

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
FACULDADE DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUÍSTICA

**Ensino crítico de inglês na escola pública:  
para além dos muros da escola**

**SUELY ANA RIBEIRO**

**Goiânia  
Faculdade de letras da UFG  
2013**

**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR AS TESES E  
DISSERTAÇÕES ELETRÔNICAS NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

**1. Identificação do material bibliográfico:**       **Dissertação**       **Tese**

**2. Identificação da Tese ou Dissertação**

Nome completo do autor: Suely Ana Ribeiro

Título do trabalho: Ensino crítico de inglês na escola pública: para além dos muros da escola

**3. Informações de acesso ao documento:**

Concorda com a liberação total do documento  SIM       NÃO<sup>1</sup>

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese ou dissertação.



Data: 20 / 11 / 2013.

Assinatura do (a) autor (a)

---

<sup>1</sup> Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

SUELY ANA RIBEIRO

**Ensino crítico de inglês na escola pública:  
para além dos muros da escola**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás, para a obtenção do título de Doutora em Letras e Linguística.

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: Estudos Linguísticos

ORIENTADORA: Profa. Dra. Rosane Rocha Pessoa

**Goiânia**  
**Faculdade de letras da UFG**  
**2013**

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Ribeiro, Suely Ana

Ensino crítico de inglês na escola pública: [manuscrito] : para além dos muros da escola / Suely Ana Ribeiro. - 2013. CXCI, 191 f.

Orientador: Profa. Dra. Dra. Rosane Rocha Pessoa.  
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Letras (FL), Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Goiânia, 2013.

Bibliografia. Anexos. Apêndice.

Inclui siglas, abreviaturas, tabelas, lista de tabelas.

1. ensino de língua inglesa. 2. pedagogia crítica. 3. transformação social. I. Rocha Pessoa, Dra. Rosane, orient. II. Título.

CDU 811.1/9

# **ENSINO CRÍTICO DE INGLÊS NA ESCOLA PÚBLICA: PARA ALÉM DOS MUROS DA ESCOLA**

**SUELY ANA RIBEIRO**

Tese defendida em dezanove de setembro de dois mil e treze e aprovada pela banca examinadora constituída pelos(as) professores(as):

---

Profa. Dra. Rosane Rocha Pessoa – UFG  
(Orientadora)

---

Profa. Dra. Lucia Maria de Assunção Barbosa – UNB  
(Membro)

---

Prof. Dr. Kleber Aparecido da Silva – UNB  
(Membro)

---

Profa. Dra. Heloísa Augusta Brito de Mello – UFG  
(Membro)

---

Profa. Dra. Carla Janaina Figueredo– UFG  
(Membro)



ATA Nº 11/2013

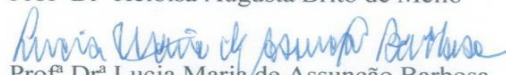
ATA DA SESSÃO DE JULGAMENTO DA TESE DE DOUTORADO  
DA ALUNA SUELY ANA RIBEIRO

Aos dezoito dias do mês de setembro do ano de dois mil e treze, a partir das quatorze horas, no Miniauditório Professor Egídio Turchi da Universidade Federal de Goiás, nesta capital, realizou-se a sessão pública da Defesa de Tese de Doutorado intitulada “**Ensino Crítico de inglês na escola pública: para além dos muros da escola**”. Os trabalhos foram instalados pela Orientadora, Professora Doutora Rosane Rocha Pessoa, com a participação dos demais Membros da Banca Examinadora: Professora Doutora Carla Janaína Figueredo (Faculdade de Letras/UFG), Professora Doutora Heloísa Augusta Brito de Mello (Faculdade de Letras/UFG), Professora Doutora Lucia Maria de Assunção Barbosa (Universidade de Brasília) e Professor Doutor Kleber Aparecido da Silva (Universidade de Brasília). A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Tese, tendo sido a candidata aprovada pelos seus membros. Proclamados os resultados pela Professora Doutora Rosane Rocha Pessoa, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que vai assinada pelos Membros da Banca Examinadora e visada pela Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística. Goiânia, aos dezoito dias do mês de setembro do ano de dois mil e treze.

  
Profª Drª Rosane Rocha Pessoa- Presidente

  
Profª Drª Carla Janaína Figueredo

  
Profª Drª Heloísa Augusta Brito de Mello

  
Profª Drª Lucia Maria de Assunção Barbosa

  
Prof. Dr. Kleber Aparecido da Silva

Visto:

  
Profª Drª Maria Cristina Faria Dalacorte Ferreira

## AGRADECIMENTOS

A Deus, Senhor absoluto da minha vida, por Sua fidelidade e sustentação nos momentos em que, se não por Sua graça, eu não teria sido capaz de prosseguir. Ao autor da vida, todo o louvor, toda a honra e toda a glória, simplesmente “porque dEle e por Ele e para Ele, são todas as coisas” (Romanos, 11:36).

À minha família, cuja distância impõe limites em nossa convivência, mas não impõe limites no amor que nos une, contrariando a lógica do dito popular “o que os olhos não veem o coração não sente”. Serei sempre grata pelas orações, pelo apoio e pelo amor a mim dedicados. Vocês são meu porto seguro.

Ao anjo mais lindo que Deus colocou em minha vida, meu filho, sinal concreto da graça do Pai para comigo, de quem muitas horas de convívio foram subtraídas, pelo amor imenso e genuíno que, indissolivelmente, nos une. Filho, seremos recompensados.

Ao Nori, pelo companheirismo, pela generosidade, pela abnegação e pelo desprendimento ímpares com que me apoiou nesses anos de doutorado. Cada minuto, cada experiência, cada palavra e cada silêncio estão, indelevelmente, gravados em nossa memória, minha e do Murilo, e nos tornam as pessoas que somos e seremos, hoje e sempre.

À professora Julia, pela generosidade com que compartilhou comigo a sua experiência com ensino crítico de língua inglesa em uma escola pública.

A todo o corpo de trabalho – equipe diretiva, administrativa, corpo docente e corpo discente – da escola da rede pública municipal de Goiânia, por ter me recebido e por ter me permitido partilhar de seu cotidiano de ensino.

À minha orientadora, Profa. Dra. Rosane Rocha Pessoa, pelo apoio e pelo estímulo constantes, pela generosidade em compartilhar comigo o seu conhecimento, por seguir acreditando em mim em momentos em que eu mesma desacreditei.

À CAPES-Reuni, pela concessão da bolsa de estudos.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da UFG, por terem me apresentado caminhos e possibilidades para a realização desta pesquisa.

À Profa. Dra. Heloísa Augusta Brito de Mello e à Profa. Dra. Mariana Rosa Mastrella, pela leitura criteriosa e pelas valiosas sugestões feitas por ocasião do exame de qualificação.

Aos anjos que Deus colocou em meu caminho, os quais aqui na terra atendem pelo nome de amigos: Edna, Maryanne, Regiane, Suelene, Carla, Paula e Selma. São

peessoas como vocês que me fazem, mesmo em meio a tempestades, seguir acreditando no ser humano e, acima de tudo, num Deus vivo, misericordioso, Pai zeloso de cada um dos seus filhos.

À amiga Leanna, por ter compartilhado comigo o seu momento de superação e vitória, o mestrado. A sua superação motivou a minha superação.

Por fim, agradeço a todas as pessoas que com um sorriso, empréstimo de um livro ou com críticas fundamentadas, enfim, de alguma forma, contribuíram para a realização desta pesquisa.

## **DEDICATÓRIA**

Ao anjo que estreou a mãe em mim. Juntos, descobrimos duas palavras mágicas – mãe e filho. E nessa parceria construímos, dia a dia, um amor que, pacientemente, esperava para se cumprir.

## RESUMO

Nesta pesquisa, investigo como o ensino de língua inglesa ancorado numa perspectiva crítica e reflexiva desenvolvido em uma escola pública municipal de Goiânia tem acontecido, bem como o lugar do desenvolvimento linguístico na língua estrangeira nesse contexto de ensino e, ainda, a percepção da comunidade escolar acerca do ensino crítico desenvolvido. Para realizar tal objetivo, adoto uma perspectiva qualitativa e desenvolvo uma pesquisa de cunho etnográfico crítico, que busca desvelar as condições sociais e históricas nas quais se formam e sustentam os modos de entendimento e valorização das práticas sociais a fim de modificá-las em prol do bem comum. Os dados, coletados por meio de notas de campo, entrevistas, produções textuais escritas e relatos reflexivos, foram analisados a luz dos estudos da Pedagogia Crítica, que concebe o ensino como atividade essencialmente política comprometida com a problematização do conhecimento; com a construção de um diálogo crítico e afirmativo; e com práticas sociais voltadas para o bem estar comum. Fundamentam, também, esta pesquisa, os estudos em Linguística Aplicada Crítica, a qual preconiza uma ação docente anti-hegemônica alinhada a uma política da diversidade e da pluralidade, além de estar atenta para o caráter político das práticas de linguagem. Os resultados deste estudo apontam que o ensino desenvolvido pela professora se dá por meio da problematização de temas críticos que podem ser abordados com preparação prévia ou de forma incidental, nos eventos críticos que ocorrem em sala de aula. Apontam, ainda, para a percepção de que, por meio do ensino do ensino crítico desenvolvido pela professora, os alunos apresentam desenvolvimento linguístico, tanto na compreensão oral, visto que a professora intercala o uso da língua portuguesa com o da língua inglesa em sala de aula, quanto na produção escrita. Os resultados apontam, também, por meio da percepção da comunidade escolar – professora participante, pais, alunos, equipe diretiva, corpo docente – para mudanças de comportamentos e posturas dos alunos tanto no contexto de sala de aula quanto num contexto mais amplo de convívio dos alunos, além do desenvolvimento e uma maior consciência sobre seus atos e seus conceitos. Em suma, este estudo nos permitiu a percepção de que a problematização de questões da vida em sociedade nas aulas de inglês pode configurar-se tanto como via de desenvolvimento do conhecimento linguístico como transpor o espaço escolar e tornar-se um aporte social capaz de contribuir para o fortalecimento daqueles que margeiam a sociedade bem como para a constituição das identidades e a emancipação dos sujeitos.

Palavras-chave: Ensino de língua inglesa. pedagogia crítica. transformação social

## **ABSTRACT**

In this research, I investigate how the teaching of English language anchored in a critical and reflective perspective developed in a public school in Goiânia has happened. This research also investigate the place of language development in foreign language teaching in this context and the perception of the school community about critical teaching developed. To accomplish this goal, I adopt a qualitative perspective and develop an ethnographic critic survey, which seeks to unveil the social and historical conditions in which modes of understanding and appreciation of social practices are formed and sustained in order to modify them in favor of common good. The data, collected through field notes, interviews, textual productions written and reflective narratives are analyzed in the light of studies of Critical Pedagogy, which sees teaching as an essentially political activity committed with the problematization of knowledge, with the construction of a critical dialogue and social practices aimed at common welfare. This research is also based on Critical Applied Linguistics studies, which advocates an anti-hegemonic teaching action aligned to a policy of diversity and plurality, being attentive to the political nature of language practices. The results of this study show that the development of the teacher teaching occurs through the questioning of critical issues that can be dealt with prior preparation or indirectly by means of critical events that occur in the classroom. The results also point to the perception that, through the critical teaching developed by the teacher, students have language development both in oral comprehension and writing. The results also show by the perception of the school community - teacher participant, parents, students, staff policy, faculty – that there are some change in students behavior and attitudes within the classroom and in the wider social context and there is also greater awareness of students actions and concepts. In summary, this study allowed us the perception that the questioning of issues related to social life within English class can be seen as ways of developing linguistic knowledge, but also it can surpass the school boundaries and can contribute to the empowerment of those that stays at the border of society as well as to the constitution of their identities.

Keywords: English teaching; critical pedagogy; social transformation.

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 2.1	Organização dos ciclos.....	75
QUADRO 2.2	Síntese dos instrumentos de pesquisa.....	87

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

- CFE – Conselho Federal de Educação
- DC – Documentos de classe
- EA – Entrevista com os alunos
- ECT – Entrevista com a coordenadora do turno
- ED – Entrevista com a diretora
- EPP – Entrevista com a professora participante
- EUA – Os Estados Unidos da América
- LA – Linguística Aplicada
- LAC – Linguística Aplicada Crítica
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases
- LE – Língua Estrangeira
- NC – Notas de campo
- PCN-LE – Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira
- QA – Questionário com os alunos
- QD – Questionário com a diretora
- QP – Questionário com os pais
- QPP – Questionário com a professora participante
- QCP – Questionário com colegas professores das demais disciplinas do ciclo III
- RRP – Relatos reflexivos da professora
- SME – Secretaria Municipal de Educação

## SUMÁRIO

### INTRODUÇÃO

O surgimento do tema de pesquisa	16
Fundamentação teórica	20
Objetivos e perguntas de pesquisa	21
Organização do Trabalho	21

### CAPÍTULO 1 – REFERENCIAL TEÓRICO

1.1 Ensino de língua estrangeira no Brasil	23
1.2 Pedagogia crítica	31
1.2.1 Pedagogia crítica: repensando os próprios conceitos	50
1.3 Linguística Aplicada	58
1.3.1 Linguística Aplicada Crítica	58
1.4 Estudos pautados na perspectiva crítica de ensino de inglês	64

### CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA

2.1 Abordagem qualitativa de pesquisa	67
2.1.1 Estudo de caso de cunho etnográfico crítico	69
2.2 Contexto da pesquisa	74
2.2.1 A escola pública	74
2.2.1.1 A rede municipal de ensino e a organização por ciclos	75
2.3 Os participantes	78
2.3.1 A professora participante	78
2.3.2 Os demais participantes	79
2.3.3 A pesquisadora	80
2.4 Instrumentos de geração de dados	81
2.4.1 Observação de aulas e notas de campo de campo	81
2.4.2 Questionário	82
2.4.3 Entrevista gravada em áudio	84
2.4.4 Relatos reflexivos da professora	86
2.4.5 Documentos de classe (DC)	87
2.5 Procedimentos adotados para a análise de dados	88

### CAPÍTULO 3 – ANÁLISE DE DADOS

3.1. O ensino crítico de inglês desenvolvido em uma escola pública municipal de Goiânia	90
3.1.1 O ensino crítico desenvolvido a partir de um plano de aula	91
3.1.2 O ensino crítico desenvolvido a partir dos eventos críticos que emergem nas interações durante as aulas.	110
3.2 O ensino crítico e o desenvolvimento linguístico em inglês	122
3.2.1 As quatro habilidades da língua inglesa num contexto de ensino crítico	123
3.3 A percepção da comunidade sobre o ensino crítico de inglês	138
3.3.1 As percepções da comunidade escolar sobre a influência do ensino crítico na vida dos alunos	138

<b>CAPÍTULO 4 – CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	150
4.1 Respondendo às perguntas de pesquisa	150
4.2 As implicações do estudo	153
4.3 As limitações da pesquisa e sugestões de pesquisas futuras	155
4.4 Palavras finais	155
<b>REFERÊNCIAS</b>	157
<b>APÊNDICES</b>	166
Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	167
Apêndice B – Notas de campo (NC)	169
Apêndice C – Questionário com a professora participante (QPP)	172
Apêndice D – Questionário respondido pela diretora (QD)	175
Apêndice E – Questionário com colegas professores das demais disciplinas do ciclo III (QCP)	176
Apêndice F – Questionário respondido pelos alunos (QA)	177
Apêndice G – Questionário com os pais (QP)	179
Apêndice H – Entrevista realizada com a equipe diretiva (coordenadora de turno) (ECT)	181
Apêndice I – Entrevista realizada com a professora (EPP)	183
Apêndice J – Entrevista realizada com os alunos (EA)	187
Apêndice K – Relatos reflexivos da professora (RRP)	189
<b>ANEXOS</b>	190
Anexo A – Documentos de classe (DC)	191

## INTRODUÇÃO

Esta tese trata de uma pesquisa sobre o ensino crítico de língua inglesa desenvolvido por uma jovem professora negra em uma escola da periferia de Goiânia, visto sob diferentes perspectivas: do aluno, da professora, dos pais, da equipe diretiva e do corpo docente da escola e sob a minha perspectiva como pesquisadora. Nesta introdução, descrevo as razões que me motivaram a investigar esse fenômeno, apresento a justificativa da pesquisa, os objetivos e as perguntas de pesquisa que me nortearam.

### **O surgimento do tema de pesquisa**

O discurso sobre o insucesso do ensino de inglês na escola regular, seja ela pública ou particular, é de domínio público. O descrédito do ensino de inglês se dá nos mais variados níveis. O aluno, os pais, as políticas públicas expressas por meio de documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (BRASIL, PCN-LE, 1998a), e, muitas vezes, os próprios professores de inglês desacreditam da possibilidade de um ensino de inglês com bons resultados na escola regular, especialmente a escola pública. É de conhecimento comum, também, a precariedade das condições de trabalho do professor de inglês bem como a carência que o professor de inglês tem no que se refere ao próprio desenvolvimento linguístico na língua estrangeira.

Esse cenário não é estranho para mim. Fui personagem dessa história durante vários anos da minha vida. Como aluna da escola pública que sempre fui, tomei conhecimento do descrédito do ensino de língua inglesa naquele contexto. Lá, dei meus passos iniciais na aprendizagem de inglês. Lá, apaixonei-me por essa língua. Lá, em razão das boas notas – sim, boas notas, porque naquela época a aprendizagem era mensurada apenas numericamente, por notas - fui encorajada a procurar um curso livre de idiomas para desenvolver o meu potencial, uma vez que a própria escola pública se considerava inapta para fazê-lo. Lá, a mesma professora que me abriu essa possibilidade de aprender uma língua estrangeira, que me seduziu para o universo da língua inglesa com seus joguinhos, com suas canções e que passou a ser um ser especial, com o poder de fazer minhas manhãs mais bonitas ao som de seu *“good morning, class”*, também me revelou que, ali, eu não aprenderia a falar inglês.

Insisti na aprendizagem de inglês apenas na escola pública por três anos, da quinta à sétima série, mas o conteúdo se repetia ano a ano, eu aprendia mais sozinha, por meio das canções de Elton John, Brian Adams, Michael Jackson, Queen, Scorpions, Cindy Lauper, entre outros cantores que embalaram a minha adolescência, do que por meio das aulas. Na oitava série, enfim, para minha alegria, meu pai me matriculou num curso livre de inglês. Lá, encantou-me a possibilidade de desenvolver a habilidade oral em inglês, uma vez que, na escola pública, as aulas se resumiam a exercícios de vocabulário, de tradução e de gramática. Lá permaneci por quatro anos e aprendi muito, apesar de ser tímida e sofrer com o rigor gramatical exigido. Na verdade, tínhamos – eu e os demais alunos – medo de errar, porque éramos imediatamente interrompidos e corrigidos, o que gerava constrangimentos, além da perda do fio condutor das idéias. Na escola pública, eu me destacava nas aulas de inglês, ajudava os colegas e, por vezes, a professora.

Mudei de escola quando fui para o ensino médio, cursar o magistério. Lá, apesar do empenho de uma professora rigorosa, o foco continuava nas estruturas gramaticais e o quadro se repetia. Como no ensino fundamental, de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries, poucas alunas – éramos uma classe de 32 meninas e 2 meninos – se interessavam pelo inglês, algumas tinham mera rejeição pela disciplina, outras diziam que nunca usariam a língua estrangeira, outras ainda revelavam descaso por uma disciplina que não as reprovava. Mas em toda turma, sempre havia três ou quatro alunas e alunos mais interessados, que gostavam de inglês e aproveitavam todas as possibilidades de aprendizagem. Eu, durante todo o ensino médio, continuei estudando inglês na escola de idiomas.

Findo o curso de magistério, iniciei a graduação em Letras, com licenciatura dupla em português e em inglês, em uma universidade pública do interior do Paraná. Com quatro anos de curso livre, eu já tinha um bom conhecimento de inglês e, como tinha que trabalhar e estudar e morava longe da universidade e do trabalho, optei por estudar inglês apenas na universidade, supondo que, ali, eu aprenderia muito, afinal, os alunos que estavam ali haviam escolhido aprender essa língua, haviam escolhido ensinar essa língua, seriam profissionais que utilizariam o inglês o tempo todo. Desiludi-me logo no primeiro semestre. As aulas eram para o nível iniciante e mesmo naquele contexto de formação de professores de inglês, muitos alunos não gostavam dessa língua. A maioria estava ali pela licenciatura em língua portuguesa. Também na universidade, eu e outros alunos que tínhamos ou mais interesse ou algum conhecimento da língua, éramos aconselhados a procurar um curso de idiomas. Mais

uma vez, a escola pública – no caso, a universidade – desacreditava de si mesma e ratificava o discurso que circula entre os alunos, entre os pais e na sociedade de modo geral, de que não se aprende inglês em escola pública, mas sim em cursos de idiomas.

Formei-me aos 21 anos e logo comecei a dar aulas para ensino fundamental e médio, tanto de inglês quanto de português, na escola pública. Agora, eu já não ocupava mais a posição de aluna. Eu era professora de inglês e de português. Como eu atuava nas duas disciplinas, não demorou muito para eu sentir a diferença no status das disciplinas, tanto entre os alunos como entre os colegas professores. Lecionei inglês na escola pública, nos ensinos fundamental e médio, por 11 anos, de 1992 a 2003. Senti na pele os sabores e os dissabores de ensinar inglês nesse contexto. Vi olhinhos brilharem encantados nas aulas de inglês nas quintas série, vibrei em momentos que via meus alunos “falando” inglês pelos corredores da escola, sofri ao ver alunos tratarem a disciplina com descaso porque não reprova, frustrei-me inúmeras vezes ao preparar uma aula, para mim tão interessante, e poucos alunos mostrarem interesse e participação. Ensinei as infames estruturas gramaticais em exercícios repetitivos, trabalhei com textos sobre cultura, exatamente aqueles, cheios de estereótipos, trabalhei com músicas, acreditando que assim eles aprenderiam muito, como eu aprendera, falei – ainda que pouco – e insisti para que ousassem falar inglês – ainda que numa produção controlada –, em sala de aula. Ousei trabalhar com produção de texto e, embora naquela época eu me frustrasse com a produção, hoje considero que produziam bem, trabalhei atividades de compreensão auditiva e, nos últimos anos de atuação docente no ensino fundamental e médio, ainda que a contra gosto, optei por concentrar meus esforços na habilidade de leitura. Foi, aí, contudo, que obtive meus melhores resultados. Nessa época, já abolira os infames textos sobre cultura, e trabalhava com textos de diversos tipos: propagandas, textos científicos, receitas, reportagens, manuais de instrução e atuava apenas no ensino médio. Mas minha inquietação permanecia.

Em 2004 licenciei-me do trabalho para cursar o mestrado e foi, aí, que tomei contato com a perspectiva reflexiva e crítica de ensino de inglês. Ao final do mestrado, me exonerei do cargo de professora da escola pública e, no ano seguinte comecei a dar aulas de inglês para o curso de Letras – Português/Inglês, numa universidade pública. Passara então para o outro lado da formação de professores, o de formadora. Ali, com alunos que trabalhavam durante o dia e estudavam à noite, com turmas heterogêneas, tive a oportunidade de iniciar meu trabalho numa perspectiva mais crítica e

problematizadora. Como formadora, ouvia os alunos falando que não queriam dar aulas de inglês, que não se aprende inglês na escola pública, que preferiam ensinar português. Enfim, em todos esses anos, quer como aluna da escola pública, como aluna do curso de Letras, como professora do ensino regular público ou como professora num curso de Letras, vivi o estigma do fracasso do ensino de inglês. Contudo, eu continuava a acreditar na possibilidade de bons resultados, inclusive porque eu mesma, embora tenha vivido frustrações e insucessos, vivi também experiências bem sucedidas.

O relato que acabei de fazer é a minha história com a língua inglesa. Embora seja uma história tão particular, tão pessoal, ela se confunde com a história de muitos outros professores de inglês, em contextos distintos. Essa história pertence a muitos professores de inglês que, certamente, se sentirão retratados aqui. Diante desse cenário do ensino de inglês na escola pública, tão meu e tão seu, têm sido comum pesquisas que discorrem sobre o insucesso do ensino de inglês (WALKER, 2003; COELHO, 2006, DIAS; ASSIS-PETERSON, 2006). Foi esse quadro desolador, que tem evidenciado as dificuldades, as limitações, o fracasso do ensino de inglês, que me motivou a desenvolver, no doutorado, uma pesquisa com uma professora que reúne características favoráveis à possibilidade de um resultado mais promissor no ensino de inglês, uma vez que tem domínio linguístico, se mostra uma profissional engajada em questões sociais e políticas, se declara comprometida com o ensino de inglês e com o ideal de fazer a diferença na escola pública.

Acreditando na possibilidade de que esse conjunto de fatores resultassem em uma ação docente problematizadora e reflexiva (CONTRERAS, 2002; FREIRE, 1996, 1997, 2005, 2010; GIROUX, 1997; MOITA LOPES, 1998, 2003, 2006; PENNYCOOK, 1998a, 1999, 2006), capaz de promover tanto a aprendizagem da língua inglesa quanto a emancipação – relativa, parcial, provisória, cambiante – dos sujeitos em situações alienantes ou opressivas, me propus a adentrar a sala de aula da professora participante deste estudo e investigar o ensino por ela desenvolvido, nesse contexto de ensino tão desacreditado: a escola pública. Ressalto, aqui, que acredito firmemente na possibilidade de se desenvolver, na escola pública, um ensino de inglês cujos resultados contribuam sobremaneira tanto para a aprendizagem da língua estrangeira quanto para a formação de um cidadão ciente de seus direitos e deveres políticos, civis e sociais, capaz de posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva na vida em sociedade, tomando por base o diálogo como via de resolução de conflitos e de tomada de decisões coletivas (BRASIL, 1998a).

Dessa forma, por meio de diversos instrumentos, coletei dados durante mais de ano para esta pesquisa. Busquei investigar o ensino crítico desenvolvido pela professora participante sob diversos pontos de vista: o da professora, o dos alunos, o dos pais, o da diretora, o dos colegas professores, o da coordenadora de turno e o meu, como pesquisadora. Assisti a aulas, colhi relatos de pais e de alunos, ouvi à professora, seus colegas professores, bem como a equipe diretiva e apresento, neste trabalho, minhas percepções acerca dos dados gerados quanto ao modo como se dá o ensino reflexivo crítico de língua inglesa, quanto ao desenvolvimento da aprendizagem da língua inglesa e, ainda, quanto à percepção da comunidade escolar sobre essa abordagem crítica de ensino de inglês.

Na seção que segue apresento as bases teóricas desta investigação.

### **Fundamentação teórica**

Fundamentam essa investigação os estudos da pedagogia crítica (FREIRE, 1996, 1997, 2005, 2010; GIROUX 1997, CONTRERAS, 2002; FREIRE E SHOR, 1987; MCLAREN, 1997), que preconizam a problematização de questões que perpassam da vida humana por meio de uma relação dialógica entre professor e aluno, com o intuito de promover o reconhecimento de tendências autoritárias, a emancipação das forças opressoras que operam em suas vidas bem como a conexão do conhecimento ao poder e à habilidade de tomar atitudes construtivas (GIROUX, 2010).

Também sustentam essa investigação os pressupostos da Linguística Aplicada e da Linguística Aplicada Crítica (MOITA LOPES, 1998, 2003, 2006; RAJAGOPALAN, 2003, 2006; FABRÍCIO, 2006; SIGNORINI, 2006; PENNYCOOK, 1998a, 1999, 2006), que se propõem a desenvolver compreensão sobre os usos da língua em contextos reais, alinhando-se às vozes costumeiramente silenciadas, no sentido de atuar política e eticamente visando à transformação social.

Por fim, anoro ainda esta pesquisa, nos princípios do ensino crítico de língua estrangeira (MOITA LOPES, 1998, 2003, 2006; RAJAGOPALAN, 2003, 2006; PENNYCOOK, 1998a, 1999, 2006), que preconizam que os professores assumam uma postura crítica de ensino comprometida com o ideal de justiça social e atuem de / acordo com uma concepção de língua como prática social, em consonância com as recomendações dos PCN/LE, que aludem à aula de inglês como uma atividade de construção de sentidos

entre interlocutores sócio-historicamente situados e como um espaço de problematização de “questões de interesse social” (BRASIL, PCN-LE, 1998a. p. 43).

### **Objetivos e perguntas de pesquisa**

Esta pesquisa, em termos gerais, busca investigar o ensino crítico de inglês desenvolvido por uma professora da rede pública e suas implicações no que se refere ao desenvolvimento linguístico do aluno, bem como à repercussão na vida escolar e extraescolar dele. Com base nesse objetivo geral, delimitarei os seguintes objetivos específicos.

1. Investigar e descrever o modo como se dá o ensino reflexivo crítico de língua inglesa desenvolvido por uma professora em uma escola pública municipal de Goiânia.
2. Compreender o desenvolvimento linguístico em inglês em um contexto de ensino crítico de língua inglesa.
3. Averiguar a percepção da comunidade escolar sobre o ensino crítico desenvolvido com os alunos.

Esses objetivos se traduzem nas seguintes perguntas de pesquisa:

- 1 Como se materializa o ensino reflexivo crítico de língua inglesa desenvolvido por uma professora em uma escola pública municipal de Goiânia?
- 2 Qual o lugar do desenvolvimento linguístico em inglês em um contexto de ensino crítico de língua inglesa?
- 3 Qual a percepção da comunidade escolar sobre o ensino crítico desenvolvido com os alunos?

A fim de responder a tais perguntas, a investigação foi organizada em capítulos, conforme mostramos a seguir.

### **Organização do Trabalho**

Este trabalho está organizado em quatro capítulos, precedidos por essa introdução em que apresento o tema da pesquisa, a justificativa, os objetivos e perguntas de pesquisa que me orientam nesta investigação. No primeiro capítulo, discorro sobre o aporte teórico que serviu de base para esta pesquisa. Na primeira seção, discuto sobre o

ensino de inglês no Brasil, desde a sua inserção na grade curricular até o atualidade. Na segunda seção, abordo os fundamentos da pedagogia crítica bem como as suas limitações. Na terceira seção, discuto acerca do escopo da linguística aplicada, da linguística aplicada crítica e do ensino crítico de inglês. Na quarta seção, finalizo o primeiro capítulo apresentando estudos pautados na perspectiva crítica de ensino de inglês. Importante esclarecer, aqui, que, neste estudo, as citações originalmente em inglês foram por mim traduzidas para uma maior fluidez na leitura do texto. As versões originais estão em notas de rodapé.

No segundo capítulo, trato da metodologia adotada para a realização desta pesquisa. Na primeira seção, discuto sobre a abordagem qualitativa de pesquisa e defino a modalidade de pesquisa qualitativa em que este estudo se enquadra: o estudo de caso de cunho etnográfico crítico. Nas seções subsequentes, apresento o contexto de realização desta pesquisa – a escola pública municipal de Goiânia –; os participantes – a professora Julia, os demais participantes que constituem a comunidade escolar, e eu, pesquisadora; os instrumentos geradores de dados e os procedimentos de análise de dados.

No terceiro capítulo, busco discutir os dados, à luz do referencial teórico apresentado no primeiro capítulo, no intuito de responder às perguntas de pesquisa. Finalmente, no quarto e último capítulo, faço a retomada das perguntas de pesquisa, apresento as contribuições deste estudo para a área da LA, suas limitações e minhas sugestões para futuras pesquisas.

# CAPÍTULO 1

## REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo, faço um histórico a respeito do ensino de língua estrangeira no Brasil desde a sua inserção – ou não – nos currículos do ensino regular, em 1961, até a regulamentação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, em 1998. Em seguida, discuto sobre a pedagogia crítica, sobre a linguística aplicada, a linguística aplicada crítica e o ensino crítico de inglês. Finalizo o capítulo apresentando trabalhos pautados na perspectiva crítica de ensino de inglês.

### 1.1 Ensino de língua estrangeira no Brasil

A necessidade do ser humano de ultrapassar fronteiras e estabelecer contato com falantes de línguas estrangeiras não é recente. A história evidencia que, desde as antigas civilizações até era da globalização, o homem sente necessidade de interagir com falantes de outras línguas seja para mediar ações políticas, econômicas, sociais, diplomáticas, comerciais, entre outras, ou para veicular o conhecimento científico e a produção cultural.

Até o século dezesseis apenas as línguas clássicas – grego e latim – eram estudadas. Por toda a Europa, a instrução mais elevada era ministrada apenas nessas línguas, sendo também “amplamente usadas em filosofia ou religião, política e negócios”<sup>2</sup> (CELCE-MURCIA, 1991, p. 3). Apenas no final do século dezesseis, em decorrência das mudanças no cenário político da Europa, as línguas vernáculas como francês, italiano e inglês, adquiriram *status* e passaram a ser estudadas como línguas estrangeiras (LE), em princípio informalmente, de forma prática, para fins sociais e, posteriormente, como disciplinas escolares.

Nos séculos que se seguiram, as crianças aprenderam LE na escola por meio dos mesmos procedimentos básicos que eram usados para o ensino do Latim: regras gramaticais, lista de vocabulário, sentenças para tradução, destituídas de qualquer relação com a língua de comunicação real, e prática oral limitada à leitura em voz alta (RICHARDS; RODGERS, 2001). No século dezenove, esse método consagrou-se como

---

<sup>2</sup> Texto original: used very widely in philosophy or religion, politics and business.

modelo para o ensino de LE e tornou-se conhecido como “Método de Gramática e Tradução”. Por volta da metade do século vinte, passa a ser duramente criticado, o que motivou o desenvolvimento de pesquisas em busca de teorias, de métodos, de técnicas, de alternativas de ensino que produzissem melhores resultados na aprendizagem de LE. Desde então, o cenário do ensino de LE tem experimentado outras tendências e movimentos como o Método Audiolingual, a Abordagem Comunicativa e, mais recentemente, os professores têm experimentado uma ruptura com o método e buscado desenvolver um ensino mais comprometido com questões que perpassem a vida dos alunos.

A história do ensino de língua estrangeira já testemunhou a ascensão e o declínio de uma variedade de métodos e abordagens de ensino. Os métodos mudam em consonância com as mudanças e evoluções que ocorrem na sociedade, para atender às suas necessidades mais imediatas. Em geral, preservam-se algumas características, rompe-se com outras. Há, na verdade, historicamente, uma crença de que o que determina o sucesso ou o insucesso do ensino de línguas é o método utilizado, embora se saiba, também, que nenhum método é tão eficaz que deva ser inquestionavelmente adotado, nem tão ineficaz que deva ser totalmente descartado (PRABHU, 1990).

Segundo Richards e Rodgers (2001), em meados do século passado, essa busca pelo método perfeito foi intensamente endossada por organizações de profissionais de ensino de língua estrangeira, por estudiosos da área, pelos editores de livros voltados para o ensino de língua estrangeira e pelos próprios “professores [que] eram levados a acreditar que havia um método para solucionar os ‘problemas de ensino e aprendizagem de línguas’”<sup>3</sup> (LANGE, 1990, p. 253, grifo do autor). Todavia, o sucesso do ensino de uma língua estrangeira vai muito além do método e passa por um vasto número de variáveis como aspirações e atitudes dos aprendizes diante da aprendizagem, acesso a recursos pedagógicos, formação do professor, condições de atuação docente, entre outros.

A partir dos anos 90, os estudiosos da área abandonaram a crença na existência de um método perfeito (PRABHU, 1990; KUMARAVADIVELU, 1994) o que alimentou o surgimento de modos alternativos de compreender e realizar o ensino de língua estrangeira. No Brasil, desde a sua implantação até o presente, o ensino de LE na escola pública já passou por várias reformulações e leis no intuito de nortear a atuação docente

---

<sup>3</sup> Texto original: [...] teachers were falsely led to believe that there was a method to remedy the ‘language teaching and learning problems’.

visando o sucesso. No entanto, o ensino de LE – especialmente a língua inglesa, que é o foco desse estudo, além de ser a LE adotada na maioria dos estabelecimentos de ensino no Brasil – tem, historicamente, sido alvo de severas críticas, sendo considerado ineficiente e desinteressante, uma vez que o aluno conclui sua escolaridade básica, em geral, sem apresentar um desenvolvimento minimamente satisfatório nas quatro habilidades linguísticas: ler, escrever, falar e compreender.

Segundo Paiva (2003), tanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1961 – LDB 4024/61 – quanto a LDB de 1971 – LDB 5692/71 – contribuíram grandemente para o desprestígio das línguas estrangeiras por não tê-las incluído entre as disciplinas obrigatórias. Tal postura evidencia o descomprometimento e o descaso do governo em relação ao ensino de uma LE bem como o status inferior atribuído à disciplina em relação às demais. As duas LDBs eximem-se da responsabilidade sobre o ensino de LE e delegam aos conselhos estaduais essa incumbência dando-lhes a opção pela sua inclusão – ou não – nos currículos. Ainda, a resolução nº 8 de 1º de dezembro de 1971, do Conselho Federal de Educação (CFE), que fixa o núcleo-comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus, definindo-lhe os objetivos e a amplitude, em seu artigo 7º, recomenda que “em Comunicação e Expressão, a título de acréscimo, se inclua uma Língua Estrangeira Moderna, quando tenha o estabelecimento condições para ministrá-la com eficiência” (BRASIL, 1971, p. 401).

A própria redação do documento, além de reduzir a relevância da disciplina, oferece uma justificativa – as más condições – para as escolas que não desejarem assumir esse compromisso. Cabe questionar aqui: que condições são essas necessárias ao ensino de LE? De quem é a responsabilidade de prover as condições de trabalho adequadas ao professor? Se as condições não são adequadas, o que fazer: excluir a disciplina ou melhorar as condições?

Já a redação do parecer 853/71, de 12/11/1971, do CFE, que trata sobre o núcleo-comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus, justifica a inserção da língua estrangeira como mera recomendação, alegando que:

[n]ão subestimamos a importância crescente que assumem os idiomas no mundo de hoje, que se apequena, mas também não ignoramos a circunstância de que, na maioria de nossas escolas, o seu ensino é feito sem um mínimo de eficácia. Para sublinhar aquela importância, indicamos expressamente a "língua estrangeira moderna" e, para levar em conta esta realidade, **fizemo-lo a título de recomendação**, não de obrigatoriedade, e sob as condições de autenticidade que se impõem. (BRASIL, 1971, p. 176, grifo meu)

O texto do referido parecer soa como uma defesa do CFE, como uma resposta ao descontentamento da comunidade que se sentiu por ele afetado, quer sejam pais, professores, alunos ou outro segmento da sociedade. Essa defesa, contudo, vem seguida por um ataque àqueles que executam o ensino, responsabilizando-os pelo fracasso e, conseqüentemente, pela não obrigatoriedade da disciplina. Importante observar, aqui, que o desprestígio da LE, a responsabilização da escola e do professor pelo insucesso em seu ensino, a postura esquiva do governo em relação às suas responsabilidades nesse quadro desolador do ensino de LE não são questões novas no cenário educacional brasileiro, mas sim fazem parte de uma situação que tem se perpetuado ao longo das décadas.

Não se pode ignorar também o momento histórico pelo qual o país atravessava – a ditadura militar. A LDB 5692/71 e o parecer 853/71 refletem os ideais desse movimento – de controle e de manipulação sobre o povo –, que conclamava a população a viver um patriotismo exacerbado sintetizado por meio do jargão militar “Brasil, ame-o ou deixe-o”.

Somente na LDB 9394/96 é que a oferta de uma língua estrangeira, escolhida pela comunidade escolar, é legitimada e passa a ser obrigatória tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio. Também os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (PCN-LE), de 1998, sinalizam para um novo enfoque no ensino de LE e sugerem a sua aprendizagem como via de desenvolvimento da “autopercepção do aluno como ser humano e como cidadão [razão pela qual] deve centrar-se na capacidade do aluno de se engajar e engajar outros no discurso no intuito de agir no mundo social” (BRASIL, PCN, 1998a, p. 15).

Os PCN-LE ainda propõem um deslocamento da visão de língua como sistema para uma visão de língua como prática social, como uma atividade de construção de sentidos entre interlocutores sócio-historicamente situados. Essa visão de língua é ainda reforçada no momento em que o documento discorre sobre as escolhas temáticas abordadas nas aulas de língua estrangeira e sugere que sejam tratadas questões relevantes do mundo real do aluno como a ética nas relações cotidianas, o consumismo, os direitos humanos, a preservação do meio ambiente; a pluralidade da expressão da sexualidade humana; o papel da mulher na sociedade, entre outros, uma vez que tais temas propiciam um engajamento discursivo motivado pela própria temática, real, viva, que afeta diretamente a vida de cada um dos alunos.

Contudo, apesar da obrigatoriedade assegurada pela LDB 9394/96 e do novo enfoque sugerido pelos PCN-LE, na prática, o ensino de LE é ainda bastante deficitário (WALKER, 2003; COELHO, 2006; DIAS; ASSIS-PETERSON, 2006). Embora a importância e a necessidade do ensino de uma língua estrangeira na escola básica seja consenso na sociedade contemporânea, seu ensino continua, ainda, sendo objeto de descaso pelas políticas educacionais que, na verdade, nunca lhe asseguraram uma inserção de qualidade nas escolas públicas (PAIVA, 2003).

Se a sociedade é sabedora do valor de uma LE na formação do jovem na atualidade, se a escola não consegue oferecer – por inúmeras razões – esse produto com a qualidade necessária, abre-se a brecha para a profusão de escolas de idiomas que surgem no mercado continuamente. Decorre, daí, um fator que contribui para o alargamento do abismo entre uma minoria que tem uma condição econômica privilegiada e uma maioria composta pelos menos favorecidos, já que o acesso a uma LE fica restrito a um grupo de pessoas que pode pagar por um curso livre de idiomas. Isso implica dizer que o fracasso da escola pública para tornar os jovens de classes menos favorecidas usuários da língua inglesa vem, ao longo dos anos, contribuindo para a perpetuação de diferenças tão vultosas entre as classes sociais e para a reprodução da ordem econômica e social vigente.

Além disso, a crença de que o ensino da língua inglesa nas escolas de idiomas é eficiente e bem sucedido – embora em contexto completamente distinto – ainda reforça a tese da incapacidade da escola pública e alimenta a incredulidade de pais, de alunos e da sociedade em geral no cumprimento dessa tarefa (COELHO, 2006).

É de suma importância, aqui, esclarecer que ao apontar as limitações da escola pública no que se refere ao ensino de uma língua estrangeira não estou, absolutamente, responsabilizando pelo histórico de insucesso nessa área. A escola e o professor são apenas a ponta do *iceberg*. Eles são altamente condicionados e limitados pelas políticas públicas, pelas condições de trabalho, pela exígua carga horária destinada a disciplina, pela falta de recurso material, pelo excesso de alunos em sala de aula, pela formação, muitas vezes, deficitária do professor, pela falta de perspectiva de vida do próprio aluno que, embora não o seja, considera-se incapaz de aprender uma língua estrangeira, entre outros fatores.

Ressalte-se que os próprios PCN-LE admitem a precariedade das condições de ensino da LE, mencionando “carga horária reduzida, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores, material didático

reduzido a giz e livro didático etc” (BRASIL, PCN, 1998a, p. 21), embora o faça para argumentar que tais condições podem inviabilizar o ensino das quatro habilidades comunicativas e justificar a ênfase na habilidade de leitura em detrimento das demais. O documento alega, ainda, que apenas uma minoria da população teria oportunidade de se comunicar oralmente em língua estrangeira, quer dentro ou fora do país.

Há, neste caso, uma manipulação dos fatos. Causa-me estranhamento – e indignação – o fato de as políticas públicas expressas por meio de um documento oficial – os PCN-LE – servirem-se daquilo que deveria ser um problema a ser resolvido – as condições precárias – para sonegar ao aluno outras possibilidades – o desenvolvimento das quatro habilidades.

Além disso, a ênfase na habilidade de leitura sob o argumento do “critério de relevância social” para o aluno é preconceituosa, reforça o *status quo* e nega ao aluno da escola pública o acesso a um bem de alto valor no mercado, que poderia ampliar suas possibilidades de ascensão social, visto que tem havido uma crescente procura por profissionais falantes de uma língua estrangeira, além de propiciar o estabelecimento de comunicação com outros falantes da LE, quer seja no exterior ou não, quer seja em interação face a face ou em interação mediada pelo computador.

Em suma, é possível perceber que o governo parece ter naturalizado a profecia da ineficácia do ensino de inglês na escola pública, já veiculada em 1971, por meio do parecer 853/71. Parece-me ainda ter sentenciado que o aluno da escola pública não é capaz de aprender inglês, que o professor não é capaz de ensinar, o que implica dizer que “só terá esse capital cultural [a língua inglesa] quem puder comprá-lo” (ASSIS-PETERSON; COX, 2007, p. 12).

Contudo, além das restrições impostas pelas políticas públicas de ensino de LE – carga horária, número de alunos, recursos materiais, salário de professor, entre outras –, outro fator também pode ter contribuído para o desprestígio do ensino de inglês na escola pública: o estigma da alienação do professor. É recorrente o discurso de que o professor de inglês é “alienado”, “não politizado”, “colonizado”, “submisso ao imperialismo” (COX; ASSIS-PETERSON, 2001, p. 24).

A hegemonia do inglês no currículo da escola pública brasileira aconteceu, não por acaso, mas sob a égide do fortalecimento econômico, político e cultural dos Estados Unidos da América (EUA) no período pós Segunda Guerra Mundial. Com a emergência dos EUA como potência econômica, a língua inglesa passa a ser a via de expansão da cultura de massa, da indústria cultural, da ciência, da tecnologia, dos

valores, da ideologia americana que busca fortemente sobrepor-se às demais (COX; ASSIS-PETERSON, 2007). Ao mesmo tempo em que os EUA faziam um movimento no sentido de difundir sua cultura, no Brasil, o governo da ditadura militar fazia um movimento de enaltecimento da identidade nacional e de resistência à cultura estrangeira. Nesse contexto, muitos professores de inglês prestavam-se à disseminação dos ideais norte americanos por meio da língua que ensinavam, apresentando a cultura do outro numa perspectiva idealizada, de fantasia, de felicidade e de perfeição (LEFFA, 2006; MOITA LOPES, 1996).

Deriva dessa perspectiva de ensino o estigma da alienação do professor de inglês, que passa a ser visto – tanto no meio educacional como na sociedade de modo geral – como o colonizado que atua em favor do colonizador, como a vítima que serve ao algoz e, ainda, a principal das acusações, segundo Leffa (2006): os professores passam a ser vistos como colonizadores da mente de seus alunos, como agentes do imperialismo americano.

Na prática de sala de aula, tal posicionamento docente implica uma atuação em que a língua seja tratada como território neutro, como mera via de comunicação, destituída de qualquer caráter ideológico, o que bem sabemos, não é verdade. Em geral, os modelos linguísticos apresentados em sala de aula são idealizados e representados por meio de cenas cotidianas e personagens também idealizados, que apenas cumprem, como meros fantoches, papéis socialmente estabelecidos como sendo mais “corretos” ou “melhores”. Extirpa-se do evento linguístico todo o conflito, toda a luta, toda a carga ideológica inerentes, naturalmente constituintes de todo e qualquer ato que envolva o uso da língua, estrangeira ou materna.

Pennycook (1994, p. 301) discorda do caráter natural, neutro e benéfico da disseminação do inglês como LE, pois acredita que “nenhum conhecimento, nenhuma língua e nenhuma pedagogia é neutra ou apolítica”<sup>4</sup>. É papel do professor de inglês questionar essa pretensa neutralidade, colocando em pauta a estreita relação entre língua e poder, língua e ideologia, língua e privilégios.

Importante pensar, a exemplo de Pennycook (1994; 1995), Phillipson (1999) e Cox e Assis-Peterson (2001), que o ensino de inglês não veicula apenas uma língua, mas todo um conjunto de valores capitalistas e neoliberais, o que significa dizer que, dependendo do papel que assumimos como professores, estaremos servindo aos

---

<sup>4</sup> Texto original: No knowledge, no language and no pedagogy is ever neutral or apolitical. (Pennycook, 1994, p. 301)

interesses da emancipação<sup>5</sup> dos alunos ou da sujeição deles aos interesses de uma minoria que domina. Inegável, portanto, a necessidade de a sala de aula de inglês configurar-se, como sugere Freire (1996), como espaço para combate a uma das maiores prisões do mundo: a alienação<sup>6</sup>.

Nesse sentido, é imperativo que nós, professores de inglês, tenhamos a clareza de que uma língua – especialmente a que ensinamos – não apenas reflete, mas também transmite e reforça os (pré)conceitos da sociedade que dela faz uso. A pretensa neutralidade no ensino de inglês pode, portanto, contribuir para a difusão de um conjunto de informações que modelam e estruturam o pensamento coletivo, servindo aos ideais hegemônicos do imperialismo americano, configurando-se como

um endosso acrítico do capitalismo, sua ciência e tecnologia, uma ideologia da modernização, o monolinguismo como norma, a globalização e a internacionalização ideológica, a transnacionalização, a americanização e a homogeneização da cultura mundial, o imperialismo linguístico, da cultura e da mídia<sup>7</sup> (PHILLIPSON, 1999, p. 274).

Dessa forma, ao professor de inglês não é dada a opção de omitir-se do seu papel de agente político. É urgente e inadiável o seu engajamento na tarefa de fazer do ensino de inglês, em vez de espaço de colonização de mentes e perpetuação da ordem vigente,

---

<sup>5</sup> Com base em Freire (1997, 2005), neste estudo, entendemos por emancipação o processo permanente e infinito de libertação do sujeito das forças opressoras que limitam e condicionam sua vida em sociedade. No entendimento de Freire (1997), a capacidade de nos perceber como seres inconclusos, limitados, condicionados, históricos é condição precípua para que busquemos a emancipação. Contudo, é preciso juntar a essa percepção o engajamento político pela transformação do mundo, pois “a libertação dos indivíduos só ganha profunda significação quando se alcança a transformação da sociedade” (FREIRE, 1997, p. 51-52). Boaventura Santos corrobora a concepção de Freire ao afirmar que “a emancipação não é mais do que um conjunto de lutas processuais, sem fim definido” (SANTOS, 2003, p. 277), que se efetivam em todos os espaços da prática social. Em síntese, é importante entender que a emancipação não é um ponto ideal a ser alcançado, um produto final, nem acontece por concessão ou favor, mas por conquista efetivada por meio da ação humana numa luta incessante. Ainda, neste estudo, os termos emancipação e libertação serão usados intercambiavelmente.

<sup>6</sup> Também com base em Freire, nesta pesquisa, entendemos por alienação o processo em que os indivíduos desenvolvem uma captação ingênua da realidade, abdicam da elaboração de “um pensamento autêntico que lhes seja próprio” (FREIRE, 1979, p. 44) e reproduzem o pensamento e o modo de agir ditado pela classe dominante. Dessa forma, renunciam do “ser para si” e transformam-se em “ser para o outro” (FREIRE, 2005), o dominador. Em estado de alienação, o indivíduo não assume compromisso com o seu mundo e o “seu pensamento e a maneira como expressa o mundo são geralmente um reflexo do pensamento e da expressão da sociedade dirigente” (FREIRE, 1979, p. 45). Ainda, interioriza opiniões e desejos próprios de seus opressores, buscando assemelhar-se a eles sentindo-se, muitas vezes, incapazes e culpados por não alcançar tal ideal. Freire (2005) ainda acrescenta que o estado de alienação só pode ser rompido a partir do momento em que o indivíduo se engaja num processo de reflexão e de ação sobre o mundo para transformá-lo.

<sup>7</sup> Texto original: [...] an uncritical endorsement of capitalism, its science and technology, a modernisation ideology, monolingualism as a norm, ideological globalisation and internationalisation, transnationalisation, the Americanisation and homogenisation of world culture, linguistic, culture and media imperialism’ (PHILLIPSON, 1999, p. 274)

espaço de problematização de questões que tenham relevância para a vida do aluno, espaço de articulação de “uma contra-palavra, uma contra-sentença, um contradiscurso nos interstícios dos sentidos hegemônicos” (COX; ASSIS-PETERSON, 2001, p. 16). Pennycook (1998b) argumenta em favor de que a sala de aula de inglês – bem como de linguística e de linguística aplicada (LA) – se constitua como espaço de articulação de argumentos contradiscursivos, de representações alternativas, histórias alternativas, possibilidades alternativas. Nas palavras do autor,

[p]recisamos trabalhar *em e contra* o inglês para encontrar alternativas culturais para os construtos culturais do colonialismo, nós precisamos desesperadamente de algo diferente [...] [tanto] para desalojar os discursos de colonialismo do inglês [quanto] para gerar contradiscursos *em inglês*<sup>8</sup> (PENNYCOOK, 1998b, p. 218)

Cabe ao professor de inglês fazer de sua sala de aula, de sua prática docente um campo fértil de atuação crítica, propositiva e emancipatória. Não é tarefa simples, confortável ou fácil, mas, a exemplo de Okasaki (2005); Fernandes (2012); Urzêda Freitas (2012); Pessoa, Urzêda Freitas (2012), acredito que o empenho na experiência seja possível e possa valer a pena.

Por fim, ressalto que a despeito das condições adversas no exercício do ensino de língua estrangeira, do descaso das políticas educacionais e do estigma da alienação do professor de inglês, acredito na possibilidade de um ensino de inglês de qualidade na escola pública. Há, sim, professores de LE que desenvolvem um ensino significativo, comprometidos com um ideal de emancipação do aluno, que buscam fazer da sala de aula de língua estrangeira um espaço cuja ênfase recaia não sobre as limitações, mas sim sobre as possibilidades dos alunos (RIBEIRO, 2005; SANTOS, 2010). É sobre a Pedagogia Crítica que trato na próxima seção.

## 1.2 Pedagogia crítica

A década de 1970 foi marcada, no Brasil, pelo fortalecimento dos movimentos sociais, pela contestação da distribuição de renda, pelos grandes embates

---

<sup>8</sup> We need to work in and against English to find cultural alternatives to the cultural constructs of colonialism; we desperately need something different [...] But unless we can work alongside each other both to dislodge the discourses of colonialism from English and to generate counterdiscourses through English, colonialism will continue to repeat itself, in Australia, in English classes, in many contexts around the world.

em favor da liberdade e da democracia contra os governos autoritários do período da ditadura militar.

Por meio de censura, de tortura, de cerceamento de toda a atividade política e intelectual de esquerda, o governo militar mantém o controle até quase o final da década de setenta do século passado, momento em que o clamor da sociedade brasileira em prol do estabelecimento da democracia não pôde mais ser contido. O início da década de oitenta foi marcado por uma forte pressão por eleições, da qual resultou o Movimento Diretas Já, que culminou com a eleição, em 1985, de Tancredo Neves, o primeiro presidente civil após o Golpe de 64, que, às vésperas de sua posse, adoeceu gravemente vindo a falecer. Contudo, é o último dos militares a ocupar a Presidência da República – General João Batista de Oliveira Figueiredo – quem promete devolver ao Brasil a sua condição de democracia e, para tanto, uma das medidas incluídas em seu pacote de reformas políticas é a Lei da Anistia<sup>9</sup>, promulgada em 1979.

É nesse contexto que retornam ao Brasil muitos intelectuais expatriados após o Golpe Militar de 1964, entre eles o antropólogo e escritor Darcy Ribeiro, o sociólogo Herbert José de Souza, o poeta Vinícius de Moraes, os compositores e cantores Chico Buarque de Holanda, Caetano Veloso, Gilberto Gil, Taiguara e Geraldo Vandré, o sociólogo Fernando Henrique Cardoso, os arquitetos e professores universitários Rodrigo Brotero Lefèvre, Sérgio Ferro e João Batista Vilanova Artigas, o geógrafo Milton Santos, o jurista e educador Anísio Teixeira, o jornalista Fernando Gabeira e o filósofo e educador Paulo Freire, um dos mentores da pedagogia crítica.

O retorno de intelectuais contra-hegemônicos injeta novo ânimo nas universidades brasileiras e marca o ressurgimento do espírito crítico contido pela força bruta, condenado à clandestinidade e abafado nos porões da ditadura militar. No meio educacional, o ideal expresso por meio do adjetivo “crítico” foi amplamente difundido no discurso pedagógico vigente – consciência crítica, atitude crítica, professor crítico, aluno crítico, leitura crítica, texto crítico.

Perpassa esse discurso o também recorrente desejo de denunciar o caráter maquiavélico subjacente à ideologia da classe dominante, que consiste em tratar as relações de dominação existentes na vida social como se fossem naturais (COX; ASSIS-

---

<sup>9</sup> A Lei da Anistia é o nome popular da Lei nº 6.683, promulgada pelo presidente João Batista de Oliveira Figueiredo em de 28 de agosto de 1979, ainda durante o regime militar. A lei estabelece a restituição dos direitos cassados de ativistas de esquerda, que atuaram fortemente contra o regime da ditadura militar. Entre presos, cassados, exilados, banidos ou simplesmente destituídos de seus cargos, a Lei da Anistia beneficiou 4.650 pessoas, dentre as quais o educador Paulo Freire.

PETERSON, 2008), num processo consciente para quem o pensa e realiza, mas velado para quem o sofre.

Nos bastidores das universidades brasileiras, os intelectuais repatriados retomam seu compromisso ético de atuar como agentes de uma racionalização problematizadora e desveladora das intencionalidades de práticas socioculturais, econômicas e políticas vigentes – naturalizadas, mas não naturais –, relançando as sementes da pedagogia crítica, um “movimento educacional, guiado por paixão e princípio, para ajudar estudantes a desenvolverem consciência de liberdade, reconhecer tendências autoritárias, e conectar o conhecimento ao poder e à habilidade de tomar atitudes construtivas<sup>10</sup>” (GIROUX, 2010). Assim, a pedagogia crítica toma como base a enfática rejeição à tese de que a escola, o conhecimento e a educação são neutros e, por consequência, de que a atuação dos educadores possa ser, também, neutra, asséptica, apolítica. A esse respeito, o educador crítico Paulo Freire (1997, p. 40-41), precursor da pedagogia crítica no Brasil, se pronuncia:

[n]ão há nem jamais houve prática educativa em espaço-tempo nenhum de tal maneira neutra, comprometida apenas com ideias preponderantemente abstratas e intocáveis. Insistir nisso é convencer ou tentar convencer os incautos de que essa é a verdade é uma prática política indiscutível com que se pretende amaciar a possível rebeldia dos injustiçados. Tão política quanto a outra, a que não esconde, pelo contrário, proclama, sua politicidade.

Ora, se a educação é um fenômeno social, é fato também que ela seja socialmente construída, determinada e condicionada, o que implica dizer que todo o fazer educativo e pedagógico realizado pelos educadores – de inglês ou de qualquer outra disciplina – é fortemente marcado pelas concepções culturais, ideológicas, políticas, econômicas materializadas por meio das relações estabelecidas em sociedade.

Na verdade, essa pretensa neutralidade do ensino, da escola e do educador é, por si mesma um posicionamento político – quer se tenha consciência disso ou não – já que por meio dela se perpetua o *status quo*, mesmo que nele possam estar abrigadas “severas injustiças e arbitrariedades gritantes” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 111).

É inerente ao trabalho docente as constantes tomadas de decisão, os direcionamentos, a adesão a projetos pedagógicos ou sua recusa, o que significa que, em

---

<sup>10</sup> Texto original: the educational movement, guided by passion and principle, to help students develop consciousness of freedom, recognize authoritarian tendencies, and connect knowledge to power and the ability to take constructive action.

essência, a docência nunca usufruirá do conforto da neutralidade. Não é possível ser professor sem posicionar-se, não é possível ser professor sem comprometer-se, não é possível ser professor sem aliar-se a uma causa ou outra.

É fundamental que estejamos atentos à estratégia de “esperteza com que a ideologia dominante insinua a neutralidade da educação” (FREIRE, 2010, p. 98). Tal estratégia, na verdade, pode induzir os professores a atuarem de modo a reforçar os valores vigentes, a naturalizar as – gritantes – diferenças sociais, a treinar os alunos para uma vida apolítica, levando-os à crença de que a classe menos favorecida é, ela mesma, a responsável pela própria condição. Nas palavras de Freire (2010, p. 83),

[é] importante ter sempre claro que faz parte do poder ideológico dominante a inculcação nos dominados da responsabilidade por sua situação. Daí a culpa que sentem eles, em determinado momento de suas relações com o seu contexto e com as classes dominantes por se acharem nesta ou naquela situação desvantajosa. [...] Enquanto sentirem assim, pensarem assim e agirem assim, reforçam o poder do sistema. Se tornam coniventes da ordem desumanizante.

Contudo, num sistema de dominação tão perverso, em que os sujeitos marginalizados precisam lutar para exercer seu direito à voz, em que a desigualdade social é convenientemente tratada como fatalidade, o fortalecimento do sujeito pode ganhar forma por meio de uma educação problematizadora, dialógica, comprometida com o desvelamento das forças ideológicas operantes em nossas histórias, materializada por meio de “uma prática docente em que o ensino rigoroso dos conteúdos jamais se faça de forma fria, mecânica e mentirosamente neutra” (FREIRE, 2000, p. 23). Essa é, segundo o educador, uma das principais tarefas da pedagogia crítica: atuar em sentido contrário à ideologia fatalista dominante, que promove a acomodação dos marginalizados a uma realidade cruel e injusta, conveniente à perpetuação dos interesses de seus opressores.

Parece não haver caminho para um professor que queira se comprometer com o processo de esclarecimento dos alunos sobre as forças ideológicas que incidem sobre todos nós bem como com a possível libertação – ainda que parcial e relativa – dessas forças opressoras que não passe pelo diálogo e pela problematização da realidade. A docência é um lugar privilegiado para quem tenciona contribuir para o bem comum, para quem deseja se engajar em práticas contra-hegemônicas com o intuito de promover a emancipação do sujeito. Cabe ao professor, nesse caso, atuar no sentido de possibilitar a compreensão e o domínio dos alunos sobre a realidade social de modo que possam,

também, assumir a centralidade no poder que cada um tem sobre a própria história. Freire, em *Medo e Ousadia* – livro produzido em forma de diálogo em que ele e Ira Shor discutem questões sobre educação libertadora propostas por professores brasileiros e americanos –, é enfático em seu pronunciamento a respeito de seu papel como professor:

[m]eu papel não é ficar em silêncio. Tenho de convencer meus alunos de meu sonho, mas não conquistá-los para os meus sonhos pessoais. Mesmo que os alunos tenham direito de ter sonhos maus, tenho o direito de dizer que seus sonhos são maus, reacionários, capitalistas ou autoritários. (FREIRE; SHOR, 1987, p. 96)

Em *Pedagogia da Autonomia*, Freire (2010) reafirma que a presença do professor na classe e na escola é uma presença em si política e que, portanto, ele não pode ser um sujeito de *omissão*, mas sim um sujeito de *opções*, capaz de compartilhar com os alunos sua capacidade de analisar, de comparar, de avaliar, de decidir, de optar, de romper, de fazer justiça, de ser um testemunho ético.

Em suma, há uma absoluta incompatibilidade entre a neutralidade docente e o mundo humano da percepção, da inteligibilidade, da ação, da comparação, da escolha, da decisão, da ruptura, da dominação e, em contrapartida, da possibilidade de sua transgressão. Se houver duas possibilidades, duas direções, dois caminhos, não há, aí, espaço para a neutralidade e a educação é, por natureza, um lugar de experimentações, de incertezas, de alternativas.

Considero importante ressaltar que a crença do professor na neutralidade no ensino, ainda que seja um ideal inatingível, não é inofensiva. Ocorre que vislumbrar o ensino como espaço neutro pode levar o professor – mesmo que não seja de modo intencional – a disseminar os ideais hegemônicos e a reforçar nos alunos um sentido de aceitação e de acomodação diante da realidade desigual e injusta em que vivemos. A docência, nesse caso, em vez de cumprir seu propósito em favor dos menos favorecidos, se constitui como locus de fortalecimento do processo de hegemonia<sup>11</sup>, definida por McLaren (1997, p. 206) como “a manutenção da dominação não pelo simples exercício de força, mas basicamente através de práticas sociais, formas sociais e estruturas sociais e de consenso”, numa relação em que o opressor obtém o consentimento do oprimido,

---

<sup>11</sup> Etimologicamente, o termo hegemonia deriva do grego *eghestai*, que significa "conduzir", "ser guia", "ser chefe" e do verbo *eghemonewo* que quer dizer "conduzir" e, por derivação "ser chefe", "comandar", "dominar". *Egheмония*, no grego antigo, era a designação para o comando supremo das Forças Armadas. Trata-se, portanto, de uma terminologia de cunho militar. O *eghemon* era o *condottiere*, o guia e também o comandante do exército (JESUS, 1989, p. 31).

que, inconscientemente, colabora em sua opressão. Não me parece que seja esse o papel da escola, do ensino e do professor.

A pedagogia crítica de Paulo Freire objetiva, fundamentalmente, duas metas: a conscientização e a politização dos sujeitos através do ensino. É uma pedagogia ambiciosa, um projeto ousado, repleto de sinuosidades, de conflitos, de incertezas, de embates, por meio do qual o sujeito faz história e persegue o ideal de ser livre. A pedagogia crítica idealizada – e praticada – por Freire não tem a ingenuidade ou a pretensão de supor que a educação por si só seja capaz de transformar a história, de diluir as desigualdades, de superar as injustiças. Tem, contudo, a coragem suficiente para assegurar que uma educação verdadeira, coerentemente dialógica, humanista e democrática, pode promover o desenvolvimento da percepção das incongruências/contradições do mundo humano.

Considero, ainda, de suma importância destacar que alcançar uma compreensão mais crítica da situação opressora não liberta, ainda, os oprimidos. Essa compreensão, sem ação é inócua. É necessário, portanto, a mobilização e o engajamento na luta política pela transformação das circunstâncias concretas geradoras da opressão. Assim, espera-se que essa tomada de consciência transcenda a esfera da mera apreensão da realidade e se constitua num processo de contínuo desenvolvimento crítico da tomada de consciência, processo denominado por Freire (1980) como “conscientização”. Em síntese, “a conscientização não pode existir fora da ‘práxis’, ou melhor, sem o ato ação-reflexão” (FREIRE, 1979, p. 15). A *conscientização* não é produto, fechado e acabado; ela é processo, aberto e inconcluso, que se realimenta continuamente na ação e na reflexão. Por fim, importa que, uma vez desperto, o sujeito tende a romper com o estado de inércia, pois sua consciência torna insuportável a acomodação e o impele à ação.

Nesse contexto, a escola e o professor precisam repensar e ressignificar seus papéis. Ocorre que, se entendemos a escola como espaço sócio-historicamente construído, como espaço em que se instauram conflitos sociais, perpassados ideologicamente, não podemos mais tratá-la como lócus voltado apenas para a instrução formal, para a transmissão de saberes pedagógicos. Trata-se, portanto, de politizar a pedagogia, abdicando de ações que visem “amaciar a possível rebeldia dos injustiçados” (FREIRE, 1997, p. 41) e agenciando uma ação que se proponha a

utilizar formas de pedagogia que incorporem interesses políticos que tenham natureza emancipadora; isto é, utilizar formas de pedagogia que tratem os estudantes como agentes críticos; tornar o conhecimento

problemático; utilizar o diálogo crítico e afirmativo; e argumentar em prol de um mundo qualitativamente melhor para todas as pessoas”. (GIROUX, 1997, p. 163)

Acerca da escola, é importante considerar também o papel espinhoso e ambíguo que lhe cabe. É uma instituição que sofre pressão de diferentes segmentos da sociedade, é alvo de críticas e de manifestações de desagrado motivadas pelos maus resultados referendados pelas avaliações institucionais amplamente divulgadas pela mídia (GUIMARÃES, 2010; BRASIL, 2012a; BRASIL, 2012b). Há, em torno da instituição escolar, um misto de expectativa e de descrédito. Dela espera-se muito, mas a ela oferece-se pouco (ÉRNICA, 2004). A ela foram acrescidas inúmeras responsabilidades, sem, contudo, serem oferecidas as condições adequadas ao seu cumprimento. Embora tenha suas atividades controladas e cerceadas, espera-se que ela forme sujeitos autônomos. Ainda, o conflito é inerente à escola, uma vez que ela vive cotidianamente uma relação contraditória e antagônica por representar, de um lado as necessidades da sociedade capitalista, e de outro, os interesses das classes subalternas.

É recorrente o discurso de que a escola é determinada e condicionada pelo poder hegemônico. É fato, mas não é desculpa. A outra face da questão é que, embora determinada, ela é também determinante na construção de uma nova ordem social, pois é a escola o espaço principal da formação humana e acadêmica de sujeitos autônomos e críticos, capazes de protagonizar uma cidadania ativa, de opor resistência aos desmandos da classe dominante e de romper com a condição de subalternidade que lhes é veladamente imposta (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003).

Na verdade, se a escola sofre condicionamento e influência externa, ela também exerce influência sobre a sociedade, ela tem o poder de inspirar novos modelos de comportamento, de intervir nas práticas sociais, de transformar realidades, de fortalecer o indivíduo para atuar coletivamente e pela coletividade. A escola é, potencialmente, lugar de transformação social. Em suma, se a escola sozinha não é capaz de transformar a sociedade, sem ela tampouco a transformação se dará (GADOTTI, 1984; FREIRE, 2000; GIROUX, 2001).

Compartilham desse mesmo pensamento acerca de escola e ensino como instâncias de problematização, de diálogo crítico, de criação de possibilidades de intervenção social, de conscientização dos sujeitos de seu papel não de meros expectadores da vida social, mas de protagonistas, capazes de se engajar numa luta por um mundo mais humano pautado por uma ética da solidariedade, da justiça e da

igualdade, estudiosos críticos como Freire (1996, 1997, 2005, 2010), Giroux (1997), Contreras (2002), Freire e Shor (1987) e McLaren (1997).

A pedagogia crítica de Freire supõe uma ação humanizadora, emancipatória e comprometida com a transformação de realidades opressoras. A noção de pedagogia crítica do “educador da esperança” toma como eixo principal o diálogo, um diálogo que se propõe a problematizar e relativizar as práticas sociais, as relações de poder que permeiam as relações sociais, a ideologia que subjaz às ações das quais tomamos parte – como agentes ou como pacientes. Nas palavras do educador:

[o] que se pretende com o diálogo, em qualquer hipótese (seja em torno de um conhecimento científico e técnico, seja de um conhecimento “experencial”), é a problematização do próprio conhecimento em sua indiscutível reação com a realidade concreta na qual se gera e sobre a qual incide, para melhor compreendê-la, explicá-la, transformá-la. (FREIRE, 1977, p. 52)

Não é possível, portanto, estabelecer uma relação dialógica numa prática pedagógica caracterizada pelo esquema professor falante e aluno ouvinte, professor ensinante e aluno aprendente, professor ativo e aluno passivo, porque aí se instaura uma via de mão única e o diálogo é via de mão dupla. No entendimento de Freire (FREIRE; SHOR, 1987, p. 64), o diálogo “é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e re-fazem”. É uma prática que se nutre do amor, da humildade, da esperança, da confiança e da fé um no outro. A partir daí, dessa reflexão compartilhada, os sujeitos descobrem o que sabem e o que não sabem e podem implementar ações no sentido de construir um mundo mais humano. Nas palavras de Freire (1977, p. 43) “ser dialógico é não invadir, é não manipular, é não ‘sloganzar’. Ser dialógico é empenhar-se na transformação constante da realidade”.

Interessante observar que a prática docente dialógica demanda um professor aberto, flexível, capaz de colocar a própria prática em constante exame, de redimensioná-la, de mudar o curso do planejamento, de fazer da sala de aula espaço de instauração de dúvidas e de questionamentos, sem a pretensão – ingênua – de elaborar respostas prontas e acabadas, mas sim com o anseio de questionar as intencionalidades, as incoerências e as contradições da realidade com vistas a sua possível reconstrução/transformação.

Também Okazaki (2005), a exemplo de Freire (1977, 2010, 1997) e Freire e Shor (1987), reconhece o papel do diálogo na realização de uma perspectiva crítica de

ensino. O pesquisador argumenta que, numa pedagogia crítica, alunos e professores constroem e compartilham conhecimentos de forma dialógica. Dessa forma, os alunos podem se tornar produtores de conhecimentos em vez de meros recipientes, deslocam-se da posição de objetos para a posição de sujeitos, aprendem a reconhecer as formas hegemônicas de controle e ampliam suas possibilidades de desenvolver, juntos, modos de lhes opor resistência.

Pennycook (1999, p. 336) ainda acrescenta que esse diálogo deve se estender a “um elemento crucial em qualquer pedagogia transformadora”<sup>12</sup>: a participação e o controle dos alunos sobre o currículo desenvolvido. Há uma incompatibilidade entre uma pedagogia que se pretenda crítica e um currículo fechado, prescritivo e estático. A pedagogia crítica supõe um currículo sempre em fluxo e conectado a uma ampla e complexa rede de questões sociais, culturais, econômicas, políticas e pedagógicas que atendam aos interesses e necessidades da comunidade local de alunos.

Em suma, não há como realizar um movimento de reorientação de uma perspectiva opressora para uma perspectiva emancipatória de ensino sem tomar o diálogo como uma estrutura basilar de nossas ações. Na verdade, espera-se do professor, segundo a pedagogia crítica, que ele renuncie a prática de verticalizar o conteúdo diante do aluno, num movimento que se assemelha a uma via de mão única em que apenas o docente se encarrega de “entregar” aos alunos conhecimentos curriculares sistematizados, prescritos num currículo hermeticamente fechado afastando, assim, qualquer possibilidade de questionamento acerca do objeto cognoscível.

Cumprir, aqui, que agenciar uma prática pedagógica mais horizontalizada, em que professor e aluno compartilham as decisões sobre a agenda de ensino não é por si só garantia de sucesso, não dilui os conflitos entre professores e alunos – até porque dos conflitos também derivam aprendizagens –, nem equaliza os papéis nessa relação. Todavia, institui uma relação de respeito que é fundamental para a criação de um ambiente propício ao processo de ensino e aprendizagem. A esse respeito, Freire (1997, p. 60) se pronuncia da seguinte maneira:

[o] diálogo entre professoras ou professores e alunos ou alunas não os torna iguais, mas marca a posição democrática entre eles ou elas. Os professores não são iguais aos alunos por n razões, entre elas, porque a diferença entre eles os faz ser como estão sendo. Se fossem iguais, um

---

<sup>12</sup> Texto original: a crucial element in any transformative pedagogy is to put the curriculum in the hands of the students.

se converteria no outro. [...] Diálogo, por isso mesmo, não nivela, não reduz um ao outro. Nem é favor que um faz ao outro. [...] Implica, ao contrário, um respeito fundamental dos sujeitos nele engajados, que o autoritarismo rompe ou não permite que se constitua. [...] A relação dialógica, porém, não anula, como às vezes se pensa, a possibilidade do ato de ensinar. Pelo contrário, ela funda esse ato, que se completa e se sela no outro, o de aprender, e ambos só se tornam verdadeiramente possíveis quando o pensamento crítico, inquieto, do educador ou da educadora não freia a capacidade de criticamente também pensar ou começar a pensar do educando.

É condição precípua para a realização de um ensino crítico e emancipatório que professor e aluno tenham abertura e disposição para a aprendizagem, e que ambos se engajem na construção de um diálogo em torno de um objeto de estudo vinculado aos interesses, às necessidades e ao contexto sociocultural dos envolvidos. Esse engajamento é direito e é dever de ambos, professor e aluno.

Note-se, contudo, que o professor pode ir até esse momento de engajamento, de diálogo problematizador e humanista, de relativização daquilo que é dado como certo, de construção e reconstrução do conhecimento, comprometido com o esclarecimento e com a formação de um sujeito que seja agente da sua própria história. Entretanto, não é possível mensurar as consequências que a sua prática docente engajada, comprometida e crítica terá na vida do aluno, o que não invalida ou desmerece seu trabalho. Há que se observar que cada aluno trilhará caminhos distintos, terá oportunidades diferentes, passará por obstáculos diversos e fará suas escolhas sob diferentes perspectivas de vida. O que quero ressaltar, a exemplo de Fischman e Sales (2010), é que não se pode depositar na pedagogia crítica de ensino – como em nenhuma outra pedagogia – todas as esperanças, como se ela representasse uma via de redenção da humanidade.

Nesse sentido, a sala de aula de LE/Inglês pode se tornar um campo fecundo para a problematização e o diálogo crítico acerca das mais diversas questões que perpassem a vida dos alunos e sobre as quais eles se disponham a dialogar.

Orientados na mesma direção crítica e dialógica proposta por Freire (1977, 1996, 1997, 2005, 2010), os PCN-LE sugerem os temas transversais – Ética, Saúde, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Pluralidade Cultural e Trabalho e Consumo – cuja ênfase recai sobre “questões de interesse social” (BRASIL, PCN-LE, 1998a, p. 43) – como raça, etnia, gênero, justiça, solidariedade, direitos humanos, drogas, preconceito, entre outros – como pauta das aulas de LE. Reconhece-se, desta forma, a necessidade e a viabilidade de a sala de aula de LE suscitar questões, tais como o lugar da mulher

na sociedade, racismo, intolerância, que, muitas vezes, têm sido mascaradas para atender a interesses escusos, respondidas pelo senso comum ou ainda ignoradas por um silencioso constrangimento.

A prática do diálogo nas aulas de inglês supõe que mantenhamos uma relação de respeito diante da liberdade do outro, ou seja, por meio dele – o diálogo – professor e aluno podem estabelecer uma relação instituída não pela força do autoritarismo e da submissão, mas pela capacidade de comunicação e de geração de consenso, ainda que parcial e provisório. Dialogar é transgredir a prática de adaptação e acomodação às ideias, às práticas, às circunstâncias de um mundo prescrito. Por meio dessa relação dialógica viabiliza-se um movimento em que “os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se, na práxis, com a sua transformação” (FREIRE, 2005, p. 46), pois ao mesmo tempo em que se reconhecem como indivíduos sabedores das forças condicionantes a que estão sujeitos, se reconhecem também como seres capazes de suplantar o próprio condicionamento.

Considero fundamental que os professores de inglês compreendam que ensinar e aprender inglês pautados por uma perspectiva dialógica e crítica é, também, ensinar e aprender percepções de mundo e maneiras de atribuir sentidos, é formar subjetividades, é municiar os alunos das ferramentas necessárias para que, mais do que assimilar o conhecimento como produto, possam compreendê-lo em seu processo de produção e, por fim, possam deslocar-se da posição de meros coadjuvantes – ou, na pior das hipóteses, de expectadores – para a posição de protagonistas na construção de novos conhecimentos e de novas realidades.

Além disso, o ensino de inglês fundado nos princípios de uma pedagogia crítica viabilizada por meio do questionamento, da problematização e do diálogo pode contribuir para o desenvolvimento da consciência do fenômeno linguístico e da percepção da língua – estrangeira ou materna – como fenômeno social, já que ela não ocorre num vácuo social. A língua se materializa por meio de um indivíduo, devidamente localizado no espaço e no tempo, marcado por sua identidade social e à luz de seus projetos políticos e de seus valores, dada a sua indissociabilidade das comunidades que a constroem e que são construídas por elas. Esfacela-se, aqui, a suposta neutralidade da língua, que passa a ser reconhecida como um fenômeno fortemente perpassado por significados ideológicos e culturais. No momento em que o aluno se apropria dessa compreensão acerca de língua – estrangeira ou materna – pode instituir-se, também, sua compreensão da relação entre língua e poder.

Embora os estudos da pedagogia crítica não constituam um conjunto homogêneo de ideias, os teóricos críticos convergem no que se refere ao fortalecimento dos marginalizados e à transformação das desigualdades e injustiças sociais existentes. Trata-se, portanto, de uma pedagogia de responsabilidade social, por meio da qual professores e alunos desenvolvem uma apreciação crítica da realidade em que se encontram e, a partir dessa nova compreensão, podem assumir posicionamentos de aceitação, de acomodação, de rebeldia, de problematização ou de intervenção nas questões da vida em sociedade.

O que parece ocorrer é que, muitas vezes, os professores por força do excesso de compromissos pedagógicos, do isolamento profissional, da insegurança em relação à própria prática docente no que se refere à metodologia e ao desenvolvimento de conteúdos, da (in)disciplina dos alunos, da falta de formação continuada, se veem desmotivados e insatisfeitos. Nesse mar de sentimentos negativos recolhem-se em si mesmos, sentem-se culpados ou atribuem a culpa aos contextos mais imediatos – alunos, escola, equipe diretiva, colegas professores – sem se dar conta de que o seu fazer docente é condicionado por forças ideológicas e por condições estruturais das quais não se pode isentar, uma vez que a escola é “produzida e situada em um complexo de relações políticas e sociais das quais não pode ser abstraída” (GIROUX, 1997, p. 88).

Em síntese, essas condições propiciam um estreitamento da visão dos professores sobre o ensino e sobre si mesmos. Enclausurados em suas salas de aula, muitos, acabam por restringir seu horizonte àquelas quatro paredes, limitando suas reflexões às questões imediatas vivenciadas naquele microuniverso, o que é insuficiente para o desenvolvimento de uma compreensão mais profunda sobre os elementos que condicionam sua prática docente. Decorre daí o estado de alheamento e alienação do qual o professor, submetido a pressões, contradições e contrariedades, as quais sequer consegue captar com lucidez, tem grande dificuldade para sair (CONTRERAS, 2002).

Nessas circunstâncias, Giroux, citado por Smyth (1987), aponta para a necessidade de o professor desenvolver uma apreciação crítica da situação em que se encontra – por que as coisas são como são, como elas se tornaram assim e que condições as mantém desse modo – para poder redirecionar suas ações num sentido mais autônomo e mais comprometido com o valor que a educação tem para seus alunos, “emancipando-se de tutelas externas e mostrando sua capacidade de usar sua

inteligência para a compreensão e a transformação social” (CONTRERAS, 2002, p. 157). Rompe-se, dessa forma, com o modelo de professor tecnocrata, executor de prescrições determinadas por pesquisadores, alheios aos desejos e demandas da comunidade local de ensino.

A exemplo de Freire, Contreras (2002) é também outra voz assertiva, vibrante e engajada com o projeto de uma atuação docente comprometida com a possibilidade de libertação do indivíduo – ainda que relativa e parcial – das forças que o oprimem. Para o pesquisador, é fato que o ensino como prática institucionalizada esteja submetido à influência de grupos hegemônicos cujos interesses podem estar em dissonância com os interesses e valores educacionais. É fato, também, que a atuação de grande parte dos professores nas escolas tem sido “uma forma habitual de prática concebida a partir das condições sociais em que realizam seu trabalho e sobre as quais não tem capacidade de exercer nenhum controle” (CONTRERAS, 2002, p. 164).

Diante desse quadro de alienação e condicionamento, Contreras (2002) considera que os professores devam se engajar em processos de colaboração que lhes permitam analisar e questionar as estruturas institucionais em que atuam, os limites que elas lhes impõem, os efeitos que elas exercem sobre o próprio modo de pensar a prática, bem como os interesses aos quais elas servem e, conseqüentemente, aos quais a atuação docente também servirá. Desvelados os elementos e condições nas quais opera, o professor terá mais condições de fazer escolhas sobre o projeto de construção social que deseja apoiar. Contreras (2002) se refere a esse processo como *reflexão crítica*.

A reflexão crítica busca transpor os limites das questões práticas e das incertezas da sala de aula e coloca em questão um processo de reflexão que “tenha a capacidade de opor-se, por si só, aos modos de deformação ideológica, dada a introjeção de práticas e valores que nem sempre se opõem a dominação e dadas as formas pelas quais nossa experiência de socialização dificulta a captação das contradições em que estamos mergulhados” (CONTRERAS, 2002, p. 168).

Na verdade, Contreras (2002) considera que o desvelamento do sentido ideológico do ensino, bem como a percepção de que, como docentes, contribuímos para sua manutenção, é emancipatória porque traz embutido em si, também, a descoberta das possibilidades de transformação das realidades. Dessa forma, nas palavras de Contreras (2002, p. 165),

a reflexão crítica é libertadora porque nos emancipa das visões acríticas, dos pressupostos, hábitos, tradições e costumes não questionados e das formas de coerção e de dominação que tais práticas supõem e que muitas vezes nós mesmos sustentamos, em um autoengano. São essas práticas de dominação, e as distorções ideológicas realizadas pelos próprios participantes em sua sustentação, que uma reflexão libertadora pretende modificar.

Contreras (2002) ressalta, ainda, que a reflexão crítica do professor não pode ser um processo à deriva, “um processo de pensamento sem orientação” (CONTRERAS, 2002, p. 163). É de suma importância que ela tenha um propósito muito claro diante das questões a serem postas à luz da reflexão, considerando-as de forma contextualizadas e marcadas sócio-historicamente.

Saliento, aqui, que não há como desenvolver uma pedagogia crítica de ensino sem passar por uma perspectiva de reflexão crítica do professor. Não é possível ao professor buscar o desenvolvimento da conscientização e da politização de seus alunos, propiciar um processo de problematização e de percepção das contradições sociais, políticas econômicas e empreender ações contra os elementos opressivos da realidade se não é, ele mesmo, um sujeito crítico e emancipado, na medida em que isso é possível.

Importante esclarecer, aqui, que essa condição de professor crítico e emancipado não é um fim, não é um “ponto ideal, fora dos homens, ao qual inclusive eles se alienam” (Freire, 2005, p. 37). A emancipação é, sim, um processo em construção, contínuo, fluido, inacabado por natureza. Assim, é preciso atentar para o fato de que a emancipação não é um projeto a ser construído hoje para o usufruto de gerações vindouras. Na verdade, ela vai se efetivando no caminhar, por meio da trajetória de lutas, desafios e resistências vivenciadas pelos sujeitos. Ela é conquista, não é concessão, nem mera eventualidade. Será sempre fruto de luta permanente de sujeitos inconformados com a ordem vigente, buscando subvertê-la. Nas palavras de Freire (2005), a libertação é como um parto: doloroso. É, ainda, fundamental que tenhamos a clareza de que “as práticas emancipatórias da humanidade se efetivarão ao mesmo tempo no cotidiano e na história” (Figueiredo, 2005, p. 5), não apenas por meio de eventos sociais, políticos e educacionais de cunho explicitamente contestador e libertário, como também nas práticas sociais do nosso cotidiano, nas nossas relações entre pais e filhos, marido e mulher, irmãos e irmãs, colegas de trabalho, professores e alunos, pais e professores, entre outras.

Considerando o ensino da perspectiva da reflexão crítica desenvolvida por *intelectuais transformadores* (Contreras, 2002), saliento, também, que, uma vez

instaurado o processo de indagação constante, a prática de relativizar e desconfiar daquilo que é tido como dado e estabelecida uma relação dialógica no ensino, ambos – professor e aluno – têm a possibilidade de desenvolver suas percepções sobre a realidade que os circunda, de lançar novos olhares, de descobrir novas e ampliadas perspectivas sobre o mundo social. Não é o professor, absolutamente, que tem o superpoder de conscientizar o aluno. Na verdade, o que ele pode – e deve – fazer é propiciar situações de problematização acerca de questões relevantes para a vida do aluno, é propor uma agenda crítica de ensino que, como sugerem Pessoa e Urzêda Freitas (2012) e Okazaki (2005) pode ser (re)negociada com os alunos no decorrer do processo. Ele pode, ainda, suscitar dúvidas, relativizar o que é tomado como absoluto, provocar a inquietude dos sujeitos diante da vida em sociedade. Nesse diálogo, ambos – professor e aluno – podem ensinar e aprender, transformar e ser transformados durante o processo.

Acrescento, ainda, que, lançadas as sementes, não é possível saber quais delas germinarão. Como já destaquei anteriormente, não há como controlar o modo ou o momento em que as sementes lançadas na seara do ensino germinarão, sequer, se germinarão. Isso implica dizer que não há como garantir que do ensino derive aprendizagem, do diálogo derive tomada de consciência, da tomada de consciência derive conscientização, da conscientização derive ação. Ainda assim, é compromisso moral do professor lançar as sementes.

Giroux (1997) é outro pesquisador que argumenta em favor de que os educadores, referidos por ele como “intelectuais transformadores” ou “autoridades emancipadoras”, se ocupem de uma prática intelectual crítica relacionada com questões e experiências da vida cotidiana dos envolvidos na situação de ensino. O entendimento de Giroux (1997) acerca da docência como uma atividade intelectual representa uma forte oposição às ideologias tecnocráticas e instrumentais que separam a teorização, o planejamento e a organização curricular (desenvolvidos pelos pesquisadores) dos processos de execução do ensino (desenvolvido pelos professores como técnicos especialistas).

Contreras (2002), ao tecer considerações acerca dos estudos de Giroux (1997), assevera que atuar como “intelectuais transformadores” supõe, da parte dos professores, uma fé profunda em ideais de liberdade, igualdade, democracia e justiça social. Supõe, ainda, para o pesquisador, o compromisso de problematizar “os pressupostos por meio dos quais se sustentam os diversos discursos e valores que legitimam as práticas sociais e acadêmicas, valendo-se do conhecimento crítico do

qual são portadores, com o objetivo de construir um ensino dirigido à formação de cidadãos críticos e ativos” (CONTRERAS, 2002, p. 158).

Além disso, professores engajados nesse projeto de atuação docente expõem ao exame constante o seu próprio papel na produção e legitimação das relações sociais e comprometem-se em municiar os alunos com instrumentos críticos dos quais poderão dispor para “compreender e dismantelar a racionalização crônica de práticas sociais prejudiciais, e ao mesmo tempo apropriar-se do conhecimento e das habilidades que precisam para repensar o projeto de emancipação humana” (GIROUX, 1997, p. 188).

Nessa perspectiva de atuação docente, Giroux (1997) ainda aponta para a necessidade de as escolas se apresentarem como *esferas públicas democráticas*. Na prática, isso implica abri-las à participação de setores da comunidade que tenham algo a dizer sobre as questões educacionais bem como torná-las espaços onde os alunos possam aprender a lutar coletivamente por condições que possibilitem tanto o fortalecimento da liberdade individual – mas não individualista – quanto a capacitação para a atuação social.

Note-se que também Giroux (1997) corrobora a concepção de Freire (1977, 1996, 1997, 2005, 2010) de que uma pedagogia crítica de ensino pode constituir-se como via de emancipação de sujeitos. A problematização e a relativização dos conhecimentos, o diálogo crítico e afirmativo, a agenda (re)negociada entre professores e alunos, o reconhecimento e a legitimação do conhecimento dos alunos “em seus diversos ambientes culturais, raciais, históricos e de classe e gênero, juntamente com a particularidade de seus diversos problemas, esperanças e sonhos” (GIROUX, 1997, p. 163) fundamentam a atuação de professores que se propõem a exercer a docência como *autoridades emancipadoras*. Em síntese, segundo Giroux (1997, p. 29) professores intelectuais transformadores

combinarão reflexão e ação no interesse de fortalecerem os estudantes com as habilidades e conhecimento necessários para abordarem as injustiças e de serem atuantes críticos comprometidos com o desenvolvimento de um mundo livre da opressão e exploração. Intelectuais deste tipo não estão meramente preocupados com a promoção de realizações individuais ou progresso dos alunos nas carreiras, e sim com a autorização dos alunos para que possam interpretar o mundo criticamente e mudá-lo quando necessário.

Não posso deixar de salientar que considero utópico o ideal do “desenvolvimento de um mundo livre da opressão e exploração”. Na verdade, sempre haverá divisão de classes, sempre haverá relações de produção, sempre haverá opressor

e oprimido o que implica a existência de resistência, de revolta, de luta, das quais decorrem deslocamentos nas posições: modificam-se os nomes dos opressores e as condições de opressão, mas ela – a opressão – permanece. No entanto, a utopia é necessária, uma vez que ela nos impulsiona a buscar a transformação das realidades sociais que causam sofrimento e dor, a lutar por melhores condições de vida e de trabalho, por uma sociedade mais justa. Embora não seja possível “um mundo livre de opressão e exploração” é possível – não sem luta – um mundo mais solidário, mais ético, mais tolerante, mais humano. É com esse objetivo que um educador crítico deve exercer sua prática docente.

McLaren (1997), como Contreras, Giroux e Freire, também advoga em favor de uma pedagogia crítica de ensino. Em seu entendimento, a pedagogia crítica tem um caráter revolucionário e um compromisso irrevogável com os oprimidos, além de “fornece[r] direção histórica, cultural, política e ética para aqueles que na educação ainda ousam acreditar” (MCLAREN, 1997, p. 192).

Para McLaren (1997), a atuação docente ancorada numa perspectiva crítica precisa tomar como princípio a subversão da noção de escola como arena de doutrinação e socialização ou mero local de instrução, para uma noção de escola como arena cultural onde uma diversidade de formas ideológicas e sociais se choca numa luta contínua pelo poder, como espaço cultural que confere poder ao estudante e promove sua autotransformação.

Também a concepção de escola como lócus de transformação social e emancipação; a preocupação com a dimensão moral da educação; a convicção de que a escolarização para a habilitação pessoal e social precede eticamente um diploma técnico; a valorização do capital cultural dos alunos; a concepção de história como possibilidade e não como determinação; a crítica ao individualismo em relação às necessidades coletivas são, segundo McLaren (1997), princípios basilares de uma pedagogia crítica. Nas palavras do próprio pesquisador, o educador crítico

compromete-se com o conhecimento emancipatório, buscando entender como os relacionamentos sociais são distorcidos e manipulados por relações de poder e privilégio. Ele também almeja criar as condições sob as quais a irracionalidade, a dominação e a opressão podem ser superadas e transformadas através de ação reflexiva, coletiva. Em resumo, ele cria as bases para a justiça social, a igualdade e a distribuição de poder. (MCLAREN, 1997, p. 203)

McLaren (1997) ainda acrescenta que atuar em consonância com uma pedagogia crítica implica disposição para desafiar a ideologia e a cultura dominantes, pois se, por um lado, as escolas têm sido lugares de produção e transmissão de práticas sociais que refletem os imperativos ideológicos e materiais da cultura dominante, por outro lado, por meio de uma atuação docente crítica e problematizadora elas podem também ser espaços de subversão e de resistência à ideologia e aos processos hegemônicos vigentes. A escola pode se configurar como um espaço aberto à emergência de movimentos de oposição e resistência a culturas dominantes, a fim de que grupos alternativos possam encontrar valores e significados diferentes para suas vidas e desenvolver novas práticas sociais mais significativas para sua comunidade.

Importante destacar que as ideologias, ou seja, aquelas “estruturas de pensamento que são usadas na sociedade para explicar, resolver, dar sentido ou significado ao mundo social e político” (MCLAREN, 1997, p. 209), como, por exemplo, crenças, costumes, valores ou representações, perpassam todas as nossas ações, indistintamente. Sem essas estruturas, não poderíamos compreender o mundo. O problema reside em permitir que as nossas percepções sobre o mundo sejam moldadas e estruturadas por uma ótica, por uma ideologia que não seja condizente com o nosso mundo social, mas que, ao contrário, seja a ótica do dominador, a ótica de quem detém o poder, o que, por consequência, leva-nos, na condição de dominados, a acreditar que a ordem social vigente é natural, consensual e inviolável. É aí, nesse caso, que silenciosa e perniciosamente se instaura a hegemonia, definida por McLaren (1997, p. 206) como “uma luta na qual o poderoso ganha o consentimento dos oprimidos que inconscientemente participam de sua opressão.”

Um dos efeitos mais devastadores desse processo hegemônico sobre o indivíduo em condição de subalternidade, difundido por meio da mídia, da família, da igreja e da escola, é o mito de conquista e do empreendimento individual, por meio do qual, segundo McLaren (1997, p. 207, grifo do autor),

a cultura dominante assegura que os grupos subordinados, que falham na escola ou que não são sucedidos no mundo dos “ricos e famosos” encarem tal falha em termos de inadequação pessoal ou “falta de sorte no jogo”. O oprimido culpa a si próprio pela falha escolar – uma falha que sem dúvida pode ser adicionalmente atribuída aos efeitos estruturais da economia e da divisão de trabalho baseada em classes.

Em suma, McLaren (1997) é enfático ao afirmar que uma pedagogia que se proponha a ser crítica assume compromisso com um ensino e uma ação empreendidas

em solidariedade com grupos subordinados e marginalizados. Tem, portanto, de produzir contradiscursos em resposta ao mito da conquista individual que promovam o fortalecimento do aluno como sujeito, como um indivíduo ímpar, que tem a sua individualidade, mas que atua em prol da coletividade e do bem estar comum.

É tarefa também do educador a problematização de questões que levem os alunos a compreender os interesses que subjazem às práticas, aos discursos e aos valores da cultura dominante a fim de que possam se fortalecer e reagir ou resistir à cultura e ao conhecimento por ela legitimados e impostos assim como produzir e ter legitimadas novas culturas e novos conhecimentos mais representativos do seu próprio mundo social. Enfim, por meio desse novo entendimento da realidade é possível que os alunos tenham ampliadas as suas “possibilidade[s] de exercitar o tipo de coragem necessária para mudar a ordem social quando [for] preciso” (MCLAREN, 1997, p. 215).

É, ainda, fundamental, que educadores críticos tenham o compromisso de analisar o conhecimento não apenas em termos de sua veracidade, mas sim em termos de seus efeitos – opressivo e explorador ou libertário e emancipatório – sobre os sujeitos. É preciso questionar, por exemplo: que tipo de conhecimento difundimos sobre mulheres e grupos minoritários em nossos eventos de ensino? A quais interesses servem a difusão de tais conhecimentos? Quem fala, para quem fala e sob que condições fala o autor do texto? Os acontecimentos veiculados representam ideais de justiça social e liberdade humana? Qual a nossa reação diante dos acontecimentos em questão? Que princípios morais e éticos embasam as nossas reações diante dos fatos?

Por fim, a pedagogia crítica proposta por McLaren (1997), reconhece as especificidades de lutas concretas em torno de micropolíticas de raça, classe, gênero e formação sexual por entender que “uma pedagogia crítica baseada na luta de classes que não se defronta com o racismo, o sexismo ou a homofobia não eliminará a destrutiva proliferação do capital” (MCLAREN, 1997, p. 137).

De fato, se nos propomos a fazer de nossas aulas de língua inglesa um espaço aberto ao diálogo crítico e problematizador, não há como silenciar questões relacionadas a diversas formas de opressão, incluindo classe, raça, gênero, sexualidade, cultura, religião e preocupações relacionadas a habilidades (KINCHELOE, 2008, PENNYCOOK, 1999, 2004, 2006; MOITA LOPES, 2003, 2006, 2009), vivenciadas por eles cotidianamente. Se o propósito da pedagogia crítica é, de fato, a emancipação do sujeito, a formação de um sujeito agente de sua própria história, capaz de defender suas ideias, de produzir contradiscursos em resposta aos discursos hegemônicos, de

posicionar-se como indivíduo singular e de argumentar em favor do bem estar da coletividade, é essencial tratar dessas questões.

Ressalto, contudo, que não é tarefa fácil, uma vez que lidar com tais assuntos pode desencadear as dores humanas mais profundas. Não basta boa vontade do professor. É necessário conhecimento teórico multidisciplinar.

Além de Freire (1977, 1996, 1997, 2005, 2010), Freire; Shor (1987), Contreras (2002), Giroux (1997), McLaren (1997, 2000) outros educadores como Burbules (2005), Kellner (2005) Kincheloe (2008) e Apple (2005) alinham-se ao pensamento político e pedagógico que fundamenta a pedagogia crítica. Por outro lado, a pedagogia crítica é também alvo de críticas de outros pesquisadores. É sobre isso que trato na próxima subseção.

### **1.2.1 Pedagogia crítica: repensando os próprios conceitos**

Embora a pedagogia crítica seja um projeto comprometido com a emancipação dos sujeitos e com o engajamento na luta política pela transformação das circunstâncias geradoras da opressão, como toda perspectiva teórica, ela é, também, alvo de críticas.

Ellsworth (1992), por exemplo, tece críticas acerca do desequilíbrio de poder entre professor e aluno e afirma que as estratégias de empoderamento de alunos e de diálogo crítico em que professor e aluno compartilham saberes, experiências e posicionamentos acerca dos mais diversos temas não passariam de “ilusão de igualdade, deixando, na verdade, a natureza autoritária da relação aluno/professor intacta”<sup>13</sup> (ELLSWORTH, 1992, p. 98).

A meu ver, a relação entre professor e aluno é, por natureza, hierárquica, o que não constitui um problema. No entanto, uma relação hierárquica não implica, necessariamente, uma relação autoritária. Entendo que o diálogo, como proposto por Freire (1977, 1996, 1997, 2005, 2010), Giroux (1997), Freire e Shor (1987), tem justamente o propósito de privilegiar uma relação democrática entre as partes, marcada pelo respeito mútuo, pela consideração com o ser humano, porque antes de usufruir de qualquer título hierárquico que os distinga, professor e aluno usufruem de uma condição que os iguala: a condição humana.

---

<sup>13</sup> Texto original: illusion of equality while in fact leaving the authoritarian nature of teacher/student relationship intact

No que se refere ao empoderamento do aluno, Ellsworth (1992) assevera que o próprio discurso da pedagogia crítica expõe a fragilidade desse ideal. Para a autora, termos como *autoridade emancipatória* (GIROUX, 1997), embora sugiram a idéia de emancipação e empoderamento do aluno, ocultam em si a noção de que o professor sabe mais e melhor do que os alunos. A esse respeito, a pesquisadora menciona, por exemplo, as experiências de racismo vividas por seus alunos na universidade, a respeito das quais ela, como professora, mulher, branca, de classe média, jamais poderá ter mais conhecimento do que eles, sequer equiparar-se a eles.

Também a noção de que o professor tome as histórias, os sonhos e as experiências dos alunos como ponto de partida para desenvolver seus conhecimentos de forma “progressivamente pedagógica” (Giroux, 1983 citado por Ellsworth, 1992), traz em si a ideia da superioridade do conhecimento do professor em detrimento do conhecimento do aluno. Ellsworth (1992) questiona, ainda, o suposto compromisso do educador crítico em prol do fim da opressão dos alunos, uma vez que ele traz consigo interesses de sua própria raça, classe, etnia, gênero e posição. A pesquisadora faz ressalvas à possibilidade de interpretar a experiência do outro ou de aderir a esta ou aquela causa pela qual os alunos lutam, uma vez que cada professor tem a sua subjetividade social, que acaba por tornar-se uma lente que filtra o entendimento que cada um tem acerca do mesmo fato social. Não há como ter a mesma interpretação da realidade se professor e aluno não compartilham a mesma posição (ELLSWORTH, 1992).

Corroborando o pensamento de Ellsworth (1992) acerca das possibilidades e limitações do professor no que se refere à interpretação da experiência do outro, McLaren (1997, p. 49), educador crítico norte-americano, reconhece que, ainda que bem intencionado com o ideal emancipatório, o professor traz para a sala de aula sua identidade, seus conflitos de consciência, e sua relação com os alunos será perpassada pelos valores e pelas perspectivas inerentes ao seu extrato social. O pesquisador, ao falar sobre os registros em forma de diário de suas experiências iniciais como educador crítico, reconhece suas limitações e expõe sua experiência da seguinte maneira:

Esta parte é a mais problemática para mim, uma vez que, lendo-a de uma perspectiva de um teórico crítico, sou confrontado com as minhas próprias fraquezas ideológicas e pedagógicas; ela me coloca face a face com minha própria situação como um jovem professor nos discursos que inconscientemente atuaram contra a minha própria intenção emancipatória. É doloroso para mim ler muitas destas

histórias, porque reconheço que não estava imune a muitas das críticas que eu faço agora às práticas injustas da escolarização e às ações de uma formação social racista, sexista e culturalmente imperialista (MCLAREN, 1997, p. 49)

O que quero destacar aqui é que as diferenças – de classe social, de posição ideológica, de raça, de experiências de vida ou outras – entre professor e aluno sempre existirão, mas que elas não têm, necessariamente, que se constituir obstáculo nessa relação, ao contrário, elas podem ser fonte de desenvolvimento para ambas as partes. Não é, por exemplo, por que o professor nunca passou por experiências de privação material ou de violência doméstica que ele não pode entender – ainda que da perspectiva de observador – o aluno que vive essa experiência, solidarizar-se com ele, problematizar essas questões em sala de aula e contribuir para a compreensão e a transformação desse quadro.

As diferenças culturais, raciais, étnicas, sociais e econômicas entre professor e aluno não podem ser justificativas para a omissão do professor diante de questões que perpassam a vida dos alunos – e, muitas vezes, do professor também – e lhes causam sofrimento. Sem dúvida, sua compreensão será diferente da compreensão de quem protagoniza os fatos. Mas as singularidades – culturais, étnicas, regionais, familiares – dos sujeitos são percebidas com mais nitidez quando expostas na coletividade, junto a outras singularidades e, nesse momento é que “[a] percepção de cada um, individualmente, elabora-se com maior precisão graças ao Outro, que se coloca como limite e possibilidade. Limite, de quem efetivamente cada um é. Possibilidade, de vínculos, realizações de “vir-a-ser” (BRASIL, PCN, 1998b, p. 123).

Entendo, portanto, que é nessa relação entre os diferentes, é na heterogeneidade e por meio da revolução que se dá no contato entre as singularidades que acontece a (trans)formação dos sujeitos, diferentes entre si, mas constituídos pela relação uns com os outros. A esse respeito, Rego (2010, p. 110) tece a seguinte consideração:

A heterogeneidade, característica presente em qualquer grupo humano, passa a ser vista como fator imprescindível para as interações na sala de aula. Os diferentes ritmos, comportamentos, experiências, trajetórias pessoais, contextos familiares, valores e níveis de conhecimentos de cada criança (e do professor) imprimem ao cotidiano escolar a possibilidade de troca de repertório, de visões de mundo, confronto, ajuda mútua e consequente ampliação das capacidades individuais.

Outra crítica bastante contundente de Ellsworth (1992) acerca da pedagogia crítica é a de que ela opera em um alto nível de abstração por meio de noções como *transformação social, esfera pública revitalizada, voz do aluno, diálogo, autoridade emancipadora, liberdade, justiça*, mas que a maioria dos artigos que circulam nas principais publicações sobre ensino, embora aparentemente assentados em práticas reais, raramente evidenciam a concretude dessas noções teóricas (ELLSWORTH, 1992).

Fischman e Sales (2010) também apontam ressalvas à pedagogia crítica. Eles apontam que há um apelo quase esquizofrênico da pedagogia crítica em favor de mudanças nas escolas, por entenderem que “tal como estão *agora*, são ‘péssimas’ porque estão sujeitas a condições quase monstruosas” (FISCHMAN; SALES, 2010, p. 14). Diante desse quadro, a literatura da pedagogia crítica pode levar a crer que “a transformação do presente infame para um futuro promissor é possível através da figura do grande herói pedagógico: o superprofessor” (FISCHMAN; SALES, 2010, p. 14).

Acredita-se, nesse caso, que, por meio de seu superpoder de *conscientização*, o professor pode redimir a sociedade. Dessa forma, espera-se dele uma atuação de cunho salvacionista, que gera as *narrativas redentoras*, as quais ocorrem

quando um professor individual supera todos os fracassos sistêmicos através da força tênue de sua consciência e de seus feitos heroicos e “orgânicos”. Quando outros seguem o superprofessor, a sala de aula ou a escola, como um sistema mais amplo, são resgatadas. [...] Se reconhecida e aceita, a visão redentora irá, após a derrota do inimigo, criar a escola ideal, na qual o professor perfeito e o aluno modelo irão aprender em harmonia, separados do caos do sistema educacional e social circundante. (FISCHMAN; SALES, 2010, p. 14, grifo dos autores)

Considero, na verdade, que a literatura sobre pedagogia crítica deposita uma excessiva responsabilidade sobre o papel do profissional docente. Contreras (2002), por exemplo, sugere a *reflexão crítica* do professor acerca de sua atividade e dos aspectos que a limitam como meio de compreensão e superação das dificuldades e ressalta que o professor precisa ter propósitos muito explícitos para realizá-la. Soa quase mágico. Contudo, como desencadear esse processo reflexivo, se na realidade, muitas vezes, o professor encontra-se isolado, desmotivado e massacrado em seu contexto de trabalho, imerso em um grande número de aulas, deslocando-se de uma escola para outra para cumprir sua agenda e não tem tempo, sequer, para se dedicar a sua própria formação?

Também Giroux (1997) supõe professores com superpoderes de *intelectuais transformadores* e de *autoridades emancipadoras* capazes de, como apontam Fischman

e Sales (2010), redimir a sociedade. Mas não aponta meios para tanto, não aborda as dificuldades do processo. Não, o professor não pode carregar essa responsabilidade salvacionista e redentora sobre as mazelas da sociedade. Ressalto, aqui, que atribuir tal responsabilidade ao professor teria sobre ele um efeito fortemente opressor, o que seria absolutamente contraditório para uma pedagogia que se propõe emancipatória.

O professor é um elemento – e não o elemento – no conjunto de elementos necessários a uma possível intervenção na realidade. É enganoso e desonesto atribuir-lhe tantas responsabilidades, sem dar-lhe as condições necessárias e dignas para o exercício da docência. Levam-no a creditar que ele é um herói, que pode tudo, mas não lhes dão as condições necessárias ao trabalho (ÉRNICA, 2004). No entanto, se o seu trabalho não for bem sucedido, ele sofre a culpa do fracasso.

Fischman e Sales (2010) sugerem que os programas de formação docente atuem no sentido de formar professores que reconheçam sua função intelectual e possam assumir o papel de *professores/intelectuais comprometidos*. No entendimento dos pesquisadores, o *intelectual comprometido* é atuante, engajado e crítico, mas em alguns momentos sentem-se confusos ou mesmo inconscientes de suas limitações como agentes de mudança social. Ele é o oposto do professor herói, para quem tudo é possível. Ele é um professor humano, comprometido com a sua atividade, sabedor de que não é capaz de resolver todos os problemas da sociedade, mas também de que a sua atuação pode fazer diferença.

Ainda, embora tratando sobre política, ao falar sobre possibilidades e impossibilidades, Badiou (2001, p. 115)<sup>14</sup> faz um pronunciamento que pode ser elucidativo também sobre a função do professor:

[a] concepção de política que defendemos está longe da ideia de que “tudo é possível”. Na verdade, é uma imensa tarefa tentar propor alguns possíveis, no plural – algumas possibilidades que não aquelas que nos dizem serem possíveis. **É uma questão de mostrar como o espaço do possível é maior do que aquele que nos é destinado – que algo mais é possível, mas não que tudo seja possível.** (grifo meu)

Em síntese, o professor tem, de fato, um papel preponderante na educação, seja ela pautada por uma pedagogia crítica ou não. Ele não pode tudo, mas pode muito.

---

<sup>14</sup> The conception of politics that we defend is far from the idea that ‘everything is possible’. In fact, it’s an immense task to try to propose a few possible, in the plural – a few possibilities other than what we are told is possible. It is a matter of showing how the space of possible is larger than the one we are assigned – that something else is possible, but not that everything is possible.

Dessa forma, cumpre ressaltar que acredito firmemente na pedagogia crítica, acredito na escola como lócus de problematização de questões que perpassam a vida em sociedade, acredito no potencial do professor como agente de mudança social e acredito na educação como via de emancipação dos sujeitos.

Advogo, contudo, em favor de um discurso mais moderado e menos opressivo acerca do papel do professor. Advogo, como Fischman e Sales (2010), em favor de uma pedagogia crítica orientada por ideais de justiça, igualdade e solidariedade, que renuncie ao ideal inatingível – e opressivo – de um professor heroico e estimule o seu compromisso real com a sua profissão, com o seu aluno, com a sua comunidade local, numa perspectiva intervencionista, mas não redentora da sociedade. Entendo que um professor comprometido com a causa em que atua – a educação – tem grande possibilidade de, ao longo de sua trajetória, desenvolver os processos de reflexão crítica e de conscientização, inclusive porque, como enfatiza Freire (1989 apud FISCHMAN; SALES, 2010, p. 15),

[a] conscientização não é exatamente o ponto inicial do comprometimento. A conscientização é mais um produto do comprometimento. Não tenho que ser criticamente autoconsciente para lutar. Ao lutar é que me torno consciente.

Talvez assim, como um intelectual comprometido, o professor possa desfrutar de uma posição mais confortável do que aquelas que vão do extremo de culpado por um presente infame para o extremo de superagente de um futuro esperançoso e fazer parte de um projeto de educação cujos resultados não possam “ser reduzidos a termos absolutos e universais de falência completa ou sucesso total” (FISCHMAN; SALES, 2010, p. 15).

Silva (1994) corrobora o pensamento de Fischman e Sales (2010) e advoga em favor de uma posição menos heroica e utópica e mais comprometida e autorreflexiva, uma posição de mais modéstia por parte do professor e da intelectual que

[n]ão mais obrigada a dar conta de tudo, não mais obrigada a prescrever uma série de receitas para todas as situações, a intelectual educacional pode talvez agora assumir sua tarefa política de participante coletiva no processo social: vulnerável, limitada, parcial, às vezes correta, às vezes errada, como todo mundo (SILVA, 1994, p. 258).

Considero importante esclarecer que, independentemente de Ellsworth (1992) assumir posição favorável ou contrária à pedagogia crítica, as questões por ela

levantadas acerca dessa perspectiva de ensino são extremamente pertinentes. Na verdade, a pesquisadora submete a pedagogia crítica exatamente àquilo a que essa abordagem de ensino se propõe: a problematização, o questionamento das “verdades”, o que, a meu ver, é absolutamente fértil e produtivo para o desenvolvimento da teoria, uma vez que as pedagogias de ensino só legitimam suas posições críticas “na medida em que aplica[m] a si próprias os instrumentos de crítica que aplicam aos outros” (SILVA, 1994, p. 251). Além disso, uma pedagogia que se denomina crítica “não pode ser um corpo de conhecimento estático, mas sim estar sempre abert[a] ao questionamento” (PENNYCOOK, 1999, p. 345)<sup>15</sup>.

Entendo que as reflexões e os apontamentos levantados por Ellsworth (1992) e por Fischman e Sales (2010) representam, mais do que críticas incisivas e contrárias, considerações que têm algo a acrescentar à pedagogia crítica, apreciações capazes de fornecer dados que podem ajudar a “aparar as arestas” da teoria. Tais apontamentos podem, por exemplo, contribuir para uma possível modalização no discurso da pedagogia crítica, que é, a meu ver, inflamado e categórico, embora o discurso de Ellsworth (1992) também o seja. A pesquisadora afirma, por exemplo, que as relações de poder entre estudantes e professores de diferentes raças, classes e sexos são injustas. Sim, de fato, são injustas. Certamente os teóricos da pedagogia crítica são, também, sabedores disso. Ellsworth (1992) afirma, ainda, que

[a] injustiça dessas relações e a maneira como estas distorções afetam a comunicação não podem ser superadas na sala de aula, não importa o quão empenhados estejam o professor e os alunos na superação das condições que perpetuam o sofrimento (ELLSWORTH, 1992, p.<sup>16</sup> 108).

Cabe questionar: se as relações entre professores e alunos são injustas, se essa disparidade entre as partes afeta a comunicação, se as dificuldades de comunicação não podem ser superadas em sala de aula, o que nos compete, diante de tanto determinismo, como educadores, como profissionais comprometidos com um ideal de atuar em prol do bem comum fazer? Silenciar? Paralisar? Conformar-nos? Perpetuar o *status quo*? Definitivamente, não.

É nesse ponto que, a meu ver, tanto o discurso da pedagogia crítica quanto o discurso da crítica de Ellsworth (1992) carecem de modalização: a pedagogia crítica,

---

<sup>15</sup>Texto original: must not become a static body of knowledge but rather must always be open to question.

<sup>16</sup> Texto original: The injustice of these relations, and the way in which those injunctions distort communication, cannot be overcome in a classroom, no matter how committed the teacher and the students are to “overcome conditions that perpetuate suffering.

por proferir um discurso otimista extremado, que não faz menção aos possíveis entraves que o próprio contexto de trabalho pode impor; e Ellsworth (1992), por proferir um discurso pessimista extremado, que ressalta os entraves próprios do contexto de trabalho.

O que quero destacar aqui é que a impossibilidade de atingir a totalidade de uma meta não pode, absolutamente, induzir-me à inércia, aprisionar-me ao comodismo; não pode constituir empecilho para que eu prossiga em direção a ela. É meu papel, como educador crítico, atuar sempre a serviço do agenciamento de relações menos injustas na sociedade – na minha sala de aula, na minha escola, na minha família, na minha comunidade –, comprometendo-me “com o conhecimento emancipatório, buscando entender como os relacionamentos sociais são manipulados por relações de poder e privilégio” (MCLAREN, 1997, p. 203).

É, também, meu papel, como educador crítico, ser tão democrático quanto possível na comunicação com o meu aluno, visando “criar condições sob as quais a irracionalidade, a dominação e a opressão possam ser superadas e transformadas através de ação reflexiva, coletiva” (MCLAREN, 1997, p. 203), não apenas em minha sala de aula como em qualquer instância social. É meu papel, como educador crítico, atuar no sentido de que tanto as dificuldades de comunicação quanto outras possam ser, se não superadas, ao menos atenuadas a cada dia.

É meu papel, como educador crítico, exercer a docência de modo que a sala de aula seja lugar de superação de limitações, de desenvolvimento de potencialidades, de criação de possibilidades, de estabelecimento das “bases para a justiça social, a igualdade e a distribuição de poder” (MCLAREN, 1997. p. 203), seja espaço onde uns contribuam para o desenvolvimento dos outros, numa relação calcada no respeito e, sim, no diálogo. É meu papel, como educador crítico, atuar de forma comprometida com cada grupo de alunos, com suas causas, com suas necessidades, com seus anseios e com suas histórias. É a isso que tanto a pedagogia crítica como a LA e o ensino crítico de inglês se propõem, afinal, um educador crítico não pode tudo, mas pode muito.

Por fim, concluídas as minhas considerações acerca da pedagogia crítica, passo na próxima seção a tratar sobre LA.

### **1.3 Linguística Aplicada**

A LA surgiu e por muito tempo permaneceu “a sombra da linguística” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 77), numa condição de subalternidade, “vista [...] como uma tentativa de aplicação de Linguística (Teórica) à prática de ensino de línguas” (CAVALCANTE, 1986, p. 1). Atualmente, contudo, tem seu espaço independente – o que não quer dizer autossuficiente – e consolidado como área de pesquisa.

Segundo Moita Lopes (2006, p. 14), A LA apresenta-se como um “um modo de criar inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem tem um papel central”, assumindo um caráter responsivo – não solucionista – às práticas sociais das quais tomamos parte, primando pela produção de conhecimentos que contribuam para ampliar a compreensão sobre a vida contemporânea e, ao mesmo tempo, constituam um aporte social no sentido de melhorar a vida dos que margeiam a sociedade e de minimizar seus sofrimentos.

Tal modelo de pesquisa supõe da parte dos linguistas aplicados uma ação anti-hegemônica alinhada com uma política da pluralidade, supõe um olhar diferente para a vida social, fundamentado em teorizações menos rígidas, mais vinculadas à realidade do mundo social – teorias feministas, anti-racistas, entre outras – o que pode torná-las mais elucidativas acerca dos fenômenos da vida em sociedade. Decorre daí o caráter interdisciplinar/transdisciplinar/indisciplinar da disciplina (SIGNORINI, 1998; MOITA LOPES, 1998, 2006; RAJAGOPALAN, 2003, 2006; FABRICIO, 2006, DAMIANOVIC, 2005), característica que causou forte impacto no desenvolvimento da LA contemporânea, responsável por essa identidade nômade, destituída de fronteiras, aberta ao diálogo com outras áreas do saber em prol da compreensão do fenômeno linguístico em questão.

É sobre essa LA comprometida com o bem estar comum e com o fortalecimento das minorias, referida como linguística indisciplinar (MOITA LOPES, 2006), transgressiva (PENNYCOOK, 1998a, 1999, 2006) e crítica (RAJAGOPALAN, 2003, 2006) que trato na próxima seção.

#### **1.3.1 Linguística Aplicada Crítica**

Segundo Moita Lopes (2006), historicamente o conhecimento difundido sob a ótica ocidentalista se prestava a transformar e intervir na sociedade no sentido de homogeneizá-la. O ideal ocidental – de beleza, de pesquisa, de comportamento, entre outros – é difundido como verdade generalizável, como fato dado. Dessa forma, são

silenciadas as vozes que emergem dos centros periféricos e mutiladas as possibilidades de surgimento de uma nova ordem que possa desestabilizar a supremacia do ocidente. Em direção oposta, o que a LA propõe nesse momento é a produção de um conhecimento voltado para a intervenção na sociedade no sentido de reconhecer e legitimar as diferenças, a heterogeneidade, a diversidade, no intuito de minorar o sofrimento dos atores sociais.

Vivemos em uma sociedade dinâmica, que sofre transformações de natureza tecnológica, cultural, econômica, entre outras, continuamente. As informações chegam rápido, as fronteiras são diluídas, é possível experimentar formas alternativas de sociabilidade, como a internet e os *e-mails*. Contudo, é preciso estar atento, nesse caso, para o fato de que avanço e exclusão caminham juntos, lado a lado, já que nem todos têm acesso a essa evolução.

Também a mídia se apresenta como um sustentáculo da sociedade contemporânea, uma vez que por meio dela o “mundo externo” entrou, sem pedir licença, nos nossos lares, interferindo fortemente em nossos modos de ser, de pensar, de agir e de produzir a linguagem. É por meio da mídia que somos expostos a uma diversidade de projetos identitários, os quais evidenciam a heterogeneidade que a sociedade insiste em manter velada.

Diante da diversidade de práticas excludentes que nos são apresentadas, é essencial que a produção de conhecimento se dê sob uma nova perspectiva, a qual possa contribuir para a “reinvenção da vida social” (MOITA LOPES, 2006). Para tanto, Moita Lopes (2006) argumenta em favor de uma *linguística aplicada indisciplinar* ou antidisciplinar, que transgrida as fronteiras disciplinares em prol de um entendimento acerca de emancipação social que passe a incorporar os diferentes grupos marginalizados, buscando, em vez de “levar” conhecimentos prontos a esses grupos, elaborar uma compreensão da vida social com eles, sob suas próprias perspectivas, sem hierarquizá-los. Os sujeitos, nessa concepção de pesquisa em LA, referida por Moita Lopes (2006, 2009) como indisciplinar e crítica, têm sua natureza contraditória, fragmentada e fluida respeitadas, escapando – na medida em que isso é possível – das lentes da homogeneização e do apagamento de sua história e de sua corporeidade, já tão fartamente utilizados nos estudos das ciências humanas.

Nesse sentido, Moita Lopes (2006) propõe uma LA sustentada por quatro pilares: a hibridez da área, atuando de forma a romper as fronteiras disciplinares; a preocupação com a relação entre teoria e prática, buscando romper com a supremacia da

teoria em prol da complementaridade de uma com a outra; o reposicionamento do sujeito de modo a reconhecê-lo como ser corpóreo heterogêneo – as vozes do sul – que traz inscrito em si identidade, gênero, etnia, classe social e sexualidade; e a atuação comprometida com questões de ética e poder, visando à emancipação do sujeito.

Corroboram o pensamento de Moita Lopes (2006) acerca da LA como área do conhecimento que não se limita a uma atuação autossuficiente e isolada, mas sim permeável ao diálogo com outras áreas do saber, outros linguistas aplicados como Kleiman (1998), Fabrício (2006), Rajagopalan (2003) e Pennycook (1998a). Este último, por exemplo, também propõe uma linguística voltada para os problemas reais da comunidade, de uma maneira mais política e social, focando as ideologias opressoras que têm dominado o mundo e contribuído para a propagação das desigualdades sociais. Pennycook (1998a; 1998b) é enfático ao defender a necessidade de examinarmos e questionarmos as bases do conhecimento que produzimos para, assim, investigarmos se estamos contribuindo para o rompimento ou para a perpetuação das iniquidades.

No entendimento de Pennycook (1998a;1998b; 2006), as pesquisas em LA que não se comprometerem com questionamentos e reflexões acerca das formas de poder estarão endossando o paradigma modernista, perpetuando, assim, as desigualdades sociais e culturais. O pesquisador se refere a essa perspectiva de LA como linguística aplicada transgressiva, o que supõe

a intenção de transgredir, política e teoricamente, os limites do pensamento e ação tradicionais, não somente entrando em território proibido, mas tentando pensar o que não deveria ser pensado, fazer o que não deveria ser feito. (PENNYCOOK, 2006, p. 82)

Considero de suma importância entender que a LA indisciplinar (MOITA LOPES, 2003, 2006), transgressiva (PENNYCOOK, 1998a, 1999, 2006) assume um papel preponderante no que diz respeito ao seu compromisso de politizar o ato de pesquisa e de focalizar o sujeito na sociedade e sua identidade constituída em sociedade pelos diversos discursos dos quais toma parte, bem como entender o modo como o conhecimento desse sujeito é, também, marcado pelas diferenças de classe social, de gênero, de raça, de etnia.

Nesse contexto, o professor de inglês não pode se furtar ao compromisso de fazer de sua sala de aula um espaço em que, por meio da problematização de questões que atingem a vida do aluno – preconceito, racismo, homossexualidade – sejam diluídas as crenças de que a história é linear e ordenada, de que o sujeito é racional, cartesiano,

capaz de conhecer a si mesmo e a outros objetos. A esse compromisso essencialmente político do professor de inglês de problematizar em sala de aula questões de classe, raça ou gênero, as relações de poder e de desigualdade social, bem como as bases culturais e ideológicas que as promovem, sustentam e perpetuam é que Pennycook (1999) se refere como ensino crítico de LE. O autor ainda ressalta que o termo *crítico* extrapola o sentido de mera oposição ao pensamento reconhecido e inclui um sentido transformador da realidade, o que implica dizer que “nós, na qualidade de intelectuais e professores, precisamos assumir posturas morais e críticas a fim de tentar melhorar e mudar um mundo estruturado na desigualdade (PENNYCOOK, 1998a, p. 42).

Em síntese, Pennycook (1998a, 1999, 2006) e Moita Lopes (2003, 2006) corroboram o pensamento de desenvolver uma LA voltada para o bem comum, comprometida com a problematização das questões que envolvem o uso da linguagem de modo a, sempre que possível, prestar a sua contribuição para o bem estar da sociedade em geral. Ambos os pesquisadores propõem uma LA que, como ciência social que é, tome parte na mudança de paradigma de pesquisa que vem ocorrendo nas áreas das humanidades e assumam-se como uma área que tem algo a dizer sobre o mundo como ele se apresenta de fato, não como é idealizado, e atue em diálogo constante com áreas que focalizem o social, como a sociologia, a psicologia e a história. Enfim, os dois linguistas propõem uma Linguística Aplicada Crítica (LAC).

Importante ressaltar aqui que, embora possam coexistir diferentes compreensões e significados para os fatos sociais, a LA contemporânea, crítica, de caráter indisciplinar e transgressivo, se propõe a assumir um compromisso ético que tome por critério, na escolha dos significados a serem legitimados socialmente, o fato de não causarem dor, constrangimento ou sofrimento – à medida que isso é possível – para um grupo de atores sociais. Com esse compromisso, a LAC volta o seu olhar para questões da vida em sociedade relacionadas à ideologia, discurso, identidade, subjetividade, diferença e poder.

Entendo que, numa sociedade em que vigoram valores que desumanizam as pessoas em razão da competitividade, do consumo desenfreado e sem critérios, da imposição de um padrão estético rígido e uniforme de beleza, é fundamental que, de alguma forma, esses modelos sejam problematizados, a fim de que as minorias possam, em vez de permanecer isoladas e às sombras, ganhar evidência e se fortalecer coletivamente. Em prol desse objetivo, a pedagogia crítica, o ensino crítico de inglês e a LAC

tem chamado a atenção para a necessidade de ouvir as vozes das periferias ou daqueles que foram alijados dos benefícios da modernidade (os negros, os homossexuais, as mulheres, os povos colonizados etc.), não só como uma forma de produzir conhecimento sobre eles, mas principalmente pelo interesse em entender como suas epistemes, desejos e vivências podem apresentar alternativas para o nosso mundo. (MOITA LOPES, 2009, p. 20-21)

Nesse sentido, a LA, como proposta por Moita Lopes (2006, 2009) é indisciplinar, crítica e transgressiva tanto por reconhecer sua vocação para não se instituir como disciplina, mas sim como área mestiça, híbrida e nômade, que volta o seu olhar para os subalternos e os marginalizados, como também pelo seu anseio de romper com a ordem estabelecida e “ousar pensar de forma diferente, para além de paradigmas consagrados, que se mostram inúteis e que precisam ser desaprendidos (FABRÍCIO, 2006) para compreender o mundo atual” (MOITA LOPES, 2009, p. 19).

A LAC, constituída como um “espaço de desaprendizagens” (FABRÍCIO, 2006), apresenta-se como uma nova forma de compreender e politizar a vida social para além das histórias que circulam no espaço escolar sobre quem somos, sobre as práticas sociais naturalizadas – que, muitas vezes, não são naturais –, sobre questões que costumeiramente têm sido silenciadas e não problematizadas, dando voz a quem não a tem. Essa configuração da LA supõe uma prática reflexiva, problematizadora, “comprometida política e eticamente com a transformação social” (FABRÍCIO, 2006, p. 49). Esse modo de fazer pesquisa em LA desloca o foco do centro para a periferia, põe em evidência questões consideradas como inferiores, lida com questões marginais – como raça e identidades homossexuais –, comumente mantidas veladas, como se elas não existissem. É um fazer pesquisa que ousa aventurar-se por novos percursos, novos temas, que teimam em não silenciar.

Considero que o grande valor da LAC reside no fato de que colocar em pauta a discussão sobre grupos minoritários, sobre questões que são mantidas na invisibilidade e no silenciamento, pode propiciar, se não a emancipação das forças que os oprimem, pelo menos a compreensão delas, o que pode implicar tanto no fortalecimento desses sujeitos como também na construção de um presente e de um futuro menos aprisionador para diversas áreas em que a exclusão social é causadora de sofrimento. Cumpre-se, nesse caso, a função social da LA crítica, transgressiva, indisciplinar.

Ainda, se a LAC se propõe a “repensar a vida social” (MOITA LOPES 2006, 2009), no sentido de promover o bem estar comum, parece haver uma convergência

de objetivos entre ela e a pedagogia crítica da problematização (FREIRE, 1996, 1997, 2005, 2010; CONTRERAS, 2002, GIROUX, 1997; FREIRE, SHOR, 1987, MCLAREN, 1997). Nessa mesma orientação, o ensino de inglês pode se abrir ao diálogo crítico e problematizador tanto de questões como gênero, racismo e preconceito, como também pode ser espaço de problematização acerca da própria língua inglesa, tão impregnada da ideologia da colonização e dos valores imperialistas.

Considero, aqui, que a sala de aula de inglês pode ser o espaço não da “submissão ao poder avassalador da influência estrangeira” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 61), mas sim de enfrentamento e resistência a ele. A sala de aula de inglês pode ser espaço de reflexão e questionamentos sobre práticas sociais, valores e costumes já estabelecidos, de fortalecimento do indivíduo por meio da sua experiência na coletividade, de emancipação dos sujeitos das diversas formas de opressão a que estão expostos, de criação de possibilidades, em vez da restrição delas. Dessa forma, o ensino de inglês pode desafiar os estados alienantes e opressivos, desestabilizar os (pré)conceitos do aluno e do professor, deslocando-os de suas posições de conforto e desenvolvendo, coletivamente, práticas emancipatórias. Compete, nesse caso, ao educador crítico, que “sempre foi e sempre será uma ameaça aos poderes constituídos” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 111),

[a] tarefa de estimular a visão crítica dos alunos, de implantar uma postura crítica, de constante questionamento das certezas que, com o passar do tempo, adquirem a aura de ‘intocabilidade’ dos dogmas. É por esse motivo que o educador crítico atrai, via de regra, a ira daqueles que estão plenamente satisfeitos com o *status quo* e interpretam qualquer forma de questionamento das regras do jogo como uma grave ameaça a si e a sua situação confortável e privilegiada. (RAJAGOPALAN, 2003, p. 111)

Ressalto, ainda, que essa perspectiva de resistência, mais do que a negação da influência estrangeira, consiste no empoderamento do sujeito, já que ele estará em condições melhores de enfrentar os desafios diante de seu interlocutor – falante de outra língua –, além de aprender a assimilar a influência estrangeira de modo a dar lugar a uma nova identidade aprimorada em virtude do diálogo saudável entre as culturas em contato, que o capacite a decidir o que é melhor para si (RAJAGOPALAN, 2003).

Por fim, não posso deixar de apontar que a LA referida como interdisciplinar, indisciplinar, crítica e transgressiva é também alvo de críticas no que se refere à aceitação institucional da área, já que esse tipo de investigação não “cabe” em nenhum

compartimento disciplinar. Dessa forma, atuar de forma interdisciplinar demanda do pesquisador disposição para pagar o preço da INdisciplina (MOITA LOPES, 1998, 2006), das críticas de suas pesquisas serem superficiais e desprovidas de critérios de cientificidade.

Esclareço, no entanto, que a LAC se orienta por critérios bastante distintos daqueles que orientam a pesquisa tradicional. Ela tem por princípio básico o critério da relevância do trabalho para a sociedade, visando o bem estar daqueles que protagonizam as práticas sociais em que as situações de uso de língua(gem) se realizam. Assim, A LAC evidencia seu mérito quando ilumina as nuances de um problema social, quando se constitui resposta para algo que se apresenta como conflito no contexto social, quando ouve a voz de quem está do outro lado da pesquisa e se converte em conhecimento em prol do bem comum.

Concluídas as reflexões sobre a LAC e o ensino crítico de inglês, na próxima seção apresento alguns estudos pautados em abordagens críticas de ensino de inglês.

#### **1.4 Estudos pautados na perspectiva crítica de ensino de inglês**

Nesta seção, apresento, brevemente, estudos que focalizaram experiências de ensino de inglês pautado em uma perspectiva crítica. Os estudos são os seguintes: Fernandes (2012), Urzêda-Freitas (2012), Okasaki (2005) e Ellsworth (1992).

Fernandes (2012) realizou um estudo em que desenvolveu diversas atividades críticas focalizando *gênero e sexualidade* com seus alunos de duas turmas de inglês para iniciantes. As reações dos aprendizes em relação aos temas críticos foram desde gozações, gestos, constrangimento, distanciamento do tema, silêncio, recusa em fazer a atividade, estranhamento até a participação ativa na realização das atividades orais ou escritas. A maioria das reações apontou para uma negação ou um silenciamento das identidades representadas nessas atividades – travestis e homossexuais – o que, segundo a autora, evidencia a importância de que essas identidades marginalizadas sejam trabalhadas em sala de aula para possibilitar o reconhecimento e a inclusão de alunos portadores dessas identidades no espaço escolar, além da produção de contradiscursos pelos próprios alunos. Apesar da resistência, o estudo evidenciou a viabilidade do ensino crítico de inglês em turmas de iniciantes, pois os alunos apresentaram desenvolvimento tanto na competência linguística quanto no posicionamento reflexivo e crítico diante das questões abordadas. Além disso, a

professora passou a assumir uma atitude política na escolha dos temas e no planejamento das atividades críticas, permanecendo, contudo, uma tendência a não reagir diante dos eventos críticos que aconteciam em sala de aula.

Urzêda-Freitas (2012), em sua dissertação de mestrado, desenvolveu um estudo colaborativo-crítico em que buscou problematizar a natureza transgressiva do ensino crítico de línguas desenvolvido por três professores e duas professoras de inglês no centro de línguas de uma universidade pública. Os participantes desenvolveram atividades e/ou aulas críticas com seus alunos, conduzidas na língua-alvo, e participaram de sessões reflexivas em que compartilhavam suas percepções sobre essas aulas, sobre o ensino crítico de línguas estrangeiras e sobre as consequências dessa experiência com o ensino crítico de línguas para cada professor. O estudo revelou percepções dos participantes sobre o ensino crítico de línguas estrangeiras que vão desde uma abordagem menos tradicional e mais comunicativa a uma abordagem mais dialógica e transgressiva de ensino de línguas. Já as aulas críticas ministradas revelaram pressupostos de pedagogias interculturais, antirracistas, feministas e *queer* e tematizaram questões de identidade e diferença, classe, raça, gênero e sexualidade, das quais derivaram eventos críticos e conflitos relacionados aos corpos, às identidades e às experiências de vida dos próprios participantes. Acerca das consequências da experiência, embora os participantes pareçam ter iniciado um engajamento no processo de reflexão crítica, apenas uma participante declarou interesse em continuar trabalhando com o ensino crítico, sob a justificativa de ter experimentado uma redescoberta de si mesma como professora.

Okazaki (2005) ministrou o curso intitulado *Questões Críticas*, cujos temas abordados foram choque cultural, estereótipos, racismo, religiões, sexismo, orientação sexual e assédio sexual, em uma universidade pública no Havaí. O curso tinha como objetivos o desenvolvimento da competência linguística em língua inglesa e da consciência crítica acerca de questões culturais, bem como a aquisição de estratégias para lidar com dilemas culturais e éticos. A maioria dos alunos era do Japão, da Coreia ou de Taiwan e tinha condição financeira privilegiada, embora alguns fossem de contextos menos favorecidos e recebessem bolsa de estudos. O pesquisador coletou relatos dos alunos durante e depois do curso, analisou as manifestações de consciência crítica derivadas da problematização dos temas e as apresentou em seu artigo *Critical consciousness and critical language Teaching*.

Em seu estudo, Okazaki (2005) relata o caso de Jack, um aluno que, em razão das reflexões coletivas, passou a perceber o quão discriminatórias e desrespeitosas eram as práticas – consideradas naturais – vivenciadas por ele, por ter aparência caucasiana, mas ser cultural e linguisticamente japonês, uma vez que era filho de pai americano e mãe japonesa. Essa nova percepção o capacitou para resistir aos discursos cristalizados dominantes e agir em prol dos próprios interesses. Já a aluna Hanh, além de sentir-se encorajada a compartilhar sua experiência relacionada a preconceito na infância, passou a entender a necessidade de expor os próprios conceitos a exame. Ainda outra aluna, Yayoi, passou a reconhecer-se como socioeconomicamente privilegiada, tomou ciência de que a injustiça social é fato e passou a reagir contra discursos predominantes em seu país, o Japão. Por iniciativa própria, Yayoi ainda adquiriu um livro sobre a desigualdade social no mundo e buscou compartilhar as informações com o professor. Em suma, no entendimento de Okazaki (2005), a problematização dos temas em sua sala de aula de língua inglesa oportunizou aos alunos a reflexão tanto sobre suas próprias experiências de discriminação quanto sobre suas crenças e valores.

Outro estudo pautado nos princípios da pedagogia crítica foi desenvolvido por Ellsworth (1992) na Universidade de Wisconsin-Madison. Em sua pesquisa, diferentemente de Fernandes (2012), Urzêda-Freitas (2012) e Okasaki (2005), que enfocaram aspectos favoráveis da pedagogia crítica, a autora discorre sobre os entraves vivenciados por ela em um curso intitulado *Mídia e pedagogias antirracistas*. O curso teve por objetivos definir, organizar, realizar e analisar uma iniciativa educacional na universidade que viabilizasse espaço para os discursos marginalizados de estudantes contra o racismo. A diversidade de posições sociais e ideológicas ocupadas pelos alunos, a posição e as experiências de Ellsworth (1992) como mulher e como feminista, bem como a agenda do curso – questões de *raça, classe, etnia, gênero*, entre outras – foram os ingredientes necessários para a pesquisadora colocar em xeque os conceitos de diálogo e empoderamento, a noção de que o professor deve partir dos conhecimentos dos alunos para construir novos conhecimentos, as relações de poder entre professor e aluno, entre outros conceitos que embasam a pedagogia crítica. Em seu estudo, a pesquisadora submete a pedagogia crítica a uma reflexão sobre si mesma, problematiza seus conceitos básicos e aponta os limites da teoria.

Por fim, concluídas as discussões teóricas deste estudo, no próximo capítulo apresento a metodologia de pesquisa.

## CAPÍTULO 2

### METODOLOGIA

Neste capítulo, apresento a orientação metodológica adotada para a realização desta pesquisa. Ele está organizado em quatro partes. Na primeira parte, trato da abordagem qualitativa de pesquisa (ANDRÉ, 2005; BOGDAN; BIKLEN, 1996; DAVIS, 1995), e caracterizo o estudo de caso de cunho etnográfico crítico (LÜDKE; ANDRÉ, 1986; YIN, 2005; BOGDAN; BIKLEN, 1996). Na segunda parte, explico o contexto de realização deste estudo e apresento os participantes. Na terceira parte, trato sobre os instrumentos de geração de dados e, na última parte, esclareço os procedimentos adotados para a análise.

#### 2.1 Abordagem qualitativa de pesquisa

A abordagem qualitativa de pesquisa tem suas origens no final do século XIX, quando os cientistas sociais começaram a questionar a eficácia dos métodos de investigação de base positivista para estudos de fenômenos sociais e humanos.

A partir de 1960, período marcado por lutas pela igualdade de direitos para todas as raças e classes e pelos movimentos estudantis, a pesquisa qualitativa ganhou certa popularidade, pois seus princípios coincidiam com os ideais democráticos da época, buscavam retratar os pontos de vista de todo e qualquer sujeito, sem distinção de classe, raça, poder, credo ou escolaridade (ANDRÉ, 2005). No meio educacional, no entanto, a abordagem qualitativa de pesquisa ganhou projeção e conquistou adeptos na década de oitenta e, desde então, tem se tornado cada vez mais popular entre os pesquisadores.

Atualmente, há uma vasta literatura disponível a respeito desse tipo de investigação, contudo o conceito de abordagem qualitativa permanece ainda um tanto impreciso. Na verdade, há um conjunto de termos e conceitos relacionados à pesquisa qualitativa que são, muitas vezes, equivalentes, outras vezes, complementares.

Triviños (1992), por exemplo, emprega os termos “pesquisa qualitativa” e “pesquisa etnográfica”. Davis (1995), além de etnográfica, acrescenta as denominações “naturalística” e “interpretativa” como sinônimos de pesquisa qualitativa. Já Bogdan e Biklen (1996) entendem a “pesquisa qualitativa” como um termo genérico usado para se

referir a estudos que apresentam as seguintes características: dados coletados em ambientes naturalísticos; minuciosa descrição de pessoas, lugares e fatos; ênfase maior no processo em detrimento do produto; preocupação do pesquisador em entender os significados do fenômeno investigado a partir da ótica dos próprios sujeitos envolvidos; e análise dos dados de caráter indutivo.

Erickson (1986) prefere adotar o termo “estudo interpretativo” por entender que o foco central desse tipo de estudo é o interesse pela interpretação humana na vida social e por sua exposição e elucidação pelo pesquisador. Moita Lopes (1994) corrobora Erickson (1986) quanto ao uso do termo e manifesta sua preferência pela investigação dessa natureza por julgá-la mais adequada para abordar os fenômenos com os quais o linguista aplicado se depara. De acordo com Moita Lopes (1994, p. 332), na visão interpretativista de pesquisa, “[o]s múltiplos significados que constituem as realidades só são passíveis de interpretação”, sendo a padronização dos fatos do mundo social e a redução da realidade a uma causa, ideais tão caros aos pesquisadores de base quantitativa e positivista, considerados distorções da realidade criada pelos próprios procedimentos de investigação.

Neste estudo, adotamos a pesquisa qualitativa por entendê-la como apropriada para a compreensão de um fenômeno situado – o ensino crítico de língua estrangeira –, fortemente influenciado pelo contexto em que ocorre – escola pública municipal de Goiânia –, pelas circunstâncias particulares e pelas singularidades dos eventos e de cada envolvido – pesquisador, professor, aluno, pais, instituição de ensino. Ao adentrarmos uma sala de aula, reconhecemos também a relevância de toda a trajetória percorrida para chegar a um determinado fim, já que, por vezes, aspectos que poderiam ser considerados marginais podem repercutir de forma decisiva no fenômeno sob investigação. Entendemos que a pesquisa qualitativa permite posicionar o pesquisador de modo a, por meio de um conjunto de procedimentos materiais e interpretativos, dar visibilidade a fenômenos que, por estarem já naturalizados, permanecem velados.

Cumpramos destacar, aqui, que as investigações de base qualitativa, em prol de uma compreensão mais detalhada de um fenômeno, optam pelo estudo de um recorte reduzido e situado da realidade e não tem, absolutamente, a pretensão de apresentar resultados generalizáveis, o que não os torna menos válidos. Investigar cientificamente o particular, o único, o singular, não é acaso. É uma escolha deliberada, intencional e fortemente comprometida com uma realidade local, específica.

Embora não generalizáveis no sentido estrito, os resultados dos estudos qualitativos, voltados aos fenômenos relacionados às ciências humanas, como é o caso da educação, podem ser de grande valia para o entendimento de outros fenômenos, em contextos distintos, como uma espécie de “generalização construída intersubjetivamente, que privilegia a especificidade, o contingente e o particular” (MOITA LOPES, 1994, p. 332). Na verdade, o conhecimento derivado de estudos qualitativos contribui grandemente no sentido de aguçar nossos sentidos diante dos fenômenos a que estamos expostos no cotidiano e refinar nossa percepção sobre a realidade. Como declara Eisner (2001, p. 141), a grandeza da pesquisa qualitativa não reside em grandes descobertas, em generalizações aplicáveis ao macrocontexto, uma vez que “nós não usamos as generalizações tiradas de um caso específico para tirar conclusões sobre outras situações, mas nós as usamos para procurar essas situações de forma mais eficaz”<sup>17</sup>. Sem dúvida, é uma grande contribuição às ciências humanas.

Dessa forma, com base no exposto, considero que o presente estudo alinha-se à abordagem qualitativa de estudo. No entanto, além de abrigar-se sob o epíteto da pesquisa qualitativa, configura-se como um estudo de caso de cunho etnográfico crítico, modalidade da qual trataremos na seção que segue.

### **2.1.1 Estudo de caso de cunho etnográfico crítico**

As constantes transformações nos paradigmas no campo educacional demandam novas formas de pensar e de produzir conhecimento. Decorre, daí, a necessidade de pesquisas que respondam às novas demandas. Os estudos qualitativos têm, nessa perspectiva, se proposto a cumprir um importante papel na produção de conhecimento no âmbito da educação.

Nesta pesquisa, especificamente, sob a égide do paradigma qualitativo, destacamos o estudo de caso de cunho etnográfico crítico como método de investigação pela necessidade de atentar para as especificidades e as singularidades do fenômeno em estudo – o ensino crítico de língua inglesa realizado pela professora participante desta investigação – em seu contexto específico – uma escola municipal da periferia de

---

<sup>17</sup> Texto original: We don't use the generalizations drawn from the specific case to draw conclusions about other situations but, rather, we use them to search those situations more efficiently.

Goiânia –, sem, contudo, ignorar o contexto macro em que esse fenômeno se insere (ANDRÉ, 2005; CANAGARAJAH, 2003).

Segundo Merriam (1988), citado por André (2005), o estudo de caso caracteriza-se pelo seu caráter descritivo, indutivo e particular, podendo tratar sobre um programa, um acontecimento, uma pessoa, um processo, uma instituição ou um grupo social. Yin (2005) acrescenta que o estudo de caso se ocupa de fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real e que o pesquisador tem pouco – ou nenhum – controle sobre os acontecimentos sob investigação.

No espaço acadêmico, o estudo de caso apresenta-se como uma metodologia de pesquisa interessante por permitir uma apreciação minuciosa e sistemática de um fenômeno único, específico e singular dentro do seu contexto natural, a fim de desenvolver uma compreensão profunda acerca do caso em seu dinamismo, complexidade e funcionamento próprios, bem como das circunstâncias que o constituem, influenciam ou restringem (LÜDKE; ANDRÉ, 1986; TRIVINOS, 1992).

A etnografia crítica, por sua vez, é um paradigma de pesquisa que busca descrever e interpretar o fenômeno sob investigação em sua realização local, considerando-o, entretanto, as suas conexões com o contexto social mais amplo (CANAGARAJAH, 2003). Nesse sentido, esta forma de investigação propicia ao pesquisador compreender o fenômeno sob investigação “como um todo, como um conjunto de relações, como um amplo ecossistema, em constante e incessante inter-relação entre todas as partes, incluindo aí a vivência da cultura escolar como um sistema de energias, trocas e práticas simbólicas, o que exige a compreensão dessa realidade em redes, isto é, em teias e conexões” (OLIVEIRA; LIMA, 2009. p. 4). Assim, segundo os autores, para compreender essa realidade torna-se fundamental buscar compreender o ser humano em sua totalidade, considerando-o como sujeito de relações socioculturais, imbuído, portanto, de uma dimensão ético-política.

A etnografia crítica, por conseguinte, constitui-se como um processo investigativo que, por meio da descrição interpretativa das práticas sociais bem como de questionamentos dos mecanismos de controle e de poder, busca contribuir com o processo de compreensão dos sujeitos acerca das razões que justificam e perpetuam as desigualdades sociais, os preconceitos, a intolerância e toda espécie de sofrimento humano. Em síntese, a etnografia crítica visa contribuir para o desvelamento das diversas formas de dominação, bem como com o processo emancipatório dos sujeitos (Thomas, 1993; Madison, 2005; Oliveira, Lima, 2009).

Como a pedagogia crítica e a linguística aplicada crítica, também a etnografia crítica busca compreender as relações entre as questões investigadas e o contexto social e histórico mais amplo, bem como propor intervenções possíveis em cada contexto específico no intuito alterar as situações de opressão e sofrimento e promover condições de maior liberdade e equidade social. Desse modo, como abordagem de pesquisa

[a] etnografia crítica desafia o *status quo* e os poderes dominantes na sociedade, buscando articular a frequentemente desconsiderada posição dos oprimidos e enfrentar as estruturas de domínio que fundamentam o racismo, a visão sexista e a sociedade de classes com o objetivo de permitir a todos aproveitarem os frutos de uma cidadania plena e completa. (COOK, 2005 apud MAINARDES; MARCONDES, 2011. p. 429)

Madison (2005) acrescenta, ainda, que a problematização de questões relacionadas à injustiça, vividas em determinado contexto social, é uma “responsabilidade ética” da etnografia crítica, o que implica atribuir àqueles que se engajam nesse tipo de pesquisa “um forte senso de dever e compromisso baseado em princípios morais da liberdade humana e do bem-estar e, portanto, a compaixão para com o sofrimento dos seres vivos”<sup>18</sup> (MADISON, 2005, p. 5). A etnografia crítica, como a pedagogia crítica e a linguística aplicada crítica, alinha-se aos ideais de fortalecimento de grupos ou pessoas em situação de opressão ou marginalização, assumindo, assim, um claro “propósito político” (THOMAS, 1993).

Contudo, a etnografia crítica e o estudo de caso têm sido, por vezes, criticados por sua base interpretativista e por seu caráter subjetivo. Ora, ao tratarmos de ciências sociais, que se ocupam de fenômenos concernentes às relações humanas, e nos propormos a analisar indutivamente um caso, temos necessariamente de passar pela figura de um pesquisador, o qual fala a partir de uma “determinada perspectiva de classe, de gênero, de raça, de cultura e de comunidade étnica” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 32). É fato, então, que cada pesquisador fala a partir de uma comunidade interpretativa distinta, não estando isento das questões relativas a poder, ideologia, história e subjetividade e, inevitavelmente, carrega conceitos e preconceitos, que podem – ou não – ser considerados como entraves à pesquisa.

É fato que o lugar ocupado por nós, como pesquisadores, é desafiador. Considero, contudo, como Schwandt (2006), que o que nos propomos a fazer em uma

---

<sup>18</sup> By “ethical responsibility,” I mean a compelling sense of duty and commitment based on moral principles of human freedom and well-being, and hence a compassion for the suffering of living beings.

pesquisa interpretativista é examinar e analisar o mais objetivamente possível os estados subjetivos dos sujeitos envolvidos no fenômeno sob investigação. Nossas interpretações se fundamentam em uma quantidade considerável de dados, coletados por um determinado período de tempo, por meio de diversos instrumentos e repetidamente revisitados. Dessa forma, os dados carregam o peso da interpretação, eles falam por si só já que “proporcionam uma descrição muito mais detalhada dos acontecimentos do que mesmo a mente mais criativamente preconceituosa poderia ter construído, antes de o estudo ser efetuado” (BOGDAN; BIKLEN, 1996, p. 67).

Por outro lado, como Costa (2011), considero que colocar em xeque os nossos conceitos – como pessoas ou como pesquisadores – e desafiar nossos (pré)conceitos pode gerar compreensão sobre nós e sobre o outro e constituir-se numa experiência libertadora, já que temos a possibilidade de revisitar, confrontar, relativizar e reconstruir concepções e comportamentos, muitas vezes, profundamente sedimentados.

No caso desta pesquisa, a opção pelo estudo de caso de cunho etnográfico crítico se justifica pelo meu compromisso de compreender um fenômeno local, de escrutinar os fatos e de produzir novos conhecimentos que possam contribuir para o bem comum. É fundamental que eu, como pesquisadora tenha isso muito claro para não permitir que a preocupação com a generalização assuma uma proporção maior do que o meu compromisso com a compreensão do fenômeno local sob investigação. Assim, considero que é por meio da experiência vicária (STAKE, 2000), referida por Ludke e André (1986) como generalização naturalística, que esse conhecimento tão específico pode assumir um caráter mais amplo e iluminar outros contextos.

Em se tratando de pesquisas em contexto educacional, a abordagem de pesquisa etnográfica crítica possibilita adentrar o campo de pesquisa com um novo olhar, buscando estranhar o que, para o pesquisador-professor, pode parecer muito familiar (ERICKSON, 1986). Assim, o pesquisador tem como meta aproximar-se dos fenômenos e compreendê-los em sua totalidade, mesmo que essa totalidade seja relativa, visto que as interpretações também perpassam pelo nível de reflexividade do pesquisador e pela contextualização histórica dos fenômenos investigados (MAINARDES; MARCONDES, 2011).

Nesse sentido, para Mainardes e Marcondes (2011), a pesquisa etnográfica crítica, voltada para o contexto escolar, contribui para o fortalecimento dos estudos em educação por valorizar o emprego consciente e reflexivo de conceitos, como, por exemplo, igualdade/desigualdade, justiça social/injustiça, inclusão/exclusão,

emancipação/submissão, seletividade/não-seletividade, educação não-sexista/educação sexista, antirracismo/racismo, imperialismo/anti-imperialismo. Para os autores, conceitos como estes nem sempre são empregados de forma crítica e histórica nas pesquisas em educação. Já em uma perspectiva etnográfica crítica, tais conceitos não podem ser interpretados como acrílicos e a-históricos. Ao contrário, eles precisam ser problematizados, aprofundados e explicitados, pois são eles que irão subsidiar o processo de descrição e de interpretação das relações entre os sujeitos e o sistema social vigente (MAINARDES; MARCONDES, 2011).

Considero, portanto, que esta pesquisa pode ser considerada um estudo de caso de cunho etnográfico crítico. Considero um estudo de caso por seu enfoque num fenômeno específico, singular, de forma mais concreta e pontual, o que o torna de mais fácil acesso e compreensão para o leitor. Já o caráter etnográfico crítico deste estudo de caso justifica-se por sua abordagem politicamente comprometida com o fortalecimento dos sujeitos e com a possibilidade de transformação de suas realidades opressivas ou, pelo menos, de uma nova compreensão acerca delas. Além disso, a etnografia crítica favorece a compreensão do fenômeno sob investigação “como um todo, como um conjunto de relações, como um amplo ecossistema, em constante e incessante inter-relação entre todas as partes” (OLIVEIRA; LIMA, 2009. p. 4), propiciando o entendimento da vivência da cultura escolar em suas conexões internas e externas.

Diante do exposto, acredito que um estudo de caso de cunho etnográfico crítico convida o leitor, seja por identificação com o fenômeno estudado ou por analogia, a dialogar, refutar, relativizar ou ratificar os conhecimentos gerados por meio desta abordagem investigativa (MERRIAN, 1988 apud ANDRÉ, 2005). Acredito, também, a exemplo de Deus et al (2010), que um estudo de caso de cunho etnográfico crítico pode contribuir grandemente não apenas na elucidação de questões educacionais e na emancipação dos sujeitos, como também na tomada de decisão, seja do pesquisador, do participante, do leitor ou de instâncias políticas mais elevadas.

Enfim, busquei por meio desta investigação abranger a particularidade e a complexidade de um caso específico, único, singular e irreplicável – o ensino crítico de inglês desenvolvido por uma jovem professora negra em uma escola pública municipal da periferia de Goiânia. Meu interesse foi compreender a dinâmica desse fenômeno considerando as múltiplas vozes que o perpassam, que colidem ou que se entrelaçam – a da professora, a dos alunos, a dos pais, a da equipe pedagógica da

escola, além da minha própria observação – bem como os seus possíveis desdobramentos para além dos muros da escola.

A seguir, situo o contexto da pesquisa e descrevo o perfil dos participantes desta investigação.

## **2.2 Contexto da pesquisa**

A fim de situar melhor o leitor em relação a esta pesquisa, serão apresentados, a seguir, o contexto em que a investigação foi realizada, os participantes, os instrumentos e os procedimentos utilizados.

### **2.2.1 A escola pública**

Esta pesquisa foi realizada em uma escola pública municipal de grande porte da periferia de Goiânia que oferece vagas nos ciclos II e III no período matutino e nos ciclos I e II no período vespertino, perfazendo em torno de 850 alunos. A escola foi construída de acordo com um modelo de estrutura física denominado pela Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (SME) de Escola Padrão e possui doze salas de aula, quadra poliesportiva, bloco administrativo, pátio coberto, sala de vídeo, sala de professores, sala de informática e sala de leitura.

Este estudo foi desenvolvido nas sete turmas de ciclo III, do período matutino. No que se refere ao grupo de trabalho, conta com auxiliares de serviços gerais, cozinheiras, secretárias, bibliotecária, coordenador de turno, professor coordenador, diretor e diretor auxiliar.

A opção pela escola pública como lócus deste estudo foi motivada pelo fato de ser um contexto que tem sido frequentemente apontado, seja em pesquisas ou pela população em geral, como infrutífero no ensino de inglês. Assim, por acreditar profundamente no potencial da escola pública de resgatar o prestígio e a credibilidade de que desfrutou no passado, senti-me propelida a investigar, mais uma vez, esse contexto.

Além disso, a proposta da professora participante deste estudo de desenvolver um ensino de inglês ancorado numa perspectiva crítica neste contexto tão desacreditado, bem como em seu compromisso ético e político com uma ação docente engajada e

voltada para a emancipação do aluno, potencializaram meu desejo de adentrar a escola pública e investigar um cenário supostamente mais promissor para o ensino de inglês.

### 2.2.1.1 A rede municipal de ensino e a organização por ciclos

A rede pública municipal de ensino de Goiânia atua na primeira e na segunda etapa da educação básica: educação infantil – creches e pré-escolas – e ensino fundamental – do 1º ao 9º ano. Amparada pela Lei de Diretrizes e Bases – Lei nº 9394/96, que em seu capítulo II, art. 23, sugere novas possibilidades de organização da educação básica – “em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização” (BRASIL, 1996) – a rede municipal de ensino de Goiânia iniciou, em 1998, a implantação do projeto “Escola para o Século XXI”<sup>19</sup>, caracterizado pela substituição do sistema seriado pela organização em ciclos, no ensino diurno.

O sistema de ciclos prevê a organização das turmas de alunos por faixa etária, tomando por base as diferentes fases de desenvolvimento humano, diferentemente da organização seriada, em que a enturmação dos alunos obedece ao nível de conhecimento atingido em cada série. São três ciclos de três anos, relacionados às diferentes etapas de desenvolvimento humano, organizados da seguinte forma:

QUADRO 2.1: Organização dos ciclos

<b>Fase de desenvolvimento</b>	<b>Idade</b>	<b>Ciclo</b>
Infância	6 a 8 anos	I
Pré-adolescência	9 a 11 anos	II
Adolescência	12 a 14 anos	III

Fonte: A organização da educação na rede municipal de Goiânia a partir dos ciclos de desenvolvimento humano (GOIÂNIA, SME, 2002).

O sistema de ciclos visa assegurar ao aluno a continuidade do processo educativo por um período maior – três anos – do que o regime seriado – um ano –, oportunizando ao professor a contínua remodelagem de suas ações pedagógicas (GOIÂNIA, 2002). Entende-

---

<sup>19</sup> A rede municipal de ensino de Goiânia iniciou, em 1998, a implantação do projeto “Escola para o Século XXI”, caracterizado pela substituição do sistema seriado pela organização em ciclos, no ensino diurno. O sistema de ciclos prevê a organização das turmas de alunos por faixa etária, “atendendo para as suas diferentes fases de desenvolvimento humano e respeitando-as, através da organização da escola em ciclos de formação” (GOIÂNIA, 2002). Nesse sistema, somente ao final de cada ciclo é que os alunos podem ser retidos.

se que as possibilidades de progresso do aluno durante três anos sejam bem maiores do que em um ano, pois “o acompanhamento da história de cada um é diferente e o professor tem mais oportunidades de trabalhar com o aluno tentando evitar o fantasma da reprovação e conseqüentemente o desânimo e o abandono da escola” (GOIÂNIA, 2000. p. 4). Evidencia-se, aí, também, o propósito de corrigir as defasagens de idade/série derivadas dos casos de evasão e repetência escolar.

Ainda, a proposta da organização escolar por ciclos “pressupõe o respeito ao processo de construção de conhecimento de cada educando” (GOIÂNIA, SME, 2009a. p. 61) e supõe-se inclusiva, por entender que, ao garantir o sucesso do aluno no processo de escolarização e se comprometer com a sua formação integral e seu pleno desenvolvimento humano, estará contribuindo, no aspecto que é da sua competência e responsabilidade – a garantia do direito à educação para todos –, para combater a exclusão social (GOIÂNIA, 2002).

A SME entende ainda que, ao assegurar a promoção do aluno de acordo com sua faixa etária, promoverá um fortalecimento do compromisso coletivo – secretaria de educação, professores, equipe pedagógica da escola, família – de encontrar meios de otimizar a aprendizagem dos alunos e garantir-lhes o direito de concluir a vida escolar com sucesso, já que “as sucessivas reprovações contribuem para que o aluno se desencante, se sinta deslocado em meio a colegas muito mais novos e acabe por abandonar a escola” (GOIÂNIA, 2002. p. 7).

Quanto à concepção de aprendizagem, no sistema de ciclos ela é compreendida como “processo de elaboração contínua” (GOIÂNIA, 2009a. p. 62) e somente ao final de cada ciclo é que os alunos podem ser retidos. No que se refere ao currículo, o sistema de ciclos o concebe sob uma perspectiva processual, como uma prática em constante deliberação e negociação, elaborado com a contribuição de múltiplos sujeitos, para atender às necessidades e aos interesses dos educandos (GOIÂNIA, 2009a. p. 39-40).

Para atender aos seus propósitos, a organização escolar por ciclagem demanda condições de exercício docente diferenciadas. O ciclo I conta com um professor alfabetizador e um professor de educação física. No ciclo II aumenta o número de professores: Matemática e Ciências, Geografia e História, Português, Educação Física, Artes e Língua Estrangeira.

Interessa-me, nesta investigação, as condições de trabalho do ciclo III. São oito professores que atuam em suas áreas específicas. A jornada de trabalho de cada professor é de 30 horas semanais, distribuídas da seguinte maneira: mínimo de 17 horas de trabalho

em sala de aula, 9 horas de hora-atividade e 4 horas de estudo. (GOIÂNIA 2009b). A distribuição das aulas se dá da seguinte maneira: são quatro horas/aulas semanais das disciplinas de português e matemática e duas horas/aulas semanais das demais disciplinas – história, ciências, artes, educação física, inglês e geografia – totalizando vinte horas/aulas semanais. Recomenda-se que os professores atuem de modo interdisciplinar, buscando a “integração [das disciplinas] na explicação dos fenômenos” (GOIÂNIA, 2009a. p. 43). Os professores permanecem na escola por um turno completo, o que, supõe-se, proporciona condições para que, em cada escola, o coletivo de professores tenha oportunidades de interagir e descobrir estratégias para atender às demandas do aluno, visando à construção do conhecimento e à superação de suas dificuldades. O turno completo busca garantir o tempo de permanência na escola para o estudo, o debate e a avaliação de questões referentes ao processo de ensino e aprendizagem ou para a resolução de questões desencadeadas pela própria organização escolar por ciclos de formação (GOIÂNIA, 2002).

No que diz respeito à avaliação, o sistema de ciclos propõe que o aluno seja avaliado “não mais pelo simples acúmulo de conteúdos que ele teve ou deixou de ter [...] e passe a ser avaliado por todos os aspectos que compõem a formação humana” (GOIÂNIA, 2002. p. 9). É uma avaliação que se pretende inclusiva e contínua, parte do princípio de que todos têm capacidade e direito à aprendizagem e pressupõe a “observação sistemática do desenvolvimento socioafetivo e cognitivo do educando” (GOIÂNIA, 2009a. p. 101).

Aos professores compete monitorar continuamente os avanços e as dificuldades dos alunos e registrá-las em fichas individuais e diários de classe coletivos. Os dados registrados devem servir de base para que, juntos, os professores possam analisar a trajetória de cada aluno e avaliar o seu desenvolvimento. Nos casos em que houver defasagem de aprendizagem, o coletivo da escola deve criar condições para que o aluno possa superar suas dificuldades, o mais brevemente possível, e situar-se no nível de aprendizagem esperado para alunos de sua faixa etária (GOIÂNIA, 2002).

A SME determina que cada escola, a partir do número de profissionais de que dispõe, desenvolva atividades complementares para que os alunos possam sanar suas dificuldades. O que ocorre, na verdade, é que SME delega às escolas uma responsabilidade que, nem sempre, elas têm condições de assumir, pois, muitas vezes, não contam com número de profissionais suficiente para atender à demanda de alunos com defasagem de aprendizagem.

A escassez de profissionais na escola se reflete também no tempo de estudo e planejamento interdisciplinar, necessário para a efetivação de um currículo integrado. Em caso de ausência de um professor, é o professor que está em horário de estudos quem deve entrar em sala de aula e substituí-lo. Essa prática, inclusive, gera certo desconforto entre os professores, pois o docente que estaria em seu horário de estudos e planejamento, muitas vezes, é lesado em seu direito.

Já no que se refere especificamente à disciplina de língua inglesa, os professores têm tido a oportunidade de ter uma formação continuada – cursos e grupos de estudos – desenvolvida nos Centros de Formação da SME. Alguns desses eventos, o professor tem a possibilidade de frequentar utilizando-se daquelas horas destinadas à realização de estudos e planejamentos. Os cursos de maior duração, cujos encontros ocorrem mais de uma vez por semana, devem ser feitos fora do horário de expediente, e apenas os cursos com carga horária igual ou superior a quarenta horas podem ser utilizados pelo professor para progressão salarial.

Tendo situado o contexto em que esta pesquisa foi desenvolvida, na próxima seção, apresento os participantes.

## **2.3 Os participantes**

Participaram deste estudo uma professora de inglês e seus alunos de sete turmas do ciclo III, pais de alunos, professores de outras disciplinas, a coordenadora de turno, Lúcia<sup>20</sup>, e a diretora, Maria<sup>21</sup>. Todos estes participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. A SME, na pessoa da secretária de educação, também assinou tal termo autorizando a realização desta investigação na unidade escolar da rede municipal de ensino, contexto desta pesquisa. Um exemplo deste termo encontra-se no apêndice A. A seguir, apresento estes participantes.

### **2.3.1 A professora participante**

Participou desta pesquisa uma professora da rede municipal de ensino de Goiânia. Julia, pseudônimo por ela escolhido, trabalha na rede, por meio de concurso público, desde 2008, ingressando na escola contexto desta pesquisa em 2009.

---

<sup>20</sup> Lúcia é o codinome escolhido pela coordenadora de turno.

<sup>21</sup> Maria é o codinome escolhido pela diretora.

Em 2010, ano de coleta de dados desta investigação, Julia tinha 27 anos. Ela estudou inglês na adolescência por seis anos, graduou-se em Letras pela UFG em 2006 e, durante a graduação, atuou no Centro de Línguas da universidade, onde já desenvolvia um ensino pautado pelas teorias de ensino crítico e reflexivo de língua inglesa, com ênfase em questões de raça, racismo e gênero.

Julia é mestre em Letras e Linguística, é jovem, é negra. Em sua pesquisa de mestrado, buscou problematizar o tema *raça e racismo* com duas professoras de inglês também negras e como esses dois temas eram abordados nas aulas das duas professoras. A professora é ativista do movimento de mulheres negras Dandara no Cerrado<sup>22</sup>.

Para ensinar inglês, ela geralmente produz o material didático. Esporadicamente, usa o livro didático ofertado pela escola, material utilizado pelos alunos em sala e devolvido à biblioteca ao final da aula. Alterna e conjuga o trabalho com temas e com tópicos gramaticais, de forma complementar, não excludente.

Julia procura desenvolver as quatro habilidades, mas o grande número de alunos em sala de aula restringe – mas não exclui – as possibilidades, especialmente no que se refere à habilidade oral. A professora procura desenvolver a produção de textos sobre os temas trabalhados, por meio dos quais acompanha o desenvolvimento linguístico dos alunos. Em adição, Julia adota em suas aulas uma postura indagadora em relação aos costumes e às práticas sociais vigentes, propondo aos alunos questões que os levem a pensar ou repensar sua própria realidade, visando, inclusive, a sua possível transformação.

### **2.3.2 Os demais participantes**

Como mencionado anteriormente, participaram também dessa investigação os alunos das sete turmas do ciclo III da professora Julia, por meio de entrevista gravada em áudio e questionário; os pais destes alunos, por meio de questionário; cinco professores das disciplinas de matemática, português, artes e educação física, por meio de um questionário; a coordenadora de turno do período matutino, por meio de entrevista e, a diretora da escola, por meio de questionário e de entrevista.

---

<sup>22</sup> Dandara no Cerrado é uma organização da sociedade civil, feminista, sem fins lucrativos, fundada em Goiânia em 2002 com a proposta de colaborar para a construção de uma sociedade justa e solidária, através de ações educativas em gênero, raça/etnia, geração de trabalho renda, direitos humanos, moradia e saúde reprodutiva. Fonte: <<http://mulheresnegrasdandaranocerrado.blogspot.com.br>>. Acesso em: 10 mar. 2013.

A maioria dos alunos é moradora de bairros próximos à escola e reside com suas famílias. A idade deles varia entre doze e quatorze anos, alguns já trabalham, apenas alguns têm computador em casa, mas muitos acessam internet em *lan houses*. Os pais destes alunos são participantes desta pesquisa na medida em que responderam ao questionário sobre o ensino de inglês na escola de seus filhos.

Quanto aos professores, dos nove que atuam no ciclo III do período matutino da escola pesquisada, cinco trabalham nessa instituição há mais de três anos e quatro há cerca de um ano. Todos foram convidados a participar desta investigação, entretanto, apenas cinco efetivaram tal participação.

A diretora atua na escola há dez anos, tendo exercido as funções de professora, coordenadora de turno, coordenadora pedagógica e, desde 2010, de diretora. A coordenadora de turno atua na escola há oito anos, tendo anteriormente exercido as funções de professora e bibliotecária. Além de responder pelas questões de gestão administrativa, observei que a diretora também se envolve com as questões pedagógicas, talvez por ter se deslocado por várias funções e ter conhecimento do funcionamento da escola como um todo. Já a coordenadora de turno se envolve mais com as questões de disciplina e organização das atividades de rotina da escola.

### **2.3.3 Pesquisadora**

Com base nas afirmações de Bogdan e Biklen (1996) de que a presença do pesquisador torna-se fundamental para melhor compreender o processo investigativo e, assim, contextualizar significativamente os dados coletados, decidi, como pesquisadora, imergir no contexto presencial de pesquisa durante o ano de 2010, período em que assisti a quarenta e duas aulas da professora Julia, das quais fiz anotações de campo, bem como apliquei questionários e realizei entrevistas com a comunidade escolar. Considero-me, portanto, uma observadora participante (SPRADLEY, 1980; BOGDAN; BIKLEN, 1996; YIN, 2005) neste estudo.

Para Spradley (1980), a observação participante demanda do pesquisador um esforço consciente para captar detalhes que, por serem tão naturalizados e corriqueiros, poderiam passar despercebidos, mas que, na verdade, podem dizer muito acerca do fenômeno sob investigação. O autor aponta, também, o registro minucioso de observações objetivas e impressões subjetivas do pesquisador bem como sua possibilidade de alternância entre as perspectivas interna e externa ao fenômeno sob

investigação como características da observação participante. A relevância da dessa perspectiva do pesquisador é salientada por Yin (2005, p. 122) ao apontá-la como uma “oportunidade muito interessante [...] de perceber a realidade do ponto de vista de alguém de “dentro” do estudo de caso, e não de um ponto de vista externo”.

Em suma, como pesquisadora, considero a posição de observadora participante de grande valia para minha integração no campo de observação bem como para a elaboração de uma compreensão mais apurada acerca das motivações das pessoas em suas ações.

## **2.4 Instrumentos de geração de dados**

Vários foram os instrumentos utilizados para a coleta de dados, com o objetivo de assegurar confiabilidade à pesquisa, a saber: observação de aulas e notas de campo, questionários, entrevistas e relatos reflexivos. Na sequência, apresento cada um deles.

### **2.4.1 Observação de aulas e notas de campo de campo**

Segundo Bogdan e Biklen (1996) e Ludke e André (1986), a imersão do pesquisador no campo de pesquisa durante a coleta de dados é fundamental para que os dados coletados sejam contextualmente significativos. Com esse intuito, foram observadas quarenta e duas aulas da professora participante desta pesquisa, no período de março a dezembro de 2010. A técnica utilizada foi a da observação não-participante, em que o pesquisador observa e registra sistemática e minuciosamente os acontecimentos sem tomar parte deles (SELIGER; SHOHAMY, 1997; VAN LIER, 1988).

No primeiro dia de observação, em cada classe, apresentei-me e expliquei que assistiria a algumas aulas e faria anotações sobre os acontecimentos da sala de aula para fazer um trabalho para a universidade em que estudo. Os alunos foram receptivos, perguntaram se eu estava fazendo estágio, se eu também falava inglês. A partir daí, passei a observar e a registrar os fatos que ali se desenrolavam. Os registros das observações foram feitos com base nas ações da professora, nas explicações, nas reações dos alunos, nas interações entre professor e aluno, no comportamento de todos os atores envolvidos naquela situação de ensino e aprendizagem.

Desse modo, as notas de campo (NC) constituem-se pela descrição das aulas de Julia, entremeadas por meus comentários, ponderações e reflexões, suscitados pelas ocorrências da sala de aula. O apêndice B exemplifica uma destas notas de campo.

## 2.4.2 Questionário

Foram aplicados cinco questionários para a coleta de dados desta investigação, a saber: questionário da professora participante (QPP); questionário da diretora da unidade de ensino (QD); questionário com colegas professores das demais disciplinas do ciclo III (QCP), questionário respondido pelos alunos (QA) e questionário dos pais (QP). A opção por esse instrumento de coleta se justifica, como apontado por Seliger e Shohamy (1997), pelo fato de que, sendo o questionário administrado pelo próprio participante, sem a presença e a intervenção do pesquisador, este tende a compartilhar suas ideias, suas informações e seus pontos de vistas com mais naturalidade e liberdade.

O objetivo desse conjunto de questionários foi o de construir uma ideia sobre como o ensino de inglês desenvolvido pela participante é percebido sob diferentes olhares: o olhar do pai, o olhar do aluno, o olhar dos colegas professores, o olhar da diretora e o olhar da própria professora.

O QPP (Apêndice C) foi aplicado cerca de dois meses após o início da coleta de dados, quando já havíamos convivido um pouco. Compunha-se das seguintes questões:

### QUESTIONÁRIO DA PROFESSORA PARTICIPANTE

1. Descreva sua prática pedagógica em linhas gerais.
2. O que te levou à opção por desenvolver o ensino crítico com os alunos?
3. Que resultados você espera com esse trabalho? Você já observa algum resultado? Comente.
4. Qual é o lugar do desenvolvimento da língua nas suas aulas?
5. Você tem apoio da equipe pedagógica no desenvolvimento das suas iniciativas?
6. Como a escola vê o ensino de língua inglesa de modo geral e o ensino que você desenvolve?
7. Como os seus colegas professores veem o ensino de língua inglesa que você desenvolve?
8. E os alunos, como percebem o seu trabalho?

O questionário com a diretora foi aplicado com a finalidade de verificar sua visão, como diretora da escola, acerca do ensino de inglês e, especialmente, a percepção que tem sobre o trabalho desenvolvido pela professora participante deste estudo. O QD (Apêndice D) possui três questões, expostas na sequência.

#### QUESTIONÁRIO DA DIRETORA

1. Como a escola se posiciona frente ao ensino de inglês (a disciplina de inglês de modo geral na escola)?
2. Como a escola se posiciona frente ao ensino de inglês desenvolvido pela professora Julia na escola?
3. Como a escola contribui com ou limita a atuação da professora?
4. Que posição a escola atribui ao ensino de inglês no conjunto de suas ações pedagógicas?

O questionário respondido pelos professores das disciplinas do ciclo III – matemática, português, ciências, geografia, história, artes e educação física – teve por finalidade investigar a percepção dos colegas sobre a proposta de trabalho da professora de inglês e coletar informações sobre a atuação interdisciplinar. Por solicitação dos professores, o questionário foi respondido de forma a abordar as quatro questões em um texto único. Foram entregues nove questionários e devolvidos apenas cinco – dois de professores de matemática, um de professor de português, um de professor de artes e outro de professor de educação física. Um professor de português, um de ciências, um de geografia e um de história não devolveram o questionário. No Apêndice E encontra-se um exemplo de QCP respondido.

#### QUESTIONÁRIO DOS DEMAIS PROFESSORES

1. O que você acha do ensino crítico, que problematiza questões polêmicas - como gênero, homossexualidade, preconceito racial, entre outros - desenvolvido pela professora?
2. Você já desenvolveu trabalho em parceria com ela? Sobre o quê? Quais foram os resultados?
3. Os alunos comentam sobre as aulas, os temas, as reflexões desenvolvidas na aula de inglês, a aprendizagem da língua inglesa? Se comentam, relate, por favor.
4. Você considera que essa problematização, esses debates sobre temas críticos tem consequências - positivas ou negativas - na vida do aluno? Comente e relate, se for o caso.

O questionário foi respondido pelos alunos em aulas cedidas pela professora. Foram três questões, que poderiam ser respondidas em um texto único. As questões foram explicadas previamente, eles puderam discutir entre si e, depois, entregar individualmente. Os alunos tinham a opção de identificar-se ou entregar o questionário anonimamente, indicando apenas a turma, a idade e o gênero. O QA (Apêndice F) compunha-se das três questões que seguem:

#### QUESTIONÁRIO DOS ALUNOS

1. O que vocês acham das aulas de inglês? E dos temas propostos nas aulas?

2. Vocês refletem sobre os temas propostos? Comente.
3. Em que medida os debates realizados em sala de aula contribuem (ou não) para a sua vida? Comente.

Por fim, o questionário respondido pelos pais (Apêndice G) propunha quatro questionamentos sobre o ensino de inglês. Foi entregue aos alunos das sete turmas participantes deste estudo, totalizando 207 questionários entregues, dos quais apenas 39 foram devolvidos. As questões do QP são as seguintes:

#### QUESTIONÁRIO DOS PAIS

1. Qual a sua opinião sobre o ensino de inglês na escola de seu (sua) filho(a)?
2. Ele(a) comenta sobre as aulas de inglês em casa? Se sim, cite um exemplo.
3. Você considera que essas aulas interferem (positivamente ou negativamente) na vida dele(a)?
4. Há algo mais que você gostaria de registrar sobre o ensino de inglês?

### **2.4.3 Entrevista gravada em áudio**

Como já mencionei, foram realizadas entrevistas com Julia, com a diretora e com a coordenadora de turno da escola em que Julia atua, bem como com alguns alunos. Tais entrevistas foram propostas no modelo semi-estruturado (NUNAN, 1992; TRIVIÑOS, 1992), ou seja, com um roteiro prévio com os tópicos principais a serem abordados. Esse tipo de entrevista se mostrou adequado a esta pesquisa por permitir, conforme sugerem Nunan (1992) e Lüdke e André (1986), certo grau de controle sobre o curso da entrevista assim como uma relativa flexibilidade para atender às necessidades de esclarecimentos e adaptações que surgirem durante a interação, além de possibilitar o aprofundamento de pontos levantados por outros instrumentos de geração de dados.

A entrevista com a diretora (ED) e com a coordenadora de turno (ECT) seguiram o mesmo roteiro de perguntas e visavam à captação do ponto de vista da equipe diretiva sobre o trabalho desenvolvido por Julia. Já a entrevista com a professora (EPP) foi realizada no período final da geração de dados e visava discutir questões sobre o ensino crítico desenvolvido por ela, sobre as expectativas e os resultados alcançados e sobre o posicionamento da escola em relação ao seu trabalho.

Cada uma das três entrevistas teve, em média, vinte minutos de duração e, antes de iniciá-las, comentei cada uma das questões propostas, tomando o cuidado de não induzir as respostas das entrevistadas. O roteiro da entrevista com a professora

Julia, bem como o roteiro utilizado para as entrevistas com a coordenadora de turno e com a diretora encontram-se a seguir. Os exemplos das três entrevistas constam nos apêndices: um com a coordenadora de turno (Apêndice H) e outro com Julia (Apêndice I).

ROTEIRO DA ENTREVISTA REALIZADA COM A DIRETORA E COM A COORDENADORA DE TURNO

1. Como a escola se posiciona em relação ao ensino de inglês?
2. O que você entende por ensino crítico?
3. Vocês apoiam o trabalho realizado pela professora Julia?
4. Como vocês contribuem com (ou restringem) a atuação da professora?
5. Qual o lugar do ensino de inglês no conjunto de ações pedagógicas da escola?
6. Como os pais veem o trabalho da professora?
7. Como os alunos veem o trabalho da professora?

ROTEIRO DA ENTREVISTA REALIZADA COM A PROFESSORA PARTICIPANTE

1. O que é ensino crítico para você?
2. Qual a origem de seu envolvimento com o ensino crítico? De onde vem esse desejo e esse compromisso de problematizar esse tipo de questão com os alunos?
3. Você tem alguém como referência, que tenha exercido influência sobre as suas escolhas pedagógicas?
4. Você poderia comentar como você trabalha a língua inglesa numa perspectiva de ensino crítico?
5. Que temas você aborda em suas aulas? Que resultados você espera com esse trabalho?
6. Como a escola vê o ensino de língua inglesa? E os pais?
7. Você tem o apoio da equipe pedagógica no desenvolvimento das suas iniciativas?
8. Que planos que você tem com a sua profissão, com a sua formação, com o seu futuro?

Quanto às entrevistas realizadas com os alunos (EA), estas ocorreram ao final da geração de dados. Em cada sala de aula das sete turmas, expliquei o roteiro aos alunos. Em seguida, solicitei que, aqueles que desejassem me procurassem em outra sala de aula para que pudéssemos gravar seus depoimentos. Fiquei à disposição dos alunos para a gravação desses relatos durante quatro manhãs. Foram gravados vinte e nove depoimentos, sendo dois deles mais longos e mais interativos, uma vez que os alunos estavam ansiosos por falar. Os demais foram mais objetivos e concisos. As questões propostas são as que seguem e, no Apêndice J, constam exemplos de entrevistas realizadas com alunos.

#### ROTEIRO DA ENTREVISTA REALIZADA COM ALUNOS

1. Você gosta das aulas de inglês? Do que você mais gosta? Justifique.
2. Como você se sente em relação aos temas propostos para discussão em sala de aula? Você participa dessas discussões? Como?
3. Qual a relevância dessas discussões para a sua vida e para a sua formação? Em que elas modificam a sua vida?

Ressalto que as falas dos participantes, tanto nas entrevistas quanto nos questionários, não foram transcritas *verbatim*, pois, nesta pesquisa, não me interessa a forma linguística, mas sim o conteúdo verbalizado. Assim, algumas pequenas modificações formais foram realizadas com o intuito de tornar a leitura mais fácil e fluida. Os códigos utilizados nas transcrições foram baseados em Van Lier (1988. p. 243-244):

Ocorrências	Sinais
Sublinhado	ênfase
...	pausa
[...]	trechos suprimidos
(( incomp.))	fala incompreensível
[ ]	comentários da pesquisadora

#### 2.4.4 Relatos reflexivos da professora

Segundo Signorini (2006) e Warschauer (2001), os relatos reflexivos têm uma função catalisadora no processo de formação do professor, uma vez que favorecem o desencadeamento de um processo de análise e compreensão do próprio fazer docente. Por meio deles, o professor pode “criar mecanismos e espaços de reflexão sobre teorias e práticas que constituem os modos individuais e coletivos de compreensão e produção/reprodução deste campo de trabalho, bem como das identidades profissionais, individuais, e de grupo” (SIGNORINI, 2006, p. 54).

Os relatos reflexivos, que podem ou não ser compartilhados, possibilitam ao professor dar materialidade as suas percepções, angústias e dúvidas e permitem uma

revisitação mais distanciada dos próprios eventos de ensino, o que pode gerar *insights* e mudanças no professor.

Neste estudo, os relatos reflexivos da professora (RRP) foram escritos por iniciativa própria, nos momentos em que Julia sentiu o desejo de fazê-lo. Foram relatos esporádicos, escritos em seu diário de planejamento de aulas, nos quais ela manifestou suas impressões e preocupações acerca de questões concernentes ao ensino. Posteriormente, Julia me informou sobre esses relatos e os ofereceu para que fossem fotocopiados. No apêndice K, encontram-se três exemplos desses relatos.

#### 2.4.5 Documentos de classe (DC)

Segundo Phillips (1974), citado por André (1986. p. 38), são considerados documentos “quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fontes de informação sobre o comportamento humano”. Nesta pesquisa, denominamos como documentos de classe todas as atividades que foram entregues pela professora aos alunos ou por eles desenvolvidas durante as aulas observadas, a saber: textos impressos, exercícios gramaticais, músicas e produção escrita dos alunos em língua estrangeira. O anexo A traz, como documento de classe, produções escritas dos alunos.

Tendo apresentado os instrumentos de geração de dados utilizados nesta pesquisa, finalizo essa seção com um quadro-síntese que relaciona cada instrumento ao seu objetivo geral.

QUADRO 2.2: Síntese dos instrumentos de pesquisa

<b>Instrumento</b>	<b>Período</b>	<b>Objetivo</b>
Notas de campo	Março a dezembro de 2010	Gerar dados sobre a prática pedagógica da professora participante.
Questionários	Março a dezembro de 2010	Obter dados sobre a professora participante. Investigar como o ensino de inglês desenvolvido pela participante é percebido sob diferentes pontos de vista: do pai, do aluno, da diretora e da própria professora, Investigar a repercussão do ensino desenvolvido pela professora participante na vida dos alunos.

Entrevistas	Março de 2010 a março de 2011	Investigar como o ensino de inglês desenvolvido pela participante é percebido sob diferentes pontos de vista: do aluno, da diretora, da coordenadora de turno e da própria professora. Investigar a repercussão do ensino desenvolvido pela professora participante na vida dos alunos. Obter dados para o esclarecimento de questões levantadas por outros instrumentos.
Relatos reflexivos	Março a dezembro de 2010	Analisar as reflexões da professora sobre o ensino por ela desenvolvido.
Documentos de classe	Março a dezembro de 2010	Obter dados acerca da produção escrita dos alunos. Documentar o material utilizado durante as aulas observadas.

## 2.5 Procedimentos adotados para a análise de dados

Para analisar os dados deste estudo segui o critério de recorrência, bastante utilizado em pesquisas qualitativas de cunho etnográfico (ANDRÉ, 2005; BOGDAN; BIKLEN, 1996; ERICKSON, 1986 ). Inicialmente, procedi a uma leitura minuciosa dos dados que me possibilitou a definição dos seguintes temas, que passaram a balizar o meu olhar o material coletado: a) o modo como Julia desenvolve o ensino crítico de língua inglesa a que se propõe; b) o desenvolvimento linguístico dos alunos em língua inglesa; c) a percepção da comunidade escolar acerca dessa abordagem de ensino de língua estrangeira. Dessa leitura, seguiram-se releituras, agora já balizadas por essas três categorias, as quais foram subdivididas, cada uma, em duas subcategorias.

Assim, discuto os dados buscando abordar, na primeira análise, a maneira como Julia realiza o ensino crítico de língua inglesa a que se propõe. Para tanto, organizo esta seção em duas partes: a) o ensino crítico desenvolvido com base em aulas previamente planejadas e; b) o ensino crítico que acontece com base nos eventos críticos que emergem nas interações durante as aulas.

Na segunda análise, busco discutir sobre o desenvolvimento linguístico dos alunos na língua inglesa em um contexto de ensino crítico. Trato do desenvolvimento da aprendizagem das quatro habilidades da língua inglesa em uma seção única.

Por fim, na terceira e última análise, discuto sobre a percepção da comunidade escolar – pais, alunos, professores, alunos, professora participante, diretora e coordenadora de turno – em relação ao ensino crítico desenvolvido neste contexto de

pesquisa. Exponho, também em seção única, as mudanças dos alunos, manifestas no contexto escolar e extraescolar, no tempo presente, bem como as projeções de mudanças para a vida futura.

Esclarecidos os procedimentos adotados para a análise bem como a metodologia utilizada para a realização desta investigação, passo, no próximo capítulo, à discussão e à análise de dados.

## CAPÍTULO 3

### ANÁLISE DE DADOS

Este capítulo está organizado em três seções, cada uma delas relacionada a uma pergunta de pesquisa. A primeira seção se inicia com a apresentação de uma vinheta de aula da professora participante desta investigação, representativa da maneira como ela desenvolve o ensino crítico de inglês. Divido essa seção em duas partes: o ensino crítico realizado com base em um planejamento prévio de aula e o ensino crítico desenvolvido com base nos eventos críticos que emergem nas interações durante as aulas.

Na segunda seção, exponho acerca do desenvolvimento linguístico dos alunos na língua inglesa nesse contexto de ensino crítico, tratando, conjuntamente, do desenvolvimento das quatro habilidades da língua inglesa.

Na terceira e última seção, abordo as percepções da comunidade escolar sobre o ensino crítico de inglês desenvolvido por Júlia neste contexto de pesquisa. Apresento, numa seção única, as percepções sobre o modo como o ensino crítico opera na vida atual dos alunos e as percepções sobre possíveis repercussões que o ensino crítico pode ter no futuro deles.

O ponto de partida da análise será a vinheta, mas os dados obtidos por meio das notas de campo (NC), das entrevistas com os alunos (EA), com a coordenadora do turno (ECT), com a diretora (ED), com a professora participante (EPP), dos questionários com os alunos (QA), com a diretora (QD), com os pais (QP), com a professora participante (QPP), dos relatos reflexivos da professora (RRP) e dos documentos de classe (DC) serão utilizados simultaneamente.

#### **3.1. O ensino crítico de inglês desenvolvido em uma escola pública municipal de Goiânia**

Júlia leciona para sete turmas, no ciclo III, em uma escola pública municipal da periferia de Goiânia. Para compreender como ela desenvolve o ensino crítico a que se propõe assisti a quarenta e duas aulas, nas turmas G1, G2, G3, H1, H2, I1 e I2, durante o ano de 2010. Fiz notas de campo dessas aulas, registrei suas explicações, suas interações com os alunos, enfim, os acontecimentos que ocorriam em sala de aula, com o intuito de captar sua maneira de materializar a proposta de ensino crítico.

Com base nas observações de aulas, pude perceber que a professora desenvolve o ensino crítico por meio de aulas com um planejamento prévio, centradas em algum tema crítico. No entanto, como o enfoque crítico parece ser, para Júlia, mais do que uma metodologia ou um estratégia pedagógica, mas uma postura de vida, um traço de sua identidade, ela, sempre que possível, também problematiza as questões críticas que surgem, de modo imprevisto, em comentários dos alunos ou em conflitos que ocorrem em sala de aula.

Desta forma, para mostrar como acontece o ensino crítico desenvolvido pela professora participante deste estudo, optei por organizar essa seção em duas subseções: a) o ensino crítico desenvolvido a partir de aulas previamente planejadas; e b) o ensino crítico desenvolvido a partir de eventos críticos que emergem nas interações durante as aulas. Início, a seguir, a primeira delas.

### **3.1.1 O ensino crítico desenvolvido a partir de um plano de aula**

Para iniciar esta análise, optei por apresentar uma aula com elementos representativa da prática pedagógica de Júlia, na forma de vinheta. A vinheta que segue corresponde às notas de campo referentes à aula do dia 10/11/2010, na turma G1. Após a apresentação da aula, passo a discutir sobre o ensino crítico por ela desenvolvido.

1 Aula após o recreio. Júlia pediu aos alunos que pegassem o texto da aula anterior. Vários alunos  
2 haviam esquecido. Ela perguntou se eles não conferiam o material necessário para as aulas do  
3 dia e questionou-os sobre o que tratava o texto. Um garoto falou que era sobre desigualdade  
4 social, que falava de colheita de algodão. Ela perguntou se eles se lembravam o que era *play*  
5 *child* e uma aluna disse que era a criança pobre que serve de amiguinho para uma criança rica.  
6 Ela concordou e lembrou-os das gravuras de uma menina branca e de um menino negro,  
7 acrescentando que o menino era escravo, acompanhante da menina, que o negro servia à branca,  
8 que a branca ia para a escola e o negro não. Em seguida, ela perguntou aos alunos o que eles  
9 achavam sobre a desigualdade entre as crianças. Um aluno (Aluno A), branco, respondeu que  
10 era racismo, que o mundo é racista, que negro tem menos valor em qualquer lugar do mundo.  
11 Comentou sobre os escravos, que eram negros, que os escravos não eram escravos só porque  
12 eram pobres, mas porque eram negros. A professora perguntou a eles se ele achava aquela  
13 situação justa, se era justo uma criança trabalhar como um adulto e não ter acesso à escola, se  
14 realmente negro vale menos e o menino respondeu que não deveria ser assim, mas que não sabia  
15 se essa situação algum dia mudaria. O aluno acrescentou que, hoje, o negro não é escravo de  
16 apanhar, de viver preso, mas que ainda é discriminado, humilhado e que já vira um colega não  
17 ser aceito no jogo de futebol porque era negro e os brancos não queriam se misturar. Relatou,  
18 ainda, que se sentiu mal com a situação. Júlia perguntou, então, de que lado ele havia ficado e se  
19 havia continuado no jogo. O aluno ficou chocado com a pergunta da professora, mas não  
20 respondeu. Júlia questionou como podemos reagir nessas situações e enfatizou: “A gente vê  
21 alguém ser excluído, sofrer uma injustiça, é um amigo nosso e a gente finge que não viu nada”?

22 A maioria da turma estava ouvindo com atenção, meio em choque com a pergunta. Alguns  
23 meninos brincavam no celular, alheios. Uma aluna (Aluna A) se pronunciou: “Profe, eu não  
24 suporto ver injustiça, mas tem horas que a gente não tem saída.” E relatou que, às vezes, eles  
25 veem a [nome de uma funcionária da escola] gritando com alunos e percebem que é “só chilique  
26 dela”, que o aluno não fez nada de errado, mas tem de se calar para não “entrar no rolo”, senão  
27 chamam os pais e eles pagam sem ter feito nada. E a aluna conclui que “é difícil discutir com  
28 quem tem a autoridade e ela é autoridade aqui.”

29 Julia respondeu que a menina deve conversar com a funcionária da escola porque “conversar  
30 não fere a autoridade dela”. A aluna relatou sobre uma reunião em que aquela funcionária havia  
31 gritado com um aluno na presença dos pais do menino, que tentou se defender, mas ela não lhe  
32 deu a palavra. Relatou, ainda, que, como o menino é bagunceiro, tudo o que acontece já lhe  
33 atribuem a culpa, mas que, naquele dia, ele não era o responsável, todos os colegas sabiam que  
34 ele não era culpado, mas que a funcionária não parava de falar e não quis escutar ninguém.

35 Julia aconselhou a menina a conversar com a funcionária em particular ou a solicitar que os pais  
36 viessem à escola para conversar. E retornou ao caso do jogo de futebol, ressaltando que, naquele  
37 caso, não havia relação de autoridade, pois os meninos eram colegas. Um outro aluno (Aluno B)  
38 afirmou que o certo seria ter intercedido para que o colega pudesse jogar ou ter saído do jogo  
39 também, mas que “nem sempre a gente faz o que é certo”.

40 Julia retomou a palavra e explicou que não estava querendo dar lição em ninguém, só queria que  
41 eles pensassem a respeito. Declarou, ainda, que a omissão, a atitude de fazer de conta que não  
42 viu nada, contribui para que as injustiças continuem acontecendo. Segundo Julia, embora não  
43 tenhamos praticado a injustiça, não tenhamos maltratado ou causado sofrimento, nos tornamos  
44 cúmplices, porque não fizemos nada para evitar.

45 Outra aluna (Aluna B) declara que esse erro [omissão] todos nós cometemos, por covardia, pois  
46 embora não façamos o mal, vemos acontecer e não fazemos nada.

47 Julia pede aos alunos que não fiquem se culpando e diz: “Um exercício muito legal é se colocar  
48 no lugar do outro, imaginar o que ele sente naquela situação. Imagine-se sendo injustiçado,  
49 alguém vê e não faz nada. Você iria gostar de passar por uma situação assim?” A professora os  
50 aconselha a serem prudentes, pois há situações que eles não podem interferir e precisam  
51 compartilhar com um adulto. A aluna B disse que estava pensando sobre como seria a vida  
52 deles, alunos, se não tivessem a escola, se não soubessem ler, se tivessem que trabalhar desde  
53 crianças. Declarou que seria terrível, porque é por meio do estudo que eles podem ter uma vida  
54 melhor, um emprego melhor do que seus pais.

55 Júlia declarou que as crianças escravas tinham a chance de ter uma vida melhor, por meio do  
56 estudo, negada e perguntou se isso ainda acontece na atualidade. Uma terceira aluna (Aluna C)  
57 disse que, hoje, acontece de forma diferente, pois muitos alunos que poderiam frequentar a  
58 escola não o fazem porque tem de trabalhar para ajudar a sustentar a família. Acrescentou,  
59 ainda, que não existe mais aquele tipo de escravidão, mas que negros e pobres continuam com  
60 menos chances de ter uma vida mais digna. Segundo a Aluna C, os brancos têm mais portas  
61 abertas e os negros e os pobres têm que “ralar muito pra ter uma vidinha mais ou menos”. Um  
62 terceiro aluno (Aluno C) acrescenta que, embora não seja fácil, a gente não pode se conformar  
63 com as coisas e conclui: “Eu não sou negro, mas sou pobre. Imagina quem é negro e pobre.”

64 Júlia lembra aos alunos que ela é negra e pobre, mas estudou e conquistou seu espaço. E os  
65 convida a retomar o texto perguntando: *What is he like?* (mostrando a figura do menino negro).  
66 Os alunos foram falando: *He is black, he is happy, he is bald, he is beautiful.* Depois, ela  
67 mostrou a gravura da menina branca e fez a mesma pergunta. Os alunos comentaram que ela  
68 parecia mais triste do que o menino negro. Júlia, então, os orientou a pesquisar os adjetivos no  
69 caderno atribuindo-os a pessoas que eles admiravam, respondendo, no caderno, “*What’s she/he*  
70 *like?*” Ela fez alguns exemplos no quadro, junto com os alunos:

71 Andressas’s mother: She is short and thin.  
72 Paula is beautiful and cool.  
73 Malkon’s father is short and bald.  
74 Natalia is white, young, happy and beautiful.  
75 Ronaldinho Gaucho is tall, hairy and very skillful.

76 A turma ficou agitada com essa atividade, todo mundo falando junto. Júlia parou, esperou o  
77 silêncio e perguntou: “*May I start again? People, please, use the vocabulary on your*  
78 *notebooks. And speak in English, you can.*” Em seguida, Júlia perguntou à classe por que, nas  
79 descrições, eles não haviam mencionado a cor de sua pele e do Ronaldinho. E acrescentou que o  
80 relato do Aluno A mostrava que vivemos num mundo em que há preconceito racial e que o fato  
81 de eles não terem mencionado que ela e o Ronaldinho são negros tem significados.  
82 Um quarto aluno (Aluno D) declarou: “tem gente que não gosta de ser chamado de negro, acha  
83 que falar negro ofende”. Julia respondeu que ela é da raça negra e não se ofende, simplesmente  
84 porque isso não é ofensa. Perguntou aos alunos se eles se sentiam ofendidos por serem brancos.  
85 Relatou que as pessoas usam termos ofensivos como “negro safado” e “negro preguiçoso”, mas  
86 que, certamente, não é a cor da pele, a raça de uma pessoa que determina o seu caráter.  
87 A turma continua agitada, alvoroçada com o assunto. A aula está acabando e Júlia solicitou,  
88 como tarefa, que eles olhassem uma revista, um jornal, assistissem a uma novela ou outro  
89 programa e contassem quantos negros e quantos brancos apareciam. Alguns alunos  
90 mencionaram a série *Todo mundo odeia o Chris* e ela falou que não servia como referência  
91 porque era um programa étnico, já voltado para o público negro. A aula acabou.

A aula da vinheta dá continuidade às discussões iniciadas por meio da leitura de um texto apresentado na aula anterior, em que eu não estava presente. O material, solicitado aos alunos por Júlia no início da aula, apresentava duas imagens e dois textos em inglês: a imagem de um sorridente menino, negro, com um texto sobre a vida e as atribuições de um menino escravo na época da Guerra Civil Americana<sup>23</sup>; e a imagem de uma menina, branca, rica, com um texto sobre a vida de crianças de classe alta na mesma época. Essa aula é parte de um planejamento, de uma decisão de Júlia de discutir e problematizar um tema com os alunos, no caso, questões de raça/racismo e desigualdade social. Segundo a professora,

[1] [os] temas e suas discussões aparecem de acordo com a necessidade. **Se ouço um comentário que acho que necessita ser repensado, planejo uma aula e começo a trabalhar o tema.** E, geralmente, sempre aparece um comentário, por ser comum fazer piadas com raça, gênero, tipo físico, etc. Então tento, com um radar que filtra muita coisa, discutir sempre que aparece algo que vai ao encontro de minhas ideias. (QPP, grifo meu)

Também na entrevista, Júlia se pronuncia a respeito da escolha dos temas e de sua abordagem por meio de aulas planejadas ou dos momentos críticos que acontecem, de modo imprevisto, nas interações em sala de aula, da seguinte maneira:

[2] Então é... eu vejo o que mais me afeta também e vou passando isso pros alunos pra ver se isso afeta eles também. **E vou vendo o que vai surgindo em sala de aula, por exemplo, xingamentos, por que que houve aquele xingamento, aquela situação? Aí, eu vou vendo o que acontece e vou trabalhando com os alunos, às vezes aproveitando aquele momentinho, aquela brecha, na hora,** porque tem coisa que não dá pra deixar pra depois, pra fazer um planejamento bonito. **Outras vezes, faço um planejamento mesmo, uma sequência maior de aulas abordando aquele tema.** Mas não é sempre algo formal, que eu sento e faço um plano de aula sobre aquilo... um plano anual, vou trabalhar esses temas, às vezes é só a brechinha mesmo...É algo que vai surgindo de acordo com a necessidade [...] Então, não é algo estruturado, é algo mais... na intuição. Aliás, na intuição, não. Na percepção do que eu vejo na sala de aula. (EPP, grifo meu)

---

<sup>23</sup> Também chamada de Guerra de Secessão, foi um conflito militar que ocorreu nos Estados Unidos, no período de 1861 a 1865, entre os estados do sul e os estados do norte. Os sulistas defendiam interesses aristocráticos, latifundiários e escravistas ao passo que a população do norte do país, já em desenvolvimento de sua capacidade industrial, lutava pelo fim do trabalho escravo como opção para o crescimento econômico.

Como relatado pela professora, de fato, em minhas observações, pude perceber os modos de abordagem dos temas referidos por Júlia: com planejamento prévio ou, nas palavras da professora, “às vezes, aproveitando aquele momentinho, aquela brecha, na hora” (EPP). Houve aulas explicitamente planejadas em torno de um tema, como raça/racismo, os papéis de homem e de mulher na sociedade e *bullying*, com o propósito de promover debates e reflexões e desenvolver a conscientização e a politização dos sujeitos através do ensino (FREIRE, 1996, 1997, 2005, 2010; CONTRERAS 2002; McLAREN, 1997).

A aula transcrita na vinheta, foi previamente planejada no intuito de promover uma reflexão crítica acerca das desigualdades sociais relacionadas às questões de raça/ racismo e de classe, tema bastante presente nas aulas de Júlia, uma vez que são questões que afetam, não somente os alunos, mas também a própria professora: mulher, negra, de classe socioeconômica pouco privilegiada, advinda da escola pública. Observe-se, na aula da vinheta, que, ao descreverem a professora Júlia e o jogador de futebol Ronaldinho Gaúcho, os alunos não fizeram menção às suas características da raça negra, fato a que Júlia imediatamente reagiu e problematizou.

De fato, a omissão dos alunos, na descrição de Júlia, de suas características da raça negra tem significados. Esse silêncio, justificado pelo Aluno D sob o argumento de que “tem gente que não gosta de ser chamado de negro”, na verdade, vela o preconceito que, historicamente, tem imperado na sociedade. O que ocorre é que raça é uma categoria que diferencia, hierarquiza e subjuga diferentes grupos em uma sociedade. Ainda, a representação negativa e estereotipada associada à cor e à raça negra atua de forma perversa sobre a subjetividade das pessoas negras, podendo levá-las, muitas vezes, a não se reconhecerem como tal e, como disse o Aluno D, a não gostarem de ser chamados de negros, passando a utilizar denominações como *moreno* ou *pessoa de cor*. Tal representação pode, ainda, gerar um sentimento de autodepreciação e subjugação em relação ao branco, o que pode reforçar o poder ideológico dominante – da branquitude – que inculca nos dominados – os negros – a responsabilidade por sua situação desvantajosa (Freire, 2010). Dessa forma, legitimam, eles mesmos, a sua opressão pelo branco. Contudo, essas não são posturas adotadas por Júlia. A professora se declara negra (vinheta, linhas 81 e 83), e adota uma postura ativa, engajada e atuante em ações educativas sobre gênero, raça/etnia e direitos humanos, entre outras questões críticas.

Nesse sentido, como negra, Júlia tem autoridade para tratar de raça/racismo e de classe com os alunos, uma vez que são questões que perpassam a sua própria subjetividade social, a sua própria história e, portanto, dão a ela propriedade para tratar dessas questões. A professora é capaz de interpretar a realidade dos alunos, negros, de classe social desfavorecida, porque professora e alunos compartilham a mesma posição (ELLSWORTH, 1992). A esse respeito, Júlia declara, enfática: “Sempre, falo de racismo, sempre. Porque é algo que é meu... muito presente” (EPP). Também no questionário, ela reitera sua declaração:

[3] Procuo, na medida do possível, levantar questões sociais em sala de aula, que façam as/os estudantes repensar sua própria realidade, ou porque não dizer, pensar pela primeira vez, profundamente, a sua realidade, a nossa realidade. **Procuo sempre levantar questões como racismo, raça e gênero.** (QPP, grifo meu)

No mesmo dia, ao desenvolver o mesmo plano de aula da turma G1, na G2, Júlia retoma o conteúdo do texto e propõe os questionamentos já apresentados na turma anterior. Ao questionar aos alunos sobre situações de escravidão ou de discriminação na atualidade, dois alunos fizeram relatos: um aluno, sobre uma reportagem que ele assistira a respeito de trabalho escravo no Pará; e uma aluna, sobre uma personagem de novela que não fora atendida em uma loja por ser negra. Júlia, então, faz um relato que traduz com clareza o que a torna capaz de interpretar a realidade dos alunos e de que lugar ela fala acerca de questões de raça/racismo:

[4] Júlia comentou que todo negro tem uma história de discriminação para contar e relatou que, quando ela era criança, a professora dava presente para os alunos que tiravam as melhores notas. **Ela era boa aluna e, uma vez, ganhou um estojo, mas, as outras alunas, enciumadas, passaram a agredi-la e, quando passavam perto dela gritavam: “Preta! Preta!”** Também falavam que sua mochila rosa era “**mochila de negra**” e que, um dia, ela soltara seu cabelo e os colegas falaram: “**Olha lá a negra doida!**” (NC, 10/11/2010, G2, grifos meus)

Ainda na aula apresentada na vinheta, na turma G1, no momento em que o Aluno A relata que já vira um colega ser recusado num jogo de futebol por ser negro, Júlia, o questiona sobre a posição ele assumira diante da situação e o aluno silencia. Júlia, enfática, prossegue: “A gente vê alguém ser excluído, sofrer uma injustiça, é um amigo nosso e a gente finge que não viu nada? (NC, 10/11/2010, G1)”. A sala fica em choque com seu questionamento.

Considero que, naquele momento, a professora pode ter despertado os alunos da turma G1 para o fato de que a omissão pode ser tão prejudicial quanto a ação discriminatória em si, porque contribui para sua perpetuação. Dessa forma, por meio de um diálogo crítico em sala de aula, da problematização de uma questão que perpassa suas vidas – o racismo –, Júlia pode criar as condições para que, conforme sugere McLaren (1997), a dominação e a opressão possam ser compreendidas e transformadas. Por outro lado, o silêncio do aluno pode indicar, como apontado por Ellsworth (1992), que, talvez, ele não considerasse a sala de aula um lugar seguro para o compartilhamento de seu pensamento, por diversas razões, entre elas, o medo de ser mal interpretado ou do excesso de exposição. Todavia, embora o Aluno A tenha silenciado, a aluna A, pronunciou-se, firmemente, justificando que, às vezes, o silêncio pode não significar conivência com a injustiça, mas um modo de se preservar em situações em que há disparidade de poder. Júlia pondera as considerações da aluna A e se pronuncia da seguinte maneira:

[5] **Um exercício muito legal é se colocar no lugar do outro, imaginar o que ele sente naquela situação. Imagine-se sendo injustiçado, alguém vê e não faz nada. Você iria gostar de passar por uma situação assim?** (NC, 10/11/2010, G1, grifos meus)

Considero importante, aqui, observar a linha tênue que há entre um diálogo crítico, que pode promover a reflexão, a compreensão da realidade sob diferentes perspectivas e a emancipação; e uma interação autoritária, que impõe uma verdade, que cerceia a liberdade de pensamento e de expressão dos alunos. Destaco, ainda, que essa postura autoritária do professor pode ser mais explícita ou mais velada, pode ser mais ou menos consciente ou pode, ainda, ser involuntária. O que importa, contudo, é que ela pode interferir diretamente na atitude dos alunos nos debates: eles podem se sentir acuados e proferir o discurso reconhecidamente alinhado ao do professor ou omitir-se e silenciar. Dessa forma, em vez de um caráter emancipatório, o suposto diálogo crítico pode assumir um caráter dominador e opressivo.

Contudo, entendo que momentos de incerteza, de embates ou de silenciamentos são naturais – e constitutivos – em um contexto de ensino crítico, que se propõe a lidar com temas polêmicos, relacionados aos conflitos humanos. A construção de um pensamento reflexivo passa, necessariamente, pela dúvida, pelo conflito, pelo desconforto. Todavia, é inegável que Júlia, em suas aulas, instiga os alunos à participação, ao debate, à exposição de ideias, permitindo-lhes a expressão

de suas opiniões. Os alunos, por sua vez, aprovam essa condução das aulas em forma de problematização de questões críticas, que perpassam suas vidas, sob o argumento de que são oportunidades de “fala[r] sobre assuntos que outros professores não falam e que em casa também não são permitidos” (EA, aluna, I2). Outra aluna afirma que gosta das aulas “porque ela [Júlia] ensina inglês com os temas que a gente gosta como drogas, *bullying*, respeito, sexualidade, racismo” (EA, aluna, H2) e argumenta em favor dessas reflexões críticas da seguinte maneira:

[6] [...] é importante discutir essas coisas que estão acontecendo na nossa vida agora. **Isso contribui na nossa educação agora, não educação de saber a matéria, mas educação para saber lidar com a vida.** Eu nunca usei droga, eu nunca fumei, mas tem amigo meu que já... é importante falar dessas coisas na sala e a Júlia fala de assuntos que os outros professores não gostam muito de falar. Ela fala mesmo e a gente sabe que pode falar com ela. (EA, Aluna, H2, grifo meu)

São diversos os depoimentos de alunos que traduzem suas apreciações dos debates e da problematização de questões críticas. Os argumentos mais recorrentes são a relevância dos assuntos para a formação deles, o vínculo do conteúdo com a realidade em que eles vivem, a possibilidade de mudar opiniões e atitudes, de ampliar a compreensão da realidade e de se fortalecer coletivamente, como evidenciam os excertos que seguem:

[7] Eu adoro discutir esses temas que dão briga, que as opiniões são diferentes, eu falo muito nessas aulas. **Acho que a gente tem oportunidade de ampliar nossas ideias, mudar de opinião, convencer o colega ou ser convencida pelo colega. Eu já modifiquei opiniões minhas... é que, com mais gente falando do mesmo assunto, você enxerga mais coisas sobre o mesmo assunto.** [...] Nesse tema das mulheres, nós falamos de mulheres importantes, fortes, como Joana D’Arc, Hilary Clinton... que fizeram história, a Dilma, presidenta do nosso país. A história fala muito, muito mais dos homens, esquece das mulheres... [...] **Acho que falar sobre esse assunto deu força pras meninas da sala.** (EA, Aluna, I2, grifos meus)

[8] As aulas **contribuem pra minha formação porque eu aprendo conversando com outras pessoas, ouvindo outras opiniões, de colegas. Trocando ideias, a gente entra num acordo.** Por exemplo... evitar os xingamentos, os rótulos de travesti, “bicha”, reconhecer que eles são pessoas como nós, a única diferença é o gosto, a preferência quanto a sexo. Sabe, conversando, **dialogando a gente fica mais flexível, porque ouvindo outras opiniões a gente enxerga a mesma questão de um jeito diferente daquele que a gente já via.** (EA, Aluna, H2, grifos meus)

[9] **As aulas, os debates, contribuem muito pra gente fazer as coisas certas**, porque a gente entende as explicações dela... Tem muita gente que acha que *bullying* é normal, mas não entende que através desse *bullying* pode acontecer coisas ruins com a pessoa a quem eles estão provocando. Algumas coisas mudaram na sala depois dessas discussões. **Hoje, se acontece uma palavrinha aqui outra ali, a gente consegue voltar atrás e pedir desculpas...** Alguns não pedem, porque são mais ignorantes, mas... mudou um pouco. (EA, Aluno, I2, grifos meus)

[10] Gostei do trabalho que ela fez sobre o racismo, porque isso me fez refletir melhor sobre educação. **Ela fala de assuntos que tem importância para nossa vida**, para o nosso futuro, que influenciam a cabeça da gente. (QA, Aluno, G1, grifo meu)

[11] **Vem tendo mudanças de pouquinho em pouquinho**. Acho que **a sala está se respeitando mais, tem menos agressividade, menos xingamento**. Acho que eu mudei em casa também, com meus pais e meu irmão. (QA, Aluno, H2, grifo meu)

Os depoimentos de alunos e de alunas me permitem perceber que, de modo geral, estabeleceu-se uma relação de confiança entre Júlia e seus alunos, a qual propicia a esses últimos a liberdade de expressão tão necessária para a construção de suas identidades, para a instauração do diálogo como via de problematização e de relativização das práticas sociais e das relações de poder que permeiam as relações sociais, bem como de resolução de conflitos e de tomada de decisões coletivas (BRASIL, 1998a; FREIRE, 1977, 2010, 1997; FREIRE; SHOR, 1987).

Entendo, como Freire (2005), que o diálogo entre aluno e professor favorece a desestabilização das supostas verdades vigentes na sociedade, provoca um estado de desalojamento dos sujeitos de suas posições de conforto e de acomodação e possibilita uma nova interpretação do mundo que os cerca. Dessa forma, a atuação docente de Júlia pode contribuir grandemente com a formação dos alunos ao propiciar um desvelamento dos discursos e das práticas sociais impositivas, o que pode gerar neles um comprometimento com a transformação dessas práticas, de modo a construir uma sociedade mais justa.

Em consonância com o que é sugerido nos PCN-LE (1998a), a partir de um texto que contrasta a vida de crianças de classes sociais distintas, Júlia aborda questões de interesse social, como preconceito racial, justiça social e direitos da criança, as quais emergem das interações entre alunos e professora em sala de aula e, portanto, se constituem como respostas às necessidades e interesses dos alunos. Dessa forma, ela propõe questões de extrema relevância para eles e os trata como

agentes críticos; problematiza o conhecimento e faz da sala de aula de inglês espaço de produção de contradiscursos em relação aos discursos hegemônicos (COX; ASSIS-PETERSON, 2001; PENNYCOOK, 1998b), imprimindo à sua ação docente o caráter político e emancipatório preconizado por teóricos da pedagogia crítica, como Freire (1996, 1997, 2005, 2010), Contreras (2002); McLaren (1997), Giroux, (1997), e do ensino crítico de inglês, como Pennycook (1998a, 1999, 2006), Moita Lopes (2003, 2006) e Rajagopalan (2003).

No que concerne às quatro habilidades da língua, Júlia afirma que procura “na medida do possível, perpassar as quatro habilidades, mas [tem] plena consciência de privilegiar a leitura, a escrita e a compreensão auditiva” (QPP). Ainda no questionário, Júlia destaca a leitura como uma das vias que adota para desenvolver o ensino crítico, além da problematização de conceitos e práticas sociais causadoras de desconforto e sofrimento, por meio de reflexões coletivas, como mostra o excerto que segue:

[12] Outro aspecto que acho relevante citar é a presença de uma postura indagadora em relação aos costumes e práticas sociais vigentes. Procuro, na medida do possível, **levantar questões sociais em sala de aula, que façam as/os estudantes repensar sua própria realidade**, ou porque não dizer, pensar pela primeira vez, profundamente, sua realidade. **Procuro sempre levantar questões como racismo, raça e gênero**. Nesse ponto, **a leitura é muito importante, por ainda não terem vocabulário em língua inglesa que seja suficiente para criar uma conversa, ou desenvolver um assunto**. (QPP, grifos meus)

Também na entrevista Júlia reafirma seu foco em leitura e o justifica da seguinte maneira:

[13] **No vestibular, eles vão ter de usar a leitura, pra concurso é leitura, pra um filme é leitura...** tudo é leitura e compreensão auditiva. Eu acho que eu foco mais a compreensão auditiva do que a fala. Eu tomei isso como prioridade. **Eu ensino pronúncia, mas focalizo mais leitura, compreensão auditiva e a escrita também**. (EPP, grifos meus)

A diretora, Maria, e a coordenadora, Lúcia, corroboram os relatos de Júlia tanto no que se refere à leitura quanto no que se refere ao diálogo problematizador e reflexivo, como podemos ver nos excertos que seguem:

[14] Eles falam umas coisinhas... a gente não via os alunos falando inglês, mesmo pouquinho. **Eu sei que ela trabalha mais com leitura, mas é o que eles mais precisam mesmo...** (ED, grifo meu)

[15] Eles gostam de dar a opinião, de falar o que pensam e ser respeitados... **os debates são muito ricos, provocadores.** Ela traz coisas novas, a aula é planejada, **tem textos que ela traz pra ler e discutir,** tem exercícios que ela xeroca de outros livros de inglês... tem desafios. (ECT, grifos meus)

No questionário, ao emitir sua opinião sobre os debates acerca dos temas críticos propostos nas aulas de inglês, um aluno da turma G1, declara:

[16] **Gostei do trabalho que ela fez sobre o racismo, porque isso me fez refletir melhor sobre a minha educação.** Ela fala de assuntos que tem importância para nossa vida, para o nosso futuro, que influenciam a cabeça da gente. Não fica só no verbo *to be*. **A gente lê, vê filme e eu já até consegui escrever um textinho.** (QA, aluno, G1, grifos meus)

Ressalto, no excerto [16], a menção à leitura e às reflexões críticas. Ressalto, ainda, que o aluno não apenas fez menção às discussões, sobre raça/racismo, como também reconheceu que a reflexão provocada o fez rever seus conceitos, contribuindo, dessa forma, para uma (re)elaboração da interpretação das práticas sociais das quais toma parte. Entendo que é dessa maneira que o ensino crítico de inglês pode contribuir para a superação de realidades que oprimem, maltratam e causam sofrimento aos atores sociais, como sugerem Pennycook (1998b, 1999, 2006) Moita Lopes (2003, 2006), Rajagopalan (2003, 2006). Entendo, ainda, que, se os alunos trazem para a sala de aula de inglês seus (pre)conceitos, suas dúvidas, suas dores, condicionados que são pelas forças opressoras que operam na sociedade, é papel do professor desenvolver práticas pedagógicas problematizadoras que possam levá-los a uma revisão de suas concepções de mundo e de vida. Ao fazer isso, o professor passa a atuar como *intelectual comprometido* (FISCHMAN; SALES, 2010), e assume, de fato, compromisso com o seu aluno e com as suas realidades e necessidades locais, numa perspectiva de intervenção social realista e exequível. Assim, por meio de uma postura mais modesta e comprometida do professor (FISCHMAN; SALES, 2010; SILVA, 1994), o ensino crítico revela seu potencial transformador na sociedade. Não por meio de intervenções grandiosas, mas por meio

do seu poder de inspirar pequenas mudanças de comportamento nos alunos, que podem ser observadas na sala de aula, na vida familiar e, em última instância, na vida em sociedade. Creio fortemente que, embora as mudanças possam parecer pequenas, elas assumem uma amplitude maior quando ultrapassam os portões da escola e ganham projeção na vida cotidiana das pessoas. Todavia, sobre essa questão, trato nas seções 3.3.1 e 3.3.2.

Ainda, em entrevista, uma aluna menciona sua apreciação pelos debates fundados num tema crítico, como drogas, sexualidade e racismo, sob o argumento de que contemplam seus interesses e necessidades do momento, além de contribuírem para sua educação: “[...] não educação de saber a matéria, mas educação para saber lidar com a vida” (EA, aluna, H2). A mesma aluna prossegue seu depoimento sobre o ensino crítico mencionando os textos para leitura, como mostra o excerto que segue:

[17] As aulas da Júlia são divertidas, a gente estuda e brinca em sala de aula. A aula de inglês me ajudou muito, eu não sabia nada de inglês, agora eu já entendo bem mais. **Ela dá os textos pra gente e eu consigo ler e entender... não sei todas as palavras, mas eu entendo o texto.** (EA, aluna, H2)

De fato, os depoimentos de Maria [14], de Lúcia [15], do aluno [16] e da aluna [17] apontam a leitura e os debates em sala de aula, como as duas principais estratégias de desenvolvimento do ensino crítico desenvolvido por Júlia, como ela mesma declara no excerto [13]. A exemplo do que defendem os PCN (BRASIL, PCN, 1998a), a ênfase na leitura é justificada por Julia [13] e por Maria [14] pelo critério da relevância social, uma vez que seria esta a habilidade mais utilizada pelos alunos em seus contextos. Nas aulas a que assisti, todavia, observei uma ênfase maior nos debates, em detrimento do trabalho com leitura, do qual tratarei na seção 3.2.2.

Assim como raça/racismo, outra temática recorrente nas aulas de Júlia é a questão de gênero. A professora, sempre que possível, problematiza os papéis de homem e de mulher na sociedade, seja nas tarefas domésticas ou no mercado de trabalho, provoca a reflexão dos alunos acerca de como eles tem desempenhado esses papéis em suas casas, nas suas relações familiares, ou na escola, entre colegas, e discute questões relacionadas à sexualidade. Parece haver, aí, um compromisso no sentido de, por meio do diálogo reflexivo, viabilizar, como proposto pelos estudiosos da LAC, a construção de um conhecimento que possa contribuir para o reconhecimento e a aceitação de uma diversidade de projetos

identitários, os quais a sociedade insiste em ignorar, contribuindo, dessa forma, para diminuir o sofrimento daqueles que vivem à margem da sociedade (MOITA LOPES, 2006, 2009).

Na aula de 25/03/2010, na turma I2, a professora desenvolveu um plano de aula cujo eixo temático era a questão de gênero. Por meio desse plano, Júlia se propôs a problematizar com os alunos a relação entre as questões de gênero e as profissões comumente exercidas em nossa sociedade. O excerto que segue retrata o início dessa aula:

[18] A professora adentrou a sala de aula, cumprimentou os alunos, foi ao quadro e escreveu: POLICEMAN e FIREMAN. Perguntou à classe o significado de FIRE e de MAN, a turma respondeu e ela perguntou que profissão seria aquela, então. E continuou:

**Júlia:** What does it mean POLICE e MAN?

Eles responderam que era policial e Júlia os questionou a razão do MAN no final da palavra, se havia policiais homens e policiais mulheres.

**Aluna A:** Professora, em inglês, existe as palavras FIREWOMAN e POLICEWOMAN?

Vários meninos se apressaram em responder, de forma debochada, que aquelas eram profissões para homens.

**Júlia:** Até alguns anos atrás, essas eram profissões exercidas apenas por homens, mas, atualmente, as mulheres já conquistaram esse espaço e também fazem carreira como policiais ou bombeiras. A professora escreveu no quadro POLICE OFFICER e FIRE FIGHTER e explicou que, atualmente, os termos mais usados para essas profissões eram esses, porque contemplam profissionais de ambos os sexos. Um aluno disse, de forma grosseira:

**Aluno A:** Isso é profissão para homem, não sei o que as mulheres estão fazendo aí. (NC, 25/03/2010, I2)

O pronunciamento do Aluno A foi o suficiente para desencadear, na sala de aula, uma discussão calorosa. Júlia perguntou ao menino por que aquelas não eram profissões para mulheres e ele respondeu que mulheres são fracas e emotivas para exercer aquele tipo de profissão, que lida cotidianamente com violência, sangue, morte e dor. Alguns alunos – meninos – concordaram com ele, outros alunos e alunas discordaram. Houve grande engajamento da turma na discussão, muitos alunos pedindo a palavra e, outros, discutindo o tema em grupos menores. Ali, naquele momento, por meio de uma relação dialógica – hierárquica, mas não autoritária –, a sala de aula de inglês configura-se como uma arena em que diferentes posições ideológicas emergem, colidem, são expostas a exame e podem – ou não – ser modificadas, contribuindo para a (trans)formação dos sujeitos.

Considero importante relatar que essa aula foi conturbada, plena de conflitos. Os posicionamentos dos alunos foram bastante divergentes, os turnos se sobrepunham um ao outro, o que, por vezes, dificultou seus registros. Todavia, imperou na sala de aula uma postura machista dos meninos, os quais teceram comentários, em tom de deboche, afirmando que lugar de mulher é no tanque, que mulher só serve para “fazer filho”, complementado por outro com a afirmação de que serve, também, para lavar, passar e cozinhar. Em meio a essa agitação, Júlia busca mediar o diálogo e promover a reflexão dos alunos, como exposto no excerto que segue:

[19] Júlia perguntou se os alunos consideram um mais do que o outro, como era na casa deles a relação entre homens e mulheres, entre o pai e a mãe, entre os filhos e as filhas, se tinha diferença. A aluna C afirmou que, na casa dela, tinha diferença, sim, pois pai e mãe trabalhavam fora, mas quem fazia tudo em casa era ela, a mãe e a irmã e o pai e o irmão não ajudavam. Júlia perguntou se elas concordavam com a situação e se achavam justo. Júlia declarou: “Se ambos trabalham fora, as tarefas devem ser divididas. Porque os homens não podem fazer serviços domésticos?”. A Aluna C respondeu que isso não era um problema para elas, porque seu pai era muito bom, corria atrás das necessidades e do conforto delas, era super amigo da gente, que saíam juntos e, se ela levava um amigo ou uma amiga em casa, seu pai fazia amizade também, assistia a filmes e fazia o lanche. Finalizou afirmando que sua mãe também não se importava, porque a vida do pai era para elas.

O aluno B interrompe a Aluna C e fala: “Não acho justo, professora, porque atrás de um grande homem sempre tem uma grande mulher”.

Júlia, imediatamente, chamou a atenção da turma para o ATRÁS e perguntou: “Mas a mulher fica atrás do homem? Que posição vocês acham que uma mulher deve ocupar em relação ao seu companheiro, ao seu marido, ao seu namorado?”. A classe ficou alvoroçada e alguns alunos e alunas falaram que não é atrás, que eles devem andar juntos, que são iguais. O Aluno B ficou sem graça, desculpou-se e concordou que não é ATRÁS do homem que a mulher deve ficar. Júlia argumentou que não precisa haver essa relação de superioridade/inferioridade entre homens e mulheres, que a sociedade é machista e privilegia os homens, que, muitas vezes, as mães perpetuam o machismo quando ensinam apenas as meninas a contribuírem nas tarefas domésticas. Alguns alunos manifestaram que ajudam em casa, outros, que não ajudam. Júlia, então, dirigiu-se ao quadro e escreveu: *Professions executed only by men. Can a woman do these jobs?* (NC, 25/03/2010, I2)

Considero fundamental destacar, aqui, que o diálogo crítico proposto em sala de aula, a problematização do conhecimento e sua relação com as práticas sociais das quais derivam e nas quais incidem (FREIRE, 1977), nem sempre será pacífica e confortável. Se nos propomos a fazer da sala de aula de inglês um espaço aberto à

reflexão crítica, um espaço de produção de contradiscursos aos discursos hegemônicos, de transgressão das práticas prescritas e cristalizadas na sociedade, é mister que nós, professores, tenhamos claro que diálogo é via de mão dupla. Todavia, entendo o conflito como constituinte de toda ação pedagógica que se pretenda problematizadora, reflexiva e (trans)formadora. Não se coloca em pauta para problematização questões que estão resolvidas, de modo confortável e justo para todos os envolvidos. Dessa forma, é papel de Júlia administrar, em sala de aula, como sugerem Moita Lopes, (2006, 2009) e Rajagopalan (2003), as diferentes compreensões e os diferentes significados atribuídos às práticas sociais em que imperam as desigualdades – sejam elas de ordem social, cultural ou estrutural – assumindo um compromisso ético com a (re)construção e a legitimação de significados outros, que não causem, ou pelo menos minimizem, qualquer tipo de sofrimento aos sujeitos.

Na aula de 25/04/2010, excertos [18] e [19], Júlia desenvolveu um plano de aula com dois objetivos. O primeiro, de cunho crítico, de provocar a reflexão dos alunos acerca de questões de gênero; dos papéis socialmente legitimados para o homem e para a mulher; o segundo, de cunho linguístico, de desenvolver vocabulário relacionado a profissões. Júlia propôs questionamentos, instigou os alunos a exporem suas opiniões sobre as relações de poder e privilégio no que tange a gênero, contudo, seu discurso soou-me um tanto tendencioso, impositivo e autoritário, no sentido de que os homens têm de desenvolver as atividades domésticas em igualdade com as mulheres. Saltou-me aos olhos sua atitude de silenciamento diante da declaração da Aluna C: em sua casa, apenas as mulheres fazem os serviços domésticos, embora seu pai e sua mãe trabalhem fora e elas não se sentem incomodadas com essa organização familiar. Júlia ignorou a declaração da aluna, voltando sua atenção para o comentário do Aluno B.

Entendo que discutir a perspectiva apresentada pela Aluna C poderia ser enriquecedor para o debate, uma vez que poderia ampliar o leque de possibilidades de interpretação da realidade. Se buscamos, como proposto por Freire (1997), um diálogo calcado no respeito entre professores e alunos, bem como um ensino que tome como ponto de partida suas histórias e necessidades, não podemos ignorar suas vozes e suas perspectivas. Ademais, não bastasse desconsiderar a voz da referida aluna, ao final de sua fala, Júlia ainda atribuiu responsabilidades “às mães [que] perpetuam o machismo quando ensinam apenas as meninas a contribuir

nas tarefas domésticas” (NC, 25/03/2010, I2). Em consequência desse incidente, é possível supor que a Aluna C pode ter se sentido constrangida diante da turma, o que pode levá-la a optar pelo silêncio em outros momentos de reflexão e debates em sala de aula.

Cabe, aqui, discutir algumas implicações de uma pedagogia crítica de ensino de inglês. Segundo educadores críticos como Freire (1979, 1996, 2005, 2010), Contreras (2002), McLaren (1997), Giroux (1997, 2010) e Pennycook (1998a, 1999, 2004, 2006), a pedagogia crítica supõe a problematização de práticas sociais naturalizadas pela sociedade, bem como a conscientização e a politização dos sujeitos, de modo a contribuir para que assumam o protagonismo de suas próprias histórias. Nesse sentido, é fundamental ao educador crítico a disposição para lidar com as múltiplas perspectivas, as divergentes opiniões acerca de uma questão, o que significa despir-se, à medida que é possível, da intenção de impor a sua perspectiva dos fatos como mais correta ou melhor do que outras. Como afirmam Freire e Shor (1987), temos de expor aos alunos nossos pensamentos e opiniões, convencê-los dos nossos sonhos, sem, no entanto, esperar a adesão deles aos nossos planos pessoais.

O ensino crítico implica a indagação, a relativização de práticas e conceitos que vigoram na sociedade, implica a ampliação das possibilidades de interpretação da realidade que nos cerca, sem, no entanto, impor a prescrição de uma nova norma. É sabido que todos temos posições ideológicas, as quais podemos – e devemos – expor aos nossos alunos num contexto de problematização. Contudo, a imposição de normas e conceitos seria opressiva e contraditória em relação aos ideais emancipatórios que fundamentam o ensino crítico de inglês. Dessa forma, é importante Júlia atentar para o fato de que, se por um lado, a maioria das mulheres clama pela participação dos companheiros nas tarefas domésticas, uma vez que ambos têm vida profissional e compartilham as despesas da casa; por outro lado, é possível que haja outros modos de organizar essa questão familiar, como o relatado pela Aluna C, sem que a mulher sinta-se lesada ou oprimida. É preciso supor outras possibilidades. Em suma, o ensino crítico propõe questionamentos, provoca reflexões, contudo, não impõe respostas, não prescreve receitas.

Todavia, embora naquele momento, aparentemente, Júlia tenha ignorado o depoimento da Aluna C, suponho que a professora não tenha deixado de refletir e de

ser modificada por ele. No mesmo dia, ao desenvolver o mesmo plano de aula na turma II, sua apresentação do tema aconteceu como relato na seguinte nota de campo:

[20] A aula começou atrasada, às 10h33min. Júlia perguntou quem se lembrava do texto *Boys and girls*, que tratava sobre coisas que meninos e meninas fazem. Os alunos relataram que o texto dizia que as meninas gostam de andar em grupos pequenos e os meninos em grupos grandes. Um menino disse que as meninas são muito “pati”, muito “enjoadinhas”. **Júlia tomou a palavra e falou que, cada vez mais, essas diferenças diminuem, que a mulher conquistou muitos espaços que, antes, eram apenas de homens e os homens também estão fazendo coisas que apenas as mulheres faziam. Comentou que, hoje, os homens estão ajudando em afazeres domésticos, que muitas mulheres sustentam a casa.** Em seguida, ela escreveu no quadro: POLICEMAN e FIREMAN. Perguntou o significado de cada palavra, destacou o MAN e perguntou a quem se referiam aquelas profissões, os alunos falaram que elas se referiam aos homens. Júlia explicou que, como as mulheres adentraram nessas profissões, houve necessidade de mudança nos nomes das profissões para POLICE OFFICER e FIRE FIGHTER, que são termos que não remetem a um gênero único. (NC, 25/03/2010, II)

É possível perceber, na turma II, uma abordagem menos inflamada e panfletária e mais branda e objetiva da parte de Júlia, o que pode indicar que, embora a professora não tenha emitido uma resposta para a Aluna C, na I2, aquele depoimento pode ter provocado sua reflexão e propiciado a ela uma revisão de seus conceitos e de sua compreensão acerca das possibilidades de arranjos na distribuição das tarefas domésticas. Note-se, nesse caso, que o ensino crítico cumpre seu objetivo de (trans)formação não apenas dos alunos, como também da professora.

Não posso deixar de esclarecer que Júlia é solteira e, portanto, compartilhar a vida com um companheiro, sob o mesmo teto, não faz parte do repertório de experiências que constituem sua subjetividade social, o que, como aponta Ellsworth (1992) impõe ressalvas à sua possibilidade de interpretar a experiência do outro. Na verdade, acredito que, como Júlia, a maioria de nós defende a igualdade entre os gêneros. No entanto, em meu entendimento, não existe um código de comportamentos e de atitudes aplicável a todos os contextos. Cada contexto é único e demanda arranjos que atendam às suas necessidades específicas, as quais devem ser negociadas, de forma a chegar num consenso que seja confortável para todos os envolvidos. Parece-me que esse consenso – que pode ser provisório – foi alcançado pela família da Aluna C.

Contudo, é preciso refletir, também, acerca do depoimento da Aluna C. O que ocorre é que, na sociedade machista em que vivemos, em que se naturalizou uma desobrigação dos homens em relação aos serviços domésticos, bem como em relação a atividades que envolvam educação e lazer dos filhos, ter um pai ou um marido que, além de preocupar-se com o conforto e a provisão material da família, cultiva uma relação de cuidado e proximidade afetiva com os filhos, é o suficiente para que tanto a menina como sua mãe se sintam privilegiadas e, espontaneamente, eximam o pai de contribuir nos afazeres domésticos. É possível, também, que a Aluna C e sua mãe, como tantas outras mulheres em nossa sociedade, não tenham, ainda, despertado para o fato de que vivemos em uma estrutura social que não nos permite a percepção do quanto somos subjugadas. Problematizar a questão em sala de aula poderia, inclusive, levá-las – mãe e filha – a modificar o consenso estabelecido.

Como já mencionei, no que se refere à temática crítica, o plano de aula do dia 25/03/2010 focaliza questões de gênero. Tal temática está em consonância com o que preconizam os PCN-LE (BRASIL, PCN, 1998a), ao sugerir que o ensino de inglês deve comprometer-se com a abordagem de temas transversais e de questões das quais derivam as desigualdades sociais com o propósito de contribuir para desenvolver no aluno sua capacidade de se engajar e engajar outros no discurso, a fim de atuar no meio em que vive. Júlia, a respeito de suas escolhas temáticas e do modo de abordá-las em sala de aula– com ou sem um planejamento prévio –, tece as seguintes considerações:

[21] Já falei de nazismo, de sexualidade, de classe, eu falo muito... porque eles sempre falam de salário, de salário de professor... eu sempre questiono porque que as coisas são assim. **E outra: mulher, questões de gênero. Sempre, assim... sempre que surge a oportunidade eu falo sobre questões de gênero, mas não sempre de um modo estruturado, sempre planejado.** Se tem alguma atividade que eu posso inserir essa questão, eu insiro e faço eles pensarem: é assim? Por quê? **Se surge algum incidente que abre brecha, eu aproveito, provoco, faço pensar,** sem ficar discursando na cabeça deles, só faço pensar, levanto questionamentos. (EPP, grifos meus)

As declarações de Júlia, quanto à temática de suas aulas, inclusive desta aula em que ela problematizou questões de gênero, são ratificadas pelo professor Willian<sup>24</sup>, no seguinte depoimento:

---

<sup>24</sup> Willian é um codinome escolhido pelo professor, colega de trabalho de Júlia.

[22] Já ouvi os alunos comentando as discussões das aulas de inglês sobre *bullying*, aborto, eleições, sobre sexualidade... **Também ouvi alguns comentários sobre papéis de homem e mulher, me perguntaram se eu ajudava nos serviços de casa e eu percebi que era uma discussão da aula de inglês.** Até saí do meu conteúdo, porque achei a conversa pertinente. A gente não consegue dimensionar os efeitos desse trabalho, mas eu não tenho dúvidas de que é positivo. A Júlia promove a reflexão, faz eles pensarem sobre coisas que a sociedade impõe como regra, a gente aceita e vai reproduzindo. Nós, professores, também precisamos dessas reflexões, precisamos olhar de um jeito novo para as coisas velhas. (QCP)

Também a diretora, Maria, corrobora o relato de Júlia sobre as aulas planejadas com enfoque crítico. Na entrevista, ao ser questionada se sabia qual era a percepção de pais e de alunos sobre o ensino crítico de inglês desenvolvido por Júlia, Maria se pronunciou do seguinte modo:

[23] De alunos, sim; de pais, não. Os alunos falam que ela trabalha de uma forma diferente o inglês e que eles gostam mais da matéria assim, com esse trabalho diferenciado que ela faz. As professoras de inglês trabalham assim, seguindo um conteúdo. Ela trabalha com temas diversificados... **Ela pega um tema, faz um plano, um projeto e desenvolve algumas aulas debatendo aquela questão.** Nesse plano tem tudo: os debates, as leituras, os exercícios, a gramática. (ED)

Ainda na entrevista, Maria afirma que Júlia “não deixa o conteúdo de lado, mas trabalha a realidade do aluno com temas que estão de acordo com o que o aluno, adolescente, curioso, tem necessidade de discutir” (ED). A diretora é enfática em seu depoimento em favor do ensino crítico de inglês, pautado nessa abordagem por temas:

[24] [a] **escola tem muito a ganhar com esse trabalho que ela vem fazendo, que [...] é um trabalho diferente, com temas diferentes, diversificados, que toca muito nos adolescentes, na realidade deles, que está ajudando muitos deles. [...] Eu acho que [...] esses conteúdos, sexualidade, a posição da mulher na sociedade, que são conteúdos que as pessoas acham que não é inglês, mas ela trabalha na área dela [...] e eu acho isso um ponto muito positivo.** Os alunos estão produzindo **pequenos textos**, eu não vi, nem sei inglês... algumas mães comentaram comigo numa reunião. (ED, grifos meus)

Ressalto, no excerto [24], dois fortes argumentos em prol do ensino crítico de inglês apontados pela diretora. O primeiro refere-se ao fato de os temas estarem relacionados à realidade dos alunos e atenderem às suas necessidades; já o segundo

refere-se ao desenvolvimento linguístico materializado por meio dos “pequenos textos” mencionados pela diretora. De fato, em minhas observações pude perceber que os alunos desenvolvem produções escritas, em inglês, as quais serão mostradas na segunda seção.

Enfim, demonstrei, aqui, o ensino crítico desenvolvido por Júlia pautado por um plano de aula centrado em dois temas críticos: raça/racismo e gênero. Das 40 aulas a que assisti, 16 delas estavam ancoradas em um plano de aula crítico, sendo abordados os seguintes eixos temáticos: raça/racismo, questões de gênero, *bullying*, educação. Dentro de cada um desses eixos, Júlia desenvolveu planos de aulas diferentes, com enfoques adequados para as diferentes turmas, mesclando, às vezes, o tema crítico com um conteúdo linguístico. Esse foi o caso da aula sobre raça e racismo, apresentada na vinheta, desenvolvida nas turmas G1 e G2, em que o conteúdo linguístico foi descrição de pessoas e, da aula sobre questões de gênero, desenvolvida nas turmas I1 e I2, em que o conteúdo linguístico foi vocabulário relacionado a profissões.

Ainda, Júlia desenvolve o ensino crítico a que se propõe, basicamente, partindo da leitura de um texto acerca do tema em questão, passando para a problematização do tema por meio de debates e reflexões coletivas, como proposto por teóricos da pedagogia crítica, como Freire (1996, 1997, 2005, 2010), Contreras (2002) e Giroux (1997), e do ensino crítico de inglês, como Moita Lopes (2003, 2006, 2009) e Pennycook (1998b, 1999, 2004, 2006). Na sequência, Júlia passa a desenvolver tópicos de vocabulário, estrutura linguística e, eventualmente, produção escrita, da qual tratarei na seção 3.2.1 deste capítulo.

Assim, tendo discutido minhas percepções sobre o ensino crítico desenvolvido por Júlia a partir de um plano de aula, na próxima subseção discuto minhas percepções acerca do ensino que emerge de momentos críticos em sala de aula.

### **3.1.2 O ensino crítico desenvolvido a partir dos eventos críticos que emergem nas interações durante as aulas.**

A postura crítica é um traço da identidade de Júlia, de mulher, educadora, negra, de classe socioeconômica pouco privilegiada, politizada, engajada em questões raciais. Tal postura guia o seu fazer pedagógico, cotidianamente, não apenas em aulas pautadas por um planejamento cuja intencionalidade esteja,

explicitamente, voltada para um tema crítico, como também em aulas cuja ênfase recaia sobre um tópico gramatical, correção de atividades, produção textual, entre outras atividades.

Ocorre que a sala de aula é um campo complexo e singular de interação entre professores e alunos, os quais adentram esse espaço imbuídos de seus conceitos e valores, de suas histórias de vida, que dialogam, colidem ou complementam-se entre si. A sala de aula é, portanto, um espaço pleno de conflitos, os quais demandam do professor percepção aguçada, sensibilidade e disposição para mediá-los. Julia é atenta a esses momentos críticos e faz deles oportunidades de problematização de questões nevrálgicas da nossa sociedade. A esse respeito, na entrevista, Julia faz o seguinte pronunciamento:

[25] [Eu] vou vendo o que vai surgindo em sala de aula, por exemplo, xingamentos, por que houve aquele xingamento, aquela situação? Aí, eu vou vendo o que acontece e **vou trabalhando com os alunos, às vezes aproveitando aquele momentinho, aquela brecha, na hora**, porque tem coisa que não dá pra deixar pra depois, pra fazer um planejamento bonito. (EPP)

De fato, a sala de aula é uma arena de tensões dada a diversidade de histórias de vida, de posições ideológicas, de registros culturais que ali se encontram. É lugar de risco e de incerteza (Fabrício, 2006), de imprevisibilidades, de consensos e de dissensos, de subserviência e de transgressão. Deriva justamente daí a sua riqueza como lócus de possibilidades de reconstrução de conceitos e práticas sociais cristalizadas – sempre passíveis de reformulações – e de edificação de saberes que, como sugerem os teóricos críticos (Freire, 1996, 1997, 2005, 2010; Giroux, 1997; Contreras, 2002; Freire; Shor, 1987; McLaren, 1997), possam contribuir para a elaboração de um novo projeto social pautado pela ética da solidariedade, da justiça e da igualdade.

Também os alunos se pronunciam a respeito do posicionamento de Julia diante das situações de conflito.

[26] **Mas também, ela [a Júlia] não deixa passar nada, se ela ouve alguma piadinha, alguma coisa preconceituosa, sobre as meninas, sobre qualquer assunto, ela não deixa quieto... Já chama nossa atenção. Já pergunta, mas por quê? Isso está certo? Se coloque no lugar do outro...** (E, Aluno, H1)

[27] **A Júlia tem uma anteninha que capta tudo o que acontece na sala. E ela interfere na hora.** Se alguém chama de gorda, se

faz comentário racista, se alguém faz comentário sobre alguma menina mais saidinha... geralmente os meninos, né? Eles já estão mais cuidadosos, porque **ela faz eles pensarem sobre o que eles estão fazendo, se é bom... Comentários e piadinhas racistas, então... ela cobra respeito mesmo.** Todo mundo merece respeito, né? (E, Aluna, I2)

Contudo, o posicionamento da professora em situações de conflito não é unanimidade entre os alunos. Por ocasião da entrevista, ao ouvir o depoimento transcrito no excerto [27], um aluno declarou que não gostava das intervenções de Júlia nas “brincadeiras” deles, sob o argumento de que a professora dava uma dimensão maior aos fatos do que eles tinham. Outros alunos, que aguardavam para dar entrevista, se manifestaram contrários a ele e relataram que seu desagrado se devia ao fato que, muitas vezes, ele era autor de piadas preconceituosas e punha apelidos desagradáveis nos colegas de classe. O aluno não negou, defendeu-se sob o argumento de que eram apenas brincadeiras e acrescentou que, se os colegas não gostavam, eles mesmos deveriam se manifestar. Por fim, declarou que a professora tinha era que ensinar inglês.

Importante esclarecer que, no momento em que estive na sala de aula e expliquei o procedimento da entrevista, este aluno já havia manifestado que não participaria. No entanto, quando os alunos que assentiram na participação saíram da classe, ele os acompanhou. Após a sua manifestação contrária ao posicionamento da professora face aos conflitos, perguntei-lhe novamente se gostaria de gravar a entrevista e ele manteve a sua recusa.

Considero fundamental, aqui, entender que o comportamento ao qual o aluno se refere como “brincadeira” constitui-se, na verdade, naquilo que se convencionou chamar de *bullying*: o conjunto de atos de violência física ou psicológica, intencionais e repetidos, praticados dentro de uma relação desigual de poder, por um indivíduo que se julga mais forte no intuito de intimidar ou agredir outro indivíduo incapaz de se defender (FANTE; PEDRA, 2008).

A “brincadeira” referida pelo aluno intimida, exclui, provoca dor e sofrimento, fere a alma e pode deixar cicatrizes profundas. Insultos, apelidos cruéis, atitudes hostis, que ridicularizam e provocam o sofrimento alheio são comportamentos que violam o direito à integridade física e psicológica, ferem a dignidade humana. Compactuar com esse tipo de atitude em sala de aula seria endossar, no micro contexto escolar, as desigualdades que imperam no macro contexto social, alimentar

a relação opressor/oprimido e naturalizar abusos de poder. Júlia, ao contrário, faz da sala de aula um “espaço de desaprendizagens” (FABRÍCIO, 2006), um local privilegiado para problematizar práticas sociais opressoras e discriminatórias, bem como propor mecanismos para revertê-las. Ainda, em consonância com o que propõe a LAC, Júlia desenvolve uma atuação pedagógica eticamente comprometida com o ideal de construir significados que não causem dor ou sofrimento aos sujeitos (MOITA LOPES, 2009).

Em 25/04/2010, na turma I2, a aula foi interrompida pela chegada do lanche, que é servido na sala de aula, durante o segundo horário, entre 8h e 9h. Em meio ao alvoroço para servirem-se, acontece o incidente relatado na seguinte nota de campo:

[28]A bandeja com o lanche foi colocada sobre uma carteira no fundo da sala e os alunos iam até lá para se servir. Duas meninas se encaminhavam para lá, conversando, quando uma delas, negra, encostou na carteira de um aluno e derrubou seu caderno. O menino, de modo grosseiro, falou: “Ei, carvãozinho, presta atenção aí”. A menina juntou o caderno, colocou na carteira e continuou em direção ao lanche. O menino dirigiu-se a ela: “Ei, grafite 07, não vai pedir desculpas não?” A menina pegou o lanche e retornou para sua carteira, em silêncio. (NC, 25/04/2010, I2)

Julia, como professora, negra, engajada no ensino crítico de inglês, é atenta a importância do trabalho com a questão racial e com a responsabilidade social da escola na desconstrução de estereótipos e preconceitos raciais. Assim, diante do fato, Júlia voltou-se para o menino e perguntou: “Como assim, carvãozinho, grafite 07? Ela é negra, como eu” (NC, 25/04/2010, I2). O menino respondeu que estava brincando e que a situação não tinha importância e a menina concordou que estava “tudo bem”. O menino, agressor, minimizou sua ação discriminatória; a menina, vítima, preferiu silenciar. Ambos tentam naturalizar algo que não é natural, mas aprendido culturalmente, nas relações sociais: o racismo. Julia se dirige à classe e procede como relato na nota de campo:

[29] A professora perguntou aos alunos se eles sabiam que preconceito e discriminação racial são crimes. Um aluno disse que “nem da[va] nada” e Júlia perguntou se eles não viam as notícias sobre processos por discriminação. Ela destacou a importância de tratar as pessoas com respeito e consideração, independentemente de raça, cor, religião ou orientação sexual e de ter sempre em mente que as nossas ações têm consequências, tanto para as nossas vidas como para a vida do outro, que as nossas ações podem

refletir positiva ou negativamente na vida das pessoas com quem convivemos. Perguntou: Que tipo de influência vocês gostariam de exercer sobre o outro? (NC, 25/04/2010, I2).

Considero importante, aqui, entender o descaso do aluno e o silêncio da aluna diante da situação. O que ocorre é que ambos internalizaram o preconceito como algo natural, tanto a vítima quanto o algoz, comportamento bastante comum na sociedade. Brancos fingem que não têm preconceito em relação aos negros; e negros fingem que não sofrem nenhum tipo de preconceito. Na verdade, o preconceito racial tem raízes tão remotas e profundas que suas vítimas parecem, muitas vezes, assumir uma reação de precaução ou de resignação. Por essa razão, os questionamentos e as reflexões acerca de racismo provocadas por Júlia podem resgatar a vítima do constrangimento e da humilhação, além de “ensinar a dialogar sobre o respeito mútuo num gesto que pode transformar o significado do sofrimento, ao fazer do ocorrido ocasião de aprendizagem” (BRASIL, PCN, 1998b, p. 139). Entendo que esses momentos de reflexão coletiva vivenciados em sala de aula podem constituir-se experiências reconfortantes, fortalecedoras e libertárias, porque a dor pronunciada e compartilhada é mais suportável do que o grito silenciado (BRASIL, PCN, 1998b) e tem mais possibilidade de ser superada ou, pelo menos, transformada.

Ainda no que se refere à questão de raça, na aula dia 19/04/2010, na turma H2, houve um pequeno incidente. A professora distribuía o livro didático *Password*, da biblioteca da escola, quando aconteceu o seguinte episódio:

[30] Dois meninos se desentenderam porque queriam pegar o mesmo livro, por estar em melhor estado de conservação. Os dois alunos pegaram o livro juntos, mas, na disputa, deixaram o livro cair. O Aluno A, negro, rapidamente, recolheu o livro do chão e encaminhou-se a sua carteira. O Aluno B, branco, continuou reclamando, afirmando que havia chegado primeiro e resmungando: “Quer o livro para quê, se macaco não sabe ler.” A turma o vaiou. Diante da vaia, Júlia, que não havia ouvido o insulto, buscou inteirar-se do ocorrido. Ela dirige-se à classe e expõe sua frustração diante desse tipo de acontecimento, mesmo depois de já terem discutido sobre diferenças, diversidade e respeito. Comenta com eles sobre as raízes históricas do preconceito racial, as consequências desse preconceito ao longo da história e pergunta aos alunos se eles querem contribuir para a reprodução de preconceitos, para a perpetuação das desigualdades sociais e da intolerância. A turma se engaja na conversa, mas os Alunos A e B não se manifestam. (NC, 19/04/2010, H2)

Julia não se furtou ao seu compromisso de problematizar questões críticas, às quais comumente os professores querem escapar ou camuflar. Como preconiza a LAC, ela buscou, por meio do diálogo, propiciar aos alunos à criação de “inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem tem um papel central” (MOITA LOPES, 2006, p. 14). No caso em questão, o preconceito e a discriminação raciais foram manifestos explicitamente por meio de um xingamento, uma analogia depreciativa entre um aluno negro e um animal.

Considero interessante atentar para algumas posições adotadas por Júlia em sua abordagem. Embora a questão racial lhe atinja diretamente, uma vez que é negra, ela abordou o incidente de modo tão impessoal quanto possível, sem mostrar-se particularmente atingida, sem advogar em causa própria. É fato que não é possível apagar sua identidade de mulher negra, no entanto, essa postura mais distanciada contribui para que os alunos se manifestem com mais liberdade. Uma postura mais inflamada poderia ser coerciva, menos produtiva e poderia alcançar menos alunos.

Também o fato de Julia dirigir-se a turma em geral, sem interpelar diretamente os dois alunos chamou-me a atenção. Em situações como essa, parece-me inevitável que os dois meninos não passassem por certo constrangimento, no entanto, a professora optou por não colocá-los na berlinda. Posso supor que tal escolha de Júlia se justifique porque seu interesse não era dar lição de moral; não era expô-los diante da turma; seu interesse maior era a problematização de uma questão social que atinge, muito além daquele grupo específico de alunos, o mundo social extra-escolar. Júlia não colocou ênfase no incidente ocorrido em sala de aula, nem nos dois alunos. A ênfase de Júlia recaiu sobre a problematização acerca do preconceito racial, sobre a produção de conhecimentos que possam contribuir para o reconhecimento e a legitimação das diferenças (MOITA LOPES, 2006) e, por consequência, para a construção de uma sociedade mais justa (FREIRE, 1996, 1997, 2005, 2010; GIROUX, 1997; CONTRERAS, 2002; FREIRE E SHOR, 1987; MCLAREN, 1997).

Embora Júlia tenha assumido uma postura que minimizou a exposição dos Alunos A e B [30], o silêncio deles pode ter diferentes significados, sobre os quais não posso deixar de conjecturar. É possível que, mesmo não sendo a intenção da professora, eles tenham se sentido constrangidos, oprimidos pela voz de autoridade de Julia. O silêncio do Aluno B pode significar também descaso com a abordagem da professora e com o sofrimento alheio bem como uma ausência de percepção acerca das implicações de sua atitude preconceituosa e discriminatória, derivada justamente

da naturalização da hierarquização das raças. É possível, inclusive, que o Aluno B, como o aluno que não quis gravar entrevista, mas declarou não apreciar a intervenção de Júlia em suas “brincadeiras”, também considere que a professora supervaloriza esses episódios.

Quanto ao silêncio aluno A, suponho duas possibilidades. A primeira é de que ele tenha se sentido representado e confortável com o posicionamento da professora que, indiretamente, entrou em sua defesa. A segunda é de que ele tenha se sentido exposto e tenha optado pelo silêncio para minimizar tal exposição. A grande diferença entre as duas possibilidades é que, no primeiro caso, a abordagem de Júlia pode ter, para esse aluno, um efeito fortalecedor; o que pode contribuir para que, em outros momentos, ele se posicione de forma mais assertiva e autônoma. No segundo caso, tal abordagem pode reforçar seu silenciamento e ter um efeito opressivo.

Cabe, aqui, questionar: se a abordagem da professora pode expor a constrangimentos os alunos envolvidos e, até, ser opressiva, não deveria ela ignorar o incidente crítico [30]? Em meu entendimento, não. Ignorar seria o caminho mais cômodo, Júlia optou pelo mais espinhoso. Ignorar seria endossar a atitude discriminatória, legitimar o preconceito e eximir-se de sua responsabilidade social como educadora. Tratar sobre questões críticas, que mexem com as dores alheias – ou próprias - não é algo fácil ou tranquilo e pode ter um preço. Nesse caso, Julia pode ter feito opção pela problematização e pela reflexão coletivas, às quais poderiam contribuir para uma “tomada de consciência” (FREIRE, 1979, P. 15) da turma como um todo, em detrimento dos dois alunos, o que não quer dizer que eles não possam ter sido alcançados pelos objetivos da professora. Interessa-me, ainda, dizer que não é possível determinar quantos e quem foram os alcançados pelo trabalho de Júlia naquele momento. É possível que alguns tenham sido despertados ali, outros, aparentemente alheios, podem construir sentido para essas reflexões posteriormente. Importa é que as sementes foram lançadas. Se e quando germinarão não podemos assegurar.

Em outra ocasião, na turma G3, enquanto Júlia discorria sobre a importância do ensino e de cada disciplina, um aluno, gratuitamente, passa perto de uma aluna negra, de cabelo crespo, bate em sua cabeça e pergunta: “Não deu tempo de pentear o pixaim hoje, [nome da aluna]?”. A aluna empurrou a mão do menino, disse que não era da sua conta e passou a mão sobre os cabelos, sorrindo, apoiada pelas colegas. Júlia apenas sorriu e fez um gesto de positivo para a aluna. Esse contentamento com

reações mais firmes de alunos alvos de algum tipo de situação constrangedora, discriminatória ou dolorosa foi manifestado por Júlia, na entrevista, como exposto nos seguintes excertos:

[31] Minha grande alegria é ver alunos e alunas mais seguros, mais altivos, mais fortalecidos, se aceitando como negros, de valor igual aos brancos. As meninas curtindo os cabelos afro, soltando os cabelos, convencidas de que é bonito, sim. Eu solto o meu, às vezes, para incentivá-las. (EPP)

[32] Eu vejo que o meu trabalho vale a pena quando eu vejo meninas e meninos negros se posicionando quando usam apelidos desagradáveis com eles, quando eu vejo alunos que não se assumiam como negros e agora falam que são negros [...] (EPP)

Os dois excertos evidenciam a satisfação de Júlia com o empoderamento dos alunos, com a postura ativa diante de situações de desacato moral, que ofendem e atingem sua integridade física ou psicológica. Leila, uma professora que atua no ciclo III com Julia, também reconhece o fortalecimento dos alunos, afirma que percebe que “os alunos estão se posicionando mais, [que] alunos que ficavam quietinhos no seu canto [...], estão falando mais, [...] como se estivessem mais autoconfiantes” (QCP) e supõe que essa nova postura dos alunos derive das reflexões que Júlia propõe.

Mas o que quero ressaltar quanto ao episódio em que um aluno se refere de forma preconceituosa e depreciativa ao cabelo crespo de uma colega de classe é a discreta e sutil manifestação de apoio de Julia à aluna. A meu ver, a aluna já se sente forte e autônoma o suficiente para reagir e, portanto, tal situação não demandava de Júlia uma intervenção maior. O sorriso e o gesto de aprovação, naquele momento, podem ter, para aquela aluna, significado mais do que um discurso da professora, uma vez que a própria aluna se posicionou, resolveu o conflito e avançou em direção à sua emancipação. Ademais, em se tratando de ensino crítico, considero de suma importância que o professor tenha o cuidado de não incorrer no erro de fazer da sala de aula um palco de embates incessantes, sobretudo em turmas de adolescentes. É preciso bom senso para lidar com eventos críticos e saber quando e em que medida precisam de intervenção e problematização. Se um remédio na dose certa pode curar, seu excesso pode provocar reações adversas, mais ou menos severas.

Na aula do dia 15/04, na turma I2, aconteceu outro incidente crítico. Júlia ensinava a forma verbal *used to* + infinitivo, falava de coisas que homens e mulheres

costumavam fazer no passado e registrava no quadro, em inglês, as sentenças construídas em conjunto com os alunos. Acerca de coisas que os homens costumavam fazer aconteceu o seguinte episódio:

[33] Um aluno falou: “men used to wear hats”. Outro disse “men used to have problems with erection”. A classe riu e Júlia perguntou se, hoje, os homens não tem mais esse problema. O menino respondeu que, atualmente, “os homens não enfrentam mais esse problema, porque existe Viagra, que levanta até defunto. Só não levanta se o cara for boiola”. A turma se dispersou em risos e um outro aluno enfatizou para a professora: “só se for viado, professora”. Júlia perguntou à turma o motivo do riso, qual era o problema que eles viam em uma relação homoafetiva. Um menino respondeu que era “safadeza”, que não era “normal” e ela respondeu que considerava difícil julgar o comportamento dos outros da nossa perspectiva, que cada um sabe de si apenas e que a relação homoafetiva é tão legítima quanto a relação heteroafetiva. Perguntou aos alunos se eles achavam que todas as pessoas têm de ser iguais, o que era ser normal, afirmou que um homem pode gostar de uma mulher morena, loira, alta, ou gostar de outro homem, que são apenas formas diferentes de exercer a afetividade. Uma aluna, dirigindo-se para a turma toda, disse que não sabia a razão da piadinha já que todos ali eram amigos do [nome de um aluno de outra turma], que todos sabiam que ele era homossexual. Júlia respondeu que é preciso estar aberto à diversidade, que como eles se deram a oportunidade de conhecer o [nome de um aluno de outra turma] puderam perceber que a pessoa é muito mais do que a sua orientação homoafetiva.  
(NC, 15/04/2010, I2)

Mais uma vez, Julia se manifesta diante de um evento crítico, “aproveitando aquele momentinho, aquela brecha” (EPP) deixada pelos alunos e propõe questionamentos sobre as relações homoafetivas. Na verdade, vivemos em uma sociedade pautada por um ideal de sujeito masculino, branco, heterossexual e cristão em que aqueles que não se encaixam nesse padrão acabam por ser vistos como subalternos, indesejáveis e, portanto, passíveis de desprezo e segregação.

A escola, apesar de seu suposto compromisso com a inclusão, com a ética (BRASIL, PCN, 1998b) e com a orientação sexual, “dentro de uma perspectiva democrática e pluralista” (BRASIL, PCN, 1998c), tem, muitas vezes, negado aos homossexuais – como a outras minorias – o espaço, a visibilidade, a liberdade de expressão e a voz a que eles têm direito no espaço escolar, o que só contribui para confiná-los ao preconceito, às gozações, às chacotas e à violência. Enganosamente, a escola parece pensar que “se deixarem de tratar desses ‘problemas’ a sexualidade ficará fora da escola” (LOURO, 1997, p. 80-81). Na contramão, Júlia optou por não

contribuir com a perpetuação da invisibilidade ou a estigmatização deles, mas por problematizar a questão e aceitar o desafio de contemplar, no ensino crítico de inglês, a diversidade de experiências sociais, culturais, afetivas e sexuais dos indivíduos em suas relações interpessoais.

Se a escola, de modo geral, tende a fechar os olhos para a presença – incômoda – dos homossexuais naquele espaço ou inibir suas manifestações, Júlia subverte a ordem e atua no sentido de enfrentar a questão e problematizá-la junto aos alunos no intuito de contribuir para reconhecimento e legitimação de sua presença e de seus direitos. Acerca da escola em que atua, Júlia declara, no questionário, que tem apoio – no sentido de anuência – para seu trabalho, mas que prefere atuar sozinha porque “não ach[a] que as pessoas tenham a mesma visão que [ela] de raça e gênero” (QPP). Na entrevista, ela reitera seu pensamento da seguinte maneira:

[34] Falta coragem pra eles pra lidar com assuntos mais difíceis. E também tem o fato de ter preconceito sobre o tema e aí eu prefiro que não fale. O professor vai diluir ou reforçar o preconceito? [...] eu prefiro que não fale nada, do que fale besteira e reforce o preconceito. E falar de homossexualidade? Há termos que surgem até hoje, preconceituosos, pejorativos... eu prefiro evitar isso. (EPP)

Também a reflexão sobre o conceito de normalidade/anormalidade, proposta por Júlia, é de suma importância para os alunos. O entendimento da homossexualidade como algo anormal coloca os sujeitos que vivem esse tipo de relacionamento na condição de transgressores, de desviantes, de violadores da norma, da lei, o que certamente contribui para que tantos alunos e alunas nas escolas optem pelo silenciamento, pelo apagamento ou pela dissimulação de sua orientação sexual, dos quais derivam sofrimento, dor e, por vezes, até a evasão escolar. É preciso, portanto, conjecturar, relativizar tudo o que dado como natural ou normal e, como preconiza a LAC,

movimentar o ângulo de observação do centro [...] para as franjas do sistema globalizado, para as organizações invisíveis, para as periferias, para as formas de ser consideradas subalternas ou inferiores (quanto à sexualidade, à raça, à classe social etc). (FABRÍCIO, 2006, p. 51)

Entendo que o que Júlia busca fazer na sala de aula de inglês é, sempre que possível, lançar um novo olhar sobre conceitos e práticas rotineiras, é fazer da sala de aula um espaço de desaprendizagens, (FABRÍCIO, 2006), de desnaturalização e de estranhamento acerca de questões controversas relacionadas à vida em sociedade. Dessa forma, a revisão dos conceitos de normal e anormal pode promover o acolhimento e a libertação – relativa, inconclusa, parcial – daqueles que estão aprisionados pelo estigma da suposta anormalidade bem como a possível superação do preconceito daqueles que atuam de forma estigmatizadora e opressiva.

Interessante, também, observar no evento crítico relatado no excerto [33] o questionamento da aluna acerca da incoerência de ter amigos homossexuais e fazer deles motivo de chacota referindo-se a eles por meio do uso de termos pejorativos e discriminatórios como “boiola” e “viado”. De fato, pude observar que o aluno referido pela menina é popular e muito bem quisto na escola, exerce liderança em sua turma e em atividades no recreio ou em passeios. É um aluno participativo, que contribui com professores e colegas, sempre que solicitado, e é assumidamente homossexual. Apesar da visão estereotipada e preconceituosa sobre os homossexuais que impera entre os alunos, parece que na relação com esse aluno, a homossexualidade passou a ter o *status* que lhe é devido: o de uma característica, de um traço – entre tantos outros –, socialmente construído, da identidade de um sujeito (MOITA LOPES, 2006), que não pode, absolutamente, ser definido meramente por sua sexualidade, o que seria reducionismo. Júlia, como preconizam os estudiosos da pedagogia crítica (FREIRE, 1996, 1997, 2005, 2010; GIROUX, 1997, CONTRERAS, 2002; FREIRE E SHOR, 1987; MCLAREN, 1997), da LAC (MOITA LOPES, 2003, 2009; RAJAGOPALAN, 2006; FABRÍCIO, 2006; SIGNORINI, 2006; PENNYCOOK, 1999, 2006), bem como os PCN, fez de um evento crítico uma oportunidade de orientar o debate de modo a contribuir para que os alunos “aprendam a refletir e tomar decisões coerentes com seus valores, no que diz respeito à sua própria sexualidade, ao outro e ao coletivo, conscientes de sua inserção em uma sociedade que incorpora a diversidade” (BRASIL, PCN, 1998c). A meu ver, a professora busca promover e vivenciar em sala de aula, uma visão integradora da diversidade – racial, cultura, sexual –, sem, no entanto, silenciar os seus pontos de conflito. É importante entender, também, que essa é uma empreitada contínua, sinuosa, que exige um engajamento deliberado com o agenciamento de uma relação democrática entre os sujeitos, independentemente de suas diferenças, e não meramente uma convivência pacífica.

Nas palavras de Júlia, “é trabalho de formiguinha, [mas] eu estou feliz com os resultados” (EPP).

Outros incidentes críticos relacionados à questão racial aconteceram, como mostram os seguintes excertos:

[35] Um aluno branco falou para uma aluna negra, que havia esbarrado no lixo: “Ei, coisa de negro, mesmo, né, tem que fazer cacaca”. A menina olhou para o colega e respondeu, altiva: **“Coisa de gente, que erra o tempo todo, branco ou negro, idiota”**. Recolheu o lixo e saiu sem olhar para trás. (NC, 04/10/2010, H2, grifo meu).

[36] A professora estava corrigindo tarefas em sua mesa e uma aluna encaminhava-se para lá quando foi atingida nas costas por uma bola de papel. Ela olhou pra trás, brava, e viu que eram dois meninos, um negro e um branco, que estavam brincando no fundo da classe. Sem se certificar de qual deles a atingira, disparou pra o negro: “Presta atenção no que tá fazendo, **fição**. Se me acertar de novo, vai ter”. Os meninos continuaram jogando. (NC, 17/11/2010, H2, grifo meu).

No caso do excerto [35], Julia apenas disse ao aluno que acidentes podem acontecer com qualquer pessoa, perguntou-lhe se com ele nunca havia acontecido. Creio que isso se deva, primeiro, ao fato de o incidente ter acontecido no momento em que os alunos estavam saindo da sala de aula para o recreio, portanto, não havia tempo, e, segundo, porque a aluna envolvida no evento não se intimidou e reagiu de forma segura, mostrando-se autônoma na resolução do conflito, o que pode indicar um empoderamento da aluna, talvez, fruto das problematizações acerca de raça/racismo, constantes em sala de aula.

Acerca do excerto [36], Júlia perguntou à menina se ela tinha certeza sobre quem havia acertado a bola nela, ao que ela apenas abaixou a cabeça e Júlia continuou as correções. Considero importante entender que, nem sempre, é possível à professora parar o que está fazendo para intervir e problematizar acerca dos incidentes, por diferentes razões. É possível que, naquele momento, a prioridade da professora fosse a correção e o registro da tarefa no livro de chamada. Outra possibilidade é que o assunto já tivesse sido abordado outras vezes e a retomada pudesse ser incômoda e contra produtiva. É preciso tomar o cuidado de não fazer com que o ensino crítico assuma o caráter de infundáveis e enfadonhas lições de moral, sob o risco de torná-lo opressivo e autoritário, o que o descaracterizaria. Pode

ser, ainda, que Júlia não estivesse disposta, naquele momento, a empreender um embate, o que, por vezes, causa desgaste físico e emocional.

Outros incidentes aconteceram relacionados às questões como aborto, o uso de piercings e de roupas que exponham muito o corpo feminino, o preconceito racial, os papéis de homens e de mulheres na nossa sociedade, entre outros. De modo geral, Júlia procura provocar a reflexão acerca deles, às vezes, de modo mais sucinto, outras vezes, de modo mais profundo e reflexivo, de acordo com as circunstâncias e com as necessidades da aula e dos alunos. Entendo que o engajamento num diálogo problematizador é, ainda, um dos caminhos mais simples que podemos adotar – como educadores, como pesquisadores, como pais – para romper barreiras, para desnaturalizar o que está naturalizado, sem ser natural, para desconstruir práticas sociais e (pré)conceitos já edificados em bases tão profundas e sólidas, para contribuir para a emancipação de sujeitos das amarras sociais a que todos estamos expostos. Parece ser o que Júlia tem feito, fazendo do ensino crítico de inglês um espaço de formação de sujeitos que sejam capazes de atuar na vida social pautados pelo conceito de que “[o] respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético, e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (FREIRE, 2010, p. 66).

Concluídas as discussões sobre como se materializa o ensino crítico de língua inglesa desenvolvido em uma escola pública municipal de Goiânia, na próxima seção passo a discutir sobre o desenvolvimento linguístico em inglês nesse contexto de ensino.

### **3.2 O ensino crítico e o desenvolvimento linguístico em inglês**

Se na seção anterior, o enfoque da análise foi no caráter crítico do ensino desenvolvido por Júlia, nesta seção, pretendo tratar sobre a aprendizagem de língua inglesa dos alunos. Para tanto, me proponho a apresentar, especialmente, as produções escritas dos alunos, entremeadas por excertos dos questionários da professora, dos alunos e dos pais; das entrevistas da professora, dos alunos, da coordenadora de turno e da diretora; dos relatos reflexivos da professora; bem como de minhas notas de campo, que façam referência às habilidades linguísticas. Meu objetivo nesta seção é, portanto, apresentar as minhas percepções acerca da aprendizagem dos alunos no que tange às quatro habilidades da língua – leitura,

escrita, compreensão oral e produção oral – neste contexto de ensino reflexivo e crítico. Passemos, então, à análise.

### 3.2.1 As quatro habilidades da língua inglesa num contexto de ensino crítico

Júlia, no questionário, acerca do ensino que desenvolve, afirma: “o inglês que ensino é uma mistura de estruturas e temas”. Para desenvolver os temas a que se propõe, a professora considera que “a leitura é muito importante”, uma vez que os alunos “ainda não têm vocabulário, em língua inglesa, que seja suficiente para criar uma conversa, ou desenvolver um assunto” (QPP). Ainda no questionário, Júlia é enfática ao dizer que não gosta de cópia e justifica que, para ela, “o importante é ler e entender [o texto] (QPP)”. E ressalta:

[37] Mas os temas sempre apareceram [...]. As discussões [são], em português e **um texto ou filme, em inglês, sobre o assunto**. A abordagem então é de inglês instrumental, com estratégias de *skimming*, *scanning* e inferência contextual. (QPP, grifo meu)

[38] **Fico feliz, também, quando eles fazem leitura e entendem a ideia geral do texto. Leitura está em tudo na vida...** nos filmes, nos jogos, no vestibular. Eu priorizo porque é o que eles mais precisam. (EPP, grifo meu)

Embora seja consenso entre os professores de línguas que o ensino de uma LE deveria abarcar as quatro habilidades, são consensos, também, os entraves para a realização desse intento, reconhecidos, inclusive pelos PCN-LE (BRASIL, PCN, 1998a), os quais apontam a ênfase na leitura como mais adequada sob o argumento de que “é a habilidade que o aluno pode usar em seu contexto social imediato” (BRASIL, PCN, 1998a, p. 20).

Os PCN – LE, em defesa do foco na habilidade de leitura, apontam, ainda, que o trabalho com texto, em língua estrangeira, pode contribuir no desempenho do aluno como leitor em sua língua materna (BRASIL, PCN, 1998a). De fato, é certo que, seja em língua portuguesa ou em língua inglesa, o texto escrito é uma importante via de trabalho com temas que propiciam tanto a problematização de questões de suma importância para a formação integral do aluno, quanto o desenvolvimento de seus processos de letramentos. Sílvia, professora de língua portuguesa que atua nas

mesmas turmas de Júlia, no ciclo III, ao responder o questionário, tece considerações que corroboram esse pensamento:

[39] Quando a professora tentou realizar atividades com temas transversais, foi um tanto polêmico [...]. **Mas ela foi trazendo textos para leitura**, debatendo com eles, hoje eu sei que eles já gostam, porque eles comentam os assuntos. **Eu acho ótimo, porque complementa o meu trabalho com leitura, com produção de texto.** (QCP)

Embora eu considere que seja direito do aluno o desenvolvimento das quatro habilidades da língua, sou conhecedora também das condições pouco adequadas – escassez de recursos pedagógicos, grande número de alunos em sala de aula – para a efetivação deste objetivo, às quais escapam ao alcance do professor. Assim, dadas as limitações contextuais, percebo uma atuação ousada e comprometida, cujos resultados vão além do que tem sido mostrado em pesquisas sobre o ensino de inglês (WALKER, 2003; COELHO, 2006, DIAS; ASSIS-PETERSON, 2006), como mostro ao longo desta seção.

Não apenas, mas também sobre leitura, Lúcia, a coordenadora de turno afirma que “a aula é planejada, tem textos que ela traz para ler e discutir, tem exercícios que ela xeroca de outros livros de inglês... tem desafios” (ECT). Maria, a diretora, acrescenta: “Eu sei que ela trabalha mais com leitura, mas é o que eles mais precisam mesmo” (ED). Também os pais mencionam a leitura da seguinte maneira:

[40] Minha menina é novata na escola e ela disse que aprendeu mais inglês aqui do que na outra escola. Eu [...] nunca vi ela estudar assim. **É bom também porque ela aprende inglês, lê e entende os textos** e os assuntos que eles estudam servem para a vida mesmo. (QPais, grifos meus)

Também os alunos fazem menção à leitura, geralmente atrelada aos temas críticos. É recorrente, no questionário, relatos com o seguinte teor: “Depois das leituras sempre há uma reflexão sobre o tema do texto. Os temas dos debates geralmente são assuntos importantes para o nosso dia a dia (QA, I1). E, corroborando a fala de Júlia sobre sua abordagem instrumental, uma aluna faz a seguinte declaração:

[41] As aulas da Julia são divertidas, a gente estuda e brinca em sala de aula. A aula de inglês me ajudou muito, eu não sabia nada de inglês, agora eu já entendo bem mais. **Ela dá**

**os textos pra gente e eu consigo ler e entender... não sei todas as palavras, mas eu entendo o texto.** (EA, aluna, H2)

Também acerca de leitura, mas não apenas sobre ela, considero representativo do ponto de vista dos alunos acerca do ensino crítico que Júlia desenvolve em sala de aula, o seguinte depoimento:

[42] Os debates são importantes em qualquer matéria, você falar o que você pensa, dar a sua opinião e ouvir a opinião de outros, porque temos que falar, mas é essencial saber ouvir. **A gente faz leituras, fala sobre o texto, aprende assuntos novos, faz exercícios e aprende inglês, sem perceber.** (QA, aluno, I1)

Nas aulas observadas, em diversas ocasiões, Júlia desenvolveu atividades de leitura. Precedendo as reflexões e as problematizações acerca de questões raciais, nas turmas G1, G2 e G3, Júlia trabalhou com a leitura do texto sobre o menino escravo e a menina rica. Também nas turmas Gs, em 30/04/2010, Júlia propõe a leitura de uma lista de perguntas norteadoras de uma atividade por meio da qual os alunos deveriam se conhecer melhor. Eles deveriam, coletivamente, ler e compreender questões de ordem pessoal e familiar e respondê-las, sempre que possível, em inglês. Note-se que, nesse caso, houve, paralelamente, um trabalho de leitura e de oralidade.

Também na aula do dia 19/05/2010, na G3, após Júlia e os alunos desenvolverem uma reflexão sobre a importância da educação e de cada disciplina em nossa vida cotidiana e nas diferentes profissões, bem como sobre a própria escola em que estudam, Júlia propôs a seguinte atividade de leitura:

[43] 1. Answer the questions according to your school.  
a. Do Brazilian students wear a uniform?  
b. At what age do most students start school?  
c. At what age do most students leave school?  
d. When does the school year start?  
2. Read the text and compare it with your school:  
The morning starts at nine o'clock when there is Assembly.  
There are ten periods each day. Each period lasts 35min.  
There is a 15 minute break at 11:00 and lunch from 12:25 to 13:00. Lessons finish at 15:20. After lessons students can do sports or hobbies. (NC, 19/05/2010, G3)

Júlia não fez tradução do texto, apenas fez perguntas que poderiam orientá-los na compreensão. Antes da leitura do texto, ela propôs questões, em inglês, sobre

o contexto brasileiro de ensino. Quando não compreendiam a questão, Júlia mostrava algum objeto que pudesse ajudar, como o uniforme, para *wear*, ou fazia um gesto como o aceno de despedida, para *leave*. Ao questionamento sobre o significado de *start*, Júlia os remeteu aos seus conhecimentos dos termos usados em jogos eletrônicos. Depois do texto ela fez perguntas sobre a ideia geral do texto – *skimming* –, sobre informações pontuais – *scanning* – e fez comparações com o Brasil: naquele contexto, há mais aulas ou menos aulas do que aqui no Brasil, onde a aula é mais longa, a que horas acabam as aulas lá e se eles gostariam de estudar naquele sistema.

Também em 27/09/2010, na I2, Julia desenvolveu um trabalho de leitura sobre profissões do futuro, como mostra o excerto abaixo:

[44] Julia escreveu no quadro, em inglês, as profissões: journalism/public relations, teaching, engineering/architecture, science, law, healthcare, computer programmers, social workers. Discutiu com os alunos hipóteses que justificassem porque aquelas seriam profissões do futuro e depois passou os seguintes textos no quadro:

Journalism/Public Relations: In the next few years opportunities for journalists and writers will increase a lot because of the progress in public relations, advertising and communication.

Teaching: Educators, specially high school teachers, will be needed more than ever in the next twenty years. Science and Math will be the areas with the best markets corporations will be looking for teachers to train their employees in education programs.

[...]

Júlia dividiu os alunos em grupos e solicitou que lessem e discutissem sobre todas as profissões, mas que eles deveriam apresentar para a turma sobre um deles. Avisou que poderia fazer perguntas sobre qualquer um dos textos para todos os grupos. [...] Julia passou nos grupos, orientando, tirando dúvidas. Quando questionada sobre vocabulário, Júlia perguntava à classe e, muitas vezes, algum aluno sabia. Caso não soubesse, ela dizia. O vocabulário do dia fica registrado no canto do quadro. [...] No final da aula, Júlia disse que, na próxima aula, eles deveriam apresentar a atividade. (NC, 27/01/2010, I2)

Nessa aula, Júlia passou no quadro textos curtos sobre as oito profissões referidas no excerto [44]. Ao passar nos grupos, Júlia auxiliava os alunos no entendimento do texto, os questionava sobre as profissões com as quais eles se identificavam. Alguns alunos demonstraram mais interesse sobre as profissões e Júlia aproveitou para apontar sugestões, de acordo com os perfis de cada um. Na verdade, naquele momento, a leitura sobre as profissões ganhou uma amplitude maior e passou a suprir interesses e necessidades da vida real dos alunos. Júlia, no entanto,

coerentemente crítica de sua própria atuação pedagógica, tece considerações sobre suas aulas e demonstra insatisfação com seu trabalho em relação à habilidade de leitura, como expressa no seguinte relato reflexivo:

[45] I'm not sure whether the reading exercises are good for them. Maybe they could see that they know something, but I gotta find a better way to assess reading and maybe Penny Ur can help me. (RRP)

Em avaliações, Júlia também propõe um texto para leitura. Na turma G2, por exemplo, em 24/09/2010, Júlia propôs aos alunos a leitura de um texto intitulado *Jack's family* seguida de algumas questões sobre as relações de parentesco. Nas turmas H1 e H2, em 29/09/2010, ela propôs leitura e interpretação de um texto sobre hábitos tipicamente britânicos. Já nas turmas I1 e I2, em 27/09/2010, ela propôs um texto intitulado *The wrong bus*, em que um empresário japonês toma o ônibus errado para o aeroporto, seguido de questões sobre as consequências desse erro e sobre como a questão foi resolvida.

Importante notar que, nestes textos, o foco principal era a aprendizagem da língua inglesa e não a temática crítica. Ainda assim, ao devolver as avaliações na H1, Júlia comparou, brevemente, os estereótipos britânicos com estereótipos brasileiros, como a unanimidade do samba e do futebol, e alertou os alunos acerca da necessidade de relativizar ideias tomadas como verdade absoluta. Importa ressaltar, aqui, também, que, nas aulas observadas, de modo geral, os alunos pareceram bastante engajados nas atividades de leitura. Posso supor que esse engajamento se deva ao próprio interesse pela atividade, sempre estimulada por uma pré-leitura, e, especialmente, ao fato de eles não terem a preocupação de traduzir o texto literalmente, como demonstra o excerto que segue:

[46] Eu gosto de falar, de ouvir, de debater... **e gosto de ler para entender o texto, sem ter de traduzir tudo, palavrinha por palavrinha.** [...] Eu sempre achava que eu era ruim em inglês porque não conseguia traduzir tudo, mas hoje eu leio e entendo e está bom. Ela [a Júlia] não faz a gente traduzir... **traduzir é muito chato.** (EA, aluno, H2)

Júlia, contudo, não restringe seu trabalho apenas à habilidade de leitura. A professora, em sua proposta de ensino crítico de inglês, busca desenvolver nos alunos a capacidade de “agir no mundo social em relação a seus interlocutores” (BRASIL,

PCN, 1998a, p. 97), por meio da produção escrita. Das aulas a que assisti, Júlia propôs produção escrita nas turmas G2 e G3 e nas turmas H1 e H2. Ao todo, recebi cinquenta e cinco textos. Esclareço, por fim, que os textos são expostos aqui *ipsis litteris, uma vez que, meu interesse está voltado para o conteúdo das produções escritas e não para a precisão gramatical.*

Nas G2, em 26/03/2010, e na G3, em 31/03/2010, Julia solicitou aos alunos que escrevessem sobre as informações básicas que passariam em uma situação de introdução a um novo colega de classe. A professora sugeriu informações como nome, idade, se tem irmãos, nome e idade deles, nome e profissão dos pais, atividade de lazer e animal de estimação, conteúdos e vocabulários já desenvolvidos na turma. Foram entregues trinta e um textos, dezessete da G1 e quatorze da G2. Os excertos que seguem são representativos dos resultados dessa atividade:

[47] I live near close to the school. I live in a quiet neighborhood. My name is [...] and I have two brothers. They have 11 years old and 7 years old. My mother she is 33 years old. My favorite sport is swimming and my favorite band is NX0. My father is from USA and I live my mother and my brothers. (DC, aluna, G2)

[48] My name is [...]. I am from Brazil and I live in Goiânia, Goiás, with my family: father, mother and two brothers. I am twelve years old and I am in the seven grade now. I study in a good public school. My favorite subjects are English and Arts. I like play soccer and watch TV. I like by read and travel to Santa Catarina. I live near school. (DC, aluno, G2)

[49] My name is [...]. I have 12 years old and I study in [...]. I love cats and dogs and I hate cigarettes. My favorite sport is skate. I don't cook but I love to eat. I like listen to music and dance. I like very speak. Every day I watch TV. My father is a builder and my mom is a hairdresser. My father drive very good and my mom don't drive. I have many friends. My life is perfect. (DC, aluna, G3)

[50] Hi, my name is [...]. I am 11 years old. I live in Goiania. I not smoke and I not drink. I study and I am in 6 grade. I live with my mother and my brother lives with my grandmother. We are happy. I live in [nome do bairro]. My favorite sport is volleyball. My favorite food is lasagna and chocolate. I love study, my favorite subject is Portuguese. I love a bit of everything, less jiló. (DC, aluno, G3)

[51] Hello! My name is [...], I have 12 years old. I like sing, eat, talk and listen music. I live em Goiania. I have 22 cats and 1 dog. I want to be a judge. My mother have 32 years old, she live in Spain há 2 years. (DC, aluna, G3)

Embora os textos sejam bastante parecidos, o que é justificável pelo fato de ter sido uma produção estreitamente direcionada pela professora, considero os resultados promissores, uma vez que os alunos foram capazes de comunicar o que lhes foi solicitado e os textos fazem sentido para um possível interlocutor, apesar das imprecisões de estrutura, de vocabulário ou de gramática.

Embora o conteúdo do texto não tenha cunho crítico ou reflexivo, considero relevante a iniciativa de desenvolver a habilidade escrita em um contexto de ensino regular na escola pública. É importante considerar que são alunos de turmas Gs, da faixa etária de 12 anos, que ainda tem um conhecimento linguístico incipiente. Ouso conjecturar que, desmistificar a produção escrita pode ser um passo para que, futuramente, a professora possa propor produções escritas de cunho crítico.

Destaco, também, que a maioria dos alunos estiveram empenhados na atividade, tanto no que se refere à interação do grupo quanto no que se refere às várias solicitações de auxílio à professora. Percebi, ainda, que os alunos desenvolveram a atividade sem demonstrar ansiedade ou receio quanto à produção. Suponho que isso se deva, de modo geral, à cultura, já instituída por Júlia em sala de aula, da supremacia do conteúdo sobre a forma. É o que parece indicar o seguinte excerto:

[52] Eu aprendi muita coisa... agora eu consigo entender melhor os textos e, olha que legal... esses dias, eu escrevi um texto... quer dizer, umas cinco ou dez linhas, né. **Tinha um monte de errinho, que a professora me mostrou, mas eu disse o que eu queria dizer e a professora entendeu e até me elogiou.** Eu adorei, me achei... porque eu achava que inglês não era pra mim, que eu não tinha capacidade! (EA, aluna, H1)

Entendo que, se a escrita é, naturalmente, uma habilidade bastante complexa em língua materna, que exige um esforço intelectual e consciente, em língua estrangeira essa complexidade é potencializada. Trata-se de uma língua nova, da qual não dispomos do mesmo nível de conhecimento – estrutural, lexical, cultural, gramatical – que temos em nossa língua materna. No entanto, por meio dela podemos compartilhar ideias, sensibilizar, persuadir, informar ou convencer outras pessoas, podemos descobrir e articular conceitos, enfim, podemos comunicar algo a alguém. Ademais, embora a produção escrita tenha caráter duradouro, ela pode ser revisitada, melhorada, aperfeiçoada, como o próprio processo do pensamento e da reflexão. É o que, suponho, Júlia pretende que os alunos façam ao devolver suas

produções escritas com correções e anotações, as quais são vistas e aprovadas também pelos pais, como evidenciam os excertos que seguem:

[53] **[A] minha menina escreveu um texto esses dias. Ela me mostrou ele corrigido. Eu fiquei feliz, porque nem estava muito rabiscado,** então ela está aprendendo. Eu vejo ela fazendo tarefas dessa matéria, mas não vejo das outras. A [...] disse que vai fazer faculdade igual a da professora de inglês. Eu vou fazer o impossível para formar a minha filha. (QPais, grifos meus)

[54] O que eu sei é o que a minha filha conta. Ela está animada, diz que quer fazer um cursinho de inglês, para aprender mais. Ela **me mostrou um texto que ela escreveu, era curtinho, mas eu fiquei orgulhosa dela.** Eu nunca aprendi inglês, mas a minha filha pode aprender.

Também nas turmas H1 e H2 Júlia propôs atividade de produção escrita. Nessas turmas, após uma reflexão sobre o trabalho – profissional e doméstico – de homens e de mulheres em nossa sociedade, Júlia solicitou aos alunos que escrevessem sobre a rotina de uma mulher, do convívio deles, que fosse alvo de sua admiração. Na H1, os alunos solicitaram que a atividade fosse realizada em grupo e, diante da insistência deles, Júlia permitiu. Na H2, a professora já propôs que a atividade dessa forma. Nas turmas H1 e H2 foram entregues quatorze textos, dentre os quais os que exponho nos excertos a seguir:

[55] This woman her name is Paula. **She go to the shopping once a day, she like soccer** and she is a Goias supporter. She go to work 7:00. Her boyfriend is a Vila Nova supporter. Later after work she watch TV and go to bed. (DC, 2 alunos e duas alunas, H1, grifos meus)

[56] Her name is Emma, **she like of go shopping in the mall.** At night **she go out to the nightclub,** to have fun with friends. **She is happy and crazy.** She go to work everyday. (DC, 2 alunos e 2 alunas, H1, grifos meus)

[57] She wake up at 6:00, take a shower, have breakfast. Se go to the work at 7:00 and She start to work at 7:50. At 12:00 she have lunch in the clinic Vitay and go to attend at 13:30 until 17:00. She go to school to hold the son and go to house. They take a shower and whole family go to have dinner. (DC, 4 alunas, H2)

[58] She was a woman working, working of a whole day under the sun hot. **She was working to sustain your children.** She is working under sun lacking protection, without a hat. She woke up at 5:30, every day, had breakfast and went to work. She went to sleep at 00:40. She not bought much, only the necessary, your routine was always same, **working the sun a sun.** (DC, 1 aluna, H2, grifo meu)

Nas reflexões desenvolvidas em sala de aula acerca dos papéis de homem e de mulher na sociedade, o estereótipo da mulher frequentadora assídua de shopping e de cabeleireiro, foi bastante recorrente. Todavia, os questionamentos de Júlia e os relatos dos próprios alunos, sobre o cotidiano de suas mães e de outras mulheres de seu convívio, desmontaram esse conceito. Contudo, embora a realidade aponte para uma direção – mulheres trabalhadoras, que sustentam a casa e tem jornada dupla de trabalho – os excertos [55] e [56] evidenciam a força do estereótipo – mulheres são gastadeiras e adoram ir ao shopping e ao cabeleireiro – no imaginário dos alunos e das alunas. Por outro lado, no excerto [55], há menção a uma mulher que se interessa por futebol, o que subverte a imagem estereotipada da mulher. Também no excerto [56] há uma ruptura, já que essa mulher, adjetivada pelo grupo como *happy* e *crazy*, faz algo comumente relacionado ao estereótipo masculino: ir a uma casa noturna para se divertir com os amigos. Considero que os textos sinalizam tanto para a permanência de (pré)conceitos cristalizados na sociedade, quanto para o surgimento de novos conceitos, novos modelos, novas práticas sociais, o que pode ser fruto das reflexões críticas propostas por Júlia em sala de aula. Entendo que os textos são indicativos de que os alunos e as alunas começam a vislumbrar outras possibilidades de percepção e de atuação dos sujeitos no mundo social. Essa parece ser, também, a percepção de Júlia sobre os resultados dessa produção escrita, como ela considera no relato reflexivo que segue:

[59] This class is the one which the students were to write a story or a typical day of a woman. Most of the stories were based on shopping, going out with friends, what shows that the girls and boys are quite into the stereotype of what is to be a woman. In both classes there was one group who stood up and made a different description. They wrote about women who worked out, played football, which is quite unusual for the whole ideas they had. I was surprised and glad to hear that and I guess it was good to ask them whether their mothers spend their time only shopping or going out with friends. It's a good way to confront reality, I guess. (RRP)

Quanto ao excerto [57], o texto traduz a rotina de tantas mulheres comuns, que trabalham, cuidam de casa e de filhos. Já no excerto [58], a mulher retratada, alvo da admiração da aluna, tem uma vida sofrida, que corresponde ao cotidiano de muitas mulheres das periferias dos centros urbanos: muito trabalho, recursos poucos e o compromisso de garantir o sustento dos filhos. O texto tem um conteúdo denso, provavelmente pautado na realidade local, e mostra uma mulher cujo perfil é o

oposto do estereótipo presente nos excertos [55] e [56]. Entendo que é dessa forma, no momento em que os alunos atuam na sociedade, por meio da palavra, que a língua inglesa se realiza como prática social, como meio de compreender o mundo e como “possibilidade de expressar opiniões, valores, sentimentos, informações, oralmente e por escrito” (BRASIL, PCN, 1998a, p 54).

Ressalto, novamente, que assim como Júlia tem priorizado, nesse momento, a comunicação dos alunos na produção escrita, também o meu olhar sobre os textos não está voltado para a forma, mas sim para o conteúdo. Em meu entendimento, a apreciação e a valorização do sentido do texto como um todo, pode ser produtiva no sentido de contribuir para o desenvolvimento da autoconfiança do aluno em atividades de produção escrita. Na verdade, é preciso disposição do professor para voltar a sua percepção para aquilo que o aluno já é capaz de fazer em detrimento daquilo que ele ainda não aprendeu. Entendo que, para alunos que estão apenas dando seus primeiros passos na produção escrita, o desejo de se comunicar, de ser capaz de se fazer entender pelo outro, é muito maior do que o desejo pela correção gramatical. As lacunas, as imprecisões, as incoerências da produção escrita, nesse caso, devem servir não para desqualificar o trabalho do aluno, mas sim para (re)orientar o trabalho docente. Júlia parece alinhar-se a essa perspectiva de trabalho.

Outra produção escrita foi proposta por Júlia, somente na H2. Os alunos deveriam, inspirados por gravuras, que foram previamente comentadas e ficaram expostas no quadro, escrever sobre as diferentes atividades exercidas pelas mulheres na sociedade atual. Até o final da aula, apenas dez alunos entregaram os textos, dentre os quais estão os excertos que seguem:

[60] She is Carla, she have 30 years and she is a doctor. She worked all day and still walked to her house. She don't like to go to the shopping. Se like go home to play with the son and to study because she is a doctor. Carla is a woman strong and intelligent. (DC, Aluna, H2)

[61] She is a big nutritionist in Japan. She worked a lot besides to take care their children and house. She don't have a husband and she is happy with the work and the children. She don't have time to have fun. (DC, Aluna, H2)

[62] This woman is my mother. She is mother of ten children and she work very much. She maked coffee in the house for his children and they drink and eat bread. She is tired because she worked very much and she is a hairdresser. I don't want be a hairdresser, I want be a teacher. And I have to study very much. (DC, Aluna, H2)

Os excertos [60], [61] e [62], traduzem a realidade da mulher contemporânea: profissional, independente, autônoma e mãe. Interessante, no excerto [60], perceber o perfil da médica, que prefere estudar a ir ao shopping. Para a aluna autora, parece haver incompatibilidade entre o mundo acadêmico e o mundo das futilidades, o que não é, necessariamente, verdade. É preciso tomar o cuidado de não substituir um estereótipo – o da mulher fútil– por outro – o da super mulher –, o que seria igualmente opressivo e cerceador. Ainda no excerto [60], embora haja menção a um filho, não há menção a um marido.

Já no excerto [61], a autora do texto também trata de uma mulher independente, realizada com o trabalho e com a maternidade, e declara, explicitamente, que essa mulher não tem marido. No excerto [62], a autora do texto parece ter identificado a mulher da gravura com a sua própria mãe, também mulher trabalhadora, responsável pelos filhos. Observe-se que, embora a autora admire a mãe, cabeleireira, ela declara interesse em, por meio do estudo, buscar outro tipo de profissão, provavelmente por vislumbrar, aí, a possibilidade de ter condições melhores do que a da mãe. É a compreensão de estudo como via de ascensão social.

Em meu entendimento, é possível que o conteúdo dos excertos já sinalize para algumas mudanças na percepção das alunas acerca da realidade social no que se refere ao papel da mulher, o que pode ser creditado às reflexões coletivas realizadas em sala de aula. Chamou-me a atenção o fato de todas serem mulheres que tem em suas mãos o controle de suas vidas, que são felizes e escrevem a própria história, como protagonistas, não como coadjuvantes. Essa percepção traduzida pelas alunas em seus textos pode indicar um empoderamento delas, um fortalecimento que as faz reconhecer e admirar essas mulheres da vida real – fortes, batalhadoras, autônomas – a que elas estão expostas. Chamou-me a atenção, também, a ausência da figura masculina nesses textos, o que dá indícios da legitimação de um novo modelo de família convivendo com o modelo tradicional, idealizado pela aluna autora do excerto que segue:

[63] She is an actress and she is a free woman. She live alone, she don't have a child. I want to work, to have my money and I want to have a husband and three children. I like to have a family and I don't like to live alone as this woman. I want my husband help in my house wash the dishes and clean the house. (DC, Aluna H2)

Também o excerto [61] sinaliza para o fortalecimento da aluna, uma vez que ela assume escolhas claras e conscientes para sua vida. Embora a gravura sugerisse um modelo de mulher referido pela autora do texto como *a free woman*, ela recusa esse modelo de vida em detrimento do modelo tradicional – ter casa, trabalho, marido e filhos – de maneira enfática ao declarar: “I like to have a family and I don’t like to live alone as this woman” (DC, Aluna, H2). Parece-me que as discussões acerca das questões de gênero, dos papéis de homem e de mulher na sociedade, propostas por Júlia, permeiam o texto da aluna, que instrumentalizada com um cabedal de informações e de possibilidades geradas por meio da problematização e do debate, é capaz de escolher os caminhos que deseja trilhar.

Considero importante entender, aqui, que o papel do ensino crítico não é, absolutamente, romper com toda a ordem estabelecida ou ir à contramão daquilo que está instituído. O papel do ensino crítico é provocar reflexões, problematizar as supostas verdades que determinam e condicionam nossas vidas, nossos comportamentos, nossas escolhas, é propiciar um novo olhar, de uma perspectiva diferente, sobre uma prática já cristalizada. A partir daí, temos a possibilidade de fazer escolhas mais informadas, sobre as quais sejamos capazes de argumentar e justificar. Dessa forma, estar exposto a um contexto de ensino crítico de inglês pode ter grandes implicações na vida dos sujeitos, dentre elas a ampliação de suas possibilidades de interpretação da realidade e a ciência de que não há um caminho único, absoluto, irrefutável, mas sim uma diversidade de caminhos possíveis diante das questões. Tais implicações são profundamente libertadoras. É, ainda, mérito do ensino crítico o desenvolvimento da sensibilidade dos atores sociais, para muito além das causas próprias, também para as causas alheias e o surgimento de um compromisso de atuar na sociedade segundo uma orientação mais ética, mais humana e mais solidária consigo e com o outro, como mostra o seguinte excerto:

[64] This is a Brazilian actress. She is black and she is beautiful. We are beautiful and intelligent but we suffer prejudice. My teacher is a black woman and she is good job, she study very much. I want be a veterinarian because I like animal. I not like people say *neguinha*. (DC, Aluna, H2)

No excerto [64], a aluna autora aborda o preconceito racial. Importante observar que, embora ciente do preconceito, ela tem uma postura ativa diante dele e é segura de sua beleza e inteligência, o que a fortalece para agir em prol de suas

metas profissionais. Além disso, ter uma referência positiva como a professora Júlia, uma mulher negra que foi capaz de subverter as práticas discriminatórias das quais foi vítima, inclusive na escola, e construir uma história bem sucedida, contribuem grandemente para o empoderamento da aluna. Suponho que também as reflexões coletivas acerca de raça/racismo possam ter colaborado para esse posicionamento da aluna focado, confiante e voltado para a própria emancipação.

Entendo, por fim, que as produções escritas dos alunos são o retrato de uma atuação docente crítica e comprometida com a promoção e o crescimento do aluno, tanto no tocante à aprendizagem da língua inglesa, quanto no tocante à formação de um cidadão crítico e atuante no meio social em que está inserido. Júlia tem mostrado que os dois aspectos são complementares, não excludentes. Instiga-me continuar acompanhando esse desenvolvimento, porque acredito na escola pública, acredito no ideal da professora e acredito no potencial dos alunos.

Além das habilidades de leitura e escrita, Júlia procura desenvolver também a compreensão auditiva, embora mais timidamente. Nas aulas a que assisti, Júlia desenvolveu duas atividades de compreensão auditiva. A primeira foi uma canção da cantora Mariah Carey, intitulada *All I want for Christmas is you*, a qual os alunos ouviram por três vezes e foram completando com as palavras que faltavam. Eles se engajaram na atividade e foram, ao mesmo tempo, cantando e completando as lacunas. Essa atividade foi proposta no final da aula e a correção bem como a discussão sobre a música foram feitas na aula seguinte, em que eu não estava presente. A segunda atividade foi uma reportagem sobre futebol, que os alunos deveriam ouvir e compreender para responder a algumas questões propostas por Júlia. Os alunos reclamaram sob o argumento de que o apresentador falava rápido, dificultando o entendimento. Destaco, contudo, que o discurso de que “inglês é difícil”, de que “eu não dou conta” é praxe, é um hábito dos alunos, mesmo antes de empreender tentativas. No entanto, nessa ocasião, eu precisei me ausentar e não pude assistir a continuidade da aula.

Na verdade, entendo que os alunos ainda têm certa resistência a esse tipo de exercício linguístico, julgam-se incapazes de compreender as falas, o que, de fato, já se torna um empecilho para o desenvolvimento da atividade. A meu ver, todavia, a resistência e o medo fazem parte do processo de conhecimento de algo novo. É necessário familiarizar-se com a atividade, desarmar-se em relação a ela. Júlia certamente saberá conduzir esse processo. No entanto, nos momentos em que a

professora fala em inglês na sala de aula, profere enunciados de exercícios, faz solicitações ou usa exemplos, em inglês, nas explicações, eles demonstram boa compreensão, como evidenciam os excertos que seguem:

[65] Júlia disse: “Pessoal, presta atenção. *Is this true or false? Listen... Bill Clinton used to be the president of USA. Is it true?*” Os alunos responderam que era verdade e um aluno perguntou se estava certo ele trocar Bill Clinton por Lula e USA por Brasil. Julia concordou e disse: “*Yes, Lula used to be the president of Brazil*”. Depois Julia falou para a classe: “*Now, tell me things you used to do. You can write*”. Os alunos começaram a falar, em português, coisas que costumavam fazer como brincar de boneca, jogar futebol na rua e viajar com o pai. Júlia observou por um tempo e depois solicitou: “*Now, you can do in english, no caderno, pessoal.*” Os alunos entendem, mas não ousam falar.

[66] Júlia dirigiu-se aos alunos: “*Now, you have to pay attention here, because que are going to review present perfect, aquele tempo verbal que indica uma ação que iniciou no passado e se estende até o presente, do you remember? For example: I have lived in Itatiaia for 25 years, I have studied English since I was a teenager*”. Uma aluna perguntou: “*Teacher, sempre tem o have mais o verbo no passado, não é?*” E ela responde: “*Yes, [nome da aluna]. Ou o has*”. E continuou falando: “*Can you help me? Tell me something about you, about your life*”. Uma aluna disse: “*Teacher, pode ser I have studied in [nome da escola] since I had six years old?*” Julia respondeu: “*Yes, good! But do you remember I say I was six years old, not I had six years old? Do you remember we use verb to be, in this case? But it is ok I have studied in Aristoclides since I was six years old*”. E escreveu no quadro a forma correta.

A meu ver, os alunos já receberam, por meio das leituras, das atividades de produção escrita, dos estudos de vocabulário, dos exercícios de estrutura linguística, entre outras fontes, um *input* linguístico que lhes permite certa compreensão da língua inglesa. Percebi, nas aulas a que assisti, que, embora os alunos, às vezes, reproduzam o discurso de que “inglês é difícil”, de que não sabem falar nem o português, quanto mais uma língua estrangeira, eles apreciam quando a professora fala em inglês e se sentem especialmente confiantes por conseguirem, na maioria das vezes, entendê-la. Todavia, embora eles tenham compreensão, eles não ousam, ainda, falar em inglês. A insegurança, o medo de errar, o receio da exposição diante da professora e dos colegas ainda os condiciona a falar apenas em português em sala de aula. No entanto, acredito na possibilidade mudança nesse quadro. Considero que os alunos estão vivendo um processo de construção da autoconfiança, de mudança da

cultura, tão internalizada, de que não se aprende inglês na escola regular pública. Também a professora pode estar passando por um processo de enfrentamento da cultura de que não é possível ensinar inglês na escola regular pública.

Cabe questionar, aqui, a razão porque Júlia não fala um tempo maior em inglês em sala de aula. É possível que a professora, inconscientemente, tema que os alunos não sejam capazes de compreendê-la, é possível que tema que eles se sintam constrangidos ou assustados diante de sua proficiência e se intimidem mais ainda para falar. Acredito que tanto Júlia como seus alunos estão trilhando um caminho novo, em que são necessárias experimentações e ajustes. É preciso que a professora e os alunos se fortaleçam também nesse processo de ensino e aprendizagem. A professora precisa acreditar, de fato, que ela está desenvolvendo um trabalho cujos resultados são promissores e que ela pode ousar ir além. Os alunos precisam acreditar, de fato, que eles estão aprendendo inglês na escola pública e que, também, podem ousar ir além.

Acredito, também, que, à medida que Julia aumentar o seu uso da língua inglesa em sala de aula, a língua pode tornar-se mais naturalizada no ambiente, o que pode contribuir para que os alunos sintam-se mais motivados e mais confiantes para desenvolver a habilidade oral. Acredito que seja uma questão de tempo.

Em suma, embora Júlia declare enfatizar a leitura, a escrita e a compreensão auditiva, os dados apontaram mais fortemente para a leitura e a escrita e, secundariamente, para a compreensão oral. Quanto à oralidade, os dados corroboram a carência de práticas voltadas para o desenvolvimento desta habilidade, justificada por Júlia com o argumento “[d]a [grande] quantidade de estudantes por sala” (QPP).

Ainda, além das práticas pedagógicas desenvolvidas já apontadas nesta seção, considero importante destacar alguns conteúdos desenvolvidos por Júlia durante as aulas a que assisti. Nas turmas G, Júlia desenvolveu atividades de ensino de vocabulário, ensinou o tempo verbal presente simples, o caso genitivo, as palavras interrogativas e a árvore genealógica. Nas turmas H, a professora trabalhou com o quadro fonêmico, os tempos verbais passado simples e futuro imediato e, nas turmas I, Júlia ensinou os tempos verbais passado contínuo, presente perfeito e o *used to do*. Todos esses conteúdos constituem o corpo de conhecimento linguístico dos alunos e são evocados nas atividades de leitura, de escrita, de compreensão oral e, acredito que, naturalmente, com o tempo, serão externados por meio do desenvolvimento da habilidade de produção oral.

Por fim, concluídas as discussões acerca do desenvolvimento linguístico dos alunos num contexto de ensino crítico de língua inglesa, na próxima seção, passo a discutir sobre as percepções da comunidade escolar sobre essa perspectiva de ensino.

### **3.3 A percepção da comunidade sobre o ensino crítico de inglês**

Nesta seção, proponho-me a apresentar as percepções da comunidade escolar a respeito do ensino crítico proposto por Júlia. Procurei, por meio de questionários e entrevistas, ouvir as mais diferentes vozes, as quais percebem o ensino crítico desenvolvido pela professora sob perspectivas diversas, com o intuito de desvelar as possíveis contribuições do ensino crítico desenvolvido durante a pesquisa na vida escolar e extraescolar dos alunos. Assim, apresento, aqui, as percepções de pais, da diretora, da coordenadora de turno, da professora Júlia, bem como dos próprios alunos sobre a influência do ensino crítico em suas vidas. Iniciemos a discussão.

#### **3.3.1 As percepções da comunidade escolar sobre a influência do ensino crítico na vida dos alunos**

É sabido que uma atuação pedagógica alinhada aos princípios da pedagogia crítica supõe um professor aberto, flexível, capaz de desenvolver um ensino pautado numa relação dialógica e tornar sua sala de aula lócus de reflexão e de problematização da realidade, num empenho constante por compreendê-la e, à medida do possível, transformá-la em prol do bem comum. A exemplo de Contreras (2002), Giroux (1997), Freire (FREIRE, 1977, 1997, 2010), entendo que por meio do diálogo problematizador e reflexivo seja possível viabilizar a transgressão de atitudes de acomodação e de subserviência diante das práticas sociais discriminatórias e opressoras que vigoram na sociedade prescritiva em que vivemos. É nessa perspectiva transgressiva e emancipatória de ensino que Júlia tem exercido sua atividade docente. Nessa seção, busco mostrar de que maneiras esse modo de ensinar tem operado na vida dos alunos.

Júlia, na entrevista, declara estar consciente de que sua prática docente reflexiva e crítica é “trabalho de formiguinha” (EPP), o que não a impede de prosseguir confiante. A professora ressalta: “eu estou feliz com os resultados, mas sei que é muito pouco ainda” (EPP). Considero a postura de Júlia realista, madura e absolutamente coerente, engajada em sua tarefa política de participante coletiva no

processo social e, como sugerem Fischman e Sales (2010) e Silva (1994), comprometida com o aluno, com a sua aprendizagem, com a sua formação humana, mas também autorreflexiva, vulnerável e mais modesta em relação aos resultados que busca alcançar. O excerto que segue é ilustrativo da percepção de Júlia sobre sua própria atuação docente, crítica e problematizadora:

[67] Eu fico mais segura do valor, da importância do meu trabalho, mais confiante de que eu estou no caminho certo quando **eu vejo meus alunos negros se posicionando**, se defendendo quando são ofendidos com referências desagradáveis, de valor pejorativo e discriminatório, quando **eles se levantam e se assumem como negros e não abaixam a cabeça pra nenhum branco que se acha superior**. Eu sinto uma satisfação sem medida. Mas não é só sobre raça e racismo, é também sobre as questões de gênero, com **as meninas mais informadas sobre o papel da mulher na sociedade, sobre a questão da homossexualidade**, principalmente por causa do [nome do aluno]. Hoje, os meninos respeitam mais ele, porque estão mais informados sobre isso. **A informação e a reflexão são armas poderosas contra os preconceitos.**(QPP, grifos meus)

No excerto [67], Júlia aponta percepções de mudanças que já se materializam, no presente, em atitudes e comportamentos dos alunos, os quais podem derivar das reflexões críticas a respeito de raça e racismo e de gênero propostas pela professora em sala de aula. O que ocorre é que, ao adotar uma perspectiva de ensino de inglês como espaço de ressignificação de práticas e (pré)conceitos que vigoram na sociedade, Júlia provoca um deslocamento dos alunos de suas posições de conforto – suas “certezas” – bem como de suas posições de desconforto – suas dores. O que é certo é que, num contexto de ensino problematizador, não há espaço para a estabilidade ou para a certeza. Todavia, é a partir da sensação de deslocamento que podem emergir mudanças de conceitos, de valores e de comportamentos. Em síntese, entendo que seja necessário lidar com as questões nevrálgicas da sociedade, causadoras de dor e sofrimento, como o preconceito racial, para poder, se não superá-las, ao menos aprender a enfrentá-las de modo mais assertivo e confiante. É o que parece evidenciar o excerto [67].

Também os pais, ao falar sobre as aulas, tecem considerações a respeito dos debates problematizadores e suas repercussões na vida dos alunos, como apontam os seguintes excertos:

[68] [Meu filho comentou] sobre a questão do racismo. E é bom porque ela [Júlia] é negra, fala de racismo, mas ela não é uma coitada. Ela é exemplo para os alunos negros. **Achei interessante o meu filho falar com mais altivez que ele é negro.** Agora ele se aceita como negro, por causa da professora, das aulas, das discussões. (QP, H2, grifos meus)

[69] O meu menino só comenta [sobre as aulas] que a professora é pulso firme, é negra e não se cala quando acontece piadinha sobre negro. **Isso ajudou ele a levantar mais a cabeça, a não ter vergonha de ser negro. Isso já é muito, porque tem valor para a vida inteira dele. Isso ele vai levar para sempre.** (QP, I2, grifos meus)

Tomando por base a sociedade preconceituosa e machista em que vivemos, o empoderamento dos alunos negros, evidenciado nos excertos [67], [68] e [69] e o fortalecimento das alunas no que se refere a questões de gênero, relatado por Júlia no excerto [67] são resultados relevantes, de cunho emancipatório para a vida dos alunos. Além disso, o estabelecimento de relações sociais calcadas no respeito à diferença, na ética e na solidariedade para com o outro, independentemente de raça, cor, gênero, como preconizam os estudiosos da pedagogia crítica (FREIRE, 1996, 1997, 2005, 2010; GIROUX 1997, CONTRERAS, 2002; FREIRE E SHOR, 1987; McLAREN, 1997), é condição precípua para a elaboração de uma vida em sociedade mais justa.

O ensino crítico e problematizador desenvolvido por Júlia alcança os alunos de diversas formas, em vários aspectos de sua formação humana, seja no que se refere a questões simples do cotidiano familiar, como a divisão de tarefas domésticas, ou no que se refere a questões de maior amplitude, relacionadas ao futuro, como as escolhas profissionais. Esse alcance das reflexões críticas na vida dos alunos é apontado pelos pais, em seus depoimentos nos questionários, das seguintes maneiras:

[70] **O meu filho está ajudando nos serviços de casa**, dividindo as tarefas com a irmã. A minha filha disse que é por causa das aulas de inglês, que a professora ensina que homem também pode fazer serviço de casa. (QP, H1, grifos meus)

[71] Percebi que os meus filhos estão mais amigos. **O meu menino está ajudando a irmã**, mesmo que não goste, depois que ele me contou que falaram sobre isso na aula de inglês. Eu falei tanto, mas só agora ele entendeu. É incrível a força de um professor. (QP, H2, grifos meus)

Os excertos [70] e [71] ilustram mudanças de comportamentos observáveis no tempo presente, as quais, segundo os próprios pais, decorrem da influência das reflexões e dos debates propostos por Júlia em sala de aula. Ao discutir questões de gênero, Júlia propiciou um alargamento de possibilidades fortemente libertador para os alunos, um rompimento com práticas sociais conservadoras, machistas e preconceituosas, cristalizadas em nossa sociedade, que determinam, por exemplo, que homem não pode fazer tarefas domésticas ou que homem não chora. Embora pareça uma pequena mudança, na verdade ela ganha uma proporção maior se pensarmos que, no futuro, esses meninos serão homens capazes de estabelecer relações menos desiguais e mais justas com as mulheres. É esse potencial transformador de realidades, no presente e no futuro, que Maria, a diretora, aponta no excerto que segue:

[72] [...] quando ela [Júlia] discute homossexualidade na sala de aula e a gente percebe que passa a haver menos piadinha e mais respeito, então o ensino ajudou a melhorar o mundo deles, quando os meninos passam a entender que ajudar a lavar uma louça não faz deles menos homens, então o ensino está transformando o mundo deles. É uma sementinha... um grãozinho de areia, mas esse menino que hoje ajuda em casa no serviço doméstico, amanhã vai ser um marido mais companheiro. (ED)

Os pais também apontam mudanças relacionadas ao incremento da autoconfiança dos alunos e das alunas; à superação de dificuldades de se expor em público e ao desenvolvimento de postura comprometida e solidária em relação ao sofrimento alheio.

[73] **As aulas de inglês ajudaram a minha filha a se soltar, a falar mais.** Ela tinha medo de falar, mas eu acho que o respeito pelo pensamento de cada um que a professora tem, deu segurança pra minha filha falar o que ela pensa. Ela sempre chega contando acontecimentos da aula de inglês. Ela fala que a professora não permite que ninguém humilhe ninguém. (QP, H1, grifos meus)

[74] Também acho que **minha filha está mais falante, mais segura pra se expressar.** Ela fala que adora as aulas em que eles discutem temas polêmicos, sempre chega em casa contando. (QP, I2, grifos meus)

[75] [...] Também acho minha filha mais segura, com mais opinião, mas sem brigar. **Agora ela decidiu que vai fazer trabalho voluntário, porque acha que cada um tem de fazer alguma coisa pelo mundo.** Eu acho que é por causa das conversas com a professora de inglês, porque ela sempre comenta das aulas, das coisas que acontecem nessa aula. Eu fico feliz, porque a minha filha respeita e se preocupa com o próximo. (QP, H1, grifos meus)

Embora os depoimentos dos pais sejam em resposta a uma questão do questionário sobre a influência do ensino crítico na vida de seus filhos, é importante perceber, no excerto [73], a influência da própria conduta democrática e respeitosa adotada pela professora em sala de aula. Na verdade, o que ocorre é que mais do que um discurso crítico e problematizador, Júlia, de fato, age em consonância com a sua proposta de ensino. A ação, o exemplo da professora corroboram o discurso por ela proferido em sala de aula.

A desenvoltura para analisar os fatos e expressar opiniões acerca deles, de forma segura, sem ser impositiva, é outra percepção de mudança recorrente nos depoimentos de pais, como mostram os excertos [73], [74] e [75]. Entendo que o exercício do diálogo problematizador e afirmativo, tomado como via de resolução de conflitos e de construção de consensos (FREIRE, 1977, 1997, 2010; FREIRE; SHOR, 1987; GIROUX, 1997; BRASIL, 1998a), constitui-se uma importante ferramenta na formação de cidadãos críticos e atuantes tanto no microcontexto de suas famílias e de suas comunidades locais quanto no macrocontexto social. Essa formação crítica toma forma concreta quando os sujeitos agem no mundo social pautados por uma sensibilidade maior em relação às causas sociais e por um comprometimento com o bem estar comum, como faz a aluna referida no excerto [75] ao decidir pelo engajamento em trabalho voluntário.

Os depoimentos dos pais também apontam para percepções de mudanças dos alunos no que se refere aos seus projetos para o futuro. São recorrentes declarações que sugerem que os alunos, motivados pelas problematizações e pelos debates propostos por Júlia, tornaram-se mais confiantes em suas potencialidades no que se refere aos estudos e à vida profissional. Os excertos que seguem ilustram essa percepção:

[76] **Antes a minha filha falava que não ia fazer faculdade. Agora, ela fala em se formar.** Eu não tive, mas ela pode ter. Ela me contou que a professora de inglês fala que **se a gente não sonhar, não faz nada.** Ela fala que quer ser enfermeira ou psicóloga (QP, I2, grifos meus).

[77] Acho que **hoje meus filhos falam mais de crescer, de se formar na faculdade,** por causa das aulas de inglês. Ninguém tem faculdade na minha família, mas agora eles falam que vão ser os primeiros. **O meu mais novo sonha em ser engenheiro,** porque ele ajuda o pai que é pedreiro. Eu fico feliz e acredito que eles podem, sim. (QP, H1, grifos meus)

[78] [E]la quer ir para o exterior quando crescer, para trabalhar e ganhar bem. Também acho que são as aulas de inglês, **os debates que estão influenciando minha filha a estudar mais, porque agora ela tem um sonho e acredita nele.** Então tem de se esforçar. Eu ainda quero agradecer a professora (QP, H2, grifos meus)

Grande parte dos pais dos alunos não tiveram acesso a um curso superior e trabalham em atividades de menos prestígio social como pedreiro, doméstica e cabeleireira. Para esses pais, o desejo, a intenção de seus filhos de cursar uma faculdade é razão de orgulho, já que eles estariam realizando um sonho que os pais não puderam realizar. Os excertos [76], [77] e [78] traduzem, por meio da percepção dos pais, essa mudança dos alunos, que empoderados pelas reflexões críticas desenvolvidas coletivamente ousam acreditar em novas possibilidades para suas vidas, ousam vislumbrar um horizonte maior do que aquele vivido por seus pais. Observo, nesses excertos, a recorrência da idéia da importância do sonho, como ponto inicial para se chegar a alguma meta estabelecida, pensamento compartilhado também por Júlia ao declarar: “quando algum aluno me fala que pretende cursar faculdade... não sei se eles vão mesmo fazer, mas para fazer, precisa ter a intenção, o sonho, não é?” (EPP). Na verdade, embora o sonho seja absolutamente abstrato, ele é essencial para mobilizar para a ação concreta. É necessário fomentar o desejo, é necessário acreditar na possibilidade e, então, agir em prol daquilo que almejamos. O ensino crítico desenvolvido por Júlia tem um papel preponderante no que concerne a esse olhar mais otimista e proativo para o futuro. O depoimento sensível e emocionante que segue, fala por si só:

[79] A minha filha colabora mais em casa. Eu a elogiei e ela falou que a professora de inglês fala que todo mundo tem de ajudar em casa, quando os pais trabalham fora. Outra coisa que ela fala agora é em ir para os EUA, trabalhar de babá para ganhar dinheiro e estudar faculdade de dentista. Eu não tenho condições, sei que é muito difícil, porque a gente é pobre. **Mas ela tem primeiro que sonhar, querer muito para depois agir, correr atrás daquele sonho. Nós estamos sonhando com a minha filha.** (QP, I2)

Chamou-me a atenção, também, o reconhecimento dos pais acerca da influência das reflexões críticas sobre os sonhos de seus filhos, expressa por meio de declarações como “**antes** a minha filha falava que não ia fazer faculdade”, “**hoje** meus filhos falam mais [...] de se formar na faculdade” e, mais explicitamente, em “os debates que estão influenciando minha filha a estudar mais, porque **agora** ela

tem um sonho e acredita nele”. Ainda nos excertos [76], [77] e [78], bem como no [79], considero importante destacar a satisfação dos pais e a confiança por eles depositada nos sonhos dos filhos. Os sonhos dos filhos se tornam mais realizáveis se compartilhados pelos pais.

Também a respeito do projeto de cursar faculdade, os depoimentos da diretora, Maria, e da coordenadora de turno, Lúcia, corroboram, de forma enfática a fala dos pais, como podemos ver nos excertos [80] e [81]:

[80] [É] isso que a Julia faz na sala de aula...é fazer o aluno pensar, fazer o aluno refletir... e que ele pode mudar a vida dele. Tem uma mãe que me contou que a filha está com **planos de cursar faculdade**, motivada pela Julia... é disso que eu estou falando, ela acredita no aluno e leva o aluno a creditar em si mesmo. (ED)

[81] Na formatura, eles falaram que **o que eles aprenderam com ela, nos debates... vão levar para a vida**. [...] Acho que esse tipo de trabalho que a Julia faz hoje, provocando reflexões, fazendo pensar, forma para a vida mesmo... [...] **Uma coisa que eu percebi é que tem mais alunos falando em fazer faculdade...** eu acho que é influencia dela, nem sei como ela consegue influenciar os alunos assim... preciso aprender, porque é um movimento maravilhoso. Isto é fazer diferença na vida do aluno. (ECT)

Também os alunos, ao relatar sobre suas percepções acerca da influência do ensino crítico de inglês em suas vidas, declaram mudanças de comportamento e de posturas cujos próprios relatos sugerem ser derivados das reflexões críticas promovidas em sala de aula. É o ensino crítico operando transformações concretas na vida dos alunos, por meio de atitudes manifestas já no momento presente, como a diminuição do *bullying*, a superação da timidez diante da turma, a melhora da autoestima, a adoção de uma postura mais sensível e mais respeitosa diante das diferenças bem como de uma perspectiva menos rígida e prescritiva diante das escolhas alheias, a flexibilização dos conceitos de certo e errado, entre outras. Em meu entendimento, são mudanças determinantes para a vida atual e futura dos alunos, que os fazem sujeitos mais humanos, mais conscientes, mais seguros, mais generosos consigo mesmos e com o outro. É o que parecem revelar os seguintes depoimentos:

[82] Eu achava que todas as pessoas eram boas, mas **quando eu fui pra escola todos começaram a me xingar porque eu sou negra**. Eles me chamavam de escrava Isaura, negra da macumba, grafite 07 etc. A gente fica triste e não consegue se defender. Mas a professora Julia **ensinou a gente a ser mais forte, eu tenho orgulho dela. Depois que eu conheci ela, das aulas dela, eu não abaixo a cabeça mais, eu olho para ela e eu sei que eu posso ser igual, bonita, inteligente, ter um emprego bom.** (QA, G1)

[83] Sabe, eu tenho coragem de falar que eu sou negra hoje, sem ter vergonha, porque a gente falou muito sobre isso nas aulas. **Antes eu ficava no meu canto, quieta, porque parece que negro tem menos valor e eu me sentia assim. Agora, eu me sinto mais... não sei o que dizer... acho que mais forte.** Eu não tenho razão nenhuma pra me sentir menos do que os outros. A professora é bem forte, ela contou que já sofreu preconceito, já foi discriminada... Ela é um exemplo pra mim. (EA, aluna, I1)

[84] A minha família é diferente. O meu pai é moreno e a minha mãe é branca e todo mundo chama meu pai de negão, mas ele gosta demais. Agora eu sei que eu tenho sangue negro mesmo, não sou morena. Eu adorei falar sobre isso e agora **eu não me envergonho mais**. Nunca nenhum professor tinha falado de racismo desse jeito. Acho que ela fala sentindo o que ela está falando. **Parece até que agora eu sou mais livre.** E eu acredito mais em mim, que eu posso ser mais, eu não preciso ser balconista do mercadinho, nem manicure. Eu posso ter o meu salão. (QA, G3, grifos meus, sublinhado da aluna).

Os excertos [82] e [83] mostram como se estabelecem as relações entre brancos e negros em nossas escolas: de forma discriminatória, opressiva, dolorosa para o negro. As alunas, vítimas de discriminação racial, a princípio não eram capazes de se defender. No entanto, elas encontraram respaldo e acolhimento nas reflexões críticas propostas por Júlia, as quais parecem ter sido preponderantes para o fortalecimento, para a elevação da autoconfiança e para a construção do reconhecimento e do orgulho de suas identidades negras.

Destaco, acerca dos excertos [82] e [83] que, não apenas as reflexões críticas, mas também o fato de a professora ser negra, ter vivido experiências discriminatórias e ser uma profissional bem sucedida exerceram influência sobre as alunas. Na verdade, parece que o fato de Júlia pertencer ao grupo valida a sua luta antirracismo e agrega valor à sua atuação crítica em prol do fortalecimento dos negros, provavelmente porque a sua interpretação da realidade deriva de um ponto de vista interno à causa. Júlia tem a autoridade conferida pela experiência própria, pois “ela fala sentindo o que ela está falando” (QA, G3). Em suma, a professora e os alunos compartilham a mesma posição (ELLSWORTH, 1992).

Também o excerto [84] é representativo do poder emancipatório do ensino crítico, viabilizado por meio do diálogo instigador, das provocações, dos embates propostos por Júlia em sala de aula. Trazer aquilo que nos incomoda à tona e falar sobre o assunto na coletividade, embora possa ser doloroso, pode ter um efeito libertário, sobretudo porque a dor é compartilhada e o sentimento de identificação e pertença é fortalecedor. No referido excerto, a aluna verbaliza sua autoconfiança e sua possível emancipação repetidamente: “Eu adorei falar sobre isso, [...] eu não me envergonho mais. [A]gora eu sou mais livre, [...] eu acredito mais em mim, [...] eu posso ser mais. [...]Eu posso ter o meu salão” (QA, G3, sublinhado da aluna). Ressalto, aqui, que a língua – falada ou escrita – assume um caráter libertador, pois é ela a via que medeia a crítica aos significados veiculados nos discursos e nas práticas sociais, assim como a criação de discursos e práticas alternativas, propiciando a formação de um cidadão crítico, inquiridor, disposto a duvidar daquilo que é tomado como certo e a olhar de um jeito novo para aquilo que está estabelecido.

Acerca da discriminação, considero fundamental entender que toda ação discriminatória veicula a ideia da superioridade de um sujeito em relação ao outro. Assim, ao mesmo tempo em que ela supervaloriza um sujeito, um grupo, uma classe, ela massacra, deprecia, diminui outra, que muitas vezes, acaba por convencer-se de sua inferioridade, de sua culpa, legitimando, inconscientemente, a sua própria opressão (MCLAREN, 1997; FREIRE, 2010).

A escola precisa estar atenta para identificar o modo como os alunos negros têm reagido às práticas discriminatórias das quais são vítimas. A escola precisa, urgentemente, abraçar, de fato, uma educação antirracista. Antes, no entanto, é preciso romper com o mito da democracia racial no Brasil e reconhecer a existência da desigualdade racial, assim como os diversos interesses e políticos e econômicos aos quais ela serve. A lógica do mito da democracia racial é perversa, pois enquanto se nega a existência do racismo, não há o que ser combatido, não há necessidade de intervenção, não há possibilidade de criação de ações antirracistas.

Entendo que a escola, sozinha, não é capaz de resolver a questão da discriminação racial ou qualquer outro dilema social. No entanto, sua intervenção é essencial, ímpar e insubstituível. Somente com o engajamento da escola podemos vislumbrar a possibilidade da construção de uma sociedade mais justa, igualitária, pluriétnica e pluricultural, como preconizam os PCN, (BRASIL, PCN, 1998b), os estudiosos da pedagogia crítica (CONTRERAS, 2002; FREIRE, 1996, 1997, 2005, 2010;

GIROUX, 1997; MCLAREN, 1997) bem como os estudiosos da LAC e do ensino crítico de inglês (PENNYCOOK, 1998a, 1999, 2006; MOITA LOPES, 2003, 2006; RAJAGOPALAN, 2003). Júlia, a professora participante desta pesquisa, tem assumido a sua parte nessa empreitada.

Todavia, os depoimentos dos alunos apontam para outras percepções de mudanças, além das que dizem respeito às questões raciais. Corroborando os depoimentos dos pais acerca da superação da timidez e da adoção de uma postura mais participativa nas aulas e assertiva diante dos fatos, os alunos declaram que:

[85] [As aulas críticas] contribuíram, sim, porque **eu fiquei mais decidida**. Eu era a tímida da sala, a caladinha. Agora eu tenho coragem de participar. (QA, aluna, G3)

[86] Eu acho bem legal as discussões, elas contribuíram muito em minha vida porque eu acho que **fiquei mais falante nas aulas, não sou mais tão tímido**. (QA, aluno, G1)

[87] Eu mudei muito, pra melhor. Eu descobri como é bom falar o que eu penso e ser respeitado, mesmo que o outro pense diferente. **Eu tinha trauma de abrir a boca na aula, mas agora eu sempre dou a minha opinião, porque ela tem valor ali**. Eu já mudei a minha opinião por causa das opiniões dos colegas ou da professora. A gente muda o tempo todo e isso é bom, porque a gente muda porque está sempre aprendendo. (EA, aluno, I2)

Os excertos [85], [86] e [87] explicitam o modo como o ensino crítico pode contribuir para a formação de cidadãos capazes de se expressar suas ideias e argumentar em prol daquilo em que acreditam. Note-se, que nos três excertos os alunos apontam que suas posturas mais decididas, no presente, são decorrentes das reflexões coletivas, são derivadas da prática pedagógica crítica e democrática implementada por Júlia, uma prática docente que valoriza os saberes dos alunos, dá a eles voz, o que certamente contribui para o fortalecimento desses sujeitos.

Também com relação à prática de *bullying*, aqueles comportamentos agressivos dirigidos de forma repetitiva contra uma mesma vítima, dificultando assim a sua defesa, os alunos declaram uma nova compreensão, assim como mudanças de comportamento, como apontam os seguintes excertos:

[88] As discussões contribuem, sim, na minha vida, me ensinam que não devo fazer isso. **Eu entendi que nem tudo é brincadeira, que tem brincadeira que magoa, que maltrata, que ofende muito**. Mas eu não queria magoar, só brincar. Mas eu mudei um pouco já, **não chamo mais de apelido que o colega não gosta**.

[89] Tem muita gente que acha que *bullying* é normal, mas não entende que através desse *bullying* pode acontecer coisas ruins com a pessoa a quem eles estão provocando. Algumas coisas mudaram na sala depois dessas discussões. **Hoje, se acontece uma palavrinha aqui outra ali, a gente consegue voltar atrás e pedir desculpas...** Alguns não pedem, [...], mas... mudou um pouco. (EA, aluno, I2)

[90] A gente reflete por causa das aulas, se não a gente não perde tempo pensando em certos assuntos, sozinho a gente não vai parar e refletir sobre aquilo... Sobre o bullying, por exemplo, a gente fazia sem nem se dar conta... **Mas depois que a gente fala sobre isso, ouve a professora, ouve os colegas que já sofreram isso, parece que a gente sente um pouco a dor do outro. Aí, tem que mudar.** (EA, aluna, I1).

Considero importante destacar, nesses excertos, além da mudança de comportamento, o fato de que elas, como apontam os excertos [88] e [89], ocorreram motivadas pelas discussões realizadas em sala de aula. O que quero ressaltar é que não há como superar um problema como o *bullying* se não temos consciência sobre ele, se as práticas abusivas são naturalizadas no ambiente escolar, se são encaradas tanto por alunos, como pelos professores e pela equipe diretiva como algo próprio da cultura escolar ou do comportamento de jovens e adolescente. No excerto [90], a aluna corrobora a importância de dar visibilidade ao tema, de colocá-lo em pauta, em vez de mantê-lo velado, ao afirmar: “A gente reflete por causa das aulas [...] sozinho, a gente não vai parar e refletir sobre aquilo...”. Ao colocar o assunto no centro das discussões, abre-se espaço tanto para o fortalecimento das vítimas, quanto para a sensibilização dos agressores e das testemunhas, já que, por meio do diálogo problematizador, “a gente sente um pouco a dor do outro”.

Outra percepção de mudança apontada pelos alunos se refere ao desenvolvimento de um maior senso de justiça e de responsabilidade, derivados do processo de conscientização – parcial, provisória – pelo qual eles passam com as reflexões críticas.

[91] Antes a gente fazia algumas coisas sem pensar, **agora a gente tem mais responsabilidade, eu acho... responsabilidade sobre as nossas atitudes. Eu não quero ser injusto.** E quanto mais agente pensa, discute, mais a gente muda o pensamento. A gente muda o tempo todo. A professora ouve o que a gente tem para dizer, fala o que ela pensa... (EA, aluno, H2)

[92] **Também acho que a gente não pode ver as injustiças acontecendo e não fazer nada. Ou a gente tem culpa também.** Eu já vi a [nome] sendo injusta com colegas, acusando injustamente e fiquei na minha, mas faz muito mal para a gente. Só que, às vezes, na hora, a gente tem medo da situação. Mas eu não quero mais ficar calado. A professora defende a gente (QA, aluno, II).

A meu ver, o alinhamento dos alunos aos ideais de justiça e de responsabilidade social e a indignação diante da dor e do sofrimento alheio são fundamentais para a formação de um sujeito agente da própria história, capaz de se engajar na luta por uma sociedade mais humana, pautada por uma ética da solidariedade, da igualdade e do bem estar comum. Dessa forma, considero que o ensino crítico proposto por Júlia cumpre seu compromisso ao propiciar, não apenas uma sensibilização dos alunos diante das injustiças, como também um compromisso de atuar na sociedade em sentido contrário. No excerto [92], o aluno explicita seu desconforto em uma situação de omissão diante de uma injustiça, postura que, dada a consciência adquirida por meio das reflexões coletivas, não lhe serve mais. É tempo de agir.

Por fim, considero que o ensino crítico desenvolvido por Julia em sua sala de aula de língua inglesa propiciou diversas mudanças nos alunos no que se refere ao preconceito e à discriminação racial, ao desenvolvimento de uma nova percepção no que se refere a questões de raça e gênero, à revisão de conceitos e práticas sociais naturalizadas, mas não naturais, ao aumento da autoconfiança, ao empoderamento dos alunos e das alunas, às prática de *bullying*, entre outras. São diversas mudanças observáveis, no tempo presente, no cotidiano escolar ou extra-escolar dos alunos, relatadas pela ótica dos alunos, dos pais e da professora. São, também, percepções de mudanças para o futuro, às quais não poderei saber se, de fato, se tornarão realidade. É o caso dos sonhos do curso superior, de abrir o próprio negócio, de trabalhar no exterior, de ter uma condição econômica que lhes permita cuidar dos pais. As sementes do ensino crítico foram lançadas por Júlia e, a meu ver, elas floresceram. Creio firmemente que alas vão continuar a florescer e produzirão frutos

Assim, concluídas as discussões sobre como acontece o ensino crítico de inglês desenvolvido em uma escola pública municipal de Goiânia, sobre o desenvolvimento linguístico da língua estrangeira neste contexto e sobre percepção da comunidade escolar sobre essa perspectiva de ensino, passo, no próximo capítulo, às considerações finais.

## CAPÍTULO 4

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo está dividido em quatro seções. Na primeira, retomo as perguntas de pesquisa que orientaram esta investigação, apresentadas na introdução e discutidas ao longo do Capítulo 3, buscando apontar possíveis respostas para elas. Na segunda seção, apresento as implicações deste estudo e suas possíveis contribuições para o ensino crítico de inglês e para a LAC. Na terceira seção, aponto as limitações desta pesquisa e na quarta e última seção profiro minhas palavras finais.

#### 4.1 Respondendo às perguntas de pesquisa

1. Como se materializa o ensino reflexivo crítico de língua inglesa desenvolvido em uma escola pública municipal de Goiânia?

O ensino reflexivo crítico de língua inglesa desenvolvido por Júlia em uma escola pública de periferia de Goiânia se materializa, primeiramente, por meio de debates problematizadores acerca de questões nevrálgicas, como preconceito, discriminação, homossexualidade, entre outras, de nossa sociedade. Partindo dos interesses dos alunos e das necessidades que emergem no contexto da sala de aula, Júlia desenvolve um diálogo crítico (FREIRE, 1977, CONTRERAS, 2002, GIROUX, 1997) e democrático com os alunos, com o intuito de promover uma nova compreensão da realidade e, se possível a intervenção nela.

A professora suscita novos olhares e novas perspectivas sobre práticas e conceitos cristalizados, num processo dialógico em que todos podem contribuir com suas experiências e opiniões, podendo modificar ou ser modificado pelo outro, de modo a contribuir para a formação dos sujeitos. Nessas reflexões críticas, não há espaço para certezas; conceitos e práticas são relativizados, possibilitando um alargamento das possibilidades de interpretação do mundo social, bem como a compreensão dos interesses – políticos, econômicos, culturais – que sustentam a perpetuação de determinadas práticas sociais.

Além dos debates críticos reflexivos propostos em sala de aula, Júlia se vale também da prática de leituras temáticas de caráter informativo ou crítico. Em alguns

momentos, a leitura conduz ao debate; em outros, o debate crítico suscita a necessidade de buscar mais informações por meio da leitura. Ainda, no caso de leituras que priorizam o reforço de um tópico linguístico, Júlia subverte esse caráter didatizado e propõe reflexões críticas. Atividades de compreensão oral e de produção escrita também compõem, de modo secundário, o modo como Júlia desenvolve seu fazer pedagógico crítico e problematizador.

O ensino crítico de inglês proposto por Julia se materializa, ainda, de duas maneiras: ou por meio do desenvolvimento de um planejamento prévio centrado em um tema crítico ou a partir de incidentes críticos. No primeiro caso, Júlia planeja um conjunto de ações pedagógicas – debates, leituras, produção escrita, tópico linguístico, exercício estrutural, avaliação –, centradas em alguma questão problemática do mundo social, e as desenvolve durante uma série de aulas. Já no caso dos incidentes críticos, sempre que possível, Júlia os aborda em tempo real, já que os conflitos precisam ser mediados e problematizados no momento em que eles acontecem. É possível, no entanto, que um incidente crítico dê origem a um planejamento mais elaborado e prolongado.

Em síntese, Júlia desenvolve o ensino crítico de inglês com base em um planejamento de aula previamente estabelecido, centrado em um tema, ou em atendimento aos eventos críticos que demandam ser problematizados no momento em que eles ocorrem. Ainda, os diálogos reflexivos e as leituras são as duas vias principais de realização da prática de ensino reflexiva e problematizadora de Júlia.

## 2. Qual o lugar do desenvolvimento linguístico em inglês em um contexto de ensino crítico de língua inglesa?

O desenvolvimento linguístico tem um lugar privilegiado neste contexto de ensino crítico de inglês. Júlia trabalha constantemente com a leitura de textos em inglês, os quais podem ser abordados tanto do ponto de vista da temática crítica, quanto da construção de vocabulário ou da estrutura linguística. A professora adota uma abordagem instrumental de leitura, a qual os alunos assimilaram com sucesso. Os próprios alunos declaram contentamento com seus desempenhos nessas atividades sob o argumento de que, mesmo sem ter domínio de todo o vocabulário do texto, eles conseguem apreender o sentido geral do texto e não precisam fazer a tradução literal, típica do método da gramática e tradução.

Também atividades de compreensão oral são desenvolvidas em sala de aula,

seja por meio de áudios gravados ou nos momentos em que a própria Júlia fala em inglês com os alunos. No entanto, embora eles compreendam o que a professora fala, eles ainda não apresentam produção oral, o que, a meu ver, é uma questão de tempo para que eles se sintam confiantes para tal.

Além da leitura e da compreensão oral, o desenvolvimento linguístico dos alunos é externado por meio dos textos por eles produzidos, de forma individual ou coletiva, os quais foram expostos na segunda seção do terceiro capítulo desta pesquisa. Considero a produção escrita uma amostra irrefutável da aprendizagem da língua inglesa pelos alunos. Os excertos apresentados neste estudo revelam que os alunos são capazes de comunicar o que desejam, em inglês, ao seu interlocutor por meio da escrita. Revelam, também, as carências, as dificuldades, as limitações linguísticas. No entanto, eu faço opção aqui, explicitamente, por voltar o meu olhar para o sucesso, para a conquista, para a possibilidade de aprendizagem que se vislumbra por meio do ensino crítico. A ousadia da produção escrita em inglês num contexto de escola regular pública de periferia é absolutamente inovadora e merece reconhecimento. Contrariando os estudos que discorrem sobre insucesso do ensino de inglês (WALKER, 2003; COELHO, 2006, DIAS; ASSIS-PETERSON, 2006), Júlia mostra que há, sim, possibilidades de sucesso para o ensino de inglês na escola pública.

Em síntese, o desenvolvimento linguístico em inglês e a formação crítica dos sujeitos caminham paralelamente, eles são complementares, não excludentes.

3. Qual a percepção da comunidade escolar sobre o ensino crítico desenvolvido com os alunos?

Considero as percepções da comunidade escolar sobre a perspectiva crítica de ensino desenvolvida por Júlia extremamente positivas. Os depoimentos revelaram uma grande aceitação da comunidade em geral, que apontou uma diversidade de transformações nos alunos, das quais algumas delas podem ser observadas nas atitudes cotidianas dos alunos e outras são projeções para o futuro.

Os alunos se percebem, no presente, mais seguros para expressar suas opiniões, mais altivos e mais assertivos em suas manifestações. Alguns depoimentos apontam também para mudanças de comportamento em casa, nas relações familiares e com relação à participação nas tarefas domésticas. Também a diminuição do *bullying*, o desenvolvimento do senso de justiça e de responsabilidade social, o

desejo de cursar uma faculdade de ser um profissional bem sucedido, a revisão de práticas sociais preconceituosas e discriminatórias, o fortalecimento das alunas e dos alunos negros são percepções de mudanças elencadas pelos alunos e corroboradas por meio de depoimentos de pais, da coordenadora de turno, da diretora, bem como da própria professora Júlia.

As reflexões críticas também promoveram um aumento da autoestima dos alunos e uma ampliação de seus horizontes e de suas perspectivas de vida, um empoderamento que os leva a acreditar mais nas possibilidades que se abrem para eles em detrimento das limitações impostas pela condição sócio-econômica pouco privilegiada. Nesse sentido, o projeto de formar-se num curso superior é uma projeção de mudança relatada por diversos alunos, por pais e pela equipe diretiva.

Em resumo, considero que as percepções da comunidade ratificam o potencial transformador e emancipatório do ensino crítico na vida dos alunos de Júlia.

#### **4.2 As implicações do estudo**

Venho salientando ao longo desta investigação o potencial fortemente transformador da perspectiva crítica de ensino de inglês, que concebe o ensino como uma atividade essencialmente política comprometida com a problematização de questões nevrálgicas da sociedade bem como do conhecimento; com a construção de um diálogo crítico e afirmativo; e com a elaboração de um projeto social pautado por práticas voltadas para o bem estar comum. Reforço, aqui, exatamente esse potencial transformador. As principais implicações deste estudo repousam justamente nesse potencial.

Entendo que deste estudo podem derivar implicações emancipatórias em muitas vidas. Para os alunos, esta experiência implica um empoderamento que, se já se manifesta em seus comportamentos no presente, podem ter implicações muito maiores no seu futuro. A aluna que não se cala mais diante de práticas discriminatórias poderá atuar pela coletividade, num movimento social, por exemplo, no futuro. O aluno que se sente indignado diante das injustiças sociais pode atuar tanto no combate a elas quanto em defesa das vítimas. A aluna que sonha em trabalhar no exterior para pagar os estudos pode ser a sua dentista daqui a alguns anos. O menino que passou a contribuir nas tarefas domésticas pode ser um pai ou um esposo mais companheiro no futuro. O aluno que deixou de adquirir uma nova

compreensão sobre o *bullying* e renunciou a essa prática pode futuramente ser um amigo, um namorado ou um pai mais sensível. Além disso, entendo que outras tantas vidas podem ser alcançadas por meio desses alunos que, transformados, podem transformar outras vidas. Dessa forma, o ensino crítico extrapola os muros da escola e pode provocar uma intervenção social maior.

Também para Júlia o estudo tem implicações fortalecedoras. Se a professora já demonstrava satisfação com sua atuação crítica e tinha uma sutil percepção sobre o modo como essa perspectiva de ensino incide sobre os alunos, a presente pesquisa pode dar à Júlia o conhecimento da devida grandeza de seu trabalho, pode dar a ela a certeza de estar num caminho que pode, sim, ter um cunho emancipatório na vida dos alunos. Outra implicação desta investigação para Júlia é a possibilidade de, contrariando as profecias do fracasso anunciado do ensino de inglês na escola pública, revelar, de forma legítima, amparada por uma pesquisa, bons resultados no ensino de inglês. Além disso, o ensino crítico é (trans)formador também para a professora, pois também ela vivencia o processo reflexivo e problematizador em sala de aula, do qual, certamente, podem derivar novas percepções do mundo social.

Para a formação de professores, este estudo é também revelador de que há possibilidades de um ensino de inglês bem sucedido na escola pública, o que deve mobilizar as instituições na formação de professores alinhados a uma pedagogia crítica de ensino, que os capacite a atuar criticamente em suas salas de aula sem, no entanto sacrificar ensino da língua estrangeira.

Para mim, como pesquisadora, este estudo tem implicações significativas. Meu propósito foi, desde antes do início da pesquisa, investigar um contexto de ensino de inglês bem sucedido na escola pública, porque, como professora de inglês da escola pública – às vezes, bem sucedida, outras vezes, não – incomodava-me profundamente o estigma do fracasso e o desprestígio da disciplina nas escolas. Ao conhecer Júlia, sua ideias, seu engajamento político, seu compromisso com a escola pública e com os alunos, aliados ao fato de ela ter domínio linguístico e muita vontade ensinar, ousei acreditar. Aprendi muito com Júlia e com os alunos. Por meio dos debates críticos, ampliei a minha percepção da realidade, desenvolvi a minha sensibilidade, sofri com o sofrimento dos alunos, me indignei com as injustiças que presenciei, aprendi a valorizar todos os esforços dos alunos e entendi que os meus alunos há mais de dez anos atrás tinham bons resultados. Eu é que era exigente demais. Hoje, ao final desta investigação, posso afirmar que valeu a pena apostar em

Júlia. Os bons resultados estão guardados aqui e, no que depender de mim, não ficarão aprisionados nas páginas de uma tese. Eles serão compartilhados.

### **4.3 As limitações da pesquisa e sugestões de pesquisas futuras**

Como toda investigação, também esta tem as suas limitações. Considero que uma delas seja o fato de as aulas não terem sido gravadas em áudio, pois apesar do meu empenho, em alguns momentos eu não fui capaz de registrar as interações com a fidelidade devida. Ressalto, contudo, que as minhas notas de campo foram exaustivas, numa tentativa de captar o máximo de detalhes possível.

Outra limitação foi o fato de ter havido uma greve no ano de 2010, que provocou um lapso grande entre o início e o fim da coleta de dados. O questionário dos pais foi entregue antes da greve e recolhido após a greve, o que certamente contribuiu para o número reduzido de questionários respondidos.

A terceira possível limitação desta pesquisa foi o fato de eu ter assistido às aulas nas sete turmas do ciclo III, em vez de eleger uma ou duas turmas e assistir a um número maior de aulas em cada uma.

Quanto às sugestões de pesquisas futuras, destaco as que seguem:

- Uma investigação longitudinal da atuação crítico reflexiva de um professor, com foco no processo de (trans)formação do professor.
- Uma investigação longitudinal, num contexto de ensino crítico de inglês, com foco no desenvolvimento linguístico dos alunos de uma turma apenas.

### **4.4 Palavras finais**

Para finalizar este trabalho, preciso apenas manifestar meu contentamento com seus resultados. Quando pensamos as perguntas de pesquisa, imaginamos também possíveis respostas, que podem ser confirmadas ou refutadas. No caso desta investigação, posso dizer que as minhas expectativas foram superadas. Sim, Júlia efetivamente desenvolve um ensino crítico e problematizador de inglês, seja pautado por um planejamento, ou, nas palavras da própria professora, quando “surge algum incidente que abre brecha” (EPP).

Nos diversos eventos de que participei durante meu doutorado, em todos ouvi a pergunta: Mas e a língua? Eles não ficam só nos debates e esquecem a língua? Eis a

minha resposta. Sim, os alunos apresentam o desenvolvimento linguístico possível, observadas as limitações contextuais. A diferença, aqui, é que Júlia optou por voltar seu olhar para as possibilidades e não para as restrições. Se ela não pode fazer tudo, em vez de optar pela inércia, ela faz o que lhe é possível. E a observar o desempenho dos alunos na compreensão oral, na leitura e na produção escrita, Júlia pode muito.

E, como se não bastasse tamanho contentamento, Júlia ainda conta com uma percepção positiva da comunidade escolar acerca da influência de seu trabalho crítico na vida escolar e extraescolar dos alunos, embora ela mesma o considere “trabalho de formiguinha”. A diretora, Maria, contudo, resume bem a razão para esse sucesso, com a qual eu finalizo esse trabalho: “A Julia é um espelho para eles, porque ela é negra, ela é de família simples e ela conquistou o espaço dela. E ela acredita neles... isso pode valer mais do que uma aula didaticamente bem preparada” (ED).

## REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. Etnografia da prática escolar. Campinas: Papyrus, 2005.
- APPLE, M. W. Making critical pedagogy strategic – On doing critical educational work in conservative times. In: GUR-ZE'EV, Ilan. *Critical theory and critical pedagogy today: toward a new critical language in education*. Faculty of education: University of Haifa, Israel, 2005. p. 95-113.
- ASSIS-PETERSON, A. A.; COX, M. I. P. Inglês em tempos de globalização: para além de bem e mal. *Calidoscópio*, v. 5, n. 1, p. 5-14, 2007.
- BADIOU, Alain. *Ethics: an essay on the understandings of evil*. London: Verso, 2001.
- BOGDAN, R., BIKLEN, S. Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Ed. Porto, 1996.
- BRASIL. *Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971*. Lei de diretrizes e bases para o ensino de 1.º e 2º graus. Brasília, MEC, 1971.
- \_\_\_\_\_. Parecer nº 853/71, de 12 de novembro de 1971, do CFE. Núcleo-comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus. A doutrina do currículo na Lei 5.692. In: *Documenta nº 132*, Rio de Janeiro, nov. 1971. Disponível em: <[http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes\\_escritas/7\\_Gov\\_Militar/parecer%20n.%20853-1971%20n%FAcleo%20comum%20para%20os%20curr%EDculos....pdf](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/7_Gov_Militar/parecer%20n.%20853-1971%20n%FAcleo%20comum%20para%20os%20curr%EDculos....pdf)>. Acesso em 08 ago. 2011.
- \_\_\_\_\_. Resolução nº 8/71, de 1º de dezembro de 1971, do CFE. Fixa o núcleo comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus, definindo-lhes objetivos e amplitude. In: *Documenta nº 133*, Rio de Janeiro, dez. de 1971. Disponível em: <[http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes\\_escritas/7\\_Gov\\_Militar/resolu%E7%E3o%20n.%208-1971fixa%20o%20n%FAcleo%20comum....pdf](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/7_Gov_Militar/resolu%E7%E3o%20n.%208-1971fixa%20o%20n%FAcleo%20comum....pdf)>. Acesso em 08 ago. 2011.
- \_\_\_\_\_. *Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Lei de diretrizes e bases. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, MEC, 1996.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Língua Estrangeira. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998a.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos. Pluralidade Cultural. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais : terceiro e quarto ciclos. Orientação sexual. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, MEC/SEF, 1998c.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). IDEB - Resultados e Metas. Brasília, 2012a. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultadoBrasil.seam?cid=15808>>. Acesso em 21 dez. 2012)

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Resultados SAEB/Prova Brasil 2011. Brasília, 2012b. Disponível em: <<http://sistemasprovabrasil2.inep.gov.br/resultados/>>. Acesso em 21 dez. 2012

BURBULES, N. C. Dialogue and critical pedagogy In: GUR-ZE'EV, Ilan. *Critical theory and critical pedagogy today: toward a new critical language in education*. Faculty of education: University of Haifa, Israel, 2005. p. 193-207.

CANAGARAJAH, A. S. *Resisting linguistic imperialism in English teaching*, Oxford, UK: Oxford University Press, 2003.

CAVALCANTI, M. C. A propósito da linguística aplicada. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, nº 7, p. 5-12, 1986. Disponível em: <<http://www.iel.unicamp.br/revista/index.php/tla/article/view/2575/1986>>. Acesso em 30 nov. 2012.

CELCE-MURCIA, M. *Teaching English as a second or foreign language*. 2<sup>nd</sup> ed., Newbury House, 1991.

COELHO, H. S. H. (2006). "É possível aprender inglês na escola?" Crenças de professores sobre o ensino de inglês em escolas públicas. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA ABRAHÃO, M. H. (org.). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes, p. 125-143.

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

COSTA, R. J. *Identidades linguística e docente: Um estudo de caso com professoras/es de espanhol Em formação continuada no Estado de Goiás*. Goiânia, 2011. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós Graduação em Letras e Linguística, Universidade federal de Goiás.

COX, M. I. P. & ASSIS-PETERSON, A. A. O professor de Inglês: entre a alienação e a emancipação. *Linguagem & Ensino*, v. 4, nº 1, p. 11-36, 2001.

DAMIANOVIC, M. C. O Linguista Aplicado: de um Aplicador de Saberes a um Agente Político. *Linguagem e Ensino*. Pelotas, RS, 2005. p. 181-196.

DAVIS, K. Qualitative theory and methods in Applied Linguistics research. *TESOL Quarterly*, v. 29, n. 3, p. 427-453, 1995.

DAVIS, K. A. Qualitative theory and methods in applied linguistics research. *TESOL Quarterly*, v. 29, n. 3, p. 427-453, 1995.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Org.) *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Trad. Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

DEUS, A. M. et al. Estudo de caso na pesquisa qualitativa em educação: uma metodologia. Disponível em <[http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/vi.encontro.2010/GT.1/GT\\_01\\_14.pdf](http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/vi.encontro.2010/GT.1/GT_01_14.pdf)>. Acesso em 01 dez. 2011.

DIAS, M. H. M.; ASSIS-PETERSON, Ana Antônia de. O inglês na escola pública: vozes de pais e alunos. *Polifonia*, Cuiabá, v. 12, n. 2, 2006. p. 107- 128.

EISNER, E. W. Concerns and aspirations for qualitative research in the new millennium. *Qualitative Research*, v. 1, n. 2, p. 135-145, 2001.

ELLSWORTH, E. Why doesn't this feel empowering? Working through the repressive myths of critical pedagogy. In: LUKE, C.; GORE, H. (Org.) *Feminisms and critical pedagogy*. New York: Routledge, 1992. p. 90-119.

ERICKSON, F. Qualitative methods in research on teaching. In: WITTROCK, M. C. (Ed.). *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan, 1986. p. 119-161.

ÉRNICA, M. O trabalho desterrado. In: O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004, p.105-130

FABRICIO, B. F. Linguística Aplicada como espaço de “desaprendizagem”: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 45-65.

FANTE, C.; PEDRA, J. A. *Bullying Escolar: perguntas e respostas*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

FERNANDES, L. R. Uma experiência de ensino crítico com alunos iniciantes de inglês: foco em gênero e sexualidade. Dissertação (Mestrado em Letras) Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2012.

FIGUEIREDO M. A. C. Dialogando com Freire e Boaventura sobre emancipação humana, multiculturalismo e educação popular. In: V Colóquio Internacional Paulo Freire, 2005, Recife. Disponível em: <[http://www.paulofreire.org.br/pdf/comunicacoes\\_orais/DIALOGANDO%20COM%20FREIRE%20E%20BOAVENTURA%20SOBRE%20EMANCIPA%C3%87%C3%83O%20HUMANA,%20MULTICULTURALISMO%20E%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20POPULAR.pdf](http://www.paulofreire.org.br/pdf/comunicacoes_orais/DIALOGANDO%20COM%20FREIRE%20E%20BOAVENTURA%20SOBRE%20EMANCIPA%C3%87%C3%83O%20HUMANA,%20MULTICULTURALISMO%20E%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20POPULAR.pdf)>. Acesso em 27 dez. 2012.

FISCHMAN, G. & SALES, S. R. Formação de professores e pedagogias críticas: é possível ir além das narrativas redentoras? *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 15, nº 43, p. 7-20, 2010. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n43/a02v15n43.pdf>>. Acesso em 04 mar. 2012.

FREIRE, P. *Extensão ou Comunicação?* Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1977.

\_\_\_\_\_. *Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire.* São Paulo: Cortez & Moraes, 1979. Disponível em <[http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo\\_freire\\_conscientizacao.pdf](http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo_freire_conscientizacao.pdf)>. Acesso em 11 abr. 2010.

\_\_\_\_\_. *Educação como prática de liberdade.* 22ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997. Disponível em: <<http://intranet.uds.edu.py:81/biblioteca/Livros%20Teolog%C3%ADa/PAULO%20FREIRE%20-%20PEDAGOGIA%20DA%20ESPERAN%C3%87A.pdf>>. Acesso em 22 jul. 2010.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.* São Paulo: Editora UNESP, 2000.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do oprimido.* 46ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2005.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.* 42ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

FREIRE, P. & SHOR, I. *Medo e Ousadia: O Cotidiano do Professor.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. Disponível em: <[http://portal.mda.gov.br/portal/saf/arquivos/view/ater/livros/Medo\\_e\\_ousadia.pdf](http://portal.mda.gov.br/portal/saf/arquivos/view/ater/livros/Medo_e_ousadia.pdf)>. Acesso em 07 ago. 2011.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educação básica no Brasil na década de 1990, subordinação ativa e consentida à lógica do mercado, *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 24, nº 82, p. 93-130, 2003.

GADOTTI, M. Ação pedagógica e prática social transformadora. *Educação e Sociedade*, Campinas, v.1, n. 4, p. 5-14, 1984.

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

\_\_\_\_\_. Lessons from Paulo Freire. *Chronicle of Higher Education*, vol. 57 (9), p. B15-B16, 2010. Disponível em: <<https://coms221--instructionalcomm.wikispaces.com/file/view/Giroux,+H.+Lessons+From+Paulo+Freire.pdf>>. Acesso em 11 fev. 2011.

\_\_\_\_\_. *Theory and resistance in education: towards a pedagogy for the opposition.* USA: Greenwood Publishing Group, 2001.

GOIÂNIA. Secretaria Municipal da Educação. Departamento de Ensino. Centro de Estudos, Formação e Pesquisa em Educação. In: SEMINÁRIO INTERNO DEPE-URE, 1., *Programa Escola para o Século XXI: o que está acontecendo na Rede Municipal de Goiânia (Proposta de Cartilha).* Goiânia, 2000.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal da Educação. *A organização da educação na Rede Municipal de Goiânia a partir dos Ciclos de Desenvolvimento Humano*, Goiânia, 2002.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal da Educação. Divisão de Educação Fundamental de Adolescentes, Jovens e Adultos. *Orientações para o trabalho na educação fundamental de Adolescentes, Jovens e Adultos*, Goiânia, 2003.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal da Educação. *Diretrizes curriculares para a educação fundamental da infância e da adolescência: ciclos de formação e desenvolvimento humano*. Goiânia, 2009a.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal da Educação. *Diretrizes de organização do ano letivo de 2009*. Goiânia, 2009b.

GUIMARÃES, L. (07/12/2010). Brasil fica em 53º lugar em prova internacional que avalia capacidade de leitura. Folha de São Paulo. Disponível em <<http://www1.folha.uol.com.br/saber/841804-brasil-fica-em-53-lugar-em-prova-internacional-que-avalia-capacidade-de-leitura.shtml>>. Acesso em 21 dez. 2012.

JESUS, A. T. de. *Educação e hegemonia no pensamento de Antonio Gramsci*. São Paulo: Cortez, 1989.

KELLNER, D. Toward a critical theory of education. In: GUR-ZE'EV, Ilan. *Critical theory and critical pedagogy today: toward a new critical language in education*. Faculty of education: University of Haifa, Israel, 2005. p. 49-69.

KINCHELOE, J. L. *Knowledge and Critical Pedagogy: An Introduction*. Amsterdam: Springer Publishers, 2008.

KUMARAVADIVELU, B. 1994. The Postmethod Condition: (E)merging Strategies for Second/Foreign Language Teaching. *TESOL Quarterly* 28, 1:27-45.

LANGE, D. A blue print for a teacher development. In RICHARDS, J. C.; NUNAN, D. (Ed.) *Second Language Teacher Education*. New York: Cambridge University Press, 1990. p. 245-268.

LEFFA, V. J. Língua estrangeira hegemônica e solidariedade internacional. In: KARWOSKI, A. M. & BONI, V. de F. C. Vaz (Org.). *Tendências contemporâneas no ensino de inglês*. União da Vitória, PR: Kaygangue, 2006. p. 10-25.

LOURO, G. L. A construção escolar das diferenças. In: LOURO, G. L. *Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. p. 57-87.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. 6ª edição. São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária (EPU), 1986.

MADISON, D. Soyini. *Critical Ethnography: method, ethics and performance*. Thousand Oaks: Sage, 2005.

MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. Reflexões sobre a etnografia crítica e suas implicações para a pesquisa em educação. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 425-446, maio/ago. 2011. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/17004/12916>>. Acesso em: 04 mar. 2013.

McLAREN, P. *A Vida nas Escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

\_\_\_\_\_. Pedagogia revolucionária em tempos pós-revolucionários: repensar a economia política da educação crítica. In: IMBERNÓN, F. (Org.). *A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. p. 119-140.

MOITA LOPES, L. P. Pesquisa interpretativista em lingüística aplicada: a linguagem como condição e solução. *D.E.L.T.A.*, v. 10, n. 2, p. 329-338, 1994.

\_\_\_\_\_. “Yes, nós temos bananas” ou “Paraíba não é Chicago, não”: Um estudo sobre a alienação e o ensino de inglês como língua estrangeira no Brasil. In: MOITA LOPES, L. P. (Ed.), *Oficina de Linguística Aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 1996. p. 37-62.

\_\_\_\_\_. A transdisciplinaridade é possível em Lingüística Aplicada? In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTE, M. C. (Org.). *Lingüística Aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado Aberto, 1998. p. 113-128.

\_\_\_\_\_. A nova ordem mundial, os parâmetros curriculares nacionais e o ensino de Inglês no Brasil: a base intelectual para uma ação política. In: BARBARA X Ramos. *Reflexão e ações no ensino aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

\_\_\_\_\_. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que tem orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 85-107.

MOITA LOPES, L. P. Discurso como ação social: construindo a identidade social de sexualidade. In: MOITA LOPES, L. P. *Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2006. p. 89-127.

\_\_\_\_\_. Da aplicação de Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar. In: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. (Org.). *Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, 2009. p. 11-24.

NUNAN, D. *Research Methods in Language Learning*. New York: Cambridge University Press, 1992.

OKAZAKI, T. Critical consciousness and critical language teaching. *Second Language Studies*, 23(2), p. 174-202, Spring 2005. Disponível em:

<<http://www.hawaii.edu/sls/sls/wp-content/uploads/2011/06/10-Okazaki-Taka.pdf>>. Acesso em 22 set. 2011.

OLIVEIRA, R. N. M.; LIMA, M. da G. B. S. *Construção de saberes docentes: etnografia como ciência da descrição crítico-colaborativa em educação*, 2009.

Disponível em: <[http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2009/GT.3\\_GT.4/3\\_Raimundo%20Nonato%20Moura%20Oliveira%20e%20Maria%20da%20Gl%C3%B3ria%20Barbosa%20Soa.pdf](http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2009/GT.3_GT.4/3_Raimundo%20Nonato%20Moura%20Oliveira%20e%20Maria%20da%20Gl%C3%B3ria%20Barbosa%20Soa.pdf)>. Acesso em 21 jan. 2013.

PAIVA, V. L. M. O. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, C. M. T. ; CUNHA, M. J. *Caminhos e Colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil*. Brasília: UnB, 2003. p. 53- 84.

PENNYCOOK, A. *The Cultural Politics of English as an International Language*. London: Longman. 1994.

\_\_\_\_\_. English in the World/The World in English. In J. W. TOLLEFSON (Ed.), *Power and Inequality in Language Education*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995. p. 34-58.

\_\_\_\_\_. A linguística dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Org.). *Linguística Aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998a. p. 23-49

\_\_\_\_\_. English, continuity and counterdiscourse. In: Pennycook, A. *English and the discourses of colonialism*. Londres: Routledge, 1998b. p. 190-220.

\_\_\_\_\_. (Ed.). TESOL Quarterly Special Topic Issue: Critical approaches to TESOL. *TESOL Quarterly*, n. 33, v. 3, 1999. 329–348.

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

\_\_\_\_\_. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES (Org.) *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 67-84

PESSOA, R. R.; URZEDA FREITAS, M. T. Challenges in critical language teaching. *TESOL Quarterly*. Disponível em: <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/tesq.46/pdf>>. Acesso em 08 ago. 2012.

PRABHU, N. S. There is no best method – Why? *TESOL Quarterly*, v. 24, n. 2, p. 161-76, 1990.

PHILLIPSON, R. Voice in global English: Unheard chords in Crystal loud and clear. Review of D. Crystal, *English as a Global Language*, Cambridge: Cambridge University Press. *Applied Linguistics*, v. 20, n. 2, 1999. p. 265-276.

RAJAGOPALAN, K. *Linguística aplicada: perspectivas para uma pedagogia crítica*. In: RAJAGOPALAN, K. *Por uma linguística crítica*. São Paulo: Parábola, 2003. p. 105-114.

RAJAGOPALAN, K. *Repensar o Papel da Linguística Aplicada*. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo (org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

REGO, T. C. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 21.ed. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 85-118.

RIBEIRO, S. A. *As experiências de formação e a prática pedagógica de quatro professoras de inglês da escola pública*. Dissertação (Mestrado em Letras) Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2005.

RICHARDS, J. C., ROGERS, T. *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge University Press, 2001.

SANTOS, B. de S. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. 9ed. São Paulo: Cortez, 2003.

SANTOS, C. L. B. *Uma experiência de formação reflexiva com cinco professoras de inglês de escolas municipais de Goiânia*. Dissertação (Mestrado em Letras) Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010.

SCHWANDT, T. A. *Três posturas epistemológicas para a investigação qualitativa: interpretativismo, hermenêutica e construcionismo social*. In: DENZIN, N. K. LINCOLN, Y. S. (Org.). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Trad. Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 193-217.

SELIGER, H. W.; SHOHAMY, E. *Second language research methods*. Oxford: Oxford University Press, 1997.

SIGNORINI, I. *Do residual ao múltiplo e ao complexo: o objeto da pesquisa em Linguística Aplicada*. In: SIGNORINI, I. ; CAVALCANTE, M. C. (Org.). *Linguística Aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado Aberto, 1998. p. 99-110.

\_\_\_\_\_. *O gênero relato reflexivo produzido por professores s da escola pública em formação continuada*. In: *Gêneros Catalisadores: letramento e formação de professores*. São Paulo: Parábola, 2006.

SILVA, T. T. "Adeus às Metanarrativas Educacionais". In: \_\_\_\_\_. (Org.). *O Sujeito da Educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 247-258.

SMYTH, W. J. *An openly "ideological" view of teaching*. In: *A rationale for teachers' critical pedagogy*. Geelong, Austrália: Deakin University Press, 1987, p. 20-38.

SPRADLEY, J. Doing participant observation. In: SPRADLEY, J. *Participant Observation*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1980. p. 53-62.

STAKE. R. E. Case studies. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (ed.) *Handbook of qualitative research*. London: Sage, 2000. p. 435-454.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1992.

URZÊDA FREITAS M. T. “Pedagogia como transgressão”: problematizando a experiência de professores/as de inglês com o ensino crítico de línguas Dissertação (Mestrado em Letras) Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2012.

VAN LIER, L. *The classroom and the language learner*. New York: Longman, 1988.


WALKER, S. Visão geral do ensino de línguas no Brasil. In: TEIXEIRA, M. C; CUNHA, M. J. C. (Org). *Caminhos e colheita: ensino e pesquisa na área de Inglês no Brasil*. Brasília: Ed. UnB, 2003.

WARSCHAUER, C. *Rodas em Rede: Oportunidades formativas na escola e fora dela*. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

YIN, R. (2005). *Estudo de Caso: Planejamento e Métodos*. Porto Alegre: Bookman.

## **APÊNDICES**

## Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

	<p style="text-align: center;"><b>UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS</b></p> <p style="text-align: center;"><b>FACULDADE DE LETRAS</b></p> <p style="text-align: center;"><b>PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUÍSTICA</b></p>
---	---

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Caro(a) pai (mãe), você está sendo convidado/a para participar, como voluntário/a, em uma pesquisa que está sendo realizada na Escola Municipal [nome da escola]. Após ser esclarecido/a sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assinie ao final deste documento.

#### INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

**Título do projeto:** Ensino de inglês numa escola pública de Goiânia: possibilidades de reflexão ou de alienação?

**Pesquisadoras responsáveis:** Suely Ana Ribeiro

**Telefone:** (62) 3086-6128

**Nome do/a participante:** \_\_\_\_\_

#### ♦ Descrição da pesquisa, objetivos, detalhamento dos procedimentos, forma de acompanhamento:

Nesta pesquisa, busco investigar como tem acontecido o ensino reflexivo e crítico de língua inglesa nesta escola municipal, suas consequências na vida do aluno, seus sucessos e insucessos. Para tanto, participo das aulas, faço anotações de campo, realizo entrevistas, desenvolvo questionários com os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem (professora, alunos, pais, equipe pedagógica), entre outros procedimentos. Espero que os resultados dessa investigação possam contribuir no sentido de apontar caminhos para a melhoria do ensino de inglês na escola pública. Informo, ainda, que as identidades de todos os participantes serão preservadas por meio do uso de nomes fictícios por eles mesmos escolhidos.

#### CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA - PAIS

Eu, \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_, CPF \_\_\_\_\_, abaixo assinado, concordo em participar do estudo *Ensino de inglês numa escola pública de Goiânia: possibilidades de reflexão ou de alienação?* Fui devidamente informado/a e esclarecido/a pela pesquisadora Suely Ana Ribeiro sobre a pesquisa e os procedimentos nela envolvidos. Foi-me garantido o sigilo da minha identidade neste estudo.

Local e data \_\_\_\_\_

Assinatura do/a participante: \_\_\_\_\_

#### Questionário para os pais:

Solicito a gentileza de responder as questões que seguem. Sua opinião é muito importante para o desenvolvimento desta pesquisa.

1. O que você acha sobre o ensino de inglês na escola de seu (sua) filho(a)?

---

---

---

---

---

---

---

---

2. Ele(a) comenta sobre as aulas de inglês em casa? Cite um exemplo.

---

---

---

---

---

---

---

---

3. Você acha que essas aulas interferem (positivamente ou negativamente) na vida dele/dela? Como?

---

---

---

---

---

---

---

---

4. Algo mais que você gostaria de registrar sobre o ensino de inglês? Fique à vontade!

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

Este questionário será analisado e utilizado como dado de pesquisa. Na análise, serão utilizados nomes fictícios. Por favor, escolha o seu nome fictício:

Nome fictício: \_\_\_\_\_

## Apêndice B – Notas de campo (NC)

### OBSERVAÇÃO DE AULA

**Aula do dia 19/05/2010 - G3 – 8:00 às 9:00**

A Júlia está bem gripada e rouca, falando baixo. Explicou isso para os alunos e pediu colaboração. Lembrou que na última aula eles estavam fazendo *listening* para descobrir a profissão de uma pessoa. Aí, ela colocou o CD para eles ouvirem o final do programa e descobririam a profissão dele. Um menino acertou: ele é *footballer*. Ele achou engraçado, porque ele conhecia o termo *soccer player*.

Ela questiona sobre as profissões que eles gostariam de ter: médico, jogador, dentista, engenheiro, cantor. Ela ia perguntando que tipo de conhecimento cada profissão exige da pessoa, o que ela precisa saber e foram respondendo juntos. Ela ressaltou que qualquer profissão exige formação, educação e escreveu no quadro EDUCATION, depois perguntou e escreveu no quadro: WHAT'S THE IMPORTANCE OF EDUCATION? Em seguida, perguntou aos alunos sobre a importância da educação em nossa vida, qual o tipo de educação que era importante. Um aluno respondeu que, para o jogador de futebol, é importante a educação física, o treino físico. Júlia perguntou porque a educação física era importante e uma aluna falou que era a educação do corpo. Outro aluno falou que educação física é importante para todo mundo, que para o jogador de futebol é essencial profissionalmente, mas para todos é importante para a saúde. Júlia concordou e perguntou o que era mais importante na educação. Os alunos falaram todas as matérias e ela escreveu no quadro, em inglês, e depois foi perguntando qual a importância de cada matéria e registrando no quadro, assim:

Physical education: para relaxar, para se divertir, para ficar forte, para manter ou melhorar a saúde.

Quando um menino respondeu que educação física servia para ficar forte, outro aluno acrescentou que “as meninas gostam de meninos mais fortes, bem definidos, sarados”. Algumas meninas já responderam que não adiantava ser sarado e “não ter nada na cabeça, não saber conversar”. A professora apoiou as meninas e comentou que se sentia feliz quando elas se posicionavam daquela maneira, por perceber que elas estão valorizando a pessoa e não apenas a boa forma e, dirigindo-se aos meninos, disse: “Aí, meninos, vamos exercitar não os músculos, mas também os neurônios, heim?” E continuou registrando no quadro:

English: para ter um emprego melhor, para entender as músicas, para entender os filmes, para conversar na internet.

Arts: para aprender a desenhar.

History: para entender a história, quem somos, de onde viemos.

Geography: para não se perder, para ser engenheiro, para ser conhecedor do solo, da vegetação.

Sciences: para conhecer os animais, as plantas, as doenças, para conhecer o nosso corpo, saber o que acontece no planeta e como ele funciona.

Maths: para ter controle sobre o que ganha e o que gasta.

Nesse momento, um menino disse: Ah, então é por isso que as mulheres não têm controle do dinheiro e gastam demais, porque elas são ruins em matemática. Uma menina respondeu rapidamente: Quem tem as melhores notas em matemática aqui na sala? Outras começaram a rir do menino e uma delas falou para o garoto: “Falou bobagem, heim... Aqui nessa sala não tem menino pra bater a [nome da aluna] na matemática”. O garoto se calou. A professora lembrou à turma que haviam falado tanto sobre esses estereótipos machistas e mesmo assim ainda tinha gente pensando assim. Lembrou de discussões realizadas em sala de aula e de relatos dos próprios alunos que mostravam que, em muitas das famílias deles eram as mães que trabalhavam, pagavam as contas e sustentavam a casa. E perguntou aos alunos: “E

mesmo assim, vocês ainda acham que mulher não tem habilidades matemáticas?”. Julia disse que eles estavam repetindo, no discurso, o estereótipo do homem provedor e da mulher dona de casa gastadeira. E perguntou aos alunos: “É esse o modelo que vocês têm em casa? Não me parece que seja, pelos relatos que vocês já fizeram aqui na sala. Pensa um pouquinho, moçada!”

Portuguese: para falar e escrever melhor.

Chemistry: para fazer produtos químicos.

Depois das anotações, Julia perguntou aos alunos se eles percebiam que cada disciplina tem a sua importância e os convidou a pensar sobre a escola, o que ela precisava melhorar. Os alunos responderam que precisava melhorar o lanche, os materiais para as aulas, o conforto das salas, pois são muito quentes. A professora perguntou o que eles achavam que deveria ter na escola e eles responderam que gostariam que tivesse espanhol, informática e cantina.

Os alunos foram contidos, falaram que a escola é boa, que eles conhecem escolas que estão em estado precário, mas que a escola deles é bem boa, o prédio é novo, tem um pátio bom. A professora concordou com eles sobre as boas condições da escola. Logo após, ela falou pra os alunos que ia passar umas questões no quadro para eles responderem sobre a vida escolar no Brasil.

1. Answer the questions according to your school.

- a. Do Brazilian students wear a uniform?
- b. At what age do most students start school?
- c. At what age do most students leave school?
- d. When does the school year start?

2. Read the text and compare it with your school:

The morning starts at nine o'clock when there is Assembly. There are ten periods each day. Each period lasts 35min. There is a 15 minute break at 11:00 and lunch from 12:25 to 13:00. Lessons finish at 15:20. After lessons students can do sports or hobbies.

Na sequência, ela explicou os exercícios. Ajudou-os a compreender os enunciados e as questões junto com eles. Ela provoca até que os alunos consigam entender, mas não traduz. Júlia fez algumas perguntas sobre o texto: Qual é a ideia geral do texto? Eles têm mais aulas ou menos aulas do que nós? Quanto tempo dura uma aula? A que horas acabam as aulas? Vocês gostariam de estudar num sistema assim? Alguém perguntou o que era *start*. Julia perguntou o que era *start* no vídeo game, quando que eles apertavam esse botão e um aluno respondeu que era para começar. Depois, Júlia, explicou a segunda questão. Os alunos comentaram sobre a paralisação de sexta feira por melhores salários. A professora disse que a prefeitura paga mal, os alunos concordaram que o salário de professor é baixo, mas um dos alunos falou que era um salário bom. Ela questionou o que era um “salário bom”. Quanto um trabalhador deveria ganhar para ter condições de vida confortável, sem ter de escolher entre pagar um curso para um filho ou pagar o dentista? Julia falou que um bom salário é aquele que é capaz de pagar moradia, saúde, educação, lazer, vestuário, transporte e questionou se eles achavam que o salário do brasileiro é bom. A professora argumentou que, enquanto os professores da escola pública tinham de parar para lutar por melhores salários e condições de trabalho, enquanto estariam em greve, outras escolas, mais bem equipadas, com professores bem pagos, estariam tendo aula, os alunos estariam aprendendo e que estariam em vantagem sobre eles futuramente, num vestibular, numa seleção de emprego.

Um aluno comentou que o apresentador do Balanço Geral tinha falado sobre a greve e que ele achava que os professores não podiam prejudicar a sociedade. A professora perguntou se eles concordavam que o professor deveria se acomodar na situação ruim que trabalhava para não prejudicar a sociedade. Uma menina respondeu que os professores não têm de pensar na sociedade primeiro, antes de pensar nas suas famílias, no seu conforto. A professora aplaudiu (literalmente) a aluna e argumentou que professor não é herói, que é desonesto o apresentador falar dessa forma porque ele coloca uma responsabilidade sobre o professor que não é dele. Mais alunos se manifestaram concordando. Outra aluna falou que o governo não assume seus compromissos, que é o governo quem tem de oferecer boa escola, bom salário para os professores, boas condições de trabalho. Segundo ela, dessa forma, o professor

trabalha satisfeito e a sociedade ganha. Um menino argumentou timidamente: Mas tem muita gente que ganha menos do que professor, não é professora?

A professora respondeu que sim, que o que é certo e justo é que todos os trabalhadores ganhem o suficiente para ter condições de vida digna. Aí, bateu o sinal e a discussão foi interrompida.

## **Apêndice C - Questionário com a professora participante (QPP)**

### **1. Descreva sua prática pedagógica em linhas gerais.**

Eu procuro sempre ensinar o inglês o mais próximo do ensinado em um curso de inglês. Quero dizer com isso que em minha prática não há espaço para o método perpetrado nas escolas públicas durante anos, que é o gramática-tradução. Procuro ensinar estruturas, e fazer com que as/os estudantes as aprendam e as usem em sala de aula. Procuro, na medida do possível, perpassar pelas quatro habilidades, mas tenho plena consciência de privilegiar a leitura, escrita e a compreensão auditiva. A principal razão para isso é a quantidade de estudantes por sala. Em uma sala em que há mais de 30 estudantes, torna-se muito difícil controlar a fala em atividades de prática controlada, ou mesmo em práticas livres, que somente podem ser feitas em turmas iniciantes, que são as Gs. Nesse caso, digo turmas iniciantes porque estou na escola há dois anos, então somente agora pude desenvolver estratégias e materiais que mais se aproximam da realidade da escola. Foram dois anos de experiências (que por sinal, não acabarão nunca), até chegar ao nível em que estou, de realmente conhecer as limitações de cada estudante. Outro aspecto que acho relevante citar é a presença de uma postura indagadora em relação aos costumes e práticas sociais vigentes. Procuro, na medida do possível, levantar questões sociais em sala de aula, que façam as/os estudantes repensar sua própria realidade, ou porque não dizer, pensar pela primeira vez, profundamente, sua realidade, a nossa realidade. Procuro sempre levantar questões como racismo, raça e gênero. Nesse ponto, a leitura é muito importante, por ainda não terem vocabulário em língua inglesa que seja suficiente para criar uma conversa, ou desenvolver um assunto. Então, acho que o inglês que ensino é uma mistura de estruturas e temas.

### **2. O que te levou à opção por desenvolver o ensino crítico com os alunos?**

Creio que minha própria orientação política, sempre voltada a questões raciais. Desde que iniciei como professora de inglês, trabalho dessa forma, levando temas. Creio que no início de minha carreira, em um curso de inglês, não me identificava com estratégias de ensino voltadas totalmente para o lúdico, não via propósito e achava que isso me descaracterizaria como profissional séria. Logicamente, isso é um ponto de vista extremamente pessoal, já que eu era quem não me sentia confortável fazendo brincadeiras. Eu sempre gostei de expor minha opinião, e lutar pelos meus direitos, então creio que ao trabalhar em uma escola pública, onde vejo claramente como incide a raça, o racismo, e as questões de gênero, seria apática e acomodada de não levar outras vozes para a sala de aula. Vozes dos movimentos sociais, de quem realmente luta pela equidade e igualdade, levar discussões e ouvir as vozes da escola.

### **3. Que resultados você espera com esse trabalho? Você já observa algum resultado? Comente.**

Espero tocar de alguma forma as/os estudantes. Principalmente as/os estudantes negras/os que se sentem oprimidas pela branquitude, e fazem de tudo para fugir de sua cor. É muito comum ouvir estudantes dizerem que não são negras/os, que são de outra cor, e quando me ouvem dizer que sou negra, logo falam que não, que não sou negra. Mas o resultado vem com o tempo, depois de um trabalho de constante repetição e discussão. Eu fico mais segura do valor, da importância do meu trabalho, mais confiante de que eu estou no caminho certo quando eu vejo meus alunos negros se posicionando, se defendendo quando são ofendidos com referências desagradáveis, de valor pejorativo e discriminatório... quando eles se levantam e se assumem como negros e não abaixam a cabeça pra nenhum branco que se acha superior. Eu sinto uma satisfação sem medida. Por exemplo, vejo o estudante Wagner dizer agora, quando alguém se refere a ele com um termo racista, que isso é racismo. Apesar de haver ainda piadas racistas, proferidas pelo próprio Wagner, vejo que ele diz que é negro com orgulho. Wagner foi meu aluno na turma F, quando ainda era professora de português e inglês. Nas duas matérias havia discussões sobre o assunto. Agora que Wagner está na turma H, percebo um pouquinho de meu discurso em sua fala e isso me deixa feliz. Claro que não é mérito somente meu. Wagner com certeza teve outras influências, mas fico feliz por

corroborar ideias antirracistas em seu crescimento. Em outra escola, reencontrei uma menina que foi minha estudante em 2008, meu primeiro ano na rede. Nesse primeiro ano, trabalhando com crianças, já abordava questões de raça em minha aula. Então, em uma nova turma, sendo sua professora outra vez, ouvi o comentário de um aluno como “eu não quero ficar preto”, algo assim. Então logo interfeiri dizendo “é ruim ser negro então?”. Essa aluna logo ouviu outro comentário “claro que é” de sua colega. Ela prontamente disse “sua racista”. Me lembrei logo de minhas aulas em 2008. Porque a aluna continuou dizendo: “eu sou preta, negra, morena”. Eu adorei ouvir aquela afirmação.

Outro resultado que espero é de maior respeito pelo corpo feminino, em relação às meninas. É comum na escola dizer que as meninas que ficam com meninos, ou que desejam ficar com alguém, têm a sexualidade aflorada, ou que querem é só sexo, sendo que isso é normal na idade que tem: a descoberta do corpo, do desejo, do outro. As meninas sempre são vistas como erradas se tem esse tipo de comportamento. Esse tipo de represálias não ajuda em nada diminuir a quantidade de meninas que aparecem grávidas. Acho que outra abordagem é necessária. Tento fazer isso sempre que ouço comentários como: “como fulana mudou, não era assim. Está louca para...”. Certo dia entrei em uma sala e comentei sobre o assunto, que elas não devem pensar que estão erradas, ou que valem menos por se interessarem por sexo, beijo, abraço. A questão é o que fazem com esse interesse, se estão preparadas para algo mais sério, se sabem como funcionam as coisas, se seguem seu próprio desejo ou se são coagidas por parceiros. Mas confesso que não tenho esse tipo de conversa frequentemente. Esse é um projeto que tenho desde que entrei na escola, e ainda não coloquei em prática.

#### **4. Qual é o lugar do desenvolvimento da língua nas suas aulas?**

Há um lugar muito importante, se colocarmos em porcentagem, diria que 80% das aulas têm como base estruturas linguísticas. Os temas e suas discussões aparecem de acordo com a necessidade. Se ouço um comentário que acho que necessita ser repensado, começo a trabalhar o tema, e geralmente sempre aparece um comentário, por ser comum fazer piadas com raça, gênero, tipo físico, etc. Então tento, com um radar que filtra muita coisa, discutir sempre que aparece algo que vai de encontro às minhas ideias. Geralmente, nas turmas Gs, costumo trabalhar com questões de raça quando estou ensinando descrição de pessoas, então há uma parceria entre língua e tema, o que torna meu trabalho mais coerente. Nas turmas Hs, o vocabulário é maior, então podemos discutir modos de vida de diferentes povos, analisar questões no passado e presente, fazendo contrapontos históricos. Ainda não tive a oportunidade de explorar temas aliados à língua nas turmas Is, porque como citei na primeira questão, a turma I é resultado de uma primeira experiência com a língua inglesa, em que eu achava que teria que suprir todo o vocabulário e estrutura que não tiveram antes. O resultado é muita confusão e pouco aprendizado na cabeça das crianças. Mas os temas sempre apareceram, mesmo que fossem de maneira contextual. As discussões em português, e um texto ou filme em inglês sobre o assunto. A abordagem então é de inglês instrumental, com estratégias de *skimming*, *scanning* e inferência contextual.

#### **5. Você tem apoio da equipe pedagógica no desenvolvimento das suas iniciativas?**

Geralmente não comento com a equipe o que estou desenvolvendo. Não acho que as pessoas tenham a mesma visão que tenho de raça e gênero, então prefiro ficar sozinha, para evitar discussões que estou cansada de ter com pessoas adultas, como “não existe racismo no Brasil”, “mulher precisa se dar o valor” (fico pensando se isso é somente em relação ao sexo, quando dizem. Porque a mulher se dá o valor quando não aceita fazer sexo, mas e quando aceita o sexismo, o machismo implícitos nessa frase, ela se dá o valor?). Eu detesto esse tipo de comentário, e fico muito irritada quando escuto. Acho que por isso as pessoas me chamam de séria, chata, esnobe. Nem ligo, porque jamais vou aceitar comentários como esse, de péssimo gosto e sem nenhuma reflexão.

#### **6. Como a escola vê o ensino de língua inglesa de modo geral e o ensino que você desenvolve?**

Realmente não posso falar muito sobre isso. Um dia, quando trabalhava no turno vespertino, a coordenadora pedagógica [...] me disse que gostava da maneira como trabalhava com o inglês, mas depois disso ninguém comentou nada. Um dia me falaram que o inglês estava mais presente, porque as/os estudantes colocavam frases em inglês nos trabalhos e em times de futebol. Realmente não sei se isso é mérito somente meu.

**7. Como os seus colegas professores veem o ensino de língua inglesa que você desenvolve?**

Não converso muito com as/os colegas sobre minhas aulas. Uma professora me disse o que relatei na questão anterior, mas geralmente não chegam até a mim comentando algo.

**8. E os alunos, como percebem o seu trabalho?**

Depende da turma. Sou bem recebida na maioria das vezes, e creio que o inglês também. Sei que as/os estudantes têm muita dificuldade, por causa do letramento em português, já que qualquer explicação deve ser dada também por escrito. Mas no geral, fico contente quando conseguem produzir estruturas, nem que seja minimamente. Sempre me dizem que é difícil, mas vejo que há esforço e curiosidade. Me pedem para passar exercícios de tradução, o que confesso que nunca fiz, por não acreditar que isso leve a alguma coisa. Por questão de abordagem mesmo. É fácil sentar e traduzir de qualquer jeito, e o que precisam definitivamente não é isso. E para realizar esse trabalho, eu teria que dar aulas de português concomitantemente, o que seria exaustivo em termos de planejamento e de tempo. Não acho que teria tempo de apresentar estruturas básicas, e fazer com que realmente entendam como elas funcionam trabalhando somente com a tradução. Elas/es precisam pensar, organizar ideias, ter o mínimo de abstração. A escola por muitos anos fez com que a cópia fosse algo primordial. Eu detesto cópia só por cópia. Para mim o importante é ler e entender. Acho que elas/es ficam frustradas/os com essa estratégia, por isso dizem que é difícil, porque eu sou muito exigente, não aceito “é muito difícil” como resposta. Mas não acho que optando por aulas puramente gramaticais e com exercícios de tradução estaria fazendo um bom trabalho somente porque esse é o desejo de determinada turma. Fico muito frustrada com a ideia de fracasso preconcebido que muitas pessoas têm das/os estudantes de escola pública. A ideia de piedade, de fazer o menor esforço, de não levar algo desafiador para as aulas. Quanto aos temas, já ouvi comentários de estudantes de que as/os escuto, que sou do “gueto”, me chamam de “mano” (apesar de ser mina). Acho que isso tem muito a ver com a questão de conversar com as turmas, de me aproximar, de ter uma linguagem parecida com a deles. Essa é minha impressão.

## **Apêndice D - Questionário respondido pela diretora (QD)**

### **1. Como a escola se posiciona frente ao ensino de inglês? (a disciplina de inglês de modo geral na escola)**

A escola se posiciona frente ao ensino de inglês com a intenção explícita de provocar aprendizagem significativa, estimular a construção de novo conhecimento e principalmente despertar o desenvolvimento de habilidade, ou seja, o desenvolvimento de uma aptidão ou capacidade cognitiva e apreciativa específica que possibilita a compreensão e a intervenção do indivíduo nos acontecimentos sociais e culturais e que o ajude a construir criticamente. Considera *o educando como foco principal da reflexão e da prática pedagógica*, tendo como objetivo a preparação do mesmo na sua formação geral e em especial para viver em seu cotidiano, procurando incentivá-lo a tornar-se cidadão consciente do seu papel na sociedade. Sendo assim, a proposta é de que o ensino e a aprendizagem das Línguas Estrangeiras tenham uma perspectiva democrática de construção intercultural que permita ao sujeito vivenciar novos momentos de comunicação global: na leitura e escrita, na oralidade e na compreensão auditiva. Visa num sentido mais amplo, possibilitar o acesso ao conhecimento universal acumulado pela humanidade e o crescimento pessoal, bem como despertar o desejo de uma atuação mais crítica e propositiva. E cabe a professora a responsabilidade pela melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem, cabendo a ela desenvolver novas práticas didáticas que permitam aos alunos um maior aprendizado para que essa disciplina se torne cada dia muito importante na vida de cada educando.

### **2. Como a escola se posiciona frente ao ensino de inglês desenvolvido pela professora Julia na escola?**

A escola percebe o quão importante é essa característica mais crítica, mais problematizadora de questões polêmicas no contexto escolar, visto que ela proporciona uma maior interação entre o estudante e o aprendizado, fazendo com que os conteúdos fiquem mais fáceis, mais chamativos aos olhos dos alunos, os quais ficam mais interessados em assistir a aula. Assim, sua metodologia faz a aula dinâmica, para que os educandos prestem atenção, se entusiasmem com a aula e, conseqüentemente, aprendam o conteúdo. Sendo assim, a aplicação do ensino desenvolvido nas atividades da professora Julia, é fundamental para a turma, a qual se sente mais motivada em aprender. Ela relaciona as vivências pessoais e o conhecimento processo de aquisição do idioma estrangeiro, desenvolvendo a autonomia e o senso crítico dos alunos.

### **3. Como a escola contribui com ou limita a atuação da professora?**

Acredito que a escola compreende e contribui com a atuação da professora quando acredita no seu trabalho pedagógico. E assim, reconhece que ela já não detém o poder da transmissão do saber, tendo que aceitar as novas formas de aprendizagem.

### **4. Que posição a escola atribui ao ensino de inglês no conjunto de suas as ações pedagógicas?**

A professora Julia tem desenvolvido com grande responsabilidade e criatividade a renovação da sua prática na escola. É, portanto, uma mudança que a escola esperava. E na medida em que ela faz surgir novas modalidades educativas visando novas finalidades de formação os alunos vão aprendendo, com gosto, pela disciplina de Inglês. .

## **Apêndice E - Questionário com colegas professores das demais disciplinas do ciclo III (QCP) – Codinome: Kelly**

1. O que você acha do ensino crítico, que problematiza questões polêmicas - como gênero, homossexualidade, preconceito racial, entre outros - desenvolvido pela professora?
2. Você já desenvolveu trabalho em parceria com ela? Sobre o quê? Quais foram os resultados?
3. Os alunos comentam sobre as aulas, os temas, as reflexões desenvolvidas na aula de inglês, a aprendizagem da língua inglesa? Se comentam, relate, por favor.
4. Você considera que essa problematização, esses debates sobre temas críticos tem consequências - positivas ou negativas - na vida do aluno? Comente e relate, se for o caso.

A professora Julia demonstra estar conseguindo desenvolver de uma forma eficaz as competências e as habilidades do ensino de língua, pois observo nos comentários que os alunos realizam um interesse maior, uma motivação em relação à disciplina. Observo, também, que os alunos demonstram que possuem momentos agradáveis e prazerosos para adquirir conhecimentos em boa parte das aulas. Percebo que estão, alguns alunos, mais estimulados em sua criticidade e autenticidade, experimentando um maior comprometimento com sua aprendizagem. Já realizei um trabalho em parceria com a professora Julia, na ocasião, sobre a Páscoa com duas turmas, Hs (8º ano). Fizemos a caça ao ovo de Páscoa e as indicações para encontrá-los distribuídos em vários locais da escola eram todas em inglês. Produziram cartões em formato de coelhinhos com dizeres de felicitações, tudo em língua inglesa. Houve integração e participação total dos alunos, o trabalho foi muito produtivo. Em relação ao ensino crítico que problematiza questões polêmicas, considero arriscado e perigoso abordar tais questões sem estar amparado por projetos bem elaborados que envolvam o coletivo de professores e coordenadores da escola. Agora se formos perguntados pelos alunos, temos de dizer o que sabemos e tentar sermos imparciais e sempre procurar trabalhar o respeito a todos os seres humanos, independentemente de cor, credo ou orientação sexual. Há mais ou menos um ano atrás alguns alunos relataram-me não gostar de discutir sobre ter ou não ter orgulho de ser negro e que achavam esse assunto inconveniente e que os incomodava, tanto os alunos brancos como os alunos negros. Penso que por motivos íntimos e particulares não gostavam da insistência nesse assunto.

## Apêndice F - Questionário respondido pelos alunos (QA)

1. O que vocês acham das aulas de inglês? E dos temas propostos nas aulas?
2. Vocês refletem sobre os temas propostos? Comente.
3. Em que medida os debates realizados em sala de aula contribuem (ou não) para a sua vida? Comente.

Aluna, H2: Acho as aulas legais porque nos ensinam a respeitar mais os outros, as pessoas diferentes. Por que todo mundo tem de ser igual? Não tem de ser igual. Cada um é cada um, único. Por exemplo, quando a gente discutiu sobre racismo, ajudou a gente a não ser mais tão racista, ajudou a gente a enxergar primeiro a pessoa, o amigo que está ali, não a cor da pele dele. Não é a cor da pele dele que fala quem é ele por dentro, no coração, na personalidade, no caráter. E quando a gente discutiu sobre a mulher no trabalho, que só porque é mulher não quer dizer que ela não pode fazer esse ou aquele trabalho. Por exemplo, mulher trabalhando na polícia, só porque ela é mulher não pode ser policial? Ela também é capaz de aprender igual aos homens, as policiais femininas podem ser tão boas quanto os policiais homens, ou até mesmo algumas podem ser até melhores do que os homens. Então, eu acho muito bom ter esse tipo de discussão que nos faz pensar e falar sobre coisas que sozinhos, sem nenhuma provocação, nós não iríamos parar para pensar. É tão mais fácil não pensar sobre essas coisas, mas essas coisas atingem a vida da gente. Mulher ganha menos do que homem, mesmo fazendo o mesmo trabalho, por exemplo. Será que isso é justo? Eu posso fazer de conta que isso não existe, que somos todos iguais, ou posso discutir sobre esses assuntos e ficar mais esperta. Essas discussões me fizeram entender que a gente tem de pensar direito antes de fazer alguma coisa de ruim com outra pessoa, porque nossas ações, ofensas, palavras mal ditas, sem pensar, podem machucar, agredir o outro de um tanto que a gente não tem ideia. Depois que o mal está feito, não adianta se arrepender. Eu acho que o que mais eu aprendi foi a ver o outro lado, me colocar no lugar do outro, daquele que está sofrendo algum tipo de preconceito, *bullying*. Por exemplo, se ela for negra, não é só a pele dela que mostra quem ela é, mas sim o que ela é por dentro. Não é a cor dela que vai dizer se ela é legal, amigável. E também não é só porque ela é negra que vai dizer que ela é gente boa, a cor da pele não vai dizer nem que é gente boa nem que é gente ruim, mau caráter. Não dá pra julgar ninguém só pela cor da pele. Discutir sobre isso faz agente ver o quanto é ridículo o racismo. Deve doer muito ser discriminado, ficar de lado, ser excluído do grupo por ser negro, gordo, pobre, ter alguma deficiência.

Aluno, H1: Eu acho muito interessante por que a professora fala sobre muitas coisas que acontece no dia a dia de todo mundo. Ela já falou sobre aborto, sobre preconceito e discriminação, sobre homossexualidade, sobre a mulher na sociedade. A gente percebe que preconceito é uma coisa que não faz sentido. As pessoas não têm de ser iguais, o mundo é bonito porque somos diferentes. Somos diferentes e iguais ao mesmo tempo, eu não sou mais porque minha pele é branca. Mas o mundo dá mais oportunidades para os brancos, então, não somos iguais, na vida real. Uma das coisas que achei muito interessante que ela falou foi sobre a diferença de salário entre homens e mulheres que tem o mesmo cargo, a mulher ganha menos. As pessoas não são iguais nesse mundo, o homem é melhor do que a mulher, o branco é melhor do que o negro, o rico é melhor do que o pobre, o magro é melhor do que o gordo. Cadê a igualdade? Eu fiquei pensando se mudou alguma coisa em minha vida. Acho que eu ajudo mais a minha irmã e a minha mãe em casa agora. Eu não ajudava a minha irmã no serviço de casa, a minha mãe trabalha fora e só chega à noite. O meu pai nunca ajudou em nada em casa, agora ele não mora mais com a gente. A minha mãe é uma guerreira, faz de tudo pra gente ficar bem, ter as nossas coisinhas e eu só ficava na boa com meus amigos. Eu estou ajudando mais a minha irmã, ela é mais nova do que eu. Eu lavo louça e varro a casa, ela cuida do cachorro e estende a roupa. Minha mãe está me elogiando, mas os meus amigos tiram sarro.

Aluna, I1: Eu gosto muito dos debates realizados na sala de aula, porque eles nos incentivam a seguir a nossa vida e não fazer coisas erradas. Nós já falamos sobre racismo, bullying preconceito e muito mais, só que o que eu mais gostei foi falar sobre o racismo, porque só assim respeitamos as pessoas. E gostei de aprender sobre os preconceitos sociais. Eu sempre reflito, mas eu só participo quando o assunto me chama a atenção. Nem sempre os debates contribuem na minha vida. Os que contribuem na minha vida são sempre aqueles que têm uma parte que me toca, aí, sim, eu paro para refletir e deixo que faça parte da minha vida, se me trouxer ganho, caso contrário, não. O que mais me chamou a atenção foi quando debatemos sobre o racismo e sobre preconceito social, o preconceito com pessoas que tem uma vida totalmente diferente da maioria dos jovens de hoje, como os homossexuais, os cristãos praticantes. Eu sou cristã praticante, não vivo em balada, nunca namorei, não tenho muita coisa para contar do meu fim de semana, a não ser que fui para a igreja, que saí à tarde com os jovens da igreja. Mas ninguém quer saber o que eu fiz, porque não tem graça para eles. Eu adoro tudo o que eu faço, mas eu sei que sou a diferente. Eu sei que só me destaco na escola porque tiro notas boas, aí querem fazer trabalho comigo, mas me acham uma bobinha. Eu, agora, sou mais tranquila com o que eu sou. Eu nunca quis ser como eles, mas eu queria fazer amigos, então, eu sofria. Sofri quando soube que, mesmo os que eram mais meus amigos, riam de mim na rodinha. Agora sou tão mais segura do que eu sou, do que quero, do que acredito, mas não quero converter ninguém. Eu sei onde quero chegar.

## **Apêndice G - Questionário com os pais (QP)**

### **1. Qual a sua opinião sobre o ensino de inglês na escola de seu (sua) filho(a)?**

P1: Eu ainda acho um pouco fraco o ensino, em vista de cursinhos especializados, a escola pública municipal ainda fica muito no básico do inglês, os alunos não saem falando, como deveriam.

P2: Acho bom, porque ele chega realizado em casa, falando da matéria, coisa que eu nem entendo. Ele adorou o filme Orgulho e Preconceito, sempre comenta sobre os assuntos que eles discutem em sala, sempre assuntos que geram muita polêmica, mas que fazem pensar, fazem ter opinião sobre assuntos importantes para a vida.

P3: Acho muito bom, pois hoje, na era em que vivemos, é importante falar uma língua estrangeira e a mais importante é o inglês mesmo. Pena que as condições para o ensino na escola pública não são adequadas. Mas não são adequadas nem para o inglês, nem para outras matérias. Eu acho que o inglês é bom porque a minha filha comenta das aulas, da professora que é exigente e eu vejo ela ensinando coisas em inglês pro irmãozinho.

P4: É muito bom, porque eles aprendem coisas novas que na minha época não tivemos oportunidade de aprender. Eles estão aprendendo inglês e aprendendo sobre a vida, porque a professora trabalha assuntos que são úteis para a vida. Na minha época, professor não ouvia a nossa opinião, professor sabia tudo e aluno não sabia nada. Meus filhos comentam sobre coisas que a professora fala, por exemplo: minha filha sempre quis ser policial e o pai dela sempre falou para ela ser professora e ela não discutia com ele. Agora ela teima que vai ser da polícia, que mulher também pode. Eu sei que isso foi discutido na aula de inglês (mãe/aluna/I2)

P5: O ensino de inglês aqui na escola é muito bom, inglês é importante em muitos empregos hoje, é importante pra quem quer ser alguém na vida. Eu sei que a professora é ótima, fala inglês mesmo, mas ela não tem as condições adequadas para ensinar.

### **2. Ele(a) comenta sobre as aulas de inglês em casa? Se sim, cite um exemplo.**

P1: Sim, ela gosta muito. Ela comenta que aprendem com música, que a professora leva textos, que fazem interpretação, que traduzem e sempre discutem sobre os temas dos textos, sempre temas que ensinam coisas para a vida. Ela gosta dos debates, porque ela fala muito e gosta de defender o que ela pensa.

P2: Sim, ele fala sobre o bullying e achou muito interessante os textos e as explicações sobre coisas polêmicas: racismo, preconceito, bullying, aborto, profissões, a mulher no mercado de trabalho.

P3: Muito pouco. Já comentou que a professora é exigente, mas que defende os alunos.

P4: Ela fala que gosta.

P5: Sim, sobre a questão do racismo. E é bom porque ela é negra, fala de racismo, mas ela não é uma coitada. Ela é exemplo para os alunos negros. Achei interessante o meu filho falar com mais altivez que ele é negro. Agora ele se aceita como negro, por causa da professora, das aulas, das discussões.

### **3. Você considera que essas aulas interferem (positivamente ou negativamente) na vida dele(a)?**

P1: Positivamente, claro. Acho que poderia ter mais conteúdo, mais matéria, mas sei que às vezes nem o professor tem o material para ensinar melhor.

P2: Não interfere nem um pouco na vida dele e sim ajuda ele a se comunicar com outras pessoas por onde ele viajar, nos jogos, na internet.

P3: Acho que interferem positivamente, sim. Mas deveria ser mais forte o ensino. É uma satisfação falar outra língua, nem que seja algumas palavras mais importantes, que eles usam mais na vida deles, eles ficam radiantes.

P4: Positivamente, para eles é muito bom. Acho que estão mais responsáveis com os estudos, porque a professora é exigente.

P5: Positivamente, por que quando ela ficar maior, ele vai lembrar que não pode ter preconceito porque a professora de inglês ensinou o respeito pelo outro. O que a gente fala eles não escutam, mas o que um professor fala é muito importante. Ele mudou em casa, está mais calmo com o irmão mais novo, está ajudando mais no serviço de casa, mesmo que o pai dele não ajude.

#### **4. Algo mais que você gostaria de registrar sobre o ensino de inglês?**

P1: Não, é só isso mesmo.

P2: Não, sobre os meus filhos, não, porque eles só falam bem da professora Júlia, que eu já a conheço, mais ou menos.

P3: O ensino tem que permanecer sempre incentivando os alunos a se prepararem para um futuro melhor, despertando nos alunos o interesse para poderem continuar num curso, a parte, pois só a escola, infelizmente, não é suficiente. Mas tenho esperança que isso mude, um dia, e o inglês seja um curso como o português, que se aprende mesmo.

P4: Não, só isso é tudo.

P5: O ensino de inglês é muito importante em todas as escolas, porque os alunos desenvolvem mais aprendendo não só pra si mesmo, e sim para contribuir com os outros aquilo que aprendeu de verdade e que consegue expressar.

## **Apêndice H - Entrevista realizada com a equipe diretiva (coordenadora de turno) (ECT)**

### **1. Como a escola se posiciona frente ao ensino de inglês?**

Entendemos como uma disciplina tão importante quanto todas as outras. É de suma importância conhecer uma língua estrangeira, o mercado de trabalho hoje exige isso. Uma língua estrangeira é porta para outros universos, outras culturas, abre possibilidades na vida de quem tem esse conhecimento.

### **2. O que você entende por ensino crítico?**

Entendo ensino crítico como um jeito de ensinar que contextualiza o ensino com o que o aluno vive, relaciona com o que a realidade dele, mas não limita ao mundo do aluno, senão ele não amplia a sua visão. É um tipo de ensino que faz pensar, faz o aluno olhar pras coisas com menos ingenuidade... assim, você pega um assunto, discute, questiona, faz analisar. Acho que o bom é que ajuda os alunos a entenderem que as coisas não são como são simplesmente e pronto, perceberem que nós, cada um de nós, tem responsabilidade sobre o mundo em que vivemos, que podemos mudar, pelo menos tentar mudar a história. Na verdade, acho que esse tipo de ensino pode levar os alunos a acreditarem em outras possibilidades pra vida deles.

### **3. Vocês, da equipe diretiva e pedagógica, apoiam o trabalho da professora Julia?**

Totalmente, ela tem todo o apoio da escola, na medida do possível. Ela sabe que não podemos oferecer tudo o que ela precisaria, mas o que está ao alcance da escola, nós fazemos, porque é um trabalho sério. Eu já trabalhei com a Julia... Trabalhamos sobre consciência negra. Ela tenta mostrar pro aluno que é preciso desenvolver o senso crítico, que é preciso olhar criticamente para os fatos, para a história, é preciso questionar por que as coisas são como são... o preconceito, a discriminação, o poder econômico, ricos cada vez mais ricos, pobres cada vez mais pobres... e é preciso entender por que são como são e acreditar que podemos mudar esse estado das coisas. O trabalho da Julia é muito válido. A gente pensa que é um grãozinho, mas não é... Na formatura, eles comentaram sobre a preocupação dela com eles, sobre o trabalho responsável dela, a preocupação com cada um, cada aluno e cada ser humano... porque eles percebem que ela tem uma preocupação com cada um. Precisamos de mais gente comprometida e apaixonada por educação como a Julia.

### **4. Como vocês contribuem com o trabalho da professora?**

A escola faz o que pode... oferece o que pode... dicionários, livros, televisão e DVD, data show. Não é muito, como não é para as outras disciplinas também. Você sabe, escola pública trabalha com muitas limitações. A escola apoia o trabalho dela... porque ela tem coragem de se posicionar, apesar das críticas que sofre.

### **5. Então ela sofre críticas?**

Na verdade, acho que todo mundo respeita o trabalho dela e respeita a profissional, a pessoa que ela é, porque ela é corajosa, se posiciona mesmo. Mas nem tudo o que ela faz, nem todos os posicionamentos dela são bem aceitos... mas isso é normal. Ela tem um posicionamento mais arrojado... temos professores mais conservadores aqui também. Mas deixa pra lá...

### **6. Que posição a escola atribui ao ensino de inglês no conjunto de suas ações pedagógicas?**

A mesma posição que atribui as outras disciplinas, nem mais, nem menos.

### **7. Como os pais veem o trabalho da professora?**

Os pais não tem muito conhecimento pra falar, os que fazem comentários, falam com base nos comentários dos filhos, quando os filhos chegam em casa e comentam algo sobre as aulas, sobre algum assunto polêmico discutido em sala... aí eles levam pra casa... as indignações, as opiniões deles. Mas de modo geral, eles aprovam o trabalho, porque nunca

houve nenhuma reclamação... nem sobre os assuntos discutidos, nem sobre nota, nem sobre qualquer coisa em que os alunos tenham se sentido prejudicados. E olha que a Julia é exigente, rígida com as tarefas, cobra muito dos alunos. Mas acho que os próprios alunos já entenderam que ela tem uma preocupação muito grande com eles, que ela deseja que eles acreditem neles mesmos, porque ela acredita neles. Ela é humana. A [professora coordenadora] não dá respaldo pra esse rigor todo, a [professora coordenadora] é mais liberal...

#### **8. Como os alunos veem o trabalho da professora?**

Os alunos gostam muito das aulas dela, aulas dinâmicas, coisas novas, recursos interessantes, motivadores... Eles gostam de dar a opinião, de falar o que pensam e ser respeitados... os debates são muito ricos, provocadores. Ela traz coisas novas, a aula é planejada, tem textos que ela traz pra ler e discutir, tem exercícios que ela xeroca de outros livros de inglês... tem desafios. Os alunos a veem como uma pessoa séria e amiga, uma professora exigente, que pega no pé, mas que está do lado deles, não contra eles. Ela conquistou o respeito deles e é bom saber que é uma professora que mora aqui perto da escola, que pretende continuar trabalhando aqui, que tem compromisso com a escola, que tem compromisso com a comunidade, que sonha o melhor para o nosso aluno.

#### **9. Obrigada, professora. Quer falar algo mais?**

É isso mesmo... Preciso atender uma mãe que marcou hora. Já deve estar me esperando.

## **Apêndice I - Entrevista realizada com a professora (EPP)**

### **O que é ensino crítico pra você?**

Não é uma pergunta fácil de responder. Ensino crítico pra mim é um ensino que faça os alunos pensarem a respeito de diversas questões correntes na sociedade, né... por exemplo, questões que afetam eles diretamente, mas que eles não conseguem enxergar, que são apagadas pra eles, mas que afetam a vida deles diariamente. É crítico porque? Porque a gente incita, né... sei lá, inspira, provoca o pensamento para essas questões... que são questões críticas mesmo, questões de raça, de sexualidade, de classe, essas questões que afetam mesmo a sociedade e principalmente os alunos de escola pública que são... que classe e raça são o que deixam eles sem materiais, sem estrutura física...

### **Qual a origem do teu envolvimento com ensino crítico? De onde vem esse desejo e esse compromisso de problematizar esse tipo de questão com os alunos**

Eu me lembro que quando eu dava aulas no centro de línguas de inglês... que começou lá, falando sobre raça, sobre racismo. Surgiu porque eu comecei a pesquisar isso na minha dissertação, mas antes disso, antes de entrar no mestrado eu já fazia isso... Fazia? Fazia! Antes de passar no mestrado eu já começava a discutir certas questões, porque eu já pensava no tema raça e racismo e como eu queria ver isso na sala de aula, eu já começava a discutir esses temas. Aí surgiu daí, outras leituras foram entrando eu fui fazendo outras coisas.

### **Então teve um pouco de intuição, um gosto natural...**

Até hoje é meio assim porque eu não vou falar pra você que eu leio tudo sobre ensino crítico, porque eu não leio... o que deve fazer, até porque não tem um manual. Então é... eu vejo o que mais me afeta também e vou passando isso pros alunos pra ver se isso afeta eles também. E vou vendo o que vai surgindo em sala de aula, por exemplo, xingamentos, porque que houve aquele xingamento, aquela situação? Aí eu vendo o que acontece e vou trabalhando com os alunos, mas não é sempre algo formal, que eu sento e faço um plano de aula sobre aquilo... um plano anual, vou trabalhar esses temas. É algo que vai surgindo de acordo com a necessidade, por exemplo, esse ano, eu trabalhei nazismo, com a professora de história... e foi um tema que me chamou muito a atenção... eu passei tudo pros alunos, eu fui pesquisando e passando pra eles. Foi legal que até uma menina... eu fiz uma avaliação e uma menina comentou que foi legal a gente ter trabalhado junto, que ela comprou O Diário de Anne Frank e o Menino do Pijama Listrado, porque ela viu o meu entusiasmo. Então não é algo estruturado, é algo mais... na intuição. Aliás, na intuição, não. Na percepção do que eu vejo na sala de aula.

### **Você tem algum professor como referencia que tenha exercido influência sobre as suas escolhas pedagógicas?**

No início não tinha ninguém, mas depois com o mestrado e com as disciplinas que eu cursei, a professora Joana, os temas que ela trata sempre me influenciaram bastante. As leituras que ela passava, sempre me influenciaram bastante... essa forma crítica não crítica assim de pensar a técnica, mas de pensar além... porque que isso acontece? A professora [nome da professora] é uma referência para mim nessas questões... de crítico... de crítico crítico mesmo, não de técnica! De crítica em relação à técnica eu acho que sempre fui, sempre me perguntei: o que eu posso fazer pra melhorar? E isso eu já vi no meu projeto de final de curso... eu analisei minha prática. Então era aquela crítica em cima da técnica. Começou aí, assim... pensar sobre a sua prática. Aí depois, pensar numa forma macro, eu tive que ter outras leituras... aí foi a professora [nome da professora] que começou dar a direção. Mas eu acho que eu sempre fui meio doida assim... eu sempre pensei nessas coisas, mas começar a ler sobre isso foi com a Joana.

### **Que questões que você já abordou com os alunos?**

Sempre, racismo, sempre. Porque é algo que me... muito presente. Já falei de nazismo, sexualidade... de classe, eu falo muito... porque eles sempre falam de salário, de salário de

professor... eu sempre questiono porque que as coisas são assim. E outra: mulher, questões de gênero. Sempre assim... sempre que surge a oportunidade eu falo sobre questões de gênero, mas não de um modo estruturado, sempre planejado. Se tem alguma atividade que eu posso inserir essa questão eu insiro e faço eles pensarem: é assim? Por quê? Se surge algum incidente que abre brecha, eu aproveito, provoco, faço pensar, sem ficar discursando na cabeça deles, só faço pensar, levanto questionamentos. Esses dias eu estava ensinando descrição, eles tinham que saber cor e no livro que eu uso, meu, não o da escola... tinha lá, carro de homem e carro de mulher. E aí foi interessante... alguns meninos achavam que tem diferença de carro de homem e carro de mulher e as meninas falaram que achavam que não. Mas no meio dos meninos já tinha alguns que falaram que não tem diferença entre carro de homem e carro de mulher, que depende da pessoa. Achei legal que já tem uma geraçãozinha que está pensando diferente. Em turmas anteriores, esses papéis eram bem mais marcados. Mulher gosta de shopping, mulher é mais fútil, homem é mais trabalhador. Então, foi legal... o ensino crítico entra aí. O livro traz prontinho pra você falar que, sim, há diferença entre carro de homem e carro de mulher e aí eu instigava... será que tem mesmo?

**Você se sente preparada pra lidar com esses assuntos? Por exemplo, a questão de gênero, os papéis da mulher, a questão da sexualidade, da homossexualidade...**

Não, acho que preparada, não... falar com segurança, acho que nem de raça e racismo eu tenho a segurança... não pelo assunto, mas pela linguagem. Eu não estou preparada para passar para uma linguagem mais... pra criança mesmo, pra pré-adolescente... eu não tenho essa linguagem. Saber sobre os assuntos, eu sei, porque eu leio e me intero, me preparo, agora estar preparada pra passar para uma linguagem não acadêmica... porque tudo que a gente lê é acadêmico, é mais complicado.

**Que resultados você espera com esse trabalho? Você já observa algum resultado?**

Eu penso que através da língua estrangeira eu posso despertá-los para outras questões. Lógico que ensinar inglês é o foco, né, da aula... mas eu tenho consciência das limitações. Eles vão aprender uma estrutura e outra e tal. Eles aprendem muita coisa, mas o objetivo é que sejam cidadãos melhores. Por que não usar a língua pra fazer isso?

**O que é mais importante: o ensino crítico, esse aspecto crítico, o teu foco primeiro é esse ou é a língua?**

Primeiro é a língua. Eu não começo falando de um assunto, eu começo com o ensino normal de língua mesmo... estrutura. Eu começo com isso e através disso eu vou passando pelos temas.

Quando nós estudamos o nazismo, eu passei textos em inglês, filmes, tudo em inglês mas aí, eu notei que, como é a turma I, a turma final, que tem pouco inglês. É uma turma que tem uma deficiência muito maior em língua inglesa, apesar de terem sido meus alunos desde a turma G. Eu peguei a turma meio despreparada, assim, pra saber como ensinar em escola pública. Era praticamente a primeira turma de adolescente, porque antes eu dava aulas pra crianças. Então eu estava saindo de uma abordagem totalmente lúdica, que deu muito certo e fui pro ensino mais formal da língua. Como foi na I, que é uma turma que até hoje tem muita dificuldade em inglês, era um inglês instrumental, mas as discussões eram todas em português sobre o nazismo

**Hoje como está o trabalho com a língua na sala de aula? Você consegue falar em inglês?**

Nas Gs eu consigo falar mais, porque eu consegui ensinar mais. Eu descobri que tem que começar do zero mesmo, esquecer a pretensão de que ele viu isso ou aquilo no ciclo dois. Eu comecei do zero mesmo, com um livro bom que é de nível iniciante, New English File Beginners... antes eu usava o New English File Elementary... não deu certo, por isso eu fui pro Beginners. Deu certo... Então, eles já sabem se apresentar, essas coisas todas de curso de inglês pra iniciantes dá pra fazer com eles. A última foi descrever a pessoa, aparência. Então,

eles já falam em inglês, esses dias eles desprezaram os professores. Eles andam pelos corredores: fulano é *short, teacher...* fulano é *tall*. Então, assim... eu vejo que o inglês está mais presente.

Eu acho que eu consegui, finalmente, um caminho. Enquanto eu fiquei tentando usar o *Elementary* e fazer revisão, não deu certo e aí como o ano foi passando, chegou na turma I do jeito que chegou, com pouco inglês. Agora, quando eu parti do início mesmo... eu vou continuar esse trabalho, bem lentamente, não tem como avançar se o aluno não aprendeu. Vou bem lentamente mesmo, mas deu certo, eu acho que eu encontrei um caminho mais seguro para ensinar inglês nesse contexto de escola pública, de recursos poucos

### **Eles mais compreendem do que falam, não é?**

É, tem muito aquela questão... eu não sei nem português, como é que eu vou falar inglês, professora. Eles falam muito isso, quando eu insisto em atividades orais. Mas também pode ser uma falha minha de dedicar menos tempo a atividades de fala. Mas essa é uma falha estrutural, contextual mesmo e eu acho que o mais importante para eles nessa altura do campeonato e entendendo o contexto em que eles estão inseridos é entender o inglês, porque eles vão usar isso em qualquer lugar, em diversas situações. No vestibular eles vão ter de usar a leitura, pra concurso é leitura, pra um filme é leitura... tudo é leitura e compreensão auditiva. Eu acho que eu foco mais a compreensão auditiva do que a fala. Eu tomei isso como prioridade. Eu ensino pronúncia, mas focalizo mais leitura, compreensão auditiva e a escrita também.

Com as Hs eu tenho feito mais, eles já tem mais condições. Esses dias nós fizemos sinopse de filme. Eu passei o Bob Esponja e pedi a sinopse.

### **Você tem o apoio da equipe pedagógica no desenvolvimento das suas iniciativas?**

Olha, não interferem. Não é apoio, mas eu também não peço, eu não sou de pedir ajudar. Até porque são temas que nem todo mundo tem interesse em tocar, porque acham muito polêmico. Eu fico na minha e nunca interferiram. Nesse caso do *bullyng*, por exemplo, a coordenadora me chamou porque ela viu que houve um problema e tal. Ela não cerceou o meu trabalho, não vetou, mas ela me deu um toque... eu achei que dessa forma foi um apoio pedagógico, sim, porque eu estava precisando desse toque. Mas, não interferem. Mas nos últimos tempos tem havido mais... por exemplo, com esse tema do nazismo, eu trabalhei com a professora de história... eu puxei pro lado do racismo. No dia consciência negra eu trabalhei com a professora de educação física. Mas pra trabalhar em sala de aula, pra desenvolver projetos, pra falar do tema, eu falo, não peço ajuda não... pode até ser falha minha, parecer pedantismo, achar que ninguém, mas acho que é porque eu sei que eles acham muito polêmico... eu tenho esse preconceito de que vão achar muito polêmico. Confortável ninguém fica com esses temas, mas alguém tem que lidar com eles, não é? Falta coragem pra eles pra lidar com assuntos mais difíceis. E também tem o fato de ter preconceito sobre o tema e aí eu prefiro que não fale. O professor vai diluir ou reforçar o preconceito. Por exemplo, sobre consciência negra... no dia que a gente for falar sobre isso, em reunião, eu quero monitorar cada pessoa... eu quero, porque eu prefiro que não fale nada, do que que fale besteira e reforce o preconceito. E falar de homossexualidade? Há termos que surgem até hoje, preconceituosos, pejorativos... eu prefiro evitar isso.

### **Como a escola vê o ensino de língua inglesa? E os pais?**

Não é tratado de forma igual. Por exemplo, quando tem conselho de classe, inglês nunca pode deixar atividade, porque eles não conseguem fazer sozinhos... no início, não conseguiam mesmo, mas agora já conseguem. Eu nunca percebi nem que valoriza mais, nem menos do que as outras matérias. Já os pais, não vejo nada, não tenho ideia. Já ouvi pais falarem que o filho fala muito de mim em casa... eu tenho um aluno que fala muito de mim, porque eu gosto muito dele, temos uma amizade, uma proximidade legal... fora isso, com relação ao ensino, nunca ouvi nada.

**Já aconteceu algum episódio sobre suas aulas, alguma reclamação por causa dos temas polêmicos?**

Eu nunca soube, só se ficou só na coordenação. Mas acho que se tivesse acontecido eu teria sido comunicada, chamada pra participar da conversa. Mas mesmo que haja reclamações, eu estou feliz. Minha grande alegria é ver alunos e alunas mais seguros, mais altivos, mais fortalecidos, se aceitando como negros, de valor igual aos brancos. As meninas curtindo os cabelos afro, soltando os cabelos, convencidas de que é bonito, sim. Eu solto o meu, às vezes, pra incentivá-las. Tem alunos almejando fazer faculdade, coisa que antes eles achavam impossível. Acho que eles estão se respeitando mais, o *bullying* tá diminuindo. Fico feliz, também, quando eles fazem leitura e entendem a ideia geral do texto. Leitura está em tudo na vida... nos filmes, nos jogos, no vestibular. É o que eles mais precisam. Mas nem tudo são flores. E quando eu pego piadinhas preconceituosas, por exemplo, eu não deixo passar. É trabalho de formiguinha, eu estou feliz com os resultados, mas sei que é muito pouco ainda.

**E dos seus colegas professores? O que você percebe?**

Eu acho... eu percebo assim que eu sou muito... já me falaram que eu sou fechada demais, que eu sou séria e também que eu sou muito polêmica. E eu também não aceito certos tipos de brincadeiras, eles não comentam muito. E se comentarem que eu tenho um posicionamento muito enfático, então já me falaram que eu sou agressiva nas opiniões que eu dou... e eu acho que eu sou mesmo. Tem coisa que eu acho que é automático, falou a besteira, eu respondo rápido... mas não é assim, não! E já fui agressiva. Me falaram... na hora eu não percebi, mas depois me falaram eu tenho que admitir que eu sou assim mesmo. Eu acho que eu sou fechada, polêmica, séria, não sou de brincadeira. Eu já percebi por alguns comentários que chegam até mim, nunca me falaram nada diretamente. Alias, uma falou, mas isso *in off*. Depois do momento crítico, não no calor da coisa... esperou passar e depois falou... agente aparou as arestas. Foi por um comentário dela e eu rebati... do meu jeito, né, e aí... a crítica foi essa.. que eu sou muito agressiva, que, às vezes, as pessoas, não pensam como eu... foi uma crítica em relação ao meu jeito... e o meu jeito é difícil mesmo, eu sei que é difícil. Mas eu falo isso não dizendo que eu não vou mudar... é algo que eu tento controlar em casa. Eu sei que eu falo e depois que eu vou pensar. Tem sido assim, eu tento melhorar, mas ainda não consegui me controlar muito bem.

**Que planos que você tem com a sua profissão, com a sua formação, com o seu futuro?**

Vou continuar trabalhando com o Beginners, porque funcionou bem, vou continuar com os temas conforme eles forem surgindo, sem ter algo posto... as ideias vão surgindo na minha cabeça, eu vou sondando como os alunos respondem e vou inserindo esses temas...conforme eu observo a necessidade deles e nós vamos construindo juntos. Porque cada turma é diferente, tem turma que não dá pra você falar nada, discutir nada, porque a turma não tem maturidade... eu acho difícil, fico chateada. A minha dificuldade é com a linguagem para adolescente. Quero continuar nesse caminho, estudar mais, ler mais, pensar no doutorado. Aí o meu foco muda um pouco, porque eu trabalho no ensino noturno com adultos... me interessa pesquisar educação dos adultos, educação de mulheres adultas, pobres, negras, que sofrem violência, porque é isso que eu vejo todos os dias na escola. E quero continuar o meu trabalho problematizando questões que atingem a vida dos alunos e passam despercebidas para eles, alertando, provocando, fazendo pensar sobre coisas do dia a dia.

**Júlia, obrigada pela entrevista! Quer falar mais alguma coisa?**

Vamos almoçar?

## Apêndice J - Entrevista realizada com os alunos (EA)

1. Você gosta das aulas de inglês? Do que você mais gosta? Justifique.
2. Como você se sente em relação aos temas propostos para discussão em sala de aula? Você participa dessas discussões? Como?
3. Qual a relevância dessas discussões para a sua vida e para a sua formação?

Meu nome é {nome do aluno}, tenho 14 anos, sou da I2, vou falar sobre ... dois assuntos que são polêmicos na sala, mas a professora Júlia dá um ensino mais completo pra nós e muitas vezes, nós conseguimos entender melhor os assuntos e entrar nas explicações dela. Alguns assuntos mexeram com a sala, como a pedofilia e o bullying que aconteceu. Nós vimos um filme sobre o bullying, sobre um garoto que morreu por causa do bullying que estava acontecendo com ele, ele não aguentou tanta pressão do bullying e acabou se matando, mas nós vimos... aprendemos no filme que se acontecer isso com a gente nós devemos conversar com os professores ou outra pessoa que nós confiamos muito e falar sobre o que está acontecendo. E sobre a pedofilia, que algumas vezes acontece com algumas meninas da sala e elas não tem coragem de falar porque elas sentem vergonha... acham que pode acontecer alguma coisa com elas se os outros souberem, se os pais souberem, sentem medo mesmo. E a professora dá explicações pra gente de um modo que nós conseguimos entender sobre o assunto que ela explica e as aulas delas são muito interessantes para nós que... pra gente fazer as coisas certas e não fazer as coisas erradas na vida. É isto. As aulas, os debates, contribuem muito pra gente fazer as coisas certas, porque a gente entende as explicações dela... Tem muita gente que acha que *bullying* é normal, mas não entende que através desse *bullying* pode acontecer coisas ruins com a pessoa a quem eles estão provocando. Algumas coisas mudaram na sala depois dessas discussões. Hoje, se acontece uma palavrinha aqui outra ali, a gente consegue voltar atrás e pedir desculpas... Alguns não pedem, porque são mais ignorantes, mas... mudou um pouco.

Meu nome é [nome da aluna], sou da I2... Eu gostei da aula sobre as mulheres no mercado de trabalho... Antigamente as mulheres ficavam em casa, trabalhavam pros maridos... e cuidavam das crianças. Até que uma delas levantou a ideia de que o futuro delas podia ser diferente, não ser só ficar dentro de casa. Elas também queriam progredir, trabalhar fora de casa e receber seu próprio dinheiro e não ficar dependendo do homem. A ideia que hoje nós temos é que podemos ainda mais, somos capazes de desenvolver muito mais as nossas ideias, as nossas capacidades. Por exemplo, ainda existem homens que acham que as mulheres devem só ficar em casa cuidando de filho. Eu acho que a mulher até poderia ficar um pouco em casa, um período, porque mulher tem muitas responsabilidades com casa, filhos, que homem não tem. Mas tem de ter vida profissional, tem de ter estudo, também. Eu adoro discutir esses temas que dão briga, que as opiniões são diferentes, eu falo muito nessas aulas. Acho que a gente tem oportunidade de ampliar nossas ideias, mudar de opinião, convencer o colega ou ser convencida pelo colega. Eu já modifiquei opiniões minhas... é que, com mais gente falando do mesmo assunto, você enxerga mais coisas sobre o mesmo assunto. Mas tem gente que não tem opinião sobre nada, parece que não pensa. Nesse tema das mulheres, nós falamos de mulheres importantes, fortes, como Joana D'Arc, Hilary Clinton... que fizeram história, a Dilma, presidenta do nosso país. A história fala muito, muito mais dos homens, esquece das mulheres... Hoje temos a Marta, no futebol, sete vezes a melhor do mundo, mas ela não tem a mesma fama e o mesmo salário dos jogadores homens. Acho que falar sobre esse assunto deu força pras meninas da sala. As aulas são legais porque as gente fala sobre assuntos que outros professores não falam e que em casa também não falamos. Por exemplo, eu não sou homofóbica, minha mãe é... não tem como eu conversar com ela, aqui eu posso falar, eu posso expressar a minha opinião. Então aqui é uma boa oportunidade de a gente conversar sobre esse assunto, manifestar a ideia de cada um aqui, eu acho que a professora dá... eh... não sei, tipo... [pesquisadora: voz?] é, voz. Por exemplo, nas apresentações de trabalhos, cada um falou sobre um assunto e o que pensava sobre ele. As aulas contribuem pra minha formação porque eu aprendo conversando com outras pessoas,

ouvindo outras opiniões, de colegas. Trocando idéias, a gente entra num acordo. Por exemplo... evitar os xingamentos, os rótulos de travesti, “bicha”, reconhecer que eles são pessoas como nós, a única diferença é o gosto, a preferência quanto a sexo. Sabe, conversando, dialogando a gente fica mais flexível, porque ouvindo outras opiniões a gente enxerga a mesma questão de um jeito diferente daquele que a gente já via.

[Nome do aluno], H2:: As aulas de inglês são muito treta, discute temas importantes pra gente, como o bullying... que vem atingindo vários jovens, inclusive eu, já sofri bullying, com um apelido que eu detestava, que me envergonhava... hoje eu sei que era bullying, mas na época eu não sabia e eu era bem menor. As pessoas acham que você está se divertindo, porque elas estão, nem pensam que você pode não gostar daquilo. Pior é quando elas sabem que você não gosta, que te humilha, mas continuam fazendo... Graças a Deus minha mãe me tirou daquela escola. Eu gosto dos debates feitos em sala, eu acho legal que a professora é justa, ela defende quem tem razão, não importa quem seja... mas ela dá cada bronca também, quando pisa na bola com ela ou quando faz coisa errada, quando não faz tarefa, quando não faz trabalho. Ela não deixa passar mesmo... o pessoal já sabe disso e toma mais cuidado nas aulas dela. Acho que ela sabe o que é ser discriminada, ela já contou pra gente que sofria preconceito na escola porque era negra...

[nome da aluna], H2: Antes a gente fazia algumas coisas sem pensar, agora a gente tem mais responsabilidade, eu acho... **Responsabilidade sobre as nossas atitudes. Eu não quero ser injusto. E quanto mais agente pensa, discute, mais a gente muda o pensamento. A gente muda o tempo todo.** A professora ouve o que a gente tem para dizer, fala o que ela pensa... (E, H2)

[Nome da aluna], H2: Eu acho a aula de inglês muito legal, muito importante, porque é uma das aulas que a turma inteira mais assim... interage, participa. A professora influencia a gente, levanta assuntos... ela faz a gente ser diferente, é ótimo. Ela aborda temas diferentes como sexualidade na adolescência, *bullying*, preconceito racial... é isso. Eu acho que o *bullying* e preconceito são dos assuntos mais importantes para serem tratados em sala de aula, porque as pessoas pensam que uma pessoa gostar de alguém do mesmo sexo é uma doença, acham que é uma coisa de outro planeta, não pensa que cada um tem o direito de agir como quer, de viver a sua sexualidade. Depois que a gente discutiu sobre isso em sala, eu acho que mudou bastante... os meninos aprenderam a ser mais... porque são mais os meninos que criticam... eles aprenderam a lidar com as pessoas que são diferentes deles. A Julia influencia a gente pela história dela. Antes eu nem pensava em fazer uma faculdade. Hoje eu já penso que eu também posso me formar, ter uma profissão boa como engenheira, professora, enfermeira, psicóloga. Se a gente não sonhar, não faz nada.

## **Apêndice K - Relatos reflexivos da professora (RRP)**

RF1: Well... this class was something interesting! At I1, the students seemed they understood the content and they were doing the exercises. They did the exercise actually and I'm very proud of them (the class was less boring and I think the visual helped them a lot. I must revise the vocabulary I taught them later. At I2, the class... I told them they made me feel desperate because they didn't do anything: didn't talk about the lesson, didn't have questions... It was very frustrating. At the end, they began to participate, after I told them I was desperate, but... I don't know what else to do. A student said it was better to read the things from actuality than the fairy tales I proposed... this was bad to hear. They don't even try to read. They don't try something new.

RF2: I ran out of classes to this group, so I had to create something all of sudden and guess what... the result was not good. They complained they're writing too much. I don't know what I can do with them, because they are noisy, and they don't have the feeling that I'm always pushing too hard and pushing in vain. It doesn't have a point coming to school and teaching myself to death if they don't study.

RF3: I couldn't play the song because I didn't have enough copies and I'm not sure whether the reading exercise was good for them. Maybe they could see that they know something, but I gotta find a better way to assess reading and maybe Penny Ur can help me... I think I'm going to buy her book! Anyway, at this moment I'm thinking whether I should ever start with critical themes with them. I don't know to start and I think these classes need more extra planning. I think they were learning... well, I don't think the presentation was quite good. I have my doubts about that. At this class they were participating, but I'm not sure if they are really grasping the meaning. I'm calmer this year... I think they respect me and like me more. I don't know...

## **ANEXOS**

## **Anexo A – Documentos de classe (DC)**

### Produção escrita dos alunos

I live near close to the school. I live in a quiet neighborhood. My name is [...] and I have two brothers. They have 11 years old and 7 years old. My mother she is 33 years old. My favorite sport is swimming and my favorite band is NX0. My father is from USA and I live my mother and my brothers. (Aluna, G2)

She was a woman working, working of a whole day under the sun hot. She was working to sustain your children. She is working under sun lacking protection, without a hat. She woke up at 5:30, every day, had breakfast and went to work. She went to sleep at 00:40. She not bought much, only the necessary, your routine was always same, working the sun a sun. (Aluna, H2)

This woman is my mother. She is mother of ten children and she work very much. She maked coffee in the house for his children and they drink and eat bread. She is tired because she worked very much and she is a hairdresser. I don't want be a hairdresser, I want be a teacher. And I have to study very much. (Aluna, H2)

She is an actress and she is a free woman. She live alone, she don't have a child. I want to work, to have my money and I want to have a husband and three children. I like to have a family and I don't like to live alone as this woman. I want my husband help in my house wash the dishes and clean the house. (Aluna, H1)

Her name is Emma, she like of go shopping in the mall. At night she go out to the nightclub, to have fun with friends. She is happy and crazy. She go to work every day. (Aluno, H1)

Ana woked in a shopping and in a supermarket. She worked in the section of ice cream. She worked at 6:00a.m until 6:00p.m. and she never slept in work. She went house tired and she has to do the housework. In weekends she study a computer course because she want change the job. (Aluna, H2)