



PRÁTICAS LOCAIS DO INGLÊS BRASILEIRO NA ERA PÓS-MÉTODO

Bianca Alencar Vellasco^{1*} (PG), Cristiane Rosa Lopes² (PQ)

vellascoabianca@gmail.com

UEG/Campus Cora Coralina¹

UEG/ Campus Campos Belos²

Resumo: Por meio da geração de material empírico representada por três narrativas orais de três professorxs de língua inglesa, este estudo reflete sobre práticas de língua inglesa em um cenário chamado por alguns autores (ALLWRIGHT, 1991; ALMEIDA FILHO, 1993; KUMARAVADIVELU, 2003; PRABU, 1990; WIDDOWSON, 1978) de era “pós-método”. Neste contexto, em que as questões de língua e de práticas translíngues (RAJAGOPALAN, 2003) conquistam cada vez mais protagonismo, podemos dizer que é a hora e vez para promulgar o agir enquanto prática localizada (SILVESTRE, 2017) e o momento “para (re)pensarmos a concepção de língua e, por conseguinte, a sala de aula de línguas” (ZOLIN-VESZ, 2015, p. 9), caminhando na direção contrária de práticas universalizantes e de receitas únicas. A fundamentação teórica passa pelas contribuições de autores que trabalham com a relação entre língua, modos de estruturação de nossas bases epistemológicas e os desdobramentos identitários das nossas práticas linguísticas, como Jordão (2014), Duboc (2015), Monte Mór (2015), Bourdieu (1982), Rajagopalan (2003), Silvestre (2017), Pennycook (2012), Cope & Kalantzis (2017), entre outros.

Palavras-chave: Práticas de língua inglesa. Ensino de inglês. Inglês brasileiro.

Introdução

A mundialização da língua inglesa já é algo naturalizado. A ideia de que saber a língua inglesa garante automaticamente oportunidades e vantagens de vida vem sendo ensinada muito antes do ensino propriamente dito dos conteúdos dessa língua. Ao mesmo tempo, o paradigma de estudos pós-estruturalistas e a corrente crítica da Linguística Aplicada falam sobre a necessidade de empreendemos processos de *unlearning* (Jordão, 2014), de modo a termos condição de rejeitar



discursos hegemônicos, tendo o cuidado de não colocar outro único em seu lugar, para que assim:

o professor brasileiro de inglês [possa] redefinir o *status quo* de sua sala de aula para que vários objetivos diferentes possam coexistir, promovendo de fato uma prática que promova a convivência, e não apenas a tolerância da heterogeneidade. (VELLASCO; LOPES, 2018, no prelo)

Portanto, debater a naturalização dessa mundialização e seus mecanismos discursivos de perpetuação (Orlandi, 2003) a partir de um paradigma pós-estruturalista implica debater ideologias linguísticas, e implica sondar o capital simbólico (Bourdieu, 1982) dos seus dispositivos de imposição.

Várias demandas apareceram quando perguntei aos professores participantes deste estudo a respeito de suas práticas de língua inglesa, e essas demandas se textualizaram por meio de significados contingentes, contextuais, e contraditórios. Neste momento, apresento um recorte de uma pesquisa maior, e foco em três narrativas das sete que coletei, e trago uma questão específica, entre as nove que foram propostas, a saber: **“O que você considera como bom e como ruim, nos tempos de hoje, para sua atuação como professor/a de língua inglesa?”**

Material e Métodos

A geração de material empírico para este estudo consistiu em duas etapas: um questionário e um roteiro de entrevista. Essas etapas resultaram em registros escritos e narrativas orais. Assumindo contornos de uma pesquisa qualitativo-interpretativista (DE GRANDE, 2011), a reflexão teórica se desenvolveu articulando as configurações discursivas que emergiram dos contextos dos sujeitos de pesquisa com os rumos temáticos abordados pela comunidade científica da Linguística Aplicada (Crítica) e por trabalhos de linha pós-estruturalistas. Neste momento, trago a participação dos participantes **Bulldog, Shortie, e Ricardo**.

Resultados e Discussão



Antes de trazer os resultados, exponho informações a respeito três sujeitos participantes, que foram coletadas em junho de 2018 por meio do questionário de pesquisa:

Participantes (Pseudônimos)	Idade	Atua como professor de língua inglesa há:	Área de formação	Tipo de instituição em que atua
BULLDOG	48 anos	8 anos	-	Curso livre de idiomas
SHORTIE	23 anos	5 anos	Letras	Curso livre de idiomas
RICARDO	24 anos	aproximadamente 8 anos	Letras	Curso livre de idiomas

Ouvindo os professores, transcrevendo os dados e retomando algumas leituras, pude traçar pontos de conexão e de divergência entre essas realidades pedagógicas que foram textualizadas e a interpretação dos registros teóricos mobilizados.

Ribeiro (2014), que nos conta em uma pesquisa de caso organizacional histórico como as tecnologias são capazes de mudar a forma como agimos e pensamos e a nossa maneira de organizar a sociedade, abordando especificamente como o uso da tecnologia se dá como cultura dentro do processo de ensino e aprendizagem de línguas, narra o cenário conhecido na área de língua inglesa como **pós-método** (ALLWRIGHT, 1991; ALMEIDA FILHO, 1993; KUMARAVADIVELU, 2003; PRABU, 1990; WIDDOWSON, 1978), chegando ao nascimento das abordagens. De Ribeiro (2014), vou para Redondo (2015) que duvida da possibilidade de podermos comprovar de fato essa morte dos princípios metodológicos. Para ele, os estudos que investigam essa questão (como Bell (2003) por exemplo) não apresentam dados suficientes para comprovar o que propõem, e através da fala do professor Jun Liu (2014), lança os seguintes questionamentos:

Como podemos conceitualizar e interpretar métodos no ensino de línguas estrangeiras na era pós-método? Será que os



métodos de designers desaparecerão completamente ou parcialmente das salas de aula de línguas, ou serão transformadas em estratégias de ensino sem rótulo neste novo século? **Os professores podem ensinar inglês para falantes de outras línguas sem usar um método? Podemos alegar que qualquer coisa que fazemos em sala de aula é eclético sem um entendimento sólido do que ecletismo significa nos níveis conceitual e prático?** (LIU, 2004, p. 139 Apud REDONDO, 2015, p. 47).

Redondo (2015) defende que mesmo numa era considerada pós-método, necessitamos de critérios sólidos que embasem nossas estratégias de ensino. Por isso, mais importante do que nos preocuparmos em nominalizar e categorizar o que estamos fazendo, é compreendermos porque fazemos o que fazemos da maneira como fazemos. Para Kumaravadivelu (2003), trata-se de entender que “teaching is basically a subjective activity carried out in an organized way.” (KUMARAVADIVELU, 2003, p. 5). Na fala dos professores, podemos ver um pouco de cada um desses posicionamentos.

Coloco as narrativas de Bulldog e Shortie em paralelo porque elas representam dois parâmetros paradigmáticos diametralmente opostos a respeito de um mesmo tema. O professor Bulldog, quando perguntado sobre o que há de melhor e pior característicos dos tempos presentes, traz a ambivalência da internet:

TRECHO 10
Bulldog: the good thing is the internet...
Pesquisadora: hmm... why?
Bulldog: it helps you a lot...
Pesquisadora: with information...?
Bulldog: with information... with ideas on... planning classes... to help students understand the language more...
Pesquisadora: uhum...
Bulldog: bad thing... the internet
Pesquisadora: good... why?
Bulldog: because people become lazy...
Pesquisadora: ahh::: because they have all the information so...
Bulldog: yeah... you asked them to do homework... internet... (copy) and paste... so you don't actually understand what they're (submitting)
Pesquisadora: the what?
Bulldog: they don't understand what they are submitting...
Pesquisadora: ah:: ok ok... they just look for it and copy...



Bulldog: yeah they see a text think it's fantastic... copy paste... submit

Pesquisadora: so it's an information but no...

Bulldog: doesn't help the teach... (as such)

Bulldog coloca a internet como um recurso ambivalente: é tanto a melhor coisa quanto a pior. Isso porque, por mais que forneça um contato maior com a língua por meio de mais informações, ideias, e ajude o próprio professor no planejamento das aulas, ela faria com que as pessoas se tornassem “preguiçosas” para certos tipo de tarefas pedagógica, com o “homework”. O que Bulldog coloca vai ao encontro de Bauman (2013) nesse sentido da delegação do conhecimento pela facilidade ao acesso. Bulldog acrescenta outro ponto, a possibilidade de “copiar e colar” informações seria a parte ruim da internet, que não ajudaria na questão do ensino-aprendizagem. Esse posicionamento vai de encontro ao que a participante Shortie coloca. Vejamos a seguir:

TRECHO 11

Shortie: olha o que tem me ajudado muito... claramente... é a tecnologia... tecnologia tem ajudado demais porque né é um suporte né... o computador... imagens... vídeos tudo isso ajuda muito a gente eh::: o que tem atrapalhado nas minhas aulas talvez seja um pouco do assim... não querendo falar mas... um pouco do livro didático...

Pesquisadora: te atrapalhado? Por quê?

Shortie: sim... porque... na verdade não me atrapalhado... é atrapalhado... porque eh::: os alunos eles veem o livro didático como um meio deles se... assim... ai::: não vamos fazer não vamos pensar... vamos usar o livro didático

Pesquisadora: ah... uma coisa pronta... só pra passar aquele tempo...

Shortie: isso... e o livro didático pra mim ele é um guia entendeu... assim ele não é o foco... vamos usar o livro didático porque na verdade é o que é exigido em muitos dos cursos em muito dos trabalhos... eh::: e como eu tinha falado anteriormente... precisa trabalhar também o livro didático porque tem a gramática nele né mas...

Shortie coloca o acesso a plataformas multidomais como suportes que a ajudam na sua prática em sala de aula, e entende o livro didático como uma espécie de atraso tecnológico. A resposta de Shortie e Bulldog são configurações discursivas diametralmente opostas nesse sentido. Ele acredita que a internet atrapalha os “homeworks”, e ela, que os “homeworks” atrapalham o que poderíamos estar fazendo por meio de interfaces como a “internet”. O livro didático para Shortie parece



funcionar apenas como um suporte para a busca de brechas (Duboc, 2015), já que o que ela mais preza em suas aulas é que os alunos estejam “pensando”.

Essa divergência de ideias entre esses dois participantes me retorna à Ribeiro (2014), quando ele lança a seguinte problemática: **“para quem vive em pleno ciclo digital, pode ser difícil imaginar a pedra lascada, a corda ou a alavanca como grandes inovações tecnológicas”** (RIBEIRO, 2014, p. 20). Para quem vive em pleno ciclo digital, pode ser mais difícil ver as interfaces do livro didático. E para quem viveu no ciclo do livro impresso, pode ser mais difícil lidar com a dinamicidade que a internet oferece.

Com o participante Ricardo, temos um redimensionamento dessa mesma problemática:

TRECHO 12

Ricardo: eu acho que... o que eu considero como bom é essa questão de... **de ter acesso né... não só à tecnologia mas a essas discussões... eu acredito que isso é muito... enriquecedor e poder discutir isso dentro desse espaço né...** por meio do grupo de estudos... então eu percebo que... os contextos eles não são eh:: fixos... eles não estão prontos e não são... impermeáveis... essa é a palavra... então eles são permeáveis e se a gente... puder agir dentro desses contextos... eh:: é sempre bom ter em mente que **nós não formamos... eh:: o currículo... não formamos somente profissionais de língua inglesa mas sim pessoas... que fazem uso dessa língua né...** ah:: o que há de ruim é que... várias vezes nós nos vemos impossibilitados de trabalhar dentro dessa perspectiva devido a... enfim... contexto também e outras situações como... **às vezes até a falta de língua do aluno pra problematizar isso...** não... não... não vejo como algo negativo... mas como o nosso propósito é o ensino de língua inglesa né então... às vezes é interessante pensar em... em propostas que cada vez mais os alunos consigam utilizar a língua inglesa pra discutir esses temas...

O que o acesso a tecnologia possibilita é o acesso a discussões mais diversificadas, que permeabilizam os nosso contextos. O participante Ricardo tem noção de que o que é novo está exatamente na potência do recurso, mas no que conseguimos potencializar por meio deles, o que esses recursos proporcionam nos espaços em que podem habitar. É Como Monte-Mór (2015), que ao discutir sobre pluralidade no ensino de línguas, compreende que a pluralidade em si não é nova, mas o espaço que ela vem ocupando sim é novo. Além disso, a noção de que o trato



linguístico impacta o trato com a realidade remonta à percepção de que a “educação como propiciadora de espaços de transformações constantes, i.e., como local em que os conhecimentos são tratados como forma de desenvolver novas possibilidades de agir no mundo” (LIBERALI, 2015, p. 61)

Considerações Finais

A pergunta que Ribeiro (2014) faz dentro de sua dissertação, a saber: **Será que os recursos tecnológicos atuais são capazes também de modificar a aprendizagem de línguas? Será que tais tecnologias são mais do que meros recursos dentro do processo de ensino e aprendizagem?** (RIBEIRO, 2013, p. 20) ecoa na pergunta que faço aqui a três professorxs de língua inglesa, a saber: **“O que você considera como bom e como ruim, nos tempos de hoje, para sua atuação como professor/a de língua inglesa?”** Por mais que eu não tenha usado a palavra tecnologia, ela apareceu na maioria das repostas, tanto em sentido mais restrito quanto amplo. Cinco dos sete professores mencionam explicitamente a internet como essa “coisa”, como algo que aconteceu, tanto para o “bem” quanto para o “mal”.

Em um sentido mais amplo, tecnologia significa simplesmente aquilo que “facilita, melhora ou modifica a vida dos seres humanos” (Ribeiro, 2004, p. 21). Como isso afeta a aprendizagem de línguas neste momento atual que estão em sala? Como o que está “fora” da sala tem a ver com as salas de aula de inglês e com os professores que estão a frente dessas salas?

A internet representa um dos marcos tecnológicos mais importantes da nossa era: a possibilidade de nos conectarmos com outras máquinas de processamento de dados, a escala global. Essa possibilidade transformou nossa cultura em vários níveis. Entre as camadas transformadas da nossa cultura, a nossa lógica de conhecimento e prática pedagógica também foi alterada: a matéria-prima da educação (a informação, o conhecimento, as fontes de dados) estão disponíveis agora de forma móvel.



As três narrativas dos professorxs colocadas em perspectiva remontam à Pennycook (2012), para quem “the tools for rethinking the future cannot simply be the tools of the past – suggests we need a different form of critical resistance” (PENNYCOOK, 2012, p. 128). Ou seja, o recurso tecnológico em si não garantirá uma nova prática, e tampouco uma nova prática necessita apenas de um novo recurso tecnológico.

Se cada época produz tudo o que pode produzir em termos de enunciado (Deleuze, 2013), os diferentes rumos das configurações discursivas dos três participantes pesquisa apenas comprovam três modos de concepção de ensino-aprendizagem de língua inglesa. Não é possível determinarmos se uma ocorre “melhor” do que a outra, já que não temos informações sobre todo o processo dialógico que envolve uma aula (*feedback* dos alunos, desenvolvimento da turma a longo prazo, etc).

Bulldog, Shortie e Ricardo podem ser tomados como representantes de três paradigmas distintos, que ilustram como o uso da tecnologia se dá como cultura dentro do processo de ensino e aprendizagem de línguas. E, considerando o que é característico o “acesso a tantas discussões” traz, como coloca o participante Ricardo, a de se considerar uma atmosfera semelhante ao que Cope & Kalantzis chamam de *interesting times*: “and because we could create a radically new and radically better form of education in this moment, **we must at the very least try.**” (COPE & KALANTZIS, 2017, p. 161)

Agradecimentos

Agradeço a Capes, que por meio da concessão de bolsas, promove a dedicação integral ao desenvolvimento de pesquisas como essa. À Universidade Estadual de Goiás, instituição da qual faço parte. A minha orientadora, pela parceria, apoio e reciprocidade. E aos professores que aceitaram participar desta geração de material empírico, por doarem seu tempo e estarem abertos ao diálogo, que é a matéria prima deste estudo.

REALIZAÇÃO

PRG
Pró-Reitoria de
GraduaçãoPRP
Pró-Reitoria de
Pesquisa e
Pós-GraduaçãoPRE
Pró-Reitoria de
Extensão, Cultura e
Assuntos EstudantisUniversidade
Estadual de Goiás

Referências

BAUMAN, Zygmunt. **A cultura no mundo líquido moderno**. Jorge Zahar Editor Ltda, 2013..

BOURDIEU, Pierre. **Lições da aula: aula inaugural proferida no Collège de France em 23 de abril de 1982**. ática, 1982.

DE GRANDE, Paula Baracat. O pesquisador interpretativo e a postura ética em pesquisas em Linguística Aplicada. **Letras**, v. 23, n. 23, p. 11-27, 2011.

DUBOC, Ana Paula. Letramento crítico nas brechas da sala de línguas estrangeiras. In: TAKAKI, Nara Hiroko; MACIEL, Ruberval Franco (Orgs.). Letramentos em terra de Paulo Freire. Campinas, SP: Pontes Editores, 2. ed. 2015.

KUMARAVADIVELU, Bala. **Beyond methods: Macrostrategies for language teaching**. Yale University Press, 2003.

LIBERALI, Fernanda Coelho. Formação crítica de educadores: questões fundamentais. Coleção: novas perspectivas em Linguística Aplicada Vol 8. Campinas, SP: Pontes Editores, 3. ed. 2015

MONTE MÓR, Walkyria. Prefácio – ‘Multi’, ‘Trans’ e ‘Plural’: discutindo paradigmas. In: TAKAKI, Nara Hiroko; MACIEL, Ruberval Franco (Orgs.). Letramentos em terra de Paulo Freire. Campinas, SP: Pontes Editores, 2. ed. 2015.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. Palavras de amor. In: ALBANO, Eleonora... [et al]. (Orgs.). Saudades da língua: a linguística e os 25 anos do Instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

PENNYCOOK, Alastair. **Language and mobility: Unexpected places**. Multilingual matters, 2012.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

REDONDO, Diego Moreno. De método a pós-método: uma análise da concepção de método em institutos privados de idiomas. (Dissertação) Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP, 2015.

RIBEIRO, Washington. Alice no país das maravilhas tecnológicas: uma história sobre tecnologias digitais no ensino de línguas. Dissertação (Mestre em Linguística Aplicada) - Universidade de Brasília, Instituto de Letras. Brasília, 2014.



V Congresso de Ensino,
Pesquisa e Extensão da UEG



SILVESTRE, Viviane Pires Viana. Colaboração e crítica na formação de professores/as de línguas: teorizações construídas em uma experiência com o Pibid. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017

VESZ, Fernando Zolin. "Esse é o final de una era triste e o começo de una fase muy feliz": Translinguismo em telenovelas brasileiras. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Letras (FL), Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Goiânia, 2015.

REALIZAÇÃO

PRG
Pró-Reitoria de
Graduação

PRP
Pró-Reitoria de
Pesquisa e
Pós-Graduação

PRE
Pró-Reitoria de
Extensão, Cultura e
Assuntos Estudantis



Universidade
Estadual de Goiás