

**ENSINO CRÍTICO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS/INGLÊS:
A TRANSGRESSÃO COMO POSSIBILIDADE**

Marco Túlio de Urzêda Freitas*

RESUMO: Neste trabalho, baseio-me no construto *pedagogia como transgressão* (HOOKS, 1994; PENNYCOOK, 2006) para refletir sobre a minha experiência com o ensino crítico de línguas estrangeiras/inglês no Centro de Línguas da Universidade Federal de Goiás. Tal abordagem busca respaldo nos pressupostos da Linguística Aplicada Crítica, uma frente da Linguística Aplicada que, segundo Pennycook (2001, p. 114), visa “estabelecer uma relação entre o campo da Linguística Aplicada – salas de aula, traduções, conversações, entrevistas e textos – e as questões mais amplas da sociedade”. A pesquisa, que se caracteriza como um estudo qualitativo e de intervenção (LÜDKE e ANDRÉ, 1986), contou com a participação dos/as alunos/as de duas turmas de inglês pré-intermediário, de uma professora-observadora e do professor-pesquisador. Os dados foram coletados por meio de sete questionários aplicados aos/as alunos/as, duas sessões reflexivas e um diário de campo. As falas dos/as participantes revelam que o ensino crítico de línguas estrangeiras/inglês é uma abordagem que desencadeia muitos conflitos em sala de aula, mas também evidenciam a sua relevância para o desenvolvimento crítico, linguístico e comunicativo dos/as alunos/as, bem como para a formação crítica de professores/as. Além disso, mostram que o ensino crítico de línguas estrangeiras/inglês é uma abordagem transgressiva que demanda compromisso social e atitude investigativa por parte dos/as professores/as, o que requer uma compreensão de como a língua/gem opera na construção e no mascaramento das injustiças sociais.

*Com todas as suas limitações, a sala de aula
continua sendo um lugar de possibilidades.*
(bell hooks)

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O que é transgressão? O que significa educar para transgredir? De que forma a transgressão pode colaborar com a promoção de uma abordagem mais holística e politizada para o ensino de línguas estrangeiras (doravante LE)? Antes de responder a essas perguntas, é necessário observar como as nossas identidades e histórias de vida se articulam com as nossas práticas pedagógicas (ALMEIDA SILVA, 2009), visto que as ações de um/a professor/a refletem as suas experiências como ser humano (ALMEIDA FILHO, 1993; BARCELOS, 2001; BANDEIRAS, 2003). De tal modo, gostaria de dar início a esta discussão por meio de um evento que retrata a minha postura como professor de LE/inglês.

Certa vez, em meio a uma discussão sobre o tema *Racismo no Brasil*, uma colega de trabalho, que também é professora de LE, desafiou-me com a seguinte pergunta: “Mas você acha que os negros são marginalizados no Brasil?” Em resposta ao seu tom irônico, disse-lhe:

* Mestrando em Letras e Linguística e professor auxiliar da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás. Atua como professor de inglês no curso pré-vestibular da Comunidade FazArte, um projeto de extensão da Universidade Federal de Goiás, e como colaborador em atividades de ensino e pesquisa no Colégio Estadual Professor Pedro Gomes, em Goiânia-GO. Contato: <marcotulioufcultura@gmail.com>.

“Eles são! Basta se dar ao trabalho de ver a cor das pessoas que ocupam os melhores cargos na sociedade e a cor das pessoas que pedem dinheiro nas ruas”. Mais que depressa, minha colega replicou dizendo que, na condição de mulher branca, ela já havia sido vítima de racismo na escola e no trabalho, pois, em seu ponto de vista, *branquela* se configura como um chamado racista. No momento, fiquei tão indignado que não consegui dar-lhe uma segunda resposta. Poderia ter dito, por exemplo, que o efeito de ser chamada de *branquela* nunca seria o mesmo do de ser chamada de *negrinha*, mas confesso que me faltaram palavras¹.

Além de retratar a minha postura como professor de LE/inglês, esse evento possibilita-nos deduzir que, na compreensão de minha colega, uma mulher branca e de classe média imbuída de um falso imaginário racial democrático (SALES JR., 2006), as pessoas brancas também podem ser vítimas de racismo. “O que diferencia uma mulher branca de uma mulher negra no Brasil?” Certamente, essa é uma pergunta que nunca lhe passou pela cabeça. Mas tenho certeza: nossa conversa fez com que ela refletisse sobre essa e outras questões referentes à dinâmica racial no Brasil, mesmo que em silêncio e contra a sua vontade. Eu também refleti, ainda que seja para confirmar, uma vez mais, a dificuldade que algumas pessoas brancas têm para reconhecer as marcas hegemônicas de seus próprios corpos.

Afinal, é assim que o *racismo à brasileira* se manifesta: por meio da negação e do apagamento das desigualdades. Pensar diferente significa transgredir as lições de paz e harmonia que aprendemos em casa, na escola, na igreja e em outros contextos sociais, as quais visam neutralizar quaisquer sentimentos de revolta que possam se converter em atos de resistência contra a “ordem” do sistema. Assim sendo, como professores/as imersos nas incoerências e fragmentações de uma realidade complexa, cabe-nos questionar: Que tipo de postura devemos adotar em sala de aula, a que *obedece* ou a que *transgride* a “ordem” do sistema? Qual dessas posturas está mais próxima dos anseios de um mundo estruturado na desigualdade? Qual delas nos permite verificar se as nossas histórias de vida como homens e mulheres, negros/as e brancos/as, homossexuais e heterossexuais etc., estão mesmo *do lado de fora* das nossas práticas pedagógicas?

¹ Para hooks (1992 *apud* Almeida Silva, 2009, p. 35), “uma visão de homogeneidade que procura desviar a atenção e até desculpar o impacto opressivo e desumano da supremacia branca na vida das pessoas negras, sugerindo que as pessoas negras também são racistas, indica que a cultura permanece ignorante a respeito do que o racismo realmente é e como ele atua. [...] Por que é tão difícil para muitas pessoas brancas compreenderem que o racismo não é opressivo porque as pessoas brancas têm sentimentos preconceituosos em relação às pessoas negras [...], mas porque é um sistema que promove dominação e subjugação? Os sentimentos preconceituosos que algumas pessoas negras podem expressar a respeito das pessoas brancas não estão, de nenhuma maneira, ligados ao sistema de dominação que nos permita algum poder para controlar coagidamente as vidas e o bem-estar das pessoas brancas. Isso precisa ser entendido”.

Neste trabalho, baseio-me no construto *pedagogia como transgressão* (HOOKS, 1994; PENNYCOOK, 2006) para refletir sobre a minha experiência com o ensino crítico de LE/inglês, o qual se relaciona “com a forma como se ensina em sala de aula, seus objetivos, seu papel na sociedade e a habilidade de agir reflexivamente” (FERREIRA, p. 35). Na próxima seção, apresento os principais aspectos da Linguística Aplicada Crítica, uma frente da Linguística Aplicada que, segundo Pennycook (2001, p. 114), visa estabelecer uma relação entre o campo da Linguística Aplicada – salas de aula, traduções, conversações, entrevistas e textos – e as questões mais amplas da sociedade, propiciando o surgimento de uma abordagem mais holística e politizada para o ensino de LE.

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Hooks (1994) define a educação como um ato performativo. Isso significa dizer que o ato de educar produz ações em âmbito social. Em outras palavras, *educar é fazer*. Nesse sentido, a autora alega que, na condição de professores/as, temos a chance de transgredir os limites da sala de aula, promovendo mudanças, intervenções e trocas espontâneas de experiências e de conhecimento. Por sua vez, tal concepção nos possibilita pensar o ensino de LE como transgressão. De acordo com Pennycook (2006), o termo *transgressivo* pode ser utilizado tanto para demarcar os instrumentos políticos e epistemológicos que visam romper as fronteiras do pensamento e da política tradicionais quanto para pensar o que não deveria ser pensado e fazer o que não deveria ser feito. Com base nas reflexões de hooks (1994), o autor sugere que transgredir significa “opor, resistir e cruzar os limites opressores da dominação pela raça, gênero e classe”, o que nos permite construir a imagem “de professores que transgridem os limites normais da pedagogia e ensinam seus próprios alunos a transgredir: a pedagogia como transgressão”. (PENNYCOOK, 2006, p. 75)

Na seara do ensino de LE, que opera sob fortes confluências do positivismo e do estruturalismo (PENNYCOOK, 1998), essa proposta de *pedagogia como transgressão* se concretiza no pressuposto de que não basta ensinar uma língua para fins comunicativos: é preciso considerar os efeitos/valores que essa língua produz na sociedade, refletindo sobre como nossos discursos e práticas colaboram com a perpetuação do preconceito e da discriminação contra as pessoas pobres, as pessoas negras, os homossexuais, as mulheres, os povos indígenas etc. Ao fazê-lo, estamos não somente atravessando as fronteiras de um território proibido, mas também buscando novas formas de pensar a educação e o próprio

ensino de LE, que muitas vezes se resume no exercício de atividades lúdicas e na transmissão de mensagens/informações triviais do/a aluno/a A para o/a aluno/a B. (PENNYCOOK, 1998)

Partindo da ideia de que tanto a cultura quanto a aprendizagem de línguas ocorrem dentro das relações de poder, esse autor alega que enquanto o ensino de LE “continuar a trivializar-se, recusando-se a explorar aspectos políticos e culturais da aprendizagem de língua, ele estará mais vinculado à acomodação do que a qualquer noção de acesso ao poder” (PENNYCOOK, 1998, 27). Portanto, como professores/as e/ou pesquisadores/as, devemos estar conscientes das “conexões entre o nosso trabalho e as questões mais amplas de desigualdade social”, rompendo “com os modos de investigação que sejam associiais, apolíticos e a-históricos”. (p. 42-43)

Essas parecem ser algumas das ideias que têm dado suporte às pesquisas em Linguística Aplicada Crítica, uma frente da Linguística Aplicada que, segundo Pennycook (1998), propõe um rompimento com o positivismo e o estruturalismo, bases do pensamento iluminista europeu, como forma de explorar o caráter histórico, político e cultural da língua. Para o autor, “devemos assumir posturas morais e críticas a fim de tentar melhorar e mudar um mundo estruturado na desigualdade” (PENNYCOOK, 1998, p. 39). Nesses termos, um dos principais desafios da Linguística Aplicada Crítica é encontrar meios para “compreender a relação entre os conceitos de sociedade, ideologia, capitalismo global, colonialismo, educação, gênero, racismo, sexualidade, classe e as interações de sala de aula”. (PENNYCOOK, 2001, p. 5)

Todavia, faz-se necessário dizer que, no contexto de ensino e aprendizagem de LE/inglês, essa proposta de educação requer *attitudes transgressivas* por parte dos/as professores/as, os/as quais terão de derrubar as fronteiras disciplinares que separam o seu trabalho de questões sociais mais amplas (PENNYCOOK, 2006). A título de exemplo, será preciso refletir sobre as várias formas de manifestação da cultura, trazendo à tona a problemática da relação masculino-feminino, branco/a-negro/a, heterossexual-homossexual, rico/a-pobre, entre outras, pois é esse desvelamento/conflito que desencadeará no/a aluno/a um processo de reflexão sobre a “construção da subjetividade no mundo contemporâneo e permeado de tensões, especialmente quando se depara com assuntos considerados, até então, tabus”. (SCHUMAHER, 2004, p. 107)

Ao vislumbrar as possibilidades de transgressão no campo da Linguística Aplicada Crítica, Pennycook (2006) afirma que é necessário compreendermos o papel do discurso na constituição de um sujeito múltiplo e conflitante. Assim, recomenda-nos considerar as

implicações das viradas linguística, somática e performativa na constituição do que ele denomina *Linguística Aplicada Transgressiva*:

A virada somática nos permite refocalizar a corporeidade da diferença, ao passo que a virada performativa sugere que as identidades são formadas na *performance* linguística e corporificada, em vez de ser pré-dada. Isso também fornece a base para considerar as línguas de uma perspectiva antifundacionalista, pela qual o uso da linguagem é um ato de identidade que possibilita a existência da língua (PENNYCOOK, 2006, p. 86, grifo no original).

Devido a essas reflexões, hoje me considero parte de um grupo que busca trazer e problematizar questões referentes à língua/gem, ao corpo e à diversidade em sala de aula: “um espaço de *cruzamento de culturas*, fluido e complexo, atravessado por tensões e conflitos” (CANDAUI, 2008, p. 15, grifo no original). Além disso, tenho tentado desmistificar a ideia de que o ensino de LE/inglês se reduz à aplicação de técnicas pré-concebidas e à promoção de atividades lúdicas e comunicativas, pois, como Pennycook (1998), acredito que devemos procurar meios para subverter a trivialização da aprendizagem e dos/as aprendizes de LE. Para Contreras (2002), uma postura de questionamento se articula com a imagem dos/as professores/as como intelectuais críticos/as e transformadores/as (GIROUX, 1997): profissionais que educam “seus alunos como cidadãos críticos e ativos, compromissados com a construção de uma vida individual e pública digna de ser vivida, guiados pelos princípios de *solidariedade* e de *esperança*”. (CONTRERAS, 2002, p. 161, grifos meus)

Assim sendo, por mais que alguns/algumas professores/as definam o inglês como apenas *mais uma língua* que deve ser ensinada nos moldes da abordagem comunicativa de ensino de LE, alegando, por exemplo, que os/as aprendizes, em sua maioria, não estão preocupados/as em se tornar mais críticos/as no decorrer de sua experiência de aprendizagem, é preciso considerar que essa *mais uma língua* não apenas descreve situações do dia-a-dia, mas produz e reproduz ações/valores na sociedade; ações/valores que podem tanto manter quanto ressignificar e/ou desconstruir os discursos e práticas que promovem desigualdade e dependência (PENNYCOOK, 1998; MOITA LOPES, 2003). Em outras palavras, o *falar* está sempre ligado a um *fazer* (AUSTIN, 1975), e é nesse pressuposto que reside a ideia do ensino crítico de LE como *transgressão*: um tipo de abordagem contra-hegemônica que visa, por meio da língua/gem, pensar na construção de outros caminhos e de outras realidades possíveis para o ensino de LE e para a Linguística Aplicada. (MOITA LOPES, 2006)

A seguir, apresento uma breve descrição dos procedimentos metodológicos do estudo, na qual consta o tipo de pesquisa realizada, a natureza e a quantidade de participantes, os

instrumentos utilizados para a coleta de dados e a perspectiva que será adotada na categoria subsequente.

DESCREVENDO A PESQUISA

Este trabalho, que se caracteriza como um estudo qualitativo e de intervenção (LÜDKE e ANDRÉ, 1986), busca respaldo nos resultados de uma pesquisa que pretendeu analisar as características e as consequências do ensino crítico de língua inglesa no Centro de Línguas da Universidade Federal de Goiás (doravante UFG). Participaram dessa pesquisa os/as alunos/as de duas turmas, uma de *Inglês 5*, composta por 25 alunos/as, e uma turma de *Inglês 8*, composta por 18 alunos/as – os/as quais serão referidos/as, na próxima seção, por meio de codinomes; o professor-pesquisador, que ministrou aulas críticas, nas duas turmas, durante o segundo semestre letivo de 2008; e uma professora-observadora, que acompanhou as intervenções do professor-pesquisador ao longo do semestre. Os dados foram coletados por meio de sete *questionários*² aplicados aos/às alunos/as (QAA), três *sessões reflexivas* – uma realizada com os/as alunos/as (SRA) e duas com a professora-observadora (SRPO) – e um *diário de campo* utilizado pelo professor-pesquisador (DCPP).

No que se refere aos dados da pesquisa, não pretendo analisá-los/as como se faz em um artigo científico. Desse modo, haverá momentos em que as falas dos/as participantes serão colocadas em destaque simplesmente para ilustrar as minhas reflexões e dialogar com as teorias anteriormente mencionadas, e não para comprovar hipóteses ou legitimar o estudo (DENZIN e LINCOLN, 2008). Em outros termos, o que me interessa não é validar os dados da pesquisa por meio de subsídios quantitativos (GUBA e LINCOLN, 2008), mas pensar em alternativas que os tornem capazes de esboçar, no contexto de ensino e aprendizagem de LE/inglês, “um futuro e um cenário alternativos da ação política”, podendo “nos transpor do presente para o futuro” (RORTY, 1996, p. 227).

A seguir, apresento algumas reflexões sobre o meu trabalho com o ensino crítico de LE/inglês. Na primeira categoria, focalizo os aspectos do ensino crítico de LE/inglês no Centro de Línguas da UFG. Na segunda, discuto o papel dos/as professores/as de LE na

² A título de descrição, foram aplicados os seguintes questionários: um questionário inicial, em agosto; cinco questionários de rotina/acompanhamento, no decorrer do semestre; e um questionário final, em novembro. Entretanto, por se tratar de um recorte da pesquisa realizada, optei por reunir os dados de todos os questionários em apenas um instrumento: “questionários aplicados aos/às alunos/as” (QAA).

condução de aulas críticas. Na terceira, apresento as percepções de alguns/algumas alunos/as sobre o seu desenvolvimento linguístico e comunicativo durante o semestre. As três categorias oferecem respostas para as seguintes perguntas de pesquisa: Quais são as características e as consequências do ensino crítico de LE/inglês no Centro de Línguas da UFG? Como a proposta de *pedagogia como transgressão* em Linguística Aplicada se articula com o ensino crítico de LE/inglês?

REFLEXÕES SOBRE O ENSINO CRÍTICO DE LE/INGLÊS

Desde que comecei a trabalhar com o ensino crítico de LE/inglês, o meu principal objetivo tem sido levar meus/minhas alunos/as a utilizar a língua-alvo para refletir sobre assuntos de caráter político-social, entre os quais raça, classe, gênero, sexualidade, educação, capitalismo, saberes subalternos etc. Ainda que essa abordagem possa ser implementada de várias formas³, a depender de uma série de aspectos estruturais, ideológicos e políticos dos diferentes contextos de ensino e aprendizagem, minhas aulas críticas foram conduzidas por meio da *leitura* e da *problematização* de textos, vídeos e figuras⁴ relacionadas aos temas anteriormente mencionados.

No que se refere à postura dos/as alunos/as em aulas críticas, percebo que, em um primeiro momento, eles/as se assustam e se calam; em seguida, começam a tomar parte nas atividades. A primeira reação advém do *choque com o novo*, tendo em vista o fato de a maioria das aulas de LE em contextos brasileiros diversos se pautar, quase que essencialmente, no exercício de atividades lúdicas, instrumentais e/ou comunicativas. A segunda reação, por sua vez, parece ocorrer quando os/os alunos/as percebem a relevância do enfoque de determinados assuntos em sala de aula e acabam se dando conta de que discutir temas como *raça*, *gênero* e *sexualidade* é algo mais próximo de sua realidade do que descrever, comunicativamente, situações cotidianas envolvendo amigos/as, vizinhos/as e

³ Há professores/as que promovem aulas críticas por meio de discussões ou de pequenas intervenções; outros/as preferem trabalhar criticamente as atividades do próprio livro didático ou planejar atividades que envolvem a vida e a realidade social de seus/suas alunos/as. Em outras palavras, não há um modelo de “ensino crítico” que possa ser implementado por todos/as os/as professores/as de línguas estrangeiras/inglês e em todos os contextos de ensino e aprendizagem. Trata-se de uma abordagem contextual.

⁴ No Centro de Línguas, minhas aulas críticas eram ministradas na língua-alvo e eram conduzidas da seguinte forma: inicialmente, eu propunha uma atividade de aquecimento sobre o tema que seria abordado, seja por meio de figuras e/ou da formação de um mapa semântico no quadro; em seguida, promovia atividades colaborativas em torno de algum texto e/ou vídeo referente ao tema da aula; posteriormente, propunha um exercício de compreensão auditiva por meio de gravações em áudio e/ou de vídeos (debates, entrevistas, trechos de filmes etc); e, para finalizar, colocava no quadro alguns dos erros estruturais e fonéticos cometidos/as pelos/as alunos/as durante as discussões e pedia para que eles/as os identificassem e os corrigissem. Essa última atividade era feita em pares e geralmente abria espaço para a revisão de vários tópicos gramaticais, os quais eram focalizados em aulas subsequentes.

IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino - 2011

parentes em geral. Tais percepções podem ser observadas nas falas de alguns/algumas deles/as:

As discussões eram de cunho social e político, diferentes dos semestres anteriores, que eram “alienadas”, sobre temas fúteis. [...] a sala de aula é o local apropriado para essas discussões. (Heitor / Inglês 8 – QAA)

Concordo com essa visão de aprendizagem, de fazer a gente pensar [...] e de questionar nossos próprios valores. (Marco Aurélio / Inglês 5 – QAA)

Discutir assuntos que nos dizem respeito, que estão presentes em nosso dia-a-dia, sempre estimula e favorece a aprendizagem. Diálogos sobre esses temas nos envolvem muito mais do que fazer diálogos sobre vizinhos, pais e filhos ou sobre colegas de trabalho. (Marco Aurélio / Inglês 5 – QAA)

Esses temas [mais críticos] são bem diferentes dos que a gente já viu, porque dos outros [temas mais técnicos e rotineiros], quando você vai falar, você meio que não tem que pensar, já fala meio automático. Agora, com esses temas [mais críticos], você tem sempre que estar ligado no que o outro está falando, na forma como você está falando e, paralelamente, [deve estar] pensando no que você vai falar. (Leonardo / Inglês 8 – SRA)

Como aponta Ferreira (2006), a problematização de *temas críticos* em aulas de línguas implica o desvelamento de práticas opressivas. Desse modo, somos levados/as a transcender os campos disciplinares de uma tradição que insiste em conceber o ensino de LE/inglês como um trabalho técnico, apolítico e distante dos conflitos sociais (PENNYCOOK, 1998). Em outros termos, somos levados/as a migrar de uma *educação bancária* para uma *educação problematizadora*, reconhecendo os/as nossos/as alunos/as como seres que se movem *no e com* o mundo e a sala de aula como um espaço de conflito e transformação da realidade (FREIRE, 2006). Entretanto, o problema que se apresenta é: Como esses *temas críticos* devem ser abordados?

Em princípio, defendo que o ensino crítico não pode dar margem a piadas e risos em sala de aula, pois, se o fizermos, correremos o risco de banalizar assuntos que devem ser problematizados com seriedade. A título de exemplo, como poderíamos refletir criticamente sobre a visibilidade da mulher negra e dos povos indígenas no Brasil por meio de piadas e/ou de atividades lúdicas? Talvez alguns/algumas colegas argumentem que muitos/as escritores/as se valem do humor para problematizar *temas críticos*. Entretanto, não há como garantir que os/as nossos/as alunos/as se valerão desse “humor crítico” para construir discursos alternativos e/ou contra-hegemônicos na língua-alvo (MOITA LOPES, 2003). A professora-observadora, o professor-pesquisador e o aluno Caio refletem sobre essa questão:

IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino - 2011

[...] falar de racismo é coisa séria. Se nós começarmos a fazer coisas muito dinâmicas, muito lúdicas... acho que a proposta de problematização se perde. (SRPO)

[...] aí corremos o risco de banalizar uma coisa séria. Então, como é que eu faço pra chegar lá e mostrar que isso é uma coisa séria jogando figurinhas no chão pra montar, ou alguma coisa assim nesse estilo? Levar ao riso... isso eu não concordo, porque, como já foi dito, esse pode ser um caminho para a banalização de um assunto que precisa ser tratado com seriedade. (SRPO)

A questão de falar, de ser extremo, eu acho que esse é o ponto. Eu acho que por a gente não levar as coisas ao extremo é que fica tudo nessa brincadeira aí, porque as pessoas acabam analisando as coisas como brincadeira. Então, se não for extremista, vai ficar tudo na brincadeira. É por isso que a questão [do racismo] é velada e ninguém fica ciente da situação como ela é mesmo. (Inglês 5 – SRA)

No decorrer do semestre, vários/as alunos/a demonstraram interesse pelos temas críticos abordados. Com o passar do tempo, a resistência vai cedendo espaço à curiosidade, que tende a se tornar cada vez mais crítica e desalienada (FREIRE, 2006). Ao se perceberem como participantes das relações de poder, os/as alunos/as começam a se enxergar como possíveis agentes transformadores/as dessas relações:

Foram importantes [as aulas críticas] não apenas na questão de aprender a língua, mas também de sermos culturalmente melhores e socialmente responsáveis. Essas discussões são importantes para diminuir o preconceito e pra gente conhecer ou esclarecer melhor esses conflitos sociais, [tais] como racismo, sexualidade e identidade. (Leonardo / Inglês 5 – QAA)

Apesar de envolver juízos e valores pessoais, esses temas devem ser discutidos em sala de aula; além disso, eles aumentam o interesse do aluno nas aulas e, conseqüentemente, a frequência de sua participação. (Heitor / Inglês 8 – QAA)

Temas que nos façam refletir sobre nós mesmos e nossas relações com as outras pessoas e a sociedade como um todo levam-nos a retomar conceitos e a reavaliar as coisas em que acreditamos. (Marco Aurélio / Inglês 5 – QAA)

Eu achei importante porque eu pelo menos tentei pensar no assunto, que como diz, são temas polêmicos que a gente não discute porque achamos que são indiscutíveis. Coisas que as pessoas acham que não tem como mudar. Poucas pessoas começam pelo menos a pensar no que pode ser feito pra mudar o racismo, por exemplo. (Pâmela / Inglês 5 – SRA)

O mais gratificante, no entanto, é perceber que, no decorrer do semestre, alguns/algumas alunos/as começaram a levar os temas discutidos para os seus respectivos contextos, ultrapassando os limites da sala de aula. Essa *transcendência do espaço pedagógico* nos remete à natureza transgressiva da educação (HOOKS, 1994) e, em especial, do ensino crítico de LE/inglês (FERREIRA, 2006; PENNYCOOK, 2006), o qual visa não somente tornar os/as alunos/as proficientes na língua-alvo, mas também explorar os aspectos

políticos, ideológicos e culturais da aprendizagem de línguas (PENNYCOOK, 1998). Portanto, admite-se que, ao se moverem para além da sala de aula, os/as alunos/as estarão procurando novas oportunidades de reflexão e diálogo. Os dados abaixo confirmam essa percepção na medida em que demonstram como o tema *Raça e Racismo* repercutiu na vida de uma aluna negra:

Igual teve a história daquele rapaz que foi assassinado, o Emmitt Till, que eu fui contar pro povo da faculdade. Aí o povo falava: “Não, mas hoje em dia isso não acontece mais não.” E eu falava: “Gente, como não?!” Eu falava dos ônibus lá nos Estados Unidos, da separação, de ter lugar pra branco e negro. A gente estava até discutindo isso em Políticas Educacionais no Brasil [uma disciplina da grade dos cursos de licenciatura] lá na faculdade mesmo [Biologia]... o povo acha que é invenção, que não existe racismo. O povo pensa que todo mundo é igual. E eu falei pra eles: “Mas eu estou estudando isso no Inglês uai!” Aí uma colega perguntou: “Ah, mas por que você está tão indignada?” E eu falei: “Ué, eu estou vendo essas coisas no Inglês, que não é bem assim”. Aí essa colega falava que era isso, que essas coisas não acontecem e eu virei pra ela e falei: “É, mas você pensa assim porque você é branquinha”. E então eu vi que as pessoas, elas vão tapando os olhos e acham que o racismo não existe. (Pâmela / Inglês 5 – SRA)

Esse depoimento alude às implicações do tema *Racismo* na vida pessoal da aluna Pâmela, que, indignada com a dinâmica das relações raciais no Brasil e no mundo, levou as discussões de sala de aula para outros ambientes. Além disso, a sua fala denota o nível de reflexão que os/as alunos/as podem construir em aulas mais críticas, as quais não se voltam, exclusivamente, à análise das particularidades estruturais e fonéticas da língua-alvo.

O PAPEL DOS/AS PROFESSORES/AS DE LE/INGLÊS EM AULAS CRÍTICAS

Até aqui pudemos observar que o ensino crítico de línguas suscita dúvidas ao questionar as normas e a sociedade, e é esse questionamento que abre espaço à crítica e à transgressão (HOOKS, 1994; FREIRE, 2006; PENNYCOOK, 2006). No entanto, de acordo com a professora-observadora, “isso não nos torna pessoas críticas em todos os instantes da vida, mas o questionamento vai abrir caminhos, vai deixar essa porta aberta” (SRPO). Sendo assim, penso que um dos principais objetivos do ensino crítico de línguas é suscitar a dúvida por meio do *diálogo* e da *problematização* das desigualdades sociais, e não exatamente converter ou convencer os/as alunos/as a acreditarem no que acreditamos ser politicamente correto. Nas palavras de Tadeu,

o papel do educador é bem maior que se prender ao seu conteúdo; é de transcender a sua área de atuação, de conhecimento, de ser curioso, de querer

IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino - 2011

sempre aprender mais e adentrar outros campos do saber, em um processo transdisciplinar, como acredito que foi feito quando falamos sobre esses temas nas aulas de inglês. (Inglês 5 – QAA)

É preciso entender que a *transdisciplinaridade* demanda uma postura investigativa dos/as professores/as. Dessa forma, é necessário estudar a fundo o que as outras pessoas estudam; é necessário entender de raça, de gênero, de sexualidade e, ainda, compreender como a língua/gem opera na construção dessas categorias e, por conseguinte, no mascaramento das injustiças sociais (MOITA LOPES, 2006). Nesses moldes, atuar criticamente significa lançar-se em um terreno de incertezas, visto que, a partir do momento em que sugerimos a problematização de *temas críticos* em sala de aula, os quais não estão diretamente ligados ao processo de aquisição/aprendizagem de LE, vários tipos de *eventos críticos* podem acontecer. E como devemos lidar com esses eventos que não estão prescritos no plano de aula? Vejamos, a seguir, o relato que o professor-pesquisador faz de uma aula sobre o tema *Raça e Racismo*:

Outro evento crítico foi com o Edson, um aluno negro [Inglês 8], que, não sei por qual motivo, chegou no assunto de ações afirmativas nas universidades; e ele se mostrou totalmente contra. Ele ainda disse que nada tem que ser facilitado pro negro, que os negros têm que correr atrás mesmo, lutar, que eles não têm que ter cotas porque eles têm a mesma capacidade de lutar que os brancos [e falava tudo isso em inglês... a discussão foi toda em inglês]. Mas a questão é que ele mesmo se contradizia. Ele começou a dizer que na escola pública onde ele trabalha existem mais negros que brancos. Quer dizer, ele mesmo vê que há uma disparidade aí que precisa de alguma forma ser reparada. Mas, mesmo assim, ele continua contra as cotas. Então, eu perguntei: “E você ainda acha que os negros têm as mesmas oportunidades que os brancos?” E ele continuou contra as cotas. Então eu deixei quieto porque ele mesmo já tinha se contradito várias vezes. Na verdade, eu acho que ele não tem problema em se assumir negro, mas um [homem] negro que, durante a vida, construiu uma “identidade branca” [...] ele não tem essa noção histórica do racismo e da história [da população negra] no Brasil. Talvez por isso ele cultive essa opinião que a grande maioria dos brasileiros faz questão de defender: que o racismo não existe aqui. (DCPP)

Esse excerto mostra a tentativa de negociação entre duas opiniões: a do aluno, que é contra a política de cotas em universidades públicas, e a do professor, que é a favor. Como já mencionado, não é função de um/a educador/a crítico/a tentar converter ou convencer os/as seus/as alunos/as, mesmo porque toda forma de conhecimento pode ser opressiva (CONTRERAS, 2002). Entretanto, no caso de Edson, o que está em jogo não é a sua opinião a respeito da política de cotas, mas a negação do racismo no Brasil, o que, a meu ver, deve ser contestado, pois trata-se de um equívoco. O racismo existe e causa sofrimento às pessoas, tornando-as vítimas do preconceito e da exclusão: essa é a verdade que se pode conferir, por

exemplo, no Retrato das Desigualdades de Gênero e Raça no Brasil. (PINHEIRO et. al., 2008)

Portanto, não basta apenas ouvir um/a aluno/a expressar a sua opinião: é preciso levá-lo/a a repensar os seus valores, as suas crenças e as suas práticas numa perspectiva mais crítica e transgressiva, problematizando os discursos historicamente naturalizados; é preciso levá-lo/a a refletir sobre como esses valores, crenças e práticas se articulam com a manutenção do preconceito e da discriminação, muitas vezes contra si mesmo/a. Por esse motivo, defendo que é necessário nos prepararmos teoricamente para problematizar temas críticos em sala de aula, pois apenas assim teremos elementos para instigar os/as nossos/as alunos/as a pensar e a repensar as suas próprias opiniões, bem como para romper com os campos disciplinares que nos separam de outras áreas do conhecimento e das lutas por emancipação social. (MOITA LOPES, 2006)

E O DESENVOLVIMENTO LINGUÍSTICO/COMUNICATIVO, ONDE FICA?

Além dos aspectos de cunho metodológico, o que mais marcou a minha experiência com o ensino crítico de LE/inglês no Centro de Línguas da UFG foi o fato de alguns/algumas colegas questionarem a relevância dessa abordagem para o desenvolvimento linguístico e comunicativo dos/as aprendizes. O que parece é que a grande maioria dos/as professores/as entende por relevante o ensino que se baseia em uma espécie de *pedagogia do resultado puramente linguístico e comunicativo*. Embora não concorde que essa pedagogia seja o foco do ensino crítico de LE (PENNYCOOK, 1998, 2001; MOITA LOPES, 2006; FERREIRA, 2006), penso que seria interessante destacar a visão que alguns/algumas alunos/as têm de seu próprio desenvolvimento como aprendizes de LE/inglês em aulas críticas:

[...] sem perceber, a minha capacidade de ouvir, entender e falar em inglês aumentou muito. É como se algo muito complexo fosse ficando mais simples. (Fernando / Inglês 5 – QAA)

As discussões fizeram a gente falar mais e os textos trouxeram um vasto vocabulário novo para utilizar na fala. (Márcio / Inglês 8 – QAA)

O mais interessante é que agora discuto temas mais sérios em inglês. Mesmo falando pouco, não tem sido um fardo como antes falar inglês em público. (Amanda / Inglês 5 – QAA)

Essas discussões são muito importantes, pois passo a refletir e discutir o tema na língua inglesa, acrescentando assim novas palavras e praticando as estruturas que eu já conheço. (Caio / Inglês 5 – QAA)

IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino - 2011

Penso que, ao discutir temas críticos, as habilidades de argumentação são mais trabalhadas. (Rogério / Inglês 8 – QAA)

Nem se compara meu desenvolvimento! Eu não falava nada, ficava só resolvendo aqueles exercícios que todo mundo consegue decorando as estruturas [...] Hoje eu falo pelos cotovelos, as pessoas me entendem e eu pratiquei a gramática de uma forma menos mecânica. (Amanda / Inglês 5 – SRA)

Essas falas mostram que a abordagem crítica não pretende transformar a aula de língua estrangeira/inglês em aula de sociologia – como se tem argumentado em algumas ocasiões –, visto que os/as próprios/as alunos/as afirmam ter se desenvolvido melhor linguístico e comunicativamente por meio dela. Desse modo, percebe-se que o ensino crítico possibilita-nos ensinar os/as nossos/as alunos/as a refletir sobre as relações de poder vigentes, transgredindo as fronteiras da dominação, como sugere hooks (1994), e, ao mesmo tempo, a se tornarem proficientes na língua-alvo. A diferença é que essa proficiência não caminha solitária, como acontece em outras abordagens que visam pura e simplesmente à transmissão de mensagens do/a aluno/a A para o aluno/a B (PENNYCOOK, 1998). No ensino crítico, *ser proficiente* na língua-alvo significa pensar criticamente por meio dela, tendo, portanto, consciência dos efeitos que seus enunciados podem produzir na sociedade: os/as alunos/as se tornam conscientes do uso do verbo *to be*, mas também se tornam conscientes do poder de ação desse verbo sobre o mundo.

A TRANSGRESSÃO COMO POSSIBILIDADE

Como pudemos observar, as reflexões e as falas anteriormente apresentadas mostram que o ensino crítico de LE/inglês é uma abordagem transgressiva que demanda compromisso social e atitude investigativa. Por esse motivo, defendo que, antes de colocá-lo em prática, os/as professores/as devem se preparar teoricamente, tanto no que se refere aos pressupostos da Pedagogia Crítica e da Linguística Aplicada Crítica quanto aos temas que eles/as pretendem trabalhar em suas aulas. Além disso, basear-se em um texto qualquer da internet não é suficiente para lidar com os *eventos críticos* de sala de aula, bem como para levar os/as alunos/as a refletir criticamente, na língua-alvo, sobre os mecanismos de produção e reprodução das desigualdades sociais. Portanto, não basta concordar com o ensino crítico: é preciso reconhecê-lo como necessário e mais próximo de uma realidade que, na condição de intelectuais críticos/as (GIROUX, 1997), temos a obrigação de transformar.

Assim sendo, podemos concluir, ainda, que o ensino crítico de LE é uma abordagem que contribui significativamente para a formação crítica de professores/as (GIROUX, 1997;

CONTRERAS, 2002), visto que demanda leituras e reflexões que lhes possibilitam não somente elaborar e conduzir aulas críticas, mas também reconhecer a dinâmica das relações de poder que operam na sala de aula de LE e na sociedade como um todo. Em outras palavras, ao preparar aulas críticas, os/as professores/as são convidados/as a refletir criticamente sobre as diferenças e desigualdades sociais, e são essas reflexões, a meu ver, que lhes possibilitarão transgredir os limites normais da pedagogia (PENNYCOOK, 2006) e, de tal modo, produzir “cidadãos autônomos, e não subservientes, para que assim possam colaborar no processo de promoção de igualdade e justiça social” (FERREIRA, 2006, p. 45).

No entanto, como alega Rajagopalan (2003, p. 111, grifos no original), devemos ter consciência de que, ao estimularmos a crítica e o “constante questionamento das certezas que, com o passar o tempo, adquirem a aura e a *intocabilidade* dos dogmas”, estaremos atraindo a ira daqueles/as que estão plenamente satisfeitos/as “com o *status quo* e interpretam qualquer forma de questionamento das regras do jogo estabelecidas como uma grave ameaça a si e à sua situação confortável e privilegiada”. Em síntese: “o educador crítico sempre foi e sempre será uma ameaça para os poderes constituídos”.

Eu, particularmente, decidi comprar essa “briga”, mas não porque o ensino crítico seja uma espécie de salvação para o ensino de LE/inglês, pois, como qualquer outra abordagem, ele também possui as suas limitações, os seus pontos altos e baixos. Na verdade, decidi comprar essa “briga” por dois outros motivos. Em primeiro lugar, o fiz porque ensinar inglês criticamente significa me valer da *língua do opressor* (HOOKS, 1994) para problematizar assuntos referentes aos grupos marginalizados da sociedade. Desse modo, acredito estar promovendo, ainda que aos poucos e timidamente, o que Ghai (2003) denomina de *estratégias contra-hegemônicas na era da globalização*: um quadro de direitos econômicos, sociais e culturais que enfatiza os problemas das vítimas da desigualdade e da opressão. Em segundo lugar, o fiz porque, na posição de um homem branco e de classe média que trabalha com *linguagem e educação*, a saber, dois dos aspectos mais essencialmente políticos da vida (PENNYCOOK, 1998), não posso guiar-me pelas promessas de uma educação que se fundamenta na referida *pedagogia do resultado puramente linguístico e comunicativo*. Ao contrário, devo promover uma educação pós-estruturalista, pós-moderna e pós-colonial, que, na tentativa de cumprir com o seu papel no combate às opressões, questiona, critica, dialoga e transgride as fronteiras hegemônicas e disciplinares da pedagogia e do conhecimento.

O desafio que se apresenta agora é investigarmos como essa *pedagogia como transgressão* pode ser implementada no ensino de LE das escolas regulares brasileiras, públicas e privadas, que são onde milhares de alunos/as estão se formando não somente para o

IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino - 2011

mercado de trabalho, mas para a vida em sociedade. Aliás, talvez esse seja um dos maiores desafios da Linguística Aplicada no século XXI: (re)descobrir o lugar das aulas e dos/as professores/as de LE na construção de um mundo mais democrático e livre.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas*. Campinas: Pontes, 1993.

ALMEIDA SILVA, P. *Reflexões sobre raça e racismo em sala de aula: uma pesquisa com duas professoras de inglês negras*. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística), Goiânia: Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, 2009.

AUSTIN, J. L. *How to do things with words*. Cambridge: Harvard University Press, 1975.

BANDEIRA, G. M. *Por que ensino como ensino? A manifestação e atribuição de origem de teorias informais no ensinar de professores de LE (Inglês)*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Brasília: Instituto de Letras, Universidade de Brasília, 2003.

BARCELOS, A. M. F. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v.1, n.1, p.71-92, 2001.

CANDAU, V. M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: CANDAU, V. M. (Org.) *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 13-37.

CONTRERAS, J. A. *autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introduction: the discipline and practice of qualitative research. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Org.) *The landscape of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage Publications, 2008, p. 1-44.

FERREIRA, A. J. *Formação de professores: raça/etnia*. Cascavel: Coluna do Saber, 2006.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 45a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

GHAI, Y. Globalização, multiculturalismo e direito. In: SANTOS, B. S. (Org.) *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003, p. 555-613.

GIROUX, H. A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GUBA, G. G.; LINCOLN, Y. S. Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Org.) *The landscape of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage Publications, 2008, p. 255-286.

IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino - 2011

HOOKS, b. *Teaching to transgress: education as the practice of freedom*. New York: Routledge, 1994.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MOITA LOPES, L. P. 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. (Org.). *Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. São Paulo: Mercado de Letras, 2003, p. 29-57.

MOITA LOPES, L. P. Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 85-107.

PENNYCOOK, A. A lingüística aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, I; CAVALCANTI, M. C. (Org.). *Lingüística aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 23-49.

PENNYCOOK. A. *Critical Applied Linguistics: a critical introduction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.

PENNYCOOK, A. Uma lingüística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma lingüística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006, p. 67-84.

RAJAGOPALAN, K. *Por uma Lingüística Crítica: linguagem, identidade, e a questão ética*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

RORTY, R. Feminismo, ideologia e desconstrução: uma visão pragmática. In: ŽIŽEK, S. (Org.) *Um mapa da ideologia*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996, p. 227-234.

SCHUMAHER, S. Uma escola que educa cidadãos e cidadãs. In: GONÇALVES, E. (Org.) *Desigualdades de gênero no Brasil: reflexões e experiências*. Goiânia: Grupo Transas do Corpo, 2004, p. 105-110.