



“O QUE SABEM OS FUTUROS PROFESSORES DE INGLÊS?”: INTERPRETANDO CONFLITOS

Carlos Renato Lopes (UNIFESP)

RESUMO: Neste artigo apresento os resultados principais de uma pesquisa de pós-doutoramento acerca da relação conflito-formação de professores de língua inglesa no contexto de universidades privadas brasileiras. O *corpus* da pesquisa consistiu de entrevistas com 53 alunos do curso de Licenciatura Inglês/Português em uma instituição na cidade de São Paulo. A partir da análise das respostas obtidas, observei como o exercício de se refletir sobre a experiência advinda do ensino médio, particularmente no que se refere aos conflitos aí vivenciados, pode ser relacionada ao conhecimento que esses alunos trazem para a universidade, tanto do ponto de vista de saber uma língua quanto de poder ensiná-la em uma futura prática.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino-aprendizagem de língua inglesa, conhecimento, conflito

“WHAT DO PRE-SERVICE ENGLISH TEACHERS KNOW?": INTERPRETING CONFLICT

ABSTRACT: In this article I present the main findings of a post-doctoral study on the relationship between conflict and English teacher education in the context of Brazilian private universities. The research *corpus* consisted of interviews with 53 students of the English/Portuguese program at a college in the city of São Paulo. From the analysis of obtained responses, I observed how the exercise of reflecting on experience acquired in secondary education, particularly in regard to conflicts experienced therein, may be related to the knowledge that these students bring to the university, both in terms of knowing a language and being able to teach it in future practice.

KEYWORDS: English teaching, knowledge, conflict

[F]alar o que não se sabe ou sobre o que não se sabe é dizer inverdades, é transmitir um falso conhecimento, se bem que não é um conhecimento já que admiti que não sei sobre o que estou falando, mas, provavelmente, é um outro ato de ignorância. Portanto, nada aqui deve ser encarado como verdade. Nem mesmo essa última frase.
– Blog Editorial D. Dal Seno

Introdução e contextualização da pesquisa

No presente artigo apresento os principais resultados da análise de respostas de futuros professores de língua inglesa a questões centradas na relação ensino, aprendizagem e conflito. Tal análise se insere num projeto de pós-doutoramento cujo objetivo principal era entender como o conflito – entendido aqui como condição epistemológica (SANTOS, 2007; TODD, 2009) – emerge e é problematizado nos dizeres sobre a vivência escolar, passada e presente, de alunos sendo formados em um curso de licenciatura Inglês/Português em uma universidade privada cujo corpo docente eu integrava.

Em um contexto mais amplo, a necessidade de refletir criticamente acerca do ensino de língua inglesa no contexto dos cursos de Licenciatura em Letras em universidades privadas brasileiras responde por boa parte da motivação de desenvolver um estudo pontual em um desses cursos¹. Após lecionar exclusivamente disciplinas de língua inglesa por quase três anos na referida instituição, percebi a necessidade de investigar mais a fundo que tipo de alunos, afinal, tinha diante de mim: que conhecimentos da língua e sobre a língua eles traziam; como suas expectativas eram ou não atingidas, como elas se transformavam ou não. Fundamentalmente, pensava no tipo de professores que estava ajudando a formar².

¹ O projeto, financiado pela FAPESP (processo 2009/53830-5), teve como título “Conflitos Epistemológicos e o Ensino de Língua Inglesa no Contexto das Universidades Particulares Brasileiras”. Ver Lopes (2013) para uma discussão detalhada do referencial teórico que norteou a pesquisa.

² Ressalto que já não me encontrava mais lecionando na referida instituição no período de preparação deste artigo. A transição para o ensino em uma universidade pública, motivo que



A situação organizacional de qualquer instituição de ensino superior é sujeita a uma série de restrições, como se pode supor, e dentre elas preocupava-me particularmente a carga horária um tanto limitada de disciplinas de língua inglesa – todas concentradas nos últimos três semestres, do total de seis semestres da licenciatura – e o número elevado de alunos por sala de aula – algo entre 70 a 100, em média. Além disso, havia a questão da heterogeneidade (de nível sociocultural, de conhecimento de mundo, de conhecimento da língua estrangeira, entre outros aspectos), a qual, para mim, constituía-se uma marca distintiva dessa realidade comparativamente à que havia enfrentado como aluno em universidade pública, desde a graduação até o doutorado.

Como questão a se investigar em um projeto de pesquisa, portanto, destacou-se fundamentalmente o desafio de enfrentar a *situação epistemológica* da experiência pedagógica nesse contexto, tal como nele me inseria. O que chamo de *situação epistemológica* aqui é justamente essa realidade que a tecnicidade e uniformização dos currículos e cronogramas muitas vezes nos levam a “ignorar”. Conflitos epistemológicos, por certo, se manifestam todo o tempo, e sua face mais visível nas aulas de língua inglesa seja talvez o que se denominam “diferentes níveis de proficiência na língua”. Alguns dos alunos chegam ao curso de Letras já lecionando em institutos de idiomas ou na educação infantil, enquanto outros buscam no curso noções básicas, no nível mesmo iniciante; e, entre esses dois grupos, encontra-se um conjunto não claramente distinguível (uma “massa amorfa”) – um universo de habilidades mistas que, aos olhos dos professores, pode parecer um tanto difuso.

Acredito, porém, que se devem abordar os conflitos epistemológicos de forma bem mais complexa. Desde já, caberia reconhecer o fato de que os *saberes* que os alunos trazem para a universidade são (a) plurais e situados,

antecipou o término do período inicialmente previsto para a pesquisa, apresenta já “novos” desafios além desses que me conduziram ao projeto, que certamente permanecem agora em um contexto distinto.



resultados de experiência e historicidade socialmente construídas e ao mesmo tempo singulares, únicas; (b) distribuídos desigualmente: uns sabem algumas coisas, outros não, mas sabem outras; uns as sabem melhor, outros menos bem ou de fato não sabem; (c) sujeitos a variação e revisão permanentes, sendo encenados e co-construídos em práticas concretas de interação; e (d) “mistificados”, muitas vezes: aqueles que os possuem são levados ora a acreditar que deles naturalmente se separam – não estando, portanto, neles implicados ou com eles comprometidos diretamente –, ora a concluir que deles precisam se apartar, abandonando-os em nome de uma saber menos tácito, mais “verdadeiro” – assumindo, portanto, o papel de receptores ao invés de produtores de conhecimento.

O que ainda ocorre, todavia, é que esses deslocamentos dos saberes, que podem se dar das formas mais imprevisíveis, são frequentemente “domesticados” nas práticas pedagógicas, sendo tomados como formas naturalizadas de se (des)aprender. E o que ao final do dia fazemos com eles, estando implicados em uma estrutura institucional centralizadora, é mensurá-los de modo supostamente neutro e imparcial, por meio de instrumentos de avaliação cada vez mais padronizados e redutores de toda essa complexidade.

Sob o risco de um exagero grosseiro, vejo tais questões se reduzindo à seguinte lógica, perversa e implacavelmente estabelecida: só se consideram atingidos os objetivos pré-determinados pelo currículo e seus programas de disciplinas quando o sistema registra média final 5.0, o que significa garantia última do tão almejado diploma de curso superior. Isso não quer dizer que semelhante cenário não possa ser encontrado também em instituições de ensino público. De qualquer maneira, o cotidiano do trabalho em sala de aula na instituição privada em que atuava parecia remeter sempre àquela lógica, ainda que em vários momentos esta parecesse dissociar-se claramente dos resultados bem sucedidos de aprendizagem e, mais do que isso, de envolvimento com que os alunos abordavam o conhecimento. Tais momentos de sucesso, ainda que não tão frequentes, traziam sempre nova luz, novas



fontes de inspiração não só para prosseguir com o trabalho, mas também para entendê-lo melhor, no sentido mesmo de torná-lo melhor.

Nesse contexto, motivou-me o desejo de, junto aos alunos que afinal estavam ali em busca de uma formação profissional para atuarem como professores, promover oportunidades de exercitar nas aulas de língua inglesa (e não somente nas disciplinas de licenciatura propriamente dita) uma reflexão crítica sobre os pressupostos que orientavam as formas de saber (as epistemologias) e de ser (as ontologias) que eles traziam para a discussão de questões de interesse local e global: democracia, cidadania, ética e justiça social, entre outras. Por meio de tal prática, esses alunos seriam encorajados a entender como os usos da linguagem, as representações, os valores e os sistemas de crença que normalmente não são questionados afetam o modo como se pode interpretar o mundo (SOUZA, 2001).

Mas era preciso antes encontrar uma forma de *ouvir* esses alunos. Encontrando-os no primeiro semestre de 2010 (período correspondente a esta pesquisa) apenas uma vez por semana, por um período de noventa minutos, e tendo que cumprir minimamente um programa de conteúdos pré-estabelecidos no plano de ensino, resolvi aplicar, com a colaboração do colega responsável pela disciplina de Licenciatura naquele semestre, um questionário dirigido, que funcionaria como forma preliminar de investigação. Neste questionário, se colocaria já explicitamente a questão do *conflito*, pressupondo-se que os alunos teriam vivido, estariam experienciando e viriam ainda a enfrentar, como futuros professores, alguma forma ou outra de conflito. Eis as questões que propus³:

1. Que tipo de conflitos você viveu ou observou como aluno(a) nas aulas de inglês do ensino médio? De que forma esses conflitos foram tratados?
2. Existe alguma conexão ou semelhança entre aqueles conflitos e os conflitos que você vivencia/observa como aluno(a) de um curso de licenciatura em língua inglesa?

³ Aos alunos foi dada a escolha de responderem as questões em separado ou em um texto único.



3. O que você acredita que um(a) aluno(a) de um curso de licenciatura em língua inglesa precisa **realmente** saber? Que contribuições as aulas de prática de ensino têm trazido nesse sentido?
4. O que você acredita que alunos de inglês do ensino fundamental e médio deveriam saber/aprender nos dias de hoje? O que os professores podem aprender com esses alunos?
5. Que tipo de conflitos você ou um colega deste curso deverá enfrentar como futuro(a) professor(a) de inglês em ensino fundamental ou médio? Como espera lidar com eles?

O questionário, ainda que obviamente insuficiente como diagnóstico, pareceu-me o instrumento mais propício para engatilhar um processo de reflexão – um processo ao qual, tivesse tido a possibilidade, teria dado prosseguimento pelo menos até a graduação desses alunos dois semestres depois⁴. De qualquer maneira, respondido por 53 de uma turma de pouco mais de 60 alunos, o questionário já por si só nos forneceu elementos riquíssimos para uma análise preliminar.

Farei, neste artigo, uma breve discussão de um recorte feito sobre as respostas dos alunos ao questionário proposto. Pareceu-me produtivo, para fins de exposição, agrupar essas respostas em dois grandes grupos, assim distribuídos: (1) conjunto de respostas mais “consensuais”, as quais apontam para visões já mais ou menos esperadas por mim a respeito das questões propostas; e (2) conjunto de respostas “menos esperadas”, as quais apontaram, sempre a partir da minha perspectiva como intérprete, para uma compreensão das contradições inerentes a uma coexistência epistemológica. Cada um desses grupos está dividido em duas partes: (a) “como foi/como é”, contrapondo os contextos em que os alunos eram aprendizes de inglês no ensino médio e aquele no qual se encontravam como alunos de Letras preparando-se para serem professores; e (b) “como precisa/deveria ser”,

⁴ Paralelamente a isso, nas aulas de língua inglesa, eu começava já a abordar tais questões de forma indireta, aliando, por exemplo, o enfoque sobre a prática de estruturas linguísticas padrão à compreensão de que a língua é na verdade múltipla, e que há normas de uso apropriadas para os diferentes contextos.



reunindo as respostas que apontam para as formas como esses alunos acreditam que a língua inglesa deveria ser ensinada e como poderia ser aprendida, bem como as implicações desse processo. As respostas são analisadas em bloco, com referências específicas aos dizeres produzidos, mas que aparecem aqui de forma condensada e/ou parafraseada, sem, no entanto, alterar substancialmente o seu teor.

2. Nota metodológica e análise

Passo à discussão, mas não sem antes (re)lançar, autorreflexivamente, duas questões que dizem respeito à metodologia. A primeira: não se trata aqui de realizar uma análise discursiva exaustiva das respostas, o que exigiria um aprofundamento muito maior e mesmo uma reorientação quanto à base de sustentação teórica, os quais excedem os limites deste trabalho. A segunda, e a mais importante: estou atento ao fato de que o que estou propondo é uma entre inúmeras possíveis interpretações, ressaltando que ao escrever sobre o que os alunos escreveram, não falo *por* eles. Tento aprender *sobre* eles, transferindo meu conhecimento de um contexto para outro, numa tentativa de entender. Estou dizendo: “é assim que penso que eles pensam, baseado no que sei sobre eles”. Não há aqui a busca de uma autenticidade (ou a “verdade” sobre esses alunos e sobre o que eles sabem ou não sabem), mas antes um trabalho de construção de sentidos, uma leitura de saberes, com vista a gerar possíveis novos saberes.

Ressoam aqui as palavras de Sarmiento (2003), que tomarei como uma advertência, ou um *senal* que nos foi herdado por um contemporâneo (a partir da leitura de outros contemporâneos) – um pequeno farol a guiar a análise:

[O] *discurso que se pretende comunicar como texto cognoscente, ‘científico’, não pode ser senão interpretativo, isto é, um discurso que toma a empiria nas suas conexões e cruzamentos com realidades sociais mais vastas e com o conhecimento produzido no respectivo ‘campo’ (...) A partilha do poder-saber só se consuma quando se estabelece como partilha da linguagem de pesquisa científica. A inscrição do*

discurso do 'outro' na linguagem cifrada, hermética, da ciência é ainda um processo de apropriação de colonização linguística e epistemológica. Como falar do outro de fora da 'língua do outro', mesmo sabendo que a nossa língua é sempre a língua do outro' (Derrida, 2001), pelo que nela se consoma de código social transcendente ao sujeito? (SARMENTO, 2003, p. 106-7/109)

2.1 Análise das respostas mais “consensuais”

2.1.1 Como foi/é:

- Descontinuidade dos conteúdos: tema único = verbo *to be*;
- Aulas chatas, cansativas, desinteressantes (há conteúdo, mas alunos não se interessam em copiar);
- Desinteresse por parte de professores e alunos;
- Professores mal preparados;
- Grande desnível entre alunos (muitos buscavam curso fora);
- Preconceito/mística: é difícil aprender inglês;
- Ausência de prática oral (*speaking* e *listening*).

Verbo *to be*. Tudo parece começar nele, tudo parece voltar a ele, numa espécie de grande círculo que leva de lugar nenhum a nenhum lugar muito longe. Como uma grande ironia, ou talvez não tão acidentalmente assim, a grande questão filosófica sobre o Ser com letra maiúscula, objeto de reflexão de uma longuíssima tradição metafísica – que, como diria Rorty (1999), corresponde ao que se entende propriamente como filosofia –, passa inevitavelmente por esse verbo: ser, *to be*. Mas qual seria essa mística que insiste em fazer ecoar o velho adágio de que “inglês de escola”, aquele inglês que “não serve para nada”, se resume a anos e anos de exposição ao verbo *to be*?

A julgar por minha experiência lecionando em cursos superiores (de Letras ou não), seria até possível afirmar que nem mesmo a suposta overdose de verbo *to be* teria sido suficiente para que esses alunos se comunicassem sem cometer erros ao usar esse verbo – muitas vezes empregam bem suas formas presentes, mas confundem sistematicamente suas formas de passado ou não entendem bem como ele funciona em tempos compostos com verbos auxiliares. Entretanto, não me parece nem um pouco provável que a



percepção de que só se aprende esse verbo, pelo menos nos três anos correspondentes ao ensino médio, corresponda ao que *de fato* ocorre nas salas de aula por onde passaram/passam esses alunos.

Acredito, alternativamente, que se trata de mais uma poderosa construção imaginária que condensa uma série de “pequenos fracassos” associados ao trabalho efetivamente realizado em aulas de língua inglesa no ensino fundamental e médio, especialmente quando se confronta tal trabalho com as propostas educacionais que chegam, ainda que a conta-gotas, aos materiais didáticos, aos programas de capacitação profissionais e às demais instâncias institucionais (currículo, avaliação, etc.) que afetam diretamente o que ocorre em sala de aula.

Os “pequenos fracassos” do ensino de língua inglesa, sintetizados na percepção de que só se ensina o malfadado verbo *to be*, são, acredito, os “pequenos fracassos” do sistema educacional como um todo. E eles aparecem lado a lado nos depoimentos, nas referências aos professores mal preparados, aos alunos desmotivados e à incapacidade de lidar com a heterogeneidade constitutiva não só dos saberes sobre língua inglesa que os alunos trazem para a escola, mas de todos os demais saberes agrupados (e frequentemente reduzidos, descontextualizados) nas diferentes disciplinas.

O retrato geral traçado por esses depoimentos aponta para a tão propalada baixa qualidade do ensino no nível secundário. Com muitos desses alunos tendo frequentado escola pública, tal retrato parece se confirmar por meio dos depoimentos. Ao mesmo tempo, no entanto, julgo ser importante levar em conta a força imobilizadora de uma visão, sedimentada em uma memória discursiva, de que “foi sempre assim”, de que existe mesmo algo que podemos chamar de “inglês de escola” e que constitui um saber completamente desconectado do uso comunicativo que se faz da língua (referido, por exemplo, como ausência de prática oral) *lá fora*, no mundo real. Tal imaginário, que reforça, num círculo vicioso, a concepção de que aprender inglês “é muito difícil” está presente de forma inequívoca no discurso desses alunos.

Determinar até que ponto esse discurso reflete efetivamente a experiência individual de cada um desses sujeitos seria pretensão impossível de alcançar por nosso instrumento de análise. O que, no entanto, fornece elementos relevantes para a investigação é a constatação de que um corpo de saberes que classifico como “já esperados”, ao ser perpetuado na voz de alunos que irão se tornar professores, suscita no mínimo um questionamento. É um corpo de saberes que, por ser “ingênuo” – no sentido freiriano, de não crítico (FREIRE, 1996) –, ainda que feito de experiência, pede por intervenção: requer o confronto com outros saberes para que possa começar a se transformar. Requer *abertura*. Encontrar uma brecha nesse círculo de perpetuação e a partir daí redesenhar esses saberes é tarefa que poderia começar a ser pensada desde já, por esses profissionais em formação.

2.1.2 Como deveria/precisa ser:

- Professores: saber bem a matéria e dominar a disciplina; utilizar técnicas de ensino e um método para lidar com a classe; utilizar novas tecnologias e ferramentas diferenciadas; propor atividades que atraiam o interesse dos alunos; abordar mais a língua oral (sair do *to be*); conscientizar os alunos de que uma segunda língua é fator decisivo em contratações e um diferencial no currículo;
- Alunos: aprender todo o conteúdo básico da língua inglesa (tudo a respeito da língua inglesa, como a morfologia, a semântica, etc.); dominar técnicas de leitura em preparação para o vestibular; aprender a fazer sentido quando ouvem uma música, por exemplo.

De um lado, professores que dominam um conteúdo, que “sabem dar aula”, lidando bem com a classe, utilizando recursos para diversificar o trabalho e atrair o interesse dos alunos; de outro, alunos que “saberão tudo” sobre a língua, sendo até capazes de entender uma letra de música (interpretado aqui como um desafio ou um desejo? ou resultado de um conhecimento profundo da língua?). Para além das especificidades do que cada um desses itens significa no entendimento de cada um desses alunos (o que significa “saber tudo”, afinal? o que esse “tudo” abarca? seriam a morfologia e a semântica suficientes?), chama-nos atenção o modo como as



posições de aluno e professor acabam se polarizando em funções bem definidas. Desenha-se aqui uma visão de ensino-aprendizagem que, ainda que incorpore o reconhecimento da necessidade, por exemplo, de se utilizar novas tecnologias e ferramentas diferenciadas, ou de se conscientizar sobre a importância do inglês no mercado de trabalho (e mesmo seu papel como língua internacional), continua a priorizar o modelo de transmissão de conhecimento que caracteriza historicamente nosso sistema educacional.

De fato, vejo nesses depoimentos formulações que ecoam e atualizam todo um regime discursivo que, quando fala em qualidade da educação, remete a índices de medição de performance comparativamente analisados ao redor do mundo para, de um lado argumentar que há já um “avanço” em nossa educação ou, para de outro, constatar a “falência” desse mesmo sistema, posicionado ainda muito abaixo daqueles dos países que, supõe-se, investem seriamente e de forma sustentada em educação. Em resumo, perpetua-se a visão de que a educação é prioritariamente uma questão de aquisição de conteúdos, levando-se muito pouco em conta a discussão sobre a coconstrução dos saberes e a possibilidade de se questionar e transformar esses saberes, ou seja, a possibilidade de gerar novos saberes e de reformular as práticas educacionais de modo a que se enfrente a mudança de paradigmas epistemológicos e os conflitos que a estes se relacionam.

A concepção de aprendizagem como aquisição de técnicas (“técnicas de ensino”, “técnicas de leitura para o vestibular”, como aqui referidas), enquanto sustenta o trabalho convencionalmente realizado nas diversas disciplinas, adquire em relação à língua estrangeira uma nuance bastante peculiar: ela reforça o aspecto instrumental, codificado da língua que, como um conjunto de fórmulas e estruturas padronizadas, torna-se objeto neutro, saber descorporificado, que não passa pela subjetividade do falante nem mobiliza uma identificação. Trata-se de mais um amontoado de saberes descontextualizados que se sustentam independentemente de seus sabedores. Embora várias das respostas que analiso na sequência entrem em franca contradição com essa visão – demonstrando bem a consciência que esses



alunos têm da complexidade que envolve aprender/saber uma língua –, ela ainda está lá, fazendo-se presença forte, como um saber herdado (um saber a respeito dos saberes) do qual temos muita dificuldade de nos desvencilhar.

É importante ressaltar que o gesto de agrupar esses depoimentos dessa forma, dentro de uma categoria que denomino “respostas mais consensuais”, encerra uma perversa constatação: a de que meu próprio contexto à frente desses alunos, lidando com eles na posição de professor, acaba por reproduzir boa parte dessa lógica que gostaria de combater, tornando-me com ela conivente. Quer dizer, nas próprias aulas de língua inglesa que lecionava a esses alunos reconheço a polarização insistindo em se manifestar, e de diversas formas. Muitas vezes o silêncio dos alunos, ainda que pudesse ser interpretado como “resistência”, uma forma não claramente manifesta de construir saberes alternativos, era frequentemente interpretado de minha parte como uma atitude de passividade, como se esses alunos quisessem me transmitir a seguinte mensagem: “olha, não sou eu que vou te ensinar a dar aula – você é que sabe o que eu preciso aprender e o que é necessário fazer para que eu aprenda; por isso, não espere que eu construa nada, pois se eu ainda não sei, não posso construir nada”. A resposta que se possa (ou não) dar a essa resistência pode colocar o professor em uma posição que, longe de promover alguma transformação, simplesmente disfarça um “consenso” improdutivo – um pacto pacificador, mas só na aparência.

Exercício um tanto arriscado, talvez, este de atribuir significado, construir um sentido sobre as “vozes” tão difusas e dispersas desses alunos, principalmente quando ouvidas e interpretadas no silêncio (ou na “bagunça” de uma turma que não se interessa pela aula, o que pode ter similar efeito). Mas tendo estado, como sujeito, inserido nesse processo de forma viva, não posso me furtar a interpretá-lo, em todas as suas contradições.

De qualquer maneira, “desvencilhar-me” de minhas heranças implicaria deixar para trás toda uma bagagem que me constitui, tarefa um tanto improvável. Acredito, porém, que se ao menos puder, como educador, proporcionar oportunidades de que esse corpo de saberes seja por mim



desviado, torcido, mediante um fazer crítico, uma problematização dos pressupostos de sua efetiva validade nos contextos de atuação concreto em que meus alunos-professores podem se inserir, então terei já tomado, a meu ver, um pequeno, mas decisivo passo.

2.2 Análise das respostas “menos esperadas”

2.2.1 Como foi/é:

- “Não havia conteúdo; professor entregava atividades para correção no final delas”;
- “Professores alteravam a dinâmica da aula, dando trabalhinhos que desviavam a atenção do aluno”;
- “Mesmo quando professor vinha com proposta diferente, não tinha aceitação, tornando aula impraticável”;
- “Conteúdo não dava conta de todas as questões que precisamos resolver fora do ambiente escolar”;
- “Não houve conflito”: conteúdo no médio = conteúdo do fundamental (= verbo *to be*);
- “Professores fingiam estar bem para melhor conduzir as aulas”.

O que me faz destacar esses depoimentos em um grupo distinto não é propriamente seu “conteúdo” – alguns deles, aliás, ecoam os até aqui discutidos de um modo bem próximo – mas sim o potencial que vejo neles para um possível confronto de saberes. Quer dizer, leio na superfície desses depoimentos formulações mais explícitas daqueles conflitos epistemológicos que tomei como pressuposto para minha investigação. São respostas “menos esperadas” no sentido de que parecem trazer em si uma contradição. Não enunciam de forma “óbvia” a experiência; requerem, antes, um questionamento, que devolve a pergunta a seus enunciadores, fazendo-os confrontar os saberes que estão aí veiculados.

Se não, vejamos. Pensar que não há conteúdo quando a proposta é fazer atividades para correção clama, no mínimo, por uma precisão: o que há nessas atividades que não seja conteúdo? Conteúdo é diferente de atividade? Tratar-se-ia aqui da tradicional separação entre conteúdo transmitido em aula expositiva e atividade que pratica o conteúdo? Chama mesmo a atenção tal depoimento, especialmente quando justaposto aos dois seguintes na lista.



Afinal, se atividades, ou qualquer outra coisa que o professor possa propor para alterar a dinâmica da aula, são interpretadas pelos alunos como representando um “desvio” em relação à aula convencionalmente esperada, como imaginar que a situação possa se alterar? Por essa lógica, seria até possível supor que uma boa aula seria aquela em que se dá conteúdo *de verdade*, e não “tapeações” do tipo *atividades*. Mas tal leitura nos parece pouco convincente, mesmo se nos lembrarmos do forte argumento – forte porque ainda presente no imaginário – de que “inglês de escola” não tem qualidade.

De qualquer maneira, a ideia de que uma proposta “diferente” possa ser recebida com resistência, e que isso tornaria a aula “impraticável” suscita ao menos uma reflexão: é possível começar a mudar propondo algo fora do que está convencionalmente estabelecido? Não estaria na “qualidade da proposta” a chave para algum bom efeito: o modo como esse diferente ressoa com os saberes dos alunos – saberes que podem ir do “instinto de sobrevivência” que não lhes garante aprendizagem de fato, mas avanço pelas séries, até a percepção de que os professores simplesmente “não sabem o que fazer” e ficam, portanto, “inventando moda”; ou até mesmo o medo, pouco consciente, do novo, do aventurar-se por um novo saber, ou por novas formas de saber? Pensar-se-ia então na qualidade da proposta que, afinal, não se impõe verticalmente, mas que, quero crer, ganha maior chance de sucesso quando efetivamente compartilhada, quando efetivamente feita de escuta e contribuição bi/multilaterais, resultado de uma troca de saberes: “você me dizem o que acham que valeria a pena saber, e de que forma, e eu os ajudo a chegar lá – esperemos”.

Tal postura talvez não seja capaz de dar conta de todas as questões que precisamos resolver fora do ambiente escolar (o que seria capaz de o fazer, de qualquer maneira?). Mas talvez seja possível aqui identificar quais as questões que precisamos resolver *dentro* do ambiente escolar a fim de que com esse conhecimento nos tornemos cidadãos mais preparados e críticos no mundo “lá fora”. Talvez isso seja possível, sim, e ainda mais: por meio do “conteúdo”,



pois nesse processo nada nos sugere que precisemos abrir mão de tão desejado e contestado bem.

Talvez devesse começar, novamente, pelo depoimento que menciona o verbo *to be* e devolvesse ao seu enunciador a constatação na forma de um questionamento: “então, se foi só verbo *to be* todo o tempo, como poderíamos afirmar que *não* houve conflito? Isso não é conflito o suficiente? Ou você pensa, como eu penso, que é preciso um *confronto de saberes*, e que esse é um confronto (um conflito?) no qual vale a pena investir, e pelo qual vale a pena lutar?” Talvez sim, e aí então concordamos: não há conflito quando o conhecimento morre, quando se torna formulaico e afasta-se de seu conhecedor. Não há construção de saber no modelo bancário (FREIRE, 2005) de transmissão ainda vigente: o fato ter de se atravessar, ao longo de anos, os tempos verbais e suas conjugações sem ainda poder usá-los de forma apropriada nos envia uma mensagem clara, um sinal forte, o qual já não é mais possível refratar.

2.2.2 Como deveria/precisa ser:

- “Aluno necessita de todo o apoio e respeito do professor”;
- “Atualmente estudamos a forma da língua inglesa culta, e para que exista a construção do conhecimento é preciso a desconstrução do conhecimento anterior”;
- “Primeiro passo é se colocar no lugar do aluno para identificar suas dificuldades; só assim será possível dar sequência num trabalho com começo, meio e fim”;
- “Cabe ao professor saber reconhecer pontos diferentes no processo de aprendizagem de cada aluno e lidar com eles de modos diferentes. Não dá para tratar ‘igual’ os que possuem habilidades ‘diferentes’ (respeitar os saberes dos educandos; comprometer os que sabem mais com os que sabem menos)”;
- “Cabe a professor ‘enxergar’ sua sala e, assim, aprender com os alunos” (“pretendo ler meus alunos e ser um professor ‘dentro deles”);
- “Dividir em módulos mais simples, e que os alunos possam participar dessa escolha a nível de aprendizagem – eles poderiam escolher a sequência; esta seria uma forma de valorizar o aluno e trazê-lo para a sala de aula”;
- “Aprender como viver na cultura de outros países (respeitar uma cultura diferente que faz com que qualquer ser humano cresça e se torne um cidadão do mundo)”;

- “Professor deve criar seu próprio estilo, que possibilite ‘interromper’ esses ‘conflitos’ entre aluno, professor e matéria”;
- “Professor deve buscar sempre a conciliação, jamais entrar em conflito com o aluno”;
- Na Licenciatura: “Professor deve dar exemplos de sua experiência em salas do ensino fundamental e médio e ouvir as experiências dos alunos”.

Assim como em 2.1.2, o critério que reúne esses depoimentos em um grupo é o potencial de reflexão e questionamento que julgo que possam suscitar, especialmente quando contrastados com as respostas mais “consensuais”. Numa primeira leitura, percebo a manifestação de uma interdiscursividade que remete ao conhecimento normalmente veiculado nas aulas teóricas da Licenciatura. Destaca-se aí o foco na questão da interação comprometida entre professores e alunos, e a necessidade de se levar em conta as necessidades específicas destes, além da importância da atuação docente no sentido de discernir formas de lidar com a diferença e o conflito.

Ora, poder-se-ia muito bem falar aqui em consenso, no sentido de que as lições “transmitidas” nas aulas de Licenciatura teriam sido “bem aprendidas”. A questão que me interessa mais de perto, no entanto, tem a ver menos com a reprodução de um discurso pedagógico apontando caminhos para o futuro professor do que propriamente com o modo como esse conhecimento entra (ou não) em conflito com o discurso meramente constatatório sobre a baixa qualidade do ensino básico no Brasil, o qual, como vimos, se manifesta ainda com muita força, agrupando sob si as já muito repisadas críticas levantadas em 2.1.1 e 2.2.1.

Acredito ser fundamental que se fomente em sala de aula uma contraposição crítica entre pelo menos essas três dimensões: (a) a experiência que os alunos trazem para um curso superior enquanto ex-alunos do ensino médio, aprendendo e observando como agiam seus professores; (b) a situação dos diferentes contextos em que esses alunos realizam seus estágios supervisionados obrigatórios; e (c) o conjunto de práticas que eles visualizam como ações viáveis e bem-sucedidas numa atuação futura como professores, dentro de contextos mais ou menos definidos (escola pública, escola



particular, instituto de idiomas, nível médio, nível fundamental...). Tal contraponto, no âmbito específico de nossa investigação, poderia começar com uma problematização (“desconstrução”, como um dos próprios respondentes menciona) dos pressupostos que lhes servem de sustentação, por mais que estes soem “bem acabados” enquanto propostas para qualquer “bom professor” seguir.

A ideia, por exemplo, de organizar um programa de ensino de língua inglesa por módulos mais “simples”, nos quais os alunos participariam na elaboração de atividades ou a escolha dos temas e sequências, poderia ser explorada (e até mesmo testada “na prática”) ao longo do trabalho realizado nas aulas do curso de Bacharelado, de modo que os alunos pudessem contrapor essa experiência – a de ser “coautores” de um programa de ensino – à vivência que eles possam eventualmente ter tido, tanto como ex-alunos de ensino médio quanto como estagiários em semelhantes contextos. O depoimento em que emerge a proposta parte, afinal, da observação de alguma prática semelhante bem-sucedida? Onde, especificamente, ela se deu? Quem esteve envolvido? Ou seria essa apenas uma “ideia imaginada”?

Num primeiro momento, a proposta seria basicamente a de investigar a “genealogia” desse saber, ou seja, por que essa ideia tomou corpo? A partir de que experiência? Vinda de que contexto? Daí então, se testada efetivamente, a iniciativa em questão mereceria ainda um investimento reflexivo, por meio do qual os alunos desenvolveriam a percepção de que, em determinados contextos, ela poderia/haveria de encontrar resistência, ou, se implementada sem sucesso, teria de ser adaptada, reformulada, revista de forma responsável e comprometida por parte de todos os seus idealizadores.

Quanto aos depoimentos que apontam para o conflito como condição indesejável, que cabe aos professores evitar ou combater, estes talvez sejam os que mais se beneficiariam de uma “desconstrução”. Afinal, levando em conta a complexidade do fazer pedagógico, com a qual muitos desses alunos estão tendo sua primeira oportunidade de se engajar criticamente, como futuros profissionais, torna-se difícil imaginar que conflitos possam ser simplesmente

ignorados, ou mesmo “interrompidos”. Estes estão, como tentei mostrar, na base de todo o processo que subjaz à formação de ex-alunos em futuros professores.

3. Considerações finais

A análise das respostas de futuros professores de inglês no contexto estudado corrobora a hipótese de que se seu imaginário atua diretamente sobre os modos como leem o mundo e o seu lugar nele; eles se engajam com esse imaginário como sendo o território nas fronteiras do qual conhecimentos novos e atuais podem ocorrer. Tal engajamento, por sua vez, apresenta-se como uma rota alternativa a dicotomias arraigadas que estruturam suas ações, favorecendo o entendimento de que tais dicotomias, longe de se resumirem a uma questão de livre escolha entre alternativas, são mecanismos que seguem inscrevendo-os em uma lógica de relações desiguais de poder e saber (APPADURAI, 2006).

Uma vez que não podemos escapar desses imaginários, caberia a nós educadores auxiliar os alunos a reconsiderá-los de um modo mais complexo, proporcionando-lhes a oportunidade de se engajarem criticamente com as fronteiras da diferença por meio de uma copresença radical e instâncias concretas de diálogo. Diálogo que pode ocorrer, por exemplo, no contato “coautorial” com os textos, com as variedades linguísticas, com as literaturas – enfim, com as múltiplas formas de se construir sentidos em uma língua estrangeira. Aí então os imaginários poderiam se tornar “mais reais que a teoria”, pois capazes de vislumbrar mundos ainda não imaginados – não necessariamente zonas de conforto, territórios livres de conflito, mas antes cenários de práticas inspiradoras e esperançosas a serem exercitadas na vida cotidiana, dentro e fora de uma sala de aula.

Referências



APPADURAI, A. The Right to Research. In: **Globalization, Societies, and Education**, v. 4-2, p. 167-177, 2006.

DAL SENO, D. Editorial. Disponível em <<http://editorialddalseno.blogspot.com.br>>. Acesso em: 14 nov. 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da Tolerância**. São Paulo: Editora da Unesp, 2005.

LOPES, C. R. Repensando os saberes: mudanças nos paradigmas epistemológicos e a formação de professores de língua estrangeira. In: **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 13-3, p. 941-962, 2013.

RORTY, R. **Philosophy and Social Hope**. London: Penguin, 1999.

SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal – Das linhas globais a uma ecologia de saberes”. In: **Novos Estudos CEBRAP**, v. 79, p. 71-94, 2007.

SARMENTO, M. J. Quotidianos densos – a pesquisa sociológica e os contextos de acção educativa. In: GARCIA, R. L. (org.). **Método Métodos Contramétodo**. São Paulo: Cortez, 2003.

SOUZA, L. M. T. M. Para uma redefinição de Letramento Crítico: conflito e produção de significação. In: MACIEL, R. F.; ARAUJO, V. A. (orgs.). **Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas**. Jundiaí: Paco editorial, 2011.

TODD, S. **Toward an Imperfect Education**. Boulder, London: Paradigm Publishers, 2009.

Recebido em 29 de novembro de 2013.

Aprovado em 12 de maio de 2014.

Carlos Renato Lopes

Professor Adjunto do Departamento de Letras da Universidade Federal de São Paulo (Campus Guarulhos), onde atua nas disciplinas de Língua Inglesa. Seus interesses de pesquisa se concentram nas áreas de Análise de Discurso com ênfase no texto midiático, Linguística Aplicada e Ensino e Aprendizagem de Línguas Estrangeiras, incluindo a autoria de materiais didáticos de língua inglesa.

E-mail: