

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. Àquela 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 mestrado, 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. Creemos 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.

