

“EU ERA UM PROFESSOR TÍPICO DA REDE PÚBLICA”

“I used to be a normal public teacher”

Glauco Augusto Souza¹

RESUMO

Esta pesquisa objetiva compreender criticamente como se deram as mudanças no discurso de um professor de inglês da rede pública de São Paulo enfocando a desconstrução e reconstrução da sua prática em sala de aula. Os dados de análise foram produzidos durante um curso de aprimoramento linguístico do inglês ministrado pelo pesquisador, que atua como professor de inglês e formador de professores em um tradicional instituto de inglês na cidade de São Paulo desde 1999. Especificamente, este estudo tem como finalidade compreender, por meio dos sentidos e significados expressos pelo participante, como ele descreveu os impactos do curso em suas práticas pedagógicas na rede estadual. Esta pesquisa está situada no campo de investigação da Linguística Aplicada, por isso, possui pressupostos do paradigma qualitativo de natureza interpretativista e está fundamentada, principalmente, nos construtos da educação libertadora defendidos por Freire (1970). Este é um conceito central a este artigo uma vez que enfoca a capacidade coletiva de transformar práticas e contextos sociais através de uma ação consciente e colaborativa de cada participante. Os resultados apontam para uma desconstrução e reconstrução do entendimento do professor focal quanto a sua prática docente, e traz evidências de que ele assumiu uma participação ativa em seu trabalho e repensou sua atuação em sala de aula, se aproximando de uma prática mais crítica e reflexiva. Ele ressignificou para si mesmo o conceito de ser “*a normal public teacher*”.

Palavras-Chave: Formação de professores de inglês; discurso e linguagem; educação libertadora

ABSTRACT

This study aims at analysing the professional development of a São Paulo state school English teacher while taking an English language course taught by the researcher. More specifically, this study aims at gaining a better understanding, through the participant’s discourse, of how he described the impacts of the course on his teaching practices in the public school where he worked. This piece of research is grounded in the Human Sciences and subscribes itself to the Applied Linguistics field of investigation, therefore, it has assumptions of the qualitative paradigm of an interpretive nature and is based, essentially, on the constructs of Freire’s

¹ Doutorando em Linguística Aplicada pelo PPG Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL) da PUC-SP. E-mail: glauco31maio@gmail.com

Education for Liberation (1970). This is a central concept to this article as it focuses on one's collective ability to transform one's practices and social contexts through each participant's conscious and collaborative actions. The results point to a deconstruction and reconstruction of his own understanding of what teaching should be, besides showing evidence that he took a more active role and reconsidered his classroom practices, more in line with a critical and reflective perspective. He gave a new meaning to what he used to consider 'typical' public teacher.

Keywords: Education of English teachers; discourse and language; education for liberation.

1. Considerações iniciais

O objetivo deste artigo é compreender criticamente como se deram as mudanças no discurso de um professor de inglês da rede pública de São Paulo ao descrever como compreendia suas práticas de sala de aula, enfocando a desconstrução e reconstrução de suas práticas. Este professor participava, quando da produção dos dados aqui analisados, de um curso de aprimoramento de língua inglesa ministrado pelo pesquisador em um instituto de idioma na cidade de São Paulo.

A indagação inicial deste trabalho está na questão de como ensinar-aprender² inglês na atualidade em contraponto ao cenário escolar dos anos 1970, 1980 e 1990, décadas em que diversos professores de inglês de hoje em dia frequentavam a escola regular (ainda como crianças e adolescentes), e posteriormente frequentaram o ensino superior. Naquele cenário, o ensino se pautava em bases teóricas que deixaram há muito de responder às questões atuais do mundo em que vivemos e trabalhamos. Os alunos de inglês, a partir dos anos 2000 e da popularização do acesso à Internet, ganharam a possibilidade de interagir com pessoas de diversas partes do mundo por computadores e celulares, o que anteriormente era uma possibilidade muito mais remota e financeiramente inviável a muitas pessoas: interagir em inglês apenas se concretizava, naquelas décadas, através de cartas escritas a mão ou então viajando a outros países.

Nesse sentido, esta pesquisa aborda a transformação na compreensão do professor focal quanto ao entendimento de suas práticas de sala. Importante notar que este professor teve sua primeira formação como professor de inglês nos anos 80, mas buscou um curso de aprimoramento linguístico já em 2016 e foi além: buscou reorganizar sua própria prática com

² Optamos por grafar 'ensino-aprendizagem' de forma hifenizada uma vez que esta pesquisa se apoia na visão freireana de educação libertadora. Freire não desvinculava o ensino da aprendizagem pois, em sua perspectiva, esses processos são interdependentes e ocorrem em um contexto de diálogo e troca entre docentes e educandos. Para o autor, o ensino não é apenas um ato de transmissão de conhecimento, mas sim um processo em que professores e alunos aprendem juntos, construindo o conhecimento de forma colaborativa.

seus alunos adolescentes na rede pública, repensando as bases teóricas em que ele próprio fora formado.

Partimos da posição política de que no cenário atual do ensino de inglês devemos valorizar o papel das escolas, como defendido por Liberali (2012, p.21), “a escola tem função essencial na constituição de indivíduos que atuem plenamente na sociedade da qual façam parte e possam aspirar a formas cada vez mais plenas de atuação no mundo” Para isso, temos de ir bem além do aprendizado de “o quês” pois uma atuação mais plena no mundo se caracteriza, entre outras coisas, pela possibilidade de se questionar o que lemos, aprendemos e fazemos no cotidiano, também pela possibilidade de analisarmos que grupos da sociedade estamos prejudicando ou beneficiando com nossas ações, tomar decisões mais justas e inclusivas, e aspirarmos a novas possibilidades de trabalho.

Uma visão estruturalista de língua não dá conta dessas diversas demandas da vida cotidiana atual, assim, urge promovermos nas escolas um processo de ensino-aprendizagem menos tecnicista e mais situado sócio historicamente, que leve em conta as necessidades e anseios dos discentes. Corroborando Liberali, de que devemos formar indivíduos que busquem “formas cada vez mais plenas de atuação no mundo”, Moita Lopes (2003) defende que os professores de língua só poderão agir politicamente e transformar o mundo se compreenderem os diversos processos que estamos vivendo na atualidade: sociais, políticos, econômicos, tecnológicos e culturais.

Não devemos separar a educação linguística de questões políticas e sociais, pois o discurso permeia todas as nossas relações, e é necessário cuidado quando entramos em contato com discursos diversos (de líderes políticos, corporações internacionais, propagandas na TV e Internet) que tentam manipular as massas, impondo identidades e estilos de vida. Essa resistência a um discurso único se pauta na importância de se rejeitar discursos hegemônicos que excluem grupos marginalizados quanto a classe social, sexualidade, trabalho, consumo, saúde, pluralidade cultural e ética, e impõem uma identidade também hegemônica. Nas palavras de Moita Lopes (2003, p.43),

O problema em pauta é: como se pode usar esta língua que dá acesso a tantos discursos que circulam globalmente, para construir outros discursos alternativos que possam colaborar na luta política contra a hegemonia, pela diversidade, pela multiplicidade da experiência humana, e, ao mesmo tempo, colaborar na inclusão de grande parte dos brasileiros que estão excluídos dos tipos de habilidades/competências necessárias para a vida contemporânea, estando entre elas o acesso a discursos em inglês?

Após este breve panorama acerca da importância da criticidade política dos professores de inglês na atualidade e da contribuição deste estudo para a área, apresento as perguntas que orientarão a análise do corpus, formado a partir das respostas a dois questionários e conversas reflexivas entre o professor focal e o pesquisador:

- 1- Como o professor focal ressignificou sua prática docente ao longo do curso?
- 2- De que forma o curso contribuiu para a desconstrução de uma prática conteudista e a construção de uma abordagem mais crítica e reflexiva?

A próxima seção deste artigo apresenta os conceitos teóricos que embasam a discussão nele proposta. Em seguida, será detalhada a metodologia utilizada na produção dos dados e, por fim, a última seção tratará das análises, buscando responder às duas perguntas que orientam este artigo.

2. Fundamentação teórica

O ensino-aprendizagem de inglês é uma questão central a este artigo e, conseqüentemente, buscamos aporte teórico na educação crítica e libertadora proposta por Freire (1970) pois é do nosso interesse, com base nos trabalhos do autor, criar possibilidades para um processo educacional cuja tônica seja analisar a realidade como dinâmica e entrelaçada aos anseios e necessidades dos participantes – não como uma realidade estática e alheia às experiências deles. Daqui derivamos um conceito central a este trabalho: a criticidade na formação de professores de inglês.

Segundo Freire, uma educação crítica busca compreender a realidade a fim de transformá-la, opondo-se, portanto, a relações de passividade e aceitação da condição de oprimido a que o aluno é sujeito. O autor aponta que estamos imersos numa realidade sócio e historicamente construída com base na opressão e na opressão, numa lógica vertical e autoritária de perpetuação de injustiças sociais. Em suas palavras (1987): “A libertação de todos é um parto de um novo homem que é só é viável na e pela superação da contradição opressores-oprimidos”. Portanto, para irmos além dos limites impostos por essas relações opressoras de poder, necessitamos reconhecer nossa “ingenuidade”, nosso desconhecimento, e daí então poderemos transformar o mundo.

Tal postura crítica na educação busca superar o que Freire chama de educação bancária: a prática de um professor narrar conteúdos em aula aos educandos e esperar que estes “depósitos” sejam guardados e arquivados. O autor vai além e nos alerta que “nesta distorcida

visão de educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber” (1987, p.59). Dessa forma, o ensino-aprendizagem nasce apenas em práticas que estimulem a invenção e a reinvenção, “numa busca impaciente”. Para ele, na educação bancária não se verifica a superação da contradição educador-educandos, em outras palavras, os educadores continuam sendo os agentes sábios a depositar ou transferir saberes aos educandos, aqueles que reconhecem sua ignorância e seriam apenas os objetos de tais agentes.

Nessa direção, nos interessa fomentar uma educação problematizadora (também chamada de libertadora por Freire), que se oponha à visão bancária. Na educação problematizadora, busca-se criar condições para que todos sejam agentes em sala e que possam tomar consciência de sua situação, se apropriar dela como uma realidade construída por um grupo dominante e, desta forma, transformá-la em uma realidade mais justa e inclusiva.

Tal enfoque também pressupõe a postura de Vygotsky (1994) ao defender que condições de opressão podem ser transformadas por meio da educação. O autor critica práticas educacionais responsáveis pela desfragmentação de talentos em favor do tecnicismo: uma visão de educação que se limite a ensinar habilidades específicas para o trabalho. Para ele, há que se inserir a prática escolar em uma abordagem maior que considera a relação entre a formação técnica, o desenvolvimento social e a transformação cultural, visando uma educação que prepare indivíduos para atuar de forma consciente e crítica em seus contextos sociais.

Para Vygotsky, portanto, uma nova educação precisaria reconectar a sociedade e superar a exploração dos pobres, estimulando a criticidade e não perpetuando o tecnicismo: “Novas gerações e novas formas de educá-las representam a rota principal na formação de um novo tipo de homem. Neste sentido, o papel de uma educação politécnica e social é extremamente importante” (1994, p.179).

Também apoiada nesta visão está Liberali (2021), ao detalhar o conceito de Multiletramento Engajado, que interessa a este trabalho. A pesquisadora defende que os interesses dos alunos devem formar o contexto do conhecimento a ser trabalhado nas aulas, afastando a educação de uma visão bancária e tecnicista. O processo ensino-aprendizagem deve estimular o desenvolvimento de agência dos alunos e ser baseado no histórico das experiências vividas por eles em sua vida cotidiana. Em suas palavras,

Ao retomar essas práticas e os conceitos cotidianos nelas experimentados, os alunos criam base para estabelecer relações entre a sua vivência e os conceitos científicos que, por sua vez, compõem as bases das propostas curriculares oficialmente definidas para seu processo instrucional (Liberali, 2021, p.8)

A discussão proposta por Liberali (2021) em relação a novas formas de se estruturar contextos de ensino-aprendizagem parte de uma postura política alinhada à educação libertadora de Freire. A autora levanta a seguinte questão: “como conectar-se com o outro para a construção de uma realidade menos desigual e menos injusta, que não silencie nossas vozes pelos processos imperialistas, desenvolvimentistas e neoliberais?” (Liberali; 2021, p. 61). O curso em que os dados analisados neste artigo foram produzidos tem embasamento no Multiletramento Engajado uma vez que busca formar profissionais que organizem suas aulas de forma a responder adequadamente à realidade dos alunos, que a entendam de forma dinâmica e articulada, afastando-se, assim, da educação bancária.

Uma pergunta que nos provoca nesse sentido vem de Cavalcanti (2006, p.245): “não é estranho que, por mais comprometidos que estejamos com a causa, ainda, às vezes, nos vejamos na armadilha do conteúdo de uma disciplina, de apresentar todo um programa de ensino considerado relevante?” Essas amarras nos remetem a um ensino conteudista e a-histórico, questionado por este trabalho em favor de uma prática pedagógica problematizadora, libertadora e agentiva. Estes aspectos serão evidenciados nos dados desta pesquisa.

Para encerrar esta seção teórica, pontuamos a visão de criticidade em pesquisas na Linguística Aplicada na atualidade, discutida por Pennycook (2021), que dialoga fortemente com a visão freireana. O autor defende que não devemos nos perder em detalhes do uso cotidiano da linguagem e, sim, devemos focar a figura maior: compreendermos como nossas interações, por meio do uso da linguagem, são institucionalmente constituídas e realizadas. A Linguística Aplicada Crítica, nesse sentido, “se preocupa com as interrelações entre cinco elementos: dominação, desigualdade, exclusão, diferenças e desejos” (p. 24), tecendo uma teia que nos ajude a entender o funcionamento mais amplo do mundo. Para o autor, a questão central da criticidade é seu aspecto social, abordando questões de injustiça, desigualdade e exclusão.

Criar contextos que estimulem nossos alunos a se apropriarem do inglês a partir de suas necessidades e anseios poderá levá-los a superar desigualdades sociais e exclusão, uma vez que esta língua dá acesso a diversos empregos e possibilidades de interação com pessoas de diversas partes do mundo. Passaremos então, na próxima seção, a detalhar a metodologia desta pesquisa.

3. Metodologia

Nesta seção, apresentamos o contexto em que a pesquisa foi realizada e também os participantes, destacando, entre eles, o pesquisador e o professor focal. Os dados aqui apresentados fizeram parte da minha dissertação de mestrado defendida em 2017 na PUC-SP

e, neste artigo, serão analisados pelo olhar da educação crítica de Freire, discutido na seção teórica.

3.1. Contexto

O curso de aperfeiçoamento linguístico em que os dados foram produzidos teve duração de dois semestres letivos no ano de 2015, com um grupo de quatorze professores-alunos. Todos eles tinham formação em Letras e lecionavam inglês na rede pública de São Paulo – quatro deles também lecionavam língua portuguesa. Os participantes eram bolsistas de um projeto social organizado pela instituição pesquisada e a PUC-SP. Cada um dos dois semestres compreendia 32 aulas de 100 minutos cada, duas vezes por semana, sendo que os níveis ministrados foram intermediário 1 e 2. A proposta pedagógica deste curso apoiava-se no aperfeiçoamento das quatro habilidades linguísticas: falar, ler, escutar e escrever. As aulas eram ministradas em inglês e todos os alunos também usavam o inglês tanto ao falar com os colegas quanto em conversas com o professor-pesquisador. A instituição dispunha de biblioteca com materiais em inglês para uso dos alunos, tais como: livros de leituras, revistas, gibis, jornais, dicionários, etc.

3.2. Participantes da pesquisa

O pesquisador: tenho graduação em Letras/Tradução e Interpretação, concluída em 2000. Além disso, fiz três cursos de Extensão em Educação na Coordenadoria Geral de Especialização, Aperfeiçoamento e Extensão (COGEAE – PUC-SP) e fiz uma Especialização em Didática do Ensino Superior na Universidade Ibero-Americana (UNIBERO), em São Paulo. Atuo como professor de inglês desde 1999 na cidade de São Paulo no mesmo instituto particular em que o curso foi ministrado. Também atuo como formador de professores de inglês desde 2008. Como dito anteriormente, os dados aqui analisados formaram parte do corpus da minha dissertação defendida publicamente em 2017.

O professor focal: Marcel, homem cis de aproximadamente 45 anos (em 2016), casado, pai de três filhos. Formado em Letras, lecionava português e inglês na rede estadual de São Paulo. No início do curso, em março de 2015, já demonstrava bom desempenho linguístico em inglês, controle razoável das principais estruturas gramaticais e pronúncia clara.

3.3. Produção de dados

Os dados analisados neste artigo foram produzidos por meio de 2 instrumentos: um questionário respondido de forma escrita no início do curso (março 2015) e uma conversa reflexiva vídeo gravada ao final do curso (novembro 2015). O questionário constava das seguintes questões:

- 1- Por que você escolheu fazer este curso?
- 2- Na sua opinião, qual é a importância do inglês na vida dos/as alunos/as?
- 3- O que é ser professor do estado/prefeitura para você?
- 4- Qual sua visão de escola? Qual a função da escola?
- 5- Qual o papel do/a professor/a? E dos/das alunos/as?
- 6- Você vê alguma transformação em si e no seu aluno ao longo do ano letivo?

O questionário foi respondido por escrito em março daquele ano e as respostas foram retomadas na conversa reflexiva de novembro e discutidas em maior detalhe, formando, assim, o corpus que compõe este trabalho. Durante aquele semestre, a turma toda fora incentivada a experimentar, em suas aulas de inglês na rede pública, algum aspecto das aulas do curso de formação linguística que os motivasse a criar relações entre os alunos e a organizar as atividades em sala usando diferentes dinâmicas e interações.

4. Análise de dados

Esta seção tratará da análise dos dados produzidos com o professor focal, e buscará responder às duas perguntas orientadoras deste artigo:

- 1- Como o professor focal ressignificou sua prática docente ao longo do curso?
- 2- De que forma o curso contribuiu para a desconstrução de uma prática conteudista e a construção de uma abordagem mais crítica e reflexiva?

As categorias de análise destacadas para este estudo são duas, a saber: sentidos e significados. Faz-se necessário conceituarmos estas duas categorias agora para, em seguida, procedermos às análises, ampliando nossa compreensão de como os resultados foram gerados.

O conceito de Significado é expresso pela palavra *znachenie* (original em russo) e definido por Liberali (2010, p. 03), da seguinte forma: “uma produção social convencional com uma natureza relativamente estável através da qual os seres humanos apropriam-se de produções das gerações anteriores”. O significado deve ser entendido como a generalização de experiências e ideias que se cristalizam em uma palavra, sendo, assim, o elemento essencial que conecta a linguagem ao pensamento e servindo como um mediador cultural que organiza e orienta o pensamento humano.

Já Sentido é expresso pela palavra *smysl* (original em russo) e definido por Vygotsky ([1934] 2008, p. 465) como “a soma de todos os eventos psicológicos que essa palavra ativa na consciência”. Portanto, compreendemos que o sentido tem uma dimensão subjetiva e dinâmica, a depender das experiências e emoções individuais, em outras palavras, o sentido é a dimensão mais pessoal e contextual do uso da linguagem.

Portanto, para Vygotsky, o sentido e o significado nos ajudam na interpretação não só daquilo que foi dito, mas também das intenções, das emoções e das experiências subjacentes dos falantes, permitindo uma compreensão mais profunda do discurso humano. Ambos os conceitos serão evidenciados a seguir no discurso do professor focal e nos darão evidências linguísticas de como ele desconstruiu e reconstruiu suas práticas didáticas ao longo de sua participação no curso de aprimoramento de língua inglesa.

No começo da pesquisa em março de 2015, as respostas de Marcel ao questionário inicial indicavam um entendimento de sua atuação em sala de aula com base em significados do senso comum, repetindo expressões genéricas e livrescas, que provavelmente havia visto em cursos anteriores. Suas escolhas lexicais não mostravam uma reflexão sobre a forma como se autocompreendia, pensava e agia como professor e quais eram as questões que de fato considerava problemáticas em seu trabalho com suas turmas na rede pública.

Em março, Marcel respondeu ao questionário dizendo que, para ele, ser professor do Estado é “ser *educador* acima de tudo”, e salientou que o *educador* tem um papel diferente do *professor*, detalhando desta forma seu sentido subjetivo de educador: “pensar que além de ensinar conteúdos específicos, tem de pensar na função de educar socialmente, ser multiplicador de conhecimentos acima de tudo, ser educador é ser um profissional com intenção de orientar crianças para viverem e se desenvolverem dignamente em uma sociedade”.

Contudo, a despeito da fala livresca quanto ao seu papel atuando com seus alunos adolescentes, Marcel dá pistas de um cotidiano que contradiz o que efetivamente diz. Aponta que sua aula era “praticamente uma aula em português”. Dizia-se estar destreinado porque havia feito um treinamento na escola Beta (nome fictício) na década de 1980 e, devido a essa formação, não fazia jogos em suas aulas, não usava vídeos e nem música com seus alunos. Vemos neste relato um ponto fundamental levantado por Freire (1970) quando discute sua visão de educação problematizadora: o autor enfatiza que necessitamos primeiro reconhecer nosso desconhecimento, nossa “ingenuidade”, para daí então transformarmos o mundo. Portanto, Marcel reconhece na conversa reflexiva que estava “destreinado” havia muitos anos, e só após esta reflexão é que passou a reorganizar sua sala de aula e a forma como o inglês era trabalhado com seus alunos.

A descrição de suas aulas, no início daquele ano letivo, confirmam a ausência da língua inglesa, aulas conduzidas de forma a não estimular o uso comunicativo da língua em sua relação com os usos que os alunos podem fazer dela na sociedade atual. O professor optava por atividades que não buscavam criar relações colaborativas em sala ou envolvimento da realidade de suas turmas com a aprendizagem e desenvolvimento da língua.

Já na conversa reflexiva de novembro de 2015, realizada após Marcel ter ministrado, na rede pública, aulas em que ele experimentou uma forma diferente de trabalhar com música na aula de inglês, ele descreve que decidiu agrupar primeiramente seus alunos de acordo com os estilos musicais que eles mesmos mais gostavam. Disse Marcel:

Excerto 1

Eu passei uma música mais atual, black music, do Snoop Dogg, black music misturado com funk brasileiro, que é mais pesado, mas é a realidade deles. Os funkeiros, que gostam mais de rap, acabaram gostando mais. Eles tinham que ouvir e numerar a ordem dos versos. Só que há mais possibilidades de se trabalhar exercícios com música. Completar as lacunas, ou completar com palavras que trabalhamos nas lições anteriores, ou como você passou prá gente, selecionar as palavras erradas.

Marcel passou a inserir os alunos nas interações de suas aulas, e para isso escolheu trabalhar com uma música que refletisse a realidade deles. Isso vai ao encontro do Multiletramento Engajado (Liberali, 2021), apoiado na ideia de que “os interesses e anseios dos alunos devem ser o ponto de partida para que eles possam criar uma base para estabelecer relações entre o que vivem no cotidiano e os conceitos científicos”. Isso aumenta a motivação dos alunos para desenvolverem o uso da língua em foco e superarem dificuldades.

Ainda na mesma conversa reflexiva, pedi que Marcel detalhasse seu sentido do que teria sido o *tradicional* numa aula com música. Marcel me explicou o seguinte:

Excerto 2

O tradicional seria pegar a música e já passar direto. Ou então só passar a tradução da música, que eu acho mais complexo, porque envolve expressão idiomática, slangs, é mais complicado. Então eles ficaram mais com a parte auditiva, de ouvir a música e não se prender só na tradução, verso e tradução, verso e tradução.

Aqui Marcel nos mostra mais sobre sua compreensão das escolhas intencionalmente feitas quanto à organização de sua aula, apontando argumentos dos motivos para tais escolhas.

Quando ele descreve que o tradicional na aula era “pegar a música e já passar direto”, isso nos remete à educação bancária de Freire, pois o professor esperava mecanicamente fazer ‘depósitos’ de conteúdos através da música escolhida por ele que fossem guardados e arquivados. Nesta visão distorcida de ensino-aprendizagem (Freire, 1970) os alunos não são estimulados a usar a criatividade e a desenvolver novos saberes, afinal, não há intencionalidade ao ouvir a música que o professor escolheu, bastaria ouvi-la, sem propósito pedagógico que não fosse fazer o que foi instruído, reforçando a verticalização opressor-oprimido.

No mês de junho de 2015, o grupo de Marcel participou de uma aula em que discutimos a leitura de livros paradidáticos - cada participante escolheu um livro da biblioteca da escola e combinamos um prazo de três semanas para que as leituras ocorressem. Durante a aula da discussão dos livros, os alunos usaram o inglês para debater estas questões:

- 1- Se uma nova capa do livro fosse feita, qual momento da história do livro você acha que deveria ser retratado? Descreva os detalhes de como deveria ser esta nova capa.
- 2- Qual personagem mais muda ao longo do livro? Por que e como se deram essas mudanças?
- 3- Qual lição você acha que o livro quer ensinar aos leitores?

Ao término da aula marcada para discutirmos os livros lidos, os participantes responderam um breve questionário com três perguntas a respeito da organização da aula. A saber:

- 1- Como você esperava que esta aula seria conduzida?
- 2- Foi proveitoso fazermos a discussão da forma como fizemos? Por quê/Por quê não?
- 3- Esta organização de aula seria útil para você em seu contexto de atuação?

Vejamos agora a resposta dele à primeira pergunta:

Excerto 3

Esperava que iria ler e contar um resumo do livro. As perguntas seriam sobre a história do livro, passagens, personagens etc. As experiências anteriores seriam nesse aspecto.

É possível ver as contradições que surgiram para ele quanto às expectativas conteudistas e avaliativas sobre a condução da aula. Essa é uma questão relevante na formação de professores devido ao fato de que, mais uma vez, sinalizam aspectos da educação bancária (Freire, 1970),

pois contar um resumo do livro e responder perguntas não estimula criatividade e envolvimento do leitor, não cria possibilidades “para que os alunos sejam agentes e que possam tomar consciência de sua situação, se apropriar dela como realidade histórica” (Freire, 1970). Os sentidos pessoais de suas expectativas evidenciam uma visão datada com foco no conteúdo, uma abordagem tecnicista (Vygotsky, 1994) de se ler um livro paradidático que “desconecta as pessoas de suas realidades em vez de empoderá-las a compreender e transformar seu cotidiano”.

Olhemos agora para a sua resposta à terceira pergunta:

Excerto 4

O modo que foi usado foi interessante e me colocando na figura de um aluno, creio que foi estimulante porque faz com que o aluno se insira no contexto da história. Passou o tempo rapidamente e foi produtivo na aplicação do uso do idioma inglês. Foi útil e aplicável.

Marcel expressa seus significados por meio de adjetivos bastante positivos para avaliar a organização desta aula: “interessante”, “estimulante”, “produtivo”, “útil” e “aplicável”. Ele ressalta que a aula criou condições para que ele se inserisse no contexto da história, se opondo ao conceito bancário em que ele teria que memorizar o livro e explicar para a turma, sem problematizar o enredo e fazer relações com sua vivência. Isso evidencia a visão de Linguística Aplicada Crítica conforme discutida por Pennycook (2021), pois é “através da linguagem que podemos compreender como nossas interações são institucionalmente constituídas e realizadas”. Marcel foi estimulado a interagir na língua inglesa com seus colegas, ouvir a respeito dos livros por eles lidos, e analisar seu próprio livro, em relações horizontais, superando a verticalidade da dicotomia professor-aluno em que o professor é a fonte do conhecimento e os alunos, meros receptáculos.

Finalmente, em novembro de 2015, ao participar da conversa reflexiva do final do curso, Marcel abordou novos modos de pensar e agir em sala de aula. Por exemplo: salienta que, para ele, “ser professor de inglês é ser um professor diferente e diferenciado dos demais, tendo em vista que a disciplina de inglês pode ser trabalhada de forma diversificada. O inglês é uma língua que é usada diariamente de forma prática. Assim, cabe ao professor destacar a importância do idioma de forma que os alunos percebam a sua utilidade”. A fala de Marcel vai ao encontro da visão de ensino-aprendizagem de Moita Lopes (2003) quando defende que

devemos “colaborar na inclusão de grande parte dos brasileiros que estão excluídos dos tipos de habilidades/competências necessárias para a vida contemporânea”.

Marcel exemplifica sua nova ação agentiva dizendo que agora usa filmes e músicas em sala, palavras de comando em inglês (instruções de atividades), por acreditar que as falas dos professores fazem parte da questão metodológica e ajudam a criar um clima apropriado para a aprendizagem da língua. O professor também afirma que está mais confiante em sua atuação com a língua, porque, a partir do momento que treina, acaba se aperfeiçoando. Essa fala aponta para seu empenho em desenvolver o inglês no curso de aprimoramento ministrado pelo pesquisador.

Destaco uma frase em inglês usada por ele ao responder o questionário usado neste estudo: “I used to be a normal public teacher”. Em outras palavras, o sentido pessoal que ele atribuía a um professor típico da rede pública é não falar em inglês na sala, usar traduções de músicas, não utilizar recursos como vídeos e músicas de acordo com os interesses e realidades dos seus alunos e não ressaltar aos alunos que a língua é usada em atividades sociais. Ele também indica que não compreendia seu próprio papel como sendo fundamental para possibilitar a aprendizagem da língua estrangeira por seus alunos.

5. Palavras Finais

Este estudo apresentou uma discussão que deve ser compreendida tanto de forma crítica como política. Criticamente, esta pesquisa pode contribuir para a formação de professores no que se refere ao entendimento de que o processo de ensino-aprendizagem do inglês deve propiciar desenvolvimento a todos e partir da realidade dos alunos. A pesquisa conclui que podemos inserir transformações em bases teóricas e teórico-metodológicas dadas, para focar necessidades específicas dos participantes e criar contextos para que todos possam aprender e transformar ideias, valores e conhecimentos, mesmo em situações que julgamos quase impossíveis.

Politicamente, este estudo ressalta que a identidade é um conceito em constante construção, como apontado por Moita Lopes (2003), e é essencial, para professores de línguas, que eles reflitam sobre seus modos de agir, e parem para se perguntar como chegaram a agir dessa maneira para, então, confrontar suas práticas e agir de forma inovadora, visando transformar a si mesmos, aos outros e à realidade do cotidiano. Esta pesquisa enfatiza que a educação não deve ser entendida somente como um compromisso com fim conteudista, mas sim como um processo sócio-histórico que venha promover desenvolvimento cidadão e

questionamento de valores dados e posicionamentos não mais postos em xeque, em consonância com os pilares da educação transformadora proposta por Freire.

O professor focal deste estudo, Marcel, identificou possibilidades e meios de transformar sua prática docente ao participar do curso de aprimoramento linguístico e contrastar como as aulas eram ministradas e como ele mesmo atuava com suas turmas. Mais que isso, ele assumiu um papel ativo em seu mundo e repensou sua atuação em sala de aula, passando a usar recursos que refletissem a realidade de seus alunos. Ele ressignificou para si mesmo o conceito de ser um típico professor de inglês.

6. Referências

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Paulo Bezerra (Organização, Tradução, Posfácio e Notas). Notas da edição russa: Seguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, [1952-1953] 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra. 1970.

LIBERALI, F. C. Atividade Social como Base para o Ensino de Língua Estrangeira. In: CANO, M.R.O. (Coord.); LIBERALI, F.C. (Org.). **A Reflexão e a Prática de Ensino (do Inglês)**. São Paulo: Blucher, 2012. p.21-35.

LIBERALI, F. C. Multiletramento Engajado para a Prática do Bem Viver. In: Liberali (org) **Multiletramentos, Práticas De Leitura E Compromisso Social**. São Paulo: Pontes. 2021.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. A Nova Ordem Mundial, os Parâmetros Curriculares Nacionais e o Ensino de Inglês no Brasil: A Base Intelectual para uma Ação Política. In: BARBARA, L.; RAMOS, R.C.G. (Orgs.). **Reflexão e Ações no Ensino-Aprendizagem de Línguas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003. p.29-60.

PENNYCOOK, A. *Critical Applied Linguistics - A Critical Re-Introduction*. New York/London. Routledge. 2021.

VYGOTSKY, L. "The Social Alteration of Man." *The Vygotsky Reader*, edited by René van der Veer and Jaan Valsiner, Blackwell, 1994, pp. 175-184.