vinham no leiaute de tabelas de 2 colunas: na coluna da esquerda, mais larga, vinham as atividades; na coluna da direita, mais estreita, vinham as respostas. Era mais ou menos assim:

- What ____ your name?	What is your name?
- My _____ Bill.	My name is Bill.
- ____ you Vicky?	Are you Vicky?
- _____, I _____.	Yes, I am.

Uma máscara no formato de uma linha da tabela acompanhava um livro. A coluna da esquerda era vazada, e a da direita tinha uma “janela” que abria e fechava. A instrução para os alunos era colocar a máscara para cobrir a resposta, fazer o exercício e abrir a janela para checar a resposta. Éramos crianças de 9-10 anos. Todos achávamos aquilo surreal, até porque era o dever de casa. Será que a professora realmente achava que nós não copiávamos as respostas? Até porque eu achava os exercícios ridiculamente fáceis.

Na mesma época, ainda no início do ano letivo, meu pai ouviu a música ‘Imagine’, do John Lennon, e achou a melodia bonita. Alguém conseguiu a letra para ele, e ele pediu a duas primas minhas mais velhas (12 anos) que a traduzisse, pois ambas estudavam em cursos de inglês (uma estudava no curso que até hoje é considerado um dos melhores do Rio de Janeiro, e a outra no curso audiovisual, que produziu o livro adotado na minha escola). Elas não conseguiram; afinal tinham apenas 12 anos! Meu pai não se conformou. Isso tudo aconteceu em um fim de semana. Na segunda-feira, logo pela manhã, ele resolveu me matricular em um curso de inglês perto de casa e da minha escola. Não sei nem como ele conseguiu a referência daquele curso. Acho que saiu perguntando se havia algum curso por perto, eu acho.

O curso era bem caseiro. Literalmente. Funcionava em uma casa. A dona do curso morava nos fundos da casa e o filho dela, aproximadamente da minha idade, também estudava lá. Considero que esse foi o início da minha aprendizagem da língua. Eu gostava, embora achasse o curso muito fácil. Os livros didáticos utilizados eram de uma série chamada *Steps in English*, que, pelo que me lembro, tinha uma metodologia bem parecida com o livro que eu usava na escola, embora não considerasse os diálogos ridículos e os exercícios, apesar de fáceis, não

eram patéticos. Estudei lá por 2 anos. No 1º ano, achava bom só tirar a nota máxima sempre; isso me deu confiança para usar e explorar a língua. Mas após o 2º ano, isso começou a me desestimular, pois comecei a achar que havia alguma coisa errada. Minha mãe foi ao curso comigo, pedir para me adiantar. A dona do curso reconheceu e disse que eu poderia ir para uma turma com uma metodologia mais madura, mas que minha idade era incompatível com a dos demais alunos. Minha mãe resolveu, então, me levar para fazer teste de nivelamento em outro curso, um curso bem conhecido – em oposição ao curso caseiro onde eu estudava. Apesar de ter apenas 12 anos, fui nivelado para uma turma de jovens e adultos, pois o ritmo era mais acelerado do que o da turma de adolescentes. Como não havia vaga na turma em questão, fui para uma turma de adolescentes, porém mais adiantada. E aí, sim, o desafio começou para mim, pois agora eu estava atrasado em relação à turma.

Era 1985. Eu tinha 12 anos e, obviamente, não sabia nada sobre metodologia de ensino de línguas. Mas hoje posso dizer que os primeiros livros didáticos com os quais estudei lá, das séries *Encounters*, *Exchanges* e *Strategies* eram os primeiros livros a adotar a abordagem comunicativa, mas ainda com resquícios do método audiolingual, como os diálogos e alguns exercícios de repetição e substituição. Mas a postura do curso era de abordagem comunicativa; então, mesmo que os livros trouxessem alguns elementos herdados do audiolingualismo, os procedimentos nas aulas eram condizentes com a abordagem comunicativa. E foi essa a abordagem com a qual estudei durante todo o tempo em que permaneci ali – de 1985 até concluir o curso, em 1991.

Concomitantemente, na escola também estudava com um método audiolingual, *English for a Changing World*, com diálogos e muitos exercícios de substituição. Os exercícios eram escritos – não sei se era a intenção do livro ou se os professores assim o

faziam devido à natureza das aulas, com turmas de mais de 30 alunos que não permitiam trabalho com oralidade. O fato é que também não considero que essa experiência tenha contribuído para o que considero a minha aprendizagem do inglês. Nos exercícios escritos de substituição, por exemplo, em que eu deveria, em um mesmo exercício, copiar 20 vezes a mesma frase trocando apenas 1 item por exemplo, esperava-se que o aluno escrevesse as frases sintagmaticamente, ou seja, uma frase completa de cada vez. Diferentemente do esperado, eu fazia os exercícios paradigmaticamente, ou seja, copiava mecanicamente o mesmo elemento de cada frase 20 vezes, na vertical, elemento por elemento, e só prestava atenção no elemento que era preciso substituir em cada frase. Burlei o método. Eu e todos os meus colegas. Não é de se estranhar que muitos deles completavam todos os exercícios corretamente, mas não conseguiam fazer as provas.

Toda minha experiência de aprendizagem de inglês, portanto, se deu dentro da abordagem comunicativa. Apesar de ter tido contato com materiais audiolinguais ou que traziam resquícios desse método, não cheguei a ter contato com o método em si. Isso fez, acredito, com que eu rejeitasse completamente qualquer técnica audiolingual em minhas práticas docentes. Minha primeira tentativa de trabalho lecionando inglês se deu em 1995, em um curso que utilizava uma série de livros didáticos chamados *Practical English*. Os livros eram uma versão (bem) piorada dos livros com que eu havia estudado no início da década de 1980 (ou seja, dez anos antes!). Traziam diálogos e atividades que nada mais eram do que *drills*. Porém, enquanto na minha experiência de aprendizagem, as práticas pedagógicas, inclusive com o uso de tais livros, eram comunicativas, no treinamento que tive que fazer, para dar aula nesse curso, as práticas eram claramente audiolinguais. Não gostei e declinei do emprego. Essa experiência também fez com que eu nunca

sequer enviasse meu currículo para cursos com metodologia audiolingual.

Mais tarde, entendi que minha rejeição não era apenas por técnicas audiolinguais, mas por qualquer fazer pedagógico em que eu não visse sentido – mesmo que dito relevante. Quando aprendi sobre abordagem informada (BROWN, 1994, 2001, 2007), ecleticismo esclarecido (BROWN, 2001, 2007) e pós-método (BROWN, 2001, 2007; KUMARAVADIVELU, 1994), tive certeza que meu posicionamento, até então intuitivo, era coerente: mesmo que certas escolhas não fossem proibidas, e fossem até mesmo adequadas em certos contextos, o fato de eu não enxergar sua relevância e imperatividade era suficiente para que eu não fizesse uso delas. De uma forma mais íntima, meu pensamento era: “se eu não precisei delas para aprender, meus alunos também não precisam”. Mas, mais do que isso, acho que o fato de eu não me sentir à vontade para utilizar certas técnicas, era o que mais me influenciava a não usá-las.

Pelo que narrei até agora, poderia parecer que eu, por ter aprendido a língua por meio da abordagem comunicativa, a utilizo até hoje, uma vez que ela ainda é considerada *mainstream* internacionalmente (TILIO, 2013, 2019) e na produção de livros didáticos internacionais/globais. Porém, não é isso que acontece.

Comecei a dar aulas com o livro didático *Headway*, um livro com o qual estudei em uma edição anterior – e que eu adorava. Era um livro que seguia (e ainda segue, na edição em catálogo atualmente), a abordagem comunicativa. Não tive qualquer treinamento para utilizá-lo, pois a ideia era que eu (o professor) tinha liberdade para preparar as minhas aulas fazendo escolhas informadas dentro dos princípios da abordagem comunicativa. Eu diria que a metodologia adotada naquele curso era a metodologia ainda adotada até hoje na grande maioria dos cursos de inglês: leva o nome de abordagem comunicativa, mas, na ver-

dade, espera que seus professores façam escolhas informadas a partir de um livro didático que adota princípios comunicativos¹. Ter liberdade para fazer escolhas sempre foi fundamental para mim. Sou crítico, questionador, “chato” mesmo. “Porque sim”, “porque sempre foi assim” etc. não são respostas aceitáveis. Ter que seguir um método engessado não daria certo para mim.

Rumo ao ensino crítico

Considero que o clique na minha prática docente, que me levou em direção ao letramento crítico (MUSPRATT; LUKE; FREEBODY, 1997) foi uma aula que dei com o livro *New Headway English Course Intermediate*. A unidade 2 do referido livro chamava-se “*Happiness*” (“Felicidade”), e trazia um texto intitulado “*The happiest person in Britain*” (“A pessoa mais feliz da Grã-Bretanha”), reproduzido na Figura 1, a seguir. Aparentemente, o livro didático, portanto, discutiria a ideia de felicidade. Contudo, a forma como o texto abordava essa ideia me incomodou profundamente. O livro utiliza um personagem, John Smith, para personificar um britânico médio, modelo de felicidade: homem, relativamente jovem, casado, com filhos, profissional liberal, com boa condição financeira, e morador de uma região nobre. Vale ressaltar que ‘John’ e ‘Smith’ são, respectivamente, um nome e um sobrenome bem triviais na língua inglesa (equivalentes a João da Silva no Brasil). Ou seja, o livro retrata a suposta pessoa mais feliz da Grã-Bretanha como uma pessoa mediana. Ao trazer a imagem de um britânico médio, como modelo de felicidade, o livro veicula como pressuposto a ideia de que qualquer britânico médio é feliz. No entanto, não

1 - Não mencionei o pós-método propositadamente, pois desconheço livros didáticos que o mencione como parte de seus princípios metodológicos, assim como também desconheço cursos que clamem utilizá-lo. Para uma discussão de como entendo o pós-método como um apêndice da abordagem comunicativa, ver Tilio (2019).

existe uma identidade única do que seja ser britânico, e dizer que todo britânico médio é feliz parece indicar uma suposta superioridade britânica em termos de qualidade de vida (afinal, o povo inteiro é feliz!). Considerando-se que o livro é internacional, pareceu-me um deboche com outros povos, pois o John Smith, britânico médio, pessoa mais feliz da Grã-Bretanha, é bem diferente do seu equivalente brasileiro, o “João da Silva”, o brasileiro médio.

O texto atrela a ideia de felicidade a duas condições principais: o poderio econômico neoliberal e o modelo tradicional de família patriarcal. *Mr. Happy* (senhor Felicidade), o cidadão médio britânico, é um profissional liberal, que possui um emprego estável, em um escritório na capital e ganha muito bem. Possui uma casa grande e confortável, em uma área nobre, gasta, em média, 120 libras por semana, sai todo fim de semana e viaja para o exterior mais de uma vez ao ano. *Mr. Happy* é um homem heterossexual, casado (com mulher), e tem dois filhos. Ele é o homem provedor, o chefe da família; “(s)ua esposa é feliz também, mas não tão feliz. Ela cuida da casa e tem um emprego, mas não ganha tão bem quanto o marido”.

Figura 1: *The happiest person in Britain*

The happiest person in Britain

The happiest person in Britain today is a professional married man between the ages of 35 and 54. He lives in the south of England but not in London. He owns a comfortable, detached house and has two children.

What does he do?

He has a steady job in an office in London. After a hard day at work, he relaxes in front of the television or watches a video. He doesn't go out every evening, but two evenings a week he meets friends for a drink in the local pub. He owns a pet, usually a dog, and takes it for a walk every day after work. He spends on average £120 per week.

Where does he go?

At the weekend, he regularly eats in restaurants, goes to see shows, and plays a sport (usually golf). Most weekends he puts on a pair of old blue jeans, and potters in the garden. He usually goes on holiday abroad more than once a year.

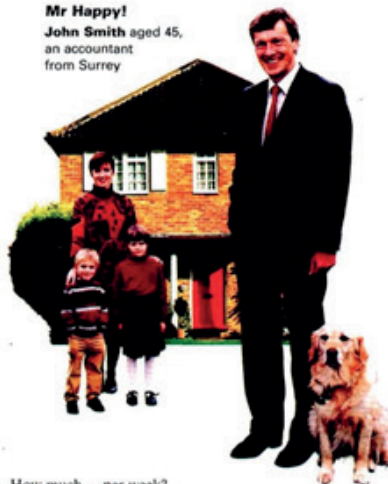
What does his wife do?

His wife is happy, too, but not quite as happy. She runs the home and has a job, but she doesn't earn as much as her husband.

in Britain

Mr Happy!

John Smith aged 45,
an accountant
from Surrey



● Grammar questions

- What tense are all the verbs in *italics*? Why?
- Why do the verbs in the text end in -s?
- Which auxiliary verb is used to form questions and negatives in the Present Simple?

PRACTICE

Speaking

1 Ask and answer questions about John Smith.

Example
... married?

Is he married?

Yes, he is.

- a Where ... live?
- b What ... do?
- c How many children ...?
- d How ... relax after work?

- e How much ... per week?
- f What ... do at the weekend?
- g How often ... holiday abroad?

T.11 Listen and check your answers.

2 Ask and answer the same questions with a partner.

Are you married?

No, I'm not.

3 John Smith's lifestyle doesn't seem very exciting.

- Why do you think he is so happy?
- Why is his wife less happy?
- Do you think men are generally happier than women in your country?

Fonte: Soars; Soars (1996, p. 16)

O texto trata de identidades de forma essencializada, enaltecendo o patriarcado, posicionando o homem como superior à mulher, trazendo implícita a heterossexualidade compulsória, homogeneizando uma cultura britânica etnocêntrica, e difundindo valores neoliberais de sucesso atrelado à prosperidade

econômica. Como o texto se propõe a descrever o modelo de felicidade (o modelo, não um modelo), ele tira o direito à felicidade de qualquer um que não compartilhe tais identidades.

Além de trazer um texto excludente e preconceituoso, o livro não trazia atividades problematizadoras – nem para o conteúdo do texto e nem mesmo para a ideia de felicidade por ele veiculada. E isso se explicava pelo fato de não ser esse o objetivo do texto. Sua função era simplesmente servir de pretexto para apresentar estruturas verbais no tempo presente, e as atividades que se seguiam buscavam elicitar tal formação verbal e praticá-la. As atividades que se supõem de personalização não problematizavam tais questões e acabavam contribuindo para perpetuar as identidades privilegiadas no texto. A atividade 2 pedia que os aprendizes indagassem uns aos outros sobre as mesmas identidades, pressupondo que todos compartilham dessas mesmas identidades, e, conseqüentemente, constrangendo a construção de outras identidades. A atividade 3, que se propunha mais livre, limitava-se a perguntar para os aprendizes por que eles achavam que John Smith é tão feliz mesmo com um estilo de vida aparentemente chato (mas que muitos menos afortunados certamente gostariam de ter), por que sua esposa é menos feliz que ele, e se homens são, em geral, mais felizes que mulheres em seu país – único momento em que o livro sai do etnocentrismo britânico e lembra, ainda que de forma superficial e insuficiente, que existem outros países. Não deixa entrever, contudo, que existem outras formas de felicidade distintas das descritas no livro.

Considerações finais

Trabalhar com esse texto me marcou e foi determinante para encaminhar minha prática docente rumo ao ensino crítico. Mesmo não sendo esse o objetivo do material, não posso con-

ceber uma prática educacional que não tenha tal compromisso. A criticidade é um traço identitário meu. Sempre fui crítico, em relação a tudo. Não seria diferente em minhas experiências de aprendizagem de inglês e práticas de ensino da língua. Por ter sido algo que contribuiu, e muito, para a minha aprendizagem da língua e minha formação docente, estímulo ao máximo a postura crítica dos meus alunos – ainda aprendizes da língua e docentes em formação. Estimulo-os a questionar sempre, tudo e todos, inclusive a mim. Reforço que questionar não significa desafiar ou teimar, mas pensar nos porquês. Não espero que simplesmente aceitem tudo que digo e apresento, mas que reflitam criticamente e coloquem questionamentos pertinentes que os ajudem a, de fato, criar inteligibilidade sobre os conteúdos abordados e as práticas experimentadas e discutidas, especialmente sobre a forma processual como são historicamente e socioculturalmente construídas.

Minha maior realização é quando um aluno me diz que ao ouvir a palavra “crítico”, pensa em mim.

Referências

BERGER, P.; LUCKMANN, T. *A construção social da realidade*. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

BROWN, H. D. *Teaching by principles*. London: Prentice-Hall, 1994.

BROWN, H. D. *Teaching by principles*. 2. ed. London: Longman, 2001.

BROWN, H. D. *Teaching by principles*. 3. ed. London: Pearson, 2007.

GERGEN, K. *Social construction in context*. London: Sage, 2001.

KUMARAVADIVELU, B. The postmethod condition: (e)merging strategies for second / foreign language teaching. *Tesol Quarterly*, vol. 28, no. 1, 1994, p. 27-48.

MOITA LOPES, L. P. Socioconstrucionismo. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Discursos de identidades: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

MUSPRATT, S.; LUKE, A.; FREEBODY, P. (Eds.) *Constructing critical literacies: teaching and learning textual practice*. New York: Hampton Press, 1997.

TILIO, R. Uma pedagogia de letramento sociointeracional crítico como proposta para o ensino de línguas na contemporaneidade por meio de uma abordagem temática. In: FINARDI, Kyria; SCHERRE, Marta; VIDON, Luciano. (Org.). *Língua, discurso e política: desafios contemporâneos*. Campinas: Pontes, 2019, p. 187-210.

TILIO, R. Repensando a abordagem comunicativa: multiltra-mentos em uma abordagem consciente e conscientizadora. In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. (Orgs.) *Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas*. Campinas: Pontes, 2013. p. 51-67.

VIGOTSKI, L. S. [1978]. *A formação social da mente*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

VIGOTSKI, L. S. [1939]. *A construção social do pensamento e da linguagem*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VOLOCHINOV, V. [1929]. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Editora 34, 2017.

No começo era o caos¹

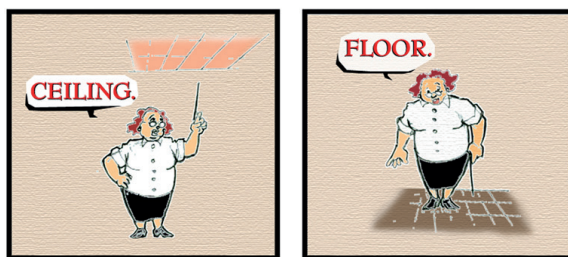
Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva

Who dares to teach must never cease to learn.
(DANA, J. C. 1856 – 1929)

Introdução

Instituto de Educação, Belo Horizonte, março de 1963. Dona Zilá, minha primeira professora de inglês inicia sua (ou será que era nossa?) primeira aula de inglês. Aponta para o teto e diz “*ceiling, ceiling, repeat*”. Em seguida aponta para o chão e diz, “*floor, floor, repeat, floor*”.

Figura 1. Professora e o Método Direto



Fonte: imagem criada por Rômulo Lagares de Souza Côrtes

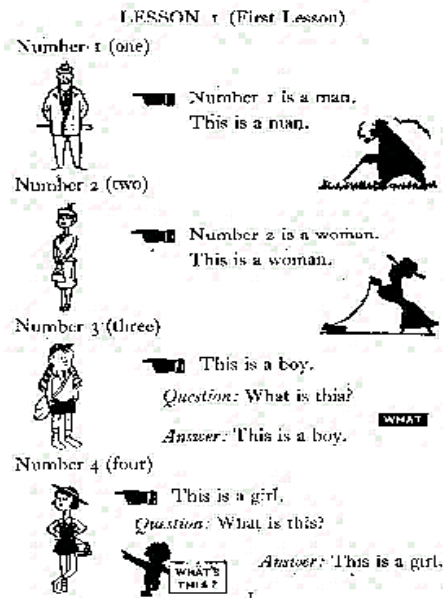
Volto para a casa intrigada. Repito mentalmente, *ceiling, floor*, e não sei o que me espera naquela aula nem, tampouco, o que a professora espera de mim. Aquela língua não produzia sentido, era apenas uma possibilidade de significação, uma primeiridade².

1 - Este texto é uma versão revisada e modificada de um dos capítulos de meu memorial, escrito para defesa de concurso público de professor titular em agosto de 2002.

2 - Primeiridade é um conceito criado por Peirce (1977, p. 24) para designar “algo que é aquilo que é sem referência a qualquer outra coisa dentro dele, ou fora dele, independentemente de toda força e de toda razão”.

Depois de adquirido o livro didático, *Essential English*³, de Eckersley (1960), tivemos novas sessões de repetição. Na minha mente, eu ia fazendo malabarismos de adivinhação para entender o significado das frases e fazia traduções com muito complexo de culpa, pois a ordem era pensar na língua estrangeira e o uso de dicionário bilingue era proibido. As mesmas palavras e, depois, frases eram repetidas *ad nauseum*, com algumas pausas para as queixas da professora sobre sua saúde, seu cansaço, sua filha...

Figura 2-Fragmento da Primeira Lição do livro *Essential English*



Fonte: Eckersley, 1960

Essential English era o livro mais importante da época e as alunas do Instituto de Educação se sentiam orgulhosas de estudar no mesmo livro adotado na Cultura Inglesa, de Belo Ho-

3 - Segundo Howatt (1984, p. 216), o livro de Eckersley foi um dos livros didáticos de maior sucesso durante 30 anos. A primeira edição é de 1938 e só foi superado pelo livro de Alexander, *First Things First*, em 1967.

rizonte. Dona Zilá repetia, repetia, e nós imitávamos o que ela mandava. Assim aprendíamos os numerais, os demonstrativos, *this* e *that*, e algumas palavras de campos semânticos diferentes: *Number 2 is a woman, Number 7 is a mountain, Number 1 is not a ship, it is a cigarette.*

Tenho a impressão de que Rubem Braga deve ter aprendido inglês no mesmo livro e ali se inspirado para escrever a célebre crônica “Aula de Inglês” (BRAGA, 1964). Na crônica, diálogos impossíveis ocorrem. A professora mostra ao aluno objetos como um cinzeiro e pergunta se é um elefante, um livro, um lenço... O autor finaliza a crônica da seguinte forma:

Retirei-me imensamente satisfeito daquela primeira aula; andei na rua com passo firme e ao ver, na vitrine de uma loja, alguns belos cachimbos ingleses, tive mesmo a tentação de comprar um. Certamente teria entabulado uma longa conversação com o embaixador britânico, se o encontrasse naquele momento. Eu tiraria o cachimbo da boca e lhe diria:

- It's not an ash tray!

E ele na certa ficaria muito satisfeito por ver que eu sabia falar inglês, pois deve ser sempre agradável a um embaixador ver que sua língua natal começa a ser versada pelas pessoas de boa-fé do país junto a cujo governo é acreditado.

E assim ia eu, repetindo que cavalo não é cigarro,

Figura 3 - Fragmento 1 da Primeira Lição do livro *Essential English*

Number 12 (twelve)

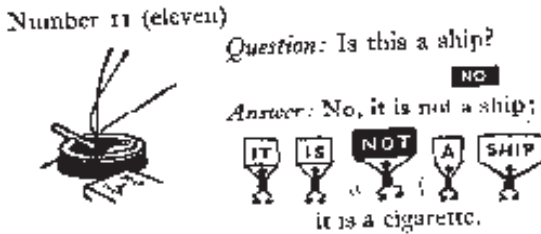


Question: Is this a cigarette?

Answer: No, it is not a cigarette;
it is a horse.

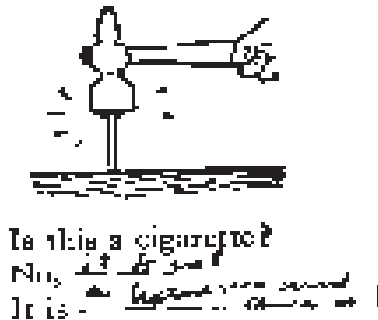
Fonte: Eckersley (1960).

que cigarro não é navio

Figura 4 - Fragmento 2 da Primeira Lição do livro *Essential English*

Fonte: Eckersley (1960)

e nem martelo ou prego.

Figura 5 - Fragmento 3 da Primeira Lição do livro *Essential English*


Fonte: Eckersley (1960).

A professora pedia para estudarmos as lições, mas eu não sabia como estudar aquela língua cada vez mais estrangeira. Nem parecia a mesma língua de Bill Haley e seus Cometas ou de Elvis Presley, cujas canções eram tão familiares ao meu ouvido. Em vez de:

*One, two, three o' clock, four o' clock, rock
 Five, six, seven o' clock, eight o' clock, rock
 Nine, ten, eleven o' clock, twelve o' clock, rock
 We're gonna rock around the clock tonight
 Put your glad rags on and join me, hon'
 We'll have some fun when the clock strikes one*

eu aprendia o conteúdo da figura 8.

Figura 6. Fragmento da lição 11 do livro *Essential English*

LESSON ELEVEN		77
one o'clock		
TO		PAST
5 (minutes) to 2 [1.55]		5 (minutes) past 1 [1.5]
10 (minutes) to 2 [1.50]		10 (minutes) past 1 [1.10]
a quarter to 2 [1.45]		a quarter past 1 [1.15]
20 (minutes) to 2 [1.40]		20 (minutes) past 1 [1.20]
25 (minutes) to 2 [1.35]		25 (minutes) past 1 [1.25]
half past 1 [1.30]		

MR. A.: It is five minutes past one (or five past one).

TEACHER: Quite right. Now the minute hand moves to II. What time is it then, Mr. B.

MR. B.: Ten minutes past one (or ten past one).

TEACHER: Very good. Now the minute hand moves

Fonte: Eckersley (1960).

Aqueles textos de outro planeta não desencadeavam a semiose necessária para a aquisição daquela língua, não se conectavam com as minhas crenças, meus desejos, meu mundo. Encantada com o primeiro namorado, eu estava mais para “*Love me tender, love me sweet, never let me go*” do que para “*the minute hand moves*”. Não me interessava se o ponteiro dos minutos do relógio se movia, me interessava:

Aprender a significar nessa nova língua e isso implica(ria) entrar em relações com os outros numa busca de experiências profundas, válidas, pessoalmente relevantes, capacitadoras de novas compreensões e mobilizadora para ações subsequentes (ALMEIDA FILHO, 1993, p. 13).

Minha ansiedade aumentava a cada dia, apesar do intenso desejo de aprender inglês. Comparava aquelas aulas com as

de francês dos dois anos anteriores. As aulas de francês tinham sido bem mais interessantes. Havia textos e a língua era usada de forma mais significativa. Lembro-me de ter produzido um calendário que me ajudou a aprender os nomes dos meses e dos dias da semana. Cada mês havia sido ilustrado com fotografias de lugares bonitos da França. Havia também um caderno de vocabulário, ilustrado com recortes da revista *O Cruzeiro* e a professora nos incentivara a ter correspondentes em francês.

Meu desejo de aprender inglês era enorme, minha motivação era alta, mas o *input* recebido não era relevante, apesar de se encaixar dentro da equação *input+1*⁴ (KRASHEN, 1985). Não havia interação; raramente me era dada a voz para repetir algo em inglês (quanto mais para produzir algo significativo); era proibido fazer qualquer relação com a minha língua materna, que ficara exilada em minha mente, pois não podia ser usada para mediar a estrangeira.

O caos e a auto-organização

Na primeira avaliação, o fracasso. Era a primeira vez em minha vida escolar que eu não obtinha a média. Outras colegas também fracassaram e um grupo se organizou para tomar aulas particulares. Assim conheci Mrs. Joyce que nos dizia que “minha marido é brasileiro” (sic), mas que quase morrera de rir quando me pediu para ler uma frase em que aparecia a palavra *rabbit* e eu pronunciei [ha'bitʃ] em vez de [ˈræbit].

Mrs. Joyce nos pedia para ler frases em inglês para depois traduzi-las para o português ou nos dava frases em português para traduzirmos para o inglês. Na aula particular, o método era gramática e tradução e, no Instituto de Educação, o Método Direto.

4 - Input+1 é um conceito proposto por Krashen na defesa de sua teoria de aquisição que diz que se aprende uma língua por meio de *input* compreensível mais um nível de dificuldade um pouco acima do nível atual do aprendiz.

Segundo o Método Direto, a língua materna não deveria ser usada na sala de aula, o professor deveria demonstrar os significados sem recorrer à tradução, pois era desejável que os aprendizes fizessem uma associação direta entre a língua alvo e o seu significado, ou seja, esperava-se que o aluno aprendesse a pensar em inglês (LARSEN-FREEMAN, 1986).

Contrariamente àqueles pressupostos teóricos, eram as aulas de gramática e tradução, que me ajudaram a aprender algumas estruturas e um bom número de palavras. Eu não compreendia o porquê da professora na escola regular se esforçar tanto para demonstrar o significado de algumas palavras sem usar o português, pois a primeira coisa que fazíamos era traduzir mentalmente o significado e, muitas vezes, verbalizá-lo para desespero da professora.

Meu processo de aprendizagem se auto-organizava. As associações com o português não perturbaram o processo de aprendizagem, ou melhor, perturbaram sim, positivamente, pois mudaram a ordem até então estabelecida e ajudaram na construção de um novo conhecimento, a língua inglesa. Na avaliação seguinte, recuperei a média perdida e não tive mais problemas.

Aprender uma língua estrangeira, na minha opinião, é estabelecer um diálogo constante com a outra, ou outras línguas, que conhecemos. Vygotsky (1987, p. 94) argumenta:

A criança pode transferir para a nova língua o sistema de significados que já possui na sua própria. O oposto também é verdadeiro: uma língua estrangeira facilita o domínio das formas mais elevadas da língua materna. A criança aprende a ver a sua língua como um sistema específico entre muitos, a conceber os seus fenômenos à luz de categorias mais gerais, e isso leva à consciência das suas operações linguísticas. Goethe tinha razão ao dizer que “aquele que não conhece nenhuma língua estrangeira não conhece verdadeiramente a sua própria”.

A afirmação de Vygotsky se encaixa na minha história de aprendiz. Não só me apoiava no português, como também o inglês me ajudava a refletir sobre minha própria língua. Um exemplo foi a aprendizagem dos tempos verbais. Acostumada, no estudo de português, a conjugar verbos sem me preocupar com seu uso, passei a fazer analogia com as regras de uso dos tempos em inglês e a traçar comparações. Da mesma forma, passei a prestar mais atenção à coesão textual no português, após aprofundar meus estudos em inglês.

Meu bom desempenho nas aulas de inglês levou meu pai a fazer o sacrifício⁵ de me matricular na Cultura Inglesa. Minha autoestima se elevava, pois um teste de nivelamento me permitia entrar direto para o terceiro período do curso básico.

Eu estava no último ano do curso ginásial e meu pai queria que eu fosse professora primária. Meu sonho era ser médica. Resolvi fazer os testes vocacionais para tentar convencer meu pai de que eu precisava fazer o curso científico⁶, após a conclusão do curso ginásial (equivalente hoje aos anos finais do ensino fundamental) para me preparar para o vestibular de medicina. Para minha tristeza, os testes indicaram vocação para o magistério. Decepcionada, escondi o resultado e insisti com meu pai que não queria fazer o curso normal, mas não fui bem-sucedida.

Sem condições para pagar uma escola particular, eu tinha duas opções: o Instituto de Educação ou o Colégio Estadual. Essas duas opções se reduziam a uma, pois meu pai não admitia que “menina mulher” estudasse junto com “menino homem”. Resistia à ideia de ser professora primária por ter dificuldade em lidar com crianças. Fiz todo o curso Normal insatisfeita. Sentia-me infantilizada nas disciplinas que ensinavam atividades para crianças.

5 - Meu pai era alfaiate e sua profissão estava em franca decadência com o advento das lojas de roupas prontas que eram vendidas à prestação. A despesa com esse curso, reconheço, foi um sacrifício.

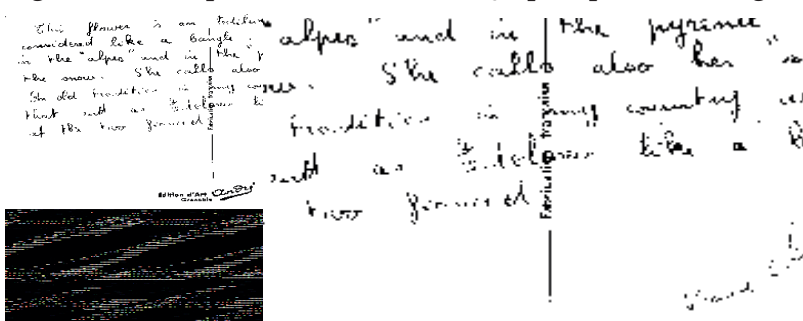
6 - As opções da época no curso que hoje é denominado de médio eram: normal (formação para o magistério), clássico (voltado para as ciências humanas) e científico, para quem pretendia fazer vestibular para as áreas biológicas e exatas.

O que eu gostava no curso era a língua inglesa que, aos poucos, ia ficando menos estrangeira. No curso Normal, a Professora Mônica Piancastelli utilizava textos muito interessantes e que ampliavam meu vocabulário. Lembro-me de ter ficado fascinada com um texto da história de Chapeuzinho Vermelho, *Red riding hood*. Pela primeira vez estava lendo um texto autêntico.

A língua inglesa começava a fazer sentido para mim e a fazer parte de minha vida fora da sala de aula. Auxiliava colegas e parentes em suas dificuldades com a língua e, quanto mais os ajudava, mais eu aprendia. Consegui, em 1967, meu primeiro emprego como professora de inglês no Curso Complementar Arduíno Bolívar e, em seguida, na Cultura Inglesa. Era mais uma oportunidade de aprendizagem, pois ensinar para mim sempre foi sinônimo de aprender. Havia também meus correspondentes no exterior, mas a troca de cartas era muito esporádica, pois o correio não era tão ágil quanto hoje e a troca de cartas demorava um mês ou mais para chegar aos destinatários.

Uma das correspondentes era francesa e guardo, até hoje, um de seus cartões. Ao rever esse cartão, observei uma série de problemas linguísticos que, naquela época, não me causavam nenhum estranhamento, pois o foco daquela atividade não simulada era o sentido e não a forma.

Figura 7. Cartão postal, enviado da França, por aprendiz de inglês.



Fonte: arquivo da autora

Terminado o Curso Normal, em 1967, casei-me no mês seguinte e, em janeiro de 1968, comecei a estudar para o vestibular. Meu pai quis pagar um curso pré-vestibular para que eu tentasse entrar no curso de Medicina, mas avalei e vi que não conseguiria aprender, em um mês, todos os conhecimentos necessários para as provas. Só me restou uma opção - o curso de Letras -, pois meu conhecimento de língua inglesa me daria alguma vantagem.

O medo da prova de Latim e o fato de o curso da UFMG ser diurno me impediram de fazer o vestibular naquela universidade. Optei pela Faculdade de Filosofia Santa Maria da Universidade Católica de Minas Gerais (UCMG), atual PUCMG, pois eles estavam iniciando um curso noturno e eu precisava trabalhar. Aprovada nos primeiros lugares, fui aluna da primeira turma do Curso de Letras noturno que funcionava na Praça da Liberdade, em Belo Horizonte. Paralelamente, eu lecionava inglês no Curso Complementar Pedro Américo.

O curso superior

Após um ano cursando Letras, influenciada por alguns colegas que eram também alunos da Faculdade de Direito da UFMG, prestei novo vestibular, ao final do ano, e, em 1969, iniciei o curso de Direito, na UFMG, no turno da manhã. Achava o curso pouco atraente e todas as aulas eram no formato de conferências. A participação dos alunos ficava restrita a perguntas para solucionar dúvidas. O inglês não me servia para nada naquele curso.

O ano era 1969, eu me engajara no movimento de resistência à ditadura e não conseguia entender como a Faculdade de Direito permanecia alheia ao que acontecia no país. Logo tive um *insight* “direito e justiça não são sinônimos”. Tive colega tor-

turada por outro colega, e o AI5 limitava o instrumento do *habeas corpus*. Surgira um novo crime – o crime contra a segurança nacional. Não se questionavam as leis ou quem as produzia. A alienação dos professores e da maioria dos meus colegas me desestimulava.

O curso de Letras era instigante e eu me sentia no meu *habitat*, tanto nas aulas de inglês como nas de português. Tive excelentes professores de língua inglesa, de literatura inglesa e norte-americana. Os cursos de literatura eram verdadeiras catarses diante de tanta repressão, principalmente as de literatura inglesa. Li vários romances, e produzi muitos textos em inglês nas aulas de literatura, muito mais do que nas aulas de língua.

Um curso só de poemas de Shakespeare foi dado aos sábados à tarde pelo saudoso Paula Lima⁷ e versos ficaram gravados... “*Shall I compare thee to a summer day?*”. Muito mais importante que a estética, eram as conexões que acionavam todo um sistema de crenças e valores e me transformavam em alguém menos preconceituosa e mais tolerante.

Nas aulas de língua, o foco era a gramática e muito vocabulário. Além das atividades solicitadas pelos professores, eu procurava sempre estudar sozinha. Um dos livros adotados no curso de Letras era o livro de exercícios *Living English Structure*, de Allen (1947). Eu fazia e refazia as listas de exercício do livro, mesmo quando não solicitada pelo professor. A gramática adotada no curso era a de Eckersley e Eckersley (1960), um deles, o autor de meu primeiro livro. Comprei outras gramáticas e outros livros de exercício. Constantemente, relia as gramáticas e fazia e refazia listas de exercícios sempre que tinha oportunidade, me aproximava de estrangeiros para praticar o idioma. Às vezes lia páginas e mais páginas de dicionários, estratégia que nunca se comprovou eficiente, pois como afirma Vygotsky

7 - Teatrólogo, tradutor, locutor e ator Francisco Pontes de Paula Lima.

(1987, p. 125), “o significado dicionarizado de uma palavra nada mais é do que uma pedra no edifício do sentido, não passa de uma potencialidade que se realiza de formas diversas na fala”.

Algumas disciplinas não me atraíam, entre elas a fonética e a fonologia. Como dizia Vygotsky(1987), na década de 20, “essa separação entre o som e o significado é responsável, em grande parte, pela esterilidade da fonética e da semântica clássicas”. Na realidade, o que mais me atraía eram as aulas de literatura, pois elas sim me faziam pensar e o tipo de pensamento que emergia durante a leitura dos poemas, romances e contos e de nossos encontros na sala de aula não estava “dissociado da plenitude da vida, das necessidades e dos interesses pessoais, das inclinações e dos impulsos daquele que pensa” (VYGOTSKY, 1987, p. 6).

Contexto não formal de aprendizagem

Para estudar Direito pela manhã, tive que abrir mão das aulas no Curso Complementar Pedro Américo. Consegui um emprego à tarde, como balconista do Centro de Artesanato Mineiro, no Palácio das Artes, que acabara de ser parcialmente inaugurado. Eu cursava o segundo ano de Letras pela manhã, o primeiro de Direito à noite, e trabalhava de 12 às 18. Duas vezes por semana, de 18 às 19, eu estudava inglês e alemão, em dias alternados. O curso de alemão era gratuito, um convênio do *Göthe Institute* com a UCMG.

Trabalhar no Palácio das Artes foi muito importante para o meu processo de aquisição da língua inglesa. Pude, pela primeira vez, praticar a língua em situação real, com os turistas estrangeiros que visitavam o Centro. Aquela experiência contribuiu para minha fluência e sou grata à prepotência de um americano que ao ser informado que “*The shop is shut*” me corrigiu, impacientemente, dizendo “*closed*”. Eu repeti: “*Sorry, it is clo-*

*sed*⁸". Acontecia ali a negociação de sentidos essencial para a aquisição de um idioma. Nunca mais troquei *closed* por *shut*.

Hoje, revendo minha história de aprendiz, percebo que apesar de ter adquirido bastante fluência no ambiente de trabalho, continuava acreditando que saber uma língua era dominar sua gramática e saber muito vocabulário passivo. Na Faculdade, essa crença se reforçava com a teoria de Saussure nas aulas de linguística. A língua era uma questão de dois eixos: o sintagmático e o paradigmático.

Sensibilidade ao *feedback*

Fiz todos os testes de certificação em inglês ministrados pela Cultura Inglesa e pelo Instituto Cultural Brasil Estados Unidos. Naquela época, os exames da Universidade de Cambridge exigiam muito conhecimento de vocabulário passivo⁹ e eu passava horas tentando memorizar, por exemplo, todas as partes de um carro, muitas das quais não sei nomear até hoje, na minha própria língua.

Na Faculdade, havia professores com formação britânica e outros com formação americana. Um dos professores do Curso de Letras se assustava quando eu pronunciava "can't" /kant/ ou "everybody" /evrɪbɒdɪ/. Na Cultura Inglesa, onde eu continuava estudando, quando eu dizia "can't" /kænt/, o Professor Derek dizia, "can /kænt/ é lá na praça Afonso Arinos¹⁰".

Pressionada por *feedback* conflitante, resolvi optar pelo inglês americano, pois achava que a possibilidade de interação

8 - Anos mais tarde, já professora na UFMG, fiz minha primeira viagem aos Estados Unidos, e ao ver as placas de CLOSED nas lojas, lembrava desse episódio que, apesar de desagradável, contribuíra para a minha aprendizagem.

9 - Estou usando o termo "vocabulário passivo" para designar as palavras que são compreendidas, mas não são produzidas.

10 - Local onde funcionava o Instituto Cultural Brasil Estados Unidos, mantido por órgãos americanos.

com falantes americanos seria mais provável, no meu contexto, em função das relações política e econômica do Brasil com os Estados Unidos. Aos poucos fui abandonando hábitos já formados e comecei a monitorar minha pronúncia para me aproximar da pronúncia americana, da ortografia e de certas opções lexicais. Acabei falando uma mistura dos britânicos com o americano, ou seja, uma interlíngua que possuía traços dos dois.

Meu processo de aprendizagem continuava em contextos de sala de aula – como aluna e como professora. No segundo semestre de 1970, ainda estudante, voltei a lecionar língua inglesa e minha aquisição foi se consolidando, com muita repetição, muita consulta a dicionários e a gramáticas.

Sentia-me inferior aos colegas que haviam morado no exterior, pois ser competente na língua estrangeira, naquela época, significava falar a língua de forma semelhante ao falante nativo.

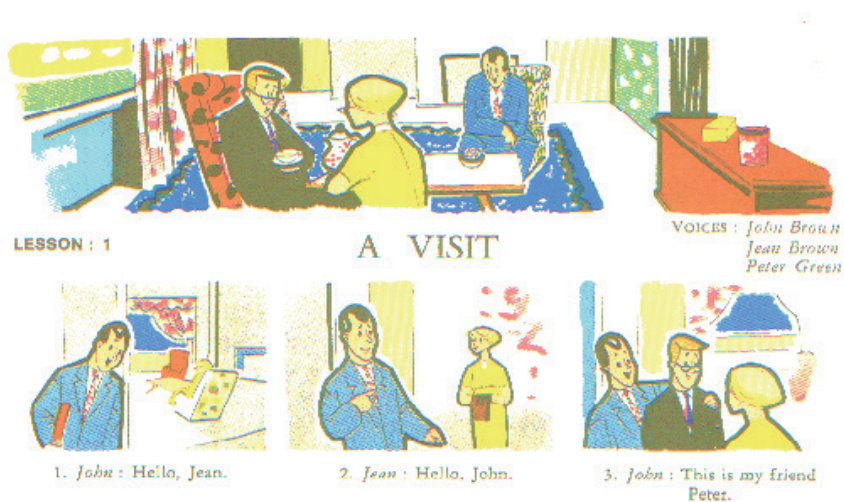
Ensinando para aprender

Concluído o curso de Letras, em 1971, continuei a aprender a língua. Dava inúmeras aulas por dia, ouvia as mesmas fitas e repetia as mesmas estruturas inúmeras vezes. Durante minha experiência no ensino básico e também no ensino superior, trabalhei com os livros didáticos mais famosos da época: *British-English by the audio-visual method*, *English 900*, *English 9001*, *First Things First*, *Question and Answer*, *For and Against*, *Beyond the Words*, *New Horizons*, *Situational English*, *First Strategies*, *Strategies*, *Access to English*, e livros de brasileiros: João Fonseca, Solange Ribeiro, Vicente Andrade, Mary Tavares, além de meu próprio livro em parceria com Júlio Pinto, *Let's Go*, da editora do Brasil. Cheguei a utilizar quatro livros diferentes ao mesmo tempo e todos tiveram sua pequena parcela de contribuição para o enriquecimento da minha aprendizagem. Já no

Instituto Izabela Hendrix, usei o livro *British-English by the audio-visual method*, da editora francesa Didier (FILIPOVIC, WEBSTER, 1962).

Foi com esse material que comecei a ter contato com falantes nativos, pois, pela primeira vez, havia uma fita gravada que eu repetia várias vezes para “educar o ouvido dos alunos”. A maior beneficiada, na realidade era eu, pois podia ter acesso ao texto escrito no manual do professor, enquanto os pobres dos alunos deveriam ficar, seguindo o livro, 8 a 10 semanas, sem ler os textos.

Figura 8 - Fragmento da Primeira Lição do livro *British-English by the audio-visual*



Fonte: Filipovic; Webster (1962)

O método era tão diferente de tudo que até então havia sido feito, que, na primeira página do livro, havia uma explicação para os pais:

- *Your child will, for a period of 8 to 10 weeks work without a book, without an exercise book and he will not be assigned tasks. Don't worry, this is deliberate.*

- *In audiovisual teaching, writing and speaking should not occur at the same time. Reading and writing will be introduced when the basic phonetic structures of the language have been thoroughly acquired.*
- *A word by word analysis is replaced at the beginning by constant practice of the basic structures of the language.*
- *Such a slow learning procedure does not include translation or by explaining the grammatical constructions. His teacher is the best judge.*
- *We advise you if you want to help him, to use the series of records which are exact copies of what he has heard in class-room but please ask his teacher first.*

Eu não tinha consciência de variações de pronúncia dentro de um mesmo dialeto. Corrigia a pronúncia de meus alunos ao menor desvio dos modelos que eu julgava conhecer.

Um dia recebi, no Instituto Izabela Hendrix, uma aluna Americana e a nova aluna, ao ler um texto, pronunciou “*often*” não como /aw-fuhn/, mas como /awf-tuhn/. Eu não me atreperia a corrigir uma nativa. Após a aula, recorri ao dicionário e a pronúncia, realmente, existia. Naquele momento, aprendi que havia variações linguísticas e que eu, aprendiz/professora de uma língua, ainda bastante estrangeira, não saberia, em muitos momentos, distinguir um erro de uma variante.

Teorias e crenças

Minha experiência como aprendiz de inglês endossa a afirmação de Prabhu (1990, p. 171):

The more indirect the relationship is between teaching and learning, the more difficult it is to attribute any specific piece of learning to any specific piece of teaching. It is, ultimately, difficult to tell what learning has taken place as intended by the

teaching, and what has taken place independent of it (or, indeed, what in spite of it).

Aprendi muito nas aulas, mas aprendi mais, acredito, lendo, ouvindo, preparando as aulas e interagindo com meus colegas e com meus alunos. Comprovando a afirmação de Prabhu, não sei dizer que quantidade de aprendizagem foi resultado do ensino e que quantidade de aprendizagem foi produzida por outras conexões dos subsistemas que compõem a aprendizagem.

Tenho lembranças de fragmentos do processo. Sei os momentos exatos em que aprendi determinadas palavras e estruturas e até dos raciocínios desencadeados. Esses exemplos não aconteceram em aulas de língua inglesa, mas ouvindo o colega, ou o professor, em aulas de literatura; em interações com nativos; e em leituras.

Lembro-me com detalhes dos momentos diferentes em que aprendi que não se diz "*The shop is shut*" com um americano no Palácio das Artes; a forma de agradecimento "*I appreciate*" com um senhor nos Estados Unidos a quem cedi um lugar em uma fila de uma copiadora; as palavras "*unfair*" e "*undo*" ditas por diferentes colegas em aulas de literatura. Sei também qual foi o momento em que incorporei o modal "*might*" ao meu discurso, após ler um artigo que dizia que falantes de inglês, como língua estrangeira, usam pouco ou não usam esse modal. No entanto, tenho consciência de que dificilmente uso o modal "*ought to*". Um último exemplo foi o espanto ao ouvir a Professora Ana Lúcia Gazolla utilizar a estrutura "*for me to do*" e ter o *insight* de que "mim faz em inglês", mas não faz em português.

Minhas crenças, de que podemos aprender com qualquer método e, que se aprende apesar do método, foram se cristalizando ao longo de minha carreira. Essas crenças levaram-me a investigar as estratégias individuais de aprendizagem, logo após meu doutoramento.

Constatai que as pessoas utilizam algumas estratégias semelhantes e outras nem tanto e isso reforça um modelo de aquisição complexo, pois explicaria essas diferenças como decorrentes das infinitas possibilidades de articulação entre os subsistemas.

Considerações finais

O papel do método perde um pouco o seu lugar no palco, pois ele é apenas um fractal no caleidoscópio da aprendizagem. Assim pensando, sou obrigada a discordar, parcialmente, de Prabhu (1990, p. 168), quando ele afirma que:

A prevalent notion of the best method is that it is the method that yields the best results in terms of learning outcomes. Since the aim of all teaching is to bring about as much learning as possible as quickly as possible, it seems self-evident that teaching methods should be judged by the amounts of learning they can lead to, in a given period of time.

É impossível avaliar se o resultado de uma aprendizagem foi consequência ou não de um método, pois a aprendizagem é um sistema não-linear, imprevisível, e não é tarefa fácil descrevê-la.

A narrativa de minha história como aprendiz de língua inglesa é fruto de meu ponto de vista, condicionado a um sistema social complexo. Como diz Neves (2002, p. 230), “os sujeitos são efeito de sentido de uma história, de uma ideologia, de um inconsciente”.

Minha história, portanto, não pode ser generalizada para explicar outras aprendizagens e nem para prever como acontece a aprendizagem de uma língua em outros contextos semelhantes. Esses contextos não serão nunca iguais, por mais semelhantes que sejam.

A lição que posso tirar de minha própria história é que não devo impor minhas estratégias de aprendizagem a outros

aprendizes, pois estaria tentando impedir que meus alunos fossem sujeitos de sua própria aprendizagem e, consequentemente, de sua própria história.

Referências

ALEXANDER, L. G. *First Things First*. London: Longman, 1967.

ALLEN, W. S. *Living English Structure*. London: Longman, 1947.

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

BRAGA, R. Aula de Inglês. In: BRAGA, R. *Um pé de milho*. Editora do Autor: Rio de Janeiro, 1964, p. 33-37.

ECKERSLEY, C. E. *Essential English*. London: Longmans, 1955. Book one.

ECKERSLEY, C. E.; ECKERSLEY, J. M. *A comprehensive English Grammar for foreign students*. London: Longmans, 1960.

FILIPOVIC, R. Z.; WEBSTER, L. *British-English by the audio-visual method*. Paris: Didier, 1962

KRASHEN, S. D. *The input hypothesis: Issues and implications*. London, New York, 1985.

LARSEN-FREEMAN, D. *Techniques and principles in language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1986.

NEVES, M. S. *Processo discursivo e subjetividade: vozes preponderantes na avaliação da oralidade em língua estrangeira no ensino universitário*. 2002. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – IEL/ Universidade Estadual de Campinas.

PEIRCE, C. S. *Semiótica*. Trad. de José Teixeira Coelho Netto. São Paulo: Perspectiva, 1977.

PRABHU, N. S. There is no best method –why. *TESOL Quartely*, v. 24, n. 2, p.161-176, Summer, 1990.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. Trad. Jeferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

A língua inglesa e eu: quando desejar é aprender

Vilson J. Leffa

Onde estaria o segredo? Que lição ficaria de minha experiência de aprendizagem do inglês? Mais e mais, acredito que é a lição do desejo: eu tinha um desejo imenso de aprender línguas e comecei pelo inglês. (LEFFA, V. nesta obra)

Introdução

O que segue não é um texto acadêmico sobre o ensino de línguas, apoiado em teorias e autores. É uma reflexão pessoal sobre a aprendizagem da língua, vista a partir do desejo humano, dos recursos que usamos para realizar esse desejo e da figura do outro como origem e destino desse mesmo desejo.

Cada um desses elementos ocupa um espaço determinado. O desejo está dentro do sujeito, visto simplesmente como uma faísca que dispara a ação. Os recursos são os meios que viabilizam e ampliam a ação, ocupando tipicamente um espaço físico localizado entre o sujeito e o outro, tipo livro, vídeo, atividade interativa etc. O outro, finalmente, é definido aqui como alguém que ocupa o espaço de um interlocutor, notando que na aprendizagem de uma língua, este interlocutor pode estar mais longe, às vezes apenas representado.

Divido esta breve reflexão em três momentos: no primeiro, falo do desejo de aprender a língua inglesa na adolescência e de como a aprendi; no segundo me atenho ao desejo de ensinar, de levar aos outros o fascínio de aprender a língua; e, finalmente, no terceiro momento, abordo o desejo de ensinar aos professores a ensinar a língua. O que apresento aqui é tudo muito

resumido, como experiência pessoal, sem pretensão de salvar o mundo; mas tentando pelo menos fazer a minha parte.

O uso da palavra “língua”, durante todo o texto, em vez de “linguagem”, é feito de propósito. Trato aqui da “língua inglesa” como parte de um todo maior, e não da “linguagem inglesa”, que, a meu ver, soaria muito estranho, na medida em que confundiria o todo com a parte.

Como aprendi inglês

Aprendi inglês, minha primeira língua estrangeira, num período de férias de minha adolescência, no final da década de 1950. Naquele tempo, as férias de verão duravam três meses completos, incluindo dezembro, janeiro e fevereiro. Levado pelo desejo de aprender inglês, resolvi estudar a língua por minha conta, usando um livro que já era antigo naquela época – “*you are*” era “*thou art*”, o léxico incluía termos como “*gas-lamp*”, e o futuro na primeira pessoa era expresso com “*shall*” (“*I shall be a diligent pupil*”), recuperando uma regra gramatical inventada pelos gramáticos do passado, como descobri mais tarde, ao ver também que tinha aprendido muita coisa sem futuro. O método era o da gramática e tradução, chamado de “Primeiro Methodo”, em português e escrito ainda com “th”.

Cada lição (como se chamavam as unidades) começava com uma lista de palavras, transcrição da pronúncia e tradução (ex., usando a grafia da época: “Table, tê’bel, meza”). Para estudar no livro, eu lia várias vezes as palavras, usando a transcrição fonética e decorando a tradução. Depois lia a regra gramatical, explicada em português, e fazia os exercícios de tradução e versão (que o livro chamava de “tema”). Quando conseguia fazer os exercícios com rapidez, não escrevendo, mas falando em voz alta, eu passava para a lição seguinte e repetia todo o processo.

No fim de três meses, eu sabia todo o livro de cor, qualquer palavra, qualquer frase, quer para traduzir, quer parar verter. Quando voltei para a escola, em março, eu tinha aprendido uma língua estrangeira.

Descobri depois, nas aulas de inglês, que aquilo que eu tinha aprendido, não era inglês. A pronúncia era diferente, a entonação era outra e mesmo parte do léxico teve que ser reaprendido (descobri, por exemplo, que não se dizia “*much obliged*” mas “*thank you*”). Eu tinha aprendido uma língua que não existia.

Devo ter sido o aluno de inglês mais chato que qualquer professor já teve, perguntando tudo, mas consegui aprender inglês pela segunda vez. A dificuldade maior era encontrar oportunidades para praticar a língua. Vasculhei a biblioteca da escola, mas a única coisa que encontrei em inglês foi uma coleção da revista *Newsweek* – que li com a ajuda de um dicionário, tão antigo que não encontrava a maior parte das palavras que procurava. Lembro ainda hoje que “*trend*” era uma das mais repetidas e embora, pela força das circunstâncias, eu tentasse usar todas as pistas do contexto para chegar ao significado, ele me fugia sempre.

A compreensão oral foi desenvolvida pelas ondas curtas da Voz da América, BBC, Rádio Moscou, uma estação da China e inúmeras outras emissoras, de várias orientações políticas, que eu escutava quase todas as noites, quando o velho radinho a válvula permitia. O problema na época eram os chiados, causados pelas condições atmosféricas, radiações solares ou mesmo interferências, introduzidas deliberadamente para abafar o que diziam os locutores. Era a década de 1950 e estávamos em plena guerra fria, o que no fundo me afetava muito pouco, talvez por ser alienado e não perceber a propaganda política nas entrelinhas, segundo meus pares imediatos, ou talvez, por ter aprendido a conviver com a diversidade. Ouvia um lado e outro, mas

era incapaz de tomar partido. Basicamente não via razão nem para odiar os americanos nem para temer os comunistas. Todos me pareciam humanos, preocupados em fazer o bem e falando a mesma língua que eu gostava de ouvir e queria aprender.

Com o tempo descobri a literatura, tanto americana como inglesa e russa, essa em tradução inglesa do russo – e, assim, lendo e ouvindo, me tornei um proficiente leitor e ouvinte do inglês, sem jamais ter frequentado qualquer curso de inglês além do que me ofereceu a escola. Considero-me um caso de sucesso de aprendizagem autônoma, um autodidata como se dizia na época, embora tenha dificuldade em atribuir a que devo esse sucesso. Certamente não foi a metodologia usada, que até me atrapalhou bastante, obrigando-me a aprender inglês duas vezes. Também não foi o meio social em que vivi na adolescência, onde se estudava inglês na escola, mas ninguém, além do professor, falava a língua. Seria não só muita falta de modéstia, mas também falso, atribuir esse sucesso a uma competência inata para línguas. Eu não tinha essa competência. Tanto é assim, que até hoje lembro que tinha a maior dificuldade nas aulas de português em localizar a sílaba tônica numa palavra, que, a propósito, só aprendi quando um sábio professor me fez repetir a frase “A sábia sabiá sabia”. Aí caiu a ficha.

Onde estaria o segredo? Que lição ficaria de minha experiência de aprendizagem do inglês? Mais e mais, acredito que é a lição do desejo: eu tinha um desejo imenso de aprender línguas e comecei pelo inglês. Depois vieram o francês e o espanhol, mas já com menos intensidade. Eu acreditava que sabendo línguas, eu agregaria um valor maior a minha pessoa, eu teria mais oportunidades na vida, eu seria mais interessante que meus colegas monolíngues. É a melhor e única explicação que encontro para explicar o que poderia ser uma história de sucesso na aprendizagem de línguas, o desejo de aprender.

Como aprendi a ensinar inglês

Iniciei minha aprendizagem para o ensino de inglês em um cursinho para professores oferecido por uma escola do Yázigi, em Porto Alegre, na década de 1960, tendo como instrutor o Professor Moacir Akuy, de saudosa lembrança. Na época, minha única formação acadêmica era a do ensino médio, sem curso de inglês, sem ter frequentado faculdade, sem ter viajado para o exterior, sem teoria e sem prática de ensino de línguas. Éramos um grupo de uns quinze pretendentes a professor, todos mais ou menos do mesmo nível de competência, ninguém com formação universitária completa, mas alguns já na universidade, embora apenas um do grupo frequentasse o curso de Letras. Alguns estavam voltando de um ano de intercâmbio nos EEUU pelo *American Field Service*, e pretendiam usar o conhecimento do inglês para exercer uma atividade temporária de professor enquanto completavam a faculdade em outras áreas; achei também curioso, na época, que os alunos de Letras do curso de inglês conheciam menos a língua do que os alunos de outros cursos.

Outro detalhe que me chamou a atenção foi o sentimento de solidariedade que dominava a turma. Sabíamos que apenas alguns seriam contratados, mas estávamos todos irmanados por um grande espírito de coleguismo: ninguém tentava se destacar diante dos outros, exibindo suas qualidades ou tentando rebaixar os colegas. Éramos totalmente solidários, ajudando-nos com sugestões nas aulas e demonstrações, que preparávamos para os colegas. Atribuo esse clima de entendimento e paz à serenidade do Professor Akuy na condução do curso. Diante de uma pessoa que tinha tanto a mostrar e que se mostrava tão modesta, acabamos vendo nele um modelo a ser imitado, e sentíamos que qualquer tentativa que não fosse de companheirismo e

de boa vontade com os colegas seria imediatamente rechaçada, não por ele, mas pelo grupo. O que seria apenas um cursinho de treinamento acabou sendo, para mim e, provavelmente, para outros colegas, um exemplo de como se ministra um curso de formação de professores. Não sei bem como colocar isso em termos mais claros, mas seria como se eu tivesse feito a descoberta de que valemos mais pelo que somos com os outros do que pelo que podemos ser individualmente. Ensinar é ser para o outro. Foi o que me ficou deste primeiro curso de formação e que levo para o resto da vida.

Quando terminou o curso, recebi minha primeira turma de inglês. Aos poucos parece que peguei jeito para a coisa e fui recebendo mais turmas, até ter a carga horária completa. A sorte estava lançada: eu ia ser professor de inglês.

Como eu não tinha curso universitário e estava com pressa, tomei o caminho mais curto para começar a minha profissionalização: 1) fiz os exames de proficiência da Universidade de Michigan e Cambridge – bastava um, mas fiz os dois; 2) depois fiz o curso de complementação pedagógica de um ano. Com os certificados de proficiência em inglês e a complementação, consegui registro de professor no MEC: estava legalmente habilitado para trabalhar no ensino básico. Depois de um tempo, saí do Yázigi e fui para a escola regular, com aulas no ensino particular e público, ministrando em torno de 50 horas por semana, um pouco mais, um pouco menos, com turmas que variavam de 30 a 55 alunos. Nesse período me casei, construímos a primeira casa, tivemos filhos, compramos carro e fiz a licenciatura plena na universidade. Para as aulas, usei a experiência do Yázigi e preparava meu próprio material didático, dando as aulas do jeito que eu gostava. Era diversão pura; com alguns problemas de vez em quando, desafios para garantir o nível adequado de adrenalina no sangue. Tinha tempo para tudo e fins de semana livres.

Não sei como conseguia. O segredo, acho eu, era porque eu não pensava; só fazia. Refletir leva tempo e deixei isso para depois.

Concluída a graduação, em dois anos e meio, parti para o mestrado na UFSC, que concluí em menos de dois anos. A defesa seria em dezembro, mas fui dissuadido pelo meu orientador para defender depois das férias, o que acabou ficando para abril do ano seguinte. Foram quatro meses de férias, com a dissertação pronta na gaveta. Eram tempos de calma, sem pressa nos programas de mestrado. Outro aspecto que considero relevante é que, numa época em que não se falava em internacionalização, as dissertações do programa eram escritas em inglês e metade dos professores era do exterior. Não quero dizer com isso que naquele tempo era melhor; não é um elogio saudosista, mas, muito pelo contrário, uma suspeita de que achávamos que não tínhamos professores qualificados ou, ainda pior, porque éramos mais colonizados, doutrinados para acreditar que o conhecimento estava em outros países e em outras línguas.

Eu já tinha descoberto que não basta saber, é também necessário que o conhecimento que possuímos seja certificado, seja pelos textos que publicamos, seja principalmente pelos diplomas que recebemos, com valor maior quando concedidos por um país do primeiro mundo. Assim, concluído o mestrado, fui para o doutorado nos Estados Unidos, na Universidade do Texas, em Austin. Mais uma vez, eu tinha pressa e consegui terminar o doutorado um ano antes do prazo, em 1984. Era um curso em Linguística Aplicada, realmente interdisciplinar, que me fez passar por vários departamentos da universidade, incluindo educação, literatura, linguística, informática, entre outros; tudo voltado exclusivamente para o ensino de línguas. Havia várias bibliotecas especializadas, já com computadores na época, e uma biblioteca central imensa, onde se encontrava tudo que se buscava, algo que eu nunca tinha visto. Apreciei

imensamente cada aula assistida, cada apresentação que preparei, cada trabalho que escrevi, incluindo a tese, mas, a curto prazo, o mais importante era conseguir logo o diploma, a certificação do que eu até certo ponto já sabia. Eu já tinha sido impedido de participar de alguns projetos por falta de titulação e queria ter isso resolvido quando voltasse ao Brasil.

A longo prazo, também não tenho pudor em dizer que tudo o que eu realmente precisava saber eu já tinha aprendido; não que eu soubesse tudo, longe disso, mas por ter descoberto o segredo de como se aprende, que é o de se deixar levar pelo prazer de aprender fazendo. As pessoas em geral aprendem, ou acham que aprendem, lendo primeiro e anotando depois. Eu prefiro anotar primeiro e ler depois. Quando tenho interesse ou necessidade de conhecer um assunto, escrevo um artigo sobre ele. Só depois leio sobre o assunto, tentando validar o que escrevi e descobrir até onde eu fui, confirmando ou contrariando o que outros disseram, com palavras semelhantes ou diferentes. Acabo levando mais tempo para adquirir o saber que me interessa, mas descubro o prazer de aprender, partindo de minha curiosidade.

Vejo a vida como um processo que vai da prática para a teoria, ficando às vezes só na prática; a universidade, ao contrário da vida, vai da teoria para a prática, ficando às vezes só na teoria. Meu caminho foi inversamente da prática para a teoria, da ação para a reflexão. O doutorado foi o começo da reflexão, que me serviu para redirecionar aspectos de minha prática. Ao contrário de alguns colegas, que se sentem ensinando a língua da maneira que foram ensinados, eu trago muito pouco do que aprendi para o que ensino. Já refleti sobre isso e cheguei à conclusão de que nunca fui ensinado, eu apenas aprendi, e o fiz por minha conta e risco. O que trago de minha experiência pessoal é a importância do desejo na aprendizagem. Acredito que todos temos a curiosidade inata e o desejo humano de aprender.

Não posso desejar pelo aluno, mas posso cuidar para que não se destrua nele o desejo, como às vezes acontece na sala de aula. Acredito que o caminho para isso é que o professor acredite e tenha prazer no que faz.

Ensinar a ensinar línguas

A consequência maior do meu doutoramento foi o afastamento físico do aluno do ensino fundamental, que ficou mais distante, mediado pelos professores, de quem fui me aproximando nos inúmeros cursos de formação em que me envolvi. Tentar ensinar os professores a ensinar seus alunos exigia mais reflexão e passou a tomar mais do meu tempo.

O segredo do sucesso no ensino está em saber explorar o espaço que existe entre mim e o outro. É neste espaço intermediário que estão as coisas do mundo e os recursos que propiciam a aprendizagem. Os recursos são instrumentos que ampliam nossa ação e servem tanto para fazer o bem como praticar o mal; com o martelo podemos construir um brinquedo para a criança ou destruir o brinquedo. Isso vale para qualquer instrumento. O livro não vai necessariamente contribuir para formar um cidadão de bem, como o celular nas mãos de um adolescente não vai necessariamente produzir um sociopata. As ferramentas não são intrinsecamente boas ou más; elas são intrinsecamente mais e menos potencializadoras, podendo levar as pessoas a fazer mais, saber mais e a ser mais do que são capazes, seja para o bem, seja para o mal. Formar um professor é trabalhar esse espaço que está entre ele e o aluno, incluindo aí objetos físicos, práticas sociais, aspectos culturais, linguagens, etc.; tentando, obviamente, levar os professores a fazer algo que possa transformar os alunos em cidadãos críticos, comprometidos com os valores da cidadania e capazes de apreciar a diversidade do

mundo contemporâneo, que se amplia com o conhecimento de outra língua e cultura.

Por ter seguido, na vida pessoal e acadêmica, um caminho que vai da prática para a teoria, meu objetivo sempre foi o de usar a teoria para entender a prática, e não o inverso, como normalmente acontece: usar a prática para explicar a teoria. A ideia foi servir-me da teoria para me dar segurança e ajudar onde eu tinha dúvida, ajustando detalhes da prática quando necessário, e não servir a teoria, trazendo argumentos ou provas para justificá-la e defendê-la. Ou ela servia ou não servia. Ponto final. Nessa perspectiva, engajei-me com a Teoria da Atividade, com base em Vygotsky, mas também estendendo olhares para a Teoria do Pensamento Complexo e a Teoria do Caos, vendo as três como teorias tronco, extremamente robustas e até servindo de base para outras teorias. Pessoas e coisas estão todas conectadas e interagem entre si, modificando-se neste processo, desde os sistemas solares do universo até as partículas invisíveis do átomo, no mundo físico, ou desde povos e multidões até indivíduos no mundo social, humano e afetivo – todos movidos por forças de atração e rejeição, que nos unem e nos separam uns dos outros. O todo e a parte contêm-se em várias escalas de tamanho.

A primeira condição para saber ensinar uma língua é dar-se conta de que ela não é apenas um meio de comunicação entre uma pessoa e outra, como se as pessoas já existissem antes da língua. Na verdade, é a língua, em suas inúmeras manifestações, que constitui as pessoas e projeta dentro delas o mundo, da maneira como ele é organizado, com suas leis, indústrias de transformação, profissões, normas de comportamento, relações de poder etc. Há muito já sabemos que não vemos o mundo como ele é, mas como nós somos, pela mediação da língua, como processo construtor de sentidos.

Considerações finais

Qualquer aprendizagem de uma língua envolve sempre uma metodologia, quer explícita (método da tradução, abordagem comunicativa etc.) ou implícita (um exemplo, a meu ver, é o pós-método de Kumaradivelu). Eu aprendi pelo método da tradução, também conhecido como método indireto, o que não me trouxe qualquer contribuição para a maneira como passei a ensinar inglês, usando inicialmente uma versão atualizada do método direto, proposto pelo Yázigi na década de 1960.

O que mais contribuiu para minha aprendizagem foi o desejo de aprender a língua. Vejo o desejo como uma faísca que pode provocar uma explosão de conhecimento no aluno. Sei que parece exagero, que não basta a faísca, que é preciso também energia – mas energia é o que não falta no aluno. Está cheio de combustível; é só largar a faísca.

O aluno normal, sadio, cheio de energia tem tudo que precisa para aprender outra língua, incluindo os meios, como, por exemplo, e principalmente o celular, um verdadeiro isqueiro, produtor de faíscas. Nada tenho contra os professores, mas o que nos falta, às vezes, é a consciência da nossa importância por tudo que significa ensinar uma língua, não só para a realização do aluno como sujeito e cidadão, mas também para o fortalecimento das culturas de paz, cada vez mais necessárias, no Brasil e no mundo.

Os autores

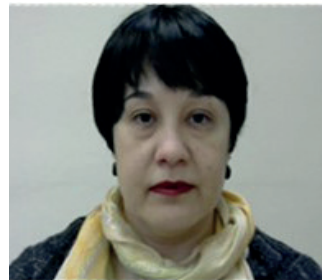
FLÁVIUS ALMEIDA DOS ANJOS

Doutor em Língua e Cultura (UFBA). Professor de Língua Inglesa do Centro de Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas (CECULT) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Coordenador do Programa de Extensão em Língua Inglesa (PROELI), da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Tem interesse especial no ensino de conversação em língua inglesa, pedagogia crítica aplicada ao ensino de línguas, o ensino de inglês como língua franca global, leitura, interpretação e produção de textos em língua inglesa e materna, o ensino de línguas na perspectiva do letramento, elaboração de materiais para o ensino de inglês, ensino de línguas na perspectiva intercultural e da abordagem CLIL – *Content and Language Integrated Learning*; Sociolinguística da língua Inglesa, identidade, ideologia, atitudes, crenças; descolonização e desestrangeirização da língua inglesa.



FLÁVIA MEDIANEIRA DE OLIVEIRA

Possui graduação em Letras Português/Inglês, pela Universidade Federal de Santa Maria. Mestrado em Estudos Linguísticos, pela Universidade Federal de Santa Maria e Doutorado em Linguística Aplicada, pela Universidade Federal de Santa Maria. Atua como professora de língua inglesa na Universidade Federal de Pelotas. Tem atuado como orientadora de projetos extensionistas na área de língua inglesa. Tem experiência na área de Linguística Aplicada, atuando, principalmente nas seguintes subáreas: ensino e aprendizagem de línguas, Formação de professores, Inglês para fins específicos e produção de materiais didáticos.



DIÓGENES CÂNDIDO DE LIMA

Possui graduação em Linguística - Southern Illinois University at Carbondale (1979), graduação em Letras/Inglês pela Faculdade Educacional Nordeste Mineiro (1985), mestrado em Community Development/Adult Education - Southern Illinois University at Carbondale (1982) e doutorado em Doutorado em Educação - Southern Illinois University at Carbondale (1996). Atualmente é professor pleno da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia e membro de projeto de pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Línguas Estrangeiras Modernas, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino e aprendizagem de língua estrangeira, formação de professor de língua estrangeira, aquisição de segunda língua/língua estrangeira, ensino e aprendizagem de língua inglesa e cultura e ensino de línguas.



DOUGLAS ALTAMIRO CONSOLO

Doutor em Linguística Aplicada/TEFL - *University of Reading*, em 1996. Atualmente é Professor Adjunto III, da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Atua na área de Linguística Aplicada, com ênfase em Ensino Aprendizagem de Línguas Estrangeiras. Realizou estágios com pesquisas em avaliação de proficiência em línguas estrangeiras na UNICAMP (2003) e na Universidade de Melbourne, Austrália, e estágio de pesquisa como professor visitante no CELE (Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras) na Universidade Nacional Autónoma do México (UNAM). Coordena o grupo de pesquisa “Ensino e Aprendizagem de Língua Estrangeira: crenças, construtos e competências (CNPq/UNESP. Coordena o Centro de Línguas do IBILCE/UNESP. Membro do Grupo de Trabalho (GT) “Linguagem e Tecnologias” da ANPOLL. Tem interesse na formação de professores de língua inglesa, avaliação, EFL, *teacher development* e crenças.



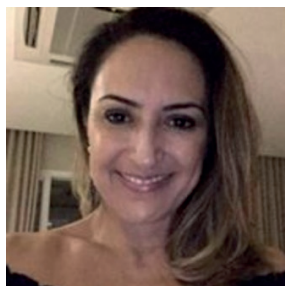
FERNANDO SILVÉRIO DE LIMA

Doutor em Estudos Linguísticos pela UNESP de São José do Rio Preto com estágio doutoral em estudos Vygotskianos pelo Laboratory of Comparative Human Cognition em San Diego, Califórnia. Mestre em Letras pela Universidade Federal de Viçosa. Estuda os processos de ensino-aprendizagem de línguas e formação de professores em diálogo com a teoria histórico-cultural de L.S Vygotsky. Seus trabalhos incluem temas de pesquisa sobre crenças no ensino de línguas, pesquisas interventivas em sala de aula, ensino de inglês para adolescentes e o pensamento conceitual de professores de línguas. Professor Adjunto de Língua Inglesa e Linguística Aplicada na Universidade Federal de Ouro Preto, Departamento de Letras.



JULIANA TONELLI

Professora Adjunta da Universidade Estadual de Londrina. Docente efetiva do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL-UEL) e do Mestrado Profissional de Línguas Estrangeiras Modernas. Membro do GT de Formação de Professores da Anpoll e líder do grupo de pesquisa FELICE/ CNPq. Possui graduação em Administração de empresas pela Universidade Estadual de Londrina (1995), mestrado (2005) e doutorado (2012) em Estudos da Linguagem (UEL). Tem estágio de pós-doutorado em Didática das Línguas pela Universidade de Genebra UNIGE (2013) onde desenvolveu estudos sobre a sensibilização à compreensão e produção de textos escritos no ensino e aprendizagem de inglês em crianças e na UNB (2018). Tem experiência na área de Linguística Aplicada, atuando principalmente nos seguintes temas: gêneros textuais, educação inicial e continuada de professores de línguas. Possui especial interesse nas práticas de sala de aula e de formação de professores de línguas estrangeiras em contexto de estágio, de iniciação à docência e formação de professores no âmbito das políticas públicas voltadas à contextos (in)explorados tais como o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras nas séries iniciais de escolarização e a alunos com necessidades educacionais específicas.

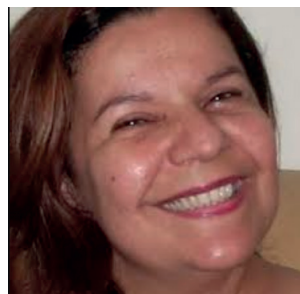


KELLY BARROS

Doutora em Letras e Linguística pela Universidade Federal da Bahia. Mestre em Língua e Cultura pela UFBA. Professora Adjunta de língua inglesa, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Linguística Aplicada, atuando principalmente nos seguintes temas: cultura, língua franca, diálogo intercultural, contação de história, ensino e aprendizagem de línguas, formação de professores e interculturalidade, *Black English* e suas questões políticas.

**MARIA DA CONCEIÇÃO DE MELO TÔRRES**

Mestre em Estudos Culturais sobre os Estados Unidos pela California State University, Fullerton (2003) como bolsista Fulbright. Possui graduação em Letras, Língua Estrangeira: Inglês pela Universidade Federal da Bahia (1981). Concursada em 1992 para o regime de 20 horas, tornou-se docente em regime de Dedicção Exclusiva no Departamento de Letras Germânicas da Universidade Federal da Bahia em 1994 e aposentou-se como Professor Adjunto em 2013. Na Universidade Federal da Bahia (UFBA), implantou e coordenou projetos sobre ensino e aprendizagem de língua inglesa dentre eles o English Resource and Information Centre (ERIC), o Centro de Estudos Anglo-Germânicos (CEAG), o Centro de Estudos e Ensino para Fins Específicos (CEIFE) e o Programa de Proficiência em Língua Estrangeira para Estudantes e Servidores da UFBA (PROFICI). Tem experiência nas áreas de Ensino-Aprendizagem de Língua Inglesa, Formação de Professores de Língua Inglesa e Estudos Culturais sobre os Estados Unidos. Atualmente, exerce a função de docente no Centro de Formação de Professores (CFP) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia em Amargosa.



ROGÉRIO TÍLIO

Doutor em Letras em estudos da linguagem (PUC-RJ). Mestre em Linguística Aplicada (UFRJ) Especialista em língua inglesa (PUC-RJ). Licenciado em língua inglesa (Universidade Santa Úrsula). Professor Associado da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Atua no Programa Interdisciplinar de Pós-graduação em Linguística Aplicada e no setor de língua inglesa. Coordenador de graduação dos cursos de Letras Anglo-germânicas. Tem interesse especial em avaliação e produção de material didático, multiletramentos e letramento crítico, ensino de línguas e formação de professores.



VERA LÚCIA MENEZES DE OLIVEIRA E PAIVA

Graduada em Português e Inglês pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (1971) e em Direito pela Universidade Federal de Minas Gerais (1973). Tem mestrado em Inglês pela Universidade Federal de Minas Gerais (1987), doutorado em Linguística e Filologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1991) e pós-doutorado na PUCMinas. Atualmente é professora aposentada e colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais e pesquisadora nível experiência na área de Letras, com ênfase em Linguística aplicada, atuando principalmente nos seguintes temas: aquisição de língua inglesa, pesquisa narrativa, ensino de línguas mediado por computador, linguagem e tecnologia, e retórica. É uma das pioneiras no ensino e pesquisa em educação a distância na área de Letras. Foi presidente da ALAB (2000-2002) e uma das editoras da Revista Brasileira de Linguística Aplicada, revista Qualis A1, de 2001 a 2016 e, atualmente, é uma das editoras da Revista da ABRALIN. É uma das coordenadoras do Núcleo de Pesquisa Lingtec.



VILSON LEFFA

Professor visitante da Universidade Federal de Pelotas. Doutorou-se em Linguística Aplicada pela Universidade do Texas em 1984, trabalhou na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, na Universidade Católica de Pelotas e foi pesquisador visitante da Universidade da Califórnia, em Irvine. Na área acadêmica, tem mais de 60 artigos em periódicos, 45 capítulos de livro, 17 livros organizados e cerca de 150 trabalhos publicados em anais, tratando de temas voltados para a educação como autonomia da aprendizagem, ensino da leitura, produção textual, o léxico na aprendizagem de línguas, interação na sala de aula, produção de materiais didáticos, política de línguas e formação de professores. Mais recentemente concentrou-se no estudo das tecnologias digitais no ensino de línguas, incluindo a produção de Recursos Educacionais Abertos (REA) e o ensino a distância. Tem efetiva inserção internacional, incluindo não só a publicação de trabalhos nos Estados Unidos, Reino Unido e outros países, mas também o desenvolvimento de projetos com pesquisadores renomados da área, tanto na Inglaterra como nos Estados Unidos. Na área de formação de recursos humanos, supervisionou 3 pós-doutorados, orientou 16 teses de doutorado, 45 dissertações de mestrado e vários trabalhos de iniciação científica; contribuiu para a formação de líderes de pesquisas que atualmente atuam em outras universidades com projetos cadastrados nos grupos de pesquisas do CNPq e com quem mantém constante interlocução; coordenou e ministrou inúmeros cursos a distância para professores de línguas sobre a produção de REAs.



À luz da Linguística Aplicada, os textos que compõem esta obra acabam colocando em pauta questões que envolvem a linguagem. Esta obra apresenta narrativas confessionais, de professores de língua inglesa. Para tanto, foi utilizada uma única metodologia. A obra apresenta relatos que exigiram dos autores revisitar as suas memórias. Este exercício de memória alinha-se com o que Clandinin (2006) convencionou chamar de 'investigação narrativa' - narrative inquiry -, o que ele caracteriza como sendo um fenômeno de experiência para compreender como as pessoas interpretam as suas próprias histórias. Esta obra poderá auxiliar docentes e aprendizes de inglês a percorrerem a trajetória de ensinar e aprender esse idioma com um pouco mais de propriedade, tendo em vista as diferentes perspectivas das narrativas confessionais apresentadas aqui. Este livro, na verdade, é uma narrativa coletiva sobre como aprendizes de inglês se tornaram professores de inglês.

ISBN 978-65-87743-00-4



9 786587 743004



Editora UFRB