



<http://dx.doi.org/10.30681/issn23163933v25n02/2018p379-392>

## Entrevista com Maria Inêz Probst Lucena

ETNOGRAFIA, ESCOLAS E COMPROMISSO COM A EDUCAÇÃO  
LINGÜÍSTICA

\*\*\*

ETHNOGRAPHY, SCHOOLS AND COMMITMENT TO  
LINGUISTIC EDUCATION

Por: Ana Antônia de Assis-Peterson<sup>1</sup>



Maria Inêz Probst Lucena is a Doctor in Letters in the area of language studies from the Federal University of Rio Grande do Sul and is a permanent member of the Linguistics Graduate Program at the Federal University of Santa Catarina. Her areas of interest are: teaching and learning a foreign language, teacher education and learning assessment. She has been engaged in ethnographic studies within the area of Applied Linguistics focusing on socio-cultural, political and ideological aspects of language learning and teaching. She has published in highly reputable Brazilian journals.

<sup>1</sup> Professora da Universidade Federal de Mato Grosso, PhD em Educational Linguistics - University of Pennsylvania (1995).



**Ana Antônia** – Professora Maria Inêz, em primeiro lugar gostaria de lhe dizer muito obrigada por ter aceitado com alegria dar esta entrevista para comemorar os 20 anos da nossa associação de professores de inglês e do jornal APLIEMT Newsletter. É realmente um prazer que possa falar sobre questões de grande interesse para nossos leitores.

**Ana Antônia** – Na sua opinião, que questão ou questões são relevantes ao ensino de inglês nas escolas públicas brasileiras nos tempos em que vivemos?

**Maria Inêz** – Considerando a estrutura de um país como o Brasil, não há como qualquer resposta aqui ser extensiva a todo o território nacional. Importa ressaltar, portanto, que minhas opiniões precisam ser relativizadas em relação às diferenças políticas e econômicas encontráveis em um Brasil que é tão vasto e diverso. Minhas ideias não podem ser generalizáveis para todos os cenários de escola pública. Há muita diferença entre esses cenários. Há muitas diferenças entre condições de trabalho impostas nas instituições e muitas diferenças entre estudantes e educadores que nelas atuam.

Bem, voltando, então, à pergunta sobre as questões relevantes para o ensino de inglês nesses espaços, penso que o respeito ao conhecimento que alunos e alunas trazem para as salas de aulas de línguas é uma questão a ser considerada. Acredito na fluidez das línguas e não na separação rígida entre elas. O inglês já faz parte do repertório linguístico de uma parcela expressiva da população brasileira, embora os recursos multilíngues utilizados por alunos/as em suas práticas diárias não são, geralmente, reconhecidos no contexto escolar. Quero chamar a atenção para a necessidade de um olhar culturalmente sensível a práticas de língua(gem)



alternativas na sala de aula que possam empoderar alunos/as e reconhecer a pluralidade da sala de aula a ponto de melhor negociarmos os sentidos desse contexto com seus participantes. O inglês da sala de aula precisa estar relacionado a redes de significação amplas, de modo que a prática comunicativa caracterize-se como uma experiência verdadeiramente transcultural. Para essa almejada transculturalidade, as manifestações de língua (gem) locais são importantes e devem ser igualmente legitimadas, exigindo da escola diálogo e abertura para as diferenças.

Levar em consideração a presença do ‘inglês’ que brota do mundo vivido pelos alunos/as me parece uma questão bastante relevante. Ou seja, importa que eles/elas percebam que esta língua não é mais estrangeira e tampouco propriedade de ‘falantes nativos’. Ela está presente nos seus repertórios linguísticos, faz parte de suas biografias, é usada para fazer coisas nos seus cotidianos. Ela é, portanto, adicional (ver discussão em Schlatter; Garcez, 2012).

Outra questão que considero importante trazer aqui e que, de certo modo, tem a ver com a questão acima, é a insistência e ainda forte presença do tão propagado método comunicativo de ensino de línguas, aliado fortíssimo do modelo idealizado e utópico de proficiência. Nossas pesquisas mostram que os enunciados de professores e professoras sobre ensino de línguas permanecem bastante marcados por afirmações relativas a essa metodologia, tão difundida a partir dos anos 80. Persistindo como principal orientação para as aulas de línguas, a consequência desta insistência de muitos/as em seguir uma abordagem de ensino de línguas que não condiz com a educação de línguas na escola pública é consideravelmente grande.



Primeiro, porque, em sua versão mais purista, o método comunicativo é pautado na ideia de desenvolver a proficiência oral e idealizado com base na fictícia figura do ‘falante nativo’ (dadas as condições e o tempo destinado às aulas de línguas na grade curricular, as orientações que ficam de tal abordagem são as atividades lúdicas). Segundo, porque diante da impossibilidade de seguir a perspectiva ‘comunicativa’, muitos professores e professoras sentem-se frustrados/as por não conseguirem alcançar os objetivos pela abordagem estipulados e acabam optando por apresentar exercícios puramente estruturais, juntamente com outras atividades desconectadas que, na maioria das vezes, não fazem sentido para alunos e alunas. Ou seja, as propostas de ensino de línguas com base neste modelo dominante e hegemônico têm falhado ao não contemplar as experiências contemporâneas dos/as alunos/as.

A sala de aula de inglês precisa ser entendida na perspectiva de uma contemporaneidade que exige uma abertura teórica-metodológica. E esta abertura teórica-metodológica precisa ser sócio-histórico e culturalmente situada, sensível à diversidade linguística, às novas formas de cultura popular e aos novos desenhos de práticas discursivas do mundo contemporâneo. Assim, como mais uma questão relevante, destaco a construção de um trabalho colaborativo entre professores e estudantes, na tentativa de torná-los/las mais e mais conscientes de seu papel na sociedade atual. Nessa tarefa, um trabalho didático a partir de práticas de linguagem e de projetos pedagógicos, centrado no paradigma crítico, pode ser desenvolvido na sala de aula de inglês de modo a contribuir na construção de uma sociedade transformadora. Nesse sentido, gostaria de fazer



referência ao trabalho de Pedro Garcez, pesquisador da UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul) que tanto tem nos ensinado sobre modos de ensino de línguas e de vidas na escola. Ao longo dos anos, Pedro vem nos alertando para prestarmos atenção nas boas práticas de educação de línguas e em projetos significantes que podem ser encontrados nestes cenários. Ainda em relação ao seu trabalho, remeto os leitores ao livro escrito por ele e Margarete Schlatter, intitulado *Línguas adicionais na escola: Aprendizagens colaborativas em inglês* (ed. Edelbra) que nos ensina muito sobre educação de línguas na escola pública.

Enfim, as questões são muitas e, mesmo que muito brevemente, gostaria de falar sobre a importância do PNLD para o ensino de inglês nas escolas públicas. Ainda que o programa tenha tido várias críticas em relação à qualidade do material distribuído, a possibilidade de muitos alunos/as terem um livro de inglês (desenvolvido por autores brasileiros) significa um grande avanço. Neste sentido, importa que professores/as e alunos/as não virem as costas para esse material didático. Ao invés disso, é preciso aprender a lidar com ele. O livro didático pode ser um aliado e um propulsor de projetos e boas atividades, especialmente em escolas mais carentes. Há muitas iniciativas interessantes desenvolvidas por professores/as a partir das temáticas e propostas trazidas por estes materiais. O convite feito aos professores/as é que critiquem e que exerçam sua autoria, trazendo para o diálogo as relações entre a realidade apresentada no livro e a realidade dos ambientes em que atuam.

Por fim, nos tempos difíceis em que estamos vivendo, me parece que a questão mais urgente seja a necessidade de voltarmos nossa atenção para as



proposições da nova BNCC (Base Nacional Comum Curricular), tentando entender o que ali está sendo proposto em termos de ensino de línguas, de modo que possamos refletir sobre possibilidades de agência e de protagonismo em relação ao documento. Conforme ela está sendo apresentada em sua terceira versão, vê-se claramente a opção por perspectivas conteudistas e homogêneas de educação. Nesta direção, cabe-nos perguntar como lidaríamos, a partir desse documento, com a diversidade cultural e sociolinguística, com a questão de identidades, com a criatividade, fluidez e interculturalidade, questões tão caras ao ensino de inglês. *Food for thought!*

**Ana Antônia** – Como etnógrafa interessada em práticas de linguagem em contextos escolares, seu foco principal tem sido em o que está acontecendo na sala de aula e como professores/as atribuem sentidos ao que fazem. Como vê a associação entre formação de professor e desempenho de professores/as em sala de aula?

**Maria Inêz** – Nossas etnografias têm encontrado professores/as fazendo coisas muito interessantes e produtivas em salas de aulas de inglês. Neste caso, assumem a sala de aula como um ambiente intercultural, consideram a diversidade e exploram recursos multimodais e semióticos, tentando fazer da sala de aula de línguas um espaço bastante rico, inventivo e plural. Avançam, vão além da dependência, e com reflexão, ultrapassam a imitação de modelos, conquistando uma independência informada. Ou seja, analisam os contextos e os usos situados da linguagem e tomam decisões que podem contrariar ou não os ensinamentos que tiveram. No entanto, estas práticas,



que não são a norma, são práticas provenientes de atitudes reflexivas que podem ter muita ou nenhuma relação com a formação inicial.

Acredito que a formação dos professores de língua inglesa, quando feita com base em uma perspectiva teórica muito restrita, originada no círculo central ocidental, formado por ensinamentos provenientes da Grã-Bretanha, América do Norte, Austrália e Ásia (ver HOLLIDAY, 1994) tende a criar nos professores/as uma sensação de frustração. Muitos/as professores/as dizem sentirem-se frustrados por não dar conta de fazer a ‘aplicação’ de teorias e conjuntos de ideias mostradas como legítimas e efetivas durante a formação. E aí, observamos o equívoco de algumas linhas de educação de professores que desconsideram o mundo vivo e não estagnado da escola, insistindo em modelos prontos e importados. O que quero dizer é que muitas vezes o planejamento didático, conforme orientado por professores/as formadores/as me parece estar mais comprometido com o ensino da língua inglesa como um sistema abstrato do que com uma educação linguística que pode contribuir para mudanças sócio culturais, políticas e econômicas.

Na sala de aula, conseqüentemente, aqueles/as professores/as que não tiveram a oportunidade de discutir como valorizar experiências e saberes locais, não conseguem se perceber como capazes de realizar projetos autorais, desconectados de metodologias hegemônicas e dominantes. Diante da impossibilidade de seguir o que havia sido ensinado durante a formação inicial, eles/elas assumem uma postura fatalista e fazem aquilo que consideram ser ‘o possível’ de ser feito ali, ou seja, exercícios estruturais, músicas, jogos, etc.



Por outro lado, quando a proposta de formação se afasta de modelos pré-concebidos, sem estar atada a nenhuma metodologia específica, distanciada de abordagens hegemônicas e padronizadas de ensino de línguas, alunos/as e professores/as têm a possibilidade de ter uma formação pautada na discussão de ações pedagógicas e atividades com objetivos claros e voltados para os interesses da comunidade local. Acho que este tipo de formação, com atenção voltada para a realidade local importa sobremaneira, uma vez que a observação sistematizada do ensino e de cenários específicos tem revelado uma incrível diversidade linguística. Essa diversidade, embora presente em qualquer tempo e espaço, tem sido acentuada pela recente e intensa mobilidade de pessoas, seja pelas diásporas, seja pelo envolvimento com a tecnologia e com novas formas de cultura popular (ex. rap, hip hop, etc). Essa nova configuração sociolinguística faz com que novas possibilidades de linguagem apareçam, de modo que novos desenhos de práticas discursivas precisam ser considerados na sala de aula.

A discussão sobre os usos do inglês percebidos em diversos contextos de ensino e aprendizagem aparecem como dinâmicos, pessoais, e como resultados de performances juvenis não me parecem ainda suficientemente problematizados na formação de professores/as. Na falta de uma discussão mais ampla, esses usos continuam sendo rejeitados ou julgados como incorretos em muitas salas de aulas.

O que percebemos é que alunos e alunas desenvolvem a capacidade de colocar esforços, de utilizar recursos do ambiente em que vivem para alcançar seus propósitos comunicativos, em inglês. Eles/as engajam-se em realizações de formulações linguísticas, por vezes, bastante criativas e ao



fazer uso das diferentes estratégias, ressignificam atividades e a própria estrutura da língua adicional em sala de aula para atingirem seus propósitos comunicativos e interacionais. No entanto, esse caráter plural das práticas da linguagem que aparece nas práticas diárias de alunos/as, de forma espontânea, na sala de aula de línguas contemporânea não é muito reconhecido na formação e tampouco nas práticas pedagógicas de professores/as em salas de aula.

**Ana Antônia** – Como a pesquisa etnográfica afetou sua vida profissional e pessoal?

**Maria Inêz** – A etnografia contribui muito para aguçar nosso senso crítico. A reflexividade, própria da abordagem, ajudou-me e ajuda ainda a compreender por que as práticas, as ações, os valores que existem em cenários específicos de ação, são do jeito que eles são. Tentar entender a perspectiva e a prática do outro sob a perspectiva desse outro, é também um exercício de reflexão sobre nós mesmos, o que considero importantíssimo, tanto para a vida profissional, como para a vida pessoal. Além disso, abordar aspectos sociológicos e políticos dos fenômenos de linguagem a partir das práticas sociais situadas, a partir das vozes dos seus agentes e das especificidades culturais das comunidades investigadas me fez aprender muito sobre a vida, sobre a escola e sobre o mundo. Me fez também mais atenta à diversidade e desigualdade cultural e linguística, tão centrais para nosso trabalho, levando-me a questionar, por exemplo, as políticas educacionais de línguas, cuja trajetória no Brasil, salvo em algumas poucas tentativas, têm se pautado, majoritariamente, por uma lógica homogênea e monolíngue.



A etnografia escancara a diversidade, as diferentes vozes, desde a vida dos participantes e a nossa própria. O estudo da linguagem em ação exige reflexões críticas sobre as práticas de linguagem, sobre mudanças demográficas, sobre o uso de tecnologias, sobre diásporas, migrações, etc. Exige lidar com pessoas, cujas vidas podem ser bem diferentes da nossa e que demandam um exercício de escuta e de conversa para que nossos pontos de vista não se sobreponham aos delas. O reconhecimento da importância do que o outro tem a nos dizer, a importância em reconhecer quem define o que é falado e quem fala o que, nas comunidades investigadas, são coisas que ficam muito claras para nós etnógrafos/as e nos ajudam a entender as estruturas sociais e a complexidade linguística de cada cenário.

Tornamo-nos, acredito, mais sensíveis, mais compassivos e mais compreensivos com esta abordagem de pesquisa e entendemos que todo trabalho só pode dar certo se for colaborativo. O fato de a imparcialidade, reconhecidamente, não poder ser evitada, nos vigora a pensar muito sobre os argumentos que usamos para interpretar os dados. Assim, com a práxis etnográfica nos fazendo questionar, registrar e escrever muito, desenvolvemos uma relação regulada pelas regras de comunicação da comunidade – no nosso caso, geralmente, a comunidade escolar.

A ideia de buscar um trabalho colaborativo tanto na geração de dados, como na representação e na edição dos dados nos faz compreender a pesquisa e a vida a partir de uma posição menos hierarquizada. Aprendemos também a pensar na ética, buscando o “entendimento da vida social como ela parece ser [...] complexa e dinâmica por demais para [...] impor-lhe controle (Garcez, 2012)”.





Tendo como objeto comum em todas as nossas pesquisas o tema “Linguagem e práticas escolares”, temos como tópicos de interesse a Educação bilíngue, a transculturalidade, materiais didáticos, educação indígena e políticas de educação de línguas. Nesses cenários diversificados, quais sejam, escolas indígenas, escolas polos de surdos, salas de aula de Inglês e de Espanhol como línguas adicionais, aprendemos a discutir e entender modos de desinventar e de ressignificar do ensino de línguas, especialmente a partir da discussão acerca da diversidade e da interculturalidade. Diante de uma política globalizada buscamos refletir criticamente os usos da língua(gem), problematizando a ideologia subjacente a esses usos, com o objetivo de contribuir com uma educação de línguas avessa a homogeneizações. A perspectiva pós-colonialista nos ajuda a compreender a relevância do contexto sócio-histórico para a produção do conhecimento e permite que consideremos os fluxos culturais.

Procuramos discutir a relevância das ações educacionais, especialmente na escola de educação básica, na tentativa de contribuir para o entendimento da educação em línguas da perspectiva daqueles que protagonizam as ações em contextos educacionais diversos. Os significativos períodos de observação, entrevistas, notas de campo e de outros registros nos permitem lidar com a rotina e com a vida mundana da escola, trazendo à tona questões específicas de cada contexto e examinando comportamentos e práticas de resistência, interpretação e de apropriação das políticas oficiais, globais e locais, e os usos particulares que tem sido feito dos documentos oficiais. Finalmente, acho que problematizar o ensino de línguas com base naquilo que pessoas de carne e osso estão fazendo ao usar a linguagem abre muito



o nosso horizonte para o entendimento de implicações teóricas e políticas, especialmente trazidas à tona pela globalização. Além disso, o diálogo com áreas das ciências sociais, especialmente com a educação, sociologia, antropologia, história, geografia, dentre outras, tem sido fundamental, no exercício, como etnógrafos/as, em entender as questões da sala de aula de línguas, considerando os desafios trazidos pelas especificidades da sociedade do século XXI.

**Ana Antônia** – O que considera como seu principal compromisso quanto à educação linguística em nosso país?

**Maria Inêz** – Meu conhecimento como professora e pesquisadora é especialmente constituído por minha experiência como professora da Educação Básica, na rede pública, papel que desempenhei por mais de 30 anos. Tenho tido, desde o início da profissão, a oportunidade de discutir a educação de línguas com professores/as, grandes colegas, extremamente envolvidos/as e, principalmente, com todos/as os alunos e alunas que me acompanharam e têm me acompanhado, me ensinado muito mais do que eu a eles, durante todo esse tempo.

Não sei se posso caracterizar a tentativa de construir um trabalho colaborativo como uma missão principal para a educação de línguas, mas, a busca do envolvimento de aluno/as, na tentativa de realizar uma educação transformadora, talvez tenha sido minha maior missão. Sempre busquei, e ainda busco na pós-graduação, formar educadores de línguas enquanto cidadãos conscientes de seu papel na sociedade atual.

Entendo que as reflexões a partir de observações da própria sala de aula tem contribuído para o desenvolvimento de um trabalho crítico, em que



professores, futuros professores, alunos e alunas têm participado como pensadores e construtores do conhecimento sobre educação linguística. A atuação na pós-graduação em Linguística na UFSC tem possibilitado a expansão da pesquisa, em nível de mestrado e doutorado, especialmente pelo esforço de excelentes jovens pesquisadores/as que têm se embrenhado em campos de diferentes cenários educacionais, buscando entender e refletir sobre educação linguística, juntamente com quem está comprometido diretamente com ela, ou seja, os/as professores/as e alunos/as que atuam nas escolas. Nessa missão, temos refletido acerca da educação de línguas em diferentes cenários de escolas públicas, discutindo com comunidades indígenas, comunidades de surdos/não surdos, comunidades de imigrantes, etc.

Em tempos tão difíceis e de tão pouco diálogo entre governo e governados, talvez nossa maior missão seja não perder a fé e possibilitar a visibilidade de indivíduos que vivem suas vidas de maneiras diversas, tentando aprender/ensinar línguas, mesmo diante de condições tão adversas.

**Ana Antônia** – Agradeço mais uma vez sua valiosa contribuição pela entrevista.

**Maria Inêz** – E eu também agradeço muito por este convite tão honroso, Ana! Obrigada por ter me dado a oportunidade de discutir questões da área que são tão caras para todas nós.



## Referências

- HOLLIDAY, A. R. *Appropriate methodology and social context*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.
- SCHLATTER, M. & GARCEZ, P. *Línguas adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em Inglês*. Erechim: Edelbra, 2012.
- GARCEZ, P. Avançando olhares para um observatório de práticas de linguagem em contextos escolares. In: FRITZEN, M. P.; LUCENA, M. I. P. (Org.). *O olhar da etnografia em contextos educacionais: Interpretando práticas de linguagem*, Blumenau: Edifurb, prefácio, p.7– 10. 2012.