

# Ensino crítico de línguas estrangeiras/inglês e formação crítica de professores/as: a pedagogia como transgressão<sup>1</sup>

Marco Túlio de URZÊDA FREITAS<sup>2</sup> (PG/FL – UFG)  
Rosane Rocha PESSOA<sup>3</sup> (FL – UFG)

**Palavras-chave:** ensino crítico de línguas estrangeiras/inglês; pedagogia como transgressão; formação crítica de professores/as.

## 1. Introdução

Neste trabalho, apresentamos os resultados preliminares de uma pesquisa de mestrado que objetiva analisar a experiência de quatro professores e duas professoras com a abordagem crítica no ensino de língua inglesa (PENNYCOOK, 1998). Tal abordagem busca respaldo nas teorizações da Linguística Aplicada Crítica, uma área de estudos que procura vincular os domínios da Linguística Aplicada às questões mais amplas da sociedade (PENNYCOOK, 2001). Nesse sentido, a Linguística Aplicada Crítica sugere uma perspectiva mais holística e politizada para o ensino de línguas estrangeiras (doravante LE).

O estudo se justifica pela necessidade de problematizar o ensino crítico de línguas (FERREIRA, 2006) e de observar como os temas *classe, raça, gênero, sexualidade*, dentre outros, articulam-se com as possibilidades de transgressão no ensino de LE (PENNYCOOK, 2006). O principal objetivo deste estudo é analisar como a abordagem crítica pode colaborar com a formação de professores/as de inglês. No decorrer do texto, procuramos responder às seguintes perguntas de pesquisa: 1) Como os/as participantes definem o ensino crítico de LE/inglês?; 2) Como o ensino crítico de LE/inglês se manifesta na experiência dos/as participantes? Quais as consequências da pesquisa para os/as participantes?

## 2. Diálogos teóricos

Hooks (1994) afirma que, na condição de professores/as, temos a chance de transgredir os limites da sala de aula, promovendo mudanças, intervenções e trocas

---

<sup>1</sup> Agradeço a CAPES pela concessão da bolsa que me possibilitou desenvolver esta pesquisa, bem como divulgar os seus resultados preliminares em eventos científicos diversos.

<sup>2</sup> Aluno do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Goiás, nível Mestrado. Contato: <marcotulioufcultura@gmail.com>.

<sup>3</sup> Professora Associada da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás. Contato: <peossoarosane@gmail.com>.

espontâneas de experiências e de conhecimento. Tal concepção possibilita pensar o ensino de LE/inglês como transgressão. Segundo Pennycook (2006, p. 75), transgredir significa “opor, resistir e cruzar os limites opressores da dominação pela raça, gênero e classe”. Na seara do ensino de LE, as teorias transgressivas apontam para a imagem “de professores que transgridem os limites normais da pedagogia e ensinam seus próprios alunos a transgredir: a pedagogia como transgressão” (PENNYCOOK, 2006, p. 75).

O construto “pedagogia como transgressão” em Linguística Aplicada busca respaldo na ideia de que é preciso repensar o ensino de LE em seus contextos sociais, culturais e políticos, “levando em consideração o gênero, a raça e outras relações de poder, bem como a concepção do sujeito como sendo múltiplo e formado dentro de diferentes discursos” (PENNYCOOK, 1998, p. 43). Nesse sentido, para ensinar uma língua estrangeira criticamente, de modo a transgredir as fronteiras hegemônicas e disciplinares de uma educação meramente técnica, é necessário extrapolar “as meras correlações entre linguagem e sociedade, estabelecendo questões mais críticas sobre acesso, poder, disparidade, desejo, diferença e resistência” (PENNYCOOK, 2001, p. 6).

Ao se comprometerem com a qualidade do ensino de LE, os/as professores/as começarão a se questionar sobre as implicações políticas do seu trabalho e, por conseguinte, a construir o seu próprio conhecimento crítico (CONTRERAS, 2002). Em outras palavras, os/as professores/as de LE passarão a agir como intelectuais críticos/as e transformadores/as, já que não se trata de um compromisso com a mera transmissão de um saber desinteressado, mas com a transformação social (GIROUX, 1997).

### **3. A pesquisa**

O contexto escolhido para a realização da pesquisa foi o Centro de Línguas da Universidade Federal de Goiás (UFG), um projeto de ensino, pesquisa e extensão da Faculdade de Letras que tem por objetivo oferecer cursos de línguas estrangeiras, língua portuguesa e libras para a comunidade acadêmica e para a comunidade geral da grande Goiânia e das cidades circunvizinhas.

A pesquisa contou com a participação de quatro professores (Lúcio, Rafael, Júnior e eu) e duas professoras (Marília e Marcela) de inglês. Esses/as

professores/as foram convidados/as a participar de um grupo de reflexão colaborativa. Desde o início da pesquisa, ficou decidido que todos/as os/as participantes deveriam, esporadicamente, ministrar aulas e/ou promover atividades críticas em pelo menos uma de suas turmas. Essas aulas e atividades eram conduzidas na língua-alvo. Exceto Rafael, que havia se formado em 2008, todos/as os/as participantes estavam cursando o último ano de Letras, habilitação Inglês, na UFG.

Os dados foram coletados durante o primeiro semestre de 2009. Ao todo, foram utilizados sete instrumentos de pesquisa: um questionário inicial (QI), uma sessão reflexiva inicial (SRI), duas sessões reflexivas para a discussão de textos teóricos (SRA1 e SRA2), quatro sessões reflexivas voltadas à problematização da experiência dos/as participantes com a abordagem crítica no ensino de LE/inglês (SRB1, SRB2, SRB3 e SRB4), uma sessão reflexiva final (SRF), um questionário final (QF) e os trabalhos de conclusão de curso de quatro participantes (TCC1, TCC2, TCC3 e TCC4).

#### **4. Análise preliminar dos dados**

Os dados referentes à primeira pergunta de pesquisa mostram que os/as participantes apresentam diferentes concepções sobre o ensino crítico de LE/inglês. Os dois relatos a seguir, por exemplo, aludem à importância do “diálogo” em aulas críticas:

[O ensino crítico é] o estabelecimento de situações em que todos são levados a ver-se e ao outro confrontando opiniões para que haja pensamento crítico a respeito de questões pertinentes à sociedade. (Lúcio – QI)

[O ensino crítico] é algo muito complexo que envolve todo o ambiente em que o aluno está inserido e também o professor. Quando há uma aula sobre temas críticos diversos, mundos se misturam e deve existir um certo respeito e aceitação da opinião alheia. (Rafael – QI)

Tais falas corroboram as reflexões de hooks (1994), para a qual o diálogo se configura como o primeiro estágio da transgressão, do cruzamento de fronteiras em sala de aula. Por outro lado, Júnior e eu definimos o ensino crítico de línguas como uma abordagem que transgride a concepção meramente técnica do ensino de LE/inglês:

[O ensino crítico] é transgressivo, porque ele solapa toda a estrutura que existe até hoje, estrutura de língua inglesa, verbo “to be”, a sintaxe. O que acontece, além da sintaxe, quando falamos? (Júnior – SRI)

Se é ensino crítico, eu tenho que visar à transformação social, eu tenho que visar, de alguma forma, ao reconhecimento da opressão. (Eu – SRA2)

Essas percepções remetem à proposta de Linguística Aplicada Crítica, que recomenda explorar a língua em contextos sociais “que extrapolam as meras correlações entre linguagem e sociedade” (PENNYCOOK, 2001, p. 6). Isso significa dizer que a abordagem crítica requer uma concepção transgressiva (HOOKS, 1994) e performativa (PENNYCOOK, 2006) de ensino de LE/inglês, na medida em que sugere o uso da língua como prática social.

Embora os/as participantes vejam no ensino crítico de LE/inglês uma oportunidade de estabelecer o diálogo entre professores/as e alunos/as, de transgredir as estruturas linguísticas e sociais e de transformar a realidade, Marília se posiciona contra o “tom de salvação” que muitas vezes recai sobre tal abordagem:

[A abordagem crítica] aponta pra um ensino humanista. [Mas] não gosto do tom de salvação que tem sido atrelado ao discurso do ensino crítico de línguas. (QI)

No que se refere à segunda pergunta de pesquisa, os dados apontam para o surgimento de “eventos críticos” em sala de aula na experiência de alguns/algumas participantes. No trecho a seguir, Marília relata a sua dificuldade em lidar com a reação inesperada de uma aluna. O objetivo da aula era trabalhar o conteúdo “adjetivos” e, ao mesmo tempo, refletir sobre questões identitárias na formação do sujeito. Para tanto, Marília pediu que os/as alunos/as dissessem o nome de algum personagem com o qual eles/as se identificavam e, em seguida, tentassem justificar a escolha utilizando adjetivos:

Aí chegou numa menina e [ela] falou que era a [menina] super poderosa, a Docinho, a de rosa. “Ah, because I am delicated, I dress pink...” E aí ela foi pro português e... “Mas teve um dia, professora, [que] um cara me atacou na porta da minha casa, e ele queria me estuprar. Depois eu descobri que ele era estuprador, e eu bati tanto nele... Eu saí muito machucada, mas eu furei a perna dele com um cabo de vassoura”. Aí eu [pensei]: Gente, o que eu faço agora com essa aula? E agora? Eu pensei: Jesus Cristo, pra onde eu vou agora? Ela vai terminar de contar e eu não sei o que eu faço. (Marília – SRB2)

Embora tenha conseguido contornar a situação por meio do diálogo, inclusive explorando a experiência descrita pela aluna (HOOKS, 1994), Marília demonstra o seu conflito diante do “evento crítico” relatado.

Algo semelhante pode ser observado na fala de Rafael:

[...] quando os eventos surgem, eu não sei lidar muito bem, como na aula passada, que eu estava trabalhando personalidades que já morreram... Aí eu perguntei se eles conheciam o Heath Ledger... Aí depois que eu mostrei a foto, um aluno falou: “Ah, eu sei, é o cowboy veado...” E a sala inteira riu. E aí, nessa hora, eu não soube o que fazer, eu não soube o que fazer na hora, sabe? Eu acho que eu ainda preciso muito desse jogo de cintura que vocês têm, eu não sei ainda lidar com uma coisa puxando da outra. [...] o plano [de aula], felizmente ou infelizmente, é importante pra mim. (Rafael – SRB2)

Essa falta de “jogo de cintura” mencionada por Rafael pode estar associada aos princípios de uma formação tecnicista, que desconsidera o envolvimento dos/as professores/as de LE com questões sociais mais amplas, e/ou de suas experiências como homossexual, as quais acabam exigindo dele uma “tomada de posição” em sala de aula. Isso mostra que refletir sobre temas críticos – *raça, classe, gênero, sexualidade* etc. – ajuda os/as professores/as a identificar e/ou a lidar com “eventos críticos” diversos em sala de aula, mas também alude à complexidade que perpassa o trabalho com esses temas em aulas de LE/inglês.

Por fim, atendo-nos à terceira pergunta de pesquisa, apenas um participante alega não ter a intenção de continuar trabalhando com essa abordagem, embora reconheça que um/a verdadeiro/a educador/a deve ser crítico/a:

Eu não quero [trabalhar com o ensino crítico]. Isso me DESGASTA, entendeu? Muito! Em outras palavras, eu não sou PAGO pra isso! Eu posso querer viver pra isso um dia, mas agora, não. Eu não sou pago pra ter esse desgaste tão grande. Eu sou pago, por exemplo, pra chegar na sala e dar o conteúdo, e fazer os alunos produzirem língua. [...] aí eu questiono: Eu sou um educador? Não, eu acho que não sou um educador. (Lúcio – SRB4)

Os demais participantes alegam que a experiência com o ensino crítico possibilitou-lhes enxergar outras formas de ensinar inglês. Júnior, por exemplo, evidencia o caráter performativo e fortalecedor da abordagem crítica:

Eu não sei agora se eu dou conta de não trabalhar o ensino crítico, porque, como altera a realidade, eu não sei se eu dou conta de dar uma aula sem ser ensino crítico. [...] Eu acho que alterou a minha identidade de professor. Minha identidade não é mais aquela centrada no livro ou que eu ouvia uma piadinha homofóbica e ficava quieto porque eu tinha que ensinar o tópico. Isso não me silencia mais. [...] essa experiência com o ensino crítico me deu voz. (SRF)

Essas falas mostram que o ensino crítico de línguas não se configura como uma simples abordagem, mas como um estilo de vida (PENNYCOOK, 2001). Portanto, se queremos realmente nos tornar intelectuais críticos/as no sentido de trabalhar pela transformação social (GIROUX, 1997), teremos de assumir a responsabilidade do diálogo e da transgressão em sala de aula.

## Considerações finais

Como pudemos observar, os dados da pesquisa mostram que os/as participantes apresentam diferentes concepções de ensino crítico de línguas, entre as quais “uma abordagem dialógica” e “uma abordagem transgressiva” de ensino de LE/inglês. Essas concepções se confirmam na experiência dos/as participantes, na medida em que apontam para a complexidade que envolve a preparação e a implementação de aulas críticas.

Para hooks (1994), a transgressão leva a pensar além das fronteiras do que é permitido. Além disso, recomenda-nos utilizar as nossas experiências de vida, muitas vezes marcada pelo sofrimento, para construir novos paradigmas de ensino. No entanto, os dados revelam que nem sempre os/as professores/as querem e/ou conseguem pensar além das fronteiras para reinventar a sua prática. Em outras palavras, nem sempre os/as professores/as querem e/ou conseguem transgredir.

## Referências

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

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

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

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

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

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

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