



ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

6293 - Trabalho Completo - XIII Reunião Científica da ANPEd-Sul (2020)

ISSN: 2595-7945

Eixo Temático 07 - Alfabetização e Letramento

**“É UMA REALIDADE NOSSA, HOJE, FALAR INGLÊS, NÃO COMO UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA, NÃO COMO A LÍNGUA DO OUTRO, COMO NOSSA”:
REVERBERAÇÕES DE LEITURA NA PRÁTICA DOCENTE NO IDIOMAS SEM
FRONTEIRAS**

Ana Paula Berri Kuroski - FURB - Fundação Universidade Regional de Blumenau

Cyntia Bailer - FURB - Fundação Universidade Regional de Blumenau

Agência e/ou Instituição Financiadora: UNIEDU

**“É UMA REALIDADE NOSSA, HOJE, FALAR INGLÊS, NÃO COMO UMA
LÍNGUA ESTRANGEIRA, NÃO COMO A LÍNGUA DO OUTRO, COMO NOSSA”:
REVERBERAÇÕES DE LEITURA NA PRÁTICA DOCENTE NO IDIOMAS SEM
FRONTEIRAS**

Esta comunicação oral apresenta um recorte de uma dissertação de mestrado que busca compreender em que medida a prática docente de professores em formação inicial de língua inglesa reverbera leituras e discussões empreendidas em momentos de formação no Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF). Nesse contexto, o IsF visa promover ações em prol de uma política linguística para a internacionalização do Ensino Superior, valorizando a formação especializada de professores de línguas estrangeiras. A pesquisa tem suas bases na teoria sociocultural de Vygotsky (1978) e na formação de professores (NÓVOA, 2009) de segunda língua (JOHNSON, 2009); nas práticas de leitura (BURNS, 2003); e no conceito de inglês como língua franca (SEIDLHOFER, 2005; FRIEDRICH; MATSUDA, 2010; JORDÃO, 2014).

Numa perspectiva sociocultural (VYGOTSKY, 1978; JOHNSON, 2009), a língua é central, já que é na linguagem que o pensamento se completa. Os indivíduos usam a linguagem verbal, como uma ferramenta psicológica, para produzir sentidos das experiências que vivenciam, e, como uma ferramenta cultural, para compartilhar experiências e produzir sentidos das experiências com os outros. Assim, a linguagem se desenvolve a partir das atividades socioculturais nas quais seus usuários se engajam. Uma vez que as atividades sociais são estruturadas e situadas histórico-culturalmente, a linguagem usada para descrever uma atividade adquire significado não a partir da representação codificada pelas próprias palavras mas em atividades interativas concretas em contextos socioculturais específicos e situados (VYGOTSKY, 1978). Os sentidos são construídos, de forma dialógica, por meio de enunciados (BAKHITIN, 2006) em contextos socioculturais. Nesses contextos acontece a aprendizagem, uma atividade social dinâmica. Assim, a forma como se aprende algo, o que é

aprendido e como é usado depende da soma das experiências anteriores do indivíduo, dos contextos socioculturais em que a aprendizagem ocorre e do que esse indivíduo deseja, precisa ou espera fazer com esse conhecimento (JOHNSON, 2009).

A formação de professores, numa perspectiva sociocultural, “implica a criação de momentos de interação entre as experiências de aprendizagem, as crenças sobre a melhor forma de se ensinar algo, os conteúdos teóricos dos cursos de formação e observações da atuação e das experiências deles” (FIGUEIREDO, 2019, p. 106). O professor em formação deve manter uma atitude de aprendiz enquanto ensina (FREIRE, 2001), e conforme Nóvoa (2009), uma postura ativa para aperfeiçoar o seu conhecimento a respeito daquilo que ensina, buscando vivenciar a experiência de ensinar em todos os seus sentidos, em diálogo com outros professores na elaboração de atividades, no registro de práticas e em reflexões que visam inovar e melhorar o seu trabalho, continuamente. Além disso, Nóvoa defende que a formação de professores deve ser promovida por professores mais experientes e que discussões e momentos de reflexão sejam realizados de uma forma que levem a uma postura crítica deste profissional. Nesse contexto, nas palavras de Johnson (2009, p. 13, nossa tradução), “a perspectiva sociocultural aplicada à formação de professores de línguas envolve transformar, e não simplesmente reproduzir, professores de segunda língua e suas atividades instrucionais”. Tal lente teórica privilegia o professor como aprendiz do ensino de segunda língua; destaca a natureza social desse aprendizado; ilustra os processos sociais e cognitivos que os professores passam para se tornarem professores; evidencia as formas de mediação que moldam o aprendizado dos professores; e demonstra como as mudanças nos modos de pensar e atuar dos professores têm potencial de transformar as formas como os estudantes participam de atividades, que, por sua vez, podem mudar como eles aprendem.

Nesse contexto de formação de professores de segunda língua, práticas de leitura realizadas individualmente ou em grupo precisam ser compreendidas a partir de seus propósitos, considerando que se inserem em contextos socioculturais que, por sua vez, influenciam a compreensão e o que é feito com essas leituras. Assim, o trabalho com práticas de leitura enfatiza o todo, o contexto de produção e de leitura de textos, e o como empoderar os professores em formação para desenvolverem a habilidade de questionar e analisar os textos que leem (BURNS, 2003). No entanto, observa-se que quando o professor em formação lê um texto teórico nem sempre consegue assimilar e refletir criticamente sobre o que está lendo e nem sempre consegue relacionar aquela leitura à prática em sala de aula.

A partir dessa problemática clássica de dissociação entre teoria e prática, o recorte desta pesquisa busca compreender em que medida a prática docente de professores em formação inicial de língua inglesa reverbera leituras e discussões sobre o conceito de inglês como língua franca, empreendidas em momentos de formação no IsF. A partir da aplicação de um questionário que buscou identificar práticas de leitura de dois professores em formação (PF1 e PF2), estudantes de Letras, uma série de textos científicos foram selecionados para serem lidos e discutidos em momentos de formação pedagógica no IsF. Entre eles, o artigo de Jordão (2014) intitulado *ILA – ILF – ILE – ILG: Quem dá conta?* foi selecionado por abordar pressupostos e implicações de uso dos termos inglês como língua adicional, inglês como língua franca, inglês como língua estrangeira e inglês como língua global. O artigo foi lido conjuntamente (PFs, coordenadora do IsF e pesquisadora) por partes, primeiro individual e silenciosamente e depois seguido de momento de questionamentos e reflexões. Nesses momentos de formação, a pesquisadora tomava notas em diário de campo sobre os comentários dos PFs. Em momento posterior, a pesquisadora assistiu aulas ministradas pelos PFs em cursos presenciais de língua inglesa de curta duração sobre habilidades específicas acadêmicas para internacionalização ofertados para a comunidade universitária no âmbito do IsF. Um dos cursos, intitulado *Varietades da língua inglesa: o inglês não é um só*, apresentava o conceito de inglês como língua franca, e a pesquisadora acompanhou as aulas

ministradas pelos PFs, tomando notas em diário de campo, na busca por reverberações da leitura realizada nos momentos de formação pedagógica na prática desses PFs. A pesquisadora também acompanhou as aulas do curso *Compreensão oral: estratégias*. Com as anotações em diário de campo, a pesquisadora realizou uma entrevista semiestruturada com os PFs para aprofundar as análises das anotações em diário de campo, no intuito de confirmar, refutar ou ainda adicionar dados às interpretações da pesquisadora. Portanto, o estudo de cunho qualitativo (BOGDAN; BIKLEN, 1994) segue um viés etnográfico que apresenta eventos a partir da reflexão e do ponto de vista dos autores envolvidos, dando ênfase nos significados que esses eventos têm para esses autores no contexto da pesquisa. Nas palavras de Fritzen (2012, p. 18), “O desafio está em descrever, desvelar, compreender, documentar as ações sociais dos participantes no contexto em estudo”.

Tendo apresentado o tema de pesquisa, o embasamento teórico e o método do estudo, parte-se para a análise de alguns momentos de interação entre os PFs e seus alunos. Durante uma das aulas, PF2 explicou para seus alunos o termo inglês como língua franca da seguinte forma:

Inglês como Língua Franca é visto como uma forma de comunicar com pessoas ao redor do mundo. Aqui, nós estamos fazendo um curso que tem por objetivo a internacionalização. Aqui, nós recebemos pessoas de outros países. Então, devemos estar preparados para falar com eles. Nós queremos internacionalizar a universidade. Esse é o motivo pelo qual inglês como língua franca se encaixa perfeitamente nesse contexto. (PF2, excerto do diário de campo da pesquisadora, traduzido do inglês para o português).

Nesse excerto, observa-se a preocupação de PF2 em salientar que o uso do inglês seja incentivado dentro da universidade, permitindo a comunicação entre pessoas com diferentes línguas maternas, conforme defendido por Jordão (2014) e proposto por Seidlhofer (2005). Friedrick e Matsuda (2010) defendem que o inglês como língua franca não pode ser visto como uma variante da língua inglesa, ao passo que as noções do inglês como língua franca são fluidas demais e não podem ser capturadas pela noção de variante. Jordão (2014) afirma que a língua inglesa não deve ser vista como pertencente a um único dono, pois ela é modificada a partir de seus falantes, do meio em que esta é utilizada e da sociedade na qual está inserida. Ou seja, não se pode dizer que a língua inglesa é uma só, como o nome do curso observado sugere. A língua inglesa não é uma língua neutra, envolve um conjunto de culturas de falantes desta língua. Os erros podem acontecer a partir das tentativas de comunicação, que tendem a ficar cada vez mais precisas à medida que o falante a pratica e desenvolve seu repertório linguístico.

No excerto a seguir, PF1 tenta desconstruir a ideia de que o estudante brasileiro de língua inglesa deve almejar usar a língua da mesma forma como um nativo norte-americano ou britânico da língua o faz. “*O aluno de inglês como segunda língua no Brasil tem medo de cometer erros na pronúncia, então a gente precisa quebrar esses paradigmas e acho que é através disso que a gente quebra assim, dizer assim: - não, tu podes. Fala!*” (PF1, excerto do diário de campo da pesquisadora, traduzido do inglês para o português). PF1 destaca que a aprendizagem de uma segunda língua é um processo que envolve prática e que essa prática não é livre de erros. Erros fazem parte do processo de construção do conhecimento. Para ele, mais importante do que utilizar uma estrutura gramatical impecável ou exibir uma pronúncia impecável dos falantes de países considerados “donos da língua”, é utilizar o inglês para promover a comunicação. Os PFs organizaram suas aulas de modo a promover a conscientização dos alunos de que há várias pronúncias utilizadas por pessoas que vivem em diferentes países, demonstrando que independente de particularidades de cada contexto e de variedades linguísticas, o objetivo do inglês como língua franca é alcançado quando falantes conseguem se comunicar.

Numa das aulas, PF1 explicou que a comunicação é um ato plural em “*há muitas coisas que interferem em nossa língua: idade, geografia, cultura, condição social, etc.*”. (PF1, excerto do diário de campo da pesquisadora, traduzido do inglês para o português). Tal posicionamento é reforçado por PF2 quando ele afirma: “*a língua muda o social e o social muda a língua*” (PF2, excerto do diário de campo da pesquisadora, traduzido do inglês para o português). Nesses excertos, percebe-se a reverberação de Jordão (2014) quando afirma que “a língua e as comunidades que se constroem nela resistem a sistematizações e formações rígidas e se ressignificam constantemente” (p. 27). Logo, a língua não pode ser vista como um produto finalizado, pronto para uso, mas sim, como algo que está em constante modificação na interação entre seus falantes. Assim, falar inglês deixa de ser apenas uma habilidade que o estudante adquire para estar relacionada aos usos dessa língua nos diferentes contextos socioculturais.

Os PFs, em suas aulas, valorizaram o uso da língua com foco na comunicação, na interação. Numa situação em que um aluno iniciou sua fala em português, PF1, em tom amigável disse, “*Pare de usar Português. Comece a pensar e a falar inglês. Não se preocupe com a gramática. Foque na sua mensagem. Ela é muito importante*” (PF1, excerto do diário de campo da pesquisadora, traduzido do inglês para o português). Apesar de parecer incisiva, a fala do PF1 valoriza a tentativa, o erro, a interação, a construção da confiança para o processo de aprendizagem da língua inglesa.

Durante a entrevista, aos serem questionados sobre o conceito de inglês como língua franca, os PFs comentaram:

PF2: Todo esse Brasil tem que conhecer esse conceito, todo esse mundo [...] porque é um conceito que responde muitas questões difíceis. Ele fala sobre imperialismo, ele é um conceito extremamente político, ele é um conceito que traz empoderamento pro falante que não é nativo que não tem o inglês como primeira língua, ele quebra muitos paradigmas que são nocivos para falantes de inglês como segunda língua, então, é um conceito... é um conceito muito bom e ele responde muitas perguntas e dúvidas que eu tinha e portanto, é o que eu vou levar para o resto da vida, como conceito que vai permear o meu ensino do inglês.

PF1: O que eu acredito é que [...] a partir desse dado de que o mundo inteiro fala inglês, a gente tem que desmistificar a ideia de que existe um dono dessa língua, porque a partir do momento que a gente coloca um dono nessa língua, a gente tá reforçando processos imperialistas, reforçando processos de poder [...] a gente, principalmente em um país de 3º mundo como é o Brasil a gente entender que a língua que a gente fala mostra quem a gente é. [...] É fundamental que a gente continue trabalhando pra que as pessoas entendam que a gente não tá falando de uma realidade alheia a elas. É uma realidade nossa, hoje, falar inglês, não como uma língua estrangeira, não como a língua do outro, como nossa [...] e que nos dá poder. (Excerto da entrevista semiestruturada).

A partir das afirmações no excerto acima, é possível perceber a relevância do tema para os PFs, que não apenas afirmam que o inglês como língua franca deveria ser difundido amplamente em todo o mundo, defendendo o uso do termo com todas as suas implicações, inclusive a de que a língua inglesa é de todos, ou seja, também é nossa. Os PFs veem o uso do inglês como língua franca como forma de empoderar os alunos em relação à sua própria forma de falar inglês, com foco na comunicação. Quando PF1 afirma que “*a língua que a gente fala mostra quem a gente é*”, ele revela a questão da identidade, que é constituída ao longo da vida, sempre relacionada ao contexto e às contribuições daqueles com os quais as pessoas interagem. Quando PF2 declara “*é o que eu vou levar para o resto da vida, como conceito que vai permear o meu ensino do inglês*”, demonstra que a leitura de Jordão (2014) o empoderou a questionar e a analisar os conceitos (BURNS, 2003) e ainda, reverberou em sua prática docente. Os momentos de formação pedagógica com discussões parecem que

permitiram a aprendizagem do conceito por parte dos PFs e sua reverberação na atuação docente.

Destarte, a partir da análise dos dados, é possível perceber que a a prática docente de PFs de língua inglesa reverbera leituras e discussões sobre o conceito de inglês como língua franca, empreendidas em momentos de formação no IsF. Salienta-se o processo de formação inicial de professores de língua inglesa no IsF, que envolve momentos de formação pedagógica semanal, com leituras e discussões. No caso deste recorte de pesquisa, a partir do momento em que o professor compreende que a língua inglesa deve ser utilizada para promover a comunicação entre pessoas, não importando sua localização ou nacionalidade, e não para selecionar quais variações linguísticas serão aceitas, sua linguagem, suas atitudes e ações pedagógicas mudam. Conforme Johnson (2009), uma perspectiva sociocultural aplicada à formação de professores de segunda língua privilegia o professor como aprendiz do ensino, destacando a natureza social desse aprendizado e evidenciando como a leitura e a discussão favorecem a aprendizagem de professores.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura. Inglês como língua franca. Prática docente. Programa Idiomas sem Fronteiras.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12 ed. Hucitec: São Paulo, 2006.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto, 1994.
- BURNS, Anne. Reading Practices: From Outside to Inside the Classroom. **Tesol Journal**, vol. 12, n. 3, p. 18-23, 2003.
- FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de. **VYGOTSKY: A interação no ensino/aprendizagem de línguas**. 1ª ed. São Paulo: Parábola, 2019.
- FREIRE, Paulo. Carta de Paulo Freire aos professores. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 15, n. 42, p. 259-268, maio-ago. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v15n42/v15n42a13.pdf>
- FRIEDRICH, P. & MATSUDA, A. When Five Words Are Not Enough: a conceptual and terminological discussion of English as a lingua franca. **International Multilingual Research Journal**, v. 4, n. 1, p. 20-30, 2010.
- FRITZEN, Maristela Pereira. O olhar da etnografia no fazer pesquisa qualitativa: algumas reflexões teórico-metodológicas. In: Fritzen, M. P.; Lucena, M. I. P. (orgs.). **O olhar da etnografia em contextos educacionais: interpretando práticas de linguagem**. Blumenau, SC: Edifurb, pp. 55-71, 2012.
- JOHNSON, Karen E. **Second language teacher education: a sociocultural perspective**. New York, NY. Routledge, 2009.
- JORDÃO, Clarissa Menezes. ILA – ILF – ILE – ILG: Quem dá conta? **Revista Brasileira de**

Linguística Aplicada, Belo Horizonte, v. 14, n. 1, p. 13-40, 2014.

NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. In: **Professores: imagem do futuro presente**. Lisboa, EDUCA, pp. 26-47, 2009.

SEIDLHOFER, Barbara. English as a lingua franca. *ELT Journal*, v. 59, n. 4, p. 339-341, October 2005.

VYGOTSKY, Lev S. **Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes**. Cambridge, USA: Harvard University Press, 1978.