



DAS ESTRUTURAS AO ESPAÇO: NOVAS PERSPECTIVAS PARA O ENSINO DE INGLÊS PARA CRIANÇAS

Thaís Blasio Martins (USP)

Resumo

Definir o que é língua não é um tema novo no campo de ensino-aprendizagem. No entanto, tendo-se em vista sua centralidade, faz-se necessário de tempos em tempos o retorno a essa questão, traçando caminhos entre os significados circulantes sobre língua e as práticas docentes. Sendo assim, neste momento de maior atenção ao ensino de inglês para crianças (EIC) no país (GARCIA, 2011; VICENTIM, 2013), deseja-se apresentar alguns resultados preliminares da pesquisa de doutorado a qual este trabalho se vincula, os quais indicam a necessidade de novas discussões sobre a conceituação de língua quando se leva em conta a prática de EIC. Diante disso, percebe-se, por meio da realização de autoetnografia da prática docente da pesquisadora em uma escola pública municipal de São Paulo, ser preciso relacionar a compreensão do conceito de língua a contextos epistemológicos mais abrangentes, que ultrapassariam as visões mais tradicionalmente consolidadas na academia, como: a língua enquanto instrumento de comunicação (BISHOP; PHILLIPS, 2006) e a língua como estrutura (SAUSURRE, 1993). Pensa-se que, no cenário de EIC, parece mais profícuo entender língua em termos de suas relações com recentes debates sobre as afinidades entre as práticas linguísticas translíngues e o espaço (CANAGARAJAH, 2018). Essa concepção traz à baila a noção de que os significados são produzidos a partir de variados recursos semióticos e contribui para a percepção de que estão relacionados às contingências espaço-temporais de sua produção.

Palavras-chave: Conceitos de língua. Educação linguística para crianças. Prática Translínqua.



Introdução

Definir o que é língua não é um tema novo no campo de ensino-aprendizagem. No entanto, tendo-se em vista sua centralidade, faz-se necessário de tempos em tempos o retorno a essa questão, traçando caminhos entre os significados circulantes sobre língua e as práticas docentes. Sendo assim, neste momento de maior atenção ao ensino de inglês para crianças (EIC) no país (GARCIA, 2011; VICENTIM, 2013), deseja-se apresentar alguns resultados preliminares da pesquisa de doutorado a qual este trabalho se vincula, os quais indicam a necessidade de novas discussões sobre a conceituação de língua quando se leva em conta a prática de EIC.

Vários autores já discutiram a relação entre concepções de língua e sua importância para o ensino. Como mostram Silva *et al* (1986), a forma como vemos a língua define os caminhos do que se entende por ser um aluno e um professor. Ainda, seguindo Travaglia (1997), acredito que ela altera a maneira com que se estrutura o trabalho docente em termos de ensino, considerando essa questão tão importante quanto a postura que se tem em relação à educação. Sobre este assunto, Geraldi (1997) pontua que toda e qualquer metodologia de ensino articula uma opção política com os mecanismos utilizados em sala. A adoção de uma opção política envolve uma teoria de compreensão da realidade, a qual inclui uma concepção de língua que dá suporte ao para quê ensinamos o que ensinamos.

Dessa forma, entendo que cabe aos professores de línguas realizar a reflexão constante sobre suas concepções visto que estas são significativas para o ensino-aprendizagem de línguas, tendo-se em vista que os pressupostos teóricos linguísticos que norteiam a visão dos docentes trazem implicações para sua ação profissional. No entanto, circunscrever o termo língua é uma tarefa hercúlea, pois como afirma Kumaravadivelu (2006, p. 3) definir a língua é uma maneira implícita ou explícita de definir a própria humanidade uma vez que ela “(...) permeia todos os aspectos da experiência humana e cria, bem como reflete imagens dessa experiência”. Diante



dessa dificuldade, uma maneira possível para explicitar que língua é essa que emerge em minha sala na Rede Municipal da cidade de São Paulo junto com meus alunos é olhar para minha prática docente por meio da reflexão autoetnográfica (ELLIS; ADAMS; BOCHNER, 2011; ADAMS; JONES; ELLIS, 2015) e observar que compreensões de língua dialogam com a minha realidade como professora de inglês para crianças.

A língua e sala de aula

Para iniciar, focalizo primeiro um momento passado, em uma das minhas primeiras aulas como professora de inglês do primeiro ano do Ensino Fundamental no ano de 2013. Minha maior aflição quando iniciei a docência junto a crianças menores era o quê ensinar a elas. Eu não conseguia elaborar um plano e me recusava a acatar as sugestões que banalizavam o ensino para crianças em cores, números e animais. Mas acabei cedendo a tentação de partir do mote das saudações em minhas primeiras aulas.

Para dar corpo a aula tracei uma estratégia alinhando cada uma das saudações (*good morning, good afternoon, good evening e good night*) a eventos da vida das crianças, acreditando que assim ultrapassava a visão da língua como um instrumento de comunicação ou uma visão meramente funcionalista. Naquele momento, eu sabia que a língua é mais que um instrumento e que ter como objetivo apenas ensinar as crianças a saudar tinha um caráter demasiado funcional. Ainda que, como apontam Bishop e Phillips (2006, p.51) este costume ser muitas vezes o ponto de partida para responder à questão sobre o que é língua, definindo-a a partir de sua função. Contudo, esse caminho não me parecia profícuo, pois imprimia uma linearidade e uma opacidade à língua que não refletiam a complexidade dos processos de sala de aula.

Com essa ação, meu intuito era trazer o repertório da vida das crianças para sala, numa tentativa de dialogar com suas culturas e hábitos. Todavia, nem tive a oportunidade real de ver minha estratégia em ação. Conforme a aula foi progredindo,



percebi a inquietação dos alunos e fui surpreendida por um deles que me perguntou: “Mas *teacher*, agora já é tarde ou é de noite?”. Meu semblante se transformou em uma grande interrogação e a professora de Ensino Fundamental dos anos finais que habitava em mim gritava silenciosamente em minha cabeça: “Meu deus, eles não sabem o que é manhã, tarde e noite! Eles têm SEIS/SETE ANOS e não sabem!”. Por óbvio, era eu que pouco sabia sobre eles e o resultado deste dia foi um debate longo e animado entre os alunos quanto a ser naquele momento tarde ou noite, com algumas intervenções sem muita eficácia da minha parte, tentando explicar a diferença entre o tempo do relógio e o da natureza.

Dessa maneira, percebi que mais que trazer um vocabulário e forjar alguma relação com a vida dos alunos, eu precisava conhecê-los melhor. A língua não poderia ser ensinada numa perspectiva distante da vida de fato vivida por eles. Logo, o que se passou foi que ao tentar fugir de uma perspectiva da língua como instrumento de comunicação cai na armadilha da língua como estrutura (SAUSSURE, 1993). Concebi um plano de aula que arquitetou um encadeamento supostamente harmônico, partindo dos sintagmas mais simples da saudação numa sequência cronológica. Pensei, portanto, indiretamente a língua como um código ou estrutura, privilegiando a compreensão que a entende como um constructo com fim em si mesmo, estruturado e normatizado pelas regras da gramática (CAMARGO *et al*, 2016), excluindo, assim como a perspectiva que a vê como comunicação, algo de muito importante: os alunos e o contexto.

Para minha própria sorte, respondi a todo esse imbróglio com uma saída que permitiu uma aproximação das crianças e de suas necessidades. Não houve da minha parte, naquele momento, toda essa reflexão sobre a visão de língua subjacente ao meu fazer e nem foi minha decisão movida pelo desejo de me alinhar a uma concepção de língua (e também de mundo) mais contemporânea. Apenas entendi que se naquele contexto a passagem do tempo era uma questão que intrigava aos alunos, esta poderia ser o ponto de partida (ou minha tábua de salvação). Dessa forma, inicie



uma série intervenções para descobrir com os alunos o que era o dia (*day*) e a noite (*night*).

Comecei com discussões em que eles mesmo trouxeram hipóteses, desde as mais simples como “Sol se esconde atrás da água” a “eles existem porque Deus quis”, para depois explorar os conceitos de translação e rotação e uns dois mitos indígenas brasileiros sobre a origem do dia e da noite. Ao falar de translação e rotação, fazia uma simulação em sala com os alunos em que um deles era o sol e outro a terra. Meu celular garantia a iluminação fornecida pelo sol e as partes do corpo garantiam certa localização geográfica do Brasil e de outros países. Isso era muito mais divertido (para mim e para eles) que olhar os mapas ou usar o globo. A órbita elíptica da Terra era justificada pelo seu “problema de coluna” e, dessa forma, os fenômenos naturais iam se entrelaçando às aulas de inglês. Uma coisa foi levando à outra e meu coração se acalmou. Eu não precisava ter o controle de tudo e prescrever cada passo. As próprias crianças iam revelando seus interesses e eu, como professora, fazia a mediação do ensino-aprendizagem de inglês e pensava no melhor encadeamento.

Como resultado de todo esse movimento, a língua que habitava minha sala de aula havia se resignificado. Mais distante do desejo da comunicação e do conhecimento da estrutura, mais perto dos sujeitos e de suas relações em sociedade e de como, nas suas relações com o mundo e com os outros, dá-se a construção de suas identidades (HALL, 1998, p. 40). O foco era na produção em sala de possíveis entendimentos sobre o mundo, na construção local junto com os alunos de significados sobre suas realidades. A língua era agora prática social que se materializa no discurso entre todos os indivíduos envolvidos no processo, naquela dada realidade. Como mostra Kumaravadivelu (2006, p.8), o entendimento de discurso se relaciona de maneira geral à ideia de uso conectado e contextualizado da língua pensado em termos de um contexto e interlocutores determinados. Dessa forma, a língua é entendida em termos das interações dos indivíduos e suas relações pragmáticas para a construção de significação, incluindo-se aí também a determinação daquilo que pode e não pode ser dito ou deve ser silenciado



(FOUCAULT, 1972 apud KUMARAVADIVELU, 2006, p.13). Segundo Travaglia (1997, p. 23), “nessa concepção, o que o indivíduo faz ao usar a língua não é tão-somente traduzir e exteriorizar um pensamento ou transmitir informações a outrem, mas sim realizar ações, agir, atuar sobre o interlocutor (ouvinte/leitor)”. Portanto, uma perspectiva discursiva de língua se distancia da visão sistêmica ou comunicacional ao compreendê-la em constante movimento.

Por tudo isso, ao retornar a lecionar aos primeiro e segundos anos em 2019, seis anos depois dessa primeira experiência, a professora que se apresentou diante dos alunos já era outra, como não haveria de ser diferente. Sobretudo porque entendia que o processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa se daria no encontro com os alunos e não em um planejamento prévio escrutinado solitariamente por ela. Sendo assim, a primeira aula de 2019 com os meus alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental desejava apenas a minha apresentação e a deles, a realização de uma versão adaptada do corre-cotia na qual os alunos podiam dizer seus nomes e cantar, e uma conversa sobre os combinados em sala de aula.

Contudo, dar a ver o caráter discursivo interacionista de minha prática como professora, pois como afirma Bakhtin “duas vozes são o mínimo para que a vida aconteça” (BAKHTIN, 2013 apud SÃO PEDRO, 2016, p. 41), ainda não parecia responder a algumas especificidades do ensino de inglês para crianças que me intrigavam. Ao ensinar adolescentes e adultos, a palavra era meu maior instrumento. Daí vinha meu medo das crianças, para as quais minhas “magias metalinguísticas” poderiam não surtir efeito, pensava eu. Essa desconfiança de que havia mais a ser dito sobre a prática com crianças estava baseada em experiências em sala com um princípio simples. Numa dessas minhas primeiras tentativas desajeitadas com os pequenos, introduzi aquilo que até hoje chamo de “aquecimento do corpinho” através do uso do *Total Physical Response* ou Resposta Física Total. Eu propunha aos alunos palavras soltas, em geral verbos de ação e palavras relacionadas a direção e sentido. Juntos realizávamos os movimentos criados no início por mim unicamente e íamos aprendendo os significados de *up*, *down*, *left* e *right*. Nos divertíamos, dávamos boas



risadas e acontecia o ensino-aprendizagem das palavras sem dizer as palavras explicitamente. Os alunos viviam em seus corpos as palavras.

Agora, eu percebia que quanto mais passava o tempo, menos dependente eu era das palavras e mais eu usava meu corpo, o corpo dos alunos, os sons, o espaço da sala e qualquer recurso semiótico que eu tivesse a mão para fazê-los aprender. Ao mesmo tempo, para as crianças essas barreiras entre o português e o inglês me pareciam muito mais fluidas do que para os alunos mais velhos, pois se eu me fazia entender como professora pouco importava qual a língua eu estava usando. Com estas experiências reverberando em mim, tive contato com novas perspectivas de reflexão sobre a produção de significações a partir de leituras no campo da Linguística Aplicada Crítica, as quais visavam dar maior atenção a fluidez dos processos, seus contextos e suas vozes. Estes novos estudos ligavam-se à tentativa de descrição da compreensão não daquilo que seria uma língua em si, mas sim da variada gama de ações e interações que permitem a construção de significados nos tempos presentes.

Neste âmbito, eram profícuos os estudos direcionados a pensar como acontece a negociação de significados entre sujeitos com diferentes línguas em mundo globalizado, conectado e desterritorializado. Como aponta Pennycook (2016, p.201), estes intentos resultaram em uma variada terminologia para sua explicação, a saber: superdiversidade, translinguismo, prática translíngua, transglosia, *polylingual languaging*, entre outros. Diante dessa miríade terminológica, minha atenção recaiu na prática translíngua, cujo diálogo parecia possível com os fenômenos que observava em sala de aula. O translinguismo, de maneira diversa ao multilinguismo, vê os recursos verbais de maneira sinérgica, interagindo uns com os outros para gerar significados para além das estruturas linguísticas (CANAGARAJAH, 2018b, p.1). Segundo Canagarajah (2018b), a prática translíngua contribui de maneira significativa para o entendimento do uso de recursos verbais em comunidades de prática.

O autor trata do assunto a partir de seus estudos (2018a; 2018b), os quais desvelam um modo de aquisição de língua e de competência que se desvia dos modelos dominantes na linguística aplicada. Canagarajah (2018a, p. 35) afirma que,



em geral, se espera que falantes multilíngues, antes de participarem em situações mais complexas, como a escrita de artigos acadêmicos ou palestra em contextos profissionais, adquiram competência básica na gramática da língua alvo. Mais do que isso, pensa-se que as habilidades orais precedem a aquisição de habilidades mais complexas, como a escrita profissional. No entanto, a observação das práticas e as entrevistas feitas revelam que os falantes multilíngues estudados por Canagarajah encontram maior dificuldade nas interações orais e cotidianas fora de seu contexto profissional. Nota-se ainda que o quadro de suposições sobre a competência linguística, citado anteriormente, ecoa a perspectiva da linguística estruturalista sobre o campo da aquisição de línguas. A visão tradicional, assevera Canagarajah (2018a, p. 35), o entente em termos da acumulação linear durante o processo de aprendizagem, renegando quaisquer elementos visuais e o uso da gestualidade corporal durante a comunicação. De maneira oposta a visão estruturalista, para o autor (2018a) é preciso situar a língua dentro de ecologias espaciais e materiais e trata-la como um entre vários recursos semióticos possíveis para a produção de significado durante a comunicação.

Considerações finais

Percorrido essa caminhada, pude perceber o quanto o conceito de prática translíngue, aliado a ideia de língua enquanto discurso, situava-me como professora de línguas e responde a minhas desconfiças de que para se ensinar línguas para crianças é necessário levar-se em conta algo mais que a palavra. De certa forma, posso afirmar que meu medo inicial, aquele da “professora de inglês dos anos finais do Ensino Fundamental” se justificava, era o medo de alguém que ainda não visualizava o potencial dos recursos não verbais para o ensino – aprendizagem de inglês ainda que já os utilizasse antes. Todavia, a compreensão de que a competência linguística de meus alunos poderia ser co-construída sinergicamente com a mobilização de uma gama de recursos que transcendem a palavra escrita ou dita, explicou muito sobre aquilo que venho fazendo. Possibilitou-me aprender mais sobre



mim mesma e, quiçá, conceber que acabei me contaminando, no bom sentido, da fluidez dos meus alunos e me deixando levar por essa doce brincadeira em que o ensino-aprendizagem de língua não estava no livro ou no quadro, mas em tudo que fazíamos em sala.

REFERÊNCIAS

ADAMS, T.; JONES, S. H.; ELLIS, C. **Autoethnography**. New York: Oxford University Press, 2015

BISHOP, R. e PHILLIPS, J. S. **Language, Theory Culture Society**. 2006. Disponível em: <http://tcs.sagepub.com/cgi/content/refs/23/2-3/51>

CAMARGO, C.G.; MARSON, I. C. V.; KONDO, R. H. Concepções de Língua(gem) e Leitura: Práticas de Professores de Língua Inglesa em Atuação. In: **Revista X**, v. 2, 2016, p. 85-106.

CANAGARAJAH, S. English as a Spatial Resource and the claimed competence of Chinese STEM professionals. In: **World Englishes**, v.37, p. 34-50, 2018a.

_____. Translingual Practice as Spatial Repertoires: Expanding the Paradigm beyond structuralist orientations. In: **Applied Linguistics**, v.39, 1ª ed., p. 31-54, 2018b.

ELLIS, C.; ADAMS, T. E.; BOCHNER, A. P. Autoethnography: An Overview. Forum Qualitative Sozialforschung / **Forum: Qualitative Social Research**, v. 12, n. 1, não paginado, 2011. Disponível em: <http://www.qualitativerecherche.net/index.php/fqs/article/view/1589> Acesso em: 15/01/2020.

GARCIA, B.V. **Quanto mais cedo melhor (?)**: uma análise discursiva sobre o ensino de inglês para crianças. Dissertação de mestrado. FFLCH/USP: São Paulo, 2011.

HALL, S. **A identidade cultural da pós-modernidade**. 10ª ed. São Paulo: DP&A Editora, 1998.

KUMARAVADIVELU, B. **Understanding Language teaching: from method to post method**. LEA: New Jersey, 2006.

PENNYCOOK, A. Mobile times, mobile terms: The trans-super-poly-metro movement. In: **Sociolinguistics Theoretical Debates**. Cambridge University Press. p. 201-216, 2016.

SÃO PEDRO, J. **Língua inglesa, transculturalidade e transdisciplinaridade no ensino fundamental I**: percursos e representações docentes. 2016. 281f. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, SP, 2016.



SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral**. 17. ed. São Paulo: Cultrix, 1993.

SILVA, L. L. M. da *et al.* **O ensino de língua portuguesa no primeiro grau**. 2ª ed. São Paulo: Atual, 1986.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. São Paulo: Cortez, 1997.

VICENTIN, K.A. **inglês nos anos Iniciais do Ensino Fundamental: de representações de professores a políticas públicas**. Dissertação de Mestrado. UNICAMP: Campinas, 2013.