

ENSINO CRÍTICO DE LÍNGUAS: UMA REFLEXÃO COM PROFESSORES DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA SOBRE O TEMA “CORPO E PRECONCEITO”

Flaviane MONTES Miranda Lemes¹

RESUMO: Este artigo apresenta o resultado da discussão de algumas questões relacionadas ao tema corpo e preconceito em um grupo de professores de inglês. Seu objetivo é possibilitar aos docentes refletir sobre alguns conceitos de como esses temas interferem em suas visões de ser humano, partícipes de sua comunidade e professores de inglês. A Linguística Aplicada Crítica abarca o pensamento da Teoria Crítica (DEAN, 1994 apud PENNYCOOK, 2001), ou seja, clama por uma prática problematizadora para tratar de questões relacionadas a classe, gênero, sexualidade, raça, cultura, identidade, política, ideologia e discurso e, é sob sua perspectiva que este trabalho se fundamenta teoricamente. O "educar para transgredir" preconizado por alguns autores (HOOKS, 1994; URZÊDA-FREITAS, 2012), foi tema dentro da reflexão sobre o conceito de corpo (GOMES, 2003; HOOKS, 1994) e possibilitou o desejo pela problematização das ações dentro e fora da sala de aula por parte do grupo de professores. Esse grupo, composto por quatro professores de inglês que atuam em uma escola privada de ensino regular de Educação Infantil e Ensino Fundamental na cidade de Goiânia, têm como prática de formação continuada, a participação em reuniões semanais com foco na leitura e na discussão de temas pertinentes ao ensino da língua inglesa para crianças. Para guiar as discussões, os professores participaram de uma sessão reflexiva numa discussão sobre o que possibilitou a análise aqui apresentada. A tomada de consciência de que é preciso o trato da temática sobre o corpo e a imagem junto aos alunos, deve ser considerada na aula de língua inglesa. Este foi um dos resultados da análise dos dados coletados naquela reunião de formação.

Palavras-chave: Linguística Aplicada Crítica (LAC); problematização; formação de professores.

ABSTRACT: This article presents the result of some problematizing questions related to the theme body and prejudice in a group of English teachers. Its objective is promote to teachers reflect about some concepts of how those themes interfere in their own sight as human beings and also participants in their community and also English teachers. Critical Applied Linguistic includes the Critical Theory (DEAN, 1994 apud PENNYCOOK, 2001), thought, namely, it deals with questions such as class, gender, sex, race, culture, identity, politics, ideology and discourse and, it is under this perspective that this study is based on theoretically. The "teaching to transgress" exposed by some authors (HOOKS, 1994; URZÊDA-FREITAS, 2012), was a theme present in the reflection about the concept of body (GOMES, 2003; HOOKS, 1994), and it became the desire for the problematization of actions inside and outside the classroom, possible by those teachers. This group, compounded by four English teachers who act in a regular private school of Educação Infantil and Ensino Fundamental in the city of Goiânia, has as practice of teacher training, the participation on week meetings that focus on reading and discussion of pertinent themes in the English teaching children work. To guide the discussions, the teachers participated of a reflective session in a discussion about what makes possible the present analysis. The consciousness taken that it is necessary treating

¹ Aluna de pós-graduação, nível Mestrado, da Universidade Federal de Goiás. Contatos pelo email: flavianemontes@hotmail.com

the theme about body and image with the students, must be considered in the English lessons. It was one of the results of the data analysis collected in that specific meeting.

Key words: Critical Applied Linguistics (CAL); problematizing; teacher training.

A abordagem de temas relacionados a gênero, raça, classe social, dentre outros, torna-se cada vez mais frequente e de vital importância no âmbito da formação de professores de línguas estrangeiras pelos estudos da Linguística Aplicada Crítica (LAC). Essa, definida por Pennycook (2001), como versão forte da Linguística Aplicada, já que é mais ampla em termos de abrangência, interdisciplinaridade e grau de autonomia, é caracterizada pela relação entre pensamento, desejo e ação (daí a relação entre teoria e prática). Está engajada em questões de poder e desigualdade pelo fato de lidar com a teoria crítica e seus temas. Esta discussão será retomada na próxima seção deste estudo.

A necessidade de estabelecer, dentro das salas de aula de língua estrangeira (doravante LE), discussões acerca do poder e da desigualdade para problematização para/com os alunos², também tem se tornado mais notória em nossa sociedade. É uma nova forma de ensinar que

nos possibilita envolver num espaço político, cultural e sócio-político complexo, além de negociar formas de fazer isso com nossas histórias, medos e desejos; nossos próprios conhecimentos e culturas; os desejos e preferências de nossos alunos e as restrições e colaborações das instituições. (Tradução nossa)³

A partir do envolvimento nessa problematização, temos a chance de refletir sobre o mundo real; o mundo de dentro das salas de aula; o mundo dos alunos. O foco não é apenas discutir pura e simplesmente, mas ter a chance de promover mudanças para essas problemáticas.

A partir do momento em que sou ciente deste ensino engajado com as questões sociais, como “corpo e preconceito”, por exemplo, posso contribuir para a formação de outros professores dentro de meu contexto. Verificar a importância e a urgência de um ensino crítico nos contextos sociais de ensino, ler e refletir sobre a teoria que embasa as discussões e a busca pelas soluções apontadas nas problemáticas são fatores que me motivam a trilhar este novo caminho. Assim, o conteúdo a que me ateei neste trabalho está relacionado ao ensino crítico e/ou problematização de temas sociais, principalmente os que estão relacionados ao tema “corpo e preconceito” em situações de sala de aula de LE.

² Apesar de estar engajada na marcação do gênero feminino em meus escritos, optei por usar o genérico masculino neste trabalho.

³ *Learning to teach is not just about learning a body of knowledge and techniques; it is also about learning to work in a complex sociopolitical and cultural political space and negotiating ways of doing this with our past histories, fears, and desires; our own knowledges and cultures; our students' wishes and preferences; and the institutional constraints and collaborations.* (PENNYCOOK, 2004, p. 333, texto original)

A fim de investigar como todos os professores do grupo⁴ de inglês do contexto em que trabalho lidam com os seguintes temas: a situação do negro, do índio, da mulher e do pobre, ou seja, raça, gênero e classe; e o poder da mídia e o consumismo exacerbado que promovem o culto ao corpo, tentei responder à seguinte pergunta: é possível trabalhar com temas críticos no ensino de inglês como língua estrangeira em turmas de Educação Infantil e Ensino Fundamental 1ª fase?

Por ser foco de interesse apresentar uma nova forma de ver o ensino de inglês como LE⁵, o momento de reflexão aconteceu com a expectativa de os professores tomarem conhecimento de uma possível perspectiva de ensino dessa língua. E ainda, como a temática sobre “corpo e preconceito” pode ser utilizada na promoção de discussões e aprendizado da língua inglesa com seus alunos.

Deste artigo constam esta parte introdutória, a fundamentação teórica em que abordo minha compreensão de questões sobre o ensino crítico baseado teoricamente em Pennycook (2001; 2004) e Hooks (2010) e, acerca de corpo e raça à luz de Hooks (1994), Gomes (2003) e Ferreira (2007). Em seguida, apresento o contexto no qual foram coletados dados para o presente trabalho e a abordagem metodológica da construção deste texto. Em terceiro lugar, faço a análise do material coletado, confrontando-o com a teoria discutida, bem como tento responder a pergunta apresentada anteriormente no texto. E, por fim, teço minhas considerações finais acerca do ensino crítico junto ao grupo de professores.

Na próxima seção, apresento os fundamentos teóricos que dão suporte às minhas reflexões.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A Linguística Aplicada Crítica, a LAC, é denominada por Pennycook (2001) como sendo a versão forte da Linguística Aplicada pelas razões outrora apresentadas: abrangência, autonomia e interdisciplinaridade. Por esse último caráter, esta é uma área que estabelece diálogo com outras áreas como a teoria crítica, o feminismo, o pós-colonialismo e o pós-estruturalismo. Obviamente que não pura e simplesmente acrescenta uma forma crítica de ver

⁴ O grupo de que trato aqui é formado por cinco pessoas: três professoras, um professor e eu, a coordenadora pedagógica. Compomos a equipe de inglês de uma escola de ensino regular privada de Educação infantil e 1ª fase do Ensino Fundamental. Na Metodologia deste trabalho veremos a descrição do perfil desses participantes.

⁵ Denomino “nova forma de ver o ensino de inglês” como o estudo sobre Linguística Aplicada Crítica (LAC) e os temas sociais. Tive oportunidade de ser apresentada à LAC neste primeiro ano de Mestrado em Estudos Linguísticos, porém é ainda desconhecida por aqueles professores, sendo esta informação declarada pelos mesmos em momentos de preparação para aquela reunião, mas que não aparecem no recorte feito do material coletado para este trabalho.

a Linguística Aplicada, mas requer uma problematização constante do que se pode fazer pelo uso da língua, algo não realizado pela Linguística Aplicada, que trabalha com “contextos descontextualizados” (PENNYCOOK, 2001, p. 5).

Essa é uma crítica que o autor faz à Linguística Aplicada; mesmo que os linguistas aplicados insistam que seus estudos acontecem em contextos, na realidade, estão frequentemente sem a visão de relação social adequada. Segundo Pennycook (2001), isso significa que as relações micro e macro são formas de compreender conceitos de sociedade, ideologia, capitalismo global, colonialismo, educação, gênero, raça, sexualidade, classe, elocuições de sala de aula, traduções, conversações, estilo, aquisição de segunda língua e textos da mídia. Em suma, a LAC leva em consideração os aspectos de dentro de sala de aula (o contexto micro), por exemplo, os textos, os acontecimentos da própria sala de aula em relação ao campo mais amplo da cultura social e das relações políticas (o contexto macro).

Apesar de essas relações de micro e macro contextos serem importantes, Pennycook (2001) ressalta que elas não são o suficiente para uma abordagem crítica do contexto das relações sociais. O intuito é verificar como e por que as relações desses contextos se tornaram problemáticas e, portanto, precisam ser historicamente compreendidas. O elemento central desta relação de língua e contexto social é criticar questões de acesso, poder, diferença, desejo e resistência (PENNYCOOK, 2001).

Sobre o sentido do termo *crítica*, verificamos que Pennycook (2004) discorre sobre os quatro sentidos de o que é ser crítico. Primeiramente, o sentido de crítica é dado como procedimentos racionais de questionamento. Pennycook (2004) critica essa visão porque ela “enterra sua cabeça na areia” do objetivismo (avestruzismo) e falha ao questionar os temas sociais num contexto social mais amplo.

O segundo sentido de crítica para Pennycook (2004) é fazer coisas socialmente relevantes, ligando a linguagem ao contexto social - um dos tantos domínios da linguística aplicada. Esta visão, segundo o autor, também falha por não ter uma visão social crítica mais ampla, é somente uma reação ao objetivismo abstrato. O terceiro sentido incorpora uma crítica social explícita e vê o trabalho de alguém como uma tentativa de mudar as condições sociais e o entendimento das pessoas sobre elas. Há, contudo, dois lados dessa visão de crítica apontados pelo autor: uma forte, que é a articulação da crítica social para mudança, e uma fraca, que é a hipótese estática sobre as relações políticas e sociais e a crença na percepção da desigualdade como um passo para a emancipação racionalista.

Finalmente, o quarto sentido de crítica de Pennycook (2004) é uma forma de problematizar a prática. Esta visão coloca em dúvida categorias que empregamos para

entender o mundo social como: conscientização, racionalidade, emancipação entre outras. Sua fraqueza, como descrito pelo autor, é possuir por vezes uma visão ofuscada de língua, discurso, subjetividade e diferença. Por outro lado, sua força é significativa, pois problematizar todo tipo de conhecimento é necessário.

Hooks (2010) conceitua *pensamento crítico*: processo interativo, algo que demanda participação semelhante tanto dos professores quanto dos alunos. Daniel Willingham (2010, apud HOOKS, 2010, p. 8) declara que pensamento crítico consiste em

ver ambos os lados de uma questão, estar aberto a uma nova evidência que desconfirma novas ideias, raciocínio desapassionado, demanda que clama por ser sustentada pela evidência, dedução e inferência de conclusões dos fatos disponíveis, resolução de problemas, entre outros. (Tradução nossa)

Este aspecto interativo da ação de pensar criticamente não é fácil. Demanda tempo e esforço dos envolvidos em ver coisas além das nossas próprias perspectivas. Faz com que as pessoas se percebam “não certas” todo o tempo, já que o conhecimento está em constante mudança (HOOKS, 2010). Corroborando com o pensamento de Freire (2002, p. 22), que declara que “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”, vemos que não apenas o conhecimento muda, mas atitudes e visões diante das questões, inclusive sobre a desigualdade e a diferença, termos que circundam os denominados temas sociais: raça, gênero, classe, para citar alguns que aparecem nos dados para fins deste trabalho.

Apesar de ter pouca experiência de como agir diante das questões críticas, tenho sentido as dificuldades apresentadas por Hooks (2010). Entretanto, para aquela primeira experiência com os professores eu me sentia pronta para enfrentar os desafios lançados por eles com maior disposição, até porque iríamos descobrir juntos a resposta àquela questão sobre a possibilidade de ensinar inglês por meio de temas sociais. Um desses temas sociais é "raça".

Ferreira (2007) afirma que os termos raça e etnia são comumente confundidos, já que ambos são construídos socialmente. Tanto raça (características físicas de um grupo, como cor da pele) e etnia (grupo separado por sua identidade cultural, características linguísticas, políticas ou religiosas, por exemplo) são socialmente constituídas. Segundo a autora, não há como tratar sobre raça sem levar em consideração o racismo, o preconceito e a discriminação em uma perspectiva histórica. Ferreira (2007) então denomina os dois grupos de informantes em sua pesquisa, negros e brancos, pelo fato de as pessoas associarem raça à cor da pele, e os próprios informantes se autoidentificaram desta forma. Mesmo sabendo que

esta composição binária gera um problema, já que pelo censo realizado no Brasil em 1976 pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), há cerca de 140 gradações de cores de pele para identificar os brasileiros, a autora mantém aquela classificação fornecida pelos participantes de sua pesquisa. Assim sendo, a autora apregoa uma perspectiva crítica e antirracista para o ensino de língua.

Gomes (2003) apresenta uma definição de corpo “como suporte de construção da identidade negra” (p. 167). A autora favorece discussões da temática sobre a raça negra nos cursos de formação de professores e tece uma crítica à forma como temas como esse são desprivilegiados dessa formação, tanto nas discussões quanto nas produções de materiais que abordem os temas sobre a discriminação contra os negros em nosso país. *O olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo* é o clamor de Gomes (2003) aos seus leitores.

Hooks (1994), assim como Gomes, defende uma pedagogia como prática de liberdade. Para isso, a autora declara que, como professores, precisamos transgredir os limites da sala de aula. Somos desafiados pelas necessidades de nossos alunos que muitas vezes não querem aprender, assim como existem professores que não querem ensinar, o que, para ela, é um reflexo da crise educacional (HOOKS, 1994). A transgressão é uma possibilidade para a mudança de visão sobre a sala de aula de um lugar sem vida para um lugar excitante e de troca de experiências e conhecimento. Abrir mente e coração para conhecer o que está além das fronteiras da sala de aula é educar para transgredir (HOOKS, 1994, apud URZÊDA-FREITAS, 2012). Para Hooks (1994), refletir criticamente sobre sua experiência de aluna negra numa escola de brancos nos Estados Unidos, possibilitou num engajamento diferente como professora, mulher e negra naquele país.

A experiência de vida de Hooks (1994) descrita na introdução de seu livro remete ao grave problema que ainda hoje podemos ter como professores negligentes na forma de tratar as questões sobre preconceito e raça. A autora foi uma criança negra que estudou em uma escola de brancos racistas que reforçavam estereótipos racistas. A obediência era o que era esperado dela e o conhecimento vinha apenas em forma de informações. Ela e os outros alunos apenas respondiam aos professores brancos, sem outro tipo de reação. Com o passar do tempo, a raiva tomou conta da aluna que, mesmo em meio a tanta hostilidade e preconceito, tinha em mente como ser uma professora diferente daquele modelo apresentado. Tornou-se engajada numa pedagogia para a prática da liberdade após conhecer os trabalhos de Paulo Freire. Envolveu-se não só com as questões de raça, mas passou a ser comprometida também com as limitações da mulher em sala de aula, ou seja, engajada com a questão do gênero.

É nesta perspectiva que trabalhei com aquele grupo de professores o tema crítico “corpo e preconceito”. Uma tentativa de instigá-los a pensar nas possibilidades de levar para dentro de sala de aula algo a mais que “informações” em outra língua, fazer as crianças repetirem palavras sem darem a elas a chance de pensarem criticamente sobre o que aprendem. Ao final deste trabalho, trago uma reflexão sobre a relação entre o pensamento crítico e as crianças.

Hooks (1994, p. 11) postula:

Ensinar é um ato performativo. E é este aspecto do nosso trabalho que oferece espaço para a mudança, a invenção, alteração espontânea (...) Professores não são performers no sentido tradicional da palavra sobre a qual ele [o próprio professor] seja um espetáculo. Significa que servimos como um catalisador que chama a todos para se tornarem mais e mais engajados, para serem participantes ativos no aprendizado. (Tradução nossa)

Sobre performatividade, Pennycook (2004, p. 1) concebe que “as identidades são formadas na performance linguística” (tradução nossa). Na performance, acontece a possibilidade de pensar o uso da língua e as identidades são formadas neste momento. Assim, percebemos que as identidades são performáticas e não estáticas como se pode pensar. A língua não é uma entidade que preexiste na nossa performance linguística nos fazendo ter determinadas identidades (relacionadas ao gênero, raça etc). A noção de performatividade abre novas formas de pensar língua, identidade e mudança e, assim, apresenta possibilidades potenciais de pensar em pesquisas sobre estudos linguísticos (PENNYCOOK, 2004).

Na próxima seção teremos uma breve descrição dos aspectos metodológicos para a elaboração deste artigo.

METODOLOGIA

Este trabalho contém dados coletados por meio de uma gravação em vídeo de uma aula proposta por Pessoa e Urzêda Freitas (2012) decorrentes de uma sessão reflexiva. A discussão foi dirigida por mim, coordenadora pedagógica de um grupo de professores, em nossa reunião de formação em uma escola de ensino regular de Educação Infantil e Ensino Fundamental, 1ª fase. Esta reunião de formação acontece regularmente a cada quinze dias, com duas horas de duração e é o momento em que todos os professores de inglês da escola se encontram com o propósito de planejar, discutir teorias que firmam a concepção de língua e ensino naquela instituição educacional. Em especial, para fins deste trabalho, houve apenas

um encontro do grupo de professores para a coleta de dados e produção deste artigo de conclusão de disciplina no curso de Mestrado.

Participaram desta aula, os seguintes docentes: um professor e três professoras de inglês. Sobre cada um desses participantes, vejamos no quadro abaixo alguns aspectos considerados importantes para o presente estudo, os quais formam o perfil dos mesmos: codinomes ou nomes (alguns professores optaram por manter o próprio nome no trabalho), raça, sexo, idade, nacionalidade e, por fim, o tempo de trabalho na escola. Os participantes são apresentados em ordem alfabética de seus nomes/codinomes.

Codinomes (ou nomes)	Raça	Sexo	Idade	Nacionalidade	Tempo de trabalho na instituição
Flaviane	Branca	Feminino	34	Brasileira	8 anos
Gláucia	Branca	Feminino	40	Brasileira	2 anos
Helena	Branca	Feminino	30	Brasileira	6 anos
John	Branca	Masculino	29	Sul africano	6 meses
Little	Branca	Feminino	25	Brasileira	6 meses

Quadro 1: Perfil dos professores participantes da reflexão

A mencionada escola é uma instituição de ensino particular, na qual há agrupamentos de Educação Infantil e Ensino Fundamental 1ª fase. Entre outras atividades/aulas extras curriculares que as crianças têm ali, há aulas de inglês. Essas são ministradas duas vezes por semana por um período que varia entre trinta minutos e uma hora, dependendo do grupo de crianças, separadas pela idade. São, ao todo, nove agrupamentos de crianças de dois anos até dez anos de idade.

Os professores têm, como requisito para permanência naquela instituição, encontros denominados Reuniões de Formação. Essas acontecem quinzenalmente e têm duração de cerca de duas horas. Ora acontecem com o objetivo de o grupo de professores de inglês planejar aulas, instrumentos avaliativos e materiais para exposição em eventos da escola, ora com o intuito de estudar sobre determinadas teorias de ensino e aprendizagem da língua inglesa que podem ser aplicadas naquele contexto. No início do ano letivo ou de um novo semestre, o grupo se reúne para decidir sobre o que irá estudar. Os professores planejam juntos a melhor forma de ler e discutir os textos, mas eu como a coordenadora da equipe é quem tenho a função de selecionar o material básico de estudo e elaborar um cronograma que possa abarcar as necessidades do grupo.

Sobre meu papel de coordenadora pedagógica dos professores de inglês naquela escola, penso ser de fundamental importância destacar que apenas pelo fato de eu ser a pessoa

responsável pela convocação dos professores para as Reuniões de Formação é que esta aula pode ser realizada. Após iniciar meus estudos na área de Ensino Crítico de Línguas senti-me muito motivada a contar a todos os professores como podemos problematizar mais as nossas práticas e, ainda, ajudar crianças pequenas a pensar mais sobre as diferenças e sobre as outras possibilidades de mudar nossa ação perante o outro próximo de nós.

Como a proposta pedagógica da escola é trabalhar com temas sobre valores humanos sob a perspectiva da Pedagogia de Projetos, acreditei ser ali um campo aberto para plantar muitas possibilidades de um ensino crítico de línguas. Portanto, devido a esta abertura por meio do trabalho com valores como respeito, paz, amor, amizade, entre outros, é que pensei em dar aos professores a possibilidade de refletir mais sobre os temas em pauta, primeiramente, ouvindo suas opiniões e, em seguida, problematizando respostas.

O intuito de apresentar uma nova proposta, o ensino crítico de línguas, me moveu a uma rápida experiência de tentativa de diálogo sobre algumas questões pertinentes ao tema “corpo e preconceito”. Pensei em partir de algo mais concreto para nós e, para isso, nada melhor do que o formato de uma aula para tal “apresentação”. Daí a ideia de dar a aula sugerida pelos autores Pessoa e Urzêda-Freitas (2012) no nosso grupo de professores. Além disso, havíamos encerrado há pouco um estudo sobre estratégias de aprendizagem de línguas estrangeiras em aulas que contemplam a oralidade ou a leitura e a escrita como habilidades (Linguística Aplicada pura e simples). Portanto, chegava a hora de mudar um pouco o foco dos estudos realizados ali.

O conteúdo abordado pertence ao material elaborado para uma aula de leitura e discussão proposta por Pessoa e Urzêda-Freitas (2012), como já mencionado, que problematiza o tema crítico “corpo e preconceito”. De fato, apenas a primeira etapa da aula, o estágio de pré-leitura, foi realizada. O texto da etapa de leitura e o estágio final, pós-leitura, foram apresentados como forma de ajudar os professores a entenderem o objetivo final da aula. Os dados foram coletados pela gravação em vídeo daquela sessão reflexiva e, em seguida, foram transcritos e analisados.

Ao se acomodarem na sala de estudos daquela noite, os professores se agruparam como sempre faziam, em pares. Não lhes foi pedido que fizessem assim, mas como isso ocorre comumente, deixei-os à vontade para decidirem onde e com quem sentariam. Assim, tivemos os seguintes pares: os dois professores da 1ª fase do Ensino Fundamental e as duas professoras da Educação Infantil se uniram para o trabalho. Creio que assim decidiram por terem turmas semelhantes e também por serem mais próximos cada qual com seu par.

Nos dados coletados sobre a visão que os professores têm de corpo e preconceito, a categorização acontece seguindo o que Pennycook (2004) e Hooks (2010) abordam sobre a problematização nos seguintes aspectos: na forma de pensar o corpo e o preconceito; e na tomada de consciência de que é possível trabalhar os temas críticos com seus alunos.

Vejam assim, os trechos de análise que se seguem dentro de cada perspectiva de problematização adotada para este trabalho.

ANÁLISE

Problematizando a forma de pensar corpo e preconceito

As seguintes palavras foram apresentadas ao grupo de docentes: raça, identidade, beleza, imagem, preconceito e corpo. Os professores deveriam ler as palavras e, por meio de uma discussão em pares, fazer possíveis relações entre elas. Nesta discussão inicial o intuito era de que os pares pudessem mencionar o termo “preconceito” e fazer relação desta palavra com o que hoje temos padronizado em nossa sociedade: a beleza do corpo acima de valores importantes como respeito às diferenças. A pessoa que não se enquadra no padrão social de beleza é vista com rejeição e esta é uma forma de preconceito.

Vejam dois trechos⁶ nos quais o primeiro par de docentes⁷ declara a relação estabelecida com as palavras projetadas no quadro:

John: (...) Identidade é a forma como você se vê e o jeito que você quer se projetar. Depois, corpo e beleza...

Gláucia: (...) Corpo, você precisa se sentir sempre belo... Você precisa se sentir bonito.

A relação estabelecida pelo primeiro par tende a esclarecer que a identidade está relacionada à projeção diante da sociedade e que o corpo é para se sentir bonito. A professora Gláucia revela o pensamento comum da sociedade sobre o que o corpo deve projetar. Entretanto, era necessário problematizar sua resposta para que ela pudesse refletir melhor sobre o aspecto da generalização que sua fala projeta.

⁶ O debate, durante a aula, foi realizado em inglês para se pensar a possibilidade de fazer o mesmo com os alunos também na língua-alvo. Para este trabalho, optamos por fazer a tradução de todos os trechos.

⁷ Os dois pares de docentes foram formados pelos próprios professores, como mencionado anteriormente. O primeiro par composto por Gláucia e John, professores da 1ª fase do Ensino fundamental e o segundo par, composto por Helena e Little, professoras da Educação Infantil.

Neste sentido, o segundo par de professoras, apresenta outra visão de todos os termos reunidos, o que pode ser considerado como uma problematização, por mais sutil que ela tenha sido ao outro grupo de colegas. Vejamos:

Little: Ahn... Nós falamos sobre aspectos culturais porque a sociedade julga você de acordo com o jeito que ela se veste, o jeito que [as pessoas] usam seus corpos, o jeito que (...). E a sua identidade, você é o que você mostra. E eles [as pessoas] julgam de acordo com esses aspectos.

Helena: Estávamos pensando em todas essas palavras como um grupo e não... Porque tudo está relacionado: corpo, beleza, raça, preconceito, todas elas são usadas para falar, para pensar sobre as pessoas e... Como ela disse (aponta para a colega) as relações sociais que fazemos e com as quais lidamos todos os dias, aquele tipo de coisa, por exemplo, a identidade: como eu penso que eu sou? Como eu sou vista pelas pessoas é como eu realmente sou? Há diferenças no final. Então, todas as palavras para mim parecem se relacionar com aquilo: pessoas e relações sociais.

No trecho de Little vemos que o julgamento de como o corpo deve ser, a forma de se vestir, de usá-lo está tudo baseado na cultura. Pennycook (2001) considera a cultura como categoria definidora e determinista das diferenças. O autor declara ainda que a cultura reproduz relações sociais de si e outros, e que as identidades e as diferenças são múltiplas, diversas e inter-relacionadas. Assim, a visão das professoras sobre o que e como as pessoas se veem depende dessa relação que estabelecem umas com as outras. Esta é uma forma de pensar criticamente, já que o conceito estabelecido pelas professoras perpassou o campo micro de análise e foi buscar resposta no contexto macro de sociedade.

As identidades sociais (raciais, de gênero, sexuais, de nacionalidade, de classe etc) são definidas no âmbito da cultura e da história, como declara Gomes (2003). Segundo esta autora, a partir dos agrupamentos ou instituições sociais, nossas identidades como sujeitos sociais vão sendo constituídas e, portanto, “somos sujeitos de muitas identidades” (GOMES, 2003, p. 171).

Há no momento das respostas dos professores, um embate sobre se podemos ou não conhecer alguém e, imediatamente, declarar algo sobre ela somente pelo que vemos de sua forma física, definir a identidade, enfim. Os professores parecem ter dúvidas disso. Entretanto, concordam quando menciono que, por vezes, nem sequer vemos as pessoas e já as julgamos por tudo o que temos em mente. Temos arraigado em nossa forma de pensar e declarar sobre as pessoas aquilo que fora construído socialmente: pelas características externas que vemos como a cor da pele, o lugar de onde as pessoas vêm, ou pela forma como falam. Um exemplo claro disso é a forma como as professoras pensavam que o colega,

professor sul africano, seria, ao ser anunciado que viria trabalhar naquela escola. Vejamos os trechos:

Flaviane: Quando eu lhes disse que John viria ser parte do nosso grupo, um professor africano, que tipo de imagem vocês projetaram, o que veio à mente de vocês?

John: Negão!

Helena: Eu não posso dizer nada porque eu já o conhecia antes...

Gláucia e Little: Eu pensei...

John: É engraçado... Quando minha esposa costumava contar aos amigos que estava namorando um cara africano, todos eles pensaram: negão. Foi até meu apelido por um tempo... É bem ao contrário de mim...

Houve julgamento de quem o professor seria por seu local de origem: um país africano, cujo estereótipo é de que todas as pessoas daquele continente são negras, por isso o espanto quando o professor chegou à escola e todas as colegas puderam ver que é branco.

Gomes (2003) elucida que o negro carrega algumas marcas identitárias como o cabelo crespo e que é visto em muitas situações como uma marca de inferioridade. Ao declarar que “negão” era seu apelido por um tempo e que isso é bem ao contrário do que ele realmente é, fisicamente descrevendo, o professor menciona que seu corpo não é o corpo de um negro, não possui aquelas marcas, como o cabelo crespo ou o corpo negro.

No trecho abaixo, vemos que a mídia, segundo as professoras, é uma das responsáveis pela propagação das imagens de que na África apenas existem negros:

Helena: Mas a nossa imagem sobre a África é que há apenas negros. É o que pensamos, inconscientemente, mas é o que pensamos.

Gláucia: Eu sempre vejo na TV... Não deveríamos, mas pensamos assim...

Ainda retomando a relação com o corpo, vejamos o que uma das professoras disse sobre a raça negra e como esta declaração sofre críticas por parte das colegas, ponto no qual a problematização acontece e atinge seu objetivo de forma eficaz. A terceira pergunta da primeira etapa da aula é feita e a resposta da professora é tida como preconceituosa por parte de duas colegas.

Flaviane: Qual a relação entre corpo, preconceito e cor da pele? (...) Ele não é um negão... (apontando para o professor).

Gláucia: Não, ele é uma boa pessoa...

Little: Ai está o preconceito!

Helena: Há outros significados, outros valores por trás de ser branco ou ser negro... Por exemplo, como ela disse (aponta para Gláucia): ele não é negro, e por isso ele é gente boa. E se ele fosse negro? Ele não seria uma boa pessoa? É isso o que a nossa sociedade...

Gláucia: Desculpe, John...

Helena: Eu acho que não é isso que você pensa, mas isso é o que a maioria das pessoas pensa. Os negros são, por exemplo, mentirosos e preguiçosos, e brancos são mais educados, mais... E às vezes... Esta é a relação que as pessoas fazem com o corpo, preconceito e cor da pele. E talvez por causa da colonização, como ela disse (aponta para Little). Nós somos, nós temos esta cultura. (...)

Little: Eu também acho.

A professora Gláucia é chamada de preconceituosa pela forma como fala do colega, que, só pelo fato de ser branco, é uma boa pessoa. Em seu discurso, a colega deixa claro que esta é a forma de toda a sociedade pensar o povo da raça negra. Gomes (2003) corrobora a ideia de que “os processos culturais construídos pelos homens e pelas mulheres na sua relação com o meio, com os semelhantes e com os diferentes, estão as múltiplas formas por meio das quais esses sujeitos se educam e transmitem essa educação para futuras gerações” (p. 170). Pensando nisso, creio que a professora Helena revela uma aprendizagem adquirida pelo meio em que vive, ou seja, em seu discurso declara como a maioria das pessoas pensa. A forma como a sociedade ensina que determinado povo é, é cultural, é preconceituoso e é transmitido como verdade absoluta. Provavelmente, pela forma como fora ensinada, a professora Gláucia tenha feito aquela afirmação sobre o colega não-negro. Ao ser interpelada, ao ser problematizada a sua prática de falar que o fato de o colega não ser negro o torna uma “boa pessoa”, a professora reflete e se vê numa posição desconfortável e pede desculpas.

Se língua e identidade estão constantemente sendo refeitas (PENNYCOOK, 2004), então, a professora Gláucia pode deixar de performar uma atitude discriminatória perante os negros pelo fato de ter sido questionada acerca do caráter de um negro. Provavelmente, ao se deparar com uma nova situação em que tenha que comentar algo sobre um negro, a professora se veja em uma nova performance linguística.

Nos trechos da conversa que segue durante toda aquela reunião de formação, vários foram os temas abordados sobre a questão do corpo e não somente a visão que os professores

têm sobre os negros. Entre elas vimos ainda: a relação entre corpo e dinheiro, a busca incessante pela aparência, as melhores roupas, a melhor forma de se arrumar. Discutimos ainda a forma como o estrangeiro vê o outro; a beleza como questão fundamental para que as pessoas se sintam valorizadas; a mulher e sua posição diante da sociedade – que precisa a todo o custo, sentir-se bela para ser reconhecida, valorizada; e a origem de todo o preconceito – começa no corpo, naquilo que vemos, na forma como vemos e na forma como aprendemos a fazer isso. A colonização⁸ foi tomada como grande culpada por duas professoras por ter sido a origem de todas as diferenças e desclassificação de um povo nativo.

Vejamos agora como os professores veem a possibilidade de trabalhar os temas críticos com seus alunos.

Flaviane: Bem, chegamos ao final desta aula e eis os materiais que gostaria que vocês lessem para que fique ainda mais claro o objetivo de trabalhar com esta temática em sala de aula. Como vocês se sentiram participando dessas discussões?

John: Eu me senti um pouco perdido porque as palavras estavam relacionadas, era meio óbvio, então, aquele era o ponto de ligar, mas como?

Gláucia: Eu não sabia se deveria fazer isso em pares – com as palavras – de duas em duas palavras, ou discutir em pares, eu me senti perdida também.

Helena: No 1º momento eu achei que eu deveria pegar a ideia de tudo, o significado das palavras juntas, como um grupo. Depois, ouvindo o que John dizia sobre as palavras, eu fiquei um pouco perdida porque ou eu tinha que colocar as palavras em pares como você disse – Gláucia – ou em grupo.

Little: Eu só fiquei perdida de acordo com a relação entre elas. Como John disse, as palavras estão relacionadas, mas como explicá-las? Então, por um tempo eu fiquei perdida...

Flaviane: Certo... (...) e vocês acreditam que podem trabalhar esta temática com seus alunos?

Gláucia: Sim, eu acho. É muito interessante.

Helena: É... mas tem que mudar algumas coisas aí... temos que colocar mais imagens para as crianças... adaptar.

John: Eu acho difícil e cansativo. Vamos ter que esperar todos falarem sobre tudo e a aula passa rápido...

Little: É, eu acho que a gente divide o grupo e cada um apresenta sobre uma palavra. Dá pra fazer muita coisa!

⁸ A título de descrição, Pennycook (2001) apresenta um capítulo denominado *The Politics of Language* no qual há uma parte dedicada à descrição de como o período pós-colonial é visto dentro da perspectiva crítica. “Para entender o pós-colonialismo, é preciso entender o colonialismo.” (p. 66). Esta frase é uma referência ao capitalismo imperialista, determinismo econômico, hegemonia entre outros termos que remetem ao poder que as grandes colônias exerciam/exercem sobre os colonizados.

Após o término da atividade e explicação de cada etapa da aula, os professores, conversaram sobre a possibilidade de apresentarem aqueles temas aos seus alunos, problematizando as respostas e ajudando-os a refletir sobre elas. Apesar de nenhum professor ter comentado sobre a possibilidade de iniciar este tipo de trabalho imediatamente, deixaram transparecer que é preciso falar sobre os temas críticos em sala de aula e até comentaram em como poderiam fazê-lo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desafio foi lançado. Ainda tímido, inexperiente, desconhecendo muito a teoria que abarca e fundamenta o que deve ser levado adiante, sinto que aquele grupo de professores foi despertado para um pensar diferente sobre sua ação em sala de aula. E não somente isso. Mesmo não sendo registrado fisicamente neste artigo, tenho sentido que, ao lidarmos com os temas críticos, ao problematizarmos nossas próprias atitudes e falas diante de situações críticas, em casa, no trabalho, na faculdade, na igreja, em todos os lugares essas “coisas” têm me modificado. Espero que o mesmo aconteça com aqueles professores com todos que têm a chance de se “encontrarem” com a teoria crítica. Alguns daqueles colegas já não trabalham mais comigo. Alguns podem não mais querer lidar com estas questões todas, mas a semente de um pensamento além do *communicative approach* puro e simples foi abordada.

A autorreflexividade de que trata Pennycook (2001) realmente concerne a questões difíceis sobre conhecimento, política e ética. Dificuldades já mencionadas neste trabalho que podem inibir alguns professores de entrarem em sala de aula com a proposta crítica aos alunos. Entretanto, quero me prontificar a ser uma professora diferente, engajada, para usar o mesmo termo que Hooks (2010). A imposição não está nos meus planos, apenas a vontade de falar sobre as temáticas tão pertinentes num mundo cruel, cheio de preconceitos e maldades. Percebo muitos professores sem esperança de que os alunos possam aprender algo nas salas de aula de uma escola pública, mas também vejo isso no meu contexto, a realidade de uma escola particular, ainda há muito que trocar, pensar junto e firmar como compromisso de vida docente.

A práxis sobre a qual pregou Paulo Freire não é isso? Não é a união da prática e da teoria juntamente com um desejo de ser e fazer diferente? Desejo pela mudança? Então, creio que estou no caminho certo. Estou me movendo para “além das fronteiras, imaginando caminhos para subverter a ordem hegemônica das práticas sociais e educativas” (HOOKS,

2010 apud URZÊDA-FREITAS, 2012, p. 95). Estou tentando promover uma formação de professores como prática de liberdade.

REFERÊNCIAS:

FREIRE, P. *Educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro, Paz e Terra: 1967.

_____. *Pedagogia da Autonomia*. EGA: 2002.

GOMES, N. L. *Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 29, n. 1, 2003. p. 167-182.

HOOKS, B. *Teaching Critical Thinking*. Routledge: 2010.

MENDES, C. L. *O corpo em Foucault: superfície de disciplinamento e governo*. Revista de Ciências Humanas, Florianópolis, EDUFSC, 2006. n. 39. p. 167-181.

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

_____. Critical moments in a TESOL praxicum. In: NORTON, B.; TOOHEY, K. (Ed.). *Critical pedagogies and language learning*. Cambridge: CUP, 2004. p. 327-345.

PESSOA, R.; URZÊDA-FREITAS, M. T. Ensino crítico de línguas: uma educação como prática de liberdade. In: FIGUEIREDO, F. J. (Org.). *Formação de professores de línguas estrangeiras: princípios e práticas*. Editora UFG: 2012. p. 57 – 80.

URZÊDA-FREITAS, M. T. *Educando para transgredir: reflexões sobre o ensino crítico de línguas estrangeiras/inglês*. Trabalho de Linguística Aplicada, Campinas, n(51.1): 77-98, jan./jun. 2012.