



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA – UFBA
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E CULTURA

TAINÁ ALMEIDA ALVES MARTINS

PEDAGOGIA CRÍTICA EM AÇÃO:
uma experiência de intervenção no ensino de língua inglesa

Salvador – BA
Abril/2020



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA – UFBA
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E CULTURA

ÁREA 2: Línguas, Linguagens e Culturas Contemporâneas

LINHA DE PESQUISA: Aquisição, Ensino e Aprendizagem de Línguas

TAINÁ ALMEIDA ALVES MARTINS

PEDAGOGIA CRÍTICA EM AÇÃO:
uma experiência de intervenção no ensino de língua inglesa

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Doutora em Língua e Cultura.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Denise Scheyerl

Salvador – BA

Abril/2020

Martins, Tainá Almeida Alves.

Pedagogia crítica em ação: uma experiência de intervenção no ensino de língua inglesa /
Tainá Almeida Alves Martins - 2020.
293 f.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Denise Chaves de Menezes Scheyerl.
Tese (doutorado) - Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras, Salvador, 2020.

1. Linguística aplicada. 2. Língua inglesa - Estudo e ensino. 3. Análise crítica do discurso.
4. Pedagogia crítica. I. Scheyerl, Denise Chaves de Menezes II. Universidade Federal da Bahia.
Instituto de Letras III. Título.

CDD - 428.24
CDU - 811.111:37



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E CULTURA (PPGLINC)

ATA Nº 9

Ata da sessão pública do Colegiado do PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E CULTURA (PPGLINC), realizada em 31/07/2020 para procedimento de defesa da Tese de DOUTORADO EM LÍNGUA E CULTURA no. 9, linha de pesquisa Línguas, Linguagens e Culturas Contemporâneas, do candidato TAINÁ ALMEIDA ALVES MARTINS, matrícula 216122494, intitulada PEDAGOGIA CRÍTICA EM AÇÃO: uma experiência de intervenção no ensino de língua inglesa. Às 14:00 do citado dia, virtualmente, foi aberta a sessão pelo presidente da banca examinadora Prof^a. Dra. DENISE CHAVES DE MENEZES SCHEYERL que apresentou os outros membros da banca: Prof. Dr. DOMINGOS SAVIO PIMENTEL SIQUEIRA, Prof^a. Dra. EDLEISE MENDES OLIVEIRA SANTOS, Prof^a. Dra. CRISTINA ARCURI ELUF e Prof. Dr. DIÓGENES CÂNDIDO DE LIMA. Em seguida foram esclarecidos os procedimentos pelo presidente que passou a palavra ao examinado para apresentação do trabalho de Doutorado. Ao final da apresentação, passou-se à arguição por parte da banca, a qual, em seguida, reuniu-se para a elaboração do parecer. No seu retorno, foi lido o parecer final a respeito do trabalho apresentado pelo candidato, tendo a banca examinadora aprovado o trabalho apresentado, sendo esta aprovação um requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor. Em seguida, nada mais havendo a tratar, foi encerrada a sessão pelo presidente da banca, tendo sido, logo a seguir, lavrada a presente ata, abaixo assinada por todos os membros da banca.

Dra. CRISTINA ARCURI ELUF, UNEB

Examinador Externo à Instituição

Dr. DIÓGENES CÂNDIDO DE LIMA

Examinador Externo à Instituição

Dr. DOMINGOS SAVIO PIMENTEL SIQUEIRA,
UFBA

Examinador Interno

Dra. EDLEISE MENDES OLIVEIRA SANTOS, UFBA

Examinador Interno

Denise Scheyerl

**Dra. DENISE CHAVES DE MENEZES SCHEYERL,
UFBA**

Presidente

Tainá Almeida Alves Martins

TAINÁ ALMEIDA ALVES MARTINS

Doutoranda

Ao amor da minha vida inteira, Thiago Martins, por todos os longos dias e noites em que abriu mão da minha presença para que eu realizasse mais esse sonho. Ao bebê que você me deu a oportunidade de gerar em meu ventre e de colorir meus últimos dias de escrita com um delicioso toque de enjoos embebidos por indescritível gratidão. Aos meus pais Cleusa, Marcos e Gilmar pela formação, educação e suporte em todos os momentos. Ao Deus de toda ciência, conhecimento e sabedoria, por me conceder um pouco de quem és e me dotar de curiosidade e deslumbramento pelo mundo que criaste e pelas relações humanas, coroa da Tua criação.

AGRADECIMENTOS

À querida Profa. Dra. Denise Scheyerl, por sua parceria, incentivo e interação ao longo desses quatro anos de pesquisa e estudo. Obrigada por compartilhar das minhas “loucuras” (foram tantas assinaturas de documentos, pareceres e cartas de recomendação, inclusive para tentativas reiteradas de doutorado sanduíche!) e entrar no barco comigo em cada uma delas. Foi um prazer ser sua “carrapata”, mesmo à distância. Sou grata por tudo, em especial, pelas doces palavras na última semana de escrita da versão final desta tese. Foram de suma importância para mim.

Ao querido Prof. Dr. Sávio Siqueira, a quem costumo chamar nos bastidores de coorientador, pelo apoio e suporte desde antes da seleção ao responder tão cordial e eticamente a um *email* de sondagem de uma desconhecida do interior sobre a possibilidade de fazer o doutorado na UFBA. Depois, por todas as palavras de incentivo; pela parceria nas tentativas de uma bolsa sanduíche, na escrita de um artigo e nos dois estágios de docência; pelo cuidado com o exame do meu texto de qualificação; e pela relação sempre tão leve e enriquecedora que constrói com seus alunos. Conviver com você foi e é um privilégio. Obrigada por tanto!

Ao meu “eterno orientador”, Prof. Dr. Diógenes Cândido por ter sido a pessoa que me provocou a buscar seguir os meus estudos em um doutorado na capital! Sem seu incentivo, eu jamais teria tido tamanha ousadia! Obrigada por acreditar em mim, por me propor desafios, por ser um parceiro e um amigo acadêmico com quem eu sei que posso contar. Obrigada pela participação na minha banca de qualificação e por fazer parte de mais esse momento importante em minha trajetória. Você marcou a minha vida, Didi!

À querida Profa. Dra. Cristina Eluf, por quem alimento um enorme carinho desde que foi minha professora no mestrado. Conversar com você é sempre uma injeção de autoestima! Obrigada por todo carinho e atenção que me devota, Cris! Sou muito grata pelo cuidado com que leu a minha tese, com que me tratou durante e após a defesa e por todos os possíveis entrelaçamentos teóricos sugeridos para futuras investigações e publicações. Conte comigo para o que precisar!

À Profa. Dra. Denise Zoghbi que, mesmo sendo membro suplente, se dedicou à leitura e análise do meu texto de qualificação, angariando o posto de membro titular (risos) e trazendo tantas contribuições pertinentes para a minha escrita! Pelo seu cuidado, atenção e bom-humor, sou grata!

À Profa. Dra. Edleise Mendes pelas maravilhosas aulas de Metodologia Científica, seu conhecimento admirável, sua humanidade e proximidade, seu carinho e beleza de uma mestra de verdade, daquelas em quem a gente se espelha. Muito obrigada por ter feito parte da minha vida acadêmica e ter me marcado com seu carinho.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB), pela concessão da bolsa de pós-graduação que viabilizou minhas viagens e sustento durante esses quatro anos de doutorado.

Aos meus preciosos colegas que tornaram essa caminhada mais leve, prazerosa e engraçada, por todos os encontros maravilhosos que tivemos dentro e fora do *campus* da UFBA. Preciso nomeá-los individualmente, elucidando a importância que tiveram para mim: a Brisa Enéas, pela irmandade, companheirismo, inúmeras caronas, hospedagem, alimentação, por me incluir em sua família e me permitir aprender com você tantas virtudes de uma mulher *multitasking*; a Mário Jorge, ex-aluno que se tornou amigo, fiel escudeiro, o nosso *gentleman*, hospitaleiro, primeiro *Uber* particular, com quem sei que posso contar sempre; a Gilvan Costa, nosso polvo humano, carinhoso, incentivador e que é, sem dúvida, a cola que nos une, por todas as palavras de amor a mim manifestas e por integrar, desde o começo, o nosso Quarteto Fantástico; a Joelma Santos, pela parceria de coorientanda e partilha de angústias e vitórias ao longo desse nosso caminho; a Liz Souza, pelas palavras doces, sensatez e carinho com que sempre me tratou; a Murillo Neto, pela partilha da vida desde os sorrisos mais debochados a momentos duros da nossa caminhada; a Márcia Regina, por sempre saber me fazer sentir especial, confiar em mim e me amar (nunca me esquecerei do seu flagra no dia em que levei cuscuz pra lanchar na pós, haha); a Valdenice Pestana, nossa Val linda, pelo exemplo de garra e determinação, por compartilhar comigo seu carinho e amor (lembro com carinho de um almoço juntas em que confidenciamos algumas dificuldades em comum); a Rose Cunha, por ser esse exemplo invejável de superação, oratória e profissionalismo e por sempre ser uma fonte de carinho e alento; a Acacia Lima, pela companhia nos *Ubers* da vida, pelo combinado de não procrastinarmos na escrita da tese (lembra? Eu nunca esqueci! Haha) e pelo carinho de sempre; a Maurício Souza, por compartilhar seus dotes culinários conosco e nos fazer rir; e a Dani e Mazé, pelas interações no nosso grupo de *whatsapp* e por partilhar a vida conosco. Aos demais colegas – os efetivos e os especiais – que aqui não foram nomeados, meu carinho e gratidão pelo tempo que passamos juntos.

Aos meus pais, Cleusa e Marcos, alicerces do meu caminhar, pelo provimento de um lar amoroso e propício ao meu crescimento e aprendizagem; pelo incentivo e suporte à minha carreira acadêmica; pelo amor que me devotam; pelo sucesso que me desejam. Obrigada pelo

seu desprendimento, sacrifício e amor. *“Na sua entrega, eu recebi. Na sua renúncia, eu construí. Na sua proteção, eu me arrisquei. Brinquei, sonhei, fui criança. E, agora, meus pais, quero retribuir.”* Amo vocês. Para sempre.

Ao meu querido pai, Gilmar Alves, pelo exemplo de estudo a mim deixado. Vou ser doutora como meu pai! Obrigada pelo sustento, carinho e entrega, do seu jeito, com o que pôde me dar. Sou grata. Amo você, papy.

Aos meus avós, irmãos, tios, tias, primos e primas, pelas memórias guardadas, pela formação do meu imaginário, pelas inúmeras histórias e risadas compartilhadas. Minha vida é completa porque tenho vocês. Recebam minha gratidão.

Ao meu precioso marido, companheiro de todas as horas, melhor amigo de todas as fases da vida, pelo amor carinhoso; pelo cuidado comigo; pelas idas e vindas à rodoviária; pelas inúmeras comidinhas feitas para me receber; pelo maravilhoso lar que construímos; pela compreensão quando pedi para adiarmos a gravidez para terminar esta pesquisa (que bom que o tempo chegou!); pelo amor incondicional e abnegado. Compartilho com você essa vitória que é nossa. Te amo, lindo!

Ao Deus da minha vida, Senhor da minha história, razão do meu acordar, sentido da minha existência, a minha gratidão pelo fôlego de vida; pela graça redentora que me salvou de mim; pelo pão de cada dia; pelo sustento físico, emocional e espiritual; pelas amizades com que me presenteou; pela presença pacificadora e preenchedora do meu ser; pela companhia a cada passo; pela misericórdia que me põe de pé e pelo discernimento do que é, de fato, essencial nesta vida. Ao Deus de toda sabedoria e ciência, minha eterna gratidão.

Conheça todas as teorias, domine todas as técnicas, mas ao tocar uma alma humana, seja apenas outra alma humana. (Carl Jung)

[...] se pretendemos a libertação dos homens não podemos começar por aliená-los ou mantê-los alienados. A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. [...] É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo. (FREIRE, 1987, p. 38).

SUMÁRIO

LISTA DE GRÁFICOS	10
LISTA DE FIGURAS	11
LISTA DE TABELAS	12
LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES	13
RESUMO	15
ABSTRACT	16
PALAVRAS INICIAIS	17
O “eu” do “nós”: conhecendo a pesquisadora	17
Qual é o meu lugar teórico de fala? Pressupostos iniciais básicos	21
Antecedentes da pesquisa	25
Perguntas e objetivos da pesquisa	27
Organização da tese	28
1. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	30
1.1 Área de estudo: a Linguística Aplicada	30
1.2 Abordagem metodológica qualitativa interpretativista	34
1.3 A pesquisa-ação	35
1.4 Procedimentos metodológicos desta pesquisa-ação crítica	45
1.4.1 Fase Preliminar: conhecendo a práxis pedagógica dos professores de LI	45
1.4.1.1 Instrumentos da Fase Preliminar	46
1.4.2 Fase de Reflexão e Planejamento: problematizando a práxis docente e construindo um plano de intervenção pedagógica com base na Pedagogia Crítica	47
1.4.2.1 Instrumentos da Fase de Reflexão e Planejamento	48
1.4.3 Fase de Intervenção: a sala de aula e a pedagogia crítica em ação	49
1.4.3.1 Instrumentos da Fase de Intervenção	49
1.4.4 Fase de Avaliação: efeitos da pedagogia freireana na práxis docente de LI	50
1.4.4.1 Instrumentos da Fase de Avaliação	50
1.5 Os participantes e contextos educacionais da pesquisa	52
1.5.1 Escola F	54
1.5.2 Escola E	55
1.5.3 Escola P	55

1.6 As categorias de análise	56
1.7 A divulgação dos resultados	57
2. PAULO FREIRE E O ENSINO CONTEMPORÂNEO DE LÍNGUAS: caminhos que convergem a partir de uma leitura de mundo	58
2.1 Paulo Reglus Neves Freire: o homem por trás do legado da Pedagogia Crítica	58
2.2 O que ficou do Brasil de Freire? Um olhar sobre as transformações da sociedade brasileira	65
2.3 O século XXI e suas implicações para a educação linguística	79
2.3.1 A globalização e a pós-modernidade pela ótica das sociedades pós-coloniais	79
2.3.2 Língua como prática social: por uma educação para a cidadania	87
3. PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS FREIREANOS PARA UMA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA CRÍTICA	94
3.1 Intencionalidade e autorresponsabilidade	94
3.2 Curiosidade epistemológica	98
3.3 Dialogia	102
3.4 Respeito ao educando	106
3.5 Leitura de mundo	110
3.6 A educação é ideológica	112
3.7 Criticidade	116
3.8 Educar para libertar	123
4. O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO BRASIL: desafios e possibilidades docentes	128
4.1 O ensino de língua inglesa e seu caráter político e ideológico	128
4.2 O ensino de LI no Brasil	138
4.2.1 Redes pública e privada: duas faces do ensino regular brasileiro de LI	140
4.3 Concepção de língua e educação e seus desdobramentos no ELI	149
4.4 Lugar do aluno na prática docente	175
5. PEDAGOGIA FREIREANA EM AÇÃO: desenvolvendo o ambiente propício para a criticidade no ensino de língua inglesa	198
5.1 Princípios pedagógicos freireanos em ação: a intervenção	198

5.2 A pedagogia freireana e a práxis docente crítica: objetivos e abordagens	218
5.3 A Fase de Avaliação: ouvindo os sujeitos da pesquisa	230
PALAVRAS FINAIS	250
Retomada das perguntas de pesquisa	251
Limitações da pesquisa e considerações finais	254
REFERÊNCIAS	255
APÊNDICES	265
Apêndice I – Questionário respondido por PF	265
Apêndice II – Questionário respondido por PE	267
Apêndice III – Questionário respondido por PP	269
Apêndice IV – Perguntas diagnósticas e reflexiva do P#1 respondidas por PF	271
Apêndice V – Perguntas diagnósticas e reflexiva do P#1 respondidas por PE	273
Apêndice VI – Perguntas diagnósticas e reflexiva do P#1 respondidas por PP	275
Apêndice VII – Perguntas diagnósticas e reflexivas do P#2 respondidas por PF	277
Apêndice VIII – Perguntas diagnósticas e reflexivas do P#2 respondidas por PE	279
Apêndice IX – Perguntas diagnósticas e reflexivas do P#2 respondidas por PP	281
Apêndice X – Perguntas diagnósticas e reflexivas do P#3 respondidas por PF	283
Apêndice XI – Roteiro do grupo focal com os alunos	284
Apêndice XII – Roteiro do grupo focal com os professores	285
ANEXOS	286
Anexo I – Declaração de Autorização da Instituição 1	286
Anexo II – Declaração de Autorização da Instituição 2	287
Anexo III – Declaração de Autorização da Instituição 3	288
Anexo IV – Parecer Consubstanciado de Aprovação do Projeto pelo CEP de Farmácia da UFBA	289
Anexo V – Autoavaliação e avaliação docente aplicada por PP	293

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Índices de pobreza e pobreza extrema no Brasil em 2016	70
Gráfico 2 – Taxa de analfabetismo por estado brasileiro em 2017	71
Gráfico 3 – Distribuição da população a partir dos 25 anos, por critério de cor e segundo o nível de instrução em 2016	7
Gráfico 4 – Dificuldades apontadas pelos professores brasileiros de LI	143

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Trajetória da pesquisa em LA	31
Figura 2 – Fases da pesquisa-ação	51
Figura 3 – Pirâmide de aprendizagem	199

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Os tipos de pesquisa qualitativa	37
Tabela 2 – Características da pesquisa-ação	41
Tabela 3 – Área de formação dos professores de LI da rede pública	142
Tabela 4 – Quantidade de turmas dos professores públicos de LI	147
Tabela 5 – Descrição das aulas observadas de PF	150
Tabela 6 – Descrição das aulas observadas de PE	161
Tabela 7 – Descrição das aulas observadas de PP	166
Tabela 8 – Descrição das aulas de intervenção na EF	200
Tabela 9 – Descrição dos ERP realizados com PF	202
Tabela 10 – Descrição das aulas de intervenção na EE	205
Tabela 11 – Descrição dos ERP realizados com PE	208
Tabela 12 – Descrição das aulas de intervenção na EP	212
Tabela 13 – Descrição dos ERP realizados com PP	215
Tabela 14 – Descrição das aulas da Fase de Avaliação das EF, EE e EP	230

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACOES

AC	Atividade Complementar
ATE	Aluno da Turma da Escola E
ATF	Aluno da Turma da Escola F
ATP	Aluno da Turma da Escola P
BSM	Plano Brasil sem Miséria
CAPS	Centro de Ateno Psicossocial
Ceplar	Campanha de Educao Popular
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
EE	Escola E
EF	Escola F
ELI	Ensino de Língua Inglesa
ERP	Encontro de Reflexão e Planejamento
EP	Escola P
FAPESB	Fundao de Amparo  Pesquisa do Estado da Bahia
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDHM	ndice de Desenvolvimento Humano Municipal
LA	Linguística Aplicada
LEA	Línguas Estrangeiras Aplicadas s Negociaes Internacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LI	Língua Inglesa
MCP	Movimento de Cultura Popular
MEB	Movimento de Educao de Base
P#1	Princípio 1 – Intencionalidade e autorresponsabilidade
P#2	Princípio 2 – Curiosidade epistemológica
P#3	Princípio 3 – Dialogia
P#4	Princípio 4 – Respeito ao educando
P#5	Princípio 5 – Leitura de mundo
P#6	Princípio 6 – Educao  ideológica
P#7	Princípio 7 – Crticidade
P#8	Princípio 8 – Educar para libertar

PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PD	Pergunta Diagnóstica
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PE	Professora da Escola E
PF	Professora da Escola F
PNA	Programa Nacional de Alfabetização
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PP	Professor da Escola P
PR	Pergunta Reflexiva
Prouni	Programa Universidade para Todos
PSL	Partido Social Liberal
PT	Partido dos Trabalhadores
PUC	Pontifícia Universidade Católica
SESI	Serviço Social da Indústria
SI	Seminário Interativo
TE	Turma da Escola E
TED	<i>Technology, Entertainment and Design</i>
TF	Turma da Escola F
TP	Turma da Escola P
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UESC	Universidade Estadual de Santa Cruz
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UNESCO	<i>United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization</i>
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNOPAR	Universidade Norte do Paraná

RESUMO

Com o objetivo de averiguar os efeitos causados pela aplicação dos princípios pedagógicos freireanos na sala de aula de língua inglesa (LI), esta pesquisa-ação se desenvolveu em três realidades escolares distintas no município de Itapetinga/BA: uma escola pública federal, uma escola pública estadual e uma escola privada municipal. Inserida na área da Linguística Aplicada, esta pesquisa está ancorada no conceito de língua como prática social (MENDES, 2010), pretende ser parte das Epistemologias do Sul (SOUSA SANTOS, 2016) e relaciona a Pedagogia Crítica de Paulo Freire (1967, 1987, 1996) ao Ensino de Língua Inglesa. Com uma abordagem metodológica qualitativa interpretativista, a presente investigação se desenvolveu ao longo de oito meses em colaboração com um docente de LI e uma turma de 3º ano do Ensino Médio de cada escola participante. A intervenção pedagógica foi composta de quatro fases – preliminar, reflexão e planejamento, intervenção e avaliação – e demonstrou, na prática, o potencial que resguarda a Pedagogia Crítica Freireana para a construção de uma práxis docente crítica. Problemas como alienação política e ideológica frente à LI e seu ensino, desinteresse e ausência de engajamento discente durante as aulas e prática pedagógica descontextualizada podem ser dirimidos por meio do conhecimento e aplicação dos princípios freireanos, quais sejam: Intencionalidade e Autorresponsabilidade; Curiosidade epistemológica; Dialogia; Respeito ao educando; Leitura de mundo; A educação é ideológica; Criticidade e Educar para libertar. Como resultado, os princípios se provaram efetivas ferramentas formativas teórico-práticas na construção de uma práxis docente crítica em prol da formação de cidadãos reflexivos e socialmente engajados, a começar pelo professor.

Palavras-chave: Ensino de língua inglesa; Princípios pedagógicos freireanos; Práxis docente crítica.

ABSTRACT

Aiming to discover the effects caused by the application of Freire's pedagogical principles in the English language (EL) classroom, this action research was developed in three different school realities in the municipality of Itapetinga/BA: a federal public school, a state public school and a private municipal one. Inserted in the area of Applied, this research is anchored in the concept of language as a social practice (MENDES, 2010), intends to be part of Southern Epistemologies (SOUSA SANTOS, 2016) and relates the Paulo Freire's Critical Pedagogy (1967, 1987, 1996) to English Language Teaching. With a qualitative interpretive methodological approach, the present investigation was developed over eight months in collaboration with an EL teacher and a 3rd year high school class from each participating school. The pedagogical intervention was composed of four phases – preliminary, reflection and planning, intervention and evaluation – and demonstrated, in practice, the potential that Freirean Critical Pedagogy possess for the construction of a critical teaching praxis. Problems such as political and ideological alienation in relation to EL and its teaching, lack of interest and of student engagement during classes and out-of-context pedagogical practice can be resolved through the knowledge and application of Freirean principles, which are: Intentionality and Self-responsibility; Epistemological curiosity; Dialogy; Respect for the student; World reading; Education is ideological; Criticality; and Educate to liberate. As a result, the principles proved to be effective theoretical-practical training tools in the construction of a critical teaching praxis in order to educate reflective and socially engaged citizens, starting with the teacher him or herself.

Keywords: English language teaching; Freirean pedagogical principles; Critical teaching praxis.

PALAVRAS INICIAIS

Acredito que compreender o percurso da construção de uma pesquisa requer conhecer o pesquisador que por ele passou: sua identidade, lugar de fala, formação acadêmica e filiação teórica. Uma pesquisa e escrita cujo investigador se apropria e assume esses elementos que lhe são inerentes, também oportuniza a seu(sua) leitor(a) a, no momento da leitura, iniciar/continuar seu processo de autoconhecimento, a partir do encontro com o outro – no caso, o pesquisador lido.

Dessa forma, dedico esta seção inicial a me apresentar, primeiramente, como sujeito social, para melhor compreensão de que lugar nasce esta pesquisa e do indivíduo por trás dela. Depois, introduzo o meu lugar teórico de fala, abordando os eventos que antecederam a construção da pesquisa para, então, expor aquilo do que ela se trata e quais são seus objetivos e perguntas. Por fim, discorro sobre como escolhi organizar esta tese.

O “eu” do “nós”: conhecendo a pesquisadora

Sabemos que toda pesquisa científica é feita por um ou mais pesquisadores que fala(m) de um lugar, para alguém e sobre algo. Ou seja, há um indivíduo que está inserido em determinada localidade, envolto em culturas específicas, que possui um corpo, identidade(s) e ideologia(s), que se propõe a participar com um determinado público – normalmente, heterogêneo – em algo que lhe chame a atenção, que lhe instigue a pesquisar.

Esses aspectos que envolvem a pesquisa científica contemporânea em Ciências Sociais (já que houve um tempo em que se privilegiou a pretensa neutralidade do pesquisador) são de grande importância para que o pesquisador se (re)conheça e compreenda seu lugar no mundo. Esse exercício de autocompreensão surge, não raras vezes, no encontro com o outro, na alteridade, uma vez que ao enxergar no outro aquilo que não sou, percebo quem sou. Ocorrendo nesse momento dois processos simultâneos: o da identidade – aquilo que reconheço como meu, como semelhante – e o da diferença – aquilo que encaro como o não-eu, dissemelhante.

O reconhecimento e a aceitação de si e do outro como sujeitos culturais, sem que isso acarrete em desprestígio e/ou humilhação para algum dos lados, é crucial para o pesquisador contemporâneo. Afinal, como afirmou Freire (1996, p. 23-24), a “assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a ‘outredade’ do ‘não eu’, ou do tu, que me faz assumir a radicalidade de meu eu”. Considero, portanto, imprescindível ao professor-pesquisador estar

consciente de quem é, de que lugar fala, de qual história constrói e carrega em si e de quais costumes e culturas comunga e vive, sempre a par de que sua inserção na vida do outro traz consigo uma influência com o potencial de provocar mudanças.

A assunção da sua identidade permite que enxergue o outro igualmente como um sujeito, que possui uma história de vida e que carrega uma identidade cultural particular. O ambiente acadêmico, quando se abre como espaço para o assumir-se como sujeito histórico, social e ideológico, se revela genuinamente como um local de produção de conhecimento autêntico, que não precisa se esconder atrás de uma fachada de neutralidade irreal para que seus achados e estudos sejam considerados científicos. É a minha humanidade em ação humilde que incorpora aquele pensamento atribuído ao psiquiatra Carl Jung: “Conheça todas as teorias, domine todas as técnicas, mas ao tocar uma alma humana, seja apenas outra alma humana”.

Assim, a escolha de intitular este tópico com o uso do “eu” e depois do “nós” reside na compreensão de que o “eu” se constrói a partir do “nós”. A construção da identidade de um indivíduo se dá num processo de convivência coletiva, de um senso de pertença a uma comunidade. Afinal, o que é o “nós” senão um conjunto de pessoas do qual o “eu” faz parte? Logo, não posso falar do “eu” sem falar do “nós”. E em falando do “eu”, me recordo das palavras da escritora Gloria Anzaldúa (*apud* MIGNOLO, 2011, p. 42)¹, ao refletir acerca do processo de escrever e pesquisar:

Uma coisa que eu recomendo que você faça quando estiver lendo e escrevendo é descobrir, literalmente, onde seus pés estão pisando, qual posicionamento está tomando. Você está falando de uma perspectiva branca, masculina e de classe média? Está falando de um lugar da classe trabalhadora, de cor e étnica? Por quem você está falando? Qual é o contexto? Em que lugar você localiza a sua experiência? [...] Porque você está fazendo esta pesquisa? Quais são suas motivações? Quais são os riscos, o que está em risco – para usar uma expressão teórica popular. Em outras palavras, o que há nela para você? Quais são os termos do debate e quem determinou esses termos? [...] você pode estar fazendo isso porque [...] você está cansado da sua ignorância e quer aprender sobre outros povos, outras culturas. Você pode querer fazer um mundo melhor no qual nós todos possamos viver em relativa paz. [...]².

¹ Esta e as demais traduções desta tese são de minha responsabilidade.

² No original: “One thing I urge you to do when you are reading and writing is to figure out, literally, where your feet stand, what position you are taking. Are you speaking from a white, male, middle-class perspective? Are you speaking from a working-class, colored, ethnic location? For whom are you speaking? What is the context, where do you locate your experience? [...] Why are you doing this research? What are your motivations? What are the stakes, what is at stake – to use a popular theoretical expression. In other words, what is in it for you? What are the terms of the debate and who set up the terms? [...] you may be doing it because [...] you are tired of your ignorance and you want to learn about other peoples, other cultures. You may want to make a better world in which we all can live and in relative peace.”

Movida por esta inspiração e acreditando na importância que esse “localizar-se” e “compreender-se” no mundo têm para a produção do conhecimento, marco esse lugar de fala que é meu e que, ao mesmo tempo em que me distingue, me identifica.

Minha formação identitária passa, necessariamente, pela cosmovisão cristã, fé que professo desde criança e a partir da qual interpreto o mundo a minha volta, enxergo o outro e me relaciono com ele como um ser humano igual a mim. Guiada pela máxima ética e moral cristã de que “em tudo, façam aos outros assim como vocês querem que eles lhes façam”³ (BÍBLIA, *online*), tendo o amor ao outro como base para qualquer relação humana, intenciono fazer da minha vida e, claro, de todo trabalho que desenvolvo, um meio para a respeitosa e dialógica partilha de conhecimento e, quiçá, de transformação social – resistindo e alterando a ordem injusta e opressiva da minha realidade.

Minhas ações no mundo – como ser humano, em geral, e, por consequência, como professora de línguas – são orientadas por um projeto de sociedade justa e emancipatória, na qual todos tenham o direito de ser e viver de forma digna. Uma sociedade em que o ser humano valha mais do que a quantia que carrega no bolso ou nas contas bancárias; em que o pobre seja visto e tratado com o mesmo prestígio e respeito que o rico; em que o aluno de escola pública não seja boicotado em sua educação porque o governo, a direção ou seu professor o enxerga como parte da “massa” a quem se pode alienar e negar o direito à voz – graves consequências da negligência, corrupção e falta de fiscalização de suas ações públicas.

Sonho com uma sociedade que ama e, porque ama, se investe no outro sem esperar recompensas, pelo simples reconhecimento do outro como alguém de igual valor. Sonho com uma educação dialógica, inclusiva, justa, igualitária e crítica. Sonho com professores e alunos conscientes de seu papel social, da importância e do impacto que podem ter no seu entorno. Sonho com uma educação que ensine o aluno a ler a sua realidade social e não o sotierre em culpa pela situação em que vive ao lhe fazer crer que a meritocracia é algo real em nosso país, mas o encoraje a assumir uma autorresponsabilidade possível e sadia que o leve a lutar pelo seu desenvolvimento pessoal e profissional. Sonho com um ensino efetivo e político, não alienado nem alienante, em que o amor e a dedicação ao ofício docente sobreponham os famigerados baixos salários, carga horária extenuante e sucateamento das escolas públicas (que, obviamente, não se apresentam em todos os contextos), em prol dos alunos e de sua formação para a vida.

³ Texto contido no livro de Mateus, capítulo 7, versículo 12 da Bíblia Sagrada.

Em busca da concretização desse sonho é que está voltada a minha atuação social, da qual a docência é uma parte importante, mas não a única. Participo de trabalhos sociais voluntários desde a pré-adolescência e tenho especial interesse pelos menos favorecidos e os marginalizados da nossa sociedade. Já trabalhei com mendigos, viciados em drogas e crianças carentes. Fiz parte de uma organização não governamental de assistência às pessoas em situação de pobreza extrema e vulnerabilidade social, bem como já participei de projetos de visitação hospitalar e ao Centro de Atenção Psicossocial (CAPS). Atualmente, sou voluntária no Programa de Ensino dos Princípios do Evangelho (PEPE) na minha cidade, um projeto social, viabilizado através de uma parceria entre a Junta de Missões Mundiais da Convenção Batista Brasileira, a Sociedade Missionária Batista Britânica e a Associação Batista de Incentivo e Apoio ao Homem (ABIAH), que oferece acolhimento, alimentação e serviço pedagógico, no turno vespertino, a cerca de 50 (cinquenta) crianças carentes de 4 (quatro) a 6 (seis) anos de idade. Nele, atuo como coordenadora pedagógica, capacitando e treinando as missionárias para seu ofício docente e organizando oficinas de artes, educação física e música para as crianças. Minha inserção nessas diversas esferas sociais me faz enxergar a vida por outra ótica e me leva a acreditar na educação como um meio de emancipação social.

Minha mãe é assistente social e meu pai é professor universitário. Sem dúvida, ambos exerceram grande influência na construção de quem eu sou hoje e seus exemplos (tanto os erros quanto os acertos) me ensinam quem eu ainda posso vir a ser. Talvez por este motivo – que só agora, enquanto reflito e escrevo sobre isso, venho a perceber – não consigo conceber uma educação cega ao indivíduo, alheia a suas subjetividades, a seu entorno social e às suas necessidades. A educação, como uma das mais importantes práticas sociais, não pode se abster das demais, agindo por conta própria, como se o sujeito que ali se apresenta diariamente para estudar levasse à escola apenas a porção cerebral que dá conta dos processos meramente cognitivos e deixasse em casa todo o resto: sua afetividade (suas emoções evocadas pela situação familiar ou pelo contato com os colegas e professores, ou ainda, pela sua relação de amor ou ódio com as matérias estudadas), seus problemas (pessoais, familiares, psíquicos), seus estímulos biológicos (fome, desejos, frio, calor etc.) e tudo mais que nos constitui como seres humanos. A educação, para que seja eficaz, necessita enxergar o indivíduo em sua integralidade, fazendo-o prosperar no uso de suas capacidades e conduzindo-o à assunção do seu papel social.

Estou certa de que é devido a essa minha formação ético-cristã que a pedagogia freireana encontra tamanha ressonância em mim, se traduzindo na forma como atuo em minha prática docente e inspirando a presente pesquisa. Com ela, ansiei e anseio contribuir de forma

mais contundente para um ensino de língua inglesa (LI) coerente com os princípios de uma educação crítica e com as demandas brasileiras do presente século. Desejei colaborar, em dialogia com os professores e alunos sujeitos da pesquisa, para a formação de cidadãos críticos e socialmente engajados para quem o ensino de LI não fosse algo alheio à sua realidade social. Se esta pesquisa, por mim desenvolvida, tiver sido útil apenas aos sujeitos diretamente nela envolvidos, já terei atingido meu objetivo. No entanto, anseio, ousadamente, que esta tese, fruto desse trabalho, também sirva a outros indivíduos que, realizando a devida leitura e adequação à sua própria realidade social e pedagógica, consigam absorver deste trabalho princípios e ideias válidos para sua práxis⁴ educativa.

Tendo apresentado brevemente a minha formação ética como indivíduo, as minhas motivações e anseios mais intrínsecos para a realização desta pesquisa, e por enxergar a importância do reconhecimento do meu lugar cultural, identitário e também teórico de fala, dedico o próximo tópico a discorrer sobre a minha formação acadêmica e minhas filiações teóricas de base.

Qual é o meu lugar teórico de fala? Pressupostos iniciais básicos

Sou professora de línguas estrangeiras (inglês, francês e espanhol), graduada em Línguas Estrangeiras Aplicadas às Negociações Internacionais (LEA) pela UESC (2011), licenciada em Letras Vernáculas pela mesma universidade (2019), mestra em Letras: Cultura, Educação e Linguagens pela UESB (2015), doutoranda em Língua e Cultura pela UFBA desde julho de 2016 e licencianda em Letras/Inglês pela UNOPAR desde setembro de 2019.

Sou brasileira, miscigenada de ancestralidade negra, indígena e branca, heterossexual, casada, cristã, de classe média, nascida em 1989 e residente em Itapetinga, interior da Bahia, estado do nordeste do Brasil, país localizado na América Latina. Embora estes três últimos dados determinem o meu lugar geográfico de fala, eles não necessariamente informam a respeito do meu posicionamento geopolítico e epistemológico. Isto porque o meu lugar teórico e político de fala tem a ver com minha consciência de quem sou como membro de uma comunidade maior, ou seja, a comunidade discursiva à qual pertença.

⁴ Ao longo desta tese, usarei os termos “práxis” e “prática pedagógica crítica” de forma intercambiável, por acreditar se tratarem de sinônimos cujo significado é aquele proposto por Freire (1987, p. 38): “[...] implica a ação e a reflexão dos homens [...]” sobre o trabalho ou função que desempenham no mundo. Dessa forma, ambos os termos “práxis docente” e “prática pedagógica crítica” compreendem a ação de ensinar e de exercitar a reflexão crítica sobre esse ensino.

A fim de saber de que lugar geopolítico emito a minha voz, é imprescindível conhecer a constituição histórica do meu país como nação. Preciso estar a par do processo de colonização pelo qual ele passou e que efeitos ainda podem ser sentidos em decorrência disso. Como ex-colônia, fomos ensinados a valorizar e legitimar aquilo que vinha de fora. Um país que, na ânsia por se autoafirmar como nação em desenvolvimento, por muito tempo imitou (e ainda o faz em muitos aspectos) os países do Norte em seus modos de pensar, pesquisar e construir conhecimento. Típico comportamento de ex-colônia cuja esperança é a de um dia ser reconhecida como país autônomo no cenário global e, em especial, pelo seu colonizador.

Paulo Freire, pedagogo crítico brasileiro cuja obra e legado são reconhecidos internacionalmente e nos quais se baseia esta pesquisa, já na década de 1960, escreveu sobre esse processo de “castração” epistemológica brasileira que, em alguma medida, soa ainda tão verdadeiro nos dias atuais, em pleno final da segunda década do século XXI:

[...] a consciência dos intelectuais brasileiros ou da grande maioria daqueles que pensavam e escreviam dentro do Brasil tinha como ponto de referência tanto para o seu pensar como para a própria avaliação do seu pensar a realidade do Brasil como um objeto do pensar europeu e depois norteamericano. Pensar o Brasil, de modo geral, era pensar sobre o Brasil, de um ponto de vista não-brasileiro. Julgava-se o desenvolvimento cultural do Brasil segundo critérios e perspectivas nos quais o País era necessariamente um elemento estrangeiro. É evidente que este era fundamentalmente um modo de pensar alienado. Daí a impossibilidade de um engajamento resultante deste pensar. O intelectual sofria de uma nostalgia. Vivia mais uma realidade imaginária, que ele não podia transformar. Dando as costas a seu próprio mundo, enojado dele, sofria por não ser o Brasil idêntico ao mundo imaginário em que vivia. Por não ser o Brasil a Europa ou os Estados Unidos. Na verdade, introjetando a visão européia sobre o Brasil, como País atrasado, negava o Brasil e buscava refúgio e segurança na erudição sem o Brasil verdadeiro e, quanto mais queria ser um homem de cultura, menos queria ser brasileiro. (FREIRE, 1967, p. 98-99).

Por um processo histórico de opressão e constante afirmação de sua inferioridade durante todo o período em que o Brasil foi colonizado pelos portugueses de forma hostil e sangrenta, a produção do conhecimento brasileiro ficou à sombra do europeu. A denúncia de Freire demonstra que alguém pode ser brasileiro e aderir teoricamente a um pensamento que não seja latino americano, ou que não faça parte daquilo que Sousa Santos (2016) chama de Epistemologias do Sul. Embora ele tenha usado a palavra geográfica “Sul” para criar essa expressão, seu conceito é geopolítico e não hemisférico – o que significa dizer que o Sul a que ele se refere pode estar em qualquer lugar do mundo. É um Sul que tem uma identificação de vida, uma história de resistência contra a injustiça e a opressão. É, de fato, um Sul global porque está mais ligado à sua identidade do que ao seu lugar de nascimento, como ele esclarece:

O Sul global não é um conceito geográfico, embora a grande maioria de suas populações viva em países do hemisfério sul. O Sul é mais uma metáfora para o sofrimento humano causado pelo capitalismo e colonialismo no nível global, bem como para a resistência para superar ou minimizar esse sofrimento. É, portanto, um Sul anti-capitalista, anti-colonialista, anti-patriarcal e anti-imperialista. É um Sul que também existe no Norte geográfico (Europa e América do Norte), sob a forma de populações excluídas, silenciadas e marginalizadas, como imigrantes indocumentados, desempregados, minorias étnicas ou religiosas e vítimas de sexismo, homofobia, racismo e islamofobia. (SOUSA SANTOS, 2016, p. 18-19)⁵.

Assim, para que alguém se filie ao pensamento do Sul, é preciso compreender o ainda atual processo opressivo perpetrado pela racionalidade ocidental europeia colonialista e capitalista, o Norte conceitual de Sousa Santos, cuja postura de “descobridor e colonizador-fonte de toda a história da civilização” produziu o apagamento e o silenciamento de toda uma produção histórico-cultural de milhares de povos ao redor do globo. É o que Freire (1987, p. 87) chama de “invasão cultural”, cuja condição básica para seu êxito é:

[...] o conhecimento por parte dos invadidos de sua inferioridade intrínseca. [...] na medida em que os invadidos vão reconhecendo-se “inferiores” necessariamente irão reconhecendo a “superioridade” dos invasores. Os valores destes passam a ser a pauta dos invadidos. Quanto mais se acentua a invasão, alienando o ser da cultura e o ser dos invadidos, mais estes quererão parecer com aqueles: andar como aqueles, vestir à sua maneira, falar a seu modo.

Esse é exatamente o tipo de pensamento que as epistemologias do Sul criticam e resistem. É hora de falar de nós para nós sobre nós, sem que, para isso, precisemos de uma chancela externa. Como disse Enrique Dusell, citado em Kleiman (2013, p. 41), urge, “antes de tudo, um diálogo entre os ‘críticos da periferia’, um diálogo intercultural Sul-Sul”. Em seu texto, Kleiman (2013) critica nossa dependência epistemológica do polo euro-norte-americano, assim como nossa ignorância e rejeição quanto ao que é produzido fora do eixo ocidental do Norte. Assim, a autora faz coro com os estudiosos que advogam a nossa decolonialidade epistemológica (ESCOBAR, 2000, 2003; QUIJANO, 2004, 2007; MIGNOLO, 2000, 2007).

⁵ No original: “The global South is not a geographical concept, even though the great majority of its populations live in countries of the Southern hemisphere. The South is rather a metaphor for the human suffering caused by capitalism and colonialism on the global level, as well as for the resistance to overcoming or minimising such suffering. It is, therefore, an anti-capitalist anti-colonialist, anti-patriarchal, and anti-imperialist South. It is a South that also exists in the geographic North (Europe and North America), in the form of excluded, silenced and marginalised populations, such as undocumented immigrants, the unemployed, ethnic or religious minorities, and victims of sexism, homophobia, racism and islamophobia.”

Por muito tempo, grande parte dessa opressão denunciada por Sousa Santos e Freire foi perpetrada por meio dos falantes de uma língua em particular. Trata-se da língua inglesa, cuja história de expansão é profundamente marcada pelas investidas colonialistas da Inglaterra em vários países do mundo. Passado o período das grandes navegações, e mesmo após a declaração de independência das colônias do poder do império britânico, a tirania praticada pelo colonizador se manteve na mente dos ex-colonizados por meio da veiculação de seus discursos opressores, fruto da racionalidade ocidental europeia. Discursos semelhantes podem ser notados após o surgimento de um novo emissário desse imperialismo, denominado por Phillipson (2003) de “imperialismo linguístico”: os Estados Unidos e sua influência econômica, militar, epistemológica e cultural sobre o mundo. Assim, sob alguma medida, a LI tem sido veículo dos discursos do Norte global, ou discursos dominantes, propagando o que Quijano (2007) nomeou de colonialidade.

Colonialidade é um modo mais complexo e perverso de colonialismo. Enquanto este último se restringe ao processo físico real de invadir as terras de outras pessoas e explorá-las, o primeiro diz respeito ao dano não material que este deixa para trás: “uma matriz de gestão e controle da economia, autoridade, conhecimento, gênero, sexualidade e subjetividade”, segundo Mignolo (2011, p. 24 e 25). Para Quijano (2007), a colonialidade é o produto dessa estrutura específica de poder colonial europeu ou ocidental. Embora a ordem colonial política “oficial” tenha enfrentado o seu fim, a cultura ocidental continua a ter uma relação com outras culturas baseada no pensamento de dominação colonial. É um processo claro de negação total da alteridade e dos valiosos resultados da troca intercultural perpetrado pela Europa com o objetivo de recuperar seu *status* central mundial perdido. Portanto, não se trata mais de uma dominação física, mas de “uma colonização da imaginação dos dominados; isto é, ela atua no interior dessa imaginação, em certo sentido, é uma parte dela.” (QUIJANO, 2007, p. 169).

Assim, a colonialidade é o resultado e produto imagético do colonialismo nas mentes, cultura e cosmovisão dos dominados. Está impregnada na maneira como pensamos, vemos e agimos como indivíduos e como um grupo – principalmente inconscientemente. Ideias como as de raça, etnia, produção de conhecimento, expressão cultural, ciência e praticamente tudo o que estamos cercados foram impactadas – e algumas vezes construídas – pela dominação colonial. O fato de que comumente as vemos como naturais e não como um produto das relações de poder é alarmante e se impõe como um tópico urgente de que precisamos falar e estar cientes, inclusive em nossas aulas de inglês.

Por isso, compreendo que toda forma de contato humano, mediado pela língua, estabelece relação direta com as culturas às quais esta língua se conecta – o que engloba a

forma de agir, pensar e se comportar de uma ou mais sociedades. Daí a importância de que o ensino de línguas, especialmente o da LI, se dê de forma não alienada, mas de maneira crítica e intercultural. Se a educação é política e reflete as relações de poder existentes na sociedade (FOUCAULT, 2004), também o é o ensino de línguas, ainda mais o de uma língua como a inglesa (RAJAGOPALAN, 2006), cujo histórico de expansão tem raízes imperialistas e colonialistas (PHILLIPSON, 2003), em sua origem, e até os dias atuais deixa rastros de colonialidade nos países com os quais estabelece contato a língua franca (GIMENEZ, 2015) da contemporaneidade.

Imbuída dessa consciência epistemológica, identifiquei-me com a perspectiva crítica de educação de Paulo Freire (1967, 1987, 1996), que nos conduziu a um autoconhecimento importantíssimo sobre a nossa identidade como nação, originando de um lugar de opressão e alienação o crucial desejo de libertação. Também comungo dos ideais defendidos pela Linguística Aplicada (LA), essa LA que é crítica (RAJAGOPALAN, 2003), transgressiva (PENNYCOOK, 2008) e (in)(trans)(anti)disciplinar (MOITA LOPES, 2008a). Afiliada a este arcabouço teórico e visão de língua e ensino, não posso enxergar a minha prática pedagógica de professora de línguas como neutra e apolítica, mas como um esforço para a libertação de todos os homens – tanto os opressores, como os oprimidos – na luta em prol do apagamento desse binômio e da emergência de homens livres convivendo em solidariedade.

Até este momento, apresentei quem sou, meu lugar geográfico de fala (sou brasileira), meu posicionamento geopolítico (parto de um ponto de vista teórico originalmente brasileiro e dialógico) e meus pressupostos teóricos iniciais. Em linhas gerais, me reconheço como uma voz do Sul, em diálogo e consonância com tantas outras vozes, que advoga um ensino crítico de LI. Resta saber agora para quem, sobre o quê se trata e o que me levou à formulação desta pesquisa de doutorado que desenvolvi na área da Linguística Aplicada.

Antecedentes da pesquisa

Após um período de dois anos de pesquisa de mestrado, através da qual pude constatar a existência de estereótipos culturais relacionados à língua inglesa (LI) em salas de aula do Ensino Médio (EM), bem como certa alienação dos docentes e alunos quanto ao caráter político desta língua e do seu ensino, propus em minha dissertação (ALMEIDA, 2015), de forma teórica, princípios pedagógicos libertadores oriundos da obra de Paulo Freire (1987, 1996) como alternativa para superação desses estereótipos e alienação.

A motivação para aquela pesquisa de mestrado surgiu a partir dos desdobramentos reflexivos despertados por um pedido de uma aluna de um colégio em que eu lecionava língua espanhola nos idos de 2012. Ela me pediu que eu passasse o documentário *Fahrenheit 9/11*⁶ para a turma “porque esse povo aqui é tudo alienado” (palavras dela). Ela se referia a seus colegas de sala que haviam voltado de uma viagem à Disney e estavam encantados com os Estados Unidos e com tudo o que vivenciaram por lá. Possivelmente, esses colegas haviam comentado com ela a respeito da viagem e o encantamento que demonstravam, sem qualquer reflexão crítica, a tenha incomodado ao ponto de ela achar necessário que eles assistissem ao referido documentário. Fiquei intrigada com sua fala, especificamente pelo uso da palavra *alienado*, e pela consciência crítica que aquela aluna evidenciava. Sua leitura social me despertou para o meu papel político como professora de línguas e minha responsabilidade social na formação de cidadãos críticos e interculturalmente sensíveis. Foi este despertar inicial que me conduziu ao tema da minha pesquisa de mestrado e, conseqüentemente, à produção da dissertação.

Por causa da minha formação ética, fiquei preocupada com os efeitos práticos do meu estudo e escrita, frutos do mestrado. Não queria fazer pesquisa somente para obter um título. Queria que minha pesquisa tivesse relevância social, sobretudo para aqueles que dela participaram como sujeitos. Queria que minha contribuição excedesse a construção de um texto acadêmico que, mesmo com muita divulgação, possivelmente seria lido por apenas algumas poucas dezenas de pessoas, e isso não necessariamente significaria alguma mudança prática efetiva. Afinal, como professora de línguas estrangeiras e também pesquisadora, reconheço que ainda existe certa dificuldade de implementar em sala de aula as teorias que estudamos e sei que, para docentes que há muito tempo se afastaram do ambiente acadêmico, esta dificuldade tende a ser ainda maior.

Senti, então, a necessidade de não apenas dizer o que se deve fazer, mas pôr em prática o que foi estudado e, do chão da sala de aula, fazer suscitar uma construção de conhecimento socialmente relevante. Assim, a elaboração e realização desta pesquisa-ação de doutorado teve origem em duas principais inquietações: a) o meu desejo de pôr à prova os princípios pedagógicos freireanos que propus de forma teórica no mestrado como possível

⁶ Trata-se de um documentário político vencedor de Melhor Filme Cannes de 2004, escrito, dirigido e estrelado pelo cineasta norte-americano Michael Moore. Seu título em português é *Fahrenheit 11 de setembro* e trata das possíveis causas e conseqüências dos atentados ocorridos nos Estados Unidos no dia 11 de setembro de 2001. Em síntese, o filme defende que o então presidente George W. Bush e seus assistentes usaram a mídia para explorar os ataques do dia 11 de setembro a fim de promover uma agenda política de seu interesse.

solução para a alienação política dos docentes e discentes de LI e para a efetivação de um ensino crítico e b) a minha vontade como pesquisadora e professora de línguas estrangeiras de aliar a teoria com a prática em sala de aula, superando, assim, a distância entre o ambiente acadêmico e a realidade da práxis pedagógica nas escolas.

Por isso, decidi fazer da práxis docente o meu objeto de pesquisa no doutorado, intervindo na realidade pesquisada, procurando auxiliar os professores de LI na construção de uma práxis mais crítica, por meio da aplicação dos princípios pedagógicos de Paulo Freire. Dito isso, defini como problema de pesquisa o seguinte: De que maneira os princípios da Pedagogia Crítica proposta por Freire podem contribuir para tornar a prática docente de professores de LI mais crítica? Meu olhar esteve voltado, portanto, para a práxis dos professores participantes da pesquisa, sem, contudo, negligenciar a perspectiva dos alunos, parte integrante de qualquer processo ensino-aprendizagem.

Interessou-me contribuir para a construção de uma práxis pedagógica socialmente relevante cujos efeitos e benefícios fossem sentidos e usufruídos localmente pelos sujeitos da pesquisa, de forma que o conhecimento que dela surgisse pudesse, também, ser útil a outros em uma esfera maior. Assim, ao problematizar questões de contexto específico, o esforço foi para que os resultados fossem valiosos à comunidade na qual a pesquisa se inseriu, uma vez que o público-alvo da minha pesquisa foram os próprios sujeitos nela envolvidos – professores e alunos que me permitiram fazer parte de suas salas de aula –, bem como aqueles que, de alguma forma, tiverem contato com a pesquisa e se identificarem com os desafios nela vivenciados.

Expostos os antecedentes, objeto e problema da pesquisa, passo, agora, à apresentação de suas perguntas e objetivos.

Perguntas e objetivos da pesquisa

A pesquisa de doutorado que me propus a desenvolver se tratou de uma pesquisa-ação cujo objetivo geral foi verificar os efeitos produzidos na práxis pedagógica de docentes de LI de escolas do município de Itapetinga/BA, após intervenção realizada com base nos princípios pedagógicos freireanos voltados para a construção de uma prática docente crítica.

Algumas perguntas motivaram a construção desta proposta. Foram elas:

1. Qual é a visão política e ideológica dos professores participantes em relação à LI e como se dá a sua prática pedagógica?

2. De que maneira os professores de LI podem planejar suas aulas de modo a fomentar o interesse e a criticidade de seus alunos?
3. Como podem os professores pôr em ação os princípios pedagógicos propostos por Freire (1987, 1996) e conduzir sua prática de maneira crítica?
4. De que forma a pedagogia freireana pode auxiliar efetivamente os professores de LI na construção de uma prática docente crítica?

A partir delas, foram traçados os objetivos específicos deste estudo:

- a) Verificar, por meio da observação e inquirição à luz da pedagogia crítica, quais são as necessidades de intervenção das realidades educacionais participantes no que diz respeito ao ensino crítico de LI;
- b) Refletir com os professores participantes acerca da sua prática pedagógica à luz dos princípios freireanos e planejar aulas e práticas docentes alinhadas com esses princípios de forma a atender às necessidades de cada realidade de ensino-aprendizagem observada;
- c) Intervir pedagogicamente, em conjunto com os professores de LI participantes, fazendo uso dos princípios pedagógicos de Freire com o objetivo de promover uma práxis docente crítica;
- d) Avaliar o processo e os resultados da intervenção pedagógica, observando se a proposta implementada auxiliou os docentes de LI na construção de uma práxis pedagógica crítica.

Para concluir esta introdução, trago no próximo tópico a forma como esta tese se encontra organizada.

Organização da tese

Esta tese está dividida em 5 (cinco) capítulos, além das considerações iniciais e finais. Em **Palavras Iniciais**, trago minhas primeiras explanações acerca da pesquisa realizada: quem sou eu, de que lugar eu falo e de quais pressupostos teóricos eu parto; as motivações que me trouxeram até aqui; as perguntas e objetivos da pesquisa e a forma como esta tese está disposta e organizada.

No primeiro capítulo, apresento os **Procedimentos Metodológicos** adotados para a execução da pesquisa. Esse capítulo apresenta a Linguística Aplicada como a área de estudo na qual se insere esta investigação; a abordagem e os procedimentos metodológicos adotados; os participantes e contextos educacionais da pesquisa; as fases e instrumentos da pesquisa-ação desenvolvida; as categorias de análise escolhidas e como se dará a divulgação dos resultados após a aprovação da tese pela banca examinadora.

O segundo capítulo, cujo título é **Paulo Freire e o ensino contemporâneo de línguas: caminhos que convergem a partir de uma leitura de mundo**, aponta para a relevância dos estudos freireanos para o ensino de línguas da atualidade no Brasil, ao apresentar Paulo Freire e sua visão de mundo que o impeliu a uma educação crítica e libertadora. Nesse capítulo, também discuto a nova dinâmica mundial imposta pelas transformações dos séculos XX e XXI, evidenciando seus impactos para a compreensão do conceito de língua e suas implicações para a educação linguística contemporânea.

Com o objetivo de explicar os princípios pedagógicos que apreendo da obra de Freire e aqui estabeleço como base para a construção de uma práxis docente crítica no ensino de línguas, trago, no terceiro capítulo, **Princípios Pedagógicos Freireanos para uma Educação Linguística Crítica**. Nele, discorro acerca de 8 (oito) elementos essenciais da pedagogia freireana que serviram para o desenvolvimento da intervenção pedagógica. São eles: Intencionalidade e Autorresponsabilidade; Curiosidade epistemológica; Dialogia; Respeito ao educando; Leitura de mundo; A educação é ideológica; Criticidade e Educar para libertar.

O ensino de língua inglesa no Brasil: desafios e possibilidades docentes é o título do quarto capítulo. Nele, apresento, inicialmente, discussões teóricas acerca do ensino de língua inglesa (ELI) e sua relação com a história de expansão dessa língua. No segundo subitem, discuto as características, semelhanças e diferenças dos cenários público e privado brasileiros de ensino regular de LI. Num terceiro momento, realizo a triangulação dos dados sob a ótica das duas primeiras categorias de análise: “Concepção de língua e educação e seus desdobramentos no ELI” e “Lugar do aluno na prática docente”.

Intitulado **Pedagogia Crítica em Ação: desenvolvendo o ambiente propício para a criticidade no ensino de língua inglesa**, o quinto e último capítulo desta tese apresenta a intervenção pedagógica realizada nas escolas e seus resultados. Os dados gerados durante a pesquisa-ação também são analisados triangularmente nesse capítulo a partir da categoria “Objetivos e abordagens da práxis pedagógica” e tem especial destaque a avaliação da experiência de pesquisa pelos sujeitos dela participantes.

Por fim, trago as minhas **Palavras finais** acerca da pesquisa realizada e das conclusões a que cheguei durante e após concluir esse percurso. Retomo meus objetivos e perguntas de pesquisa, respondendo-as e apresentando a perspectiva dos demais sujeitos participantes a respeito do que foi realizado. Finalizo elucidando os limites da pesquisa e possíveis encaminhamentos para estudos e ações futuras.

1. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este capítulo é dedicado à explanação do percurso traçado para a execução desta pesquisa. Apresento, inicialmente, a área de estudo na qual ela se insere, seguida pela abordagem metodológica proposta; depois, disserto sobre o tipo de pesquisa escolhido – a pesquisa-ação; descrevo suas etapas e respectivos instrumentos de geração de dados; também introduzo os contextos educacionais da pesquisa e seus sujeitos; elenco as categorias selecionadas para a análise dos dados; e, por fim, exponho como se dará a divulgação dos resultados após a aprovação desta tese.

1.1 Área de estudo: a Linguística Aplicada

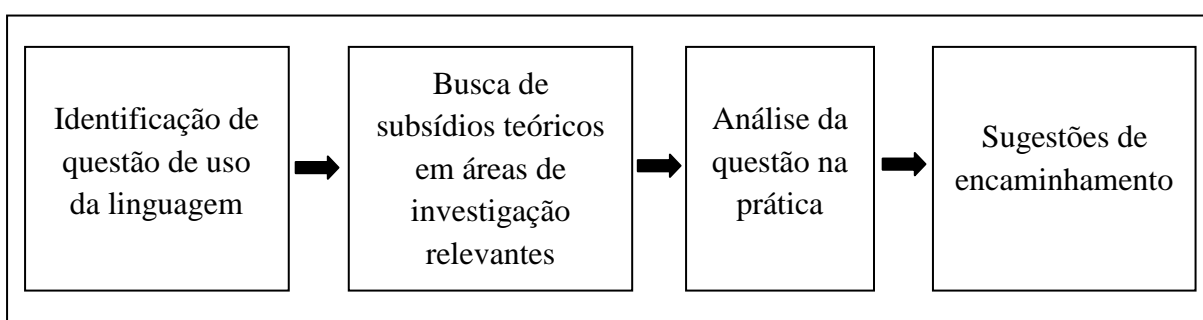
Uma vez que o foco desta pesquisa incide sobre a construção de uma prática pedagógica crítica no ELI por meio da utilização de princípios da Pedagogia Crítica freireana, torna-se possível concebê-la como pertencente ao âmbito das Ciências Sociais. Sendo a língua um fenômeno social, a pesquisa se ampara, sobretudo, nos estudos da Linguística Aplicada em comunhão com os ideais da pedagogia freireana, a fim de promover criticidade, transformação social e respeito à diferença no ensino de LI.

Voltados, originalmente, para a aplicação de teorias linguísticas ao ensino de línguas, sobretudo as estrangeiras, seus métodos e técnicas (CAVALCANTI, 1986), os estudos da LA se encontram hoje longe do seu propósito pioneiro. Como Ciência Social Aplicada, a LA se desenvolveu a partir da crítica à aplicação de modelos científicos tradicionais cujas teorias linguísticas advindas da chamada “disciplina-mãe” – a Linguística – não davam conta de compreender e solucionar os desafios vividos no processo ensino-aprendizagem de línguas. Teorias estruturalistas que analisam a língua como sistema não contemplam a grandiosidade do fenômeno linguístico quando analisado em uso, seja no contexto da sala de aula ou fora dela. Assim, desde a sua origem, a LA vem conquistando seu espaço como área independente da Linguística, capaz de gerar teorias e metodologias próprias para o desenvolvimento de suas pesquisas.

Menezes *et al.* (2009) afirmam existir três visões acerca da LA: a que se preocupa com os estudos sobre o desenvolvimento de estratégias para o ensino e a aprendizagem de línguas; a que se dedica à aplicação da Linguística; e a que investiga a língua como prática social. Este trabalho está ancorado nos estudos da LA que estão de acordo com esta terceira visão.

Nos anos 80, quando a LA ainda não tinha 50 (cinquenta) anos de existência no mundo, iniciava-se timidamente no Brasil um movimento de delimitação da área. Em 1986, Marilda Cavalcanti se preocupou em demarcar a diferença entre as pesquisas realizadas na área da Linguística e aquelas em LA. Estas últimas partem da prática, dialogam com as diferentes áreas do conhecimento que ofereçam compreensão e orientação acerca do fenômeno estudado e, daí, constroem teorias e métodos que problematizem e atendam às questões de uso da linguagem levantadas. A fim de representar a trajetória das pesquisas em LA, a autora apresentou a seguinte figura:

Figura 1 – Trajetória da pesquisa em LA



Fonte: CAVALCANTI, 1986, p. 6.

Em 1998, Signorini e Cavalcanti publicaram uma coletânea de textos que marcaram a abordagem transdisciplinar da área, atestando a ampliação do seu arcabouço teórico-científico a fim de dar conta do seu compromisso ético com a resolução de problemas sociais em que a língua ocupasse papel central. Na cadeia desses estudos, o linguista aplicado Moita Lopes organizou um volume intitulado *Por uma linguística aplicada indisciplinar* que contou com a colaboração de vários estudiosos renomados da área. Este livro apresenta as tendências atuais dessa LA que rompe com a chamada “LA normal” ao criticá-la por sua pretensão de neutralidade; por ignorar os temas sociais atuais – como racismo, pobreza, homofobia etc. – em suas pesquisas; bem como por rejeitar automaticamente teorias contemporâneas de compreensão da sociedade. Assim, Moita Lopes (2008a) apresenta uma nova LA. Uma LA mestiça, (in)(trans)(anti)disciplinar que dialoga com outras áreas do conhecimento a fim de compreender os aspectos sociais, psicológicos, políticos, ideológicos, dentre outros, que compõem o fenômeno linguístico, visto como uma prática social.

Dessa forma, as mais recentes pesquisas em LA se alinham com a visão de um novo sujeito, que possui um corpo e está situado historicamente, tem classe social, raça, etnia, religião, gênero e sexualidade. É uma LA política – assume suas escolhas ideológicas; ética –

prima pela sua responsabilidade social e entende que a validade de seus achados investigativos é atestada, prioritariamente, pelos seus sujeitos participantes e autorreflexiva – uma vez que se questiona sobre a que interesses ou a quem servem suas pesquisas. Fruto das alterações no campo das ciências sociais e humanidades causadas pelas viradas linguístico-cultural, discursiva, crítica e icônica (FABRÍCIO, 2008), a LA da atualidade se inspira nas fontes teóricas pós-modernas, pós-estruturalistas, pós-coloniais, feministas, *queer*, para citar algumas, dando voz aos marginalizados da globalização – na corrente de estudos como os de Milton Santos e Boaventura de Sousa Santos. (MOITA LOPES, 2008a). Pennycook (2008) propõe, ainda, uma LA transgressiva que se desvincule do “pós” que resguarda alguma relação com o projeto modernista de sociedade e se lance à procura de novas formas de ler, interpretar e construir a sociedade sob parâmetros anti-hegemônicos em prol de uma cultura da solidariedade.

Vemos que a LA contempla, hoje, um amplo arcabouço epistemológico que abrange, cada vez mais, temas como cultura, identidade, crenças, raça, etnia, gênero, ideologia, discurso, emoções, dentre tantos outros que dizem respeito ao ser humano como o ser essencialmente linguístico que é, admitindo, igualmente, todos os demais aspectos humanos que o constituem. É na construção epistemológica participativa e dialógica que a LA dá conta de abordar temas como esses, os quais, devido à sua complexidade e por serem produtos do sujeito e das relações sociais, exigem o diálogo entre as várias áreas do conhecimento.

Assim, como apontou Moita Lopes (1996a), desde os anos 1990 as pesquisas realizadas em LA se caracterizam por a) serem de natureza aplicada e se localizarem dentro do escopo das Ciências Sociais, o que implica dizer que a LA é uma ciência social e seu foco incide sobre os problemas de uso da linguagem originados no contexto de interação social; b) investigarem os fenômenos linguísticos da língua em uso e a partir do ponto de vista do usuário; c) serem de natureza in(ter)disciplinar e mediarem conhecimentos advindos de outras áreas, a fim de compreenderem e problematizarem o fenômeno estudado; d) envolverem formulação teórica e metodológica própria; e, por fim, e) utilizarem métodos de investigação de base tanto positivista (cada vez mais em desuso) quanto interpretativista (mais alinhado com o caráter subjetivo do objeto das Ciências Sociais).

Como visto, as pesquisas desenvolvidas em LA extrapolam a sala de aula em busca dos problemas de uso real da língua em seus variados contextos. No entanto, a maioria dos estudos empreendidos nessa área se voltam para a problematização e reflexão acerca do ensino e aprendizagem de línguas, sobretudo, a LI. Com um viés problematizador, em vez de solucionista, a LA procura produzir inteligibilidades e novas alternativas reflexivas para a sala

de aula de línguas. Embora não exclusivamente, a LA é, sem dúvida, uma área de estudo voltada para a educação linguística e, nos moldes contemporâneos, tem especial preocupação em romper com a tradicional relação entre teoria e prática – que apregoa a primazia da primeira sobre a última. Nessa nova relação, teoria e prática se fundem, estabelecendo total conexão e dependência, admitindo a relevância e o potencial da prática para, inclusive, originar teorias.

No contexto da globalização, em que as fronteiras entre países estão cada vez mais diluídas e categorias como espaço e tempo assumiram novos contornos, vivemos um momento de intenso trânsito linguístico e cultural. Nos anos 1990 e início dos anos 2000, muito se falou da invasão cultural dos Estados Unidos nos demais países, suscitando preocupações genuínas em linguistas aplicados quanto ao que Phillipson (2003) chamou de “imperialismo linguístico”. A imensa expansão da LI e das culturas hegemônicas do eixo euroamericano representou uma ameaça linguística e cultural para as comunidades locais e levou estudiosos a alertarem para sobre a possibilidade de promoção de “linguicídios” (PHILLIPSON; SKUTNABB-KANGAS, 1995) e “culturicídios” (SIQUEIRA, 2005).

Com a chegada dessa consciência crítica acerca da LI e do discurso dominante neoliberal e capitalista a que ela dava/dá acesso, coube aos professores de LI a assunção do papel político que desempenham em sala de aula. Cox e Assis-Peterson (2001) advogam, em consonância com inúmeros outros linguistas aplicados como Pennycook (1994, 1995, 2008), Rajagopalan (2003, 2006, 2007), Mota e Scheyerl (2004, 2006), Scheyerl e Siqueira (2012), Siqueira (2008), Mendes (2010) etc., um ensino crítico de LI que: promova a interculturalidade (saúdável encontro entre culturas distintas, sem primazia de uma sobre a outra); questione os “porquês” e “para quês” de sua prática docente; conduza o aluno a refletir sobre os problemas sociais de seu entorno e não o aliene de sua realidade fazendo-o sonhar com o “*American way of life*” (que só é 100% bom nos materiais didáticos estrangeiros cujo projeto político é o de disseminação cultural alienada e alienante); reconheça e valide a variedade de ingleses presentes na modernidade-mundo, os chamados “*world Englishes*”.

Em suma, a LA é um campo de pesquisa promissor, socialmente comprometido e alinhado às exigências da contemporaneidade. Aberta ao diálogo e preocupada com a escuta das vozes do Sul, a LA se coloca na vanguarda dos estudos linguísticos contribuindo para uma melhor formação de professores e aprendizes de línguas críticos e socialmente engajados. Pelo exposto, a LA é a área de estudo e investigação que melhor atende às demandas teórico-metodológicas contemporâneas da sala de aula de LI, se configurando, assim, como o campo em que se insere esta pesquisa.

1.2 Abordagem metodológica qualitativa interpretativista

Por esta pesquisa ter como objeto de estudo a prática docente, objeto que é movente e subjetivo, a pesquisa qualitativa e o paradigma interpretativista são os que mais atendem às pretensões desta investigação e os que melhor representam as convicções da pesquisadora, porquanto advêm da corrente idealista-subjetivista que “valoriza a maneira própria de entendimento da realidade pelo indivíduo. Em oposição a uma visão empiricista de ciência, busca a interpretação em lugar da mensuração [...], tornando-se inaceitável uma postura neutra do pesquisador.” (ANDRÉ, 2009, p. 17).

Assim, ciente da minha condição de sujeito social, entendo que meu papel de pesquisadora não me confere neutralidade ou me isenta de minhas ideologias. Ao contrário, admito que elas fazem parte da minha história e da construção da minha identidade docente e investigativa. Por isso, reconheço que, como disse em outro momento, como um “sujeito que faz pesquisa, não [posso me] abster, no momento desta, de [minhas] crenças, valores e ideologias, como se o ato de pesquisar [me] automatizasse e [me] livrasse de [minha] condição humana.” (ALMEIDA, 2015, p. 28).

Devo dizer, ainda, que o tipo de pesquisa aqui proposta é aquela que, ao ser desenvolvida no Brasil por um(a) brasileiro(a), se posiciona contra a subserviência de uma parcela da produção de conhecimento no Brasil, sobretudo aquelas pesquisas conduzidas na área do ensino de LI que sucumbem ao modelo do falante nativo como parâmetro de proficiência na língua, que se baseiam em teorias cujo cenário histórico, geográfico e político pouco se assemelha ao nosso e que não levam o contexto local de atuação do professor em consideração.

Defendo, portanto, a postura política e crítica desse professor-pesquisador frente à realidade do século XXI como um docente que enxerga sua atuação pedagógica inserida no contexto brasileiro – país com resquícios de colonialidade (QUIJANO, 2007) perceptíveis na forma com que professores e alunos lidam com o que é estrangeiro, sobretudo com o que vem em forma de LI. (ALMEIDA, 2015). Meu desejo – e desafio – é o de contribuir para a construção de conhecimento oriundo e voltado para a nossa realidade local, que nos permita problematizar algumas práticas colonialistas e alienantes no ensino de línguas, sob uma perspectiva decolonial, usufruindo da liberdade de ser quem somos e falarmos sobre nós e para nós.

No que diz respeito às pesquisas qualitativas, André (2009) explica que elas se subdividem em pelo menos quatro tipos: o estudo de caso, a pesquisa etnográfica, a pesquisa

participante e a pesquisa-ação. Na presente pesquisa, realizei observação de sala de aula, planejamento e intervenção pedagógicos em parceria com os docentes envolvidos e posterior observação de aulas para análise dos efeitos da intervenção, etapas que configuram esta investigação como pesquisa-ação.

Assim, em síntese, esta pesquisa se insere no grande campo das Ciências Sociais, na área de estudos da Linguística Aplicada e dialoga com outras áreas do conhecimento como a Pedagogia Crítica Freireana. Sua abordagem metodológica é a qualitativa, seu paradigma é interpretativista e seu tipo é a pesquisa-ação, a qual visa a problematizar e solucionar questões de contexto específico, para que os resultados sejam relevantes à comunidade na qual a pesquisa se insere. Sobre este tipo de pesquisa, explicarei mais detalhadamente no tópico a seguir.

1.3 A pesquisa-ação

Não se trata de pesquisa-a-ser-seguida-por-ação, ou pesquisa-em-ação, mas pesquisa-como-ação. (COOKE, s.d. apud TRIPP, 2005, p. 452)

Ao parafrasear Nunan (1993), Engel (2000) explica que há duas maneiras de enxergar a natureza da pesquisa: a primeira acredita que existem verdades científicas a serem descobertas no mundo e que é esta a tarefa do cientista; e a segunda não crê que existam verdades científicas absolutas, pois toda produção científica é provisória e circunscrita historicamente, sendo os fenômenos observados e interpretados dentro de um contexto específico e dele dependentes. Até mesmo os padrões e modos de fazer pesquisa são passíveis de mudança ao serem confrontados com os dilemas da prática, o que nos impede de afirmar que exista uma única metodologia científica universal e aplicável a todos os contextos. É com esta última perspectiva que a pesquisa-ação mais se aproxima e dialoga. (ENGEL, 2000).

Tendo como provável precursor o psicólogo alemão Kurt Lewin, a pesquisa-ação tem sido amplamente utilizada na área da educação e tem aproximado o pesquisador à realidade do seu objeto de estudo, permitindo sua atuação e intervenção no contexto real da sala de aula e promovendo cada vez mais a união entre a teoria e a prática – necessidade que lhe deu origem. (ENGEL, 2000). No contexto do ensino de língua estrangeira e prática pedagógica, a pesquisa-ação serve a variados propósitos, dentre eles, o de “[...] reduzir o abismo entre as descobertas das pesquisas acadêmicas e as aplicações práticas em sala de aula.” (BURNS,

2009, p. 291)⁷. Isso acontece porque a pesquisa-ação associa e faz interagir simultaneamente dois modos de atividade: a ação – desenvolvida em um contexto particular a fim de provocar melhorias – e a pesquisa – que se traduz na observação e análise sistemática dos efeitos dessa ação. (BURNS, 2009). É característica desse tipo de pesquisa a busca por “intervir na prática de modo inovador já no decorrer do próprio processo de pesquisa e não apenas como possível consequência de uma recomendação na etapa final do projeto.” (ENGEL, 2000, p. 182).

André (1997, p. 56) acrescenta que a pesquisa-ação

[...] aproxima muitíssimo duas formas de pesquisa que vinham sendo tratadas isoladamente: a etnografia e a investigação-ação. O encaminhamento parece se dar no sentido de uma fusão das duas e no surgimento de uma nova vertente, talvez mais robusta pela incorporação dos pontos fortes e frágeis de ambas. [...] As formas se diversificam desde aquelas em que o planejamento e a direção do estudo ficam sob a responsabilidade de um pesquisador e o professor-observado atua como colaborador, até as em que o professor faz pesquisa centrada na sua própria prática.

Alguns estudiosos acreditam, inclusive, que a abordagem colaborativa – aquela em que o pesquisador e o professor atuam em conjunto – seja a forma mais efetiva para alcançar os resultados desejados. (BURNS, 2009). E foi justamente essa a forma escolhida para a execução desta pesquisa-ação.

O contexto favorável à pesquisa-ação é aquele construído a partir do desejo do pesquisador de expandir os horizontes e ultrapassar os limites acadêmicos, opondo-se à primazia do processo reflexivo apenas teórico cujo propósito é a escrita de teses e/ou dissertações – prática comum na maior parte das pesquisas acadêmicas. O tipo de pesquisa cuja preocupação é apenas gerar dados e produzir um relatório a ser arquivado não é do interesse dessa categoria de pesquisador, mas sim aquela pesquisa na qual os sujeitos envolvidos tenham contribuição direta, sejam não só ouvidos, mas tenham a liberdade e a responsabilidade de fazer algo. Por meio da pesquisa-ação, o pesquisador deseja desenvolver um papel ativo na realidade observada e não o fará sozinho, porque entende que existem outros sujeitos inseridos nessa realidade. (THIOLLENT, 1986).

Crookes (1993, p. 131) apresenta duas linhas de pesquisa-ação: uma é relativamente conservadora e enxerga a pesquisa-ação como aquela realizada pelo professor-pesquisador, ou seja, o professor que faz pesquisa sobre a sua própria prática docente e a aprendizagem de seus próprios alunos; e a outra é mais recente e faz parte de uma linha mais progressista em

⁷ No original: “[...] reducing gaps between academic research findings and practical classroom applications.”

que pesquisa-ação é o termo “usado para se referir a aspectos da prática pedagógica crítica, ou seja, pesquisa em educação que seja dedicada à emancipação dos indivíduos da dominação de premissas não averiguadas incorporadas no *status quo* (cf. Ericson 1986:208)”⁸. Foi a visão recebida da filosofia da ciência como sendo esta algo objetivo e desprovido de juízo de valor o que levou os pesquisadores a perceberem as escolas como ambientes neutros e apolíticos. (CROOKES, 1993). Denunciar isso é prerrogativa do pesquisador crítico.

Em seu artigo *Action research in second language teacher education*, Burns (2009) apresenta uma tabela com as características principais de três tipos de pesquisa: a básica, a aplicada e a pesquisa-ação. Na tentativa de distinguir os tipos de pesquisas existentes, trago abaixo a tabela de Burns (2009) com um acréscimo feito por mim na quarta linha, na qual inseri a perspectiva crítica de Crookes (1993) acerca da pesquisa-ação, com a qual comungo e que melhor representa a pesquisa realizada:

Tabela 1 – Os tipos de pesquisa qualitativa

Tipo de pesquisa	Premissas filosóficas	Propósito	Principais métodos	Resultados	Critérios de análise
Básica	Verdades universais generalizáveis através do tempo e espaço são alcançadas por meio da pesquisa científica.	Estabelecer relações entre fenômenos, testar teorias e gerar novos conhecimentos.	Abordagem quantitativa, teste de hipóteses, controle de variáveis e amostragem rigorosa.	Desenvolvimento de uma teoria.	Objetividade, verificação de uma teoria, generalização, rigor e confiabilidade dos métodos de pesquisa, publicação em jornais/revistas acadêmicas de referência.
Aplicada	Fenômenos sociais podem ser cientificamente estudados e compreendidos.	Gerar compreensão sobre o comportamento e problemas humanos com o propósito de intervenção.	Abordagem qualitativa e quantitativa, coleta de dados direcionada a garantir validade e confiabilidade.	Desenvolvimento de conhecimento teórico generalizável que possa ser aplicado à situação social.	Objetividade, rigor e conhecimentos científicos para aplicação a situações sociais, publicação em jornais/revistas especializadas e de referência.
Pesquisa-ação	As pessoas inseridas em situações sociais podem resolver problemas através do autoestudo e intervenção.	Desenvolver soluções para problemas identificados dentro do seu próprio ambiente social.	Principalmente qualitativos, interpretativos, casos estudados reflexivamente através de meios tanto não-observacionais como de	Desenvolvimento de ação para gerar mudança e melhoria e conhecimento mais aprofundado de	Subjetividade, viabilidade, confiabilidade e divulgação dos resultados da pesquisa para aqueles em situações sociais iguais ou

⁸ No original: “[...] used to refer to aspects of critical education practice, that is, education and educational research which is committed to emancipating individuals from the domination of unexamined assumptions embodied in the *status quo* (cf. Ericson 1986: 208).”

			observação cíclica.	sua própria situação social.	semelhantes.
Pesquisa- ação crítica ou Pesquisa- ação progressista (CROOKES, 1993)	As questões de pesquisa devem surgir dos problemas e preocupações imediatas do professor (pesquisador e/ou participante).	Desenvolver soluções pedagógicas comprometidas com a emancipação dos indivíduos.	Abordagem qualitativa interpretativista, diálogo irrestrito com os participantes, constante ação e reflexão executadas simultânea e ciclicamente.	Desenvolvi- mento de compreensão válida localmente acerca da realidade estudada e emancipação dos indivíduos da dominação de premissas não averiguadas incorporadas no <i>status quo</i> .	Validade da ação para os indivíduos participantes, comunicação dos resultados primeiramente aos envolvidos na pesquisa e, poste- riormente, a professores em situações similares, adoção de meios alternativos para disseminação dos resultados, como conferências e seminários.

Fonte: Adaptação da tabela 1 (*Major characteristics of basic, applied, and action research*) de Burns (2009, p. 291) com acréscimo realizado por mim a partir de Crookes (1993).

Desde a década de 1970, a pesquisa-ação passou a ser utilizada com a finalidade de mudança política, conscientização e empoderamento dos seus participantes como um claro resultado da difusão da filosofia freireana (TRIPP, 2005). Isso porque a pesquisa-ação crítica não ignora as condições sociais do ensino e da sociedade e seu objetivo é a compreensão dos problemas do/no ensino-aprendizagem que seja válida localmente e, não necessariamente, achados de máxima generalização. “A pesquisa-ação socialmente crítica passa a existir quando se acredita que o modo de ver e agir ‘dominante’ do sistema, dado como certo relativamente a tais coisas, é realmente injusto de várias maneiras e precisa ser mudado.” (TRIPP, 2005, p. 458).

Assim, dentre os objetivos precípuos da pesquisa-ação crítica no campo educacional está o desenvolvimento da consciência crítica dos cidadãos em formação acerca dos problemas por eles enfrentados em sua realidade política, cultural e social. Consciência esta que trabalha em favor da transformação social. Não da transformação social global (o que seria uma ilusória ingenuidade acerca do real alcance de uma pesquisa-ação como esta), mas em prol de uma transformação local, pontual e possível. Na pesquisa-ação crítica, essa transformação começa a partir do que Freire chamou de conscientização: um processo de amadurecimento crítico da tomada de consciência, que vai ocorrendo paralelamente à investigação, sob forma de questionamentos e reflexão por parte dos sujeitos à medida que vão aprendendo a desvelar a realidade e a transformá-la. (THIOLLENT, 1986). Isto porque a pesquisa-ação crítica

[...] propicia meios pelos quais as distorcidas autocompreensões dos professores possam ser superadas ao analisarem a maneira como suas próprias práticas e perspectivas são moldadas pelas condições ideológicas mais amplas [e], ao conectar reflexão à ação, oferece aos professores e às outras pessoas uma forma de se tornarem conscientes de como aqueles aspectos da ordem social que frustram a mudança racional podem ser superados. (CARR; KEMMIS, 1986 *apud* CROOKES, 1993, p. 134).

Além disso, Crookes (1993) acrescenta o fato de que o diálogo sem restrições é um conceito central para a teoria crítica e é ele que permite a análise racional dos dados gerados e o desenvolvimento conceitual na pesquisa. O diálogo se dá entre o pesquisador e os demais sujeitos da pesquisa, visto que esta deve seguir algumas premissas dialógicas básicas: abordar assuntos e temáticas de interesse mútuo; se basear num compromisso compartilhado de sua realização; permitir a participação ativa de todos os envolvidos, levando em consideração as suas expectativas; partilhar o quanto possível e de forma igualitária o controle sobre os processos de pesquisa; e produzir uma relação equitativamente benéfica para todos os participantes (TRIPP, 2005). Em defesa do aspecto dialógico da pesquisa-ação crítica, Thiollent (1986, p. 23-24) escreve:

A compreensão da situação, a seleção dos problemas, a busca de soluções internas, a aprendizagem dos participantes, todas as características qualitativas da pesquisa-ação não fogem ao espírito científico. O qualitativo e o diálogo não são anticientíficos. Reduzir a ciência a um procedimento de processamento de dados quantificados corresponde a um ponto de vista criticado e ultrapassado, até mesmo em alguns setores das ciências da natureza.

Portanto, o diálogo é peça fundamental nesse tipo de pesquisa. É a partir dele que se abrem as possibilidades de “transformação de saberes, de sensibilidades e de motivações populares em nome da transformação da sociedade desigual, excludente e regida por princípios e valores do mercado de bens e de capitais” e é “em nome da humanização da vida social, que os conhecimentos de uma pesquisa participante⁹ devem ser produzidos, lidos e integrados como uma forma alternativa emancipatória de saber popular.” (BRANDÃO; BORGES, 2007, p. 55).

Há autores (ENGEL, 2000; THIOLLENT, 1986; TRIPP, 2005) que ao falarem de “pesquisa-ação” já estão falando de um tipo de pesquisa de intervenção com essa roupagem

⁹ Brandão e Borges (2007) utilizam o termo “pesquisa participante” com o significado de “pesquisa-ação”. Thiollent (1986, p. 7), no entanto, não concorda com o uso desses termos como sendo sinônimos. Para ele, a pesquisa-ação se destaca da participante porque além da participação, ela “supõe uma ação planejada de caráter social, educacional, técnico ou outro”. Concordo com Thiollent e acrescento à sua argumentação o fato de que toda pesquisa em Ciências Humanas já é, por natureza, participante.

crítica aqui defendida. Por esta razão, os termos “pesquisa-ação” e “pesquisa-ação crítica” passarão a ser usados aqui como sinônimos para nomear o tipo de pesquisa-ação que concebo, a qual tem como base as principais características elencadas por alguns autores e por mim compiladas abaixo:

- a) o ponto de partida é sempre a realidade social concreta dos sujeitos com quem interagimos (BRANDÃO; BORGES, 2007), sendo a ordem de prioridade da situação problemática a ser abordada e das soluções a serem testadas o resultado da interação pesquisador-sujeitos (THIOLLENT, 1986), levando-se em conta a perspectiva que os participantes têm da situação (ENGEL, 2000);
- b) “o objeto de investigação não é constituído pelas pessoas e sim pela situação social e pelos problemas de diferentes naturezas encontrados nesta situação” (THIOLLENT, 1986, p. 16) e, no campo educacional, o objeto da pesquisa-ação é o comportamento humano avaliado como inadequado ou não-ideal e que, passível de transformação, demanda uma resposta prática (ENGEL, 2000);
- c) o processo de pesquisa deve gerar aprendizagem para todos os sujeitos envolvidos (ENGEL, 2000) e a relação precípua estabelecida a partir desse tipo de pesquisa é a de sujeito-sujeito e não a de sujeito-objeto (BRANDÃO; BORGES, 2007);
- d) os sujeitos devem ser contextualizados historicamente e suas ações compreendidas como partes de um todo e não atos isolados no mundo (BRANDÃO; BORGES, 2007);
- e) o pesquisador é um ator social que intervém em determinada situação com o objetivo de verificar se um novo procedimento é eficaz ou não (ENGEL, 2000) e seu “compromisso social, político e ideológico [...] é com a comunidade, é com pessoas e grupos humanos populares, com as suas causas sociais” (BRANDÃO; BORGES, 2007, p. 55);
- f) seus objetivos são de natureza prática e imediata: quando possível, propor soluções para a resolução dos problemas encontrados na realidade observada ou, pelo menos, construir conhecimento e elevar o nível de consciência dos sujeitos envolvidos acerca desses problemas (THIOLLENT, 1986; BRANDÃO; BORGES, 2007);
- g) a unidade entre a teoria e a prática e assunção do caráter político e ideológico de qualquer atividade científica ou pedagógica deve ser alcançada (BRANDÃO; BORGES, 2007);
- h) os resultados devem ser relevantes para aquela realidade específica (ENGEL, 2000) – o que confere à pesquisa-ação o caráter de pesquisa com alta relevância local e com grande potencial de melhorias efetivas para o ambiente que a acolhe;

- i) a experimentação acontece “em situação real, na qual os pesquisadores intervêm conscientemente” (THIOLLENT, 1986, p. 21) e serve como instrumento dialógico cuja vocação é educativa e, por isso, politicamente formadora (BRANDÃO; BORGES, 2007);
- j) seu processo de educação popular e de seu empoderamento é maior e compreende que “realizar um trabalho de partilha na produção social de conhecimentos não significa o direito a pré-ideologizar partidariamente os pressupostos da investigação e a aplicação de seus resultados” (BRANDÃO; BORGES, 2007, p. 55), visto que a postura do pesquisador é sempre a de escuta e de “elucidação dos vários aspectos da situação, sem imposição unilateral de suas concepções próprias” (THIOLLENT, 1986, p. 17);
- k) a construção do consenso entre os sujeitos participantes deve partir sempre do diálogo não doutrinário, visto que uma verdadeira pesquisa-ação “cria solidariamente, mas nunca impõe partidariamente conhecimentos e valores.” (BRANDÃO; BORGES, 2007, p. 55);
- l) as práticas implementadas são avaliadas periodicamente no decorrer do processo de intervenção – sendo a utilidade para os participantes dos dados e resultados obtidos o critério validador da pesquisa – e as avaliações recebidas podem contribuir para o aprimoramento da intervenção, modificando, redefinindo ou redirecionando as ações, beneficiando o próprio processo (ENGEL, 2000).

Embora inclua aspectos pragmáticos, a pesquisa-ação se distingue da prática cotidiana de avaliação e reflexão da/sobre a prática e, mesmo sendo pesquisa, se difere da pesquisa científica “tradicional, principalmente porque a pesquisa-ação ao mesmo tempo altera o que está sendo pesquisado e é limitada pelo contexto e pela ética da prática.” (TRIPP, 2005, p. 447).

A fim de destacar a pesquisa-ação das demais práticas investigativas, reproduzo a seguir uma tabela feita por Tripp (2005), listando suas características:

Tabela 2 – Características da pesquisa-ação

Tabela 1: Onze características da pesquisa-ação			
Linha	Prática rotineira	Pesquisa-ação	Pesquisa científica
1	habitual	inovadora	original / financiada
2	repetida	contínua	Ocasional
3	reativa contingência	proativa estrategicamente	metodologicamente conduzida

4	individual	participativa	colaborativa / colegiada
5	naturalista	intervencionista	experimental
6	não questionada	problematizada	contratual (negociada)
7	com base na experiência	deliberada	discutida
8	não-articulada	documentada	revisada pelos pares
9	pragmática	compreendida	explicada / teorizada
10	específica do contexto		generalizada
11	privada	disseminada	publicada

Fonte: Tabela 1 de Tripp (2005, p. 447)

Das características acima listadas, gostaria de destacar duas, especificamente, em oposição à “pesquisa científica”. A primeira é que, enquanto esta é metodologicamente conduzida, a pesquisa-ação é mais metodologicamente flexível, com ênfase na busca dos meios *in situ* que se mostrarem mais adequados para conferir melhorias à prática. Isso quer dizer que ela não está preocupada em seguir radicalmente procedimentos metodológicos preestabelecidos, em detrimento dos resultados. Sua preocupação não está restrita ao método, ou à repetição deste, mas se volta prioritariamente à problematização e compreensão crítica dos fenômenos estudados. A segunda característica que destaco fala sobre o lugar da teorização na pesquisa-ação, a qual está presente, mas não ocupa um lugar central. As teorias são utilizadas como auxílio na compreensão dos fatos, das situações vivenciadas e dos dados gerados. Como afirma Thiollent (1986, p. 9),

[i]sto não quer dizer que estejamos desprezando a pesquisa teórica, sempre de fundamental importância. Mas precisamos começar por um dos lados possíveis e escolhemos o lado empírico, com observação e ação em meios sociais delimitados, principalmente com referência aos campos constituídos e designados como educação, comunicação e organização. Não nos parece haver incompatibilidade no fato de progredir na teorização a partir da observação e descrição de situações concretas e no fato de encarar situações circunscritas a diversos campos de atuação antes de se ter elaborado um conhecimento teórico [...].

Ou seja, para que a pesquisa-ação se realize, “é necessário definir com precisão, de um lado, qual é a ação, quais são os seus agentes, seus objetivos e obstáculos e, por, outro lado, qual é a exigência de conhecimento a ser produzido em função dos problemas encontrados na ação ou entre os atores da situação.” (THIOLLENT, 1986, p. 16). Por “problema” se entende aquilo que chamou a atenção do pesquisador, que o intrigou, que ele acredita que pode ser melhorado ou que foi apontado pelos demais sujeitos de pesquisa como algo a ser abordado,

aprimorado ou resolvido. A identificação desse problema pode ser fruto, inclusive, de um período anterior de observação em sala de aula ou da própria experiência prévia do pesquisador-docente. (ENGEL, 2000).

No caso desta pesquisa, ela nasceu da minha experiência como professora de língua estrangeira. Como relatei na introdução desta tese, o primeiro evento que me chamou a atenção sobre a alienação decorrente da propagação do discurso dominante – que corresponde à racionalidade ocidental europeia, apontada por Sousa Santos (2016) – foi a fala de uma aluna pedindo minha ajuda para confrontar a alienação dos seus colegas de sala que tinham acabado de voltar de uma viagem a Disney e estavam “apaixonados” pelos Estados Unidos e o *American way of life*. A partir de então, passei a observar quão expostos os meus alunos eram a conteúdos culturais apenas positivos, e muitas vezes fantasiosos, acerca das culturas dominantes de LI e quão importante era a minha função como docente de uma língua com tamanha carga ideológica e prestígio em nossa sociedade capitalista ocidental.

Contudo, ainda que minha experiência e tantos outros estudos (SIQUEIRA, 2008; RAJAGOPALAN, 2006; MOITA LOPES, 2008a) afirmem que a alienação política e ideológica frente ao ensino-aprendizagem de LI é uma realidade, não posso simplesmente pressupor que esta seja a única realidade possível nos contextos-campo desta pesquisa. Se assim o fizesse, estaria ignorando por completo os sujeitos nela envolvidos e sua capacidade de conscientização e libertação ao se educarem entre si, “mediatizados pelo mundo” – para usar uma expressão reconhecidamente freireana. Afinal, “[...] nenhuma prática educativa se dá no ar, mas num contexto concreto, histórico, social, cultural, econômico, político, não necessariamente idêntico a outro contexto.” (FREIRE, 1981, p. 14).

Por esta razão, fui a campo para identificar qual o conceito de língua que têm e demonstram os professores em sua prática, quais são suas visões acerca da LI, que tipo de abordagem é usada em sala de aula para se discutir cultura e se o ELI é realizado de forma crítica. Somente após esta etapa inicial é que fui confrontar os dados com a teoria, para que esta auxiliasse tanto a compreensão dos fenômenos quanto as propostas de resolução dos problemas. Quanto à função da teoria na pesquisa-ação, Tripp (2005, p. 450) esclarece:

Como processo de melhoria da prática, considera-se às vezes que a pesquisa-ação é atórica, mas embora seja verdade que a teoria disciplinar tradicional não é prioridade principal, é, contudo, importante recorrer a ela para compreender as situações, planejar melhorias eficazes e explicar resultados. Elliott (1994) afirma isso (que os teóricos acadêmicos fornecem recursos para a reflexão e desenvolvimento da prática na pesquisa-ação), mas também sugere que os práticos não adotam simplesmente uma teoria “já pronta”, mas que a problematizam pela aplicação.

A mediação teórica, portanto, se dá em todas as fases de desenvolvimento da pesquisa em um constante vai-e-vem entre teoria e prática em que ora a primeira se destaca, ora a segunda, a depender do problema em questão. O papel ocupado pela teoria, então, é aquele de subsidiar as ideias e diretrizes que orientam a pesquisa e as análises dos dados. (THIOLLENT, 1986). Justamente por esse motivo é que escolhi que a construção desta tese – como fruto de uma pesquisa-ação na qual a reflexão é parte inerente e inseparável – se desse tal como a pesquisa de fato se desenvolveu: surgimento da inquietação e questionamentos da pesquisadora; compreensão acerca da área em que a pesquisa se encontra; estruturação prévia dos procedimentos metodológicos flexíveis; contato preliminar com o campo de pesquisa; leitura de mundo e contexto social da pesquisa; geração de dados e busca teórica para tratá-los e compreendê-los adequadamente em todas as fases da pesquisa-ação (identificação dos problemas da realidade escolar, planejamento pedagógico e reflexão sobre a prática docente, intervenção em sala de aula e avaliação dos resultados).

Quanto à última etapa da pesquisa-ação, a disseminação dos resultados, Crookes (1993) chama a atenção para o fato de que a comunicação dos resultados da pesquisa-ação crítica deve ter como público-alvo, em primeiro lugar, os sujeitos nela envolvidos; depois, o próprio pesquisador, cuja escrita faz parte do seu processo de reflexão acerca da prática implicada; e, também, colegas de profissão em situações semelhantes que possam se beneficiar dos resultados da pesquisa. Ou seja, a preocupação quanto ao formato dessa comunicação deve estar voltada para a utilização de uma linguagem acessível a todos, afinal, “pesquisa só é pesquisa se comunicada.” (STERN, 1983 *apud* CROOKES, 1993, p. 137). Ao fazer isso, estaríamos superando um grande abismo formado ao longo dos anos em que os professores “estão preocupados apenas com sua prática de ensino enquanto os pesquisadores estão comprometidos com sua pesquisa e eles raramente prestam atenção na eficiência dos métodos que inventaram.” (SONG, 2016, p. 261).

Cabem aqui alguns questionamentos a respeito das milhares de pesquisas empilhadas em nossas bibliotecas e nos acervos dos nossos programas de pós-graduação: Para quem se destinam? Qual é seu alcance? Quais são seus efeitos? Seriam elas melhor aproveitadas se fossem publicadas/disseminadas por outros meios que não o acadêmico-padrão? Estamos realmente preocupados em ajudar a solucionar os problemas reais da sala de aula ou em escrevermos nossas teses e dissertações para uma banca que, por mais importante e renomada que seja, não pode ser o alvo final da nossa pesquisa e escrita? Haveria outros meios de divulgação dos resultados que não a escrita de uma tese ou de artigos científicos de alcance

reduzido? Qual a melhor forma de comunicar minha experiência de pesquisa com aqueles que dela fizeram parte e que são, portanto, meu principal público-alvo?

Refletindo sobre essas questões, intrínsecas ao ato de pesquisar, as respondi ao escolher a pesquisa-ação crítica como formato ideal e possível para esta investigação, da sua concepção até a divulgação dos seus resultados, os quais serão compartilhados com os sujeitos da pesquisa por meio de um seminário a ser realizado em uma das unidades escolares participantes após a defesa e aprovação desta tese.

Sobre todas as etapas que envolveram esta pesquisa-ação, explanarei detalhadamente no próximo tópico.

1.4 Procedimentos metodológicos desta pesquisa-ação crítica

De posse dos conhecimentos teórico-metodológicos acerca da pesquisa-ação, apresento abaixo as 4 (quatro) fases que envolveram a realização desta pesquisa e os instrumentos escolhidos para geração de dados em todas elas. Cada fase foi pensada a partir das minhas perguntas de pesquisa, procurando em cada uma gerar dados que as respondessem e amparassem a construção da fase de pesquisa imediatamente subsequente.

1.4.1 Fase Preliminar: conhecendo a práxis pedagógica dos professores de LI

A Fase Preliminar durou entre 1 (um) mês e 20 (vinte) dias e 3 (três) meses – a depender do contexto escolar observado – e consistiu em um momento de sondagem inicial cujo foco era conhecer a práxis pedagógica dos professores participantes. Interessou-me saber qual seu conceito de língua, como enxergam o ensino da língua inglesa, seu viés político e ideológico, bem como a forma como trabalham cultura em suas aulas. Também investiguei quais conhecimentos eles dispunham acerca da pedagogia freireana e se já possuíam experiência com essa abordagem crítica de ensino.

Saber o conceito de língua dos professores foi importante porque é ele que guia a prática pedagógica na educação linguística. Se enxergo a língua apenas como sistema e estrutura, por exemplo, minhas aulas privilegiarão o ensino da gramática, estruturas linguísticas e conteúdos formais, sem qualquer preocupação com a problematização de temas sociais ou com a contextualização do ensino da língua à realidade dos alunos. Se, por outro lado, vejo a língua como prática social, discurso e/ou cultura, minha práxis pedagógica será comprometida com a transformação social e traduzirá a minha preocupação com a formação

crítica do indivíduo como cidadão residente de um país, estado e cidade, com histórias de vida pessoal e social que influenciam diretamente na construção de seu conhecimento em qualquer área, inclusive na aprendizagem de uma língua estrangeira com tamanha importância social como o inglês.

Quanto ao aspecto cultural, observei como as práticas culturais foram abordadas em sala de aula, se houve o privilégio de culturas hegemônicas de LI (como a americana e inglesa) ou se houve a preocupação em confrontar de forma saudável e respeitosa as diferenças culturais de diversos países que fazem uso da LI, seja como língua oficial ou estrangeira, procurando também compreender como se deu a abordagem da nossa própria cultura brasileira. Aqui, procurei identificar se havia lacunas ou subsídios para a inserção da interculturalidade crítica no ELI ou se era algo que já fazia parte da práxis dos professores.

A sondagem inicial proposta por essa etapa foi de grande importância para o mapeamento das dificuldades e problemáticas abordadas na fase seguinte da pesquisa, a qual tratou do planejamento didático-pedagógico em colaboração com os professores, implementado na terceira fase da pesquisa.

1.4.1.1 Instrumentos da Fase Preliminar

Para geração dos dados iniciais, fiz uso de dois instrumentos de pesquisa: 1) um questionário aplicado aos professores e 2) observação de, no mínimo, 8 (oito) e, no máximo, 12 (doze) horas/aula¹⁰ de cada professor com registro em áudio e notas de campo. A aplicação do questionário ao professor foi realizada ao final do tempo de observação das aulas.

Durante a observação, procurei compreender como era a práxis pedagógica dos professores e pude identificar conexões e dissemelhanças entre o que foi respondido no questionário e a realidade do chão da sala de aula. Compreendo que uma coisa é o que pensamos a respeito da nossa prática e outra é o que, de fato, fazemos ou conseguimos fazer. Coisa diferente é, ainda, como os outros nos veem e interpretam a nossa prática. Então, o momento da observação foi de fundamental importância para conhecer esse que foi o campo das demais fases da pesquisa e os sujeitos nela envolvidos. As notas de campo serviram para o registro subjetivo dos fatos, falas e demais eventos de interação que mais me saltavam aos

¹⁰ Lembrando que todas as variações de duração das fases ocorreram devido às particularidades de calendário e rotina de cada instituição de ensino. Por exemplo, enquanto em uma escola foi possível observar 12 (doze) aulas ininterruptas, em outra, só foi possível 8 (oito) aulas e com espaçamento de mais de 2 (duas) semanas.

olhos durante a observação que se relacionavam diretamente com as minhas questões de pesquisa.

O questionário aplicado aos professores continha 15 (quinze) perguntas ao todo, divididas em 3 (três) blocos: *Informações Pessoais*, com 8 (oito) questões; *Sobre a sua Formação*, com 3 (três); e *Sobre a sua Prática Pedagógica*, com 4 (quatro). As versões respondidas pelos docentes podem ser encontradas nos Apêndices I, II e III desta tese.

Somente após esta fase de conhecimento dos sujeitos participantes, sua prática pedagógica, visão sobre a LI e seu ensino é que foi possível a identificação dos problemas abordados durante a fase posterior, a qual descrevo a seguir.

1.4.2 Fase de Reflexão e Planejamento: problematizando a práxis docente e construindo um plano de intervenção pedagógica com base na Pedagogia Crítica

Esta fase se realizou por meio de encontros semanais com os professores de LI para estudo e debate acerca dos construtos teóricos centrais da pesquisa (os princípios da pedagogia freireana e o ensino crítico de LI), reflexão sobre a prática docente adotada e planejamento das aulas da Fase de Intervenção, as quais se basearam nos princípios pedagógicos de Freire delineados por mim e debatidos e aplicados em conjunto com os professores para melhor atender às necessidades de cada docente e turma envolvida.

A Fase de Reflexão e Planejamento aconteceu tanto previamente como concomitantemente à próxima fase e teve duração de, no mínimo, 5 (cinco) meses e, no máximo, 6 (seis). Os encontros semanais com os professores duravam entre 40 (quarenta) minutos e 2 (duas) horas cada. A depender de cada dinâmica escolar, essas horas eram aquelas destinadas à Atividade Complementar (AC) ou qualquer outro horário de que o docente dispusesse. No total, foram realizados 9 (nove) Encontros de Reflexão e Planejamento (ERP) com a professora do instituto federal, 10 (dez) com a docente da escola estadual e 14 (quatorze) com o professor da escola particular.

Considerando que as duas professoras das escolas públicas dispunham de 2 (duas) horas/aula por semana nas turmas participantes e o professor da particular apenas 1 hora/aula, os planejamentos compreenderam mais semanas de aulas interventivas para este último, visando à execução de pelo menos 16 (dezesesseis) horas/aula para cada um, realizadas ao longo dos meses de intervenção – as aulas não aconteceram em semanas necessariamente corridas, dado que a pesquisa estava sujeita ao calendário escolar, eventualidades e imprevistos de cada instituição.

Para execução do planejamento das aulas, fiz uma sondagem prévia com os alunos acerca dos assuntos e conteúdos de seu interesse, fossem referentes à própria LI ou a qualquer outro aspecto da vida humana. Aqueles temas sobre os quais eles tivessem curiosidade, podendo ser ainda aquela “curiosidade ingênua”, como a nomeia Freire (1996), mas que, ao criticizar-se, se torna, então, “curiosidade epistemológica” – princípio trabalhado no Capítulo 3 desta tese. Foram as temáticas sugeridas por eles que guiaram o nosso planejamento.

Assim, a cada ERP, além de planejarmos a aula seguinte a ser ministrada na fase em paralelo, a Fase de Intervenção, discutíamos uma temática advinda da leitura de um texto provocador. A escolha das temáticas e textos de cada encontro seguiu uma lógica de apresentação da realidade concernente à língua inglesa e ao discurso hegemônico que acompanha a sua expansão; da possibilidade de um ensino crítico e, por fim, dos princípios pedagógicos freireanos que podem auxiliar a efetivação dessa perspectiva. A intenção era a de provocar a reflexão do docente frente às suas visões acerca da LI e ao seu papel como formador de cidadãos críticos.

Desse modo, os dois primeiros textos provocadores foram entregues aos docentes com uma semana de antecedência. Eles serviram de base para as discussões empreendidas nos primeiros ERP, bem como para o planejamento das aulas iniciais. A partir do momento em que os princípios freireanos passaram a ser trabalhados com os professores, mudei a estratégia: antes da leitura de cada princípio, os docentes respondiam a perguntas diagnósticas (PD) e, após a leitura, eram provocados com perguntas reflexivas (PR). Os dois primeiros princípios (P#1 e P#2) contaram com o suporte escrito das respostas às perguntas realizadas e elas podem ser encontradas nos Apêndices IV a X desta tese. A partir do P#3 para dois dos professores e P#4 para uma professora, as perguntas passaram a ser feitas e respondidas oralmente, conforme os docentes e eu julgamos mais adequado. As tabelas correspondentes às descrições dos ERP realizados com cada docente se encontram no Capítulo 5 desta tese.

1.4.2.1 Instrumentos da Fase de Reflexão e Planejamento

Uma vez que essa fase implicou minha participação direta e atuação em conjunto com os professores, selecionei 3 (três) instrumentos para geração dos dados: como houve alternância do turno de fala para o professor participante, pude realizar alguns registros em tempo real, o que é característica do Diário de Bordo; para demais detalhes e falas marcantes que não puderam ser registradas no momento das discussões, utilizei o Diário de Registro cujas anotações foram realizadas imediatamente após os ERP; e, por fim, para um registro

mais fidedigno e análise mais apurada, os áudios desses encontros foram gravados em formato mp3.

Durante o registro, foquei na descrição do encontro e nas falas (materializações de discursos) dos professores que demonstraram algum de tipo de mudança de percepção sobre a LI ou sobre a sua abordagem pedagógica, bem como nas escolhas temáticas e de atividades que eles propuseram durante o planejamento, observando se demonstraram ou não maior consciência crítica de seu papel formador.

1.4.3 Fase de Intervenção: a sala de aula e a pedagogia crítica em ação

Esta fase se deu após o primeiro ERP e seguiu ocorrendo concomitantemente à fase anterior, dado que os encontros antecederiam as aulas de intervenção. Com o planejamento didático-pedagógico em mãos após cada encontro, realizávamos as aulas da fase de intervenção, que foi o momento de pôr em prática a pedagogia freireana numa perspectiva de ensino crítico de LI.

Com 18 (dezoito) horas/aula na escola privada, 16 (dezesesseis) na escola estadual e 20 (vinte) na instituição federal, as aulas foram ministradas em parceria com os professores de LI, intercalando os turnos de fala e condução das discussões e atividades, de acordo com a dinâmica e preferência de cada professor. Algumas aulas foram, ainda, inteiramente conduzidas pelo professor ou por mim, conforme julgamos necessário no momento.

O número de horas/aula variou para cada escola devido à quebra de fluxo (por faltas, adoecimento, paralisações, dentre outros motivos) do andamento das aulas nas escolas públicas participantes. As tabelas descritivas das aulas ministradas na Fase de Intervenção em cada instituição escolar podem ser encontradas no Capítulo 5 desta tese.

1.4.3.1 Instrumentos da Fase de Intervenção

Os instrumentos de registro de dados escolhidos para este momento foram os mesmos da fase anterior: o Diário de Bordo, o Diário de Registro e a gravação em áudio. A justificativa é a mesma. Para os momentos em que o professor participante conduzia as aulas, realizei registros em tempo real e quando a aula demandou meu envolvimento ativo e condução das discussões, fiz o registro dos eventos marcantes e mais significativos após a aula. Da mesma maneira, no momento da análise, contei com o auxílio das gravações das aulas em áudio.

1.4.4 Fase de Avaliação: efeitos da pedagogia freireana na práxis docente de LI

Embora todas as fases anteriores tenham envolvido aspectos reflexivos e avaliativos, como é comum a toda prática docente, esta última fase da pesquisa-ação referiu-se, especificamente, à avaliação dos resultados da implementação do plano didático-pedagógico. A avaliação foi realizada por todos os sujeitos participantes: pelos professores, pelos alunos e por mim, a pesquisadora.

O objetivo dessa fase, como é característica da pesquisa-ação, foi a identificação de limitações, falhas e lacunas na realização das fases anteriores, bem como a apreciação dos resultados positivos produzidos por ela. A avaliação se deu qualitativamente e ocorreu com o auxílio de alguns instrumentos.

1.4.4.1 Instrumentos da Fase de Avaliação

Para essa fase final da pesquisa, escolhi utilizar 3 (três) instrumentos: Grupo Focal com os alunos, Observação de aula e Grupo Focal com os docentes.

Primeiro, retornei às 3 (três) salas de aula para observação das aulas dos docentes. Meu objetivo, nesse momento, foi verificar se houve algum tipo de mudança na práxis dos professores de LI pós-intervenção. Procurei encontrar indícios dos princípios freireanos trabalhados durante a intervenção, analisando as temáticas que foram abordadas pelos professores, se houve alguma alteração na abordagem dos temas, nas propostas de atividades e nas discussões empreendidas em sala de aula.

A fim de ouvir a compreensão dos alunos acerca dessa experiência, realizei um Grupo Focal com cada turma participante a partir de 3 (três) perguntas: 1) Como eram as aulas de inglês antes da intervenção? 2) O que acharam das aulas de intervenção? O que mudou? Quais foram os aspectos positivos e negativos? 3) Vocês perceberam alguma alteração/mudança na prática do professor de inglês depois da intervenção? Embora o foco da minha pesquisa fosse a prática docente, considerei relevante dar voz aos alunos nesse momento de avaliação do trabalho desenvolvido com os professores, do qual eles foram (e são) parte indispensável.

Com os 3 (três) professores participantes, fizemos um Grupo Focal no qual eles puderam discutir sobre sua experiência, como em uma roda de conversa, e compartilhar uns com os outros sobre os possíveis movimentos formativos, desconfortos e trocas vividos durante as fases anteriores da pesquisa, bem como suas dificuldades e êxitos experienciados

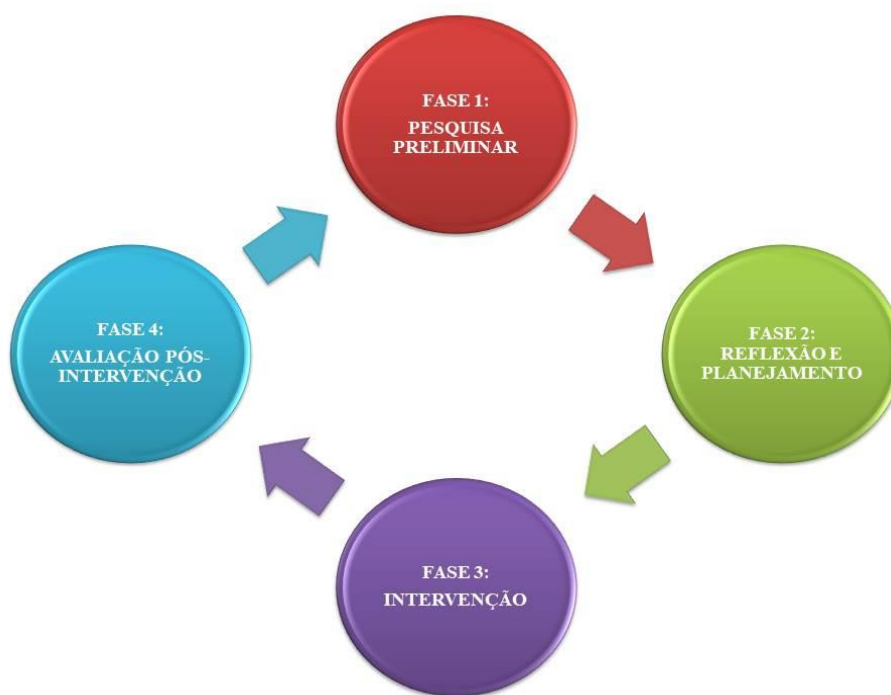
durante o processo. O roteiro desse Grupo Focal com os professores consta no Apêndice XII desta tese.

Explicitadas as 4 (quatro) etapas que construíram esta pesquisa-ação e seus respectivos instrumentos de geração de dados, percebe-se que esse tipo de pesquisa possui uma estrutura cíclica que permite, também, o seu uso pelo professor que queira examinar e investigar a sua própria prática, sempre renovando-a e aperfeiçoando-a.

A depender dos desdobramentos desta pesquisa e da experiência pessoal de cada professor envolvido, os docentes participantes podem inserir o exercício da pesquisa-ação na sua práxis pedagógica como forma de identificação e resolução de problemas advindos da interação aluno-professor-ensino em suas salas de aula.

Há professores que, mesmo inadvertidamente, já praticam uma espécie de pesquisa-ação intuitiva e a cada unidade escolar realizam esse ciclo de fases, como o representado na figura a seguir:

Figura 2 – Fases da pesquisa-ação



Fonte: Elaboração própria.

Isto exposto, passo agora à apresentação dos contextos escolares escolhidos para a realização desta pesquisa e seus sujeitos.

1.5 Os participantes e contextos educacionais da pesquisa

A realidade escolar brasileira aponta para uma enorme discrepância em termos estatísticos entre as redes pública e privada. Os dados divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2019) mostram que o Brasil dispõe de 28.673 (vinte e oito mil seiscentos e setenta e três) escolas de Ensino Médio Regular (EMR), das quais 20.379 (vinte mil trezentos e setenta e nove) são públicas e 8.294 (oito mil duzentos e noventa e quatro) são privadas. Em termos percentuais, 71% das escolas brasileiras que ofertam o EMR são públicas e 29% são particulares.

Quanto ao número de alunos atendidos por essas instituições, dos 7.709.929 (sete milhões setecentos e nove mil novecentos e vinte e nove) alunos matriculados no EMR em 2018, 88% estavam na rede pública, em oposição a 12% de alunos matriculados em escolas particulares. O número total de professores atuantes no EMR nesse mesmo ano foi de 513.403 (quinhentos e treze mil quatrocentos e três); destes, 83,2% ensinam na escola pública e 19,9% na rede privada de ensino. (INEP, 2019). Como visto, a rede escolar pública brasileira é a responsável pela formação da esmagadora maioria dos estudantes do EMR, bem como pelo provimento de emprego e sustento da maior parte dos professores.

No que concerne à formação desses docentes do EMR, 88,5% deles são licenciados, 5,3% são bacharéis, 38,9% possuem especialização, 6,7% são mestres e 1,4% são doutores. (INEP, 2019). Dados que demonstram o valor das licenciaturas e a necessidade de formação continuada para os profissionais de educação no Brasil. A partir do panorama geral educacional brasileiro e do papel desempenhado pelas duas redes de ensino na formação dos alunos do EMR, escolhi realizar a presente pesquisa na minha realidade local de forma representativa e proporcional.

Itapetinga/BA, município em que resido e onde se deu esta pesquisa, tem uma população estimada neste ano de 2020 em 76.795 (setenta e seis mil, setecentos e noventa e cinco) pessoas (IBGE, 2020). Trata-se de uma cidade pecuária cercada de fazendas e municípios menores cujas populações diuturnamente recorrem aos seus serviços de saúde e educação. Embora tenha se constituído economicamente com base na pecuária, Itapetinga conta hoje com um polo industrial calçadista da Azaleia e sua base econômica atual gira em torno do comércio. Em 2018, o salário médio mensal dos trabalhadores formais era de 1.6 salários mínimos, 17,7% da população eram de pessoas ocupadas e 34% dos habitantes da cidade possuíam rendimento nominal mensal per capita de até 1/2 salário mínimo. Em 2017, Itapetinga apresentava PIB (Produto Interno Bruto) per capita de R\$13.955,55 (treze mil,

novecentos e cinquenta e cinco reais e cinquenta e cinco centavos). Seu Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM), em 2010, era de 0,667. (IBGE, 2020).

Aqui, dispomos de apenas 9 (nove) escolas de EMR, as quais recebem alunos da nossa cidade e de municípios circunvizinhos como Itororó, Macarani e Maiquinique: são 5 (cinco) escolas públicas (uma federal e quatro estaduais) e 4 (quatro) privadas. Assim, para a realização desta pesquisa, escolhi 3 (três) dessas instituições de ensino: o instituto federal de ensino, uma escola da rede pública estadual e uma escola municipal da rede privada de ensino. A escolha de diferentes contextos educacionais foi proposital e pretendeu o envolvimento de realidades sociais diversas, a fim de que os dados da pesquisa fossem os mais plurais possíveis e que cada perfil educacional de EMR da cidade fosse representado pelos sujeitos da pesquisa. Além disso, a escolha se deu considerando o interesse e participação dos docentes de LI representativos de cada realidade escolar, bem como o benefício do maior número possível de envolvidos em escolas distintas.

Segundo o Inep (2019), no total, essas 9 (nove) instituições escolares itapetinguenses recebem por ano cerca de 2 (dois) mil estudantes no EMR, dos quais em torno de 600 (seiscentos) estão matriculados no 3º ano – série escolhida para a realização desta pesquisa. Ao escolher uma turma de cada escola, contei com a participação de um total de 88 (oitenta e oito) sujeitos: 2 (duas) professoras da rede pública, 1 (um) professor da rede privada, 39 (trinta e nove) alunos do instituto federal, 33 (trinta e três) da escola estadual e 13 (treze) da escola particular.

Escolhi o 3º ano do Ensino Médio como palco da pesquisa devido a alguns fatores: por ser este o último ano escolar dos alunos, espera-se deles maior maturidade, conhecimento linguístico e senso de engajamento social que os demais – o que, possivelmente, facilitaria uma prática docente crítica voltada para o trabalho com temas geradores sociais. Para a escolha das 3 (três) turmas de 3º ano participantes, uma turma em cada escola, solicitei aos professores de LI que aceitaram participar da pesquisa que apontassem a turma na qual eles mais percebiam necessidades de intervenção dentro do escopo da pesquisa – criticidade – e com a qual preferissem trabalhar dentro do que foi proposto.

Assim, as escolas, docentes e turmas participantes foram selecionados com base nesses dois critérios: a) escolas que se encaixassem nos mencionados perfis (federal, estadual e municipal) cujos docentes dispusessem de tempo e interesse em participar ativamente da pesquisa-ação e b) turmas que apresentassem necessidades de intervenção pedagógica dentro da área de estudo desta pesquisa e com as quais os professores estivessem mais à vontade para realizá-la.

Considerando minha pretensão de iniciar a pesquisa no segundo semestre de 2018, o primeiro contato com as escolas foi realizado em março desse mesmo ano. No entanto, devido ao longo período de trâmites com o Comitê de Ética (desde setembro de 2017), precisei reconfigurar o cronograma da pesquisa-ação, adiando seu início para o primeiro semestre de 2019. A pesquisa-ação teve diferentes datas de início e fim em cada escola participante, pois estava sujeita à disponibilidade de cada professor e ao calendário escolar. Contudo, no total, iniciei a fase de campo da pesquisa em 09 de abril de 2019 e a encerrei em 12 de dezembro de 2019.

Apresento nos subitens seguintes os perfis das escolas e dos professores participantes da pesquisa.

1.5.1 Escola F

A Escola F, assim intitulada por ser um instituto federal, chegou a Itapetinga no ano de 2013. Este instituto oferece à população o ensino integrado (ensinos médio e técnico realizados paralelamente), o ensino subsequente (ensino técnico para quem já tem o EM completo) e cursos de pós-graduação (especialização). No ano de 2019, quando foi realizada a pesquisa, a escola possuía 450 (quatrocentos e cinquenta) alunos matriculados no ensino integrado e contava com o serviço de 2 (duas) professoras de LI, das quais apenas uma é responsável pelo ensino de LI nas 3 (três) turmas de 3º ano de que a escola dispõe. O ELI nessa instituição é oferecido apenas para os 2º e 3º anos. Nas turmas de 1º ano, se oferece apenas o espanhol como língua estrangeira. Situada num bairro periférico da cidade, recebe alunos de Itapetinga e de municípios circunvizinhos.

A professora de LI do 3º ano, participante da pesquisa, tem 37 (trinta e sete) anos, é branca, heterossexual, casada, sem filhos e de classe média alta. Licenciada em Letras Português/Inglês pela UESB desde 2004, tem especialização em Gestão Educacional pela Faculdade Batista Brasileira desde 2012. Nunca estudou inglês em curso livre de idiomas e considera seu nível de conhecimento da língua avançado, mas não fluente. Leciona LI há 6 (seis) anos – todos nesse instituto. O livro didático escolhido e trabalhado pela professora é o *Alive High* dos autores Vera Menezes, Junia Braga, Marisa Carneiro, Marcos Racilan, Ronaldo Gomes e Magda Velloso. Por ser a professora da Escola F (EF) e para preservar sua identidade (conforme solicitado pela docente), ela será referida como PF em futuras menções a ela nesta tese.

A turma de 3º ano da EF participante deste estudo possui 39 (trinta e nove) alunos de faixa etária entre 16 e 21 anos e será chamada aqui de TF (turma da Escola F).

1.5.2 Escola E

A Escola E (EE) faz parte da rede estadual baiana de ensino e oferece o Ensino Médio à população itapetinguense desde sua fundação nos anos 2000. Em 2019, ano da realização da pesquisa-ação, a escola contava com 1.221 (mil duzentos e vinte e um) alunos matriculados em 16 (dezesesseis) turmas de 1º ano, 12 (doze) de 2º e 9 (nove) de 3º distribuídas nos três turnos – matutino, vespertino e noturno. A instituição oferece aulas obrigatórias de inglês para todas as séries e turmas.

A professora de LI desta escola tem 48 (quarenta e oito) anos de idade, é branca, heterossexual, de classe média, divorciada e tem 2 (dois) filhos. Licenciada em Letras Português/Inglês pela Universidade Salvador (UNIFACS) desde 2008 e mestranda em Letras: Cultura, Educação e Linguagens pela UESB desde o começo de 2019, já leciona no estado há 27 (vinte e sete) anos, 22 (vinte e dois) dos quais como docente de LI. Na EE, ela já atua nessa função há mais de 15 (quinze) anos. Considera seu nível de proficiência em LI avançado, mas não fluente. O livro didático utilizado no 3º ano é o *Learn and Share in English* dos autores Amadeu Marques e Ana Carolina Cardoso. A professora da Escola E alegou estar à vontade caso eu desejasse revelar sua identidade e usar seu nome na tese. No entanto, para manter o mesmo padrão de sigilo requerido pela PF, escolhi nominá-la de PE.

A turma de 3º ano escolhida pela professora para participar da pesquisa foi o 3º ano B com 38 (trinta e oito) alunos no total. Em futuras menções nesta tese, essa turma será chamada de TE (turma da Escola E).

1.5.3 Escola P

Fundada em 1949, a Escola P (EP) é um colégio particular de tradição na cidade que oferece do Ensino Infantil ao Médio e contou com 388 (trezentos e oitenta e oito) alunos matriculados no ano de 2019, 64 (sessenta e quatro) deles no Ensino Médio. O colégio adota um sistema modular como livro didático de todas as disciplinas.

O professor de inglês da EP tem 31 (trinta e um) anos, é branco, heterossexual, casado, sem filhos e de classe média. Graduado em Letras Modernas/Inglês pela Universidade Estadual da Bahia (2012), é especialista em Inglês como Língua Estrangeira pela mesma

universidade (2013) e mestre em Letras: Linguagens e Representações pela Universidade Estadual de Santa Cruz (2017). O professor, assim como os demais sujeitos participantes, considera seu nível de proficiência em LI avançado, mas não fluente. Possui 7 (sete) anos de experiência de ensino de LI e trabalha nessa instituição desde fevereiro de 2017. A Escola P é filiada ao *Sistema Ari de Sá (SAS)* e, por isso, o livro didático utilizado pelo professor é o *Módulo do SAS*.

Com apenas 1 (uma) turma de 3º ano, não houve necessidade de seleção de alunos para a pesquisa nessa instituição. A turma de 3º ano é pequena e conta com apenas 13 (treze) alunos. Ela será chamada aqui de TP (turma da Escola P).

1.6 As categorias de análise

Bases para as análises dos dados gerados em cada fase da pesquisa, as categorias de análise por mim escolhidas têm relação direta com meus objetivos de pesquisa, bem como com os princípios pedagógicos freireanos trabalhados durante toda a intervenção. Assim sendo, foram 3 (três) as categorias eleitas: *Concepção de língua e educação e seus desdobramentos no ELI*; *Lugar do aluno na prática docente* e *Objetivos e abordagens da práxis pedagógica*. Os construtos teóricos que lhes dão suporte serão trabalhados nos capítulos iniciais desta tese, bem como à medida que as categorias forem sendo utilizadas para a análise dos dados gerados.

Como a pesquisa foi interventiva, tivemos 3 (três) momentos distintos de geração de dados: os dados iniciais pré-intervenção, os dados colhidos durante a implementação do plano didático-pedagógico e os dados gerados no período posterior à intervenção. O propósito da escolha de categorias é justamente propiciar um foco analítico que perpassasse os dados produzidos, gerando, por meio da sua triangulação, resultados interpretativos de todas as fases da pesquisa e me permitindo avaliar os efeitos desta intervenção na práxis pedagógica dos docentes participantes.

Realizei as análises dos dados nos dois últimos capítulos da tese: as duas primeiras categorias no Capítulo 4, que trata especificamente sobre o ensino de LI nas escolas regulares, e a última categoria no Capítulo 5, no qual trato da pedagogia freireana como auxílio para a formação crítica de professores e alunos de LI.

1.7 A divulgação dos resultados

Os resultados da pesquisa serão socializados com as escolas participantes após a defesa e aprovação desta tese por meio de um Seminário Interativo (SI) e com a comunidade acadêmica através da publicação desta tese de doutorado e demais produções científicas dela decorrentes – comunicações em eventos científicos e publicação de artigos em revistas da área.

Concordando com Rajagopalan (2003) em sua defesa pela interação entre o linguista e o leigo no lugar da simples divulgação de seus estudos, visto que a divulgação supõe algo monológico e unilateral, enquanto a interação requer diálogo, proponho o Seminário Interativo como esse momento dialógico cujo objetivo extrapola a divulgação do conhecimento construído ao longo da pesquisa para propiciar a construção de novos saberes mediante a interação dos sujeitos nela envolvidos com o público que atenderá ao seminário.

Assim, o SI ocorrerá em uma das unidades escolares participantes e será um momento de partilha das experiências vividas durante a pesquisa-ação nas 3 (três) escolas e de diálogo com a comunidade escolar (direção, coordenação, pais, professores e demais alunos) que será convidada a participar do evento. Na ocasião, haverá uma mesa-redonda composta pelos 3 (três) professores de LI participantes, por mim (a pesquisadora responsável) e, caso seja possível, por outro(a) professor(a) estudioso(a) da área da LA envolvido com o ensino crítico de LI. O objetivo desta mesa-redonda é oportunizar aos professores participantes a partilha das suas experiências com o desenvolvimento da pesquisa e discutirmos com a comunidade escolar a importância de um ensino de LI que vise à formação crítica do falante de LI.

Além da mesa-redonda, o evento contará com algumas sessões de apresentação das atividades desenvolvidas durante a fase de intervenção da pesquisa e de trabalhos acadêmicos que envolvam a prática pedagógica crítica inscritos no evento. Em todos os momentos da programação haverá espaço para perguntas, dúvidas e contribuições dos ouvintes, a fim de que o seminário seja, de fato, interativo e dialógico.

O evento será aberto ao público e terá duração de um turno, como foi acordado com os sujeitos da pesquisa no decorrer do seu desenvolvimento, gerando, inclusive, certificação aos participantes e ouvintes.

Expostos os procedimentos que orientaram a execução desta pesquisa-ação, tratarei no próximo capítulo acerca da relevância da práxis pedagógica freireana para o ensino contemporâneo de línguas.

2. PAULO FREIRE E O ENSINO CONTEMPORÂNEO DE LÍNGUAS: caminhos que convergem a partir de uma leitura de mundo

Por ser um trabalho cuja proposta é adotar os princípios pedagógicos freireanos como fator orientador para o ensino e aprendizagem críticos de LI no Brasil, considero fundamental iniciar as discussões teóricas desta tese realizando uma leitura histórica e social do nascedouro da Pedagogia Crítica freireana, apontando de que forma seu contexto original se relaciona com o Brasil dos dias atuais. Como para Freire a leitura de mundo antecede a leitura da palavra, também convém discutir a atual configuração mundial no que concerne à globalização, à pós-modernidade e ao pensamento filosófico e epistemológico ocidental tradicional, evidenciando as recentes críticas feitas a eles em tempos pós-coloniais.

Por esta razão, trago neste capítulo, inicialmente, um sucinto relato biográfico sobre Freire, a fim de conhecer o ser humano por trás do enorme legado educacional por ele deixado para a sociedade ocidental; em seguida, apresento considerações acerca das similaridades entre o contexto brasileiro da época de Freire e o contemporâneo, de forma a subsidiar a pertinência da sua pedagogia ainda hoje; e, por fim, discuto as implicações das transformações vividas no século XX e XXI para a concepção de língua e o seu ensino.

2.1 Paulo Reglus Neves Freire: o homem por trás do legado da Pedagogia Crítica

*Ninguém aplaude ninguém. As pessoas se aplaudem no outro.
[...] Quando você aplaude é porque você concorda com essas ideias.
Essas ideias são suas. [...] Então, eu absolutamente não vejo motivo de ficar vaidoso. Eu fico feliz porque nós somos muitos já pensando na mesma direção.
(BIOGRAFIA, 2008)*

Toda construção epistemológica, como atividade essencialmente humana e linguística, se configura como uma prática social e, como tal, não pode negar o sujeito que a produz. Ao contrário, deve abarcar tudo o que diz respeito à ação do homem no mundo, ao construir-se em sua identidade e ao colaborar com a construção da identidade do outro enquanto, juntos, constroem o mundo. Por isso, não posso falar da pedagogia freireana como construção teórica sem, antes, apresentar o sujeito que a produziu. E não o fez sozinho (como sempre fez questão de salientar), mas em conjunto, na relação respeitosa e solidária com o outro, na imprescindível relação humana da alteridade, que se dá, sobretudo, linguisticamente. Interessa-nos saber, portanto, quem é esse sujeito, de onde ele parte, que experiências o

marcam e o constituem e que ideais o atravessam. Assim, começemos por situar quem foi o homem Paulo Freire¹¹, qual foi a sua formação sociocultural e qual foi o legado deixado por ele para a educação brasileira e mundial.

Renomado professor pernambucano, nascido em 19 de setembro de 1921, Paulo Freire é o educador e filósofo brasileiro de maior destaque no cenário internacional, tendo recebido 27 (vinte e sete) títulos de Doutor *Honoris Causa* em diversas universidades ao redor do mundo. Filho caçula de uma família de classe média de 4 (quatro) filhos, cujo pai era oficial da Polícia Militar de Pernambuco e cuja mãe bordava, tocava piano e era dada aos afazeres domésticos, Freire aprende a ler e escrever com seus pais, sob as folhagens da mangueira do quintal de sua casa, escrevendo com gravetos no chão de terra. Com seu pai, de orientação religiosa espírita, e sua mãe, católica, Freire aprendeu em casa o diálogo respeitoso e orientado para a paz e resolução de conflitos, mesmo quando se pensa diferente, e se tornou um cristão que via no diálogo o meio para o convívio social.

Por ocasião dos efeitos da crise financeira de 1929, a família decide se mudar de Recife para uma pequena cidade vizinha, Jaboatão dos Guararapes, com esperanças de obter melhores recursos para o sustento da família. Infelizmente, não é o que acontece. Ao concluir os estudos primários nessa cidade, Freire perde o pai aos 13 (treze) anos e a situação financeira da família se agrava, fazendo com que ele tenha seus estudos interrompidos. Sua mãe, viúva, com 4 (quatro) filhos para criar e com graves dificuldades financeiras, resolve voltar para Recife e vai em busca de uma bolsa de estudos para o filho que, agora já com 16 (dezesseis) anos, ainda não havia ingressado no ginásio. É no Colégio Oswaldo Cruz que Freire realiza seus 7 (sete) anos de estudos secundários como bolsista, sob única exigência do diretor Aluísio Araújo de que fosse estudioso. Claramente, esse não é um problema para Freire, visto que é convidado por Aluísio para lecionar língua portuguesa nesse mesmo colégio tão logo conclui os estudos.

Por ser a única opção de estudos de nível superior na área de Ciências Humanas na sua cidade à época, Freire estuda na Faculdade de Direito do Recife em 1943 e um ano depois se casa com Elza Maria, professora primária, com quem tem 5 (cinco) filhos. Já tendo experimentado a docência aos 21 (vinte e um) anos no Colégio Oswaldo Cruz, Freire abandona a carreira de advogado ainda no primeiro caso em que atua e, por influência e incentivo de sua esposa, se dedica à educação.

¹¹ Todas as informações biográficas de Freire aqui contidas foram colhidas de seu acervo digital disponível em: <<http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/handle/7891/593/simple-search?query=biografia>>.

Em 1946, começa a trabalhar como diretor do Departamento de Educação e Cultura de Pernambuco e, um ano depois, é convidado a assumir a direção do Setor de Educação do SESI (Serviço Social da Indústria) de Recife, onde estabelece o seu primeiro contato com a educação de operários e com as demandas sociais específicas desta classe. Utilizando-se de recortes de jornais que versavam sobre temas da realidade social dos trabalhadores, como greve e salário mínimo, sempre partindo do conhecimento de mundo deles e de sua linguagem popular, Paulo Freire passa a construir uma consciência ética e crítica sobre a educação. É esse o princípio do desenvolvimento de seu método de alfabetização de adultos que, futuramente, viria a ser conhecido como o “Método Paulo Freire”. Segundo uma afirmação feita por ele em um Congresso de Educação em que esteve presente a convite do então presidente Juscelino Kubitschek, o problema do Brasil de sua época não era o analfabetismo e a solução não seria a alfabetização. O problema do Brasil da década de 1950 era a miséria do seu povo. A essa altura, Freire já demonstrava a profunda relação existente entre a educação e a consciência da situação social do indivíduo.

Em 1959, finaliza o doutorado em Filosofia e História da Educação com a tese intitulada “Educação e Atualidade Brasileira” e, em 1960, se torna um dos fundadores do Movimento de Cultura Popular (MCP) em Recife, cujo objetivo era levar as manifestações culturais de toda ordem – educacionais, artísticas, teatrais, musicais etc. – às populações menos favorecidas da cidade. O MCP contava com o apoio e participação governamental, da universidade – sobretudo do movimento estudantil católico/cristão – e de outras instituições sociais.

A partir daí, Freire se envolve com o Serviço de Extensão Cultural da Universidade de Recife e realiza, em 1963, uma experiência de alfabetização de adultos nunca vista antes: a alfabetização de 300 (trezentos) trabalhadores rurais adultos em apenas 40 (quarenta) horas. Para isso, ele reúne 15 (quinze) universitários voluntários – católicos, em sua maioria – e os leva à cidade de Angicos, Rio Grande do Norte. Juntos, executam um método original de alfabetização: se integram com o público-alvo; ouvem seus problemas; recolhem o vocabulário básico da região para construir conhecimento a partir daquilo que os trabalhadores já conheciam; se instalam nas casas maiores, fazendo delas suas salas de aula; e realizam uma sequência de Círculos de Cultura, que envolvem aulas, atividades e aplicação de testes (GERMANO, 1997). Ao fazerem isso, esses jovens têm em mente dois objetivos: o de ensinar a ler e a escrever e o de politizar os alunos. Ao provocarem reflexões acerca de sua condição de vida, devolvem àqueles trabalhadores a esperança de sua emancipação social por meio da educação.

A experiência de Angicos repercute no país inteiro, sobretudo politicamente. Presentes na cerimônia de formatura desses alunos estavam o então presidente do Brasil, João Goulart, e o chefe do Estado-Maior do Exército, Humberto de Alencar Castelo Branco, um militar de direita, com histórico de luta contra o fascismo na Itália, que se mostrava preocupado com as ondas de movimentos sociais que vinham acontecendo em todo o território brasileiro. Nessa ocasião, em conversa com Freire, Castelo Branco o chama de subversivo, ao que lhe responde Freire: “Eu sou subversivo. Eu subverto a ordem injusta.” (BIOGRAFIA, 2008). João Goulart, por sua vez, em oposição a Castelo Branco, comungava dos ideais de Freire, tinha aspirações esquerdistas e planejava as Reformas de Base que envolveriam mudanças estruturais de caráter nacionalista, prevendo maior intervenção do Estado em seis setores da sociedade: setor agrário, bancário, fiscal, urbano, eleitoral e educacional (AQUINO *et. al.*, 2007). Devido ao sucesso do empreendimento em Angicos, o presidente convida Freire para trabalhar no Ministério da Educação e implantar um Programa Nacional de Alfabetização (PNA), um dos pilares das transformações educacionais previstas pelas Reformas de Base.

A inserção de Freire na reforma educacional proposta pelo presidente tinha ligação direta com o setor eleitoral, visto que, no Brasil dos anos 1960, o direito a voto era restrito aos alfabetizados, que representavam menos da metade da população. Alfabetizar significava, portanto, aumentar o eleitorado brasileiro, o que interessava aos políticos. Entretanto, alfabetizar pelo método de Freire implicava diretamente a politização dos educandos, a formação para a cidadania, para o envolvimento político e social, era abrir os olhos dos indivíduos a fim de enxergarem criticamente a realidade vivida e tirar das margens das decisões públicas o povo, de quem (deveria) emana(r) todo o poder.

Graças ao trabalho desenvolvido por Freire em Angicos, os brasileiros passam a acreditar que a educação é, de fato, o caminho para a transformação social. O interesse na expansão da alfabetização toma conta do país e os ideais socialistas de João Goulart encontram eco no movimento estudantil brasileiro que se acha em franca ebulição, discutindo educação e política no meio universitário. Além do MCP em Recife, surgem à época variadas mobilizações de incentivo à educação popular inspiradas direta ou indiretamente no método freireano, como a Campanha “De Pé no Chão Também se Aprende a Ler”, em Natal, Rio Grande do Norte; o Movimento de Educação de Base (MEB), por iniciativa da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e a Campanha de Educação Popular (Ceplar), em João Pessoa, Paraíba (GERMANO, 1997). É, portanto, um período de intensa movimentação popular e de acirradas disputas políticas e partidárias.

Alguns setores da sociedade, no entanto, não estão satisfeitos com essa movimentação das camadas populares. As classes dominantes – as Forças Armadas, os empresários, os banqueiros, a classe média e uma parte conservadora da Igreja Católica – não concordam com as reformas propostas pelo presidente e temem um golpe comunista de Estado, como o que havia acontecido em Cuba, no final da década de 1950. Na tentativa de unir força política para a implementação das Reformas de Base, Goulart realiza um comício na Central do Brasil, no Rio de Janeiro, no dia 13 de março de 1964, ao qual atendem mais de 200 (duzentas) mil pessoas. Em resposta, a direita organiza, seis dias depois, a “Marcha da Família com Deus pela Liberdade” que conta com cerca de 500 (quinhentas) mil pessoas empunhando cartazes anticomunistas nas ruas de São Paulo. Alinhados com o conservadorismo de direita, os militares do alto escalão articulam o golpe de estado, ao qual reage João Goulart deixando o Brasil no dia 1º de abril de 1964 e se refugiando no Uruguai. (NAPOLITANO, 2014).

O Plano Nacional de Alfabetização, que havia começado a implantar os Círculos de Cultura em janeiro de 1964, é extinto no dia 14 de abril desse mesmo ano. De acordo com a visão de Weffort (1967, p. 8), o golpe civil-midiático-militar tinha entre seus objetivos “a desestruturação deste que foi o maior esforço de democratização da cultura já realizado no Brasil. Não obstante, a experiência foi plenamente vitoriosa como um teste [...]. Ficou a semente.”. Na análise de Weffort (1967, p. 9), todo esse início de manifestação popular

[f]icou na etapa da difusão dos princípios e não pôde passar a diretivas práticas de alcance político geral. Reduziu-se à criação de uma “atmosfera ideológica”, não teve condições para criar uma verdadeira ideologia de ação popular. Foi bastante para atemorizar a direita e sugerir-lhe a necessidade do golpe, mas foi insuficiente para quebrar-lhe o poder.

Este autor (1967) acredita que a disponibilidade para a participação democrática dos homens do povo que participaram dos círculos de cultura freireanos continha implicações cidadãs e econômicas de largo alcance e as elites foram as primeiras a perceber isso. Em resposta às acusações de que sua intenção era “bolchevizar” o país, Freire (1967, p. 121) responde que, na verdade, o problema visto pela oposição era outro:

Suas raízes estavam no trato que déramos, bem ou mal, ao problema da alfabetização, de que retiráramos o aspecto puramente mecânico, associando-o à “perigosa” conscientização. Estava em que encarávamos e encaramos a educação como um esforço de libertação do homem e não como um instrumento a mais de sua dominação.

Assim, por seu trabalho e elaboração teórico-filosófica, Freire é considerado pelos militares como um líder comunista subversivo, sendo perseguido pelo regime, encarcerado durante 72 (setenta e dois) dias e exilado no Chile por suas ideias “por demais” libertárias. Lá,

Freire dá continuidade a seu trabalho político e educacional com as camadas populares e é em terras chilenas onde ele escreve suas duas primeiras obras de grande relevância e alcance mundial, cujos originais ainda se encontram nesse país: “Educação como Prática da Liberdade” e “Pedagogia do Oprimido”. Com a publicação deste último, cuja 1ª edição foi em língua inglesa, Freire ganha visibilidade ainda maior e é convidado para ensinar na Universidade de Harvard nos Estados Unidos – onde até hoje existe uma Cátedra que leva o seu nome.

Um ano depois, Freire recebe o convite para integrar o Departamento de Educação do Conselho Mundial de Igrejas na Suíça e, tendo-o acatado, passa a residir em Genebra e a atender aos chamados de diversas regiões do mundo para implantar a sua pedagogia. Em suas “andanças”, esteve em países africanos como Guiné Bissau, Cabo Verde, Angola e São Tomé e Príncipe. É particularmente do contato com a realidade dessas ex-colônias africanas que Freire passa a compreender melhor a ideologia do colonialismo e os efeitos dela na mente e no imaginário dos colonizados. (BIOGRAFIA, 2008). Sua pedagogia se tornava, então, cada vez mais libertária e voltada para a transformação social.

No total, Freire fica 16 (dezesseis) anos em exílio e, enquanto fazia um grande sucesso internacionalmente, no Brasil, seus textos eram lidos e estudados nas universidades de forma clandestina, pois a censura imposta pela ditadura militar proibia a circulação de textos considerados subversivos e de esquerda. Em 1979, no governo do presidente João Baptista Figueiredo, é promulgada a Lei da Anistia Política¹² que revertia as punições aos cidadãos brasileiros que, entre os anos de 1961 e 1979, foram considerados criminosos políticos pelo regime militar. Assim, em 1980, Freire retorna definitivamente ao Brasil, onde é muito bem recebido pelo povo brasileiro. Nesse momento, são muitos os convites para palestras e eventos na área da educação, aos quais Freire fazia questão de atender porque acreditava possuir uma dívida de gratidão para com essas pessoas que mantiveram seu trabalho e ideias em ação no Brasil e que, segundo ele, foram responsáveis pela sua possibilidade de volta ao país. (BIOGRAFIA, 2008).

Nos anos 80, Paulo Freire leciona na Pontifícia Universidade Católica (PUC) de São Paulo e na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Filia-se ao Partido dos

¹² A lei previa, dentre outras coisas, o retorno ao Brasil dos exilados, o restabelecimento de seus direitos políticos e civis, bem como a restituição de suas funções àqueles que trabalhavam no serviço militar e na administração pública. Mais informações acerca da Lei da Anistia Política podem ser encontradas no site oficial do Governo do Brasil: <<http://www.brasil.gov.br/cidadania-e-justica/2009/11/lei-da-anistia-politica-reverteu-punicoes-da-epoca-da-ditadura>>

Trabalhadores (PT) e continua a trabalhar com a alfabetização de adultos. Como reconhecimento por todo o seu trabalho, recebe, em setembro de 1986, o Prêmio de Educação para a Paz da UNESCO (*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*). Na cerimônia de entrega do prêmio, em Paris, Freire profere palavras que revelam sua crença mais profunda acerca da sua missão como educador e do aprendizado que acumulou exercendo essa função:

De anônimas gentes, sofridas gentes, exploradas gentes aprendi, sobretudo, que a Paz é fundamental, indispensável, mas que a Paz implica lutar por ela. A Paz se cria, se constrói na e pela superação de realidades sociais perversas. A Paz se cria, se constrói na construção incessante da justiça social. Por isso, não creio em nenhum esforço chamado de educação para a Paz que, em lugar de desvelar o mundo das injustiças, o torna opaco e tenta miopizar as suas vítimas. (FREIRE, 2006, p. 388).

Freire ensina que a promoção da paz vem por meio da educação. Não de qualquer educação, não da educação alienante, mas daquela que, comprometida com a equidade e justiça social, combate a opressão e a alienação política por meio do diálogo e do respeito ao outro.

Em outubro desse mesmo ano, morre sua esposa, Elza Maria, vítima de um infarto. Esse fato o deixa bastante triste e desmotivado por algum tempo. É a reaproximação com uma antiga amiga de infância, Ana Maria (Nita), também sua orientanda à época, que faz reacender em Freire o gosto pela vida. Eles se casam em 1988 e, em 1989, Freire assume a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, durante o mandato da prefeita Luiza Erundina, ficando lá até 1992.

Sentia falta de ter tempo para escrever e aprimorar seus construtos teóricos. Assim, após desligar-se da Secretaria, ele se dedica à escrita daquelas que seriam suas últimas obras. A derradeira publicação com Freire ainda em vida é a do livro *Pedagogia da Autonomia*, uma espécie de síntese de todo o seu pensamento pedagógico-filosófico e de sua leitura de mundo. Com mais de 35 (trinta e cinco) livros publicados, morre Paulo Freire, no ano de 1997, deixando um enorme legado humano, cultural, social, teórico, prático e pedagógico para a humanidade. (BIOGRAFIA, 2008). Em reconhecimento a esse legado, Freire foi postumamente nomeado o Patrono da Educação Brasileira pela Lei nº 12.612, em abril de 2012.

Findo aqui esse breve passeio pela rica biografia de Paulo Freire, para me aprofundar na revisitação da sua visão sobre o Brasil de sua época, procurando traçar, no tópico a seguir, fios condutores que conectem seus princípios pedagógicos ao contexto brasileiro do século XXI, justificando, assim, a pertinência de sua pedagogia ainda para os nossos dias.

2.2 O que ficou do Brasil de Freire? Um olhar sobre as transformações da sociedade brasileira

Contemporâneo da Ditadura Militar no Brasil, Freire viveu intensamente a realidade de sua época a ponto de querer contribuir para a sua transformação. Acreditando na educação como mola propulsora da conscientização dos cidadãos de sua situação de opressão em uma sociedade aviltada em seus direitos elementares, Freire se dispôs a pensar científica e filosoficamente a sociedade brasileira de forma a enxergar caminhos de libertação. O resultado disso é uma extensa obra que se subdivide em artigos, entrevistas, ensaios e livros publicados – acervo que pode ser acessado gratuitamente pelo site¹³ do instituto que leva seu nome e que, mesmo após o seu falecimento, se encarrega de compartilhar o seu legado com o mundo. Além, é claro, de todas as vidas que foram tocadas e transformadas pelo convívio pessoal com Freire como professor, orientador, colega de trabalho, amigo, pai e esposo.

Filho de um Brasil que passou por intensas transformações políticas e sociais no início do século XX, que lutava para se democratizar após um longo período de domínio colonial (1500-1822), de império (1822-1889) e de quatro trôpegos regimes republicanos (1889-1945), Freire viveu sua juventude e primeira fase adulta mergulhado em uma sociedade brasileira com fortes aspirações democráticas: tratava-se do Período Democrático que teve início em 1945 e durou até 1964, ano em que houve o golpe midiático-civil-militar (FAUSTO, 1995). Exilado desde o primeiro ano do Regime Militar, e mesmo residindo em diversos países diferentes ao longo dos anos, Freire continuou a pensar e teorizar sobre o Brasil de sua época e a conceber uma pedagogia condizente com as necessidades de seu povo, o que deu origem aos construtos teóricos e exemplos práticos daquela que viria a ser uma das visões pedagógicas mais difundidas no globo: a Pedagogia Crítica concebida e proposta por Paulo Freire.

Os fundamentos contextuais do nascimento da teoria da Pedagogia Crítica freireana podem ser encontrados nos seus escritos. Sempre preocupado em contextualizar seu pensamento e leitura de mundo, Freire inicia seu livro “Educação como Prática da Liberdade”, datado de 1967, realizando um importante esclarecimento: “O esforço educativo que desenvolveu o Autor e que pretende expor neste ensaio, ainda que tenha validade em outros espaços e em outro tempo, foi todo marcado pelas condições especiais da sociedade

¹³ Link para o site do Instituto Paulo Freire: <http://www.paulofreire.org/>.

brasileira.” (FREIRE, 1967, p. 35). Freire situa sua escrita num tempo e num espaço, reconhecendo que o que ali desenvolveria em termos de conhecimento e interpretações seria fruto, como não poderia deixar de ser, da sua vivência sociocultural e política. E não apenas isso, seria uma tentativa de responder aos desafios impostos pela situação política e educacional na qual se encontrava a sociedade da época. Que sociedade brasileira era essa, afinal?

No momento da escrita desse livro, Freire estava exilado no Chile e acreditava que a sociedade brasileira do final dos anos 1960 – três anos após o golpe midiático-civil-militar – estava em uma fase de transição. O ponto de partida dessa fase era “[...] a sociedade ‘fechada’ brasileira colonial, escravocrata, sem povo, ‘reflexa’ [e] antidemocrática [...]” (FREIRE, 1967, p. 65). Com essa origem, o país, mesmo em transição, ainda se mostrava marcado pelos rastros ideológicos deixados pelo período colonial: uma espécie de devoção/admiração a tudo que é estrangeiro; desprestígio por aquilo que era produzido internamente, seja em termos epistemológicos ou culturais; o poder a serviço da elite; o silenciamento do povo e de suas demandas sociais; a existência de uma educação, que ele chama de bancária¹⁴, cujo objetivo é a produção de uma “massa” alienada fonte de força de trabalho, mas alheia às questões políticas; dentre tantos outros aspectos “colonialistas”, contra os quais Freire defendia o estabelecimento de uma nova sociedade.

Havia, então, por sua ótica, duas opções de sociedade brasileira: a do ontem, caracterizada por uma sociedade governada pela elite alienada em que o homem “simples” era objetificado e não tinha voz, sendo, portanto, uma sociedade sem povo; e a do Amanhã, com o “A” maiúsculo representando a grandeza desse novo projeto de sociedade que, sujeita de si mesma, contribuiria para a assunção pelo povo de seu papel de sujeito, agente de sua própria história. Ou seja, a opção do Amanhã era a opção “por uma sociedade parcialmente independente ou opção por uma sociedade que se ‘descolonizasse’ cada vez mais. Que cada vez mais cortasse as correntes que a faziam e fazem permanecer como objeto de outras, que lhe são sujeitos.” (FREIRE, 1967, p. 35).

Esse era, segundo Freire, o dilema que se impunha aos países ditos subdesenvolvidos, ao chamado Terceiro Mundo, países subjugados e explorados por anos a fio por colonizadores

¹⁴ Para Freire (1987), a educação bancária é aquela realizada pelo professor que se enxerga como detentor do saber e vê seus alunos como meros receptáculos de informações despejadas por ele. Nesse tipo de educação, a relação que se estabelece é entre sujeito-objeto, visto que os alunos são objetificados pelo professor que ocupa lugar central na relação e se vê como o único agente da aprendizagem. Não há ali qualquer incentivo à reflexão, à curiosidade ou à participação crítica do educando. A educação bancária é, portanto, um instrumento de opressão.

que, embora tenham saído desses territórios quando das proclamações de suas independências (não sem luta e à custa de muito sangue), ainda permeiam as camadas da subjetividade humana da sociedade, ditando-lhes o que comer, o que fazer, como se comportar, o que é válido e aceitável e o que não é. Saíram do poder concreto e objetivo das ex-colônias, mas permaneceram, em grande parte, gerenciadores do poder simbólico e subjetivo dessas sociedades.

É justamente essa presença simbólica do colonizador na mentalidade dos indivíduos, perpetuada ao longo dos anos na formação das novas gerações, que as faz tomarem para si e hospedarem em si novos colonizadores, conservando-se no papel de plateia-objeto e delegando àqueles a função de protagonista-sujeito. Por esse motivo é que, mesmo 145 (cento e quarenta e cinco) anos após a declaração de independência do Brasil à época, Freire (1967, p. 48) ainda descreve a sociedade brasileira como uma sociedade

[...] com o centro de decisão de sua economia fora dela. Economia, por isso mesmo, comandada por um mercado externo. Exportadora de matérias-primas. Crescendo para fora. Predatória. Sociedade reflexa na sua economia. Reflexa na sua cultura. Por isso alienada. Objeto e não sujeito de si mesma. Sem povo. Antidialogal, dificultando a mobilidade social vertical ascendente. Sem vida urbana ou com precária vida urbana. Com alarmantes índices de analfabetismo, ainda hoje persistentes. Atrasada. Comandada por uma elite superposta a seu mundo, ao invés de com ele integrada. Esta sociedade rachou-se. A rachadura decorreu da ruptura nas forças que mantinham a “sociedade fechada” em equilíbrio. As alterações econômicas, mais fortes neste século, e que começaram incipientemente no século passado, com os primeiros surtos de industrialização, foram os principais fatores da rachadura da nossa sociedade. Se ainda não éramos uma sociedade aberta, já não éramos, contudo, uma sociedade totalmente fechada. Parecia-nos sermos uma sociedade abrindo-se, com preponderância de abertura nos centros urbanos e de fechamento nos rurais, correndo o risco, pelos possíveis recuos no trânsito, como o atual Golpe de Estado, de um retorno catastrófico ao fechamento.

Assim, nessa fase de transição entre uma sociedade fechada e uma sociedade aberta, a educação crítica se fazia algo de extrema importância. Sua defesa pela educação para a cidadania manifestava sua compreensão de que todo cidadão é, por essência, um ser político. Freire demonstrava saber que a palavra política tem sua origem no vocábulo grego *polis*, que significa cidade. Seu equivalente em latim é *civitas* e é dele que decorre a palavra cidadão no português. Ou seja, as palavras político e cidadão têm, em sua essência, o mesmo significado. Dessa forma, não há como educar alguém para ser um cidadão pleno, como defendia Freire, sem contribuir para a sua politização.

Em suas reflexões, Freire alegava que educação sem leitura social (que ele chama de leitura de mundo) está fadada ao fracasso. Sua luta era pela construção de uma democracia

genuinamente democrática. O pleonasmo aqui é proposital e visa a enfatizar o tipo de pedagogia concebida por Freire: aquela que previa uma educação política em prol da participação popular. Afinal, *demokratia* é o poder do povo; pressupõe uma forma de governo que se instaura com ele, nele e para ele. No entanto, malgrados os esforços empreendidos nessa direção durante o curto período democrático brasileiro que antecedeu o Regime Militar, pouco se havia conquistado até então em termos de consciência democrática participativa, com a qual todo cidadão se compreende como um ser político e se engaja nos processos de tomada de decisão social. E mesmo esse mínimo avanço estava profundamente ameaçado pela ditadura imposta pelos militares.

Realizando uma leitura histórico-cultural do país a partir de autores de sua época, Freire entende que nossa inexperiência democrática se deve, sobretudo, à nossa formação colonial como nação, a qual nos furtou as condições indispensáveis à elaboração de uma conduta ativa, em lugar da passividade costumeira, que nos conduziria à construção da nossa sociedade a partir da nossa própria atuação, e não de outros – que é justamente o que configura o fundamento da própria democracia. (FREIRE, 1967). No entanto, entre nós, o que “[...] predominou foi o mutismo do homem. Foi a sua não-participação na solução dos problemas comuns. Faltou-nos, na verdade, com o tipo de colonização que tivemos, vivência comunitária. Oscilávamos entre o poder do senhor das terras e o poder do governador [...]” (FREIRE, 1967, p. 71).

Ao propor uma educação para a liberdade, Freire constrói uma filosofia da educação que pensa com o oprimido, e não para ele, e defende o enfrentamento dos problemas sociais com o povo e nunca sobre ou para ele. A razão é simples e lógica: se penso para alguém, furto-lhe a oportunidade de pensar sobre e para si mesmo, delegando-lhe apenas o papel de objeto e não de sujeito de sua própria vida e sociedade. Nesse sentido, em termos freireanos, há dois tipos de educação: educação para o homem-sujeito ou para o homem-objeto; educação alienada e alienante ou educação para a liberdade. Freire considerava inadiável e imprescindível educar o sujeito para que ele assumisse uma atitude de autorreflexão e de reflexão sobre o seu entorno, seu tempo, seu espaço, sua sociedade e suas relações sociais. Essa conscientização do sujeito é o que lhe permite construir sua politização, ou seja, sua inserção na história dessa vez como protagonista dela, não mais como plateia. Ele reconhece, no entanto, que há forças de resistência, porque a libertação das massas de sua paralisante alienação ameaça os privilégios da elite que detém o poder. (FREIRE, 1967).

O fim do Regime Militar no Brasil se deu na metade dos anos 1980. Temos, assim, 35 (trinta e cinco) anos de democracia brasileira e ainda vivenciamos certa medida de

inexperiência democrática no nosso país, além de, até este momento, suportarmos rastros de colonialidade (QUIJANO, 2007) na forma como nos comportamos como sociedade e na identificação da permanência de forças de resistência à democratização completa do país. Esse tipo de democratização não diz respeito apenas ao direito ao voto, mas à justiça social, que compreende igualdade de oportunidades para todos os cidadãos, independentemente de classe, cor ou credo. É nesse sentido que nossa jovem democracia ainda sinaliza a maior parte de suas fragilidades.

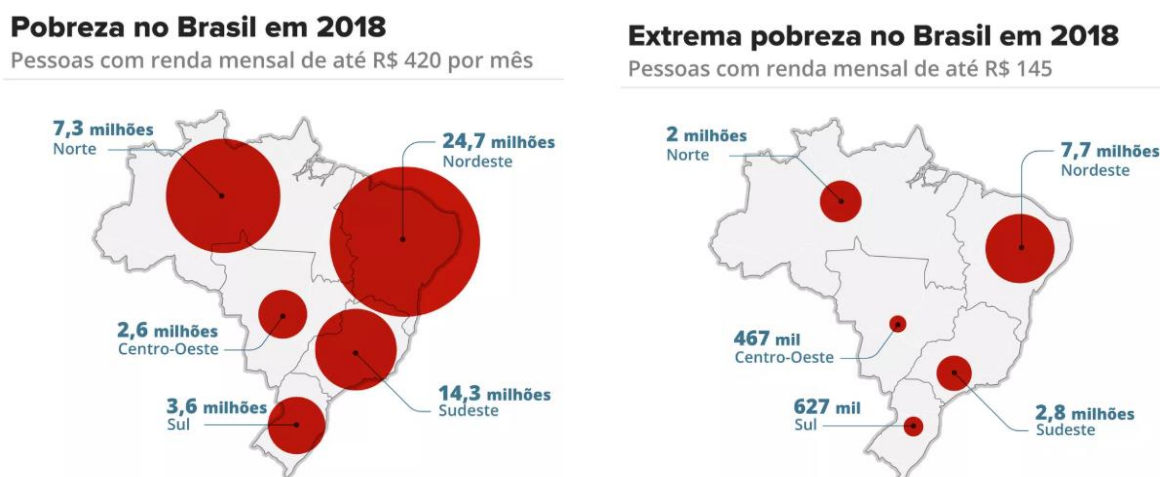
A fase de transição apresentada por Freire em 1967 recebeu novas configurações ao longo dos anos, contudo, não julgo que já tenha acabado. Talvez o que hoje se apresenta seja uma nova fase de transição que reserva aspectos da fase anterior e, ao lhe infligir uma ruptura, insere características de um novo momento. Como dissemelhanças entre o Brasil apresentado por Freire naquele período e o atual, posso citar as intensas transformações econômicas, sociais, tecnológicas e educacionais – e, nesse ponto, resultado também da influência de sua pedagogia – ocorridas no país, sobretudo, após os governos de Fernando Henrique Cardoso e Luiz Inácio Lula da Silva.

Assistimos ao estabelecimento de uma democracia eleitoral com sufrágio universal e eleições presidenciais diretas; o sucesso da implementação do Plano Real no controle da inflação (que caiu de 746% em 1995 para 8,6% nos anos 2000); criação de projetos sociais como o Bolsa Escola (posteriormente expandido para o Bolsa Família), que consiste num auxílio monetário a famílias em situação de pobreza e extrema pobreza a fim de garantir o acesso à alimentação, educação e saúde, e o Programa Universidade para Todos (Prouni), cujo objetivo é conceder bolsas integrais ou parciais de estudos em universidades privadas para alunos oriundos do Ensino Médio de escola pública ou da rede particular, na condição de bolsistas, que comprovem renda familiar de 1,5 a 3 salários mínimos (desde 2004, seu ano de criação, a 2016, o Prouni propiciou o ingresso na universidade a mais de 1,9 milhão de estudantes) (BRASIL, s/d); redução do índice de pobreza extrema (de 23,1% em 1976 para 4,9% em 2013) e de analfabetismo (queda de 17,2% em 1992 para 8% em 2015 para cidadãos a partir dos 15 anos de idade), dentre outros. (IBGE, 2018a; IPEA, 2009).

Como indicam os dados, em vários pontos o Brasil sofreu transformações intensas, positivas em sua maior parte. Contudo, ainda temos inúmeros desafios pela frente e nos faltam avanços em muitos aspectos para que sejamos uma democracia plena e conquistemos justiça social. As estatísticas sociais do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2019, cuja principal fonte de dados é a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNAD Contínua de 2012 a 2018, apontam para a necessidade de combate à

pobreza que, embora já reduzida ao longo dos anos, ainda acomete milhões de brasileiros. Com uma população média de 200 (duzentas) milhões de pessoas no Brasil nos anos da pesquisa, 25,3% delas em situação de pobreza representam mais de 52 (cinquenta e dois) milhões de cidadãos vivendo com menos de R\$420 por mês – o equivalente a 44% do salário mínimo vigente em 2018. A linha de pobreza extrema definida pelo Banco Mundial é de R\$145/mês *per capita*. Em 2018, eram 13,5 milhões de brasileiros nessa situação. Os valores percentuais podem ser vistos no gráfico abaixo:

Gráfico 1 – Índices de pobreza e pobreza extrema no Brasil em 2018



Fonte: IBGE, 2019.

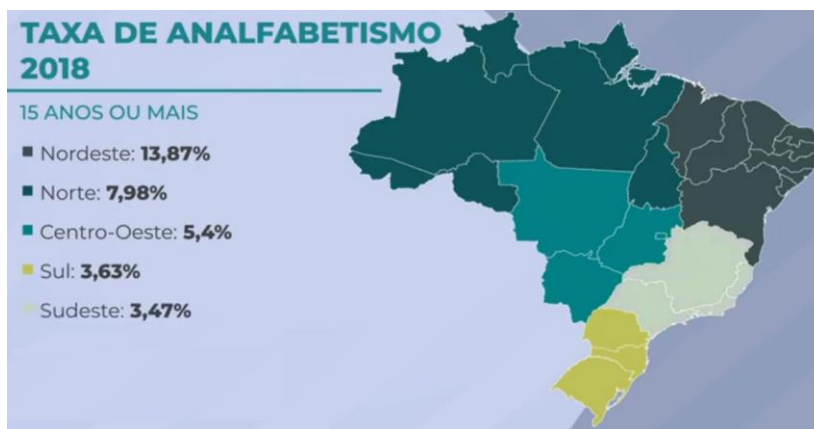
Como é possível verificar, o Nordeste é a região mais afetada pelos índices de pobreza no nosso país: quase 47% dos brasileiros abaixo da linha de pobreza são nordestinos e mais da metade deles se encontram em situação de pobreza extrema. Além disso, 73% dos pobres do país são pretos ou pardos. (IBGE, 2019).

Quanto aos dados mais recentes sobre as taxas de analfabetismo, o IBGE (2019) anunciou que a taxa de 6,5 % estipulada pelo Plano Nacional de Educação (PNE) para o ano de 2015 ainda não tinha sido alcançada em 2018, ficando em 6,8%. Isso representa 11,3 milhões de cidadãos brasileiros com 15 anos ou mais que ainda não sabem ler ou escrever. Desses, 6 milhões têm acima de 60 anos. Para fins comparativos, em 1967, época em que Freire advogava a necessidade de alfabetizar o país, o número de analfabetos, a partir da faixa etária de 14 anos, era de 16 milhões. (FREIRE, 1967, p. 101).

A diferença pode ser percebida, ainda, quando se compara o índice de analfabetismo por cor – entre pessoas brancas, a taxa era de 3,9%, ao passo que para as de cor preta ou parda

a taxa chegou a 9,1% – e por região – o Nordeste é a que apresenta a maior taxa (13,87%), como mostra o gráfico seguinte:

Gráfico 2 – Taxa de analfabetismo por região brasileira em 2018



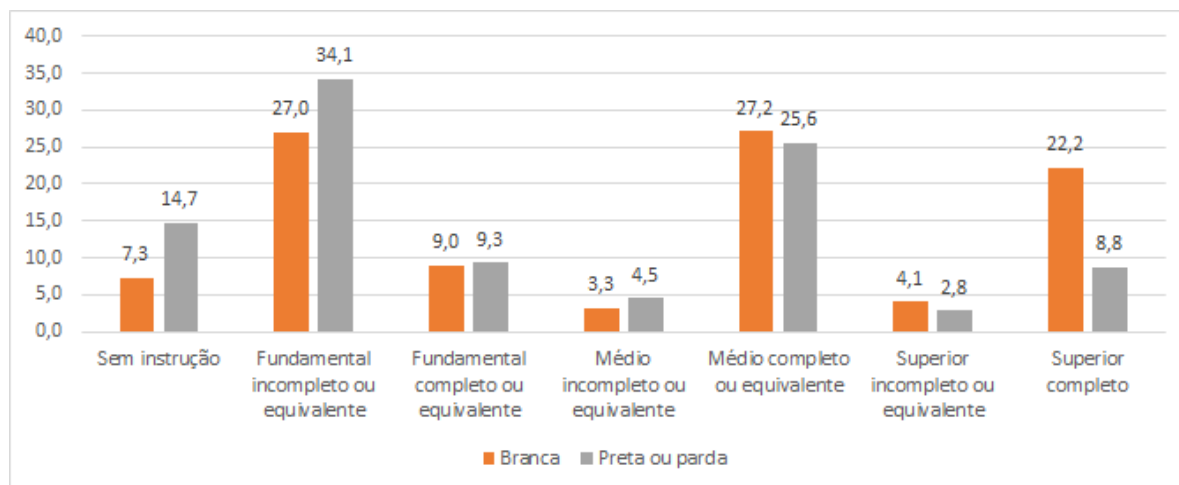
Fonte: IBGE, 2019.

Quanto à escolaridade da população adulta brasileira, os dados são ainda mais alarmantes: 52,6% dos indivíduos a partir dos 25 (vinte e cinco) anos de idade não concluíram o ensino básico – o que representa cerca de 67 milhões de pessoas; 26,9% têm o Ensino Médio completo; e somente 16,5% concluíram o Ensino Superior – aproximadamente 20 (vinte) milhões de adultos. No que se refere aos estudantes de Ensino Médio em sua totalidade, em 2018, 87% deles frequentavam a escola pública e 13% a rede privada de ensino. Quanto ao Ensino Superior, esses números se invertem: 74,2% dos estudantes de graduação se encontravam em instituições particulares de ensino. (IBGE, 2019).

Há, ainda, uma considerável disparidade entre os percentuais de escolaridade da população branca e da população autodeclarada preta ou parda, com particular atenção para os índices do nível superior, indicando a real necessidade de implementação de políticas públicas, como o Sistema de Cotas¹⁵, voltadas para a redução dessa discrepância. Em 2018, com relação à cor ou raça, registraram-se 10,3 anos de estudo para as pessoas de cor branca e 8,4 anos para as de cor preta ou parda. (IBGE, 2019). O próximo gráfico aponta os respectivos percentuais por nível de ensino em 2016:

¹⁵ Referente à Lei nº 12.711/2012, segundo a qual 50% das vagas das universidades e institutos federais são reservadas aos alunos que estudaram o Ensino Médio em escola pública. Dessas, 50% se destinam àqueles que possuem renda menor que 1,5 salário mínimo *per capita* e 50% àqueles que superam essa faixa. De ambos os grupos, é reservado aos pretos, pardos, indígenas e deficientes um percentual de vagas referente ao percentual dessas populações aferido pelo IBGE. (BRASIL, 2012).

Gráfico 3 – Distribuição da população a partir dos 25 anos, por critério de cor e segundo o nível de instrução, em 2016



Fonte: IBGE, 2017.

Além dos dados supracitados referentes à situação social e educacional brasileira deste início de século, gostaria de mencionar o que vivemos no cenário político. Experimentamos uma crise política no Brasil, iniciada em 2013, com uma série de manifestações populares nas ruas, reivindicando melhores condições de transporte, saúde e educação ao governo da então presidente Dilma Rousseff. Escândalos de corrupção do governo e sucessivas operações de investigação judicial levaram ao aprisionamento de políticos do alto escalão, condenados por recebimento de propina e lavagem de dinheiro. O clima de tensão política culminou com a aprovação pela Câmara dos Deputados do pedido de *impeachment*¹⁶ da presidente Dilma em agosto de 2016, assumindo a Presidência da República o seu vice, Michel Temer, que não disfrutava de muita credibilidade com a população.

Em outubro de 2018, depois de uma controvertida e inédita campanha política que, dentre outros acontecimentos, contou com grande disseminação de *fake news*, dissensões e discursos de ódio via redes sociais, movimentos populares e passeatas ao redor do país, e, até mesmo, uma tentativa de assassinato do candidato que veio a ser eleito, os brasileiros elegeram, com 55,13% dos votos no segundo turno, o antigo deputado federal Jair Bolsonaro como o novo presidente do país. Filiado ao Partido Social Liberal (PSL), sua eleição

¹⁶ Palavra de origem inglesa que significa “impedimento” ou “impugnação” assume, no Brasil, o significado de processo instaurado com base em denúncia de crime, abuso de poder ou qualquer outro tipo de violação da Constituição contra alta autoridade do Poder Executivo. A conclusão do processo resulta em impugnação ou cassação do mandato da autoridade em questão.

interrompe o ciclo de reiteradas vitórias presidenciais do PT desde 2002. Seu oponente, o professor Fernando Haddad, candidato do referido partido, teve 44,87% dos votos. Nessa mesma eleição, os brasileiros também escolheram os governadores de seus respectivos estados, os senadores e os deputados federais e estaduais que, juntamente com o presidente eleito, governarão o país até 2022. (MAZUI, 2018).

Essas eleições de 2018 instalaram certo clima de divisão e instabilidade política no país. Com o afunilamento dos 13 (treze) candidatos do primeiro turno para os 2 (dois) do segundo, tínhamos, de um lado, um candidato ex-militar de direita com propostas econômicas liberais e discurso conservador e, do outro, um candidato de esquerda que propunha medidas de valorização do Estado e discurso progressista. Com o *slogan* “Deus acima de tudo. Brasil acima de todos”, Bolsonaro fez suscitar questionamentos sobre a laicidade do Estado e expôs suas (im)populares opiniões sobre temas polêmicos como legalização do aborto e da maconha, “ideologia de gênero”, homossexualidade, segurança pública, porte de armas e educação, fomentando, assim, discussões acerca deles nas mais diversas esferas da sociedade.

Seus posicionamentos, em grande medida radicais e intempestivos, despertaram repulsa por parte de alguns grupos sociais minoritários e militantes como os negros, mulheres feministas, nordestinos e LGBTQIA¹⁷. O presidente alegou não compreender o que seja minoria e quais sejam os seus direitos, visto que, segundo o artigo 5º da Constituição Brasileira, todos nós somos iguais. Sua fala incluía: “Não podemos pegar certas minorias e achar que têm superpoderes e são diferentes dos demais. Se conseguirmos igualdade para todo mundo, todos se sentirão satisfeitos.” (VEJA, 2018, *online*). Falas como essa demonstram desconhecimento sobre a diferença entre os princípios de igualdade e equidade que devem balizar as políticas públicas de um país.

Partindo do princípio de que todas as pessoas são iguais perante a lei (princípio da igualdade de direitos), todo o esforço das políticas e instituições sociais deve estar voltado para a garantia do acesso e assunção desses direitos por todas as pessoas, respeitando, para isso, as suas respectivas particularidades e necessidades (princípio da equidade). Assim, nossa igualdade reside no valor ontológico que compartilhamos como seres humanos, mas nossas

¹⁷ “LGBTQIA é a sigla para definir Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Transgêneros, Queer (atua com a ideia que abrange as pessoas de ambos os gêneros que possuem uma variedade de orientações, preferências e hábitos sexuais, ou seja, um termo neutro que possa ser utilizado por todos os adeptos desse movimento), Intersexo (pessoas em que a sua característica física não é expressa por características sexuais exclusivamente masculinas ou femininas) e Assexual (pessoa que não possui atração sexual nem por homens e nem por mulheres ou que não possua orientação sexual definida).” Definição disponível em: <<http://prceu.usp.br/uspdiversidade/lgbtqia/o-que-e-lgbtqia/>>

necessidades, formas de nos portarmos no mundo e o tratamento que recebemos da sociedade são diferentes, o que demanda distintas abordagens políticas.

Apesar das constantes críticas sofridas, com o apoio da bancada evangélica da Câmara de Deputados e da população conservadora e religiosa do país e devido aos escândalos de corrupção deflagrados durante a gestão anterior, Bolsonaro logrou êxito em sua campanha eleitoral e preside o Brasil desde 1º de janeiro de 2019.

Sua gestão vem se mostrando completamente avessa a Paulo Freire e sua forma de pensar a educação. Em maio de 2019, Heitor Freire, deputado federal do PSL (partido político do qual o presidente se desligou em novembro desse mesmo ano), redigiu o Projeto de Lei 1930/19 que se encontra em avaliação pela Comissão de Educação. Sua proposta é a revogação da Lei nº 12.612/12 que declara o educador Paulo Freire Patrono da Educação Brasileira. Dentre os argumentos utilizados pelo autor para justificar seu projeto, cito:

Ao introduzir um modelo pedagógico que reverte a ordem no ambiente escolar, Freire institui o método marxista crítico, em que o aluno deve quebrar a posição superior do mestre, questionando-o, insurgindo-se contra aquele que detém o conhecimento, ao que chamou de “educação libertadora”. [...] O modelo “freiriano” [sic] de educação é celebrado pela reversão, pela indisciplina, pela insubordinação do aluno perante o professor. A péssima situação da educação brasileira nos tempos modernos revela por si só os resultados catastróficos da adoção dessa plataforma esquerdista de ensino. [...] Não se trata de propor um substituto, mas sim de isentar essa área de tamanha importância desprovida de viés ideológico. Que a nossa educação seja simbolizada pelos educadores, pelos alunos, pelo ensino de qualidade e pela inocência de nossas crianças, evitando a celebração daqueles que incentivam à balbúrdia e a insubordinação. (FREIRE, 2019, p. 2 e 3)

Apesar da ironia do seu sobrenome, o deputado Heitor Freire demonstra total incompreensão e desconhecimento de quem foi Paulo Freire e de qual era a sua proposta educativa. Como veremos no próximo capítulo, a Pedagogia Crítica de Freire em nada tem a ver com balbúrdia, indisciplina ou insubordinação, mas na construção respeitosa, solidária e consciente do conhecimento. Também revela sua ignorância quanto ao caráter essencialmente ideológico da educação e, ainda que não proponha um patrono substituto no referido texto (a proposta de substituto está no apensado¹⁸ apresentado pelo deputado do mesmo partido, Carlos Jody, que nomeia São José de Anchieta como novo Patrono da Educação Brasileira), tributa abertamente o malogro da educação do país à aplicação do que ele chamou de “plataforma esquerdista de ensino”.

¹⁸ O texto do apensado pode ser encontrado em: <<https://www.camara.leg.br/propostas-legislativas/2204158>>.

Bolsonaro também comunga dessa ideia e não poupa ofensas a Paulo Freire. Dentre seus posicionamentos na mídia a esse respeito, destaco aquele de 16 de novembro de 2019, quando o presidente chamou Freire de “energúmeno” ao criticar a “programação totalmente de esquerda, ideologia de gênero” da TV Escola que, em suas palavras, estava “há 30 anos massificando [...] em cima dessa filosofia aí do Paulo Freire da vida aí, esse energúmeno aí que foi ídolo da esquerda¹⁹” (informação verbal). O presidente associa sua crítica a Freire ao posicionamento do Brasil nos últimos lugares do *ranking* mundial do resultado referente à prova de 2018 do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA). Ele acredita que o país está impregnado com uma “doutrinação marxista de esquerda” que vem contribuindo há décadas para o péssimo desempenho da educação brasileira.

Como professora, pesquisadora e estudiosa da obra freireana, não posso concordar com esse pensamento. Tal como constatei a partir desta pesquisa, apesar da Pedagogia Crítica Freireana ter nascido no Brasil, pouco se sabe sobre ela e menos ainda se pratica. Muitos educadores, como os sujeitos participantes desta pesquisa, não têm qualquer familiaridade com os princípios pedagógicos de Freire ou tiveram apenas um contato superficial com seus pressupostos, o que os impede de vivenciá-los em sua prática docente. Sendo assim, avalio o insucesso da educação brasileira pela ótica de que ainda nos falta uma educação com intencionalidade e autorresponsabilização docente, educação para a politização e conscientização do indivíduo, para a democracia e igualdade de direitos, para a competência intelectual, técnica e humana. Por isso, advogo – ao contrário do presidente e seus aliados – uma educação freireana de fato e de verdade, readequada à nossa realidade atual, contextualizada aos milhares de microcontextos escolares espalhados pelo território nacional, que sirva aos interesses dos sujeitos e contribua para sua emancipação social. À definição e explanação desses princípios pedagógicos dediquei o próximo capítulo.

Assim, como é possível constatar a partir dos dados e fatos aqui expostos, ainda não desfrutamos de índices irrisórios de pobreza ou analfabetismo; ainda não somos um país referência em justiça social; ainda carecemos de políticas públicas mais efetivas para a educação brasileira; ainda é preciso maior engajamento social para conter e prevenir a corrupção generalizada instalada parasitariamente na máquina pública. E, para isso, a

¹⁹ Extraído de reportagem audiovisual exibida em <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/12/03/brasil-cai-em-ranking-mundial-de-educacao-em-matematica-e-ciencias-e-fica-estagnado-em-leitura.ghtml>>. Acesso em: 02 jan. 2020.

educação libertadora, aquela que se dispõe a contribuir para a formação de cidadãos emancipados e críticos, se faz ainda imperativa.

Importa compreender, também, que a conduta crítica não é – nem pode ser – partidarista, no entanto, ela jamais será neutra, posto que nenhuma produção humana o é. Na verdade, nossa ação social é sempre política. Agimos a favor de ou contra algo. Ou se educa para o adestramento do homem-objetificado ou para a emancipação social do homem-sujeito. Não há meio termo. Não há neutralidade. Aspecto inexoravelmente humano que anteprojetos de lei como o “Programa Escola sem Partido”²⁰ parecem falhar em compreender.

Apesar de discordar da premissa básica do referido projeto – a de que a neutralidade é possível – e de suas propostas, não ignoro a preocupação manifestada pelos grupos de suporte à causa e seus simpatizantes. Por vezes, o ambiente escolar e acadêmico é utilizado como palco partidarista por professores fanáticos antialogais. É o recorrente perigo dos extremos. De um lado, o professor apático, alheio às questões sociais, tecnicista, produtor de uma “massa-força-de-trabalho-acrítica”. De outro, o professor partidarista, doutrinador que, na busca por apregoar seu ponto de vista, se furta ao diálogo e aos princípios elementares de um educador crítico, elencados por Freire (1996): respeito aos saberes dos educandos, rejeição à discriminação, bom senso, saber ouvir, humildade e disponibilidade para o diálogo.

Por isso, é preciso fazer uma clara distinção aqui: tanto o professor alheio a seu papel político quanto aquele que usa de sua sala de aula e influência como palanque partidarista estão fora do que Freire chamou de professor crítico e libertário. Muitos não compreenderam – e até hoje não compreendem, talvez pelo viés ideológico adotado, por falta de conhecimento sobre o legado Freireano ou de interesse pelo mesmo – a pedagogia proposta por Freire. Ele desvendou o caráter político e ideológico da educação sim, mas não para fazer dela palco de polarização, partidarismos e sectarização.

Justamente por essa incompreensão de suas propostas, o movimento desencadeado por Freire em seus esforços para a criação de uma educação libertária foi, como era de se esperar quando se questiona os fundamentos daquilo que sustenta o *status quo*, interpretado pelos grupos dominantes de sua época como “perigosa subversão”, “massificação” e “lavagem

²⁰ Projeto de Lei nº 867 federal, apresentado à Câmara de Deputados em 2015, que prevê, dentre outras coisas, a neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado e o pluralismo de ideias no ambiente acadêmico e veda a “prática de doutrinação política e ideológica bem como a veiculação de conteúdos ou a realização de atividades que possam estar em conflito com as convicções religiosas ou morais dos pais ou responsáveis pelos estudantes.” Se aprovada, suas imposições incidirão sobre os livros didáticos e paradidáticos, avaliações para o ingresso no ensino superior, provas de concurso para o ingresso na carreira docente e instituições de ensino superior. O projeto pode ser acessado, na íntegra, pelo site: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1050668>>.

cerebral” (FREIRE, 1967, p. 36). A discussão acerca da partidarização que se avoluma nos dias atuais, na verdade, não é nova. Freire, ainda em 1967, identificou na sociedade brasileira o mesmo movimento social, a que chamou de sectarização:

[...] o homem brasileiro e até as suas elites, vinham descambando para a sectarização e não para as soluções radicais. E a sectarização tem uma matriz preponderantemente emocional e acrítica. É arrogante, antidialógica e por isso anticomunicativa. É reacionária, seja assumida por direitista, que para nós é um sectário de “nascença”, ou esquerdista. O sectário nada cria porque não ama. Não respeita a opção dos outros. Pretende a todos impor a sua, que não é opção, mas fanatismo. Daí a inclinação do sectário ao ativismo, que é ação sem vigilância da reflexão. (FREIRE, 1967, p. 50).

O fato é que o fanatismo, o partidarismo e o sectarismo são danosos em todas as áreas sociais, sobretudo na educação. Quero deixar claro que essa nunca foi a proposta de Freire. Ao defender uma educação crítica e, por isso, política, ele propunha a compreensão da realidade social por meio do diálogo e não da doutrinação. Era ouvir a voz do pobre, do camponês, do operário, do educando para que se tornassem partícipes do seu próprio processo de formação cidadã. Educação não é algo que se impõe sobre o outro; só pode ser algo que se constrói com ele. “A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa.” (FREIRE, 1967, p. 97).

Só um olhar crítico sobre a realidade das nossas salas de aula será capaz de avaliar o tipo de educação que estamos oferecendo aos nossos educandos. Estamos reconhecendo, junto com eles, que a educação é ideológica? Que há interesses por trás do currículo e das políticas educacionais? Que é imprescindível a apreensão da realidade local e global para que a educação faça sentido para o indivíduo? Que a educação é uma forma de intervenção no mundo? Essas são perguntas que não podem escapar ao docente, sob pena de que sua atuação colabore para a alienação ou manipulação dos educandos e não os habilite para a atuação social legítima.

Por isso, parto aqui da leitura de mundo freireana, com a qual comungo, de que ao homem é inerente o ato de pensar, criticar e refletir a sua realidade. No entanto, por vivermos em uma sociedade de classes, os interesses da classe dominante, que sempre redundam em mantê-la no poder, conflitam diretamente com as classes dominadas e se esforçam para mantê-las assim: em uma paralisante alienação, desumanizadas, descrentes de sua capacidade de alterar o *status quo*. Assim, muitos aspectos do Brasil da segunda metade do século XX ainda se manifestam na sociedade brasileira do século XXI, embora com outros nomes e aparências.

Ainda falta uma educação política no Brasil. Falta o compromisso ético e crítico de priorizar a discussão do mundo; dos problemas reais enfrentados no dia a dia social; das relações humanas e dos desafios que elas impõem quanto ao respeito à diversidade – que se manifestam, inclusive, em nossas salas de aula e para os quais, não raro, fazemos vistas grossas; dos mecanismos de controle perpetrados pela classe dominante e de ascensão social; e da capacidade inerente a cada ser humano de ser sujeito da sua própria história e da História de sua sociedade. Falta à educação brasileira atual a preocupação em formar cidadãos pensantes, capazes de criticar seu tempo e seu espaço para construir novas realidades, abstendo-se de serem meros reprodutores das palavras dos outros – seres em estado vegetativo, segundo Freire (1967).

Como dito, estamos novamente em época de transição política no Brasil. Testemunhamos, em escala nacional, esquemas de grave corrupção política, manifestações sociais nas ruas, operações judiciais federais, encarceramento de condenados, realização do quarto *impeachment* presidencial brasileiro, desprestígio de partidos políticos e nascimento de novos, ascensão de um presidente de direita ao poder, reformas trabalhistas e previdenciárias, corte orçamentários, e tantos outros acontecimentos históricos. Sem dúvida, a atual conjuntura política não é a mesma dos tempos de Freire, nem a permanência das condições sociais de seu tempo se configura como requisito *sine qua non* para a aplicação dos seus princípios pedagógicos. Como princípios, eles permanecem atemporais, pois uma das suas premissas básicas é a sua adequação ao tempo e espaço a que servem. Afinal, como ele mesmo afirmava, é preciso recriar as experiências e não copiá-las: “A melhor forma de se acreditar nas minhas ideias é revigorá-las, modificá-las e transformá-las.” (BIOGRAFIA, 2008).

Mesmo verificando as dissemelhanças aqui destacadas, consigo perceber, também, a partir do quadro histórico-social brasileiro freireano, inúmeras similaridades com a conjuntura social e educacional vivida pelos brasileiros do final desta segunda década do século XXI. Além do que já foi exposto até aqui, ficou do Brasil de Freire o desejo por uma educação crítica que nos descolonize, que nos livre da sombra da opressão da classe dominante; uma educação que reconheça que “[o] que importa, realmente, ao ajudar-se o homem é ajudá-lo a ajudar-se. [...] É fazê-lo agente de sua própria recuperação. É, repitamos, pô-lo numa postura conscientemente crítica diante de seus problemas.” (FREIRE, 1967, p. 56).

Além da compreensão do cenário brasileiro atual, considero indispensável realizar uma leitura mais ampla, global do século em que nos encontramos e das repercussões que suas demandas epistemológicas, sociais, políticas e culturais impõem sobre o ensino de línguas da contemporaneidade. É a isso que se dedica o tópico a seguir.

2.3 O século XXI e suas implicações para a educação linguística

O início do século XXI se apresenta marcado por consideráveis mudanças nos âmbitos econômico, tecnológico, epistemológico, político, cultural e, claro, social. As transformações desencadeadas pelo processo de industrialização do trabalho, ainda no século XIX, foram exponencialmente impulsionadas a partir do estabelecimento dos novos meios de comunicação e dos avanços científicos e tecnológicos experimentados nas últimas quatro décadas com a intensificação do fenômeno que ficou conhecido como globalização.

No século XX, assistimos ao surgimento dos automóveis, aviões, eletrodomésticos, telecomunicações (rádio, telefone, televisão, computador), satélites artificiais, antibióticos, contraceptivos orais e *internet*. O legado deixado pelas experiências transformadoras do século XX apresenta uma face positiva e outra negativa, pois foi também nesse período que ocorreram as duas grandes guerras mundiais e suas consequências devastadoras, a criação da bomba atômica, o desenvolvimento exorbitante de algumas economias em detrimento e a partir da exploração de outras, a permanência da fome como grave problema social em tantos países, malgrado o aumento vultoso da produção de alimentos, dentre outros malefícios.

Pensar esse fenômeno de integração econômica, social, cultural e política, que conta com o auxílio das tecnologias da era digital para sua expansão, requer um olhar crítico sobre seu real alcance e consequências globais. Sendo assim, este tópico trará discussões acerca da globalização e seus efeitos, levando em consideração a perspectiva dos menos privilegiados; além de problematizar o período que se convencionou chamar de pós-modernidade para, em seguida, discorrer sobre as implicações das transformações vividas até aqui para a concepção de língua e de seu ensino na contemporaneidade.

2.3.1 A globalização e a pós-modernidade pela ótica das sociedades pós-coloniais

Em seu livro intitulado *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*, o geógrafo baiano Milton Santos (2001) apresenta a globalização como um processo derivado do surgimento de um novo sistema de técnicas utilizado a serviço de interesses políticos particulares. Na sua visão, são quatro os fatores históricos que explicam a configuração atual da globalização: a) a unicidade técnica, representada em nossos tempos pela tecnologia da informação através da cibernética, informática e eletrônica, transformando completamente as formas de trabalho e produção mundiais pelo seu enorme alcance e rapidez; b) a convergência dos momentos, que possibilita a chegada das informações de qualquer lugar

do globo de forma instantânea, em tempo real; c) o motor único, que é a mais-valia universal viabilizada pela mundialização do produto, da informação, do dinheiro, do consumo, do crédito, da dívida etc. e pelo incentivo à competitividade de mercado; e d) a cognoscibilidade do planeta, característica que permite ao homem o conhecimento e a manipulação da natureza como nunca antes.

Por meio da compreensão de que esses fatores podem ser utilizados para concretizar diferentes agendas, a depender dos interesses políticos que subjazem às práticas dos agentes hegemônicos, Santos (2001) desenvolve três concepções de globalização coexistentes em um só mundo: a globalização como fábula, que é a perspectiva do mundo tal como nos querem fazer vê-lo; a globalização como perversidade, que é o mundo de fato como ele é; e a globalização como possibilidade, que é o mundo como acreditamos que ele pode ser.

A divulgação de fábulas é condição essencial para a construção do mundo como querem nos fazer crer. Na globalização como fábula, segundo o autor, propagam-se mitos, como a noção de “aldeia global”, para nos fazerem crer que o repasse instantâneo de notícias resulta necessariamente em cidadãos bem informados e a par das contingências do mundo. Desse mito, aliado ao da diminuição das distâncias – como se realmente a todos fosse dado o privilégio de viajar e ter acesso aos rápidos meios de transporte –, surge aquele do encolhimento das categorias espaço e tempo, difundindo a contestável ideia de que o mundo está ao alcance de todos à distância de um clique. A difusão do capitalismo por meio de um mercado de bens de consumo que se pretende global propaga uma capacidade homogeneizadora. No entanto, o que se percebe é o aumento das diferenças locais à medida que se cultua o consumo e o Estado passa a servir aos interesses do capital e não da população.

Acrescento à lista de Milton Santos o mito da meritocracia que ilude os indivíduos que já nascem em condições brutais de desigualdade com a falácia de que eles podem ter e conquistar o que quiserem desde que se esforcem para isso. Assim, com toda responsabilidade pelo seu sucesso e bem-estar apenas sobre os seus ombros, ficam o Estado e a sociedade desobrigados de qualquer dever político, moral ou ético para minimizar as desigualdades. Mitos como esses circulam nas sociedades como se os avanços tecnológicos e econômicos do final do século XX e início do XXI não se restringissem a poucos privilegiados.

O segundo tipo de que fala Milton Santos é o da globalização como perversidade. Ela tem total relação com a realidade que a maior parte da população mundial experimenta: desemprego e pobreza crescentes; fome e desabrigo; desentendimentos internacionais regidos pelos interesses econômicos de elites; educação de qualidade cada vez menos acessível; males

morais e espirituais como individualismo, egoísmo, corrupção etc. As causas desses males, para o autor, são as tiranias do dinheiro e da informação regidas por um sistema ideológico que incita à competição.

A tirania da informação garante a entrega de informações maquiadas e manipuladas segundo os interesses do mercado para a população, transformando o que seria informação em propagação de uma ideologia. A informação atual intenta atender a dois objetivos: instruir e convencer. Este último fica por conta da publicidade que, hoje, antecede a toda produção e perpassa todas as áreas de atuação humana. É ela a responsável pela divulgação das fábulas comentadas anteriormente que corroboram para a manutenção do sistema ideológico que, sendo o mesmo que

[...] justifica o processo de globalização, ajudando a considerá-lo o único caminho histórico, acaba, também, por impor uma certa visão da crise e aceitação dos remédios sugeridos. Em virtude disso, todos os países, lugares e pessoas passam a se comportar, isto é, a organizar sua ação, como se tal “crise” fosse a mesma para todos e como se a receita para afastá-la devesse ser geralmente a mesma. Na verdade, porém, a única crise que os responsáveis desejam afastar é a crise financeira e não qualquer outra. Aí está, na verdade, uma causa para mais aprofundamento da crise real – econômica, social, política, moral – que caracteriza o nosso tempo. (SANTOS, 2001, p. 18).

A primazia de que goza a crise financeira tem sua raiz naquilo que o autor chama de tirania do dinheiro. Assumindo o papel central do sistema político que conta com o uso das técnicas pelos governos e empresas para gerar a globalização, o dinheiro passa a reger as relações sociais. Dessa forma, somos estimulados ao consumo, à competitividade e à conformidade com o *status quo* por meio da alienação, que Milton Santos chama de “confusão dos espíritos”. É o individualismo, também, o corolário da tirania do dinheiro, o qual se encontra imbricado em todas as áreas: econômica, na forma como as empresas competem umas com as outras; política, manifesto no interesse dos partidos em permanecerem no poder apenas pelo poder e não pelo bem da população; territorial, na maneira em que as cidades reclamam benefícios e soluções para si, sem levar os demais territórios em consideração; e pessoal, em que as relações humanas se objetificam e passam a se constituir como relações eu-isso, em lugar de eu-tu, como dizia Martin Buber (2001).

Compartilhando a sua visão tríplice da globalização, Milton Santos argumenta, por fim, em tom otimista, que os meios técnicos e materiais utilizados pelo pensamento ocidental em nome do capital na construção do fenômeno globalizante em suas faces mítica e perversa, tal como se dá hoje, podem servir a outros objetivos sociais e políticos se forem apropriados pelo homem para a construção de uma outra globalização, uma globalização mais humana,

voltada para a solidariedade. Para isso, é mister uma transformação radical do que está posto, a fim de que o homem ocupe o lugar central de todas as ações, não mais o dinheiro. Para o autor, a centralidade do homem nas preocupações do mundo resultaria na primazia da compaixão nas relações humanas e no incentivo à solidariedade social, instaurando uma nova ética que acarretaria um novo modelo econômico e a construção de uma nova sociedade. Santos (2001, p. 148) explica o que significaria essa transformação:

A nova paisagem social resultaria do abandono e da superação do modelo atual e sua substituição por um outro, capaz de garantir para o maior número a satisfação das necessidades essenciais a uma vida humana digna, relegando a uma posição secundária necessidades fabricadas, impostas por meio da publicidade e do consumo conspícuo. Assim o interesse social suplantaria a atual precedência do interesse econômico e tanto levaria a uma nova agenda de investimentos como a uma nova hierarquia nos gastos públicos, empresariais e privados. Tal esquema conduziria, paralelamente, ao estabelecimento de novas relações internacionais. Num mundo em que fosse abolida a regra da competitividade como padrão essencial de relacionamento, a vontade de ser potência não seria mais um norte para o comportamento dos estados, e a ideia de mercado interno será uma preocupação central.

Embora seja difundida a ideia de que a globalização, tal qual se apresenta, seja irreversível, o autor acredita que é possível conceber mudanças concernentes à produção de uma nova globalização, e estas não virão do centro do sistema, mas das periferias, surgirão dos países subdesenvolvidos, como numa revolução que se dará de “baixo para cima”. Esta globalização como possibilidade é propiciada pelos novos instrumentos e técnicas que, por sua própria estrutura, ao combinar os avanços da informática e da eletrônica, se tornam mais acessíveis aos diversos estratos sociais que os de outrora. Ainda que não tenham atingido todas as camadas sociais e indivíduos, não se pode negar que tenha havido relativa democratização dos meios de comunicação e informação após o surgimento da *internet* e do ciberespaço.

Dessa forma, as prospecções realizadas por Santos no final da década de 1990 como características dessa nova globalização já podem ser sentidas em alguma medida nesse final da segunda década do século XXI: pluralidade de vozes e discursos concorrentes ao hegemônico devido ao seu paulatino descrédito; possibilidade da retomada da criatividade e da inventividade em lugar da automatização do trabalho; resgate da cultura popular em oposição à cultura das massas; construção de uma outra história contada “de baixo pra cima” viabilizada pela mistura de povos e culturas diferentes; rendição da mídia aos apelos e pressões sociais procurando atender ao novo perfil de consumidor; movimentos de resistência

à globalização perversa orquestrados pelos países ou populações “de baixo”; e crescente valorização do local.

Por ser a globalização um processo instrumentado pela racionalidade ocidental, que é hegemônica, os movimentos de resistência partem de uma outra lógica que, rebelde àquela, abre espaço para formas distintas de modo de vida, trabalho e pensamento. É o espaço da variedade, da espontaneidade, da criatividade, da subjetividade fruto de contra-racionalidades “corriqueiramente chamadas de irracionalidades, mas que na realidade constituem outras formas de racionalidade [...] produzidas e mantidas pelos que estão ‘embaixo’, sobretudo os pobres, que desse modo conseguem escapar ao totalitarismo da racionalidade dominante.” (SANTOS, 2001, p. 120-121). Esses movimentos de resistência e transformação são gerados devido à maneira como a globalização é sentida e percebida diferentemente no mundo. Santos (2001, p. 153) explica:

A combinação hegemônica de que resultam as formas econômicas modernas atinge diferentemente os diversos países, as diversas culturas, as diferentes áreas dentro de um mesmo país. A diversidade sociogeográfica atual o exemplifica. Sua realidade revela um movimento globalizador seletivo, com a maior parte da população do planeta sendo menos diretamente atingida – e em certos casos pouco atingida – pela globalização econômica vigente. Na Ásia, na África e mesmo na América Latina, a vida local se manifesta ao mesmo tempo como uma resposta e uma reação a essa globalização. Não podendo essas populações majoritárias consumir o Ocidente globalizado em suas formas puras (financeira, econômica e cultural), as respectivas áreas acabam por ser os lugares onde a globalização é relativizada ou recusada.

O momento histórico em que ocorreu a intensificação da globalização, que tomou proporções jamais vistas antes, é comumente chamado de pós-modernidade (LYOTARD, 1984; HALL, 1992) ou modernidade líquida (BAUMAN, 2001) e é decorrente dos movimentos orquestrados pelo pensamento moderno, cujas principais marcas são o racionalismo europeu legado pelo Iluminismo, o estabelecimento do capitalismo como ordem econômica em oposição ao comunismo, o princípio do fenômeno da globalização e o decorrente estreitamento de fronteiras que facilitou o trânsito de pessoas e culturas.

Na história do pensamento do Ocidente, rompe-se, na pós-modernidade, com os conceitos de povo, nação, indivíduo e identidade única e fixa, concebidos durante os séculos XIX e XX sob a lógica binária do pensamento cartesiano e do racionalismo ocidental (RAJAGOPALAN, 2003). É preciso entender, no entanto, que a ruptura que começou a se estabelecer em todos esses campos não representa a totalidade de sociedades do globo. Em muitos países e sociedades, esses rastros modernos ainda estão em pleno desenvolvimento ou sequer chegaram; o que implica dizer que o fenômeno moderno não foi vivido da mesma

maneira, nem seus efeitos sentidos com a mesma intensidade em todos os lugares. Daí a impossibilidade de se falar em modernidade, pós-modernidade ou qualquer outro paradigma epistemológico e social de forma universal.

A História sempre foi contada pela ótica do Ocidente, do Norte colonizador, dos países que se autoproclamaram “desenvolvidos” e relegaram a todos aqueles que não “dançavam conforme a sua música”, que destoavam do que era considerado cultura ou civilização o rótulo de “subdesenvolvidos” – ou “em desenvolvimento”, como posteriormente se convencionou chamá-los, na tentativa de amenizar a depreciação do termo anterior. Por essa lógica ocidental, existe uma linearidade histórica na qual se encontram os países e o caminho correto a ser trilhado por todos eles seria aquele traçado pelos países do Norte, na esperança de um dia serem tão desenvolvidos quanto estes. Sob tal ótica, tudo o que precisam fazer é imitar seu modo de pensar, agir e se comportar no mundo. (SOUSA SANTOS, 2004).

De acordo com Bauman (1999, p. 11, grifos do autor), toda função nomeadora e classificadora implica as ações de incluir e excluir. Assim, as categorizações realizadas pelo Norte, orientadas pela lógica binária tão característica da modernidade, fragmentaram o “mundo em dois: entidades que respondem ao nome e todo o resto que não. Certas entidades podem ser incluídas numa classe – *tornar-se uma classe* – apenas na medida em que outras entidades são *excluídas*, deixadas de fora.”. Assim, a História da humanidade foi contada por séculos tendo como paradigma a visão classificadora que deu voz aos que tinham o poder de contar a história e silenciou as demais que ocorriam paralelamente, mas que, por não atenderem à categorização, foram excluídas e postas à margem da História.

Para Sousa Santos (2004), esse pensamento ocidental classificador apresenta graves repercussões epistemológicas e políticas. Primeiro, é furtada aos países que se encontram em situação assimétrica com o Norte a possibilidade de se autodenominarem – visto que a História já se encarregou de lhes dar um nome e um papel – e de pensar o mundo a partir de critérios próprios, sem precisar recorrer aos cânones do Norte para validação do seu conhecimento. A segunda implicação diz respeito à impossibilidade de enxergar que os países do Sul podem ser ou, de fato, sejam, em alguns aspectos, mais “desenvolvidos” que os do Norte. Esse tipo de pensamento é altamente prejudicial para a autoestima desses países que foram levados a crer que tudo o que produzem como sociedade é “sub”, inferior, primitivo, não desejável.

Além disso, o que a modernidade representou para os países do Norte – no já mencionado sentido geopolítico proposto por Sousa Santos (2016) – certamente não foi o mesmo para os países do Sul. Por esta razão, o termo pós-modernidade – com toda carga

semântica que carrega – não pode ser aplicado a todos os contextos sociais e históricos de todos os países como se todos eles tivessem vivido as mesmas experiências da modernidade e tivessem rompido com ela no final do século anterior, iniciando nesse milênio um novo momento social, econômico e cultural impregnado com as características apontadas pelos estudiosos da pós-modernidade. Daí muitos autores, como o próprio Sousa Santos, não se identificarem com este termo.

Este autor alega, inclusive, que algumas comunidades podem ser denominadas como “pré-pós-modernas”, no sentido de que já manifestavam no período compreendido pela “modernidade” características de organização social associadas à pós-modernidade – como identidades moventes, valorização das subjetividades e da coletividade, dentre outros – que só agora o pensamento ocidental passou a validar. Por isso, ele afirma que é preciso

[...] descartar a teleologia do desenvolvimento, na qual todas as sociedades precisam passar pela modernidade para depois chegar a uma pós-modernidade. Se pudéssemos usar esse conceito, diríamos que muitas de nossas sociedades são “pré-pós-modernas”. Aqui, existem muitas coisas envolvidas. Por exemplo, os ocidentais do Norte estão procurando e avaliando certos tipos de racionalidade que envolvam as emoções, que permitam formas de diálogo que não sejam logocêntricas, mas que partam da música, da dança. A América Latina estaria, nesse caso, mais avançada nessas questões do que o Norte. (SOUSA SANTOS, 2004, p. 105).

Sousa Santos denomina essa lógica ocidental de “monocultura do tempo linear” e propõe que se instaure, em seu lugar, uma nova lógica: a da ecologia das temporalidades, que envolveria a criação de um modo de pensar que conceba a pluralidade de tempos e de conceitos de tempo, possibilitando o surgimento de tipos de desenvolvimento contextualizados que se mostrem como desenvolvimento alternativo ou, ainda, como alternativas ao desenvolvimento. A necessidade dessas novas alternativas que desafiem o cânone do desenvolvimento moderno se justifica no fato que este modelo ocidental

[...] se transformou em um modelo de desenvolvimento global que desqualifica, por serem locais, todos os modelos ou práticas alternativas de desenvolvimento. Temos que revalorizar o local, desglobalizá-lo em relação à globalização neoliberal (que o globaliza decodificando-o como local) e transformá-lo em semente de uma globalização alternativa, contra-hegemônica. (SOUSA SANTOS, 2004, p. 102).

Na corrente desse pensamento anti-hegemônico para a construção de uma globalização mais democrática e solidária, Sousa Santos propõe que a mudança ocorra também no nível do debate epistemológico. Para ele, há que se contestar os critérios de validade do conhecimento, os quais se baseiam, até então, em aspectos apregoados pela racionalidade ocidental:

neutralidade, distanciamento do objeto de estudo, descobertas generalizáveis e universais, dentre outros. O autor, ao contrário, defende um novo meio de se fazer ciência social:

Devemos querer ser cientistas sociais objetivos, mas não neutros, e isso significa utilizar as melhores metodologias que as ciências sociais nos têm proposto para estudar as diferentes dimensões da realidade e fazê-lo com imparcialidade, com autonomia. Mas, ao mesmo tempo, saber sempre de que lado estamos, como construímos nossos problemas, como formulamos nossas hipóteses de trabalho, com o objetivo de dar voz aos que não a têm e esclarecer teoricamente muitas das causas do sofrimento humano neste mundo globalizado injusto em que vivemos. (SOUSA SANTOS, 2004, p. 100).

Dessa maneira, fazer ciência nesse novo século não pode prescindir de uma leitura crítica da história do conhecimento, bem como das sociedades e civilizações. E é por meio dessa leitura que conseguimos enxergar, como Sousa Santos, a existência de uma ecologia de saberes, em detrimento de um único conhecimento válido e universal. O movimento ao qual pertence esse autor segue a linha dos estudos pós-coloniais, numa perspectiva de rompimento com o conhecimento científico moderno – que nada mais é do que a mundialização da epistemologia europeia – e de reconhecimento da pluralidade epistemológica, com especial atenção às epistemologias do Sul.

Para os países colonizados, a modernidade foi vivenciada como colonialidade. Na verdade, a modernidade europeia se construiu por meio da colonialidade do poder, do saber e do ser daquelas sociedades que foram colonizadas, exploradas e objetificadas (PIZA; PANSARELLI, 2012). Por isso, falar da transição da modernidade para a pós-modernidade sem problematizar a colonialidade é sucumbir à visão histórica e epistemológica dominante: a lógica racionalista europeia que conduziu a história do Ocidente. Desvencilhados do poder concreto do colonialismo, representado pela presença e exploração físicas dos colonizadores nas colônias, chegou o momento de os países pós-coloniais experimentarem a libertação nos demais níveis da vida humana, inclusive, o epistemológico. Seria, portanto, a decolonização do conhecimento, proposta por Sousa Santos (2004, p. 103), que reconhece o nascimento de outros tipos de saber, como o conhecimento-emancipação,

[...] que hoje em dia é uma forma marginal e contra-hegemônica de conhecimento. Neste, o ponto de ignorância se chama colonialismo e o ponto de saber se chama solidariedade: colonialismo é não reconhecer o outro como igual, é transformar o outro em objeto; a solidariedade é o contrário, reconhecer o outro como igual e diferente. No conhecimento-emancipação se conhece partindo de uma situação de colonialismo – que é a ignorância – para chegar a uma situação de solidariedade.

Ascender a esse ponto de solidariedade epistemológica, econômica, política, cultural e social requer o combate consciente à tendência moderna ao individualismo, ao egoísmo, à

liquidez das relações, como denuncia Bauman (2001), quando trata da nova fase da modernidade que, segundo ele, estaríamos vivendo. A modernidade líquida descrita por esse autor preserva as características dos fluidos: é movente, efêmera e veloz. Salvaguardadas as diferenças e pluralidades de experiências já apresentadas aqui, concordo com a interpretação de Bauman (2001) sobre o nosso tempo e vejo que, embora haja exceções, há uma inclinação sistêmica e social ao consumismo, às mudanças constantes e rápidas, à liberdade individual, ao culto ao hedonismo (busca desenfreada pelo prazer), à insegurança causada pela incerteza quanto ao futuro, dentre tantos outros aspectos. As demandas contemporâneas são diversas e quem quer que se proponha a fazer Ciências Humanas e Sociais não pode se furtar à compreensão do século em que vivemos e dos desafios que suas características nos impõem.

Quando se trata de ensino e formação de cidadãos críticos, a responsabilidade do ofício parece se avolumar. Por esse motivo é que Martin (2000 *apud* RAJAGOPALAN, 2003, p. 77) apresenta dois grandes desafios para a LA do século XXI: o primeiro é o de desenvolver um espectro de pesquisa que seja adaptável às necessidades da contemporaneidade; e o segundo é que a LA “[...] terá o trabalho de ressuscitar a linguística como uma disciplina – uma com um papel mais socialmente responsável para jogar em um mundo pós-colonial, pós-moderno”. Esses desafios se apresentam em total acordo com o que foi discutido neste subitem até aqui, bem como com os pressupostos freireanos acerca da ciência e do ensino: eles devem ser contextualizados – compreendidos histórica, cultural e socialmente – e atenderem às necessidades sociais de sua época.

Assim, reconhecendo as particularidades do nosso tempo e analisando-o pela ótica da Pedagogia Crítica de Freire, acredito que não é possível ensinar língua, seja ela materna ou estrangeira, sem ensinar o sujeito a existir no mundo, a se compreender como um sujeito social e, por isso, um agente de mudança da sociedade. Como dito, os estudos da Linguística Aplicada também dialogam com a perspectiva freireana e articulam um conceito de língua que contempla as premissas básicas expostas até aqui. É sobre a língua como ação humana no mundo, sendo assim, como prática social que versará o próximo subitem.

2.3.2 Língua como prática social: por uma educação para a cidadania

A concepção de língua como prática social e, por isso, essencialmente política e ideológica, vem sendo cada vez mais aceita no grande arcabouço dos estudos linguísticos. Bakhtin (2002), ainda no início do século XX quando da publicação de *Marxismo e Filosofia da linguagem*, e Rajagopalan (2003), nos dias atuais, advoga(ra)m a favor dessa compreensão

linguística cujos reflexos devem ser sentidos na maneira como ensinamos língua em nossas salas de aula.

Enxergar a língua como prática social que tanto reflete quanto constrói os discursos que permeiam a sociedade requer do professor a consciência de que o ensino de língua não deve se dar de forma alienada e descontextualizada, alheio às demandas sociais, à luta de classes, às relações de poder e aos problemas vivenciados pelo seu alunado. Assim, é pré-requisito para qualquer pesquisador que se pretenda filiado à LA enxergar a língua como prática social e seus falantes como sujeitos em sua integralidade: que possuem um corpo, ideologias, crenças e identidades. Fazer uso de uma língua é, portanto, veicular e assimilar discursos, com todo o arcabouço ideológico que possuem. É na interação humana onde a língua acontece, se move e se transforma. Transforma, inclusive, a realidade social em que está inserida. Como prática social, a língua ao mesmo tempo reflete e refrata as relações sociais e suas ideologias, como disse Bakhtin (2002).

Os esforços empreendidos pelos linguistas aplicados das últimas décadas revelam a tentativa de passar a tratar a linguística como uma ciência social e não como uma ciência natural, como por muito tempo se procurou afirmá-la (a exemplo dos estudos de Saussure e Chomsky, para citar alguns). Desde os estudos saussurianos aos dias atuais, o conceito de língua sofreu profundas mudanças. A definição clássica de língua impunha o problema de enxergá-la como algo fechado em si mesmo, sistêmico e autossuficiente, além de ignorar por completo as heterogeneidades e imprevisibilidades da língua onde ela, de fato, acontece: na interação entre os sujeitos no mundo real. É preciso reconhecer, contudo, que o papel histórico desempenhado por esses linguistas pioneiros foi de suma importância para instaurar a Linguística como ciência. Ao seguirem os modelos epistemológicos impostos pelas ciências naturais, as quais eram as portadoras da chancela para que alguma área de estudo fosse considerada cientificamente válida, sua produção de conhecimento estava inteiramente de acordo com o *zeitgeist*²¹ de sua época. (RAJAGOPALAN, 2003).

Avançar da visão de língua como estrutura e sistema para enxergá-la como prática social é um movimento que teve início no século XX com o que costumamos chamar de virada linguística. À qual se seguiram, pelo menos, outras três: a virada discursiva (que prevê o estudo da linguagem a partir do sujeito social que a produz, enxergando-o em sua totalidade), a virada crítica (que preconiza a responsabilidade social e a transformação da

²¹ Palavra alemã que significa espírito do tempo, da época. Modo de pensar e características histórico-culturais de determinado período.

realidade como partes integrantes de todo fazer científico) e a virada icônica (que admite a presença de uma variedade de redes semióticas nos processos de construção de significado) (FABRÍCIO, 2008). Esse avanço conceitual em torno da língua representa, como escrevi anteriormente, a evolução do *zeitgeist* vigente em cada fase dos estudos científicos, pois se a língua está embebida política, histórica e ideologicamente, igualmente estarão as teorias produzidas nela e em torno dela.

O que temos hoje é, sem dúvida, resultado dos esforços perpetrados por aqueles que nos antecederam. Entretanto, como qualquer outro campo do saber, a linguística é uma atividade eminentemente humana e, como tal, aquilo que dela decorre foi, é e sempre será reflexo do modo de pensar e agir dos indivíduos que nela atuam e através dela produzem conhecimento (RAJAGOPALAN, 2003). Esses sujeitos estão imbricados em relações sociais, são marcados ideologicamente e constroem suas identidades historicamente, exercendo a linguagem um papel central nesse processo de formação identitária e transformação social.

Reconhecer a função social da linguagem é o primeiro passo a caminho da dimensão crítica da Linguística que, como explica Rajagopalan (2007, p. 18),

[...] nasceu a partir da conscientização de que trabalhar com a linguagem é necessariamente intervir na realidade social da qual ela faz parte. Linguagem é, em outras palavras, uma prática social. A linguística também o é. A linguística é uma prática social como qualquer outra e tem por seu objeto a própria linguagem que, contudo, conforme a abordagem teórica que se adota, pode ser caracterizada como uma realidade mental ou um objeto de natureza algorítmica etc. – em suma, como qualquer coisa, menos uma prática social.

A mudança paradigmática decorrente da visão da linguística como ciência social e, portanto, da língua como prática social, implica novos modos de fazer ciência linguística, tendo como ponto de partida um compromisso ético com a sociedade. Isso porque ao nos deslocarmos do conceito de língua como algo distante, estanque, estrutural e fechado, negando a sua compreensão como um ente reificável, concreto e palpável que prescinde das relações sociais para existir, para admiti-la como o que ela, de fato, é – uma prática essencialmente humana –, terminamos por acolher todas as particularidades que daí decorrem: a língua é fluida, heterogênea, política, ideológica e social.

Justamente porque “não há homem no vazio” (FREIRE, 1967, p. 35) é que a sociedade se construiu (e se constrói) por meio das relações humanas, sendo a língua o elo constituidor dessas relações. Assim, não posso falar de língua como algo individual, senão como algo que acontece na relação entre indivíduos que compartilham valores, experiências, culturas e visões de mundo e que, por meio da língua, constroem suas identidades. A língua é aquilo que une as

pessoas, que as faz se reconhecerem e reconhecerem outros como partícipes de um mesmo grupo. É o que defende Rajagopalan (2008, p. 35) quando afirma que

[...] o termo ‘língua’ não designa um objeto já pronto no mundo real. Trata-se do nome dado a um objeto imaginário, que se acredita ser compartilhado pelos membros de uma comunidade que têm um sistema compartilhado de valores, interesses comuns e aspirações coletivas; ou do nome dado a uma maneira simplificada de referir-se à sensação de pertencer a uma comunidade [...].

Dentro dos estudos da LA e seus inúmeros diálogos com outros campos do saber, a língua também pode ser vista como discurso (KUMARAVADIVELU, 2008; FAIRCLOUGH, 1996, 2001; FOUCAULT, 2004) ou como cultura (MENDES, 2010; OLIVEIRA, 2007). Compreendê-la como discurso é, em primeiro lugar, reconhecer que a construção do significado se dá no seio das relações sociais, na negociação entre os falantes, e não como algo intrínseco à língua; em segundo, é perceber que essa construção semiótica está inexoravelmente vinculada a períodos históricos, sociais e culturais específicos e seus falantes estão imbricados em relações de poder (MOITA LOPES, 1996b); e, em terceiro, é também admitir a capacidade da língua/discurso de construir a realidade por meio do jogo ideológico que evidencia a disputa de poder entre as classes sociais.

Por sua vez, enxergar a língua como cultura traz à tona aquilo que Agar (1994 *apud* MENDES, 2010) destacou como imprescindível ao ensino de qualquer língua e em qualquer contexto: apagar a linha divisória que se construiu em torno da língua como estrutura e sistema e que deixou de fora o mundo – o lugar onde ela, de fato, acontece. O que está do lado de dentro da linha não é suficiente para ensinar uma língua como prática social que é, visto que exclui justamente o elemento essencial que a compõe: as relações sociais. Assim, é necessário apagar essa linha divisória e isso, conforme o autor, só pode ser realizado por meio da “borracha” da cultura. Ele sintetiza:

A língua, em todas as suas variedades, em todos os modos que aparece na vida cotidiana, constrói um mundo de significados. Quando você se depara com diferentes significados, quando você se torna consciente dos seus próprios e trabalha para construir uma ponte para os outros, ‘cultura’ é o que você está fazendo. A língua preenche os espaços entre nós com os sons; a cultura forja a conexão humana através deles. A cultura está na linguagem e a linguagem está impregnada de cultura. (AGAR, 1994 *apud* MENDES, 2010, p. 75)

Há quem advogue, no entanto, a dissociabilidade da língua e da cultura (e, conseqüentemente, do seu teor ideológico), como se pudéssemos ensinar e aprender uma sem a outra (HALL, 2001; ALPTEKIN; ALPTEKIN, 1984; SMITH, 1976). São os que defendem a possibilidade do ensino puramente instrumental do idioma, atendo-nos apenas ao seu ensino

gramatical e estrutural, desvinculado da cultura. Ao defenderem uma pedagogia dissociada da questão cultural, o argumento-base é, em sua maioria o da não-imposição de um panorama cultural único que não dialogará com a realidade do aluno que estuda o idioma como língua estrangeira.

Risager (2006), por exemplo, critica duas visões tradicionais sobre a relação língua-cultura: a do paradigma nacionalista que prevê a indissociabilidade de língua e cultura porque essa concepção denota um círculo fechado entre língua-nação-povo-cultura e a do paradigma da neutralidade cultural porque ressalta a ideia de língua como código e sistema. Em oposição à monocultura nacionalista e à suposta neutralidade cultural da língua, essa autora propõe dois pontos de partida para análise dessa relação: do ponto de vista sociológico, língua e cultura são entes separáveis, dado que a língua se desenvolve por meio das redes sociais e de contextos variados; e do ponto de vista psicológico, essa separação é impossível, pois as práticas linguísticas e discursivas estão integradas na mente do falante, fazendo com que língua e cultura sejam partes essenciais e indissociáveis de seu contexto de vida.

Concordo com a autora em sua crítica e negação das visões tradicionais nacionalista e neutra da cultura, mas discordo da dissociabilidade apresentada, especialmente no aspecto sociológico. Se compreendo a língua como prática social, parece-me evidente que ela seja permeada e construída a partir da cultura (aqui compreendida no sentido amplo, hábitos e costumes rechaçados e aceitos coletivamente, aspectos ideológicos e sociológicos que nos constituem como sujeitos). Por isso, questiono: Seria mesmo possível fazermos uso de uma língua abstendo-nos da nossa condição de sujeitos? Seria provável relacionarmo-nos com e na língua, que nada mais é do que a própria manifestação do nosso ser, suprimindo dela justamente aquilo que a constitui: seu valor significativo e ideológico? E o que dizer, por exemplo, da frustração e repulsa causadas ao aluno, fatigado por um ensino repetitivo e ineficaz da língua inglesa, no momento que ele ouve as palavras *verb to be*? Não haveria mesmo qualquer relação importante entre língua e cultura? Não seria a língua um meio privilegiado de registro sonoro e gráfico das memórias das experiências que vivemos? Como disse Bakhtin (2002, p. 95), “[n]a realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial”.

Conforme explanado nos parágrafos anteriores, tanto o discurso quanto a cultura podem ser facilmente compreendidos como práticas sociais. Assim, penso que esses conceitos de língua, na verdade, se complementam, pois concordam com a assertiva de que a língua é

ação na e da sociedade e, por isso, é fluida, historicamente contextualizada e não pode abster-se de seu caráter político, ideológico e social. Dessa forma, enxergar a língua como prática social engloba admiti-la também como discurso e como cultura, renunciando à visão restrita de língua circunscrita a aspectos puramente gramaticais. Como explica Mendes (2010, p. 77, grifos da autora), “[d]e fato, o que está *além* da língua, ou *antes* da língua, que não pode ser descartado, com certeza, é toda a rede sociocultural que a envolve e faz com que ela seja usada de um modo específico, em determinado contexto; uma entre tantas outras possibilidades.”.

Portanto, é o conceito de língua como prática social, e não como estrutura linguística alienada ao sujeito que dela faz uso, que permite ao linguista observar que os fenômenos geopolíticos, como a globalização e a crescente interação entre os povos, colaboram para que a língua se reelabore, admita novos vocábulos, torne outros obsoletos e evidenciam uma de suas importantes características: a língua é fluida e mutante. Tendo como exemplos claros de sua constante mutabilidade o hibridismo linguístico e o multilinguismo. Além disso, os fenômenos contemporâneos trazem consigo a percepção da fragmentação e fluidez das identidades (HALL, 1992) e a liquidez das relações sociais (BAUMAN, 2004). Afinal, como comenta Rajagopalan (2003, p. 69),

[...] as línguas não são meros instrumentos de comunicação, como costumam alardear os livros introdutórios. As línguas são a própria expressão das identidades de quem delas se apropria. Logo quem transita entre diversos idiomas está redefinindo sua própria identidade. Dito de outra forma, quem aprende uma nova língua está se redefinindo com uma nova pessoa.

Somos seres da comunicação, da interação e das relações sociais, somos seres linguísticos e, por meio da língua, agimos no mundo, criamos o nosso mundo e, frequentemente, o transformamos. É na língua onde se manifestam as lutas de classe, os preconceitos, os juízos de valor, as ideologias, a expressão do ser, as crenças, as subjetividades, o debate político, os embates sociais, enfim, a vida está marcada na língua e a língua marca a vida social.

Assumir esse conceito linguístico traz implicações éticas para o pesquisador ou quem quer que trabalhe, estude, ensine e aprenda uma língua. Se admito que o sujeito nela se reflete e por ela se constitui, preciso reconhecer a responsabilidade social da minha prática epistemológica, se sou pesquisador, ou da minha práxis educativa, se sou professor. Pousa sobre mim a responsabilidade de instruir meus alunos e/ou sujeitos de pesquisa acerca das relações de poder perpetradas na e pela língua, bem como da constituição identitária que cada

indivíduo, em convívio social, realiza por meio dela. Ainda, importa-me evidenciar a língua como meio de transformação social, como instrumento político de emancipação.

Desse modo, entendo que não há como se relacionar criticamente com a língua tal como ela é sem reconhecer e admitir sua constituição ideológica e política, como ratifica Rajagopalan (2007, p. 16, grifos meus) no excerto abaixo:

[...] a linguagem funciona como algo mais que um simples espelho da mente humana. Longe de ser um simples *tertium quid* entre a mente humana, de um lado, e o mundo externo, do outro, **a linguagem constitui-se em importante palco de intervenção política**, onde se manifestam as injustiças sociais pelas quais passa a comunidade em diferentes momentos da sua história e onde são travadas as constantes lutas. **A consciência crítica começa quando se dá conta do fato de que é intervindo na linguagem que se faz valer suas reivindicações e suas aspirações políticas.** Em outras palavras, **toma-se consciência de que trabalhar com a linguagem é necessariamente agir politicamente, com toda a responsabilidade ética que isso acarreta.**

Recorrendo a esse conceito social de linguagem como pressuposto teórico base para a compreensão da relação intrínseca entre a língua e as relações histórico-sociais, decorrendo dela implicações éticas para a educação linguística, prossigo para o próximo capítulo no qual trarei uma explanação teórica acerca dos aspectos da pedagogia freireana que elegi como princípios pedagógicos aplicáveis ao ensino crítico de línguas – aqui, especificamente da LI.

3. PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS FREIREANOS PARA UMA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA CRÍTICA

Segundo Freire (1979), o núcleo gerador da educação se encontra na inconclusão do homem. Por ser um ser inacabado, e saber-se como tal, o homem se educa. Essa educação é permanente e acontece em todo lugar. Assim, não há seres educados ou não educados. Há diferentes graus de educação e, por isso, não há sábios completos nem ignorantes absolutos (FREIRE, 1979).

Com o objetivo de teorizar e realizar uma pedagogia capaz de inserir o homem em sua realidade, conduzindo-o a assumir sua verdade ontológica de ser sujeito e não objeto de sua própria vida e história, Freire desenvolveu uma vasta obra ao longo de toda a sua vida e a legou à humanidade. Dentro dela, podemos encontrar elementos e conceitos fundamentais que atravessam seus escritos como um todo e regem sua visão pedagógica.

Assim, a partir da leitura e estudo de sua vida e obra, pude identificar alguns fundamentos que chamei aqui de princípios pedagógicos freireanos, dentre os quais escolhi 8 (oito) para conduzir a minha pesquisa-ação nas escolas. Este capítulo é, sobretudo, a minha leitura e síntese da obra freireana no tocante aos princípios aplicáveis ao ensino crítico de LI.

Os princípios elencados aqui dizem respeito à prática docente nos seus mais diversos aspectos e perpassam reflexões desde a teoria da filosofia da educação à sua dimensão mais prática. Sua explanação nos permite compreender os pilares da visão pedagógica de Freire que, segundo a minha análise, melhor contemplaram o meu objeto de pesquisa e mais tiveram relevância nos contextos educacionais participantes.

Dessa forma, este capítulo se subdivide em 8 (oito) itens, os quais tratam, respectivamente, dos seguintes princípios: Intencionalidade e autorresponsabilidade; Curiosidade epistemológica; Dialogia; Respeito ao educando; Leitura de mundo; A educação é ideológica; Criticidade; e Educar para libertar.

3.1 Intencionalidade e autorresponsabilidade

A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa. (FREIRE, 1967, p. 97).

Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. (FREIRE, 1996, p. 19).

Quem quer que se dedique ao ofício docente deve saber que uma das premissas da educação crítica é a intencionalidade. O educador deve ter ciência do que quer alcançar mediante a ministração das suas aulas, que habilidades deseja fomentar, que competências quer desenvolver, quais provocações quer fazer e que conceitos pretende mobilizar. A clareza dos objetivos que se quer alcançar é a orientadora da prática docente, porque é por ela que se estabelecem os meios, o “como”, as estratégias e os conteúdos de ensino.

Na obra de Freire, percebemos claramente os seus objetivos: superar o analfabetismo e a inexperiência democrática dos brasileiros por meio da educação – esforços para a humanização do povo brasileiro. Freire estava comprometido com a emancipação do homem, com a assunção do seu papel cidadão, da sua agência no mundo, do seu impacto na sociedade. No trecho abaixo, ele nos revela que seu trabalho estava voltado a:

[u]ma educação que possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nesta problemática. Que o advertisse dos perigos de seu tempo, para que, consciente deles, ganhasse a força e a coragem de lutar, ao invés de ser levado e arrastado à perdição de seu próprio “eu”, submetido às prescrições alheias. Educação que o colocasse em diálogo constante com o outro. Que o predispusesse a constantes revisões. À análise crítica de seus “achados”. A uma certa rebeldia, no sentido mais humano da expressão. Que o identificasse com métodos e processos científicos. (FREIRE, 1967, p. 90).

Aqui, vemos a importância da intencionalidade. O educador que não reflete sobre os porquês e para quês da sua prática corre o risco de trabalhar a favor daquilo que despreza. Envolto em uma atmosfera de pessimismo quanto ao futuro da educação, por exemplo, o educador desatento e vazio de intencionalidade tem grandes chances de trabalhar contra a própria educação, desmotivando seus alunos, culpando-os exclusivamente pelo seu desinteresse ou dificuldade de aprender, despejando neles suas frustrações e problemas. Em todas as atividades humanas se requer a intencionalidade. Na educação, isso se dá de forma ainda mais decisiva, uma vez que o nosso trabalho terá impactado, possivelmente, milhares de vidas ao final de nossa carreira no magistério.

Como nos ensina Lewis Carroll (2002), para quem não sabe para onde vai, qualquer caminho serve. Em educação, não se pode correr o risco de tomar qualquer caminho. Em educação, há que saber aonde se quer chegar e, em sabendo, há que se escolher o melhor caminho para chegar lá. Se concordarmos com Freire de que o objetivo da educação é a emancipação do homem, temos um caminho que se abre à nossa frente que é o da educação crítica proposta por ele. Tomar esse caminho significa negar os outros. Significa evitar os caminhos que conduzem à alienação do sujeito que, alheio à sua realidade, assimila

informações descontextualizadas e, por consequência, inúteis à vida real. Freire (1967, p. 94-95) nos diz que a educação que ele propõe não se dá assim, não seria

[...] com essa educação desvinculada da vida, centrada na palavra, em que é altamente rica, mas na palavra “milagrosamente” esvaziada da realidade que deveria representar, pobre de atividades com que o educando ganhe a experiência do fazer, que desenvolveríamos no brasileiro a criticidade de sua consciência, indispensável à nossa democratização.

Assim, o princípio da intencionalidade, nos termos freireanos que aqui desejo enfatizar, aponta para a conscientização do sujeito aprendiz. Ensino porque quero possibilitar ao educando a apreensão de sua realidade concreta. Ensino porque entendo que o conteúdo programático só fará sentido se estiver entrelaçado com a vida real do educando. Ensino porque desejo contribuir para que o aluno se compreenda como sujeito de sua aprendizagem e como cidadão atuante da sociedade. Ensino para que ele aprenda a usar a sua voz, para que se aproprie dos instrumentos sociais de fala e de ação. Ensino para transformar o mundo e para formar agentes dessa transformação.

Princípio complementar a esse é o da autorresponsabilidade. Afinal, como realizar minha função docente sem me perceber como o agente responsável por ela? Se delego à coordenação, à direção, aos alunos, à família, ao governo ou a qualquer outra pessoa a responsabilidade pela ineficiência da educação? Ou ainda, se culpo exclusivamente minha formação acadêmica pelas minhas falhas pedagógicas? Se faço crítica a tudo e a todos, exceto a mim mesmo e à prática docente que venho desempenhando há anos? Se responsabilizo a carga horária, a falta de infraestrutura, o material didático, o desinteresse dos alunos, dentre outros, pela ineficácia do meu ensino? Se não pratico a autocrítica e a reflexão sobre a minha prática, sobre a minha postura emocional frente ao meu trabalho, sobre a minha (des)motivação e sobre os meios que possuo (ou não) para que o ensino se efetue? Impossível.

Diria que é impossível que qualquer tipo de relação saudável e eficaz de ensino-aprendizagem se produza da fuga da autorresponsabilidade. Infelizmente, tornou-se comum o discurso pessimista, desanimado e lamurioso dos professores de que “não há meios, não temos recursos, não somos bem pagos, os alunos não se interessam etc.”, e à lista dos professores de LI somam-se as falas de que “a disciplina de LI não é valorizada, não reprova, só temos 5 (cinco) questões no ENEM, o inglês não é levado a sério etc.”, como bem apresentado em Lima (2011). E, com isso, não quero dizer que essas realidades inexistam. O que quero trazer à nossa reflexão é: o que temos feito quanto a isso? E a nossa parte nesse cenário? O que nós, professores de LI, temos feito para contribuir (ou não) para o (in)sucesso

da educação brasileira? Como eu respondo aos inúmeros casos positivos de ELI no país, inclusive nas escolas públicas? O que posso fazer para melhorar meu ensino?

Acredito que algumas perguntas precisam nos acompanhar sempre em nossa jornada docente e as respostas que dermos a elas em diferentes momentos da nossa caminhada definirão as mudanças que precisaremos realizar ao longo da nossa atuação profissional: Sou tecnicamente capaz (ou seja, conheço bem e domino os conhecimentos da minha área de atuação)? Se ensino uma língua, como o inglês, sei falar, escrever, ler e ouvi-la bem? Se não, o que poderia fazer para me aperfeiçoar em meu conhecimento técnico? Sei ensinar o que sei? Consigo planejar e realizar uma aula que desperte o interesse do meu aluno e/ou que o conduza à aprendizagem? Tenho uma boa didática? Permito-me ser avaliada pelos meus alunos? Oportunizo momentos de avaliação periódica do meu trabalho com eles e escuto suas queixas e/ou sugestões? Sei adequar minhas abordagens de ensino àquilo que percebo de necessidades dos diferentes contextos em que atuo? Sei fazer bom uso dos meios e recursos a que tenho acesso (ainda se escassos) em prol do meu ensino? Se meu aluno não está aprendendo, o que estou fazendo de errado/inadequado e/ou o que posso fazer a mais/melhor? Estou consciente do que é possível ensinar dentro das circunstâncias em que me encontro? Sei o que consigo ou não ensinar? Deixo claras as minhas intenções e objetivos de ensino para meus alunos? Reconheço as práticas institucionais/institucionalizadas que atrapalham minha docência? Também conheço as que contribuem? Luto para que os obstáculos que se interpõem ao meu ensino sejam superados (tanto em nível institucional como na minha própria sala de aula)?

Só um professor autorresponsável consegue ensinar seu aluno a autorresponsabilidade e a autonomia em sua própria aprendizagem. Se não me questiono, se não estabeleço minhas intenções educativas, se não reflito sobre elas, se não assumo a minha responsabilidade como docente de sondar os caminhos possíveis e criar os meios para persegui-lo rumo ao alvo que estabeleci, corro o enorme risco de perpetuar uma educação alienada e alienante que, como tal, nem pode ser chamada de educação. Perpetuo a ordem vigente, contribuo para a manutenção do *status quo* que, às vezes, até critico, mas, por não compreender minha participação política nesse processo e não tomar posse dos meios de transformação da realidade, o reproduzo. Essa “ingenuidade” frente à prática educativa resvala num tipo de ensino alienador que, segundo Freire (1967, p. 96),

[...] nos parecia uma das grandes características de nossa educação. A de vir enfatizando cada vez mais em nós posições ingênuas, que nos deixam sempre na periferia de tudo o que tratamos. Pouco ou quase nada, que nos leve a posições mais indagadoras, mais inquietas, mais criadoras. Tudo ou

quase tudo nos levando, desgraçadamente, pelo contrário, à passividade, ao “conhecimento” memorizado apenas, que, não exigindo de nós elaboração ou reelaboração, nos deixa em posição de inautêntica sabedoria.

A intencionalidade e a autorresponsabilidade nos livram da mera reprodução da alienação e nos conduzem ao centro da nossa prática, cientes do porquê de estarmos ali, do tipo de sociedade que desejamos construir, dos meios que nos utilizaremos para alcançar nossos objetivos de emancipação social e de formação integral de indivíduos. É na reflexão sobre a minha prática e seus reflexos no mundo que designo o tipo de educador que desejo ser e o tipo de cidadão que quero ajudar a formar. Sem ela, minha prática docente se esvazia de sentido e a aprendizagem não se concretiza. Afinal, a competência técnica é apenas uma das competências requeridas de um professor. O professor não é só aquele que sabe. É aquele que comunica, que desperta o interesse, que abre portas para o conhecimento. O professor é, antes de tudo, um encantador de mentes.

3.2 Curiosidade epistemológica

Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 1996, p. 16).

Freire (1996) acredita que o ser humano é o ser da curiosidade e é esta o elemento fundante da produção do conhecimento. E já o é conhecimento, uma vez que ser curioso é querer saber o que não se sabe e, para saber o que ainda não se sabe, é preciso ter ciência do que já se sabe. A curiosidade é algo intrínseco ao homem. É dela que se origina a vontade de aprender, de expandir nossos horizontes gnosiológicos, de experimentar o mundo.

Educar, para Freire (1967), passa primeiro pela crença no homem e no seu poder de fazer, de indagar, de criar, de discutir os problemas do seu entorno e fora dele. Seria este, em sua visão, o fundamento da democracia e da educação democrática. Educar é, em última instância, levar “o homem a refletir sobre sua ontológica vocação de ser sujeito” (FREIRE, 1967, p. 106) e não objeto de sua história.

Essa curiosidade primeira, inerente a cada ser humano, é chamada por Freire (1996, p. 18) de “curiosidade ingênua” e é aquela

[...] curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere e alerta [e que] faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade

que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos.

É assim que toda criança chega ao ambiente escolar. Cheia de vida, de curiosidade autêntica, ávida por saber, compreender e experimentar o mundo à sua volta. Por isso, uma das minhas críticas mais ferrenhas ao nosso sistema educacional tal como se apresenta na maioria das escolas é justamente quanto ao verdadeiro massacre à curiosidade e, conseqüentemente, à criatividade dos alunos. Desde pequenos, os ensinamos que seu papel na escola é o de sentar-se passivamente e silenciosamente e ouvir o que o professor tem a dizer. Se a criança esboça qualquer tipo de movimento alheio a isso, a repreendemos e pedimos que volte a seu lugar: parada, sentada, calada, apenas ouvinte.

Em outro momento, propomos atividades – não raro, descontextualizadas – e queremos que elas as realizem da forma como ditamos. Na escola, há pouco espaço para o agir livremente, para a pesquisa e descoberta espontânea do mundo. Há sempre um *script*: um quê, um onde e um como – nem sempre um porquê. Paulatinamente, vamos coibindo a curiosidade espontânea, formando seres apáticos, meros reprodutores, ensinando-os e incentivando-os a copiar o conteúdo ditado pelo professor que, por sua vez, copiou de um livro e lhes cobrando respostas inautênticas também copiadas de um livro. Quando eles crescem, queremos que façam o movimento contrário a tudo que lhes ensinamos ao longo da vida: queremos que sejam críticos, que saibam expressar sua opinião, que leiam e pensem o mundo de forma original e autêntica, que sejam ativos e curiosos, autônomos ou autodidatas.

Precisamos compreender que é papel do professor fomentar – e não apagar – esse interesse natural e espontâneo que, desde criança, o aluno já demonstra pela vida, pela compreensão dos fenômenos sociais, biológicos, químicos, físicos, pelas experiências do seu entorno. O objetivo aqui é somente o de promover esta curiosidade que, a princípio, é ingênua para uma curiosidade que seja crítica, fazendo isso através dos meios de produção do conhecimento, por meio da epistemologia, do ensinar a pensar certo, como explica Freire (1996, p. 16-18, grifo meu):

Pensar certo, em termos críticos, é uma exigência que os momentos do ciclo gnosiológico vão pondo à curiosidade que, tornando-se mais e mais metodicamente rigorosa, transita da ingenuidade para o que venho chamando “curiosidade epistemológica”. A curiosidade ingênua, de que resulta indiscutivelmente um certo saber, não importa que metodicamente desrigoroso, é a que caracteriza o senso comum. O saber de pura experiência feito. **Pensar certo, do ponto de vista do professor, tanto implica o respeito ao senso comum no processo de sua necessária superação quanto o respeito e o estímulo à capacidade criadora do educando. Implica o compromisso da educadora com a consciência crítica do educando cuja “promoção” da ingenuidade não se faz automaticamente.**

[...] Precisamente por que a promoção da ingenuidade para a criticidade não se dá automaticamente, **uma das tarefas precípuas da prática educativa-progressista é exatamente o desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita, indócil.**

Assim, Freire nos ensina que, como docentes, precisamos estimular a curiosidade e criatividade do aluno, respeitando o conhecimento, mesmo que de senso comum, com que ele adentra à sala de aula, sabendo que é a partir dele que poderemos desenvolver a curiosidade ingênua promovendo-a à crítica.

No entanto, não poderia o professor fomentar o desenvolvimento da curiosidade ingênua para a epistemológica sem antes ter ele mesmo experimentado essa evolução. É condição imprescindível de quem ensina ter sido primeiro ensinado e se encontrar sempre em processo de aprendizagem. O educador não pode se perceber como um ser educado, finalizado, mas, sim, como um ser educando, inacabado, em contínuo processo de aprendizagem, crescimento e melhoria. Por isso mesmo é que, ao incentivar em seus alunos o desenvolvimento da curiosidade crítica, o docente precisa se perceber como alguém que experimentou e permanece experimentando tal evolução. Que seu papel não se resume a transmitir conteúdos, mas a ensinar seu aluno a pensar e a pensar certo.

O que viria a ser esse “pensar certo” de que Freire (1996) fala? Suponhamos, por exemplo, que o aluno chegue em sala de aula com um conhecimento de senso comum de que não se pode comer manga com leite. É possível que alguém que tenha convivido com seus avós na infância tenha ouvido tal afirmação e a tenha tomado como verdade. O papel do professor não é apenas o de dizer que isso não é verdade e pronto. Levar seu aluno a pensar certo seria equipá-lo com as ferramentas do saber científico. A primeira delas é a indagação: “Questione-se sobre o porquê que essa mistura faria mal.”, “Quais elementos a manga e o leite possuem para que essa afirmação seja verdadeira?”, “Quais evidências levam a crer que isso é verdade?”, “A pessoa que te passou essa informação é uma autoridade ou é estudiosa da área?” etc. A segunda é a pesquisa. Todo saber científico é fruto de indagação e pesquisa.

Primeiro, o interesse é despertado e a curiosidade é aguçada. Dela, surgem as perguntas. Depois, se vai a campo, à realidade da vida para averiguar quais as respostas possíveis para aquelas perguntas ou se procura saber o que já existe de conhecimento científico produzido dentro da área de interesse. E, por fim, o sujeito pesquisador, fazendo uso de sua curiosidade epistemológica e de posse do conhecimento adquirido por sua pesquisa, realiza uma síntese própria daquilo a que teve acesso. Ou seja, produz sua aprendizagem. Por isso mesmo, resalto, com Freire (1996, p. 14),

[...] a importância do papel do educador, o mérito da paz com que viva a certeza de que faz parte de sua tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar certo. Aí a impossibilidade de vir a tornar-se um professor crítico se, mecanicamente memorizador, é muito mais um repetidor cadenciado de frases e de idéias inertes do que um desafiador. O intelectual memorizador, que lê horas a fio, domesticando-se ao texto, temeroso de arriscar-se, fala de suas leituras quase como se estivesse recitando-as de memória – não percebe, quando realmente existe, nenhuma relação entre o que leu e o que vem ocorrendo no país, na sua cidade, no seu bairro. Repete o lido com precisão, mas raramente ensaia algo pessoal.

Dessa forma, deve ser o educador, ele mesmo, exemplo daquilo que deseja ensinar. Deve ser ele mesmo um aprendiz contumaz, cultivador de sua própria curiosidade, a qual não pode se permitir ser ingênua para sempre, mas, amadurecendo-se, se torne epistemológica pelas ferramentas da criticidade. Freire (1996, p. 17) diz que quando esse processo de amadurecimento acontece, o sujeito aprende a se aproximar do seu objeto cognoscível de maneira gradativamente mais metódica e rigorosa e a curiosidade que um dia foi ingênua se torna epistemológica, mudando apenas “de qualidade, mas não de essência”.

O que resulta desse tipo de curiosidade é a criticidade, essencial para a vida e a assunção do papel de sujeitos que nela ocupamos. Freire (1967, p. 52-53) diz que quando isso acontece, nossos alunos “[c]omeçam a fazer-se críticos e, por isso, renunciam tanto ao otimismo ingênuo e aos idealismos utópicos, quanto ao pessimismo e à desesperança, e se tornam criticamente otimistas”.

O contrário disso é fruto de uma prática docente alienante que enxerga os alunos como meros objetos, que desconsidera seus questionamentos e curiosidades, que se abstém do diálogo, que se contenta com o mero monologar do professor. Freire (1967, p. 97) denuncia essa prática:

Ditamos idéias. Não trocamos idéias. Discursamos aulas. Não debatemos ou discutimos temas. Trabalhamos sobre o educando. Não trabalhamos com ele. Impomos-lhe uma ordem a que ele não adere, mas se acomoda. Não lhe propiciamos meios para o pensar autêntico, porque recebendo as fórmulas que lhe damos, simplesmente as guarda. Não as incorpora porque a incorporação é o resultado de busca de algo que exige, de quem o tenta, esforço de recriação e de procura. Exige reinvenção.

A fim de evitar essa prática objetificadora do outro, Freire (1996, p. 52) nos aconselha a estimular a pergunta, a não temê-la, mas a enxergá-la como inerente à aprendizagem, a incitar a reflexão crítica acerca da própria pergunta e das intenções por trás dela, em vez do costumeiro estímulo à passividade e ao silêncio absoluto frente às longas “explicações discursivas do professor, espécies de respostas a perguntas que não foram feitas”. Na prática, essa abertura à curiosidade do aluno me leva a inclui-lo em meu planejamento pedagógico,

tornando-o coparticipante do processo de seleção dos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula. É das temáticas de seu interesse que deve partir o meu planejamento, às quais acrescento aquelas que, como professora, percebo como necessárias à turma. Dessa forma, levo em consideração sua curiosidade ingênua e me preparo para desenvolvê-la à crítica ou epistemológica por meio das ferramentas de produção de conhecimento de que disponho e lhes apresento. Enxergo meu planejamento como algo flexível, aberto às novas perguntas que surjam em sala de aula, sempre atenta à necessidade e curiosidade apresentadas pelos meus alunos, sabendo que é daí que o verdadeiro conhecimento se constrói.

Este princípio freireano nos revela que, para que a aprendizagem aconteça, o professor deve estabelecer com o discente uma relação de incentivo à procura do saber e à assunção do seu papel de sujeito na produção do conhecimento, ciente de que esse papel deve ser assumido tanto pelo professor quanto pelo aluno por se reconhecerem, ambos, como sujeitos epistemologicamente curiosos (FREIRE, 1996).

3.3 Dialogia

Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.
(FREIRE, 1996, p. 27).

Uma das maiores defesas de Freire no que concerne à educação é, sem dúvida, o princípio da dialogia. Para ele, não existe educação sem diálogo. A educação se constrói na medida em que “[...] ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo.” (FREIRE, 1987, p. 39). E essa comunhão se constrói na e pela dialogia, numa relação horizontal entre educador e educando, cada um desempenhando seu papel. Freire (1967, p. 107) conceitua diálogo como

uma relação horizontal de A com B [que] nasce de uma matriz crítica e gera criticidade [...]. Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois pólos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação.

Há quem possa apontar que estabelecer uma relação horizontal com o aluno anule sua autoridade como professor. Freire discorda veementemente disso. Admitir a dialogia como princípio pedagógico não quer dizer abrir mão da autoridade que o professor crítico carrega. A autoridade do professor não se conquista mediante distanciamento dos alunos ou de relacionar-se com eles verticalmente do alto de um pedestal. Ao contrário, é do diálogo respeitoso que anuncia a humanidade, a humildade e o conhecimento do professor crítico que

os alunos atribuem a ele a autoridade de quem não só sabe o que diz, como sabe como dizer o que diz.

Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de estar sendo com as liberdades e não contra elas. (FREIRE, 1987, p. 39).

Em educação, autoridade não se atribui ou se impõe, se conquista. O professor que não zela pela coerência entre seu discurso e sua prática, que não respeita seu aluno e sua capacidade de opinar, de pensar e de saber, deve perceber que seu comportamento não inspira qualquer autoridade e que se valer de argumentos como “eu sou o professor, logo sou a autoridade”, sem qualquer atitude que embase isso, não será uma empreitada bem-sucedida. Uma relação verticalizada de ensino, na tentativa de se arrogar algum tipo de autoridade, acaba por resvalar em autoritarismo, que é a encarnação perfeita do antidiálogo. O antidiálogo é, obviamente, o oposto do diálogo e tudo o que ele representa. É a relação vertical de A sobre B, impondo-lhe seu jeito de ser, agir e pensar.

É desamoroso. É acrítico e não gera criticidade, exatamente porque desamoroso. Não é humildade. É desesperançoso. Arrogante. Auto-suficiente. No antidiálogo quebra-se aquela relação de “simpatia” entre seus pólos, que caracteriza o diálogo. Por tudo isso, o antidiálogo não comunica. Faz comunicados. (FREIRE, 1967, p. 107-108).

Quero ressaltar dois valiosos aspectos da dialogia. O primeiro é que é só por meio dela que a comunicação acontece. Ela define um tipo de relação que se estabelece entre dois polos e não necessariamente a interação verbal que acontece no momento. Explico: a relação pode ser dialógica, ainda que o momento de explanação de um objeto seja monológico. Por quê? Porque o que está em jogo não é necessariamente o turno de fala e, sim, a postura assumida pelos envolvidos nos momentos de fala e na relação ensino-aprendizagem como um todo. O diálogo pode ocorrer de forma meramente mental, enquanto ouço, questiono, avalio e respondo ao que estou sendo exposto. A minha postura é dialógica, é responsiva, é indagadora. Freire (1996, p. 52) complementa:

A dialogicidade não nega a validade de momentos explicativos, narrativos em que o professor expõe ou fala do objeto. O fundamental é que o professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professor e alunos se assumam epistemologicamente curiosos.

O contrário disso seria uma postura indiferente, apática, desinteressada – e, portanto, antidialógica – adotada tanto pelo aluno quanto pelo professor. Ao assumir uma prática docente meramente repetidora de conteúdos esvaziados de contexto, sentido e utilidade, com sua preocupação focada exclusivamente em “dar a sua aula” de forma indiferente às vidas, curiosidades e interesses que se apresentam à sua frente, o próprio professor pode contaminar seus alunos com tal postura antidialógica.

São várias as causas contemporâneas que impedem a dialogia. O cansaço, o enfado e a preguiça do professor que, há anos, segue fazendo a mesma coisa, transmitindo os mesmos conteúdos (com pouca preocupação com o ensino efetivamente, mas com o “dar conta do currículo formal”), repetindo as mesmas provas (sem o cuidado de avaliar previamente se ele conseguiu, de fato, ensinar o que será cobrado na prova e/ou dialogar com as especificidades e andamento de cada turma) e incorrendo nos mesmos erros. A insegurança e a falta de preparo/estudo para ensinar a matéria que assumiu que o levam a silenciar ou ignorar as investidas dos alunos em abordar algo novo, de seu interesse, porque extrapola o conhecimento ou planejamento prévio do professor e o tira de sua zona de conforto – o professor inseguro não sabe improvisar. O enfoque exclusivo no currículo formal (proposto pelos documentos oficiais e presente no planejamento do professor) que impede o professor de enxergar as imensas possibilidades do currículo real (aquele que, de fato, surge e acontece em sala de aula, suscitado pelos próprios alunos em seu diálogo com o mundo) e de recontextualizar ano após ano os conteúdos, procurando acompanhar as mudanças geracionais e compreender as demandas da atualidade, fazendo com que sua busca por aprendizagem e aperfeiçoamento seja constante. A arrogância docente de se achar “a voz da verdade” e de não perceber o papel de educador que o educando possui: educador de si, do professor e dos colegas. Abrir espaço para a fala do aluno, para seus comentários, perguntas e sugestões é possibilitar novos espaços formativos, espaços inclusivos, respeitosos e acolhedores; é propiciar aos demais alunos a vivência de experiências de humildade ao ouvir e aprender com o outro.

Por isso, o professor crítico precisa estar atento à postura que assume em sala de aula – se dialógica ou antidialógica – e deve identificar quais os motivos que o têm levado a isso, sempre procurando solucionar os problemas e construir um ambiente propício à aprendizagem. É justamente sobre isso o segundo aspecto que quero destacar acerca da dialogia: ela é imprescindível para a educação crítica e transformadora. Exatamente porque a educação dialógica se opõe ao ensino “bancário” denunciado por Freire (1987, p. 39), no qual os “objetos cognoscíveis [...] são possuídos pelo educador que os descreve ou os deposita nos

educandos passivos”. Inibir ou coibir o diálogo é impedir a aprendizagem, é incentivar a memorização esvaziada de sentido, é, em última instância, mirrar a educação. Por isso, a tarefa do educador crítico não é nem pode ser transferir ou depositar conhecimentos no educando como se ele fosse um recipiente inerte e passivo. Sua responsabilidade e função é propiciar e desafiar o aluno a produzir sua própria compreensão daquilo que vem sendo discutido e explanado (FREIRE, 1996). É conduzi-lo à intercomunicação entre o que ele já sabe e a nova informação à sua disposição. É convidá-lo a confrontar o que sabe com a realidade que nos é imposta, é testar na vida a validade de seus conhecimentos.

Abrir-se ao diálogo é reconhecer no outro um sujeito. Sujeito esse de igual valor ontológico a você, mas, possivelmente, diferente de você em suas experiências de vida, em sua cosmovisão, em seu comportamento, em suas crenças e em suas reações aos desafios da vida. Mesmo em posição de autoridade – que deve ser conquistada por meio da coerência entre teoria e prática, discurso e vida –, e eu diria até que por causa dela, o professor pode estabelecer o tom da relação que deseja construir com seus educandos. É ele quem conduzirá sua prática por uma via dialógica ou não. Demonstrando, por meio dela, se enxerga seus alunos como sujeitos com quem se constrói saberes ou como objetos sobre quem se os deposita.

É justamente na dialogia que o educador e o educando podem se assumir como sujeitos históricos, que possuem uma identidade, que se identificam com determinado(s) grupo(s) sociocultural(ais). Por isso, Freire (1996, p. 24) diz que “[a] aprendizagem da assunção do sujeito é incompatível com o treinamento pragmático ou com o elitismo autoritário dos que se pensam donos da verdade e do saber articulado”. É que relacionar-se com o outro, seja ele quem for, requer de mim uma postura humilde, porque sábia, e dialógica, porque humana. Se assim penso, sei que meu aluno não se resume à área do seu cérebro encarregada do armazenamento de informações. Estou ciente de que não posso ignorar o valor e o papel desempenhado por todas as demais características que o tornam humano como eu: sua sensibilidade, suas emoções, suas afetividades, suas intuições etc. (FREIRE, 1996). Ser professor é saber dialogar com o ser humano em sua integralidade. Isso cria um ambiente favorável à assunção da identidade, à confiabilidade e à aprendizagem.

Por isso, para simplesmente transferir conhecimento não é necessário dialogar. Não é necessário criticar, problematizar, indagar, fazer refletir e ouvir a opinião do outro. Há que somente despejar palavras e conceitos memorizados sobre os quais o professor não dedicou qualquer reflexão crítica. Tampouco estimulará seus alunos a fazê-lo. É o antidiálogo como a receita perfeita para a doutrinação. Um ambiente que se pretenda educativo e que não

estímulo o questionamento se engana em seu papel educador e furta aos demais o papel de sujeito de sua aprendizagem.

A dialogia é, inclusive, o que impede a manipulação ou a doutrinação dos alunos. A imposição e a doutrinação são, por natureza, antidialógicas. Logo, ensinar pressupõe diálogo, não um diálogo ingênuo, tampouco uma omissão ou imposição de posicionamentos por parte do professor. Ao contrário, Freire (1967, p. 49-50) defende que

[o] homem radical na sua opção, não nega o direito ao outro de optar. Não pretende impor a sua opção. Dialoga sobre ela. Está convencido de seu acerto, mas respeita no outro o direito de também julgar-se certo. Tenta convencer e converter, e não esmagar o seu oponente. Tem o dever, contudo, por uma questão mesma de amor, de reagir à violência dos que lhe pretendam impor silêncio.

Entre o omitir-se e o impor-se ao outro reside o diálogo, que é a via de ensino proposta por Freire. Trata-se do diálogo crítico, aquele que não é imposição. Contudo, “não pode excluir o *conflito*, sob pena de ser um diálogo ingênuo” (GADOTTI, s/d, p. 6, grifo do autor). Dialogar demanda implicar-se, posicionar-se e permitir que o outro faça o mesmo. Não é manter-se neutro ou evitar o conflito saudável entre diferentes posicionamentos e visões de mundo. Dialogar é, assim, um ato de respeito: a si mesmo, a suas crenças e valores; ao outro, visto como sujeito e não objeto; e ao tipo de sociedade que queremos construir.

3.4 Respeito ao educando

Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.
(FREIRE, 1996 p. 12)

Aluno e professor são ambos sujeitos da aprendizagem, desse processo de (re)construção humana; sendo, portanto, o objeto aquilo que se dedicam a ensinar e aprender. Respeitar o aluno é enxergá-lo como o outro sujeito desse processo e não como o objeto sobre o qual deposito meus conhecimentos – característica da educação “bancária”, como explanei anteriormente. Aqui, podemos perceber o quão entrelaçados estão os princípios pedagógicos de Freire. Dialogo porque respeito e respeito porque dialogo.

Neste tópico, desejo explorar de maneira mais aprofundada os desdobramentos práticos do respeito que devemos ter para com o educando. Primeiro, devo respeito ao meu educando porque ele é um ser humano. E por sê-lo, ele possui um valor ontológico o qual não posso, nem devo, ignorar. Ainda que meu aluno seja inexperiente e indouto na área em que

leciono, isso não o faz menor em seu valor ontológico. Isso apenas significa que ele está em uma posição de aprendizagem nesse aspecto.

Minha posição de educador é hierarquicamente superior em relação ao meu educando apenas naquilo que concerne ao que sei, ao que aprendi, ao que experienciei e que meu educando ainda desconhece. Por ser versado naquilo que me proponho a ensinar, porque estudei para isso, porque sou formado em determinada área, é que me encontro apto a ensinar; e o educando, porque ainda não passou pelas mesmas experiências que eu, por não ter estudado profundamente esses conteúdos específicos, se encontra apto a aprender. É justamente esse conhecimento que meu educando ainda ignora que me disponho a compartilhar, de forma a contribuir para a construção da aprendizagem da qual meu aluno é sujeito.

No entanto, respeitar o meu aluno também passa necessariamente pela consciência de que, enquanto possuo conhecimentos de diversas áreas e saberes que meu aluno pode desconhecer, também ignoro tantos outros saberes que ele pode conhecer. É o que resume Freire (1967, p. 104-105) no trecho abaixo:

Ninguém ignora tudo. Ninguém tudo sabe. A absolutização da ignorância, ademais de ser a manifestação de uma consciência ingênua da ignorância e do saber, é instrumento de que se serve a consciência dominadora para a manipulação dos chamados “incultos”. Dos “absolutamente ignorantes” que, “incapazes de dirigir-se”, necessitam da “orientação”, da “direção”, da “condução” dos que se consideram a si mesmos “cultos e superiores”.

Por isso mesmo essa “hierarquia de conhecimentos” é movente e relativa e depende diretamente de a quais áreas e conhecimentos estejamos nos referindo. Daí a impossibilidade de defesa de uma postura assimétrica ou hierárquica estanque em sala de aula. É fato que o professor deve ser proficiente naquilo que ensina e, nesse ponto, precisa ter segurança do que sabe para que esteja, de fato, apto a ensinar. Não há dúvidas. Por outro lado, também não pode esconder, omitir ou negar o que ignora. Nem arvorar suas habilidades e competências contra seus alunos, mas sempre a favor deles, em prol de seu crescimento.

É por nos sabermos seres inacabados e em constante crescimento e aprendizagem que “não podemos nos colocar na posição do ser superior que ensina um grupo de ignorantes, mas sim na posição humilde daquele que comunica um saber relativo a outros que possuem outro saber relativo” (FREIRE, 1979, p. 15). Freire (1979) ainda complementa que é necessário saber reconhecer quando os alunos sabem mais que nós e, a partir desse reconhecimento, ensiná-los, principalmente pelo exemplo, a saber com humildade. O raciocínio é simples: se meu conhecimento não me aproxima do outro, se ele não me torna mais humano, em vão

estudo, em vão aprendo, em vão conheço, em vão sei. Por isso, Freire (1967, p. 101) foi na contramão da prática pedagógica vigente de sua época e inovou ao dizer: “Sempre confiáramos no povo. Sempre rejeitáramos fórmulas doadas. Sempre acreditáramos que tínhamos algo a permutar com ele, nunca exclusivamente a oferecer-lhe”.

O segundo ponto que destaco é o respeito à inteligência do educando. Não posso achar que, como educador, posso dizer uma coisa e fazer outra. Respeitar o educando é também desenvolver a virtude da coerência. É respeitar sua inteligência de sujeito que não assiste passivamente às coisas, mas que conecta pontos, que estabelece relações de causa e consequência, que avalia o que é certo ou errado, que compreende que se digo algo, devo agir conforme o meu discurso. Assim, em educação, não vale o “faça o que eu digo, mas não faça o que eu faço”.

Isso não quer dizer que o professor deva ser perfeito – cuja perfeição implicaria, necessariamente, num ser alienígena, porque obviamente não-humano –, mas, sim, um ser consciente do que disse Freire (1996, p. 38): “As qualidades ou virtudes são construídas por nós no esforço que nos impomos para diminuir a distância entre o que dizemos e o que fazemos.” Esse esforço constante de adequar a minha prática ao meu discurso e, humildemente, reconhecer quando cometo deslizes é também respeitar a inteligência do meu aluno que, como observador atento, apreende o que ouve e o que vê. Na prática, significa que se digo ao meu aluno que não ele deve gritar com seu colega, devo estar atento eu mesmo a não incorrer no mesmo erro de ser pego gritando com meus alunos, com os colegas professores ou qualquer outra pessoa. Se cobro deles pontualidade e compromisso com o horário das aulas, devo ser pontual e fazer valer o tempo que me foi confiado pela instituição em que ensino para a realização das minhas aulas. Se pratico a virtude da coerência, demonstro respeito à inteligência do meu aluno.

O terceiro e último aspecto que desejo ressaltar sobre o respeito ao educando é o de estimular sua autonomia. Isso significa não anular sua forma de aprender, não robotizar seus meios e estratégias, não tomar o todo pela parte, generalizando suas atitudes e comportamentos e não levando em conta sua individualidade. Um papel que a escola, como instituição/estrutura social, não raro, exerce. Se o educando se percebe inserido em uma realidade rígida da qual não possa participar senão como espectador e receptáculo, se não há nada a criar, se sua criatividade não é ali apreciada, ele tende a acomodar-se e renuncia sua capacidade inata de integração. A integração, segundo Freire (1967), é resultante da capacidade ativa de ajustar-se à realidade e de transformá-la, interferindo nela por meio de suas opções e contribuições. O oposto à *integração* é a passividade da *acomodação*.

Dessa forma, respeitar o aluno em sua autonomia como sujeito é incitar sua curiosidade, criatividade, criticidade, pesquisa e, até mesmo, sua rebeldia frente ao que não considera correto ou justo. É permitir uma postura ativa frente à realidade para nela integrar-se, fazendo cultura, que é o resultado da intervenção do homem no mundo, modificando-o. Sobre este aspecto e a respeito de qual deve ser a postura do professor, Freire (1996, p. 35) nos diz:

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. [...] O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que minimiza, que manda que “ele se ponha em seu lugar” ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência.

As posturas de desrespeito ao aluno citadas por Freire no trecho acima criam e fomentam um ambiente de medo. Uma das possibilidades de reação do aluno desrespeitado pela figura de autoridade em sala de aula é a de acanhar-se e, amedrontado, temeroso de uma nova humilhação, escolher a passividade e calar-se. Daí nasce o bloqueio e fica a aprendizagem inviabilizada até que essa relação seja restaurada ou superada por alguma das partes. Porque a educação não se dá pelo medo.

É dever ético do docente o respeito: a sua própria prática, a seus alunos, ao tempo de suas vidas que está sendo investido em sua formação, ao empenho dos pais para que seu filho vá à escola, e, em última instância, ao país que queremos construir. Para isso, há que se ter amor. Freire (1979, p. 15) é categórico ao afirmar que “[n]ão há educação sem amor. O amor implica luta contra o egoísmo. Quem não é capaz de amar os seres inacabados não pode educar. Não há educação imposta, como não há amor imposto. Quem não ama não compreende o próximo, não o respeita.”

E, por falar em amor, encerro este subitem com uma das passagens mais belas e profundas de Freire (1996, p. 92) ao versar sobre intelectualidade, humildade e amor:

Estou convencido, porém de que a rigorosidade, a séria disciplina intelectual, o exercício da curiosidade epistemológica não me fazem necessariamente um ser mal-amado, arrogante, cheio de mim mesmo. Ou, em outras palavras, não é a minha arrogância intelectual a que fala de minha rigorosidade científica. Nem a arrogância é sinal de competência nem a competência é causa de arrogância. Não nego a competência, por outro lado, de certos arrogantes, mas lamento neles a ausência de simplicidade que, não diminuindo em nada seu saber, os faria gente melhor. Gente mais gente.

3.5 Leitura de mundo

O desrespeito à leitura de mundo do educando revela o gosto elitista, portanto antidemocrático, do educador que, desta forma, não escutando o educando, com ele não fala. Nele deposita seus comunicados.
(FREIRE, 1996, p. 77)

Princípio caríssimo à pedagogia freireana, a leitura de mundo não poderia ficar de fora deste estudo. Sobre este ponto, considero dois aspectos essenciais. O primeiro é a importância do respeito que o professor deve ter à leitura de mundo com que o educando adentra a sala de aula. Não se deve achar que o aluno é um recipiente vazio, ausente de leituras, opiniões e assunções acerca da realidade, sob pena de ser um agente da educação bancária. Ou, ainda, não se deve desprezar os saberes prévios do aluno, aqueles advindos de seu meio social e suas experiências de vida. Por isso mesmo, deve o professor encarar seus alunos como sujeitos que, inseridos em um contexto específico, possuem uma leitura particular da sua realidade. E essa leitura deve ser respeitada.

“Respeitar a leitura de mundo do educando significa tomá-la como ponto de partida para a compreensão do papel da curiosidade, de modo geral, e da humana, de modo especial, como um dos impulsos fundantes da produção do conhecimento.” (FREIRE, 1996, p. 77). É provável, no entanto, que essa leitura seja ainda ingênua, carente de uma visão mais crítica de seu entorno. Daí, cabe ao professor orientar o educando em direção à criticização de sua leitura ingênua de mundo, quando for o caso. Freire (1996, p. 77) elabora:

Respeitar a leitura de mundo do educando não é também um jogo tático com que o educador ou educadora procura tornar-se simpático ao educando. É a maneira correta que tem o educador de, com o educando e não sobre ele, tentar a superação de uma maneira mais ingênua por outra mais crítica de entender o mundo. [...] É preciso que, ao respeitar a leitura de mundo do educando para ir mais além dela, o educador deixe claro que a curiosidade fundamental à inteligibilidade do mundo é histórica e se dá na história, se aperfeiçoa, muda qualitativamente, se faz metodicamente rigorosa. E a curiosidade assim metodicamente rigorizada faz achados cada vez mais exatos. No fundo, o educador que respeita a leitura de mundo do educando, reconhece a historicidade do saber, o caráter histórico da curiosidade, desta forma, recusando a arrogância cientificista, assume a humildade crítica, própria da posição verdadeiramente científica.

Assim, o professor que respeita a visão de mundo do educando deve, por isso mesmo, agir com ele em prol da cientificidade da sua leitura. O que quer dizer que a leitura de mundo com que o aluno chega à sala de aula é fruto das experiências que desfrutou até ali, e a leitura de mundo que vai sendo construída a partir dali é também fruto das vivências científicas e metodologicamente rigorosas que o educando vai tendo com o docente. Dessa forma, respeitar a leitura de mundo do educando é tomá-la como ponto de partida para que se

construa com ele novas leituras de mundo a partir das novas ferramentas de pensamento, pesquisa e observação que lhe vão sendo apresentadas pelo professor.

O segundo aspecto que destaco é o dever do professor de, a despeito de sua área de ensino, educar sempre de forma contextualizada. A leitura de mundo deve sempre preceder e envolver a leitura da palavra. Na prática, não devo lançar conteúdos soltos sobre o meu aluno, assuntos sem conexão com a sua realidade, porque eles estarão esvaziados de sentido. Primeiro, devo sondar a realidade do meu alunado e suas concepções acerca dela e, depois, estabelecer conexões entre o que desejo ensinar com o que foi sondado, entre o novo e o velho saber. O conhecimento só se efetiva quando há construção de sentido, ou seja, quando o aluno consegue estabelecer relação entre a sua vida e o que está sendo trabalhado pelo professor. Realizar uma prática docente que não discuta os problemas reais da vida do aluno é priorizar um ensino tecnicista, ausente de problematização social, desvinculado da realidade, alienado.

Por isso, um ensino descontextualizado, distante da vida real do aluno corre dois sérios riscos: o de não ser, de fato, aprendido e o de não ter, para ele, qualquer utilidade prática. Sobre isso, Freire (1996, p. 17) nos provoca:

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma necessária “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes das áreas pobres da cidade? A ética de classe embutida neste descaso? Porque, dirá um educador reacionariamente pragmático, a escola não tem nada que ver com isso. A escola não é partido. Ela tem que ensinar os conteúdos, transferí-los aos alunos. Aprendidos, estes operam por si mesmos.

A escola, de fato, não é partido, nem deve ser partidária. Mas ela também não pode ser apolítica, porque a educação é política. Ela não pode se dar alheia às questões sociais, pois somos seres sociais inseridos em uma comunidade que vive e se desenvolve politicamente. A política está presente em todas as decisões que tomamos como cidadãos, desde coisas simples como jogar lixo na rua às eleições de representantes públicos. Ainda mais na situação em que vive o Brasil hoje, semelhante àquela em que Freire anunciava a impossibilidade ao educador de “discutir o seu tema específico, desligado do tecido geral do novo clima cultural que se instalava, como se pudesse ele operar isoladamente.” (FREIRE, 1967, p. 46). Em outras palavras, permear o ensino dos conteúdos com a leitura de mundo é ler a realidade e não fugir das questões que ela apresenta. A educação não só faz parte do mundo como ela cria o

mundo. Ela dota os educandos com as ferramentas de reflexão e ação sobre o mundo que o cerca, com perspectivas de transformá-lo.

Nessa proposta, o professor deve ser, antes de tudo, um leitor social. Questões como relações de poder, mobilidade social e luta de classes não lhe podem escapar de vista. É preciso que ele conheça em que tipo de escola trabalha, qual é seu público-alvo, qual a realidade social dos seus alunos e que conteúdos lhes serão úteis para a vida. Freire (1996, p. 51) salienta que a educação democrática e crítica, tal como ele propõe, não pode proibir a reflexão dos alunos acerca da razão de ser das coisas, nem se trata de tornar a aula um “comício libertador”. A tarefa fundamental [...] é experimentar com intensidade a dialética entre ‘a leitura do mundo’ e a ‘leitura da palavra’.” É superar o abismo entre a experiência existencial do aluno e aquilo que lhe propõem como aprendizagem.

O autor ainda nos adverte que devemos nos fazer alguns questionamentos cujas respostas nos levarão à compreensão de que é impossível estudar por estudar. Não há neutralidade no ensino, tampouco no estudo. Não há como “[...] estudar descomprometidamente como se, misteriosamente, de repente, nada tivéssemos que ver com o mundo, um lá fora e distante mundo, alheado de nós e nós dele. Em favor de que estudo? Em favor de quem? Contra que estudo? Contra quem estudo?” (FREIRE, 1996, p. 46-47). Responder a essas questões com sinceridade nos faz compreender que a educação, porque atrelada ao mundo, às relações sociais que nele se estabelecem, porque é fruto do fazer e do pensar de sujeitos, é ideológica.

3.6 A educação é ideológica

A educação é uma prática social permeada por discursos, logo, ela é uma atividade política e ideológica. Não pode ser neutra. A educação, como toda ação humana, tem um público-alvo, serve a interesses específicos e visa à construção de um determinado modelo de sociedade. Freire foi um defensor ferrenho do caráter ideológico da educação contra o cada vez mais popular discurso – também ideológico – de sua época acerca da suposta neutralidade que a educação deveria carregar. Ele (1996, p. 68-69) disse:

É na diretividade da educação, esta vocação que ela tem, como ação especificamente humana, de endereçar-se até sonhos, ideais, utopias e objetivos, que se acha o que venho chamando politicidade da educação. A qualidade de ser política, inerente à sua natureza. É impossível, na verdade, a neutralidade da educação. E é impossível, não porque professoras e professores baderneiros e subversivos o determinem. A educação não vira política por causa da decisão deste ou daquele educador. Ela é política.

O mesmo discurso dos dias de Freire podemos testemunhar no Brasil deste final de segunda década dos anos 2000, em tempos de defesa de uma “Escola sem Partido” que dentre suas prerrogativas basilares está a “neutralidade da educação”. Em educação, nos moldes freireanos, não há espaço para neutralidade. Desenvolvendo seu raciocínio, Freire (1996) explica que a politicidade da educação reside, como dito no excerto acima, no seu caráter diretivo que lida com sonhos, projetos, ideais e no seu aspecto gnosiológico, que demanda a existência de sujeitos que aprendendo, ensinam, e outro indivíduo que ensinando, aprende; de conteúdos e apreensões da realidade a serem explorados e ensinados; e de técnicas, materiais e métodos a serem utilizados.

Freire (1996) esclarece que assumir o caráter ideológico da prática pedagógica não quer dizer aprovar e/ou realizar a manipulação dos educandos. Ao contrário, revelar a inerência da ideologia na educação é o primeiro passo para a proteção contra ideologias nocivas que, ocultas e veladas ao longo dos tempos, exercem sua influência de forma sorrateira. Não assumir-se política e ideologicamente significa, na verdade, permanecer agindo orientado por suas ideologias – porque não há quem aja a despeito delas – mas sem as revelar, sem as nomear, sem se disponibilizar ao debate e ao saudável confronto de opiniões. Em outras palavras, escolher assumir uma postura “neutra” é uma opção ideológica.

Resta, então, ao professor estar ciente de que sua atividade educativa é política e determinar a favor de quem e do que ele trabalha, contra quem e contra que tipo de ideologia deseja dedicar a sua prática docente. A fim de auxiliar os professores nessa tomada de posição de forma crítica e respeitosa, Freire (1996, p. 42) disserta sobre como o docente deve se portar frente ao seu posicionamento político-ideológico e ao de seus alunos:

Primordialmente, minha posição tem de ser a de respeito à pessoa que queira mudar ou que recuse mudar. Não posso negar-lhe ou esconder-lhe minha postura, mas não posso desconhecer o seu direito de rejeitá-la. Em nome do respeito que devo aos alunos não tenho por que me omitir, por que ocultar a minha opção política assumindo uma neutralidade que não existe. Esta, a omissão do professor em nome do respeito ao aluno, talvez seja a melhor maneira de desrespeitá-lo. O meu papel, ao contrário, é o de quem testemunha o direito de comparar, de escolher, de romper, de decidir e estimular a assunção deste direito por parte dos educandos.

Reconhecer que a educação é ideológica é assumir que ela é realizada por sujeitos que, justamente por não serem objetos, mas sujeitos de sua história, possuem convicções, crenças, modos de agir e de pensar, preferências ideológicas e políticas. É também saber que a História é contada de determinada forma porque ali há interesses em jogo, há uma visão de mundo dominante que silencia e despreza outras visões de mundo. Na prática, é estar consciente das relações de poder conflitantes presentes, por exemplo, quando se diz que “Cabral descobriu o

Brasil”. Se compreendo o jogo ideológico constitutivo do mundo e dos discursos que tanto criam como transformam a realidade, saberei enxergar que essa fala pertence a um discurso ideológico que invisibiliza os habitantes nativos do Brasil que aqui estavam antes da invasão territorial e cultural perpetrada pelos portugueses, os quais arrogaram para si o direito de contar a nossa história pela ótica do colonizador.

Também saberei que por trás de afirmações como “Ela é negra, mas é inteligente” ou “Ele é negro, mas é bonito” jaz uma ideologia racista que, ao invocar o uso da conjunção adversativa, denota a crença de que a presença das palavras “negra” e “inteligente” ou “negro” e “bonito” só é possível em uma relação contrastiva. No contexto da língua inglesa, por exemplo, estarei igualmente atenta a frases como “Os americanos são melhores que os brasileiros” ou “Quem fala inglês é melhor”, afirmações que revelam uma visão reducionista do mundo e do saber e que carecem de reflexão, problematização e criticidade: Como assim “melhor”? Em que aspecto? Sob que circunstâncias? Para que fim? Esses são apenas alguns exemplos de materializações discursivas com que podemos nos defrontar em sala de aula e, pasmem, muitas vezes, advindas da boca de professores.

É exatamente por causa de tudo isso que como professor, devo estar advertido do poder do discurso ideológico, começando pelo que proclama a morte das ideologias. Na verdade, só ideologicamente posso matar as ideologias, mas é possível que não perceba a natureza ideológica do discurso que fala de sua morte. No fundo, a ideologia tem um poder de persuasão indiscutível. O discurso ideológico nos ameaça de anestesiá-la mente, de confundir, das coisas, dos acontecimentos. (FREIRE, 1996, p. 83).

Por isso, dizer que a educação é ideológica é estar a par desses dois processos que ocorrem simultaneamente: a adequação a um projeto de educação nacional que atende a determinados interesses políticos e a manifestação ideológica de cada indivíduo sujeito da educação. Assim, a educação é ideológica tanto porque ela é resultado de um macro projeto político quanto porque ela é construída por meio da veiculação de discursos no âmbito do micro espaço da sala de aula. No nível macro, por muito tempo se percebeu o interesse político de manutenção do *status quo* por meio da alienação das massas, que é o tipo de educação denunciada por Freire (1987) como prática de dominação: ao manter os educandos ingênuos, o que ela pretende, ideologicamente, ainda que de forma despercebida, é indoutriná-los a fim de que se acomodem à opressão sofrida. A esse respeito, Freire (1996, p. 60) conclui:

Creio que nunca precisou o professor progressista estar tão advertido quanto hoje em face da esperteza com que a ideologia dominante insinua a neutralidade da educação. Desse ponto de vista, que é reacionário, o espaço pedagógico, neutro por excelência, é aquele em que se treinam os alunos

para práticas apolíticas, como se a maneira humana de estar no mundo fosse ou pudesse ser uma maneira neutra.

Saber que a educação é ideológica é reconhecer a existência de uma ideologia dominante ocidental, regida, sobretudo, pela vigente lógica de mercado cuja finalidade é a obtenção de lucro. Em sociedades capitalistas como a nossa, essa lógica perpassa as mais distintas esferas sociais e também adentra a educação. Não é à toa que nosso sistema escolar tradicional não funciona segundo a lógica da pedagogia e, sim, segundo a “lógica administrativa e burocrática, como se gere uma padaria ou uma delegacia de polícia” – como bem denunciou o educador português José Pacheco (2011) –, de forma totalmente hierarquizada, o que não gera senso de responsabilidade na comunidade escolar.

Preocupada com a manutenção do *status quo*, a classe dominante (que, numa sociedade capitalista, é aquela que possui maior poder de compra) sempre procurou garantir que os filhos das classes dominadas não ascendessem socialmente. Freire (1979) diz que toda a organização social do que ele chama de uma sociedade fechada se estrutura de forma a impedir (ou dificultar) tanto a mobilidade social vertical ascendente como a descendente. Ou seja, nesse tipo de sociedade, o filho do gari dificilmente viria a ser médico e o filho de médico tampouco viria a ser gari. É uma sociedade de reprodução do seu *status quo*, o qual se alcança não por mérito, mas por herança. Freire (1979, p. 18) complementa:

A sociedade fechada se caracteriza pela conservação do *status* ou privilégio e por desenvolver todo um sistema educacional para manter este *status*. Estas sociedades não são tecnológicas, são servis. Há uma dicotomia entre o trabalho manual e o intelectual. Nestas sociedades nenhum pai gostaria que seus filhos fossem mecânicos se pudessem ser médicos, mesmo que tivessem vocação de mecânicos. Consideram o trabalho manual degradante; os intelectuais são dignos e os que trabalham com as mãos são indignos. Por isso as escolas técnicas se enchem de filhos das classes populares e não das elites.

O esforço desenvolvido por Freire (1979) voltou-se à humanização do homem por meio da educação, desvelando sua vocação intrínseca de ser sujeito de sua história, de produzir, de alterar o mundo à sua volta e, assim, fazer cultura. Seu trabalho com os homens do campo e as classes populares os levava a perceberem-se como sujeitos produtores de sapato, por exemplo, de igual valor aos sujeitos chamados de “doutor” que escreviam livros, sem que um pretendesse substituir o trabalho do outro. O que estava em jogo era a assunção da dignidade e do valor do trabalho em sua autenticidade e em sua arte. No entanto, valorizar o homem comum, disse Freire (1979, p. 41, notas de rodapé), levou “os que defendem um mundo dividido por privilégios inconfessáveis e sem amor a vislumbrar em nosso esforço de humanização do homem ‘uma subversão’ da ordem”.

Nas últimas décadas, também devido às repercussões dos trabalhos e escritos de Freire, assistimos a ruptura dessa sociedade fechada e vivemos hoje um período de transição cuja característica é a de manutenção de aspectos da sociedade fechada e a adoção de traços da sociedade aberta a que queremos chegar. No que concerne à educação, vimos a filha da empregada doméstica se tornar doutora. Testemunhamos o nascimento da primeira geração de universitários em famílias formadas por gerações de analfabetos. Vimos a criação de cotas universitárias, programas de financiamento de estudos, aberturas de faculdades e novas modalidades de ensino. Contemplamos uma crescente democratização da educação fruto de um novo projeto de sociedade. Por isso mesmo, não podemos retroceder naquilo em que já avançamos. O desvelamento ideológico é um desses avanços.

Freire (1996, p. 83-85) deposita na criticidade a esperança para o desenvolvimento de uma educação que não se deixa corromper pela ideologia dominante, pela lógica de mercado em detrimento dos interesses do ser humano, pelo desejo de manutenção do *status quo*:

No exercício crítico de minha resistência ao poder manhoso da ideologia, vou gerando certas qualidades que vão virando sabedoria indispensável à minha prática docente. A necessidade desta resistência crítica, por exemplo, me predispõe, de um lado, a uma atitude sempre aberta aos demais, aos dados da realidade; de outro, a uma desconfiança metódica que me defende de tornar-me absolutamente certo de certezas. Para me resguardar das artimanhas da ideologia não posso nem devo me fechar aos outros nem tampouco me enclausurar no ciclo de minha verdade. Pelo contrário, o melhor caminho para guardar viva e desperta a minha capacidade de pensar certo, de ver com acuidade, de ouvir com respeito, por isso de forma exigente, é me deixar exposto às diferenças, é recusar posições dogmáticas, em que me admita como proprietário da verdade.

Concordo com Freire que a melhor forma de enfrentar o jogo ideológico é por meio da criticidade, virtude imprescindível à formação educativa e tema do próximo subitem.

3.7 Criticidade

Até a impossibilidade de vir a tornar-se um professor crítico se, mecanicamente memorizador, é muito mais um repetidor cadenciado de frases e de ideias inertes do que um desafiador. (FREIRE, 1996, p. 14).

Freire iniciou seu projeto de educação alegando que a alfabetização (e, por extensão, todo e qualquer tipo de aprendizagem) e a conscientização jamais se separam. A conscientização se constrói à medida que o sujeito realiza tomadas de consciência da sua situação real de vida, de quem ele é e de quem pode vir a ser. A educação exerce papel fundamental nisso. O professor, como figura importantíssima na formação do aluno, pode

fomentar ou inibir sua capacidade crítica e reflexiva, a depender de como conduza a sua prática docente.

O professor pode estimular a pergunta, a reflexão sobre a pergunta, a curiosidade sobre a vida e os fatos que os cercam ou pode impor sobre seus discentes a prática de memorização de conteúdos alheios a sua realidade e contexto. Por isso mesmo é que Freire (1987), ciente do impacto da prática do educador na vida dos seus alunos, aponta dois tipos contrastivos de educação: a educação bancária e a educação libertadora.

A primeira “assistencializa”; a segunda, critica. A primeira, na medida em que, servindo à dominação, inibe a criatividade e, ainda que não podendo matar a intencionalidade da consciência como um desprender-se ao mundo, a “domestica”, nega os homens na sua vocação ontológica e histórica de humanizar-se. A segunda, na medida em que, servindo à libertação, se funda na criatividade e estimula a reflexão e a ação verdadeiras dos homens sobre a realidade, responde à sua vocação, como seres que não podem autenticar-se fora da busca e da transformação criadora. (FREIRE, 1987, p. 41).

É provável que muitos professores não tenham o hábito de refletir sobre os efeitos políticos, sociológicos e até mesmo psicológicos de sua prática docente. Isso devido, principalmente, à falta de discussões pedagógicas mais aprofundadas e criticizadoras em suas formações. Dessa forma, grande parte dos docentes cujas práticas são alienadoras não percebe que elas o são. Eles reproduzem, pela força do hábito e do exemplo memorizado durante sua própria formação, aquilo que aprenderam e a forma como aprenderam. A criticidade, portanto, não é automática, é algo que se constrói por meio da provocação à reflexão, ao questionamento do porquê das coisas serem e/ou estarem como são/estão, à inquietação acerca da realidade opressora e injusta, ao desejo de transformá-la por meio da sua atuação no mundo.

Fomentar a criticidade passa por estimular a (re)descoberta do poder de ser sujeito de sua própria história e de colaborar para a construção da História de sua região, estado, país. É resgatar a dignidade de gente que foi minorizada ou apequenada ao longo dos anos e que, não raro, se enxergou como objeto por toda uma vida, mas que em seu peito urge a necessidade ontológica de ser sujeito e de ter sua voz ouvida. É instigar a empatia entre os seres humanos, não importando a que classe social pertençam. É promover a libertação dos oprimidos e também dos opressores justamente pelo apagamento dessas duas figuras ou formas de estar no mundo, substituindo-as pela solidária imagem de irmãos que exercem diferentes funções sociais e que possuem igual valor intrínseco. É substituir a lógica de mercado que nos reduz à quantidade de dígitos em uma conta bancária pela ética da solidariedade, da dignidade humana, do amor ao próximo. É não

[...] aceitar docilmente o discurso cinicamente fatalista neo-liberal que proclama ser o desemprego no mundo uma desgraça do fim do século. Ou que os sonhos morreram e que o válido hoje é o “pragmatismo” pedagógico, é o treino técnico-científico do educando e não sua formação de que já não se fala. Formação que, incluindo a preparação técnico-científica, vai mais além dela. (FREIRE, 1996, p. 79).

Os que defendem a neutralidade da educação argumentam que esse não é o papel da escola, que certos fenômenos sociais não são da alçada escolar e que moral e ética se discutem em casa. Mas o que não percebem é que já há uma moral e uma ética sendo veladamente discutidas ou aprendidas em sala de aula quando a prática educativa é bancária e tecnicista. Não tematizar assuntos de outras esferas da nossa humanidade, se silenciar a respeito deles já é um posicionamento ideológico e diz muito a respeito do que é considerado relevante ou não para aquele professor ou comunidade escolar.

Imaginemos que em determinada escola um aluno de 3º ano cometa suicídio²². É dever da escola, se ela se compreende como um local de formação integral do indivíduo, abordar o tema, contatar a família, sensibilizar os alunos quanto à seriedade do ocorrido, orientá-los a respeito de quais medidas podem ser tomadas para tratamento de transtornos emocionais, fornecer suporte psicológico (tanto quanto possível), dentre outras coisas. Ou seja, a escola não é nem pode ser apenas um local onde se ensinam conteúdos técnicos e se formem espécies de “robôs” para o mercado de trabalho. Educação é uma atividade humana e integral. Embora limitada, como todo trabalho o é, não pode deliberadamente fechar os olhos para a realidade social que a cerca, sob pena de ser alienadora e se colocar a serviço de uma lógica cruel de mercado que invisibiliza o ser humano.

Quando a escola não assume esse papel de formadora de cidadãos críticos, questionadores, pensadores e transformadores da realidade, ela sucumbe aos interesses dos opressores e colabora para a formação de uma “massa” alienada (porque objetificada e desestimulada a pensar) e ingênua (porque crédula e acomodada ao *status quo*). É o que explica Freire (1987, p. 34) no parágrafo abaixo:

Na medida em que esta visão “bancária” anula o poder criador dos educandos ou o minimiza, estimulando sua ingenuidade e não sua criticidade, satisfaz aos interesses dos opressores: para estes, o fundamental não é o desnudamento do mundo, a sua transformação. O seu “humanitarismo”, e não humanismo, está em preservar a situação de que são

²² A esse respeito, os últimos dados apontam para um crescimento de 15,3% no número de suicídio entre os jovens de 15 a 29 anos entre os anos de 2002 e 2012 (WAISELFISZ, 2014). Não é de se espantar que em uma sociedade em que se privilegia o *status* social e a ascensão financeira em detrimento de tudo o mais que atribui sentido à vida humana, haja tantos casos de depressão e suicídio entre adolescentes no final da idade escolar e jovens em idade universitária.

beneficiários e que lhes possibilita a manutenção de sua falsa generosidade [...]. Por isto mesmo é que reagem, até instintivamente, contra qualquer tentativa de uma educação estimulante do pensar autêntico, que não se deixa emaranhar pelas vozes parciais da realidade, buscando sempre os nexos que prendem um ponto a outro, ou um problema a outro.

Então, o que fazer para estimular a criticidade? Freire (1979) fala de uma promoção ou evolução da consciência ingênua para a consciência crítica que se dá por um processo educativo ativo de conscientização e criticização. A consciência ingênua é caracterizada pela tendência a um simplismo na interpretação dos problemas; imperícia quanto à análise das causas de um acontecimento; conclusões, geralmente, apressadas e superficiais; tendência a considerar o passado melhor do que o hoje; subestimação do homem simples; desacredita da ciência e é impenetrável à investigação, satisfazendo-se apenas com a experiência; possui compreensões mágicas da realidade e fragilidade de argumentação em uma discussão, especialmente porque parte do princípio de que sabe tudo; usa da emoção e não da criticidade ou busca da verdade para convencer outros; e acredita que a realidade é estanque e imutável. (FREIRE, 1979).

A consciência crítica, por outro lado, é o seu perfeito oposto: analisa os problemas com profundidade e é humilde para reconhecer quando não possui os meios para aferi-la de forma apropriada; reconhece a fluidez e mutabilidade da realidade; despreza as explicações mágicas e se apegua a princípios genuínos de causalidade; está sempre aberta a verificações, a novas descobertas e a reavaliações de seus achados; diante de um fato, se preocupa em afastar-se de seus preconceitos para melhor compreendê-lo; é inquieta, questionadora e problematizadora; é autêntica, desprezando as meras aparências ausentes de conteúdo; é autorresponsável, não transferindo culpas e responsabilidades a terceiros, vitimizando-se; nutre-se do diálogo; frente ao novo, não despreza o velho apenas por ser velho, mas mantém aquilo do velho que é útil e recebe do novo aquilo que é válido. (FREIRE, 1979).

A consciência pode ainda ser fanática, que é aquela própria do homem massificado, irracionalmente entregue a formas gregárias de comportamento, que vai com a multidão, movido pela passionalidade, sem qualquer reflexão crítica sobre o porquê daquele movimento (FREIRE, 1979). Seja a consciência ingênua ou fanática, ambas podem ser promovidas à consciência crítica por meio do estímulo à curiosidade e indagação naturais do ser humano, do ser sujeito e não objeto, capaz de realizar uma mudança em sua leitura da realidade. A forma como nos portamos no mundo tem a ver justamente com o modo como o enxergamos. Freire (1979, p. 33) explana em maiores detalhes o que seria isso:

[...] esta mudança de percepção não é outra coisa senão a substituição de uma percepção distorcida da realidade por uma percepção crítica da mesma. Esta mudança de percepção, que se dá na problematização de uma realidade concreta, no entrelaço de suas contradições, implica um novo enfrentamento do homem com sua realidade. Implica admirá-la em sua totalidade: vê-la de “dentro” e, desse “interior”, separá-la em suas partes e voltar a admirá-la, ganhando assim uma visão mais crítica e profunda da sua situação na realidade que não condiciona. Implica uma “apropriação” do contexto; uma inserção nele; um não ficar “aderido” a ele; um não estar quase “sob” o tempo, mas no tempo. Implica reconhecer-se homem. Homem que deve atuar, pensar, crescer, transformar e não adaptar-se fatalisticamente a uma realidade desumanizante. Implica, finalmente, o ímpeto de mudar para ser mais.

Nesse processo de mudança de perspectiva e consciência, a educação ocupa um local de relevância, tanto pelo tempo em que o indivíduo passa na escola (aproximadamente, 1/3 do tempo produtivo do seu dia durante 12 (doze) anos – para aqueles que concluem o Ensino Médio), quanto pela sua vocação formadora de cidadãos aptos a viverem em sociedade. É na escola onde se discutem as diversas formas de ver o mundo e de compreender a realidade e a vida humana em suas mais variadas vertentes: a lógica matemática, as questões químicas e biológicas, a linguagem e as distintas formas de comunicação, a dinâmica do movimento e suas implicações físicas, a prática de esportes, a reflexão filosófica e sociológica, dentre outras áreas abordadas no dia a dia escolar. Numa perspectiva crítica, não podemos perder de vista que todas essas áreas dizem respeito à vida humana e que essa vida acontece em sociedade. Por isso mesmo que os conteúdos não podem estar dissociados dela, como se dela não viessem, dela não fizessem parte, nem para ela se dirigissem. A validade do conhecimento, seja ele de que natureza for, se comprova na vida, na experiência do cotidiano.

Se reduzirmos toda essa grandiosidade da busca epistemológica na educação e sua proposta de formação integral do indivíduo ao simplório e minúsculo objetivo de realização de uma prova – seja a que realizamos todas as unidades nas nossas escolas ou aquela proposta a todos os estudantes concluintes de Ensino Médio para adentrar em uma universidade – estaremos, sem dúvidas, contribuindo para a formação de uma massa memorizadora de conteúdos esvaziados de sentido, que não conseguem relacionar o que aprendem com o mundo em que vivem, nem conseguem se formar – porque não se veem assim – como homens e mulheres transformadores da sua realidade. Formaremos seres alienados.

Uma das características da alienação e da ingenuidade é a importação de modelos, fórmulas e técnicas de locais alheios à nossa realidade sem qualquer preocupação com uma leitura local e adequação ao contexto em questão. O problema da alienação é que o ser alienado não pode ser autêntico. Porque alheio a quem sou, passo a valorizar e desejar o que

vem de fora. Porque desconheço quem sou, minhas potencialidades e particularidades, quero pensar, me vestir e me portar como o outro. Enxergo a minha realidade a partir de um ponto de vista externo, alheio a mim. Torno-me receptor e não criador, espectador e não autor e ator da minha existência. Imito o outro sem qualquer reflexão crítica porque não sei ser eu, nem sei ler e valorizar a minha realidade.

O ser alienado não procura um mundo autêntico. Isto provoca uma nostalgia: deseja outro país e lamenta ter nascido no seu. Tem vergonha da sua realidade. Vive em outro país e trata de imitá-lo e se crê culto quanto menos nativo é. Diante de um estrangeiro tratará de esconder as populações marginais e mostrará bairros residenciais, porque pensa que as cidades mais cultas são as que têm edifícios mais altos. Como o pensar alienado não é autêntico, também não se traduz numa ação Concreta. [...] Acredita-se que ser grande é imitar os valores de outras nações. Sem dúvida, a grandeza se expressa através da própria vocação nativa. Outro exemplo de alienação é a preferência pelos técnicos estrangeiros em detrimento dos nacionais. A sociedade alienada não se conhece a si mesma; é imatura, tem comportamento exemplarista, trata de conhecer a realidade por diagnósticos estrangeiros. (FREIRE, 1979, p. 19).

Aqui vale um alerta especial para os professores de língua estrangeira, sobretudo os de língua inglesa, ao tematizarem cultura em sala de aula e ao responderem a alguns comentários recorrentes entre os alunos a respeito dessa língua, como estes feitos por dois alunos participantes da minha pesquisa de mestrado: “Uma linguagem interessante e bem sofisticada e bem difícil de lidar” e “oralidade é melhor mais culta” (ALMEIDA, 2015, p. 117 e 125). Referindo-se a suas impressões sobre a LI, esses alunos demonstram certo deslumbramento não pela língua em si, como defende Rajagopalan (2013), mas pelo aspecto cultural de determinado país e ou cultura a que esses alunos associam a LI. Quando o aluno diz que a LI é “mais culta”, ele estabelece uma relação comparativa com a sua própria língua e essa relação é assimétrica, positiva para a língua do outro e negativa para a minha língua. O importante aqui, que é o que Freire nos quer chamar a atenção, é para que sejamos professores críticos que, ao nos depararmos com situações e comentários como esses, fomentemos questionamentos e reflexões sobre eles e auxiliemos nossos alunos no rompimento de uma posição minorizada e inferiorizada em que muitas vezes nos enxergamos. A autovalorização é o caminho para a desalienação.

Não é que haja algo de errado na imitação, propriamente. O problema reside no ato passivo de receber o que é de fora como um dado pronto a ser imitado, completamente isento de qualquer atividade crítica e analítica para sua integração no contexto local. As importações analisadas criticamente, adaptadas e integradas à nossa realidade nativa serão sempre bem-vindas, pois servirão a um propósito local e saberão respeitar suas particularidades. Saber

fazer isso é se desalienar, é aprender a se autovalorizar como indivíduo e, por consequência, como nação. (FREIRE, 1979).

Por meio do seu trabalho de alfabetização de adultos, Freire (1967) realizava, inicialmente, Círculos de Cultura para discutir a realidade dos seus alunos – a quem ele chamava de “participantes de grupo”, em uma terminologia cujo sentido já evoca um posicionamento ativo frente à aprendizagem – e conduzi-los a assunção do valor de sua produção no mundo. As discussões levavam os participantes a perceberem que eles também eram produtores de cultura²³, que o trabalho que desempenhavam tinha importância e relevância social, que, por meio dele, eles interferiam na realidade e transformavam o mundo. Para eles, aprender a ler e a escrever seria dotá-los com mais algumas ferramentas para que enriquecessem seu trabalho e também pudessem gozar das produções de outros sujeitos da sociedade, as quais pertenciam ao mundo das letras.

Freire (1979) sabia a importância do educando se compreender no seu movimento de aprendizagem e apreender as causas e consequências desse aprendizado, motivando-se e assumindo-se sujeito e não espectador desse processo²⁴. Ser sujeito é se perceber circunscrito em um local e em um tempo, é se ver como um ser histórico e cultural, é introduzir-se, integrar-se em suas condições espaço-temporais de maneira crítica. A mudança da percepção ingênua para a crítica não implica, necessariamente, na mudança da estrutura social em que ele se encontra, mas já a apresenta como algo passível de mudança e não mais como predeterminação fatalista. “O fatalismo diante da realidade, característico da percepção distorcida, cede seu lugar à esperança. Uma esperança crítica que move os homens para a transformação. [...] Uma educação sem esperança não é educação.” (FREIRE, 1979, p. 27 e 15).

²³ Freire (1967, p. 108) entendia a cultura “[...] como o acrescentamento que o homem faz ao mundo que não fez. A cultura como o resultado de seu trabalho. Do seu esforço criador e recriador. O sentido transcendental de suas relações. A dimensão humanista da cultura. A cultura como aquisição sistemática da experiência humana. Como uma incorporação, por isso crítica e criadora, e não como uma justaposição de informes ou prescrições “doadas”. A democratização da cultura — dimensão da democratização fundamental”.

²⁴ Reproduzo aqui o que Freire traz em nota de rodapé em seu livro *Educação como Prática da Liberdade* para explicar as alterações terminológicas e conceituais do seu trabalho de alfabetização conscientizadora: “Assim, em lugar de escola, que nos parece um conceito, entre nós, demasiado carregado de passividade, em face de nossa própria formação (mesmo quando se lhe dá o atributo de ativa) lançamos o Círculo de Cultura. Em lugar de professor, com tradições fortemente “doadoras”, o Coordenador de Debates. Em lugar de aula discursiva, o diálogo. Em lugar de aluno, com tradições passivas, o participante de grupo. Em lugar dos “pontos” e de programas alienados, programação compacta, “reduzida” e “codificada” em unidades de aprendizado.” (FREIRE, 1967, p. 101-102).

É sobre essa esperança de transformação e libertação mediante a evolução da consciência do educando propiciada pelo processo educativo que tratará o último subitem deste capítulo. Por isso mesmo, Freire (1989, p. 16) diz que

[...] falar da impossível neutralidade da educação já não nos assusta ou intimida. É que o fato de não ser o educador um agente neutro não significa, necessariamente, que deve ser um manipulador. A opção realmente libertadora nem se realiza através de uma prática manipuladora, nem tampouco por meio de uma prática espontaneísta. O espontaneísmo é licencioso, por isso irresponsável. O que temos de fazer, então, enquanto educadoras e educadores, é aclarar, assumindo a nossa opção, que é política, e sermos coerente com ela, na prática. A questão da coerência entre a opção proclamada e a prática é uma das exigências que educadores críticos se fazem a si mesmos. É que sabem muito bem que não é o discurso o que ajuíza a prática, mas a prática que ajuíza o discurso. Nem sempre, infelizmente, muitos de nós, educadoras e educadores que proclamamos uma opção democrática, temos uma prática em coerência com o nosso discurso avançado. Daí que, muitas vezes, as nossas palavras “inflamadas”, porém contraditadas por nossa prática autoritária, entrem por um ouvido e saiam pelo outro – os ouvidos das massas populares, cansadas, neste país, do descaso e do desrespeito com que há quatrocentos e oitenta anos vêm sendo tratadas pelo arbítrio e pela arrogância dos poderosos. (FREIRE, 1989, p. 16)

3.8 Educar para libertar

Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão. (FREIRE, 1967, p. 29).

*Necessitávamos de uma educação para a decisão,
para a responsabilidade social e política.
(FREIRE, 1967, p. 88)*

Este último princípio aqui elencado diz respeito à motivação própria do ato de ensinar. Ensinamos porque acreditamos que a mudança é possível, porque desejamos a libertação dos homens e a assunção do seu papel de sujeitos de sua história. Abraçamos a docência porque vimos na educação um caminho para a democratização do saber, para a emancipação social e para a construção do homem sujeito de si e do mundo, capaz de, com sua atuação crítica, transformá-lo.

Freire foi um educador que pensou o mundo, leu a realidade de sua época e do seu entorno, se indagou acerca da globalização, da ideologia econômica neoliberal dominante e dos seus efeitos para a humanidade. Viu na educação um meio de libertação. Libertação dos oprimidos de sua condição de objetos da história para a assunção de sua posição inata de sujeitos dela, produtores de cultura, gente que se sabe gente, que reconhece seu valor. Esse seria o primeiro grande papel da educação popular libertadora: resgatar a noção de sujeito,

perdida após décadas de uma educação bancária, objetificante e alienadora. Na educação que ele propôs, os homens se libertariam em comunhão à medida que iam se abrindo ao conhecimento e às novas percepções críticas acerca de suas vidas e da sua realidade. Por meio do debate de temas próprios do contexto social em que estavam inseridos, os educandos

[d]escobriria[m] que tanto é cultura o boneco de barro feito pelos artistas, seus irmãos do povo, como cultura também é a obra de um grande escultor, de um grande pintor, de um grande místico, ou de um pensador. Que cultura é a poesia dos poetas letrados de seu País, como também a poesia de seu cancionero popular. Que cultura é toda criação humana. (FREIRE, 1967, p. 109).

Por meio da desmistificação de conceitos que foram elitizados ao longo da História e da valorização do trabalho popular, Freire ia colaborando para a construção da autoestima em seus educandos, ciente de que a autovalorização é uma fonte poderosa de desalienação e de libertação. Se me sei competente e capaz de aprender e me aperfeiçoar cada vez mais, desenvolvo em mim uma força de superação e de atuação que só os que se sabem sujeitos gozam. Esta é a chave do resgate do homem-objeto: revelar nele a sua aptidão inata para o ser mais. Todo ser humano nasce curioso, investigador, encantado com as infinitas possibilidades de aprendizagem ofertadas pelo mundo que nos cerca. Aos poucos, com a inserção do indivíduo numa educação do tipo bancária, tecnicista, redutora do homem, repetidora e esvaziada de sentido, o homem vai se objetificando, perdendo o gosto pelas descobertas, acostumando-se a receber respostas prontas a perguntas que ele não fez, acomodando-se a um modo de ver e fazer as coisas ditado por terceiros, vai se “papagaizando”²⁵.

Por desejar uma educação libertadora em uma época em que se acirravam os interesses pela castração do homem, de seu direito de expressar-se, Freire foi acusado de subversor da ordem, doutrinador marxista e comunista, dentre outras inverdades. Ao passo que ele se defendia: “E o crime dos que se engajavam neste esforço era o de serem no homem, cuja destinação não é coisificar-se, mas humanizar-se.” (FREIRE, 1967, p. 62). Seu intuito era o de fomentar a integração e não a acomodação do homem em seu contexto social. Esta última representa a mera conformação à realidade, sem condições de optar e opinar livremente. Enquanto a primeira trata da possibilidade de adaptar-se à realidade transformando-a, atuando sobre ela, e pressupõe a participação livre e crítica. Comentando as implicações políticas da práxis educativa crítica proposta por Freire, Weffort (1967, p. 15) diz:

²⁵ Trata-se, claro, de um neologismo aqui proposto para retratar o assemelhar-se ao papagaio, ave repetidora de sons provenientes do ambiente externo.

Sua visão sociológica, centrada sobre o mundo da consciência, se constitui a partir de uma preocupação fundamentalmente educativa. Por isso convém não tomar muito a sério as acusações dos reacionários que confundem sua concepção educacional com qualquer concepção política determinada. Este educador sabe que sua tarefa contém implicações políticas, e sabe ademais que estas implicações interessam ao povo e não às elites. Mas sabe também que seu campo é a pedagogia e não a política, e que não pode, como educador, substituir o político revolucionário interessado no conhecimento e na transformação das estruturas. [...] Uma pedagogia da liberdade pode ajudar uma política popular, pois a conscientização significa uma abertura à compreensão das estruturas sociais como modos da dominação e da violência. Mas cabe aos políticos, não ao educador, a tarefa de orientar esta tomada de consciência numa direção especificamente política.

Ainda que a educação crítica possa resultar em transformações sociais no nível das estruturas e isso seja objeto de reflexão de Freire, sua pedagogia se concentra nas alterações dos estados de consciência do educando. Freire acreditava que a democracia e a liberdade são possibilidades históricas e que só se efetivam por meio da luta. (WEFFORT, 1967). Essa luta ocorre nos mais diferentes domínios sociais e a educação é um deles.

É preciso esclarecer que a libertação de que fala Freire não é algo que se deposita nos homens ou que se lhes confere passivamente de fora para dentro. Freire (1967, p. 56) explica que “[o] que importa, realmente, ao ajudar-se o homem é ajudá-lo a ajudar-se. [...] É fazê-lo agente de sua própria recuperação. É, repitamos, pô-lo numa postura conscientemente crítica diante de seus problemas”. A libertação é fruto de uma consciência crítica que se adquire

[...] com uma educação dialogal e ativa, voltada para a responsabilidade social e política, [e] se caracteriza pela profundidade na interpretação dos problemas. Pela substituição de explicações mágicas por princípios causais. Por procurar testar os “achados” e se dispor sempre a revisões. Por despir-se ao máximo de preconceitos na análise dos problemas e, na sua apreensão, esforçar-se por evitar deformações. Por negar a transferência da responsabilidade. Pela recusa a posições quietistas. Por segurança na argumentação. Pela prática do diálogo e não da polêmica. Pela receptividade ao novo, não apenas porque novo e pela não-recusa ao velho, só porque velho, mas pela aceitação de ambos, enquanto válidos. Por se inclinar sempre a arguições. [...] A criticidade, como a entendemos, há de resultar de trabalho pedagógico crítico, apoiado em condições históricas propícias. (FREIRE, 1967, p. 60).

Freire acreditava que a educação brasileira de sua época necessitava formar cidadãos que saíssem de sua inércia e se integrassem de forma ativa na vida social. Nos nossos dias, o que vemos é uma crescente participação popular com o suporte das tecnologias e redes sociais, de forma que até a mídia mais tradicional, como as redes televisivas se viram na necessidade de se dobrar a elas. O problema, no entanto, é o tipo e a qualidade dessa participação popular. Ainda nos falta uma educação política que nos ensine os meios formais de fazer valer nossos direitos, que nos oriente quanto ao nosso papel de fiscais dos políticos

que elegemos e aos meios e processos legais de fazê-lo, que nos mostre que as redes sociais se configuram em um eficaz meio virtual de captação e mobilização de pessoas em torno de uma ideia, mas que essa mobilização só se efetiva mesmo na realidade.

Dentro dessa perspectiva, a pedagogia libertadora está voltada para a transformação, primeiramente, da consciência do indivíduo, promovendo-a de ingênua a crítica, e, por consequência, da sociedade, através da democratização do saber e da apropriação cidadã pelo povo de suas escolhas sociais de forma crítica. Educar para libertar é saber “que as coisas podem até piorar, mas” é também saber “que é possível intervir para melhorá-las.” (FREIRE, 1996, p. 30).

A libertação que propõe Freire diz respeito ao resgate do homem à sua condição de sujeito, ao desvelamento da ideologia dominante e à apropriação de ferramentas críticas de aferição da realidade e atuação no meio social com vistas a transformá-lo. Por causa das suas grandes aspirações, Freire foi chamado de utópico (GADOTTI, 1996) e sua pedagogia vista como muito bonita, mas impraticável. No entanto, ele estava plenamente consciente de que a educação não era a única responsável pela mudança social nem pela sua estagnação, mas seu foco residia nas possibilidades que o docente tem em suas mãos para contribuir para a formação de cidadãos mais críticos e socialmente engajados. Ele disse:

Se a educação não é a chave das transformações sociais, não é também simplesmente reprodutora da ideologia dominante. O que quero dizer é que a educação nem é uma força imbatível a serviço da transformação da sociedade, porque assim eu queira, nem tampouco é a perpetuação do “status quo” porque o dominante o decreta. O educador e a educadora críticos não podem pensar que, a partir do curso que coordenam ou do seminário que lideram, podem transformar o país. Mas podem demonstrar que é possível mudar. E isto reforça nele ou nela a importância de sua tarefa político-pedagógica. (FREIRE, 1996, p. 70).

Assim, a preocupação básica de Freire reside na transformação de uma sociedade opressora e oprimida em uma sociedade liberta na qual todos se vejam como iguais: em valor ontológico, em interdependência, em contribuição social. Para que isso aconteça, o autor reconhece o importante papel exercido pela educação na medida em que se configura como ato de conhecimento e conscientização, mas que, sozinha, não conduz a sociedade à libertação. Uma educação libertadora compreende sua extrapolação às paredes da escola e se dá na vida, nas relações sociais dentro e fora da sala de aula, nas manifestações das classes reivindicando seus direitos, nas decisões políticas e na participação popular. (GADOTTI, 1979). Freire defendia uma educação que imprimiria no homem a sua cidadania. Por isso,

[...] teria o homem brasileiro de ganhar a sua responsabilidade social e política, existindo essa responsabilidade. Participando. Ganhando cada vez

maior ingerência nos destinos da escola do seu filho. Nos destinos do seu sindicato. De sua empresa, através de agremiações, de clubes, de conselhos. Ganhando ingerência na vida do seu bairro, de sua Igreja. Na vida de sua comunidade rural, pela participação atuante em associações, em clubes, em sociedades beneficentes. (FREIRE, 1967, p. 92)

De posse do saber e do pensar crítico (que se percebe em constante aprendizado), está apto o homem para ingerir criticamente sobre a realidade que o cerca. A “rebeldia” que se requer de quem deseje a alteração do *status quo* é a da “a ética universal do ser humano e não a do mercado, insensível a todo reclamo das gentes e apenas aberta à gulodice do lucro. É a ética da solidariedade humana.” (FREIRE, 1996, p. 81). Fica claro que educar, para Freire, é um processo que exige sofisticação filosófica, reflexão sobre a vida, sobre um projeto de sociedade erigido sobre valores nobres, os quais a infame lógica de mercado sequer margeia. Para isso, há um saber fundamental: “mudar é difícil, mas é possível” e é a partir dele que “vamos programar nossa ação político-pedagógica”. (FREIRE, 1996, p. 47).

Para finalizar este capítulo, trago o excerto abaixo no qual Freire apresenta a forma como ele realizava sua docência e nos deixa bons conselhos sobre como podemos encarar essa atividade tão complexa e tão bonita:

É assim que venho tentando ser professor, assumindo minhas convicções, disponível ao saber, sensível à boniteza da prática educativa, instigado por seus desafios que não lhe permitem burocratizar-se, assumindo minhas limitações, acompanhadas sempre do esforço por superá-las, limitações que não procuro esconder em nome mesmo do respeito que me tenho e aos educandos. (FREIRE, 1996, p. 43).

Os princípios aqui elencados e discutidos serviram de base para a pesquisa-ação desenvolvida nas escolas participantes. Os dados gerados durante a pesquisa receberão o devido tratamento e análise nos capítulos seguintes.

4. O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO BRASIL: desafios e possibilidades docentes

Neste primeiro capítulo de análise de dados, trarei discussões acerca do ensino de inglês realizado no ambiente escolar brasileiro, entrelaçando os conhecimentos teóricos produzidos pela LA, os princípios de Freire e a experiência vivida na parte prática desta pesquisa-ação. É o momento em que as vozes dos sujeitos se encontram, ora dissonantes, ora semelhantes. Sujeitos nos quais me incluo e com os quais dialogo.

O primeiro ponto a ser abordado é o caráter político e ideológico da LI e suas correlações pedagógicas. Nele, trarei três visões sobre a expansão e uso da LI e indicarei aquela que norteou a execução desta pesquisa, pontuando suas implicações para o ensino crítico de LI sob a ótica freireana.

No segundo item, apresentarei a realidade contemporânea do ELI no contexto brasileiro, tanto o público como o privado, a fim de ambientar o contexto geopolítico e educacional em que se realizou a presente pesquisa, bem como analisar comparativamente os dados gerados nas três diferentes realidades observadas. A partir desse momento, os sujeitos da pesquisa ganharão voz e nos auxiliarão na compreensão das realidades observadas.

Utilizando-me da primeira categoria de análise escolhida, “Concepção de língua e educação e seus desdobramentos no ELI”, analisarei, no terceiro item, os movimentos conceituais e práticos dos professores participantes frente à visão que tinham e desenvolveram ao longo da pesquisa acerca da LI e do seu ensino. Os dados produzidos pelo questionário e pelas discussões dos textos provocadores iniciais e aqueles referentes aos princípios freireanos *Educação é ideológica* e *Educar para libertar* farão parte dessa análise.

O quarto e último item deste capítulo trará a análise dos dados sob o prisma da segunda categoria de análise: “Lugar do aluno na prática docente”. O enfoque será na relação desenvolvida pelos professores com seus discentes, na postura que assumem frente a eles e no papel que ocupam no planejamento e na execução de sua práxis docente. *Dialogia*, *Respeito ao educando* e *Curiosidade epistemológica* são os princípios que trarão luz a essa análise.

4.1 O ensino de língua inglesa e seu caráter político e ideológico: um breve resgate histórico e social

Como defendido nos segundo e terceiro capítulos desta tese, a língua e o ensino são práticas sociais e, como tais, são essencialmente políticos e ideológicos. Quando falamos de língua inglesa, especificamente, temos todo um arcabouço histórico, político e ideológico que

acompanha a sua gênese, expansão e ensino e que não se desvincula da prática linguístico-social do idioma, seja ela no contexto escolar ou nas interações espontâneas do dia a dia.

Para melhor compreender o aspecto ideológico do ELI, é preciso realizar uma leitura histórica e social, ainda que breve, do seu percurso até se tornar a língua mundial da contemporaneidade. Segundo Cox e Assis-Peterson (2007), há 3 (três) formas de interpretar o fenômeno da expansão da LI: pelo viés da ingenuidade; pelo viés crítico e pela leitura crítica do viés crítico. Vejamos as suas respectivas características.

Na leitura ingênua, enxergamos a expansão do inglês como um fenômeno neutro e espontâneo, fruto do curso natural do mundo, dos atributos linguísticos, simplicidade gramatical e superioridade desse idioma (TUNSTALL, 1977; PENNYCOOK, 1998), do interesse do aprendiz pelas vantagens que o aprendizado da língua lhe oferece (FISHMAN; COOPER; ROSENBAUM, 1977), da crescente interação entre os povos e da presença do inglês como meio neutro de comunicação entre indivíduos de diferentes línguas maternas (KACHRU, 1982). Por esta visão, alegoricamente, o inglês seria como aquele amigo bem disposto e generoso que, espontaneamente, bate à nossa porta e nos oferece ajuda em nosso momento de dificuldade.

A segunda percepção é aquela que parte do viés crítico, alimentado pelas leituras de mundo preconizadas pela Escola de Frankfurt. Com base em pressupostos marxistas e de psicanálise, os pensadores frankfurtianos (Max Horkheimer, Theodor Adorno, Jürgen Habermas, dentre outros) procuraram explicar o funcionamento da sociedade e a formação do indivíduo, criticaram a cientificidade racional cartesiana vigente à época e instauraram uma nova maneira de fazer ciência, conferindo um papel de destaque ao homem e ao seu poder de produzir cultura. Assim, desenvolveram conceitos como o de “indústria cultural”, desvelaram a presença da ideologia nas diversas instituições sociais e trouxeram à baila a luta de classes. Dessa escola de pensamento se originam diversas disciplinas e áreas do conhecimento chamadas críticas, como o Realismo Crítico, a Teoria Crítica do Direito, a Geografia Crítica, a Análise do Discurso Crítica etc.

No Brasil, como nos explicam Cox e Assis-Peterson (2001, p. 14),

[a] volta do exílio dos intelectuais contra-hegemônicos reanima as universidades brasileiras. Nunca se falou tanto em crítica – consciência crítica, atitude crítica, educação crítica, professor crítico, aluno crítico, leitura crítica, texto crítico, análise crítica – como nesses anos. Do mesmo modo, nunca se falou tanto em ideologia – ideologia burguesa, ideologia capitalista, ideologia dominante, aparelho ideológico de estado, contra-ideologia. Nas ciências humanas e sociais, torna-se prática denunciar o jogo maquiavélico subjacente à ideologia burguesa, jogo de fazer as relações de subordinação passarem por dados naturais da existência humana. Os

intelectuais politizados portam-se como agentes da consciência, desvelando relações de poder onde normalmente elas não são percebidas. Dizem a verdade àqueles que não a vêem e em nome daqueles que não podem dizê-la.

Assim, a Pedagogia Crítica de Freire se estabelece justamente em decorrência desse momento histórico de leitura crítica do mundo e teve um enorme alcance nos demais estudos sobre o ensino, inclusive de línguas, como os perpetrados pela LA e aquela subárea que viria a ser chamada de Linguística Aplicada Crítica (LAC). Os desdobramentos históricos dessa pedagogia no ensino de língua continuam a ser narrados pelas autoras (2001, p. 15):

No fim dos anos setenta e início dos anos oitenta, sob o impacto da pedagogia crítica que ressurgiu dos porões da ditadura e volta do exílio, profissionais das letras, no campo do ensino de português, da lingüística, da literatura e da análise do discurso, começam a se referir a história, poder, ideologia, política, classe social, consciência crítica, emancipação, nas discussões acerca da linguagem. Com essas lentes desvelam-se facetas do fenômeno lingüístico que até então estavam na sombra. Por exemplo, evidencia-se o caráter ideológico da aludida neutralidade do português (nossa língua materna) ensinado na escola. A língua passa a ser pensada como um complexo desigual-contraditório de variedades lingüísticas cujo valor se define não por características intrínsecas, mas por características extrínsecas, ou seja, pela posição sócio-econômico-político-cultural de seus falantes. Reconhecendo que o português ensinado nas escolas é a variedade culta elevado à categoria de “a língua” por um processo de universalização próprio da ideologia, altera-se radicalmente o discurso sobre o seu ensino. O domínio da variedade culta continua sendo visto como necessário, mas não mais como uma necessidade incondicional. É preciso aprendê-la como uma estratégia de luta: apropriar-se das armas dos dominadores para usá-las contra eles mesmos. O domínio da língua ensinada na escola justifica-se, pois, não mais pela sua importância cognitiva ou cultural, mas pela sua importância política. É a astúcia dos dominados em ação.

Pensamento semelhante pode ser percebido no viés crítico do ELI – o qual foi e ainda é bastante divulgado e está presente em inúmeras produções científicas da LA e LAC. Por ele, desconfiamos da neutralidade do inglês, negamos que sua expansão tenha ocorrido devido a seus atributos lingüísticos estruturais e compreendemos que existem interesses imperialistas e capitalistas por trás da disseminação dessa língua no mundo, o que a configuraria como o resultado de um projeto de dominação econômica e cultural ocidental dos poderosos países de LI do hemisfério norte.

Trabalhos como o de Phillipson (2003, 2008), Pennycook (1994) e Crystal (2003, 2010) seguem esse viés e defendem que o caminho percorrido pelo inglês no mundo foi e é marcado por uma ideologia imperialista de faces territorial, econômica e tecnológica. O período colonial inglês, a Revolução Industrial e seus desdobramentos, compreendidos entre os séculos XVI e XIX, contribuíram para que o inglês se tornasse uma língua de alcance mundial representativa dos poderes imperialistas, tecnológicos e econômicos de cada época.

Crystal (2010, p. 10) acredita que a razão pela qual o inglês conquistou o *status* que tem hoje é o poder das pessoas que falam essa língua:

Mas é claro que ‘poder’ significa coisas diferentes em tempos diferentes. No caso do Inglês, a língua tem se disseminado como resultado de uma combinação de poder político/militar (o Império Britânico), poder tecnológico e científico (Revolução Industrial), poder econômico (libras, e depois dólares) e poder cultural (transmissões televisivas, viagens, filmes, músicas pop, internet...).

Assim, a partir do século XX, utilizando-se do poder simbólico como estratégia de dominação, o “imperialismo entronou novos deuses, ‘prometeus’ da modernidade – a ciência, a tecnologia e o banquete do consumo – que se expressam, sobremaneira, em inglês e fecundam a imaginação de pessoas de todos os cantos da Terra com a ambição do progresso.” (COX; ASSIS-PETERSON, 2007, p. 6). Logo, juntamente com a expansão dessa língua, expandem-se inúmeros discursos que promovem os ideais liberais e capitalistas do Ocidente e da modernidade, tendo como principal enunciador os Estados Unidos, devido à sua estratégica posição mundial ocupada no pós-guerra como único país industrializado moderno com infraestrutura educacional e tecnológica intacta. Daí, o surgimento de expressões como “aldeia global” (MCLUHAN, 1969), “McDonaldização da sociedade” (RITZER, 1993) e “Disneylândia global” (IANNI, 1994), na tentativa de representar a influência cultural e econômica norte-americana sobre os chamados países desenvolvidos e em desenvolvimento nos anos que sucederam o pós-guerra. É o que traduzem as palavras de Moita Lopes (2008, p. 317):

Estamos diante de uma língua que atravessa o globo de lado a lado, ajudando a difundir o que Milton Santos (2002) chamou de “pensamento único”, os interesses do capital, que passa a ser compreendida como habilidade básica na escola, sendo fundamental no exercício de muitas profissões e útil na construção do conhecimento no mundo universitário e nas redes de comunicação, e que, ao mesmo tempo, ajuda a construir desigualdade. É, portanto, uma língua que envolve questões econômicas, políticas, culturais, sociais e éticas. Está claro, assim, que não podemos focalizar o inglês, ignorando o peso de sua sócio-história, em termos da colonização violenta que exerceu e exerce no mundo, e considerar somente os benefícios que seu acesso fornece em um planeta globalizado [...].

Essa visão crítica da LI marcou profundamente os estudos linguísticos desenvolvidos, sobretudo, na segunda metade do século XX e início dos anos 2000, trazendo para o centro da análise linguística fatores que antes eram considerados externos à língua: as dimensões política, econômica, militar e ideológica de toda e qualquer prática social. Temos, então, a denúncia da lógica capitalista que instaurou a sociedade de consumo, da qual o inglês é mais uma de suas lucrativas *commodities*. Aqui, o inglês se apresenta como aquele vendedor que

bate à nossa porta com o discurso de modernização e desenvolvimento, mas seu único interesse é o de nos vender o seu produto a qualquer custo e de nos fidelizar como clientes.

Mais recentemente, nas duas primeiras décadas do século XXI, temos assistido o desenvolvimento da leitura crítica desse viés crítico. Por meio dela, as leituras exclusivamente anti-imperialistas e fatalistas que viam na expansão do inglês a iminente morte das demais línguas e culturas – daí, serem cunhados termos como “linguicídio” (PHILLIPSON; SKUTNABB-KANGAS, 1995) e “culturicídio” (SIQUEIRA, 2005) – começam a ser revistas, criticadas e reavaliadas, dando lugar a uma nova perspectiva sobre esse fenômeno.

Esta última leitura da expansão da LI considera o discurso anti-imperialista anacrônico, visto que se a expansão do inglês se deu a galope nas costas do imperialismo inglês e norte-americano, esta não é mais a realidade contemporânea – pelo menos não exclusivamente. O intenso trânsito linguístico provocado pela globalização fez com que, ao entrar em contato com diferentes povos, culturas e línguas, o inglês sofresse alterações e readequações tais que a própria noção de imperialismo linguístico veio a ser questionada. É o que defende o sociólogo brasileiro Renato Ortiz (2004, p. 5 e 10) e explica:

O processo de globalização não é sinônimo de homogeneização, tampouco de americanização, trata-se de uma condição na qual as hierarquias e as linhas de força certamente existem, são desiguais, mas não implicam necessariamente a eliminação das diversidades. [...] Ora, sabemos que o processo de globalização implica uma radical transformação da noção de espaço, no qual categorias como difusão ou imperialismo se tornam inoperantes.

Desse modo, essa nova leitura não nega o viés crítico em todos os seus pressupostos, mas aponta para os novos movimentos socioculturais e econômicos que vêm modificando o cenário global e adicionando novas formas interacionais às quais a sociedade contemporânea não pode escapar ou negar. É que, de acordo com Lévy (1999), estamos vivendo a terceira etapa da história da comunicação e da cultura: a era do ciberespaço e da cibercultura.

Conforme o autor, a primeira etapa teria sido aquela marcada pelas sociedades de cultura oral, com multiplicidade de línguas coexistindo sem pretensões universalizantes, e a segunda etapa corresponderia ao período das sociedades imperialistas e/ou colonialistas profundamente marcadas pelo advento da escrita e da imprensa e por suas aspirações totalizantes e universalizantes de dominação. Já a terceira etapa, conforme Cox e Assis-Peterson (2007, p. 8), se caracteriza “pela descentralização das tarefas, pela dessincronização das atividades, pela desmaterialização das trocas e pela organização em redes antes do que por pirâmides de poder”. Segundo as autoras (2007, p. 9), no ciberespaço, uma nova lógica se instaura: “a memória coletiva, como contexto comum, ao invés de propagada de um centro

emissor onipotente, é construída e desconstruída na interação entre os participantes”. É a sociedade em rede de Castells (2005).

O surgimento da terceira etapa, no entanto, não significa a extinção das duas etapas que lhe precederam. Ao contrário, vivemos num momento de “coexistência complexa de temporalidades” (COX; ASSIS-PETERSON, 2007, p. 8). Por isso mesmo é que, enquanto ainda seja possível detectarmos a veiculação de um discurso dominante de ênfase universal totalizante, também percebemos o surgimento de enunciados contra-hegemônicos de valorização do local. Consoante a isso, Moita Lopes (2008, p. 318) afirma que a LI é,

[...] devido ao seu alcance global, uma possibilidade de ter acesso a outros discursos sobre o mundo e sobre quem somos ou podemos ser, sendo, portanto, um veículo para construir uma outra globalização com base nos interesses de seus falantes. O uso do inglês pode ser um lugar de heterogeneidade discursiva (Moita Lopes, 2003) ou semiodiversidade (Pennycook, 2004) e de construir diálogo com a vida local.

Num tecido social entrelaçado em redes cibernéticas de interação e interdependência, inclusive econômica, em que os Estados Unidos deixam de ocupar a centralidade dos fluxos econômico e cultural e em que cada vez mais pessoas têm acesso à informação e à troca de saberes, essa leitura concebe a possibilidade de que o indivíduo se aproprie da LI, modifique-a e adéque-a a sua realidade para, por meio dela, propagar seus próprios ideais e discursos insurgentes. Agindo criticamente no mundo, esse indivíduo analisa os discursos que nele circulam, realiza a sua própria síntese e faz ecoar a sua voz em uma língua cujo alcance extrapola e muito o da sua língua materna. E assim o faz justamente porque, num mundo globalizado, o inglês contemporâneo assume um *status* desterritorializado e deixa de ser uma língua estrangeira, “[...] algo que se impõe de fora, para constituir-se num idioma interno, autóctone à condição da modernidade-mundo.” (ORTIZ, 2004, p. 9).

Elaborando sobre o *status* da LI, Ortiz (2004) prefere chamá-la de língua mundial em oposição à língua internacional ou global. Primeiro, porque, para ele, atribuir o adjetivo “internacional” para a LI implicaria dizer que o inglês transitaria em sua integralidade entre uma nação e outra, e não é isso o que acontece. Segundo, porque o termo “global” evoca unicidade e só podemos falar de unicidade na esfera global contemporânea nos domínios econômico e tecnológico: globalmente, só há um sistema econômico (o capitalismo) e um sistema técnico (satélites, computadores, *internet* e afins). Depois, porque, quando se trata de cultura, não podemos falar em termos globais, pois não há unicidade cultural global. O que temos, segundo o autor, é um processo de mundialização cultural que ocorre em dois níveis:

a) articulada às transformações econômicas e tecnológicas da globalização, a modernidade-mundo é sua base material; b) espaço de diferentes concepções

de mundo, no qual formas diversas e conflituosas de entendimento convivem. Por isso prefiro dizer que o inglês é uma língua mundial e não global, pois preservo, na afirmação, a diferença entre a diversidade da esfera cultural diante da unicidade dos domínios econômico e tecnológico. Sua mundialidade se dá no interior de um universo translóssico habitado por outros idiomas. (ORTIZ, 2004, p. 16).

Aderindo à representação ecológica das línguas, proposta por Abram de Swaan, Ortiz (2004) aborda o modelo astronômico de galáxias numa representação tridimensional do mapa linguístico para explicar o lugar ocupado pelo inglês na contemporaneidade. Nessa galáxia linguística, as línguas periféricas seriam como luas que gravitam em torno dos planetas, os quais representam as línguas centrais que são, majoritariamente, os idiomas oficiais de cada nação. Acima destes, teríamos os sóis, que representam as línguas supercentrais – aquelas cujo alcance ultrapassa as fronteiras nacionais e em torno das quais giram os planetas e as luas, formando cada uma delas a sua própria constelação. Segundo o autor, 12 idiomas fazem parte deste grupo: o português, o espanhol, o chinês, o inglês, o árabe, o francês, o japonês, o alemão, o hindi, o russo, o malaio e o swahili. O inglês, contudo, ocupa a posição nuclear nessa galáxia, como a língua hipercentral. Assim, porque mundializado, o inglês se torna

[...] parte estruturante de algo que o transcende. Sua origem, norte-americana ou britânica, torna-se secundária. Já não são mais as raízes de sua territorialidade anterior que contam, mas sua existência como idioma desterritorializado, apropriado, ressemantizado, nos diversos contextos de sua utilização. [...] a língua inglesa, ao se reterritorializar no espaço da modernidade-mundo, adquire um outro significado. Ao tornar-se mundial (diz-se global em inglês), ela se libera de seu enraizamento anterior, instituindo um artefato a ser legitimamente “deformado”, “deturpado”, pelos falantes de uma mesma galáxia. (ORTIZ, 2004, p. 11).

Portanto, é a leitura crítica do viés crítico que visibiliza as iniciativas pós-coloniais de apropriação da LI segundo o querer e a necessidade do falante em contextos diversos de comunicação. É a língua, instrumento outrora de dominação, servindo ao falante, misturando-se a ele, “indigenizando-se” – para parafrasear o que disse Vasantkumar (1992 *apud* CANEVACCI, 1996)²⁶. Por esta leitura, o inglês seria aquele vizinho “gringo” que, de tanto nos visitar e estar conosco, se tornou nosso amigo íntimo – quase parte da família – que abre a geladeira da nossa casa, come conosco, nos ensina de si e aprende de nós.

²⁶ Eis a citação original e a sua respectiva tradução: “The process of globalization is not simply one in which indigenous culture is modernized but also that in which modernity is indigenized.” (VASANTKUMAR, 1992 *apud* CANEVACCI, 1996, p. 21). “O processo de globalização não é simplesmente aquele em que a cultura indígena é modernizada, mas também aquele em que a modernidade se indigeniza”.

Relacionando essas três percepções da LI com o que já foi discutido no segundo capítulo desta tese acerca do fenômeno da globalização, tal como é apresentado por Milton Santos (2001), podemos dizer que: a) a leitura ingênua seria aquela que se relaciona com a concepção da globalização como fábula, cujos mitos de que a expansão da LI se deu de forma natural e neutra – meramente devido às suas qualidades “intrínsecas (língua pura, legítima), extrínsecas (disponibilidade de materiais, [...] instituições para seu ensino, disponibilidade de insumo para todos os navegadores da *internet*) e funcionais (inglês como passaporte para o mundo global e desenvolvimento material e intelectual)” (COX; ASSIS-PETERSON, 2007, p. 7) – circulam livremente e são acolhidos como verdades inquestionáveis; b) a leitura crítica estaria conectada com a noção de globalização como perversidade, em que a expansão e o ensino do inglês, tal como se deu (e ainda acontece em muitos contextos), aliena os seus usuários, privilegia os mais abastados e relega às populações mais pobres um ensino público de LI “assim meio pra tapear”, como denunciado por Cox e Assis-Peterson (2007, p. 10), colaborando para a manutenção e acentuação das desigualdades sociais; c) já a leitura crítica da crítica se assemelharia ao conceito de globalização como possibilidade, enxergando no ELI um meio de acesso aos variados discursos que circulam globalmente e de instrumentalizar o aluno para fazer ecoar a sua própria voz, divulgando numa escala planetária os contradiscursos por ele formulados, visando à promoção de uma sociedade mais justa, igualitária e democrática.

Foi esta terceira leitura a que abracei nesta pesquisa. Compreendendo a caminhada mundial realizada pelo inglês ao longo dos séculos e as importantíssimas denúncias realizadas pela visão crítica do mundo e da expansão da LI, reconheço o papel imperial que exerceu e ainda exerce em alguns contextos e enxergo no período singular em que vivemos como sociedade da informação o momento oportuno para a construção de uma nova relação com a LI. Relação que se desprenda de representações binárias características da sociedade industrial do século retrasado como centro/periferia, interno/externo, opressor/oprimido, colonizador/colonizado, nacional/estrangeiro e se volte para as relações de fluxo próprias da modernidade-mundo (COX; ASSIS-PETERSON, 2007).

Seria o que Moita Lopes (2008, p. 312) chamou de uso transimperial do inglês, ao pensar em uma ideologia linguística para tempos híbridos, declarando a necessidade de, “em tempos de globalização, [compreender a LI] de forma diversa, historicizando-a nos horizontes de um outro mundo, ainda que não pretenda descartar a força imperialista de seus usos”. Ou seja, não é que devamos negar os fatos históricos, mas, em face dos novos fluxos tecnológicos e sociais da contemporaneidade, o nosso olhar pode ser direcionado para as possibilidades de

usos linguísticos em práticas sociais em rede cada vez mais democráticas e solidárias. Nessa mesma linha de raciocínio, Kumaravadivelu (2008, p. 143-144) defende o rompimento da “coloração colonial” histórica da LI a fim de “focalizar seu valor instrumental para a comunicação internacional e intercultural”.

Com isso, não quero, de forma alguma, menosprezar o papel epistemológico desempenhado pelo pensamento crítico, nem sua validade em determinados contextos atuais. Ao contrário, gostaria de reafirmar a relevância dos teóricos críticos para a construção da nova perspectiva que ora se desvela, a qual, absorvendo conceitos e compreensões críticas, delas se apropria e readapta de forma a ler e interpretar os novos fenômenos característicos da sociedade da informação dessa modernidade-mundo. Daí, a pertinência da obra freireana para a educação do século XXI: ainda que sua leitura de mundo pertença à visão crítica do século anterior, sujeita ao *zeitgeist* filosófico, sociológico e epistemológico de sua época, os princípios de sua pedagogia apontam para uma mentalidade e ideais futuros. O próprio Freire tinha consciência disso. Ele dizia: “Minhas ideias são ideias para o futuro. Eu vou ser lido no próximo século.” (BIOGRAFIA, 2008)²⁷.

Além disso, sua pedagogia aponta para uma constante releitura e recontextualização de sua obra e pensamento. São de Freire as ideias de reflexão sobre a prática e de leitura de mundo e foi ele mesmo quem disse que seus ensinamentos precisam ser contextualizados, revisitados, criticados e recriados²⁸, sob pena de se tornarem rígidos, obsoletos e inúteis. Assim, esta pesquisa é, na verdade, um esforço de apropriação dos princípios pedagógicos de Freire e aplicação contextualizada frente aos diferentes cenários de atuação escolhidos – os 3 (três) distintos universos escolares – a partir de uma leitura crítica do mundo e da realidade brasileira contemporânea no que se refere ao ELI.

Em síntese, ancorada na proposta de ecologia de temporalidades de Sousa Santos (2004), defendendo um ensino crítico que se baseie nos princípios freireanos que, na vanguarda de seu tempo, abriu a possibilidade de se travestir com as roupagens de qualquer temporalidade. O professor que se dedique à compreensão e aplicação dos 8 (oito) princípios aqui escolhidos para um ELI crítico, certamente poderá adequá-los a uma enorme variedade

²⁷ Relato de Vera Barreto, educadora, no minuto 1’28’’ do documentário referenciado.

²⁸ Conforme relatos (do minuto 29’ a 31’) de Osmar Fávero, professor da Universidade Federal Fluminense (UFF) e de Lisete Arelaro, professora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP). Esta última relata sobre o que ouviu de Freire, certa feita: “A melhor forma de se acreditar nas minhas ideias é revigorá-las, modificá-las e transformá-las.” (BIOGRAFIA, 2008).

de contextos, sujeitos e temporalidades. Os princípios freireanos seguem, portanto, pertinentes ainda que num contexto de pós-colonialidade ou pós-modernidade.

Quando refletimos sobre ensino, é preciso aceder que, como escrito no Capítulo 3, a educação é ideológica e todo professor precisa estar a par do papel político que desempenha na formação de cidadãos. Ainda mais deve estar consciente o professor de LI acerca da língua que ensina, dos discursos que permeiam sua expansão e da realidade social e ideológica do ensino-aprendizagem de inglês no Brasil. Pennycook *et al.* (2016) afirmam que os professores de LI, porque ensinam essa língua, nunca serão apenas meros professores de inglês. Afinal, ensinar *per se* é um ato político, parte de um sistema educacional muito maior, e inglês nunca é somente “inglês”, nem apenas um sistema gramatical. Ele está intimamente conectado com uma imensa gama de relações globais, políticas, econômicas e culturais. Como disse Moita Lopes (2008, p. 309):

O inglês é compreendido então como língua de fronteira por meio da qual as pessoas se apropriam de discursos globais e reinventam a vida local em suas performances cotidianas. [Então,] [...] usa-se uma lógica que reconhece tanto o papel imperial do inglês assim como o seu uso transimperial, que possibilita a reinvenção da vida local não como mímica de designs globais, mas como possibilidade de construir uma outra globalização, anti-hegemônica, em performances linguístico-identitárias inovadoras nos fluxos da fronteira.

Fica claro que o ELI possui conotações ambíguas e arbitrárias: ora pode contribuir para a promoção da equidade e solidariedade (sob a nova lógica instaurada pela sociedade da informação), ora para a acentuação de desigualdades (consoante às leituras anti-imperialistas). Cabe, então, ao professor e aprendizes a problematização dessas questões em sala de aula e nos demais espaços de uso da língua e a escolha da postura que assumirão como falantes de LI em um mundo globalizado e desigual. Como brasileiro, aprendiz de inglês e cidadão do mundo, o aluno deve decidir que papel ele deseja assumir socialmente e de que forma ele fará uso dessa língua com um histórico tão contraditório e com uma presença tão marcante na contemporaneidade. Ortiz (2004, p. 11) acredita que

[...] a prática do inglês, seja como meio de comunicação, afirmação de prestígio, seja como expressão literária, implica o fortalecimento do padrão da língua inglesa no mercado de bens linguísticos. Sua autoridade é reforçada quando as pessoas o empregam em suas tarefas cotidianas – do pós-colonialista que publica seu livro crítico em inglês, ao empresário brasileiro em suas viagens internacionais.

Por fim, considerados o percurso histórico-político-social do inglês no mundo, as novas configurações globais em termos econômicos e sociais, as redes mundiais de interação propiciadas pelos avanços tecnológicos, o encurtamento do tempo e espaço e os variados

fluxos de fronteira, acredito que o ensino da LI no Brasil deva se concretizar de maneira a fomentar o uso transimperial e performático desse idioma segundo a necessidade e o querer do falante, conforme a ideologia linguística proposta por Moita Lopes (2008, p. 333), na qual

o inglês deixa de ser visto simplesmente como uma língua internacional, envolvida em imperialismo e na homogeneização do mundo, e passa a ser compreendido também como uma língua de fronteira da qual as pessoas se apropriam para agir na vida social (para viver, amar, aprender, trabalhar, resistir e ser humano, em fim), fazendo essa língua funcionar com base em histórias locais, não como mímica de designs globais, mas na expressão de performances identitárias, que não existiam anteriormente.

Creio ser este o uso que interessa ao nosso ELI brasileiro. Conhecer o histórico de expansão da LI e os aspectos ideológicos a ela atrelados e estar atento aos discursos hegemônicos divulgados em e sobre essa língua precisam fazer parte do arcabouço teórico do professor de LI sim, mas com que objetivo? Para que, em conexão com a modernidade-mundo e sua língua autóctone, suas aulas possam refletir e propiciar usos livres de apropriação genuína da língua, não mais como uma língua estrangeira imposta a mim, mas como uma língua que já faz parte do meu dia a dia, a qual desejo dominar e submeter aos meus próprios interesses. Língua que, em sendo minha, a integro em minhas diversas performances sociais sem submissão a crivos ou chancelas estrangeiros.

Vejamos, no próximo item, como o ELI tem ocorrido no Brasil e quais os desafios que se impõem à nossa frente nesse esforço de ensino crítico e contextualizado às demandas da atualidade.

4.2 O ensino de LI no Brasil

Voltando nossa atenção para a realidade do ELI no Brasil, temos pelo menos cinco contextos possíveis de aprendizagem desse idioma: as escolas da rede pública, as escolas da rede privada, os cursos físicos de idiomas, os cursos *online* de inglês e os estudos autodidatas. Desses, dedicarei este item à apresentação, discussão e análise comparativa das duas primeiras realidades e dos dados nelas gerados durante a pesquisa-ação: o contexto escolar regular público e particular de ELI.

No Brasil, as normas que regem a Educação Básica são decididas por duas instâncias principais: a esfera federal, através da Constituição Federal, da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), e as esferas estaduais e municipais, por meio das diretrizes das Secretarias de Educação dos estados e municípios. No que tange às funções de cada documento, a Constituição Federal assegura o acesso e universalização

à/da educação e a LDB regula a oferta de ensino, distribuindo as responsabilidades da União, dos estados e dos municípios, conferindo às secretarias de educação estaduais e municipais autonomia para desenvolver suas políticas educativas. Os PCN, por sua vez, são diretrizes federais para orientação das secretarias em suas propostas curriculares para cada ano letivo da Educação Básica. (BRITISH COUNCIL, 2015).

Em 2014, o Plano Nacional da Educação (PNE) definiu como meta a criação de uma base comum para a Educação Básica, de forma que todos os estudantes do país tivessem acesso ao desenvolvimento das mesmas competências e habilidades, não importando o local em que estudassem. Dessa maneira, foi criada a Base Nacional Curricular Comum (BNCC). Desde então, algumas versões da BNCC foram lançadas, sendo a sua última homologada pelo Ministério da Educação (MEC) em dezembro de 2018. Esse documento serve de base para professores de todas as disciplinas, inclusive os de LI, para a formulação dos seus currículos locais levando em conta as competências, habilidades e conteúdos requeridos para cada etapa da educação básica.

Até 2016, o ELI era facultativo em nosso país e só passou a ser obrigatório em todo o território nacional a partir de fevereiro de 2017, com a aprovação da Lei 13.415 que alterou a LDB (Lei 9.394), cuja última versão data de 20 de dezembro de 1996. O Art. 26 § 5º dessa lei prevê a oferta da LI a partir do 6ª ano do Ensino Fundamental e o Art. 35 § 4º garante o ensino obrigatório de LI nos 3 (três) anos do Ensino Médio, podendo a instituição ofertar, optativa e adicionalmente, outras línguas estrangeiras de sua escolha (BRASIL, 1996). É de competência da esfera federal a distribuição gratuita dos livros didáticos a todos os alunos da rede pública de ensino, por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), e a LI é contemplada pelo referido programa desde 2011.

A partir desse breve panorama inicial, podemos perceber que o ELI ainda é uma realidade recente para muitas instituições de ensino brasileiras, tendo em vista que sua obrigatoriedade data de apenas 3 (três) anos atrás. Como antes disso seu ensino era facultativo e nem todas as escolas o ofertavam, não é de se espantar que ainda não tenhamos um ensino regular de LI mais estruturado, organizado, coeso e eficiente no país. Sobre os dados estatísticos e qualitativos levantados em estudos anteriores e aqueles revelados por esta pesquisa-ação referentes às características estruturais e pedagógicas do ELI brasileiro versará o próximo subitem.

4.2.1 Redes pública e privada: duas faces do ensino regular brasileiro de LI

Sabemos que o ensino regular brasileiro de LI oferecido pela rede pública vem sofrendo inúmeras críticas perpetradas pelos alunos, pelas famílias, pelos próprios professores e pelos estudiosos da área de ensino e aprendizagem de LI. Ao alegarem a ineficiência e o fracasso desse ensino, inúmeras causas são apontadas: deficiência na formação dos professores (os quais não teriam formação técnica e pedagógica adequada – não saberiam falar inglês nem preparar aulas que atraíssem a atenção do aluno); ausência de infraestrutura apropriada (salas lotadas e depredadas, ausência de recursos didáticos e/ou tecnológicos etc.); deficiência financeira (baixos salários e investimento governamental insuficiente); desinteresse do aluno (que não enxerga a importância ou a utilidade da língua em sua vida cotidiana); desprestígio da disciplina (considerada menos importante que as matérias de “peso” como português ou matemática); carência de formação continuada (baixa ou nula oferta governamental de cursos de formação continuada), dentre outras²⁹.

O suposto fracasso do ELI nas escolas regulares, no entanto, não é exclusividade da escola pública. Nas escolas privadas monolíngues, o aluno também não aprende inglês nos moldes desenhados pela expectativa e imaginário social. Isso porque, quando se fala que alguém aprendeu uma língua estrangeira, comumente o que se pensa é que essa pessoa *fala* essa língua. No entanto, o ensino regular brasileiro tal como se apresenta – com todas as circunstâncias descritas acima sendo realidade em muitos contextos e com um sistema escolar adepto ao modelo tradicional – já demonstra há anos que ensinar a *falar* inglês ou qualquer outra língua estrangeira na escola regular pública ou privada não é uma possibilidade. E nem mesmo é um dos seus objetivos. Se atentarmos para os documentos oficiais normatizadores da educação (PCN, PCN+ e BNCC), veremos que o foco do ensino de língua estrangeira na escola incide sobre as competências de leitura, interpretação e convívio intercultural, como consta nos PCN+ (BRASIL, 2006, p. 97): “A competência primordial do ensino de línguas estrangeiras modernas no ensino médio deve ser a da leitura e, por decorrência, a da interpretação.”.

²⁹ Há uma abundante produção acadêmica, bem como documentos oficiais brasileiros publicados nas últimas décadas, que apontam os problemas do ensino público de LI, como os apresentados em Bellotto (2002), Celani (2003), Gasparini (2005), Brasil (1998, 2000, 2006), Barcellos (2006), Campani (2006), Lima (2011), dentre outros.

Em que pese as diferenças entre uma terminologia e outra, suas ênfases, pontos de contato e eventuais sobreposições, o tratamento dado ao componente na BNCC prioriza o foco da função social e política do inglês e, nesse sentido, passa a tratá-la em seu status de língua franca. O conceito não é novo e tem sido recontextualizado por teóricos do campo em estudos recentes que analisam os usos da língua inglesa no mundo contemporâneo. Nessa proposta, a língua inglesa não é mais aquela do “estrangeiro”, oriundo de países hegemônicos, cujos falantes servem de modelo a ser seguido, nem tampouco trata-se de uma variante da língua inglesa. Nessa perspectiva, são acolhidos e legitimados os usos que dela fazem falantes espalhados no mundo inteiro, com diferentes repertórios linguísticos e culturais, o que possibilita, por exemplo, questionar a visão de que o único inglês “correto” – e a ser ensinado – é aquele falado por estadunidenses ou britânicos. (241) Esse entendimento favorece uma educação linguística voltada para a interculturalidade, isto é, para o reconhecimento das (e o respeito às) diferenças, e para a compreensão de como elas são produzidas nas diversas práticas sociais de linguagem, o que favorece a reflexão crítica sobre diferentes modos de ver e de analisar o mundo, o(s) outro(s) e a si mesmo. (BNCC, 2017, p. 242)

O fenômeno das escolas regulares particulares bilíngues (português-inglês) ou monolíngues (somente inglês) – costumeiramente caríssimas e muito procuradas pela classe abastada, chegando a possuir lista de espera de mais de 2 (dois) anos para conseguir matricular um filho – é uma representação concreta do reconhecimento de que, para que se aprenda a falar um idioma, o contato com as habilidades de *listening* e *orality* deve ser constante e exceder, e muito, as 2 (duas) horas/aula do sistema regular tradicional. Além disso, ter turmas divididas por nível de conhecimento da língua é um fator facilitador do processo.

Assim, a menos que o professor da escola regular consiga desenvolver um projeto específico de ensino da oralidade – que contaria com circunstâncias e estruturas outras que não as comumente ofertadas nas escolas regulares, como salas com menos alunos, niveladas por grau de conhecimento da língua, com disponibilidade de recursos audiovisuais e maior carga horária –, o objetivo precípua do ELI na escola regular monolíngue (português) pública ou privada será o desenvolvimento da capacidade de leitura e interpretação textual em LI. Logo, na realidade escolar da esmagadora maioria das instituições de ensino públicas e privadas do Brasil, precisamos de um reajuste nas nossas intenções educativas no ELI, de um olhar voltado para aquilo que é possível fazer com os recursos de que dispomos e com as circunstâncias nas quais estamos inseridos, bem como reconhecer aquilo que é possível mudar

em nossa realidade, tanto dentro de nossas salas de aula quanto na organização escolar como um todo.

Se eu percebo que, para um ensino de língua focado na aprendizagem integral das quatro habilidades (fala, escuta, escrita e leitura), eu precisaria de circunstâncias outras das quais não disponho hoje, nem sei ao certo como reivindicá-las ou se tenho condições de propor e executar um outro projeto de escola (como é o caso da Escola da Ponte³⁰, em Portugal, e de outras iniciativas brasileiras por ela inspiradas), cabe a mim saber o que é possível, de fato, ensinar ao meu aluno; de que maneira posso ensinar esses conteúdos na perspectiva da construção de competências e habilidades linguísticas e interculturais; e fazer o meu melhor dentro da minha circunstância, sempre atenta às demandas do meu aluno, à constante aprendizagem de novos métodos e aportes didáticos dos quais preciso e procurando colocar em prática os princípios pedagógicos em que acredito e que produzem resultados.

Uma pesquisa publicada pelo British Council em 2015 – quando o ELI ainda era facultativo, mas toda instituição escolar era obrigada a ofertar uma língua estrangeira – apresentou informações importantes sobre o ensino público de inglês e alguns dados comparativos entre os setores público e privado. As informações trazidas nessa publicação têm como base a análise de dados secundários (oriundos do Censo Escolar 2013 do IBGE) e outros gerados por pesquisa etnográfica desenvolvida pelo Instituto de Pesquisa Plano CDE exclusivamente para o British Council.

De acordo com o referido estudo, na maior parte das escolas públicas (entre 75 e 79%) a carga horária semanal para o ELI é de 2 (duas) aulas com duração média por aula de 55 (cinquenta e cinco) minutos na rede estadual e 52 (cinquenta e dois) na rede federal. Quanto ao perfil do professor público de inglês, 81% são mulheres, 55% têm mais de 40 (quarenta) anos e 87% têm nível superior completo – dos quais 58% se formaram em instituições privadas e apenas 39% têm formação específica em língua estrangeira, conforme tabela reproduzida abaixo.

Tabela 3 – Área de formação dos professores de LI da rede pública

³⁰ Criada em 1976, essa escola municipal pública de Portugal, projetada e desenvolvida pelo educador português José Pacheco, foge totalmente dos moldes tradicionais a que estamos acostumados: não há salas de aula, nem séries ou turmas separadas por faixa etária, os professores não dão aulas para uma turma em particular nem de uma disciplina específica; tampouco há testes ou provas. Inspirada em pedagogos como Paulo Freire, a Escola da Ponte possui quatro valores basilares e norteadores de suas práticas: autonomia, solidariedade, responsabilidade e democraticidade. Para maiores informações sobre este projeto, acesse o site oficial da escola: <<http://www.escoladaponte.pt/novo/>>.

Área de formação dos professores de inglês com ensino superior	%
Letras - língua portuguesa	27
Letras - língua portuguesa e estrangeira	26
Pedagogia	14
Letras - língua estrangeira	13
Outros cursos	20
Total de professores com ensino superior	100

Fonte: British Council (2015, p. 12)

Os sujeitos participantes desta pesquisa-ação estão incluídos nas categorias em destaque na tabela: PF e PE são licenciadas em Letras Português/Inglês e PP é licenciado em Letras Modernas/Inglês. PF e PP se formaram na mesma universidade pública e PE numa faculdade particular. No que concerne à pós-graduação, PP é especialista em Inglês como Língua Estrangeira e mestre em Letras; PE é mestranda em Letras e PF é especialista em Gestão Educacional.

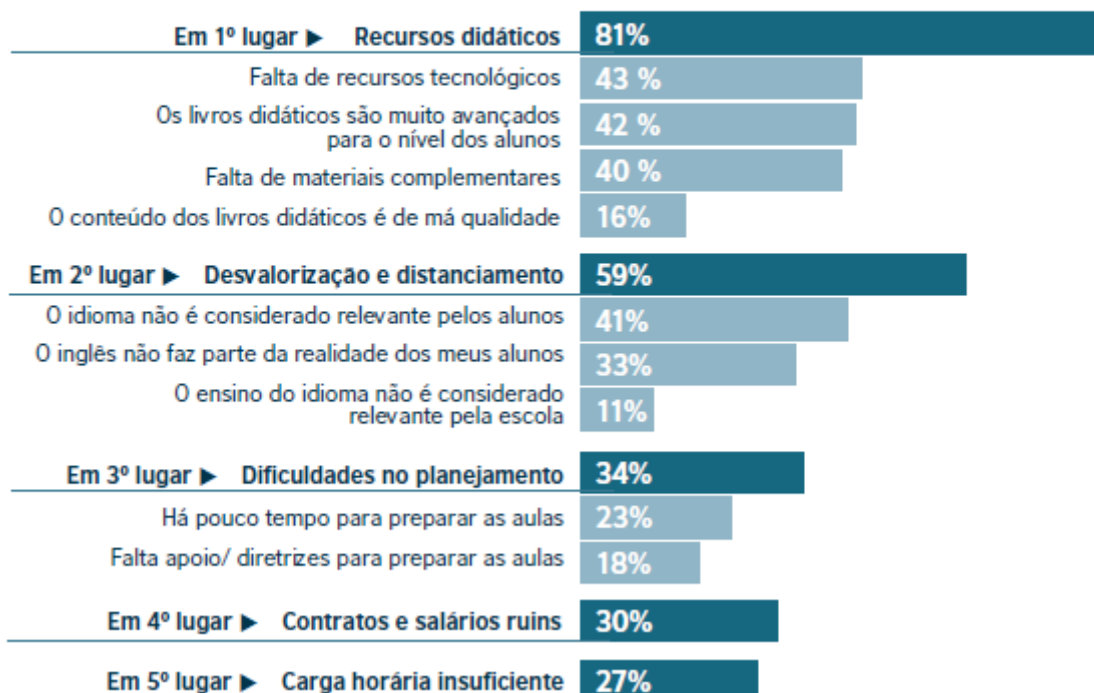
Outro dado mencionado pelo estudo é a diferença de remuneração entre as redes pública e privada de ensino. Os professores estaduais e municipais têm média salarial de R\$15/hora-aula, enquanto para os docentes atuantes na rede privada essa média é de R\$26. São estes também os que apresentam o maior percentual de indivíduos que recebem acima de R\$30/hora-aula: 17% ganham entre R\$31 e R\$40/hora-aula e 7% ganham mais de R\$41. Já dentre os menores valores de remuneração por hora-aula se encontram os professores estaduais com 37% deles recebendo até R\$10/hora-aula. (BRITISH COUNCIL, 2015). Nenhum dos professores participantes da pesquisa reclamou de baixos salários, no entanto. PE, inclusive, chegou a mencionar que seu salário era satisfatório.

Para os professores participantes da pesquisa publicada pela British Council (2015), as principais dificuldades enfrentadas no ELI são: escassez de recursos didáticos, desvalorização da disciplina, dificuldades no planejamento, contratos e salários ruins e carga horária insuficiente. As especificidades de cada dificuldade mencionada e seus respectivos percentuais podem ser melhor visualizados no gráfico abaixo:

Gráfico 4 – Dificuldades apontadas pelos professores brasileiros de LI

PRINCIPAIS DIFICULDADES VIVENCIADAS

O principal problema do ensino de inglês, segundo os professores, é o acesso a recursos didáticos adequados.



Fonte: British Council (2015, p. 15)

Nas realidades aqui pesquisadas, quando perguntadas sobre as razões do insucesso do professor de LI em sala de aula, as docentes PE e PF apresentaram justificativas que se assemelham bastante com aquelas presentes na literatura acadêmica da área e com os dados trazidos na tabela acima:

Infelizmente temos várias razões para o insucesso do professor de inglês em sala de aula, dentre elas o **grande número de alunos** que impossibilita atingir a maioria em relação aos conteúdos; o **livro didático** que nunca condiz com as séries e principalmente c/ o nível de conhecimento do aluno de escola pública; o **despreparo do professor**, que na maioria das vezes está preocupado em trabalhar somente os conteúdos (a cultura da língua é pouco explorada); o **pouco tempo de aula** (2 aulas semanais), enfim, trabalhar c/ inglês exige que o professor tenha uma visão mais ampla, que se aproveite contextos e realidades do aluno para que se mude este quadro. (PE, grifo meu, PD#2, P#1, Apêndice V)

Na minha opinião, as principais razões para o insucesso do professor de língua inglesa se deve ao fato de **não haver um sistema ou programa unificado de ensino de LE** que conduzisse o trabalho dos professores dos 4 anos finais do fundamental até a conclusão do ensino médio. Esses sete anos seriam suficientes para o aprendizado de língua inglesa. **Também faltam cursos de aperfeiçoamento** e espaços especialmente preparados para o ensino de língua inglesa (laboratório / recursos didáticos, entre outros). Acho que ainda **falta uma aproximação maior entre as pesquisas** que vem

sendo desenvolvidas nas universidades e as **práticas escolares**. (PF, grifo meu, PD#2, P#1, Apêndice IV)

Na resposta de PF, percebemos que não há responsabilização do professor pelo insucesso do seu trabalho. Após a sexta aula de intervenção, PF disse não concordar com o texto lido para nossa discussão (item 3.1 do Capítulo 3 desta tese) quando digo que “Infelizmente, tornou-se comum o discurso pessimista, desanimado e lamurioso dos professores de que ‘não há meios, não temos recursos, não somos bem pagos, os alunos não se interessam etc.’ [...]”. Em suas palavras:

[...] discordo da parte do texto que diz que o professor adotou um “discurso pessimista” ou está se esquivando da autorresponsabilização pelo seu ensino. O que acontece, na verdade, é que a responsabilidade de promover um ensino eficaz e obter sucesso no aprendizado do aluno ainda só recai sobre o professor e é esse discurso que acho que não deve ser reproduzido. Infelizmente, nossos sistemas de ensino e comunidade escolar ainda não entenderam que eles também devem contribuir para o ensino/aprendizado do aluno. Eu sempre me questiono sobre como posso reverter o fracasso escolar, como posso ajudar meus alunos a se prepararem e amadurecerem para a vida e, ao mesmo tempo, adquirirem os conhecimentos científicos necessários para sua formação. Sei que a mudança deve ocorrer e não é fácil reverter o quadro, mas tenho esperança de que nossos alunos, um dia, falarão mais de uma língua através do que aprenderam na educação básica. (PF, PR, P#1, Apêndice IV)

Na visão da professora, não se trata de mera repetição de um discurso pessimista, mas de um desabafo do professor que dia a dia lida com esses problemas sem saber como resolvê-los. Ela afirma nunca ter sido oferecido curso de formação continuada ou suporte pedagógico para o ELI, por exemplo.

De fato, não há como negar a existência desses problemas – e o texto em questão fala isso –, mas a reflexão que a intencionalidade e a autorresponsabilidade nos impõem é: Sabemos o que queremos alcançar com nossas aulas? Nossos objetivos de aprendizagem são claros? São exequíveis, resguardadas todas as particularidades do contexto escolar – incluídos aqui os problemas – ao qual pertencem? Se sim, o que eu estou fazendo para alcançá-los?

A professora relatou, ainda, ter se sentido mal ao ler o referido texto, chegando a se questionar se estava mesmo na carreira certa e se estava fazendo um bom trabalho. Acalmei-a dizendo que a intenção não era lhe fazer mal – ainda que houvesse a possibilidade de geração de certo desconforto –, mas suscitar reflexão acerca do trabalho realizado com vistas a melhorá-lo. Era esse o meu papel ali como pesquisadora e colega de profissão. Em educação, nos moldes em que estamos inseridos, a gente não faz sempre o que quer, a gente faz o que pode. E precisamos apenas nos assegurar de que estamos mesmo fazendo tudo o que podemos, utilizando os meios e recursos possíveis para alcançar os resultados desejados e

exequíveis. Reconheço, também, a necessidade de reflexão por parte de cada professor acerca de sua missão docente, se é esta mesma a sua missão de vida ou se é, de fato, a profissão que deseja e tem condições de exercer nesse momento.

Além disso, percebo na fala de PF uma crítica ao sistema escolar, uma sensação de solidão, de falta de acompanhamento, o que me lembra a fala do educador José Pacheco (2011, *informação verbal*) quando ele diz que estamos sozinhos em nossas salas de aula e “que sozinhos não fazemos nada. Projetos humanos são atos coletivos.” Compartilho desse mesmo sentimento quando penso no modelo tradicional obsoleto de escola em que estamos inseridos desde o século XVIII – modelo cujas estruturas física e organizacional advêm das fábricas e sistema prisional, como assinalou Foucault (1977). Não é de se espantar as imensas contradições e desafios que vivenciamos ao tentar ensinar, a partir desse modelo, crianças e jovens nascidos no século XXI.

Ciente de que uma alteração nesse arquétipo escolar nacional tradicional requereria uma reestruturação total (sobretudo, política e social) tanto da forma como entendemos educação, quanto de como fazemos/somos escola, o desafio a que me propus nesta pesquisa foi o de refletir e testar, na prática, aquilo que nos é possível fazer, como professores de LI, dentro das nossas salas de aula, com aquilo de que dispomos: o tempo (ainda que curto); a quantidade de alunos (ainda que grande); os materiais (ainda que escassos, em alguns contextos); o capital humano (os funcionários, coordenação, colegas docentes e alunos que nos foram confiados, com suas respectivas idiossincrasias) e o conhecimento (aquilo que trazemos em nós e que adquirimos no convívio com o outro).

Por isso mesmo, justifico a escolha da obra freireana como suporte e aporte teórico e prático para esta pesquisa. Freire provou com sua práxis que é possível uma educação crítica, voltada para a inserção do homem-sujeito em sua realidade social, já na sua primeira experiência de alfabetização de adultos no sertão nordestino, como vimos no capítulo 2: não havia os recursos dos quais as escolas dispõem hoje, eram 300 (trezentos) trabalhadores rurais adultos para 15 (quinze) jovens universitários dispostos a ensinar e o tempo para isso era de apenas 40 (quarenta) horas. O que eles tinham? Um projeto e um desejo em comum: pessoas dispostas a aprender enquanto ensinavam e pessoas dispostas a ensinar enquanto aprendiam.

Freire nos mostra que, ainda que o cenário externo não seja o ideal (e não devemos deixar de lutar politicamente por ele), o trabalho não será inviabilizado, desde que haja a vontade, o interesse, o desejo, o encantamento, o respeito, o amor ao conhecimento, o diálogo, a curiosidade, a leitura de mundo que antecede a leitura da palavra, a autorresponsabilidade do professor e do aluno, sujeitos do ensino-aprendizagem.

E, por falar em autorresponsabilidade, a resposta de PP (PD#2, P#1, Apêndice VI) à mesma pergunta difere drasticamente das professoras das instituições públicas, como podemos ler abaixo:

São várias as razões do insucesso do trabalho docente, mas podemos destacar a falta de planejamento, o apego a um método único como base da prática pedagógica, a resistência a novas estratégias e abordagens, a ausência de consciência crítica em relação ao ensino da língua e todos os aspectos sócio-político-culturais que ele envolve, a insensibilidade em relação às necessidades dos alunos, o pessimismo, a falta de compromisso social, falta de empatia e diversos outros requisitos de competência emocional.

Todas as razões apontadas por PP estão centradas na figura do professor. É possível que isso se deva a, pelo menos, dois fatores: a) PP está inserido em um ambiente privado em que as condições de trabalho diferem um pouco das experienciadas por PE e PF; e b) PP está convencido de que, ainda que haja outras variáveis, é o professor o responsável pelo seu ensino, logo, pelos seus acertos e falhas. Quanto ao primeiro fator apontado, a EP onde PP leciona possui excelente infraestrutura e condições de trabalho: todas as salas têm computador, Datashow, caixa de som, acesso à *internet* e são climatizadas; lá, ele leciona para 7 (sete) turmas – com um total de 170 (cento e setenta) alunos – e o máximo de alunos que ele tem em uma turma é de 32 (trinta e dois). Ele também é professor em um curso de idiomas nos turnos vespertino e noturno.

Para fazer uma comparação com as realidades públicas participantes, a EF também tem salas climatizadas e os professores têm acesso a todos os recursos a que tem PP, exceto a *internet* em sala de aula. A única diferença é que na EF os professores devem levar os recursos da sala de multimídia para a sala de aula, sem necessidade de reserva prévia. O número de turmas de Ensino Médio de PF também é 7 (sete), totalizando aproximadamente 300 (trezentos) alunos, com o mínimo de 27 (vinte e sete) alunos por turma e o máximo de 42 (quarenta e dois). Já PE tem 13 (treze) turmas sob sua responsabilidade, cada uma com no mínimo 35 (trinta e cinco) alunos, o que contabiliza aproximadamente 500 (quinhentos) alunos no total. As salas da EE possuem ventiladores e PE tem acesso à *internet wifi* e a recursos audiovisuais (sala específica de audiovisual ou aparelhos a serem levados para sala), desde que os reserve previamente.

Quando observamos a carga horária e a quantidade de alunos sob a responsabilidade de cada professor, conseguimos perceber uma importante discrepância que, sem dúvida, pode contribuir para que o professor sobrecarregado apresente maior indisposição, cansaço e conseqüente baixa produtividade do que aquele que goza de maior liberdade de horário e menor quantidade de alunos. Afinal, sabe-se que o trabalho do professor não se limita ao

tempo em que ele passa em sala de aula, mas estende-se igualmente às horas de planejamento, preparação e correção. Sobre a quantidade de turmas dos professores de LI da rede pública, vejamos a tabela abaixo:

Tabela 4 – Quantidade de turmas dos professores públicos de LI

Para quantas turmas lecionam?

Quantidade	%
Apenas 1 turma	3
De 2 a 5 turmas	28
De 6 a 10 turmas	38
De 11 a 20 turmas	28
Mais de 20 turmas	3
Total	100

Fonte: British Council (2015, p. 13)

A sobrecarga de trabalho e o grande número de alunos por quem os professores de escola pública, aqui bem representados por PE e suas 13 (treze) turmas, são responsáveis anualmente levantam o alerta para a necessidade de se repensar a qualidade das condições de trabalho desse professor – como escola e sistema educacional nacional – e, por consequência, a qualidade de ensino que eu, como professor, posso ofertar a essas centenas de vidas que dependem do meu trabalho bem realizado. Não raro, por revolta contra as condições laborais em que me encontro, saboto minha prática, deixo de me importar com meus alunos, assumo a postura resignada de “Se eles aprenderem ou não, pra mim, não faz diferença. Meu salário entra do mesmo jeito.” (frase que já ouvi algumas vezes da boca de colegas professores). Esse tipo de pensamento não pode fazer parte do nosso imaginário profissional, afinal, o resultado do nosso trabalho não é o salário que recebemos ao fim do mês e, sim, a aprendizagem propiciada e construída com os nossos alunos.

Embora PE seja a que mais tem turmas sob sua responsabilidade, todos os docentes participantes desta pesquisa admitiram ter sua prática pedagógica prejudicada pelo cansaço. Tratamos especificamente desse assunto quando discutimos o princípio freireano da dialogia e as razões pelas quais o professor pode falhar na promoção de uma prática pedagógica dialógica. A esse respeito, PF (PR, P#3, Apêndice X) alegou:

De fato, às vezes o cansaço do professor pode atrapalhar uma aula mais dialógica, pois uma aula baseada no diálogo requer um dinamismo maior do educador como circular na sala de aula, exige também entusiasmo para convidar os alunos a participarem da aula e/ou exporem suas opiniões e

muita atenção. Então, o cansaço pode levar o professor a dar aquela aula que seria apenas o “seu feijão com arroz do dia-a-dia”. [...].

Tendo em vista os pontos abordados até aqui, é possível afirmar que as realidades das escolas públicas e particulares brasileiras possuem tanto pontos em comum como pontos dissemelhantes no que se refere às condições de trabalho e ao ELI. Especificamente, nas três escolas participantes desta pesquisa-ação, os dados de maior discrepância foram, sem dúvida, a quantidade de turmas e alunos de PE. Quanto aos recursos didáticos e tecnológicos, todas as escolas estavam bem equipadas e todos os alunos tinham livro didático, de modo que as realidades se assemelhavam bastante em termos de acesso a recursos, mas se distanciavam substancialmente no que concerne ao clima organizacional e à prática pedagógica, como explanarei mais apropriadamente a seguir.

Dado esse panorama inicial, concentrarei a análise dos dados gerados durante a pesquisa-ação nos tópicos subsequentes, a qual se centrará nas práxis dos docentes participantes e da minha experiência ao longo desses 8 (oito) meses de convívio semanal com eles e suas respectivas turmas.

4.3 Concepção de língua e educação e seus desdobramentos no ELI

A primeira categoria de análise escolhida diz respeito à maneira como os docentes enxergam e realizam o seu ELI a partir do conceito que têm de língua e de educação. Como dito no último tópico do Capítulo 2 desta tese, a definição de língua abraçada pelo docente certamente conduzirá a sua práxis, suas escolhas curriculares e sua abordagem pedagógica. Já a maneira como vê a educação guiará os seus objetivos e sua postura docente. Assim, para realização dessa análise e estruturação dos conceitos, perpassarei os dados gerados em todas as fases, dando voz aos sujeitos participantes, e abordarei as movências conceituais e práticas ocorridas ao longo da pesquisa-ação.

Na fase inicial da pesquisa, observei a prática pedagógica dos professores em suas salas de aula e pude notar que as professoras das escolas públicas voltavam o seu trabalho, prioritariamente, para o cumprimento do currículo formal e da abordagem de conteúdos gramaticais descontextualizados. Quando solicitada a descrever seu ELI, PF reconhece:

Eu trago, sem satisfação, uma abordagem estrutural, com aulas que enfatizam o estudo de estruturas gramaticais sequenciadas, mas tento trazer uma abordagem comunicativa também por incentivar meus alunos a usarem a língua em práticas sociais reais. (Apêndice I, Parte 3, Questão 1)

Percebemos na primeira fala de PF sua insatisfação com a abordagem de ensino adotada: delineada a partir de uma visão de língua como código e sistema de regras. Em algumas de nossas conversas, PF relatou ter dificuldades de trabalhar gramática contextualizada e afirmou, no ERP#3, que, em sua própria formação, as aulas de inglês se limitavam à gramática: “Só no 8º semestre que foi conversação. [...] minha formação – que, inclusive, essa palavra vem de forma, né? – foi esse formato aí que eu tive. Então, é muito difícil você vir pra sala de aula e não reproduzir.”. Ao ser perguntada se ela acreditava que sua formação em Letras lhe conferira conhecimento necessário para lidar com o ELI e suas dimensões culturais e ideológicas, PF respondeu:

Não. Na verdade, a gente sabe que os cursos de licenciatura apresentam algumas deficiências, entre elas a pouca prática em sala de aula. Meu curso se restringiu muito às aulas sobre gramática, com pouca conversação, quase nada da cultura e projetos relacionados ao assunto. (Apêndice I, Parte 2, Questão 2)

As respostas de PF ao questionário puderam ser ratificadas por meio da observação de suas aulas na 1ª fase da pesquisa-ação e nas conversas empreendidas em nossos ERP durante a 2ª fase. Das 10 (dez) aulas observadas, 7 (sete) foram para explanação e trabalho de conteúdos gramaticais (*comparison*, *adjectives* e *conditional sentences*) e 3 (três) foram para leitura e interpretação textual, conforme descrito na tabela a seguir:

Tabela 5 – Descrição das aulas observadas de PF

FASE PRELIMINAR: OBSERVAÇÃO DAS AULAS NA EF			
AULA	DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES	DATA	INFORMAÇÕES ADICIONAIS
1.	<p>Comparison Chamada Apresentação da pesquisadora Apresentação em grupos com cartazes Frases comparativas em inglês: superioridade, inferioridade, igualdade e superlativos Colagem dos cartazes na sala</p>	<u>29/04/19</u>	<p>PRINCÍPIOS: TIME: 2 classes (1h40) 10h20 – 12h</p> <p>MATERIALS: Cartazes e fita adesiva</p> <p>HOMEWORK ORIENTATION: Produção de <i>cards</i> com os adjetivos e seus antônimos.</p>
	Reunião Geral com servidores e alunos sobre o corte de 30% no orçamento da educação	<u>09/05/19</u>	NÃO HOUE AULA
	Estande do instituto na Exposição Agropecuária de Itapetinga	<u>16/05/19</u>	NÃO HOUE AULA
2.	<p>Lifestyle: city and countryside Chamada e visto Text “Why should people put up with life in the city?” (p. 16) Estratégias de leitura: <i>skimming</i> Correção escrita da atividade de interpretação do texto (p.17) e sobre os comparativos (p.20)</p>	<u>23/05/19</u>	<p>TIME: 2 classes (1h35’) 7h35 – 9h10</p> <p>USED MATERIALS: Quadro e marcador Livro didático “Alive high” Adjective cards e “mata-moscas”</p>

	Adjectives game (cards e “mata-mosca”)		
	Paralisação contra a reforma da previdência e o corte de 30% na educação	<u>30/05/19</u>	NÃO HOUE AULA Dia Nacional de Luta em Defesa da Educação
	Professora de atestado medico	<u>06/06/19</u>	NÃO HOUE AULA
	Professora de atestado medico	<u>13/06/19</u>	NÃO HOUE AULA
	Feriado Junino e Recesso escolar	<u>20/06 a 02/07/19</u>	NÃO HOUE AULA
3.	Correção dos <i>adjective cards</i> Conditional sentences Explicação do assunto com slides Exercício para casa no quadro	<u>04/07/19</u>	TIME: 2 classes (1h25’) 7h45 – 9h10 USED MATERIALS: Slides Quadro e marcador Caderno HOMEWORK ORIENTATION: Responder as questões sobre <i>conditional sentences</i> no caderno.
4.	Chamada e visto no exercício do caderno Conditional sentences Correção por escrito do exercício Explicação da distribuição de pontos	<u>11/07/19</u>	TIME: 2 classes (1h35’) 7h35 – 9h10 USED MATERIALS: Quadro e marcador Caderno HOMEWORK ORIENTATION: Leitura dos textos da <i>Unit 2 Going Green</i> (pages 28 and 30).
5.	Chamada Going green Texts from p. 28 and 30 Going green campaign (p. 39) Sondagem das temáticas de interesse dos alunos (pesquisadora)	<u>18/07/19</u>	TIME: 2 classes (1h) 7h45 – 8h45 USED MATERIALS: Slides e projetor Livro <i>Alive high</i> HOMEWORK ORIENTATION: Em grupos, produzir campanhas de conscientização ambiental e publicar nas redes sociais e/ou colar no <i>campus</i> .
6.	Avaliação escrita Assuntos: Conditionals e interpretação de texto com o tema <i>Going Green</i>	<u>25/07/19</u>	TIME: 2 classes (1h30) 7h40 – 9h10 PROVA: 4 questões → 2 de gramática: para completar e traduzir → 2 de interpretação: charge e campanha 2 vocabulários 1 lista de verbos
	Recuperação Paralela	<u>01/08/19</u>	Aplicada apenas para os alunos que não atingiram a média
	Recesso Escolar	<u>08 a 15/08/19</u>	NÃO HOUE AULA
	Professora de atestado médico	<u>23/08/19</u>	NÃO HOUE AULA

Fonte: Elaboração própria.

Interessante perceber que, embora PF contasse com um excelente recurso didático que é o livro *Alive High* dos autores Vera Menezes, Junia Braga, Marisa Carneiro, Marcos Racilan, Ronaldo Gomes e Magda Velloso, ele não estava sendo aproveitado em toda a sua

potencialidade. Não raro, os professores de línguas desprezam as páginas do livro didático que contêm textos, questões de interpretação e propostas de atividades linguísticas voltadas para práticas sociais reais, centrando suas aulas naquelas poucas páginas em que o conteúdo gramatical aparece, realizando apenas as atividades em que esse conteúdo específico é solicitado de maneira sistematizada. PF não fazia isso, necessariamente, mas ao ensinar os conteúdos gramaticais propostos pelo livro, ela o fazia de forma descontextualizada, sem uma reflexão e discussão prévia acerca da relevância e utilidade daquele conteúdo.

O *Alive High* aborda diversas temáticas transversais interculturais e os textos trabalhados nas aulas 2 e 5 (*Life in the countryside* e *Going Green*) foram escolhidos pela professora a fim de dialogar com o possível interesse dos alunos pelas temáticas ambientais, já que a turma participante era formada por alunos do curso técnico de meio ambiente. Ao trabalhar o tema *Going Green*, por exemplo, a professora seguiu a sugestão do livro didático e propôs aos alunos a produção de uma campanha a favor do meio ambiente para ser postada nas redes sociais em formato digital, bem como impressa e afixada nas mediações da escola – um ótimo exemplo de atividade de produção textual inserida em uma prática social que faz parte do dia a dia dos alunos.

Na fase subsequente, a de Reflexão e Planejamento, comentei com PF o quanto o livro didático que ela tinha em mãos era rico em possibilidades de propiciar um ensino crítico de LI, de forma a conduzir o aluno à reflexão sobre sua realidade e os problemas sociais que enfrenta. Em encontros posteriores, PF afirmou que o meu comentário e nossos planejamentos em conjunto fizeram com que ela passasse a perceber a riqueza do material que ela tinha em mãos e a auxiliaram a pensar suas aulas de forma mais ampla, a partir de um conceito mais vasto de língua: língua como prática social. Por isso mesmo, no nosso ERP#6, ela descreveu sua prática pedagógica como uma mescla de abordagens, pois vem tentando inserir o uso autêntico da língua em sala de aula:

Acho que trabalho tanto a abordagem estrutural quanto a comunicativa. Uso a abordagem estruturalista quando ensino estruturas gramaticais com frases descontextualizadas e lista de exercícios. Nesse caso, eu ensino sobre a língua. Por outro lado, estou tentando aplicar a abordagem comunicativa, pois procuro propor atividades em que eles possam produzir textos autênticos, utilizo o português, quando necessário e incentivo a interação entre alunos e uso da língua em práticas sociais reais. [...] (PF, PD2#2)

Quando questionada sobre o trabalho cultural desenvolvido em suas aulas, PF (Apêndice I, Parte 3, Questão 2) afirmou promover alguns projetos culturais e explica: “[...] Já fiz uma exposição sobre a influência da língua inglesa na nossa cultura, economia e idioma. Também fiz um trabalho com musical em anos anteriores. Mas sei que é preciso melhorar

nesse aspecto”. Aliando sua resposta às observações das aulas e conversas que tivemos nos ERP, percebi que PF não enxergava a língua como um fenômeno cultural e social indivisível. Plenamente coerente com sua visão inicial de língua como sistema, para PF, trabalhar cultura era realizar projetos culturais pontuais e específicos e não o uso diário da língua como prática social discursiva e impregnada culturalmente.

No entanto, apesar de não visualizar e mencionar isso na resposta acima, em suas aulas de interpretação textual, a docente discutiu com seus alunos aspectos culturais da vida urbana e rural brasileira, bem como o trabalho publicitário em torno da conscientização ambiental. Além disso, todo engajamento linguístico realizado em sala de aula, seja em língua materna ou estrangeira, possui substrato cultural – está inserido em um contexto sociocultural e parte de indivíduos ideologicamente comprometidos. Percebo, então, que, ao ser questionada sobre cultura, PF logo se remete a aspectos específicos da cultura estrangeira e/ou ao seu contato com a nossa, ignorando a presença constante da nossa cultura em toda materialização discursiva empreendida por ela e por seus alunos.

No que concerne aos aspectos culturais dos países hegemônicos de LI, PF revela ter mudado de perspectiva ao dialogar com um colega norte-americano que mencionou algumas mazelas vividas no sistema de saúde norte-estadunidense – até então desconhecidas por ela – e a fez refletir sobre o tipo de discurso que propagava em suas salas de aula:

[...] Já reproduzi o discurso de falar pros meus alunos que o inglês é o idioma internacional porque os EUA é a potência econômica, mas não é só ele, né? Então, assim, já reproduzi esse discurso aqui, mas hoje, depois da disciplina que eu fiz com Diógenes, mudou muita coisa. Assim, [...] eu não vendo mais o sonho americano de que é a cultura perfeita, a sociedade perfeita – que não é. [...] E quando eu falo da influência do inglês na nossa cultura, no nosso idioma, na nossa economia, [...] eu ponho a visão crítica. Até quanto a gente supervaloriza o que vem de fora e desvaloriza o que tem aqui, né? (PF, ERP#3)

A disciplina a que PF faz referência acima é a de “Interculturalidade” que ela realizou como aluna especial na especialização em língua inglesa oferecida pela UESB, universidade onde se formou. Quanto aos aprendizados decorrentes de sua participação na referida disciplina, PF comenta:

[...] Muita coisa mudou com relação à cultura nos próprios livros didáticos. [...] Lembra que eu te falei que, na 5ª série, o meu livro didático era o do CCAA, né? Aí foi discutido lá com Diógenes: tinha uma família loira, olhos azuis, né? Então, assim, não tinha pessoas negras, não tinha nada disso. Então, até isso aí mudou. [...] Não tinha figuras multirraciais, assim, você não via. (PF, ERP#4)

Ao perceber os avanços temáticos e representativos nos livros didáticos, PF aborda a questão da interculturalidade e a importância de se perceber e denunciar ideologias silenciadoras de povos, culturas ou grupos minorizados. O fato de os livros atuais de LI, inclusive o que ela adotou, se preocuparem com o estabelecimento do diálogo entre diferentes povos, etnias e culturas é, sem dúvida, um auxílio para o professor nessa tarefa de ensino crítico e socialmente comprometido. No excerto abaixo, a docente elabora acerca do trabalho intercultural que costuma desenvolver com seus alunos:

Eu não trabalho a cultura dos países, a cultura americana. Então, assim, eu mostro pra eles que tem uma influência, influencia demais a nossa cultura [...]. Agora, assim, eu tento fazer uma relação entre nossa cultura e a deles, né? Igual, por exemplo, na época da exposição... O brasileiro tem essa cultura do rodeio, o brasileiro gosta de exposições agropecuárias, é algo que acontece no país inteiro, porque o nosso país é um país do agronegócio. [...] Aí, eu pensei: [...] vou associar o estilo *country* americano com o nosso. Aí fiz um projetinho: fiz o trabalho do *show country* com eles por conta de dialogar uma cultura com a outra. Mas, assim, não supervalorizo, né? Tanto que teve um ano que eu falei: “Vamos misturar um pouquinho [...] e tocar um berrante!” [...] Aí eu associo: “A vestimenta do *cowboy* é muito parecida com a do nosso vaqueiro. Por quê? Texas é um lugar quente igual o nosso aqui.” Aí faço a associação. Mas, assim, não digo: “Ó, a deles é melhor”. Tanto que eu falo que eu amo a nossa cultura. [...] É muito rica a cultura brasileira. (PF, ERP#4)

Outro fato curioso mencionado por PF é que ela não gosta de celebrar datas comemorativas da cultura americana, como o *Halloween*, por exemplo. Sempre que os alunos a questionam ou solicitam para que se comemore o *Halloween*, ela responde: “O quê que tem a ver com nossa cultura? Nada!”. Em sua concepção, apesar de despertar o interesse e curiosidade dos alunos, não é algo que deve ser encorajado nas aulas de LI por ser completamente alheio à nossa cultura e identidade nacional.

PF assume, assim, uma preocupação de trabalhar as temáticas culturais – no que se referem às práticas sociais de outros países – por um viés dialógico, como sugere Motta-Roth (2006, p. 295) no trecho abaixo:

Competências interculturais são habilidades em sustentar comunicação com o Outro que parte de sistemas de referência diferentes dos nossos. Esse tipo de competência nos possibilita vislumbrar como textos e contextos interagem dialeticamente de maneiras variadas em grupos sociais diferentes, de tal modo que possamos refrear a tendência em resistir ao diferente ou aderir ao estrangeiro sem qualquer criticidade. A perspectiva dialética nos faz ver que não há um valor positivo intrínseco na sociedade que usa a língua estrangeira como a inglesa ou no nosso próprio grupo social. [...] Assim, o valor não está mais na nossa cultura (Cultura 1), nem na cultura “estrangeira” (Cultura 2), mas no reconhecimento de diferenças e negociação de conflitos por meio do diálogo (Cultura 3). Multiculturalismo pressupõe a coexistência simultânea de identidades culturais múltiplas para ‘Nós’ (self) e para os ‘Outros’, e depende da boa vontade dos sujeitos em

achar meios de se comunicar colaborativamente. Comunicação intercultural é um processo conjunto, de ambos os lados, e não individual.

Uma característica marcante dessa professora foi sua honestidade em nossos ERP. Ela não tinha receio de verbalizar suas dificuldades e fragilidades na concretização do ELI. Em nosso ERP#3, ela me confessou:

Para o ensino de línguas, o ensino gramatical descontextualizado é totalmente criticado. Mas aí depois eles voltam: “Não, mas a gente tem que trabalhar gramática também para aprender a língua”, né? E aí, como fazer essa ponte ainda... eu não consegui, entendeu? Trabalhar gramática contextualizada é trabalhar textos. Mas tem uma hora que eles [alunos] falam: “Quando é que a gente vai aprender?”. Aí, eles querem conversação. Aí, eu não consigo trabalhar conversação. Tento a atividade oral, mas eu não consigo. [Quando penso] no ELI, na situação da escola pública no Brasil, eu sinto dentro de mim, Tainá, um sentimento contraditório. Ao mesmo tempo que uma voz chega dentro de mim e fala assim: “Não, tem que mudar. Não pode ser assim.”. Outra chega e me desanima. Fala: “Poxa, é difícil lutar contra um sistema todo cultural, de comodismo, não tem políticas públicas, né?”. [...] Poxa, 7 anos: 4 de fundamental e 3 de médio daria pro aluno sair falando, né? Mas não existe uma coisa [projeto] nacional. [...] Uma vontade de mudar, uma inquietação pra fazer diferente. (PF, ERP#3)

A fala de PF demarca claramente um sentimento antitético que, vez por outra, visita o peito dos docentes: ora acreditamos na educação e queremos lutar por ela, ora nos deparamos com o cansaço e flertamos com a desistência. Freire (1996, p. 39-40) falou sobre isso:

Um dos piores males que o poder público vem fazendo a nós, no Brasil, historicamente, desde que a sociedade brasileira foi criada, é o de fazer muitos de nós correr o risco de, a custo de tanto descaso pela educação pública, existencialmente cansados, cair no indiferentismo fatalistamente cínico que leva ao cruzamento dos braços. “Não há o que fazer” é o discurso acomodado que não podemos aceitar.

Freire (1979, p. 15) vai nos lembrar, ainda, que para ensinar é preciso crer em si e no outro, é preciso ter esperança: “Uma educação sem esperança não é educação”. No entanto, para se ter esperança, faz-se necessário ter muito claro em nossa mente quais expectativas devemos ter e alimentar. Esperança, sim, mas em quê? O que devo esperar das minhas aulas de inglês em uma escola regular? Nesse mesmo ERP, provoquei PF a esse respeito:

O que você acha que é efetivamente possível fazer dentro da estrutura que a gente tem aqui, da sua realidade? Porque, às vezes, a gente fica angustiada e sofrendo com coisas que não daria mesmo pra gente fazer. Então, por exemplo, eu não acho que o ensino regular escolar é capaz de formar turmas fluentes em LI, [...] ainda que tenha 7 anos e tal. Por quê? Porque fluência em um idioma requer contato intenso com a língua falada, possibilidades de falar a língua [...]. Aí, você tem um contexto de 1h40 de aula por semana numa sala com 40 alunos, arredondando. Nem todos os alunos estão afim de aprender inglês mesmo, aprender a falar e tal. [...] Então, você já conta com um contingente menor de alunos, de fato, interessados. Como é que eu vou ensinar fluência num contexto de escola [como esse]? [...] Eu acho que o

professor deve – aí eu acho que é papel nosso – fomentar o interesse. O 1º objetivo do professor é não fazer o aluno desgostar da língua, que é o que geralmente acontece. Você vai com o foco de ensinar gramática... Matou. Você experimentou isso na prática, né? Matou. Por que não é pela gramática que você aprende língua. Língua se aprende ouvindo, falando, lendo, entendeu? Tendo contato com a língua e não com a estrutura, necessariamente. Você pode aprender regra gramatical com a gramática, mas língua não. Então, por exemplo, seu aluno pode saber hoje – porque você ensinou – que o *er* no final das palavras vai dar a ideia de comparação de superioridade. Ele vai ler uma palavra e vai saber, mas ele vai saber falar isso em todos os contextos? Não. Por que ele não treinou isso, entendeu? Então, assim, uma coisa é eu saber identificar uma palavra, outra coisa é eu usar ela na vida, que é a língua. Então, acho que a gente podia definir o que é possível fazer hoje na sala de aula do 3º ano de meio ambiente com a carga horário que você tem até o final do ano, com os objetivos que os alunos querem, entendeu? Acho que a gente tem ser realista com o que pode ser feito e fazer isso muito bem feito. [...] (Pesquisadora, ERP#3)

No momento dessa fala, eu tinha dois objetivos em mente: provocar a reflexão sobre língua (o que é, de fato, saber uma língua) e ELI (como ele deve ocorrer de forma a garantir que o interesse do aluno seja estimulado e seu contato com a língua real, como prática social, seja garantido – em detrimento de regras gramaticais desconexas e vazias de sentido e utilidade). PF viveu esse tipo de ensino – focado na gramática – durante toda sua vida escolar e acadêmica e ela sabe o quanto isso a prejudicou. Sem dúvida, matamos o interesse do aluno quando focamos majoritariamente – ou única e exclusivamente – em regras gramaticais, acreditando que estamos ensinando língua. Continuei, dando um exemplo:

[...] Uma criança do 6º ano não quer saber o *conditional*, ela quer ouvir uma música, ela quer ver um vídeo, ela quer ver a série que ela gosta lá, ela quer ter contato com a língua. Porque se a gente [não] faz isso, a gente mata o interesse do aluno. [...] Claro que ele vai odiar inglês. A gente faz isso com o aluno desde pequeno. Então, por isso que essa angústia, eu acho que ela tem que estar presente na nossa prática pra gente poder se cobrar mesmo, pensar: “Peraí, eu quero ensinar o quê? Qual é o meu objetivo central? Que aluno eu quero formar? O quê que é possível fazer?” Então, eu acho que, primeiro de tudo, a nossa função como professor é estimular o interesse do aluno. Aí, pra isso, eu vou pegar coisas que ele gosta, temas que ele gosta de falar... pra puxar esse interesse dele. Depois, eu vou encher a aula de conteúdo de vida, não de conteúdo gramatical. Porque quando você ouve repetidamente uma coisa, [...] você já absorve a regra gramatical. (Pesquisadora, ERP#3)

À medida que eu ia falando, PF concordava comigo e realizava sua própria síntese reflexiva ao conectar as discussões trazidas pelo texto provocador em questão – das autoras Cox e Assis-Peterson (2007) – e a nossa conversa. O texto critica o inglês ensinado nas escolas públicas e nos leva a refletir sobre os problemas socioeconômicos decorrentes do fracasso escolar dos alunos oriundos dessa rede, como neste excerto: “A incompetência da escola pública em fazer dos filhos das classes menos favorecidas usuários do inglês vem

colaborando, ano após ano, para a reprodução da atual ordem econômica e social.” (COX; ASSIS-PETERSON, 2007, p. 6). Sobre suas provocações e efeitos de sentido, PF afirmou:

Eu acabo pegando a pilha do texto, me sentindo culpada... [...] Um sentimento de culpa: “Poxa, eu como professora de inglês, eu me sinto responsável pelo fracasso do ensino de inglês, né?”. Quando você pensa assim também que o aluno de escola pública é o aluno pobre, né? E elas [as autoras] mostram que saber inglês parece que tem seguido a máxima de que os ricos estão destinados aos cargos de direção, a saber inglês e o pobre não. É o fadado a ser desempregado, [...] a ser dominado, [...] a não aprender inglês. Tanto que hoje as pessoas que sabem o inglês é um símbolo de status. [...] Aí vem a questão da culpa, [...] da frustração e, ao mesmo tempo, mexe numa ferida lá que ainda está aberta, né? O sentimento de que eu fui essa aluna marginalizada [...]. Eu fui a vítima desse sistema e eu queria fazer diferente, mas eu não consegui ainda, por frustração. Eu queria ser uma professora diferente. Eu sei que melhorei, eu tento fazer melhor do que meus professores fizeram, mas ainda [...] me vejo [...] marginalizada. [...] E eu sinto que eu não recebi a melhor capacitação. Eu fiz uma licenciatura cheia de deficiências e eu mesma reproduzo o discurso: “Por que as pessoas que fazem escola de idiomas falam fluentemente e as que não fazem não conseguem falar?” [...] Pra mim, até hoje, o mais difícil é a compreensão e a fala. Não tenho com quem treinar. [...] (PF, ERP#3)

PF verbaliza sua frustração com o sistema escolar de que foi vítima – em suas palavras – e de que hoje faz parte do “lado” em que é possível fazer algo a respeito para mudar, para construir uma nova realidade. Por não ter frequentado um curso de idiomas por impossibilidades financeiras à época, PF lamenta seu baixo nível de proficiência linguística no que tange à oralidade e escuta. De fato, é preciso reconhecer as nossas falhas de formação. Mas esse reconhecimento serve justamente para que, em detectando onde estão as deficiências, eu trabalhe para amenizá-las – se não for possível saná-las. PF já tem 16 (dezesseis) anos de formada e trabalha na EF como professora de LI há 6 (seis) anos. Ao pensarmos juntas sobre isso, PF fez a reflexão sobre a possibilidade dela se aperfeiçoar, buscando cursos particulares de inglês ou propiciando um contato intenso e constante com a língua por conta própria. Em dias em que qualquer conteúdo é acessível gratuita e abundantemente pela *internet*, esperar que apenas o governo seja o responsável por minha competência e proveja cursos de capacitação me parece uma postura um tanto vitimista e/ou acomodada. Apesar de lamentar a escassez de cursos e encontros regionais ou nacionais de LI, PF demonstrou uma consciência de autorresponsabilização ao dizer:

Tem coisas, Tainá, que eu sei que *eu* vou precisar desenvolver. Assim, eu ainda me sinto muito insegura na minha prática e eu sei que eu preciso me capacitar. Por isso que eu queria fazer mestrado em língua inglesa. [...] Eu fiquei 8 anos fora da sala de aula. [...] Eu fiquei em cargos de direção [...] e é diferente a parte administrativa. Tanto que minha especialização é em gestão. [...] Quando eu comecei a ensinar inglês em 2013, aí eu tive que estudar tudo de novo praticamente. Fiquei 8 anos sem praticar e tal... Aí eu

já senti que eu saí com deficiências do curso. Então, hoje eu sou muito insegura na minha prática. Como é que eu vou trabalhar conversação com eles se eu não sou fluente, sabe? Então, eu acho que, pra melhorar, parte da capacitação. Pela 1ª vez, no ano passado, teve um encontro de professores de inglês da Bahia. [...] Eu sinto que eu ainda não tô preparada 100% pra ensinar. Então, essa insegurança eu acho que prejudica bastante na minha prática, embora eu queira melhorar. Eu quero dar o meu melhor, eu quero melhorar. [...] Eu sinto ainda insegurança, despreparo... Eu queria fazer mais cursos de capacitação na área. Tanto que eu fiz esse *MEO – My English Online* no 1º semestre, agora vou fazer o da embaixada e não quero parar. Quero todo semestre, pelo menos um curso eu quero fazer, nem que seja um de nível fácil, de nível mais simples... [...] Aí tem a questão do tempo. Eu não consigo ser focada. Eu queria estudar inglês todo dia. Focar mesmo, focar! (PF, ERP#3)

Como visto na discussão do princípio da *Intencionalidade e Autorresponsabilidade* no Capítulo 3, é o professor, em última instância, o responsável por sua capacitação. Se eu identifico falhas que comprometem minha competência naquilo que me propus a ensinar, isso precisa se tornar prioridade para mim. Afinal, a LI é, ao mesmo tempo, instrumento e objeto do meu trabalho. A dificuldade de PF com a oralidade e a escuta lhe gerava insegurança em seu trabalho, fazendo com que o uso de textos orais autênticos, como vídeos e músicas, fosse uma raridade em suas aulas. Apesar disso, a professora não se abstinha de estudar a língua como podia e de falar inglês em sala – ainda que com uma pronúncia por vezes equivocada. Alguns dos seus alunos – aqueles que eram fluentes em inglês ou tinham um nível avançado de conhecimento da língua – mencionaram isso no momento final de avaliação da intervenção durante o grupo focal, alegando perceberem erros de pronúncia de PF e que isso dificultava a compreensão em alguns momentos. Na minha avaliação, no entanto, vejo como ponto positivo a professora se colocar à prova, ler e falar em inglês, encarando o erro como parte do processo, inclusive, de sua aprendizagem. Nós, os professores, somos eternos aprendizes. E isso requer de nós, também, humildade para reconhecer nossas limitações e aprender com nossos alunos. Mas não nos isenta, contudo, da responsabilidade de buscarmos a excelência e a competência em nossa área de ensino, como bem percebeu PF.

A professora da EE, por sua vez, também relatou que sua formação falhou em abordar as dimensões sociais da língua, focando majoritariamente em seus aspectos formais:

Acredito que a minha formação em Letras mostrou caminhos para lecionar inglês, porém, pouco foi trabalhado (estudado) no tocante às dimensões culturais e ideológicas, o foco era maior quanto à formalização das disciplinas curriculares. (Apêndice II, Parte 2, Questão 2)

Teve a parte de literatura que a gente trabalhou. Teve a parte de linguística [que] foi também muito pouco porque era educação à distância. Então, assim, eram mais textos para serem discutidos e a gente fazer um resumo, uma resenha... Era mais isso. A parte de inglês mesmo não foi muito

trabalhado. Eu senti essa dificuldade grande lá, não foi pouca não. [...] Então, eu sinto essa falta. Ficou uma lacuna pra mim. (PE, ERP#2)

Ao falar sobre sua formação acadêmica, PE deixa claro o quanto ela foi deficiente, especialmente no que tange ao estudo da LI. Ela não teve aulas lecionadas em inglês, nem prática de ELI durante seu curso – que era à distância. A professora alega sentir falta desse conhecimento linguístico e reconhece a importância deste para a sua prática pedagógica. Afirma, ainda, que essa lacuna vem desde a sua formação básica:

Eu sou “vítima” – não me considero bem vítima não, mas, assim, né? – porque eu estudei em escola pública. Da 5ª a 8ª série, eu descobri o inglês, mas aquele inglês limitado. Apaixonei. Continuei estudando limitadamente, mas por minha conta. Eu não sei o que é um cursinho de inglês, Tainá. Não sei... Assim, pra falar mesmo, não falo. Falo pouquíssimo. A última semana que a gente tava na faculdade [no mestrado], 5 colegas meus começaram a conversar e queriam porque queriam que eu estivesse junto. Eu falei: Gente, eu tô entendendo o que vocês estão falando, mas eu não consigo organizar, pensar em inglês pra eu poder falar assim. [...] Será que eu preciso fazer pelo menos 2 anos de cursinho pra poder ter essa fluência? Com certeza. [...] A conversa... Eu tô solta, assim... Eu leio, assim... O todo, eu consigo. Mas, quando chega na hora de verbalizar, aí eu travo. Então, eu entendo os meus alunos por conta de que deve ser muito difícil pra eles, né? Então, eu tô sempre na pele deles. Eu não avanço muito porque eu sei como que é, sabe? Aí, isso é fruto da escola pública. [...] são 2 aulas semanais, não aprofunda conteúdo mesmo. Conversação, Deus me livre! Então, assim, de vez em quando, pelo menos isso: um dialogozinho, dar uma tapeadinha ali com as músicas, tá-tá-tá... É a vida. E vou levando. [...] Com a escola pública, realmente, a gente faz o que dá pra fazer. A gente não ultrapassa muita coisa.

Reconhecer uma formação deficiente e o descaso histórico com a escola pública pode ser um conhecimento que desperte no docente uma revolta e impressão de que não se pode fazer nada para mudar essa realidade. Campani (2006, p. 215) nos dirá, no entanto, que o caminho da ação, e não o da resignação, será sempre o mais adequado:

Diante dessas constatações, talvez um sentimento de impotência e de resignação possa querer tomar conta dos professores. Uma vez que fatores que não dependem diretamente da prática docente têm tamanha influência – e negativa – no processo de ensino-aprendizagem, talvez o professor possa ser tomado por um sentimento de simples aceitação da realidade. Realmente, a postura da aceitação pode ser a mais cômoda; entretanto, acredito [...] que a da ação seja a mais pertinente.

PE continua sua fala trazendo a sua percepção sobre a escola pública e o modo como agem os professores nela:

A maioria dos professores de inglês realmente faz, assim, “pincelada” mesmo. Eu tento ver qual é o perfil da turma. Por exemplo, o perfil do 3º B eu não consigo atingir ainda. Tá no meio do ano e eu não consegui, né? Ver a característica da turma: “Bom, essa turma só vai até aqui. Eu não posso exigir mais que ela não vai, não adianta eu colocar mais aqui, que ela não romper, não vai adiantar”. Então, é isso, assim, o trabalho é fraco, o livro

não é adaptável, não é para o ensino médio da escola pública. [...] Vieram quatro, a gente escolheu esse. É o menos pior. [...] Eu não gosto de tapear. Não é que eu queira tapear. Eu gosto de trabalhar até onde eu sei que pode. [...] Mas eu sei que a maioria tapeia mesmo. Por quê? Porque se apoia nessa coisa de “o Estado não dá condições, o horário é pouco, o aluno já tem déficit de outras séries, a família também não ajuda. Então, o que você vai fazer? Só tapear mesmo.” Mas eu não usaria esse termo de minha parte não. É o que der pra fazer. [...] (PE, ERP#2).

As falas de PE denunciam uma realidade bastante presente na maioria das escolas públicas regulares brasileiras: professores também egressos da escola pública, com carências de formação, que não falam a língua que ensinam e, por isso, não se sentem seguros e preparados para ensiná-la. Então, o que fazem? Apegam-se a regras gramaticais – com as quais eles, de fato, tiveram mais contato –, vez ou outra, uma “musiquinha” ou “dialogozinho” e “vão levando”. Realmente, para termos uma educação linguística de qualidade, temos que visar à excelência tanto no ensino básico quanto no superior. Não dá para exigir um ensino eficiente nas séries do ensino básico se os professores que formamos no nível superior não estão sendo devidamente preparados para isso. Então, aqui vemos bem claramente a grande responsabilidade que têm as instituições de ensino superior. Além disso, o professor que percebe que sua formação possui graves lacunas deve também assumir o seu papel de construtor da sua competência profissional e procurar suprir essas carências de formação como puder, encarando isso como uma prioridade.

Acredito ser importante problematizar também outra questão: o sistema público de ensino, nos moldes em que se encontra atualmente, pode se configurar como um ambiente propício para a acomodação do professor em suas deficiências formativas. Explico. Primeiro, ele se submeteu a um processo seletivo que o aprovou para estar ali, supostamente atestando a sua capacidade para exercer aquele cargo. Uma vez que ele entrou na atividade pública, ele nunca mais será avaliado em sua capacidade pedagógica. A equipe gestora nunca irá assistir a suas aulas, nem se preocupará em sinalizar lacunas em sua competência docente. As demissões e exonerações no setor público são raríssimas e, quando ocorrem, são apenas devido a comportamentos de ordem criminal ou de transgressão administrativa por parte do professor que assumiu algum cargo de gestão – em nada tem a ver com sua competência de lecionar ou com os resultados que produz. Ou seja, se o professor público goza de estabilidade financeira nesses termos, é possível inferir que, dificilmente, ele será estimulado a buscar se capacitar para entregar o melhor trabalho possível. Sua tendência será permanecer como está. Afinal, seu emprego e sua carreira não estão em jogo. Capacitar-se, para esse professor, será apenas uma questão de desejo pessoal – caso o tenha.

No caso de PE, apesar da sua deficiência formativa, ela alega se preocupar em desenvolver um bom trabalho, promovendo o contato dos alunos com as produções culturais – como textos, músicas e filmes – da cultura inglesa que retratam questões sociais, políticas e ideológicas. De fato, na primeira aula que observei na EE, os alunos estavam assistindo ao filme *Wuthering Heights*, baseado no romance homônimo da escritora britânica Emily Brontë, e a professora explicou o contexto de produção da obra e as questões sociais por ela abordadas.

Entretanto, o que foi possível perceber a partir da observação das demais aulas é que não houve uma continuidade do trabalho: a exposição do filme não pareceu servir a nenhum outro propósito, não houve discussão posterior sobre os aspectos linguísticos, literários ou culturais ali abordados. Além disso, as aulas subsequentes aconteceram de forma aleatória, sem cadência de tópicos ou intencionalidade, e voltadas exclusivamente para a gramática – como se a escolha e uso dos textos fossem apenas uma “desculpa” para trabalhar o conteúdo gramatical, sem preocupação pela continuidade e fluidez entre os temas e assuntos abordados nem por abordar temas do interesse dos alunos, advindos de sua realidade. Essa minha constatação foi comprovada e aquiescida por PE no nosso último ERP quando a solicitei que analisasse objetivamente a descrição das aulas ministradas durante a Fase Preliminar. Na ocasião, PE afirmou: “Eu acho que não está tendo muita ligação, está tendo uma quebra de conteúdo”. Reproduzo a seguir a referida tabela descritiva das aulas de PE durante essa primeira fase:

Tabela 6 – Descrição das aulas observadas de PE

FASE PRELIMINAR: OBSERVAÇÃO DAS AULAS NA EE			
AULA	DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES	DATA	INFORMAÇÕES ADICIONAIS
	Professora de atestado	<u>26/04/19</u>	NÃO HOUE AULA
1.	Literatura inglesa do séc. XIX Contextualização e discussão prévia Exibição do filme “Wuthering Heights”	<u>03/05/19</u>	TIME: 2 classes (1h40’) 7h50 – 9h30 USED MATERIALS: Auditório Computador, caixa de som e Datashow Link do filme: https://www.youtube.com/watch?v=0fVo6mmBc6w
	Professora de atestado	<u>10/05/19</u>	NÃO HOUE AULA
2.	Avaliação escrita de biologia e inglês	<u>17/05/19</u>	TIME: 2 classes (1h40’) 7h50 – 9h30 ASSUNTOS DA PROVA: Interpretação de texto, presente perfeito e plural.
	Semana de prova	<u>24/05/19</u>	NÃO HOUE AULA

3.	Interpretação de texto Entrega das qualitativas e visto em atividade Entrega dos resultados das provas (notas baixas) Atividade avaliativa em dupla de interpretação de texto	<u>31/05/19</u>	TIME: 2 classes (1h25') 7h15 – 8h40 USED MATERIALS: Ficha impressa com 6 questões valendo 1,0 ponto.
	Reorganização de horários porque a professora de português faltou	<u>07/06/19</u>	NÃO HOUE AULA
	Paralisação	<u>14/06/19</u>	NÃO HOUE AULA
	Feriado Junino e Recesso escolar	<u>20/06 a 02/07/19</u>	NÃO HOUE AULA
4.	The ruins of Troy Texto copiado no quadro e caderno Explicação breve do <i>past perfect</i> Questões de interpretação de texto	<u>05/07/19</u>	TIME: 2 classes (1h40) 7h – 8h40 USED MATERIALS: Quadro e marcador Caderno OBS.: Diretor pediu para conjugar as aulas com outro 3º ano, mas a professora de inglês me pediu para copiar o texto e a atividade no quadro. Acabei ministrando as duas aulas com a turma.
5.	Chamada e visto na atividade de interpretação Modal verbs Explicação sobre Tróia Conteúdo no quadro para copiar	<u>12/07/19</u>	TIME: 2 classes (1h30) 7h10 – 8h40 USED MATERIALS: Quadro e marcador Caderno
6.	Teste escrito Execução do teste com consulta ao dicionário Sondagem das temáticas de interesse dos alunos (pesquisadora)	<u>19/07/19</u>	TIME: 2 classes (1h22) 7h18 – 8h40 USED MATERIALS: Teste impresso com 14 questões sobre <i>Past Perfect</i> . TEMAS SUGERIDOS: diálogos (conversaão); músicas; séries, feminicídio (violência contra mulher); depressão; empreendedorismo; inteligência emocional; carreira profissional.

Fonte: Elaboração própria.

Ao conversarmos sobre o ELI, PE (ERP#2) compartilhou comigo o quanto o contato com a cultura produzida em LI provocou o seu interesse em aprender esse idioma:

Os alunos falam: “Ô, professora, por que você quis aprender inglês?” Eu falo: “Ô, gente, não foi imposto não. Foi um presente que eu ganhei.” Na verdade, eu tinha 7 anos, meu tio trouxe um compacto de Helvys pra mim. Eu nunca tinha ouvido. Aí, apaixonei por *rock'n roll* e apaixonei pelo inglês. Fui aprendendo sozinha e Deus. Aparecia uma palavra na música, aí eu ficava curiosa e ia procurar o que era. A gente ia nas rádios conseguir as letras das músicas. [...] (PE, ERP#2)

Por ter vivido essa experiência, PE acredita que o contato com a produção cultural em LI é um dos seus aliados na conexão entre os conteúdos linguísticos e a vida dos seus alunos:

Eu consigo trazer eles um pouco para a importância da matéria porque eles se veem muitas vezes nos personagens. Então, a questão cultural mesmo da língua que me ajuda. Muito mesmo, muito. Trabalhamos a música no *Valentine's Day*. [...] Trabalho a questão da cultura: O quê que é diferente?

O quê que é parecido? [...] Então, eu trabalho a culturalidade pra poder chegar neles de alguma forma. (PE, ERP#2)

O acesso aos bens culturais, promovido pelo contato com a LI, é, de fato, um grande incentivo para a sua aprendizagem. Mas é importante pontuar que saber inglês não garante acesso apenas às produções culturais hegemônicas, nem deve servir a interesses imperialistas, nos termos de Phillipson (2003). PE confidenciou que, por muitos anos, sua prática foi voltada para a exaltação da cultura estrangeira – sobretudo a inglesa, pela qual a professora se confessa apaixonada – e que já repassou a ideia de que “a cultura do outro é sempre melhor que a nossa”:

Eu já fiz isso. Eu visto a carapuça. [risos] Os europeus, os nossos colonizadores são melhores nisso ou naquilo graças a quem? A nós que fomos explorados por eles. Até eu tomar consciência disso tudo, né? Por que até o magistério não se ensinava essa coisa pra gente poder passar. [...] Aí a gente tem esse deslumbramento. É bom a gente admirar o que é bom e trazer pra gente o que é bom pra gente usar em prol da gente também. A gente tem que fazer isso mesmo com a cultura do outro e com as questões políticas também do outro. Essa parte política foi boa lá e tal, então bora fazer uma adaptação pra ver se dá certo aqui também? Então, é isso que a gente tem que fazer. E também não é jogar os pés na cultura do outro não, porque se não a gente vai acabar perdendo muita coisa. [...] Agora, assim, o sonho americano até que ponto? (PE, ERP#10)

As atividades culturais promovidas por PE giram em torno de exposição de filmes baseados em romances ingleses, festas comemorativas de feriados norte-americanos, como o *Valentine's Day* e o *Halloween*, e o trabalho com estilos musicais, como a música *country*. PE alega realizar um momento de discussão com seus alunos a cada evento promovido a fim de refletirem sobre os pontos divergentes e em comum entre as culturas. Sobre a cultura *country*, por exemplo, ela disse ter conduzido os alunos a uma reflexão sobre as semelhanças com as músicas e manifestações populares sertanejas no Brasil. Essas atividades, todavia, não foram realizadas na turma observada, a TE. Ao mencioná-las, PE se referia a sua prática como um todo, incluindo seus anos de docência e todas as séries em que leciona.

Quanto à cultura em LI, é preciso aquiescer que, em um momento histórico e social em que a LI não é mais representativa de alguns poucos países hegemônicos, estendendo-se à representação de todo falante de inglês, saber esse idioma passa a ser um conhecimento que serve, também, a nossos próprios interesses e não como meio de veneração e subserviência ao que vem de fora. PE (ERP#2) reconhece isso:

Mas eu já estou entendendo que ninguém é dono da sua língua. Então, universalizou a coisa aí e eu falei: Gente, o inglês não é só dos ingleses mais não, não é só dos americanos. É nosso também. É do mundo. [...] Então, eu falo: “Ó, gente, vocês nem percebem que vocês vivem o inglês, que não é

mais uma língua estrangeira. É uma língua que você fala sem perceber, que está em contato todos os dias”.

Interessante a fala de PE quando diz que o inglês deixou de ser uma língua estrangeira para nós, os brasileiros. A ênfase aqui é na forte presença dessa língua na nossa vida cotidiana, nas produções culturais que consumimos, no comércio, nas redes sociais. Realmente, PE não se equivoca ao pensar que o inglês já faz parte da vida da maioria de nós. Com isso em mente, essa docente afirmou comunicar aos seus alunos que aprender inglês nos dias de hoje representa um empoderamento pessoal, uma capacitação para o acesso ao mundo da informação e da interação. Essa nova mentalidade que ela começou a passar para seus alunos é fruto, segundo ela, das leituras que ela vem realizando em seu mestrado desde o início de 2019:

[Aprender o inglês] é um adendo, né? É uma coisa que percebi nessas leituras que eu tenho feito aqui é um empoderamento pessoal. Isso eu falo pros meninos o tempo todo. Essa palavra “empoderamento” já fica na minha boca. Por que, assim, você se sente mais, você acha que você é mais capaz, a sua habilidade vai ser mais desenvolvida em certos pontos e tudo. (PE, ERP#2)

Motta-Roth (2006, p. 297) estende um pouco mais essa visão de empoderamento, observando-a do ponto de vista do ensino intercultural de línguas:

Assim, a questão deve ser vista mais como um problema de empoderamento (*empowering*) de nossa própria identidade (quem somos nós, qual é nossa história) para que possamos vivenciar essa abertura para o Outro de forma mais paritária. [...] Ao analisarmos como somos vistos a partir de valores e crenças estrangeiras, vemos desnaturalizada nossa cultura e enxergamos maneiras alternativas de representar nossa identidade. O importante aqui é que possibilitemos ao nosso aluno não apenas aprender conteúdos da língua ou obter informações pontuais sobre a cultura-alvo, mas construir conhecimento intercultural a partir dessa experiência pedagógica: discutindo a visão que o Outro tem de nós, determinando se aceitamos ou rejeitamos essa visão e comparando semelhanças e diferenças entre as concepções de mundo nas duas culturas.

Até o momento, as duas realidades da rede pública resguardaram similaridades quanto ao conceito inicial de língua, à formação docente recebida e à maneira como a LI é ensinada. Vejamos como esses elementos foram percebidos na escola da rede privada de ensino.

Ao chegar à EP para a Fase Preliminar, PP me confessou estar enfrentando dificuldades de trabalhar com o sistema adotado pela sua escola – o módulo do SAS – porque, em suas palavras, ele “não tem conteúdo, é só interpretação”. O livro já estava adequado às novas diretrizes da BNCC (BRASIL, 2018) e trazia textos provocadores e questões do ENEM divididos por capítulos temáticos voltados para a promoção de competências e habilidades linguísticas e culturais. No nosso primeiro ERP, eu o questionei: “E o texto não é conteúdo?”

Você não acha que está ensinando língua quando trabalha com gêneros textuais em sala de aula? Uma aula ‘sem gramática’ é uma aula sem conteúdo? Queremos ensinar língua aos nossos alunos ou aspectos metalinguísticos?”.

Nas três realidades pedagógicas analisadas nesta pesquisa-ação, foi possível perceber que, na prática, a concepção de língua dos professores (sobretudo PF e PE) se confundia com a de gramática normativa – um conjunto de regras estruturais de um sistema linguístico. A tendência dos três professores participantes era a de pensar que ensinar a gramática normativa da LI (aspectos metalinguísticos puramente) era o seu papel precípua, a ponto de acharem que uma aula de leitura e interpretação textual que promove o contato com a língua em seu uso real, inserida em um gênero textual que cumpre uma função social, é uma aula sem conteúdo, sem ensino da língua. É a compreensão de língua como prática social, e não como sistema, que nos permite, como professores, um ensino voltado para as potencialidades da língua em uso, para a discussão de temas críticos e de interesse do aluno e nos livra das divagações sobre “pronomes e tempos verbais”, compartimentalizando a língua em pequenos pedaços que só fazem sentido e cumprem sua função quando vistos no todo, no texto enunciativo.

Apesar do desconforto inicial, PP reconheceu que sua prática docente na TP está mais voltada para a comunicação e uso da língua em sua função social do que para os aspectos gramaticais e passou a enxergar isso como uma vantagem e não como um problema a ser resolvido. É o que podemos constatar na análise que fez sobre a sua prática pedagógica na TP do início do ano letivo até o final da 1ª fase da pesquisa:

Considerando a implantação de um novo sistema de ensino na escola neste ano (o Sistema Ari de Sá), acredito que grande parte da minha prática docente nos dois primeiros bimestres nessa turma foi dedicada à adequação ao material (livro e plataforma *online*). Com uma demanda agitada de atividades, com um capítulo por aula e apenas uma aula semanal de 50 minutos, minhas prioridades como docente foram afetadas pelas minhas preocupações com o cumprimento das exigências do novo sistema. Sendo assim, a experiência linguística que mais oportunizei aos alunos neste período foi baseada na leitura, discussão e interpretação de textos, especialmente por meio de questões preparatórias para o ENEM. No entanto, com alguns ajustes no planejamento, conseguimos trabalhar com outras propostas extras. Com um projeto de leitura de obras em inglês, fiquei feliz em trabalhar com eles a leitura e interpretação de uma obra em inglês, o livro *Another World*, de Elaine O’Reilly. Durante a leitura do livro os alunos puderam acessar o site QUIZLET para brincarem em um jogo com o vocabulário da obra, a fim de dispensar a necessidade de traduzir a obra (ou parte dela) para alcançar a compreensão. Tento também, sempre que possível, trabalhar com músicas e suas temáticas. Tivemos nesses dois bimestres poucos momentos de trabalho com gramática (apenas 3 aulas). Sendo assim, considero que tenho oportunizado uma abordagem mais comunicativa do que uma abordagem focada na competência gramatical.

A angústia mencionada por PP sobre o módulo não prever “conteúdo” para ser trabalhado foi facilmente dirimida ao refletirmos juntos sobre o que é língua, de fato. No entanto, ainda é possível perceber na fala supracitada que PP não visualizava a competência leitora dos seus alunos como, também, uma competência gramatical, o que era uma compreensão equivocada. O sujeito que lê e interpreta um texto está acionando, no momento em que lê, a gramática internalizada da língua, a forma como as palavras se constroem e se dispõem nas orações e períodos e é isso que permite a sua compreensão textual. Logo, o trabalho com o texto é uma abordagem da gramática em uso, da língua em sua função social.

Após as nossas leituras e discussões nos ERP, PP compreendeu que o que importava era ensinar língua aos seus alunos – a língua em uso – e que o desconforto sentido pela “ausência” da gramática advinha das práticas de ensino vivenciadas por ele em seu período de formação, nos anos iniciais de sua carreira e nos demais ambientes de ELI, como o curso de idiomas em que ele trabalha – voltado para repetição de fórmulas gramaticais. De fato, das 8 (oito) aulas observadas de PP, apenas 2 (duas) focaram conteúdos gramaticais específicos (*pronouns* e *verb tenses*), como podemos observar na tabela abaixo:

Tabela 7 – Descrição das aulas observadas de PP

FASE PRELIMINAR: OBSERVAÇÃO DAS AULAS NA EP			
AULA	DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES	DATA	INFORMAÇÕES ADICIONAIS
1.	Lesson 7 Correção das questões do módulo Tipos de leitores (slides) Correção do trabalho sobre o livro lido <i>Quis</i>	<u>09/04/19</u>	Temas das questões: variação linguística, guerra em Israel, preconceito contra mulher. Homework: Lesson 8.
2.	Lesson 8 Correção das questões do módulo Estratégias de leitura: skimming e scanning Discussão sobre aspectos do livro lido: “Eden City”	<u>16/04/19</u>	Temas surgidos na aula: globish, world englishes, diferenças culturais (americanos x brasileiros), crenças e identidade.
3.	Reading and vocabulary “Read it or see it?” atividade de vocabulário “Reading challenge” ficha e questões	<u>23/04/19</u>	Temas surgidos na aula: os alunos sugerem trabalhar com músicas nas aulas. Homework: Lesson 9 e Comparar um filme e o livro lido em inglês.
4.	“Battle scars” song Atividade <i>fill in the blanks</i>	<u>30/04/19</u>	Homework: Lesson 10.
5.	Lesson 10 e 11 Correção das questões do módulo Atividade sobre a música da aula passada	<u>07/05/19</u>	Temas surgidos na aula: feminismo, mansplaining, manspreading. Homework: Lesson 12.
6.	Lesson 12 Correção das questões do módulo Ficha de atividade (revisão gramatical)	<u>14/05/19</u>	Temas sociais variados abordados nas questões, mas não há uma preocupação em discuti-los. Homework: uma questão da ficha no caderno.

7.	Pronouns and verb tenses review Ficha de atividade	<u>21/05/19</u>	Indicação de um aplicativo de dicionário para aprendizagem de vocabulário (<i>u-dictionary</i>). Homework: O restante das questões da ficha.
8.	Pronouns and verb tenses review Correção da ficha de atividade	<u>28/05/19</u>	

Fonte: Elaboração própria.

Como visto na tabela, as aulas de PP eram, majoritariamente, focadas em resolver as questões propostas pelo módulo, sem muita preocupação em problematizar e aprofundar os temas que surgiam com a leitura e interpretação dos textos – que eram variados e abrangiam muitas temáticas diferenciadas. Como ele mesmo confessou, o fato de só ter 50 minutos de aula por semana e a cobrança por parte da coordenação pedagógica para realizar uma lição a cada aula o deixou um tanto desorientado quanto ao que, de fato, importava fazer. Nos nossos ERP, fizemos um realinhamento de intenções e objetivos de aprendizagem e traçamos um plano pedagógico que compreendesse o interesse dos alunos e também contemplasse a proposta do sistema de ensino adotado pela EP.

De qualquer maneira, foi possível perceber que a visão de língua de PP se diferenciava, na prática, daquela defendida e vivida pelas professoras da rede pública. Essa diferença também fica clara na resposta dada por PP ao explicar sobre como trabalha cultura em sala de aula:

Uma vez que língua e cultura são indissociáveis, acredito que toda oportunidade de utilizar a língua abre espaço para a oportunidade de acessar a cultura. Por isso, busco trabalhar cultura através de todo e qualquer gênero textual que eu tiver em mãos, especialmente por meio do acesso à cultura popular (nos filmes, músicas etc.).

A perspectiva desse professor é a mesma defendida nesta tese: língua é cultura e, por isso, o docente de LI, em especial, deve estar atento aos valores, crenças e ideologias manifestados em sala de aula e deve estar preparado para dirimir questões que apareçam e revelem certa subserviência ao que é estrangeiro. A esse respeito, PP (ERP#13) disse: “Essa questão mesmo da LI aqui [no texto estudado] de que ‘quem fala inglês é melhor, num sei o que...’, aí a gente tem que fazer o aluno refletir sobre o contexto histórico e [...] aprender a valorizar sua nação. [...] É promover o questionamento, no final das contas, né?”. Como disse Motta-Roth (2006, p. 296), “[...] no Brasil, nossa preocupação deve ser levar alunos e professores a aprender a apreciar a si e analisar criticamente o ‘Outro’.” PP mencionou, ainda, já ter lidado com falas e brincadeiras de alunos como, por exemplo, “quem não fala inglês não

faz parte do mundo” e reconheceu que esse tipo de materialização discursiva parte de uma visão hegemônica do inglês:

[...] a gente usa e repete alguns padrões, assim, sem refletir e acaba sendo uma imitação servil, uma reprodução, às vezes, do que vem, inclusive, nos materiais didáticos, né? Que, muitas vezes, são feitos por estrangeiros ou por pessoas com esse viés já de supervalorizar o que é de fora e desprezar [o que é nosso]. E eu estava até parando pra pensar sobre isso no material que a gente tem do SAS e é bem diferente. Essa questão da via de mão dupla da cultura, né? Tem uma liçãozinha que fala sobre as escolas ao redor do mundo, aí mostra as escolas em cada lugar – isso é no 6º ano – e tem a escola brasileira no Amazonas, assim. Aí mostra, assim, o pessoal estudando no barco e tal. Aí: “E qual é o seu tipo de escola?” Então, é aquela questão de apresentar a cultura diferente e trazer a discussão para como é a nossa cultura e qual é a nossa realidade: o quê que é diferente? Quer dizer, privilegiando as diferenças entre as culturas. [...] Ele [o texto lido] fala da menção excessiva aos EUA e, em relação a isso, eu me lembrei de um trabalho que eu fiz no 8º ano sobre filmes – foi bem legal – que tinha a questão de Hollywood e Bollywood, [...] que é uma superprodução cinematográfica muito maior do que a de Hollywood – menos conhecida, menos propagada. E aí eu fui questionar com eles “Por quê?” “Ah, por causa da cultura...” Aí eu fui trabalhar o inglês e esses países orientais... [...] Não é que uma cultura seja melhor que a outra. Eu acho que a experiência de cada um, não sei, é diferenciada ou a pessoa se acomoda mais, ou gosta mais de alguns aspectos de uma cultura do que de outra. (PP, ERP#6)

Realmente, o material a que PP tem acesso é bastante crítico e intercultural e totalmente baseado nas competências e habilidades previstas pela nova BNCC (BRASIL, 2018), o que facilita ao professor o trabalho linguístico intercultural mediante a exposição de realidades distintas e a promoção do respeito entre as culturas. Como afirmam Cox e Assis-Peterson (2007), a interculturalidade pressupõe não só o respeito ao outro, mas também a possibilidade de aprendizagem, transformação e enriquecimento cultural e gnosiológico mútuos.

É possível perceber que as falas de PP evidenciam algo construído ao longo de sua formação acadêmica. Das respostas dos três professores sobre a preparação ofertada pela sua formação docente quanto ao ensino da língua, somente PP considera que ela o capacitou para ensinar a LI como uma prática social, abrangendo seus aspectos linguísticos, culturais e ideológicos. Reconhece, no entanto, que a abordagem social da língua tardou a chegar e a ocupar um lugar de relevância em seu curso universitário. Dentre as disciplinas que se ocupavam dessa abordagem, PP menciona a LA em seu viés crítico. Ele afirma:

Sim. Inicialmente o curso forneceu uma base mais estruturalista e demorou um pouco para que outras concepções de língua e ensino ocupassem a maior parte do currículo. Por causa dessas disciplinas eu me sinto preparado para lidar com essas questões. Disciplinas como Linguística Aplicada Crítica e outras relacionadas à cultura foram essenciais. (Apêndice III, Parte 2, Questão 2)

Como foi possível observar até aqui, todos os professores participantes tiveram contato com uma concepção estruturalista e sistemática de língua em seus cursos de formação – ou até mesmo antes deles, no ensino básico das escolas públicas regulares em que estudaram, onde se ensinava língua nos moldes tradicionais, na base da “decoreba” de aspectos gramaticais. Durante suas licenciaturas, PF e PE tiveram acesso somente a essa concepção de língua. Se no curso desenhado para me propiciar os conhecimentos necessários para tornar-me professora, aprendo privilegiadamente – para não dizer exclusivamente – a gramática da LI, é para aquilo que me sentirei preparado a ensinar. Tendemos a ensinar como aprendemos. Ainda que não concorde, não saberei fazer diferente, a menos que me rebele contra isso e busque outras fontes e meios de aprendizagem e prática pedagógica.

Para PP, no entanto, o contato com a LA (em especial, a LAC) desde a sua licenciatura lhe propiciou o preparo necessário para lidar com as dimensões culturais e ideológicas da LI, ainda que só no final do curso. Então, o conceito de língua que PP já tinha no início da pesquisa foi ratificado e alargado ao longo de nossos ERP e ele passou a reconhecer que o trabalho que vinha desempenhando era voltado para a prática linguística e não para a metalinguagem – classificações, regras de conjugação etc. –, ainda que esta última lhe fizesse falta na proposta do SAS para o 3º ano em alguns momentos.

Ciente da importância que a disciplina de LA ocupa nos currículos dos cursos de Letras, uma das perguntas do questionário aplicado aos professores (Parte 2, Questão 1) era se eles já tinham tido contato com a LA e se o conhecimento daí advindo tivera algum impacto em suas práticas. Eis o que responderam:

Sim. O conhecimento em LA me ajudou a entender os objetivos por detrás do ensino de língua inglesa e me incentivou a buscar maneiras práticas para ajudar meus alunos a aprenderem uma segunda língua. (PF, Apêndice I)

Sim. O conhecimento que adquiri em LA não só ampliou e melhorou minha prática pedagógica, como também comprovou que a vida escolar é muito mais uma questão de práxis do que teorias. (PE, Apêndice II)

Sim, especialmente no final da graduação e durante a pós-graduação. Foi a partir das reflexões sobre a LA que passei a entender de forma mais prática como a língua se relaciona com os problemas do mundo real e como através dela podemos refletir e agir criticamente sobre essas questões. (PP, Apêndice III)

PF e PE só tiveram contato com os estudos da LA na pós-graduação: PF como aluna especial da especialização em ELI e PE como aluna regular do mestrado em Letras, ambos da UESB. Nas respostas reproduzidas acima, percebo que os estudos da LA foram para PF uma

fonte de recursos didático-pedagógicos, além de teorias, para melhoria da aprendizagem de seus alunos. Em um dos nossos ERP, inclusive, ela me mostrou um livro de Denise Santos (*Ensino de Língua Inglesa: Foco em Estratégias*) que ela havia encontrado na biblioteca da escola e de onde ela extraiu algumas ideias para as suas aulas. Já para PE, a LA se mostrou como uma fonte reflexiva da prática docente, mais voltada para os problemas enfrentados no ELI do que para a produção de teorias isoladas da prática. Por fim, para PP, a LA representou uma conexão entre a sala de aula e os problemas reais enfrentados no dia a dia do aluno e o nosso papel como formadores de cidadãos na promoção de reflexão e agenciamento crítico na sociedade. Ao falar sobre seu objetivo educativo, inclusive, PP afirmou (ERP#3): “Meu objetivo é contribuir na formação de cidadãos que compreendam as dimensões sócio-político-culturais da língua inglesa, a fim de que eles se tornem indivíduos críticos e capazes de interpretar as relações do mundo pós-moderno através da língua em questão”.

De fato, a LA desempenha um papel muito importante na formação dos docentes de LI e, sem dúvida, é uma disciplina que ainda carece de prestígio nos nossos cursos de formação. Malgrado todo o avanço teórico e metodológico da área, os professores em formação só têm contato com seus estudos já no final do curso, depois de terem experienciado a maior parte de sua formação com disciplinas estruturalistas cuja visão de língua é ainda muito limitada e cujos achados teóricos não dão conta dos dilemas e desafios vividos em sala de aula.

Quanto à educação básica, assim como PF e PE, PP também teve sua formação inicial toda realizada em escolas públicas e sente que lhe faltou uma base educativa de maior qualidade. Não obstante, ele se considera um “desbravador” nesse sentido, pois foi o primeiro de sua família a ingressar em uma universidade:

[...] E essa questão de romper com o *status quo*, eu me vejo como um desbravador nesse sentido. [...] Da família toda, eu sou a primeira pessoa a me formar e a entrar em uma universidade. Minha família vem de uma cultura rural, assim. [...] Eu sinto que eu tenho uma falta de base muito grande, então eu sempre precisei tanto estudar, buscar mais, sabe? E isso, às vezes, me deixa um pouquinho, sei lá, angustiado em relação ao que eu podia ter obtido. Mas, por outro lado, eu fico muito grato porque, embora meus pais não tivessem condição de me ensinar, por exemplo, tarefa de casa, minha mãe sempre foi uma apoiadora [...]. Então, ela podia não saber ensinar e tal, mas ela me levou a essa reflexão, [...] que eu tive de romper essas barreiras. [...] E de ver, assim, que, depois de mim, eu consegui influenciar: a minha tia foi pra universidade; hoje, eu já tenho dois primos que, inclusive, um já fez mestrado e tá indo pro doutorado. [...] Aí, agora, a gente se vê nisso e, por outro lado, a gente sente a responsabilidade de possibilitar isso para os alunos. Talvez eles não tenham tido essa experiência que eu tive [...], mas de não se conformar – que esse que é o ponto chave, né? – com o que está dado e saber que ele pode, sim, através da reflexão, da criticidade, romper e ir além, acreditar que ele pode mais [...]. (PP, ERP#13)

A fala de PP revela uma tripla consciência: a de que é um vencedor, uma exceção em um cenário de impossibilidades; a de que, se ele pôde, outros também podem e a de que é papel dele, como professor, incentivar seus alunos à emancipação social por meio da educação. Embora tenha experienciado a sua formação básica na escola pública e sinta certa angústia pelo que lhe foi privado, sua postura não é de vítima. PP sabe que rompeu com um ciclo cruel de exclusão ou “não-acesso” e que seu exemplo serve de estímulo a tantos alunos cuja educação é sabotada por circunstâncias sociais e escolares desfavoráveis. Denunciar isso e trabalhar, ensinar e estudar “apesar de” é um motor propulsor para o educador crítico. PP já lecionou na rede pública e seu desejo enquanto lá estava era fazer diferente daquilo que recebeu quando aluno. Hoje, na realidade da rede privada, ele avalia que o cenário socioeconômico de seus alunos pode ser diferente daquele vivido por ele em seu tempo de escola, mas o estímulo à leitura social e à não-conformação com a ordem injusta é válido e necessário para todas as camadas sociais.

Por isso mesmo, o conceito de educação que têm os professores é crucial para a sua práxis pedagógica. Se percebo a educação como essa mola propulsora da cidadania em prol da solidariedade e da justiça social, orientarei o meu trabalho para isso. Se a enxergo como algo neutro em que as questões políticas e ideológicas não têm espaço, engano-me e tenderei à construção de um ensino alienado e alienador. Vejamos o que disseram os professores participantes sobre a educação quando perguntados se ela era neutra, antes de lermos e discutirmos o princípio *Educação é ideológica* em nosso ERP. Começemos por PE:

Neutra não é não. De forma nenhuma, né? Eu acho que é mais ideológica mesmo e até política também, né? Por quê? Por que, até sem querer, você está formando uma pessoa, fazendo parte da vida dela, do crescimento... Não só na aprendizagem mesmo de conteúdos específicos, mas na formação mesmo da pessoa. Então, não tem como ser neutra. (PE, ERP#10)

PE argumenta que o caráter ideológico da educação perpassa as questões próprias do convívio entre sujeitos, cujas crenças e ideologias são compartilhadas nas interações. O fato de o professor ter uma influência sobre a formação cidadã de seus alunos também é um aporte político e ideológico. Ao iniciar a leitura do texto, ela complementa:

[...] Ah, é por isso que as pessoas falam que Freire faz a cabeça, a questão do socialista, do comunista... [...] Então, o governo, pra manter um domínio, eu acredito, né? É interessante pra eles tirar essa questão ideológica aí da educação, como o indivíduo, a pessoa ter um senso crítico mais aguçado, pra poder ser massa de manobra [...], pra manipular. Então, isso aqui que Freire faz, a pessoa fica cada vez mais pensante e não é interessante pro capitalismo. [...] Exatamente, não tem educação sem política. É complicado separar isso. [...] O próprio ministro da educação falou que o pobre não precisa estar na faculdade. Então, só vai pra faculdade quem tem um pai que assiste bem seu filho, que tem condições... (PE, ERP#10)

A leitura sociológica realizada por PE, ao se deparar com as ideias de Freire presentes no texto, é bastante interessante porque é nesse momento que ela se dá conta do porquê de todo o trabalho ideológico realizado pelo atual governo contra os ideais freireanos. Não interessa à elite a ascensão econômica e social dos menos favorecidos – a qual passa por uma educação crítica e de qualidade, bem como por políticas públicas de incentivo ao acesso à universidade, e não o contrário, como prega o governo através do seu atual ministro da educação.

PP, por sua vez, concorda que a educação não pode ser neutra e faz uma ressalva:

Eu concordo que a educação não pode ser neutra, mas aí eu acho que tem que ter cuidado porque tem que ter limite, assim... A gente assume princípios e posturas e tal... O que eu não gosto de assumir na frente dos meus alunos é partido político, discutir essas questões... [...] Aí eu acho que já rouba o aluno da reflexão [...] porque ele já tem uma admiração por aquele professor ali e aí ele segue sem refletir. (PP, ERP#13)

Essa preocupação do professor da EP é compartilhada também por PF:

Assim, eu acho que a maioria dos professores acabam... Eu sou neutra. Eu sou neutra politicamente, pessoalmente, não gosto de falar... [...] Não critico o governo, nem coloco os alunos contra. (PF, ERP#8)

Para esses dois professores, eu precisei intervir e explicar que quando se diz que a educação é política e ideológica, não se está falando de partidário político, nem de se aproveitar da audiência cativa da escola para apregoar suas opções partidárias indiscriminadamente. Estamos falando do caráter próprio da educação como prática social e das escolas como instituições sociais, sujeitas às políticas públicas aprovadas pelos representantes do povo. Como ambiente de formação de cidadãos que é, não pode fugir do seu papel político. Dito isso, os professores aquiesceram:

Sim, não é partidária. Eu acho que é essa questão que ele [Freire] defende, né? Que é essa conscientização, refletir mesmo sobre o que o governo faz, é pensar nos níveis sociais, políticos e econômicos que nós estamos vivendo, levar a refletir “por que”, “como” e fazer aquelas perguntas todas, né? Então, perceber na fala dos alunos... Isso, pra mim, sempre é importante por que, às vezes, essas crenças ou já o conformismo social já está impregnado na fala dos alunos... desmistificar e saber como promover a reflexão a partir de uma coisinha que o aluno [fala]. [...] (PP, ERP#13)

[...] Agora, assim, quando fala de educação como política pública, o que precisa melhorar, o que precisa ser feito, sobre o direito deles, o quê que eles precisam lutar, eu me posiciono, né? Como a questão da cidadania, né? Mas eu acho que a educação do Brasil, eu acho que ela não é neutra não. Principalmente, quando a gente vê, assim, a questão dos protestos, que a gente vê que quem tá lá na frente é a classe dos professores e estudantes. [...] Já foi muito forte o sindicato, mas eu acho que os sindicatos baixaram um pouco a guarda. Hoje, eu vejo que quem vai pra rua são os estudantes. Mas

eu acho que o brasileiro tem a mentalidade muito colonizada ainda. Aceita tudo sem questionar. E eu acho que isso reflete um pouquinho nos alunos também. Quando eles questionam alguma coisa, eles são reprimidos. Ou então quando eles questionam, eles não conseguem embasar o questionamento deles. Tem essa dificuldade, né? (PF, ERP#8)

Ao pensar sobre a educação e sua suposta neutralidade, PF realiza uma análise sociológica sobre o papel político desenvolvido pelos professores, estudantes, sindicatos e cidadãos brasileiros em geral. Em seu ponto de vista, os brasileiros têm uma mentalidade colonizada. Somos acomodados, submissos, não protestamos, não reivindicamos, aceitamos o que está dado com fatalismo e inércia. PF citou um exemplo de provocação política que ela realizou em sala de aula quanto a esse traço nosso. Ela havia ouvido do seu esposo um comentário sobre uma grande manifestação que ocorrera em São Paulo após a demissão de 700 (setecentos) metalúrgicos e ele comparou com a realidade da nossa cidade, em que 14 (quatorze) mil funcionários da fábrica de calçados foram demitidos e nenhum tipo de protesto foi feito. De posse dessa informação, a professora aproveitou a primeira oportunidade para provocar seus alunos nesse sentido:

Olha, vocês aqui são de Macarani, Maiquinique, Itarantim... alunos de cidades [onde tinham] filiais da Azaleia. Fechou tudo, [...] demitiu 14 mil. Eu duvido que não tenha uma aqui que a família não trabalhava na Azaleia. Todo mundo trabalhou na Azaleia aqui em Itapetinga, inclusive meu marido. E a cidade acabou... e aí aqui demitiu 14 mil e ninguém foi pra rua protestar. Aí eles ficaram: “É mesmo, né professora?” Aí eu falei: “A gente é tudo uns colonizados. A gente ainda tem essa mentalidade de aceitar o que o mais forte faz. A gente vai lá e aceita sem reclamar.” E eu falei isso em todas as minhas aulas. [...] Falei: “O impacto econômico que teve isso aqui, tantos pais de alunos desempregados, tanta gente que foi embora” [...]. (PF, ERP#8)

Ao longo da leitura do texto provocador, PF completa sua resposta, mostrando entender o outro aspecto do caráter ideológico da educação – a relação entre sujeitos e o projeto de sociedade que queremos construir:

Não pode ser neutra porque você critica. [...] Não tem jeito. Você critica, né? [...] por exemplo, a gente fala do nosso sistema, a gente critica, a gente se opõe ao que está errado, a gente fica a favor do que está certo, né? A gente quer que nosso aluno vá pelo caminho do bem. Então, a gente se posiciona ideologicamente, sim, porque você não quer que seu aluno tome decisões erradas na vida. Você quer que ele se acerte na vida, seja um bom cidadão. Então, é ideológico. [...] a gente quer proteger o aluno de ideologias nocivas, porque a gente quer que ele vá pra um bom caminho. (PF, ERP#8)

Além desse aspecto, comum a toda prática docente em qualquer instituição escolar, PF compartilhou comigo os aspectos políticos presentes na gestão das escolas públicas. Ela foi secretária de educação em um município da Bahia durante cinco anos e, na época, ela fez

parte de uma gestão nova que substituiu um prefeito cujo mandato foi cassado por desvio de verba e corrupção. Em seu tempo de exercício nesse cargo, PF convocou toda a comunidade escolar e lhes apresentou o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) cuja responsabilidade de decidir sobre a aplicação desse recurso era da comunidade escolar – pais, alunos, professores, funcionários e gestores. Ao fazer isso, PF se deparou com um cenário de total ignorância acerca do programa e tomou conhecimento de que, nos anos anteriores, o dinheiro sequer chegava à escola. Assim, além do fato de ser realizada por sujeitos, como negar o caráter político da educação dado que ela é preconizada por instituições sociais – as escolas – cuja maioria esmagadora é da rede pública, regida por políticas públicas e por cargos de confiança? Tudo o que se faz em educação é político.

Quanto à percepção dos docentes sobre o seu próprio papel político ao ensinar LI (Parte 3, Questão 2 do Questionário), podemos contemplar as conexões que realizaram com o que foi discutido acima, embora tenham sido respostas escritas antes dos nossos momentos de reflexão:

Considero minha prática um ato político, pois trabalhando a cultura na LI, percebendo um processo identitário sociocultural e que visa despertar no aluno o interesse e o respeito às diferenças de modo significativo, indo além das diversidades. (PE, Apêndice II)

Sim, [considero minha prática um ato político,] no sentido de que o trabalho está relacionado à educação e a educação, por sua vez, pode ser um poderoso agente de transformação social. (PF, Apêndice I)

[...] Acredito que ensinar é uma prática libertadora, especialmente no campo ideológico. Propor reflexões e levantar questionamentos político e socialmente relevantes é uma forma que utilizo na minha prática docente. (PP, Apêndice III)

Durante a Fase Preliminar, percebi os professores tomando posicionamentos ideológicos tanto conscientemente, ao argumentar sobre o papel da mulher numa sociedade machista, por exemplo, quanto inconscientemente, ao exprimir suas opiniões acerca do mundo e do comportamento humano. Nas fases seguintes – de Reflexão e Planejamento e de Intervenção – trabalhamos em conjunto para abordar temas sociais de interesse dos alunos e provocá-los à reflexão e à criticidade.

Provocar a curiosidade e interesse do aluno é condição *sine qua non* para a aprendizagem, segundo a proposta freireana. Dessa forma, o papel desempenhado pelo aluno na práxis docente é a segunda categoria que dará contorno aos dados gerados e sobre o que versará o próximo tópico.

4.4 Lugar do aluno na prática docente

A segunda categoria de análise escolhida volta os olhos para o lugar que ocupa o aluno na prática pedagógica do professor de LI. Foi esta a categoria que mais revelou dissonância entre as práticas das docentes da rede pública e aquela do professor da rede privada. Por ela, analisarei como os docentes participantes enxergam seus alunos, que papel eles desempenham em seus planejamentos e práxis didático-pedagógicos e que tipo de relação esses sujeitos do ensino-aprendizagem estabelecem entre si. Os princípios freireanos de *Respeito ao educando*, *Curiosidade epistemológica* e *Dialogia* trarão luz às discussões aqui empreendidas.

Para iniciar esta análise, é preciso dizer que, como ex-estudante de educação básica da rede privada, só tive a oportunidade de estar presente em salas de aula da escola pública e observar suas aulas de LI, pela primeira vez, em 2013, durante o período de observação da minha pesquisa de mestrado, e, pela segunda, no ano de 2019, por ocasião desta pesquisa de doutorado. Assim, toda a minha experiência com a rede pública de ensino básico advém do meu papel de pesquisadora e, justamente por isso (por ter tido minha vivência estudantil básica construída a partir de outra realidade – a privada), vivenciei alguns “choques” de realidade que considero relevante registrar.

Também é necessário informar que, como estudiosa da área de ELI, tive acesso a inúmeros textos acadêmicos sobre o ensino público dessa língua e aos desafios vividos por professores e alunos inseridos nesse contexto – alguns deles também comuns ao ensino privado. Artigos como os contidos na coletânea organizada por Diógenes Cândido de Lima (2011), *Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares*, ou como os escritos por Cox e Assis-Peterson (2002, 2007), me trouxeram uma ideia do que eu poderia encontrar nessas “novas” realidades – novas para mim que ainda não gozei da oportunidade de ser professora do ensino básico da rede pública, nem tive a chance de ser aluna dela. Assim, me inserir como observadora na dinâmica escolar de duas instituições públicas de ensino básico me possibilitou a realização de uma análise comparativa e me levou a perceber algumas dissemelhanças entre este ensino e aquele oferecido pela instituição privada participante.

O primeiro aspecto que ficou bem aparente nas duas escolas públicas foi a flexibilização dos horários: se a aula era das 7h às 8h40, por exemplo, ela poderia começar, facilmente, às 7h20, hora em que a professora chegava na sala de aula. Não havia queixas, reclamações ou explicações de nenhuma parte. Os alunos aproveitavam esses minutos de atraso para colocar o papo em dia, ouvir música ou dormir. Aquilo parecia fazer parte do

modus operandi daquela comunidade como um todo, não era exclusividade das aulas de LI. O que ficou perceptível, sobretudo devido à recorrência, é que não há cobrança institucional para que a aula comece pontualmente. Assim, uma aula que teria duração de 1 hora e 40 minutos poderia durar por volta de 1 hora ou 1 hora e 20 minutos, se excluído o tempo investido na realização da chamada (com a quantidade de alunos variando entre 30 e 40) e organização de equipamentos eletrônicos, quando fosse o caso.

Um exemplo disso ocorreu quando, já na Fase de Intervenção, cheguei à EE às 6h50 e aguardei a chegada da professora na sala dos professores até às 6h55 (na escola, inclusive, só estavam alguns poucos alunos esperando que abrissem os portões de acesso à sala e os funcionários de apoio – porteiro e zeladores). Como ela não chegou, me direcionei à sala do 3º ano B e aguardei os alunos e a professora lá. Após os 15 minutos de tolerância dados pela escola, ainda havia alunos ausentes e tampouco a professora havia chegado à sala. Nesse dia, em específico, havíamos combinado de conduzir a aula alternadamente. Por esta razão, decidi aguardá-la para que começássemos a aula.

Em pé à porta da sala, por volta das 7h15, alguns alunos me perguntaram se não iríamos começar a aula. Respondi que estava apenas esperando a professora chegar, ao passo que eles disseram que o atraso era algo comum na rotina escolar deles, em especial, com a professora de inglês. Ela chegou à sala às 7h20 e me disse que o motivo do atraso foi por que ela havia ficado conversando com um colega sobre um projeto que seria feito na escola. Para os alunos, nada foi dito a esse respeito, nenhuma desculpa dada, nenhuma justificativa. Também não houve qualquer reclamação dos alunos. O que me fez concluir que o *modus operandi* naquela realidade escolar era mesmo esse. Em nosso ERP#2, questionei PE sobre a pontualidade e ela me informou que o horário era, de fato, às 7h e que tentaria chegar à sala pontualmente nas próximas aulas, assim como reforçaria com os alunos a esse respeito. Sem sucesso. A maior parte das aulas de intervenção na EE começou após às 7h10 e outras terminaram antes das 8h40, por motivos alheios à decisão da professora – solicitações da direção ou coordenação da escola.

Ainda sobre esse aspecto, pude observar na EF – a outra instituição pública participante – que, além de começarem atrasadas, as aulas também terminaram mais cedo em algumas ocasiões. No entanto, diferente da EE, essa decisão partia da professora, dando a entender que aquilo que ela havia preparado para a aula já tinha sido cumprido e que não haveria lugar para improvisação ou para melhor aproveitamento do tempo de aula. Em um dia específico (na aula de observação de número 05), por exemplo, a aula que começaria às 7h30 teve início às 7h45 e encerrou às 8h45 – quando o horário de término seria às 9h10. Como

observadora, percebi que nas instituições públicas participantes não havia muita preocupação com o tempo de aula a que os alunos têm direito, para o prejuízo única e exclusivamente do discente que está tendo seu tempo “roubado” – às vezes, até sem se dar conta das implicações dessa prática/hábito docente em sua aprendizagem. Esse tipo de clima organizacional escolar demonstra desrespeito para com o estudante, para com o tempo que ele investe na escola, e para com os pais que confiam seus filhos àquela instituição, dando a entender que o aluno não ocupa um lugar de relevância na dinâmica escolar.

Outro agravante que pude observar foi o mau aproveitamento do horário das aulas com atividades extensamente copiadas no quadro, quando a professora poderia facilmente fazer uso dos recursos tecnológicos à sua disposição, como a projeção de *slides*. No 4º dia de observação na EE, por exemplo, o diretor da escola pediu para que PE conjugasse as aulas com outra turma de 3º ano porque uma professora havia faltado. Como eu estava presente, PE solicitou que eu a auxiliasse tomando conta do 3º ano B (a turma participante da pesquisa) e transcrevesse no quadro um texto e algumas questões para que eles respondessem. Ela ficaria com a outra turma fazendo a mesma atividade para que, assim, ela não precisasse juntar as turmas. Disponibilizando-me a ajudá-la, perguntei a PE se o texto não estava no livro didático dos alunos para que não precisássemos transcrevê-lo no quadro e ela me informou que se tratava de um texto de outro livro. Resultado: o tempo gasto para que eu transcrevesse e os alunos copiassem o texto em seus cadernos foi maior que o de 1 (uma) hora-aula e, por isso, não consegui concluir a discussão do texto, nem a cópia e, muito menos, a resolução das questões nos dois horários de que dispúnhamos.

A situação descrita acima poderia ser facilmente ignorada ou relevada não fosse a recorrência de aulas usadas dessa forma: transcrição de textos ou conteúdos no quadro, quando os alunos já possuem um livro didático que contém as explicações, informações e atividades necessárias para o ensino do conteúdo. Ao observar aulas com esse formato, tanto na EE quanto na EF, tive a impressão de que um dos objetivos das professoras era “matar o tempo” de aula ou, se não fosse uma atitude consciente, se trataria mesmo de inabilidade com outros recursos e formas de explanação do conteúdo.

Assim, não posso deixar de fazer a comparação com a realidade da escola particular que, nesse quesito, é totalmente oposta. Com raras exceções, por motivos de deslocamento até a sala (as aulas aconteciam após o intervalo), as aulas começavam e terminavam no horário estabelecido. Havia uma clara preocupação do docente participante em cumprir o cronograma do sistema de ensino adotado pela escola, bem como uma cobrança da coordenação pedagógica nesse sentido e toda a organização dessa instituição privada visava ao

aproveitamento do tempo escolar do aluno cujos pais e escola possuem uma relação cliente-prestador de serviço.

As perguntas que constantemente me vinham à mente eram: Por que será que as duas escolas públicas que observei possuem esse mesmo traço institucional de “afrouxamento” de horário? As professoras participantes têm consciência do tipo de mensagem que esse comportamento passa para seus alunos? Será que essas mesmas professoras em outro contexto escolar ou numa instituição privada apresentariam esse comportamento? Como queremos cobrar seriedade e entrega de nossos alunos se a própria escola (direção, coordenação e professores) não cumprem horário e não parecem preocupados com o aproveitamento da carga horária que lhes é proposta? É realmente coerente reclamar da limitada carga horária semanal de aulas quando estas não estão sendo bem aproveitadas ou utilizadas em sua totalidade? Será que a regulação de algo tão simples como o cumprimento do horário de início e término das aulas não auxiliaria os professores e alunos na missão conjunta de ensino-aprendizagem?

Outro dado importante que surgiu durante as observações foi a flexibilização do calendário de aulas das escolas públicas. Nas EF e EE, as observações começaram nos dias 29/04/2019 e 03/05/2019, respectivamente, e se encerraram nos dias 25/07/2019 e 19/07/2019. A sequência das aulas era constantemente interrompida por motivos diversos, além dos feriados, o que acabou por comprometer o calendário de aulas das professoras participantes, o de observação e o da pesquisa como um todo. Os motivos variaram entre projetos da escola, gincana, problemas de saúde das professoras, viagens das docentes, ausência de outros professores e consequente remanejamento de turmas etc. Como pôde ser visto nas Tabelas 6 e 7, para cada 6 (seis) dias de observação realizada, houve 6 (seis) dias de aulas canceladas na PF e 4 (quatro) na PE.

Um ponto supostamente amenizador dessa situação seria que, na EF, a professora precisa cumprir uma quantidade mínima de horas/aula. Assim, a despeito de quantas faltas ela tenha ou quantas aulas não sejam dadas, PF tem de repô-las em algum momento – fazendo uso de sábados letivos – ou participar de atividades ou eventos extras para complementar a carga horária. De qualquer maneira, as aulas de reposição não aconteceram, o que comprometeu a sequência didática fluida e ininterrupta ao longo dos semestres e a docente completou sua carga horária por meio da participação em eventos outros – o que, apesar de ser uma possibilidade ofertada pela instituição, não tem relação com as aulas que precisariam ser dadas por ela na turma em questão.

Já a experiência na EP foi bastante distinta: foram 8 (oito) dias de observação sem qualquer interrupção. PP nunca faltou às aulas durante a pesquisa e a escola não apresentou nenhuma programação à parte ou intercorrência que inviabilizasse as observações. Não há como deixar de ver os benefícios colhidos por essa continuidade fluida de aulas na EP: o senso de comprometimento da instituição e do docente transmite segurança, integridade e respeito aos alunos. Isso não quer dizer que o professor não possa se ausentar nunca, especialmente em casos de problemas de saúde física ou emocional, mas, quando sua falta se fizer necessária, é importante comunicar aos alunos, justificar e acordar meios de reparar os prejuízos causados. Quando desmarcamos um compromisso com profissionais na nossa vida social, não lhes devemos satisfações? Penso que, por uma questão mesmo de respeito, isso deva ser feito também com nossos alunos – tanto pela instituição quanto pelos professores.

Em suma, pelo que pude perceber durante a pesquisa, o sistema público de ensino tal como se apresenta hoje nas realidades observadas parece colaborar para uma morosidade na educação. No contexto das escolas públicas participantes, parece reinar certo comodismo: por não haver um acompanhamento pedagógico que inspire cobrança ou se disponha a conhecer a realidade da prática docente em sala de aula, as professoras participantes pareciam não se preocupar com o cumprimento do horário, apresentaram dificuldades em realizar um planejamento pedagógico sequenciado e contextualizado, bem como em eleger formatos e critérios avaliativos coerentes com a realidade dos alunos e com o que essas docentes entregaram como trabalho pedagógico.

Ao nos dedicarmos ao ensino, precisamos mensurar o impacto que nossa prática docente possui. Para um professor com 13 (treze) turmas, como é o caso de PE, são cerca de 620 (seiscentos e vinte) alunos por ano. O universo de alunos que são atualmente impactados pelos 3 (três) professores participantes desta pesquisa gira em torno de 1100 (mil e cem), considerando o público total a que serviram esses professores no ano da pesquisa em suas respectivas escolas. Quando pensamos nesses números multiplicados a cada ano, podemos perceber a magnitude do impacto social que nossa prática pedagógica pode ter.

Um estudo estatístico-analítico conduzido por Wright *et. al* (1997, p. 63, grifos dos autores) e realizado com mais de 100 (cem) mil alunos em centenas de diferentes escolas revelou que o maior promotor de impacto na vida do aluno é o professor. Em sua conclusão, os autores disseram:

[...] o fato mais importante que afeta a aprendizagem do aluno é o professor.
[...] A implicação imediata e clara desse achado é que, aparentemente, *mais coisas podem* ser feitas para melhorar a educação melhorando a eficácia dos professores do que fazendo *qualquer outra coisa*. Professores eficazes

parecem ser eficazes com alunos de todos os níveis de desempenho, independentemente do nível de heterogeneidade em suas classes.

Logo, não dá mais para nos escondermos atrás de nossas desculpas vitimistas. Nós, professores, ocupamos o papel central na dinâmica do ensino-aprendizagem e, especialmente no Ensino Básico, dispomos de uma audiência bastante aberta e suscetível a nossa influência. Os alunos costumam seguir o ritmo impresso pelos professores. Embora haja outros fatores que constroem a realidade escolar, nenhum deles é tão determinante.

Sim, no contexto educacional brasileiro, há escolas sucateadas, há violência contra o professor, há uma série de mazelas, mas essa não era a realidade de nenhuma das escolas observadas. Todas elas ofereciam suporte material (livro didático, xérox, *datashow*, computador, quadro branco etc.), boa infraestrutura (salas climatizadas ou com ventilador, janelas e boa iluminação, cadeiras e espaço físico agradável etc.) e alunos educados, tranquilos e dispostos à aprendizagem, em sua esmagadora maioria. Então, o que justificaria as lacunas percebidas nas realidades públicas observadas? Penso que a atuação do docente (e tudo o que este carrega consigo: sua formação, experiências de vida, saúde emocional etc.) é o fator principal.

Quando discutíamos sobre o princípio *Respeito ao educando*, foi interessante ouvir de PF (ERP#7) que a flexibilização dos horários de início e fim das aulas são, para ela, justamente uma forma de respeito a seu alunado, uma vez que, por se tratar de um curso científico e profissionalizante de tempo integral, os alunos estão sempre muito cansados e sobrecarregados. Então, ela procura não ser muito exigente com o horário por compreender a situação deles. No entanto, na Fase de Intervenção, os próprios alunos confiaram a mim a informação de que PF lhes havia avisado que os atrasos não seriam tolerados, assim como se eles não trouxessem os livros didáticos para a aula. Na aula seguinte a esse aviso, a própria professora chegou atrasada e os alunos a olharam de soslaio e comentaram em tom de ironia se sua entrada seria permitida na sala de aula. O mesmo aconteceu com o livro didático: vários alunos não o trouxeram e nada foi perguntado ou feito a respeito.

O problema que vejo não é, necessariamente, a decisão da professora de flexibilizar os horários, dada a situação específica da turma e das condições de sua educação. A questão se problematiza quando essa decisão não é debatida e acordada entre o docente e os alunos. Seria mesmo a melhor decisão? E, ainda, uma vez que decido algo, preciso apresentar coerência – um dos saberes docentes defendidos por Freire (1996). Preciso agir conforme decidi. Se solicito pontualidade e responsabilidade com o material escolar, devo ser igualmente pontual e responsável. Também devo estar consciente se o que solicitei está sendo cumprido e aplicar

as consequências previamente acordadas. Do contrário, minha palavra e postura docente se esvaziavam de autoridade – aquela definida e defendida por Freire como advinda da coerência entre o discurso e a prática. Se PF percebeu que há a necessidade de flexibilizar os horários da turma, isso precisa ser dito e combinado entre eles.

Para a docente da EF, respeitar o aluno também passa por enxergá-lo como um ser humano que tem suas limitações assim como ela mesma e que se encontra em uma escola cuja carga horária é extensa e cansativa. PF se considera flexível e diz tentar aliviar essa carga e realizar atividades e avaliações mais suaves e menos exigentes. Também procura ouvir seus alunos quando sugerem novas formas de avaliação. Para ela, acatar suas sugestões é também uma forma de mostrar respeito a seus alunos. Essa postura por ela descrita realmente condiz com o princípio freireano, pois pratica a escuta atenta às necessidades dos seus alunos e readéqua o planejamento didático-pedagógico a fim de atender às demandas discentes e entender suas circunstâncias específicas.

Já na realidade da EP, o professor disse ter alterado sua dinâmica de aulas devido aos casos de depressão e fragilidade emocional dos alunos da turma participante. PP falou sobre a necessidade da sensibilidade de enxergar a fragilidade, o cansaço e a humanidade de seus alunos e decidir, em conjunto, o que será possível fazer em sala. Por isso, logo quando eu sugeri que fizéssemos um momento de relaxamento no começo de todas as aulas para iniciarmos as atividades *setting the environment and mindset*³¹ dos discentes, ele prontamente concordou. Passamos a fazer momentos meditativos com eles, uma prática que PP adotou em todas as suas turmas e o faz até hoje. Tive a oportunidade de observar suas aulas na EP neste ano de 2020 porque retornei à EP como estagiária de Letras/Inglês (minha terceira graduação) e vi que ele segue proporcionando aos alunos esses períodos de descontração, respiração e meditação no início de todas as aulas. PP até me confidenciou que, em um desses momentos, uma aluna chegou a chorar e compartilhar a sua carga emocional com a turma.

A verdade é que esse cenário de fragilidade emocional dos discentes não é exclusividade da EP. Nas duas outras escolas participantes, PF e PE também compartilharam os desafios que vêm enfrentando nessa área com alunos com quadros graves de depressão. Na EF, três alunos atentaram contra as suas vidas em 2019. Na EE, em 2019, uma aluna tentou o suicídio na própria escola, sendo amparada, inclusive, por PE. Então, não há como negar o caráter humano da educação e a responsabilidade que repousa sobre os professores no trato

³¹ No português: “preparando o ambiente e mentalidade”.

com seus alunos. PE diz estar sensível a essas necessidades e acessível aos discentes que queiram conversar e desabafar. Afirma, também, que as atitudes combativas ou indiferentes dos alunos, muitas vezes, são uma máscara sob a qual escondem a dureza de suas realidades cotidianas, como o caso de uma aluna que estava com um comportamento arredio e estranho e que PE acabou descobrindo, juntamente com a coordenação da EE, que ela era abusada pelo seu único cuidador, o seu avô, há anos. Por isso, PE (ERP#7) afirma procurar se portar de forma o menos inibidora possível e se aproximar ao máximo do seu aluno, de forma que eles se sintam à vontade para dialogar e interagir. Mas enxerga que essa postura não é linear:

Assim, é uma consideração que a gente tem, sabe? Porque eu sei que eles têm os problemas deles, que eles estão ali e muitas vezes estão cansados porque tem problema na família e tal. [...] Mas, assim, tem horas que a gente passa por cima mesmo. Por essa questão de a gente não ter aquele momento de acolhimento mesmo. A gente não tem. Então, “ó, eu vou ter que dar isso aqui porque eu tenho que dar. Eu tenho que fazer isso aqui porque eu tenho que mostrar um resultado ali. Seja positivo, seja negativo, tenho que dar um resultado, né?” Então, isso aí... Tem hora que eu tô em casa, assim, eu fico pensando: “Gente, eu não devia ter feito aquilo...”.

É interessante ver que PE reconhece que, ainda que ela se preocupe com o seu aluno, muitas vezes, na lida do dia a dia e na automatização do ensino, sua prática tenderá a não levar em consideração suas necessidades em nome do cumprimento do currículo – ainda que isso não produza resultados necessariamente positivos.

PF (ERP#6), por sua vez, alega que sua visão sobre educação e cumprimento do currículo foi alterada à medida que ela ia percebendo o surgimento de necessidades outras que extrapolavam o currículo formal:

[...] quando a escola tem algum projeto, por exemplo, foi o mês de setembro todinho sobre saúde mental, né? Aí, teve uma tarde que o pessoal da coordenação de Assistência Estudantil falou: “[...] vou precisar de suas aulas porque a gente vai trabalhar um filme e tal”. Então, hoje eu não chego assim: “Ah, não!”. Se fosse antigamente, eu chegava: “Não, mas eu já programei: esse dia eu tenho que trabalhar tal conteúdo!”. Não. Eu já sei que não é... Aquele horário eu posso reservar pra outros assuntos, outras formas de aprendizado. Não era língua estrangeira, mas eu ia estar na sala de aula trabalhando com eles o assunto [solicitado]... Então, hoje eu já não me prendo tanto a isso, entendeu? Eu sei que era uma necessidade do *campus*. Três alunos nossos tentaram suicídio esse ano. Três alunos. [...] Então, hoje eu já sou mais consciente. Qual a necessidade do aluno e o quê que vai contribuir pro aprendizado dele. [...] hoje eu já sou mais flexível.

Assim, o respeito ao aluno passa por diversas nuances da prática pedagógica. As descritas acima foram as que mais se sobressaíram ao longo da pesquisa-ação. É importante dizer, ainda, que todos os professores se mostraram bastante cuidadosos e respeitosos no trato

com os alunos. Suas formas de falar, de chamar a atenção, de responder às demandas em sala de aula eram bastante coerentes com o princípio freireano.

Dito isso, vejamos de que outras maneiras se desenvolveu a relação dos professores participantes com os discentes e qual o papel ocupado por eles em suas práxis pedagógicas. Nos nossos ERP, antes de discutirmos o princípio da *Curiosidade Epistemológica*, perguntei-lhes quais são as etapas do seu planejamento didático-pedagógico e como eles selecionam os objetos do conhecimento e organizam seu currículo e estratégias didático-pedagógicas, com o objeto de sondar se e como o elemento aluno influenciava na construção do currículo dos docentes. Vejamos a resposta de PF:

O curso possui uma ementa com conteúdo programático para cada série e bibliografia. Assim, eu planejo as aulas com base nesse programa, selecionando textos e atividades conforme o perfil da turma e o tempo disponível. Primeiro, eu faço um estudo das atividades propostas pelo livro didático e busco informações adicionais na internet e outros livros da bibliografia complementar. Busco casar dinâmicas com o conteúdo com o objetivo de facilitar o aprendizado ou tornar a aula menos maçante. Busco também propor avaliações que me ajudarão a acompanhar mais de perto o desenvolvimento dos alunos e que dê a eles a condição de aplicarem o que aprenderam em sala de aula. Por último, confecciono o material didático de acordo com as atividades escolares. (PF, PD1, P#2, Apêndice VII)

A professora da EF alega adequar os conteúdos e atividades de suas aulas ao perfil do seu alunado, assim como diz se preocupar em programar aulas que sejam menos cansativas. De fato, durante as observações, foi possível perceber que PF queria provocar o interesse dos alunos ao propor a produção de *games* – como o observado na aula 02 – e na escolha de temáticas que se relacionassem com a turma em questão – o 3º ano de Meio Ambiente. Faltou-lhe, contudo, sondar previamente se os *games* e as temáticas eram, realmente, de interesse dos alunos. Sobre os *games*, por exemplo, os alunos avaliaram na etapa final, a Fase de Avaliação, que a solicitação pela produção dos jogos foi excessiva, pois eram os próprios alunos que os confeccionavam, e que eles não gostaram de todos os que foram solicitados.

Além disso, um aluno mencionou – e outros concordaram – que o nível das aulas de inglês era baixo. Quando pedi que explicasse melhor, o aluno disse que o uso de jogos, apesar de ser um bom recurso para despertar o interesse participativo nas aulas, se for “só isso, perde a graça” e compromete o avanço na aprendizagem. Os discentes disseram que produziram cerca de quatro jogos antes de eu iniciar a pesquisa com as observações. Depois que eu cheguei à sala, no entanto, eles só produziram mais um jogo e brincaram com ele uma única vez. Vale dizer que as observações começaram no início de maio e o ano letivo havia iniciado em março, o que quer dizer que eles confeccionaram esses jogos em apenas dois meses.

Assim, ainda que a intenção da professora tenha sido em prol dos alunos, para alguns deles, cujo nível de conhecimento da LI era mais avançado, a prática se revelou contrária ou não satisfatória, dada a não utilização dos recursos solicitados e a impressão de que a aula só se tratava de brincadeiras a princípio (antes da intervenção). A avaliação dos alunos demonstra a importância de se estabelecer uma relação dialógica com eles no que concerne ao planejamento das atividades a serem desenvolvidas. Em outras palavras, não basta pensar no que nós consideramos bom e interessante para eles, é preciso consultá-los e torná-los partícipes do processo de construção do planejamento didático-pedagógico.

Na Fase de Intervenção, depois de termos realizado a sondagem temática e já estarmos trabalhando com elas, PF sugeriu, por exemplo, que fizéssemos um bingo com a TF para fixação dos *False Cognates*. A experiência foi bastante positiva porque os alunos não precisaram produzir o jogo, eles concordaram com a atividade proposta e a aula foi dedicada a jogá-lo, efetivamente. Ao final, os vencedores ganharam uma caixa de chocolate e os alunos adoraram a brincadeira. Na Fase de Intervenção, constatei que PF é uma docente muito interessada e não media esforços para estudar e produzir materiais para as aulas. Ela me informou que a intenção inicial era utilizar em suas aulas todos os jogos produzidos, mas que isso, infelizmente, não foi possível, devido às suas faltas e aos reajustes de calendário. Ela me disse, contudo, que os *games* foram guardados e servirão, futuramente, como recurso didático tanto em suas aulas quanto em um espaço de aprendizagem de LI que ela pretende construir na EF.

Em sua resposta, a professora da EE, por sua vez, alega realizar uma sondagem inicial com os alunos sobre seus gostos e interesses para, só então, selecionar os conteúdos:

Após a primeira semana pedagógica, no início do ano letivo, onde foram estabelecidos conteúdos de todas as disciplinas e discussões com grupos interdisciplinares no início das unidades faço um diagnóstico com as turmas, observando, “medindo” o conhecimento o nível de aprendizagem. Converso com as turmas sobre seus interesses, gostos e aspirações. Em seguida, seleciono conteúdos que despertem o interesse dos alunos: escolho conteúdos linguísticos que sejam relevantes para o ENEM/vestibulares nacionais. Por fim, faço o uso da ludicidade trabalhando com vídeos, musicais para que através da cultura, engaje a turma na participação e interesse pela disciplina. (PE, PD1, P#2, Apêndice VIII)

Apesar dessa afirmação de PE, não foi possível perceber isso nas observações nem nos ERP que realizamos. PE não tinha um planejamento norteado por temáticas quando eu cheguei à EE. Como visto na Tabela 6, suas aulas na TE não seguiram uma sequência pedagógica e não se voltavam para o trabalho contínuo com temáticas sociais de interesse dos discentes. Acredito que essa resposta de PE já esteja “contagiada” pelo *modus operandi* da

intervenção, dado que a discussão do segundo princípio freireano aconteceu no nosso ERP#6, quando a Fase de Intervenção já estava em sua quarta aula. O princípio da *Curiosidade Epistemológica*, embora discutido com PE apenas no ERP#6, já havia sido aplicado na última aula de observação quando sondei com a TE quais temáticas lhe despertava o interesse e sobre o que gostaria que falássemos em nossas aulas. Além disso, PE afirma selecionar conteúdos de relevância para o ENEM. Todavia, as avaliações aplicadas pela docente estavam baseadas, majoritariamente, em questões gramaticais referentes aos antigos vestibulares e não ao ENEM em seu formato atual, que é mais voltado para a interpretação textual.

Já no contexto da EP, a resposta dada por PP revela sua intenção de fazer comunicar a proposta do livro didático à realidade de seu alunado:

Por se tratar de uma escola que utiliza um sistema de ensino no qual os objetos do conhecimento bem como o currículo já estão estabelecidos, o que faço desde o planejamento até a elaboração de avaliações é selecionar, readaptar e repensar os conteúdos e a maneira como estão dispostos. É muito comum o material sugerir, por exemplo, um vídeo que não corresponde ao nível da turma ou não comunica bem com a sua realidade. Costumo pensar no que os meus alunos diriam ou o que comentariam sobre esses tópicos antes de decidir utilizá-los. Ao abordar cada capítulo sempre penso em uma música, vídeo, filme, série, *tweet* ou *post* relacionado ao assunto, para promover a discussão. Às vezes uma notícia recente é uma forma perfeita de introduzir uma discussão para abordar um tema e às vezes é a música do momento que cumpre esse papel. Enfim, costumo avaliar se as minhas seleções e estratégias funcionaram para planejar melhor os encontros seguintes. (PP, PD1, P#2, Apêndice IX)

O professor da PP demonstra compreensão da sua prática pedagógica e da importância de estabelecer conexão entre o conteúdo discutido e a realidade do dia a dia dos alunos. Durante as observações na TP, foi possível notar seu empenho em trazer coisas novas, *slides* muito bem preparados e atividades extras com o propósito de engajar os alunos. No entanto, como dito em outro momento, o receio de não cumprir o cronograma proposto o fez optar por seguir o planejamento do SAS em grande parte das aulas e, embora alguns alunos estivessem completamente engajados e fossem participativos, outra boa parte se dispersava, conversava muito e não acompanhava a realização das atividades do módulo.

Sobre o quesito participação, percebi claramente que nas três escolas observadas havia muitos alunos desinteressados, conversando e totalmente alheios ao que estava sendo trabalhado. Acredito que esse tipo de comportamento discente se deve, justamente, ao que Freire (1996, p. 52) nos alertou quando diagnosticou que dissertamos a nossos alunos: nossas aulas são “espécies de respostas a perguntas que não foram feitas”. Por isso, trabalhar o princípio da *Curiosidade epistemológica* (P#2) foi de suma importância nessa intervenção.

Como disse, primeiramente, solicitei aos docentes 10 (dez) minutos de suas aulas no último dia de observação para que eu fizesse o que chamei de “sondagem temática”: um momento para questionar os alunos sobre os temas de seu interesse, assuntos sobre os quais gostassem de ler, ouvir, assistir ou conversar. Esses temas viriam a ser os “Temas Geradores” de nossas futuras aulas de intervenção que, baseadas no já confessado interesse dos alunos, possivelmente capturariam mais a sua atenção e os provocariam à participação ativa nas discussões. E foi exatamente isso que ocorreu na Fase de Intervenção: todas as aulas foram planejadas em conjunto com os docentes tendo como ponto de partida os temas sugeridos pelos alunos e, durante sua realização, os alunos se mostraram muito mais participativos e interessados.

Foi o que afirmou a TP, por exemplo. Quando solicitados a avaliar o que mudou nas aulas de LI durante a Fase de Intervenção, os alunos da TP disseram que a maior parte dos discentes passou a se interessar e participar das aulas e que o fato de abordar temáticas sugeridas por eles foi determinante para atraí-los. A avaliação feita pela TF e pela TE seguiu a mesma linha da TP: os alunos também avaliaram positivamente o uso dos temas trazidos por eles, fazendo com que se sentissem contemplados e ouvidos.

Nenhum dos docentes participantes tinha como prática pedagógica a averiguação da curiosidade dos alunos como parte do seu planejamento. Assim, no momento reflexivo pós-leitura do texto provocador sobre o P#2, perguntei aos professores se algo mudaria na sua compreensão da aprendizagem e, conseqüentemente, no ciclo de vida do seu fazer pedagógico (planejamento, prática e avaliação). Eis o que PF me respondeu:

Acho que sim. O estudo sobre a curiosidade epistemológica me ajudou a ver que preciso envolver mais os meus alunos nas aulas e tentar desenvolver a curiosidade deles, ao invés de dar aulas que propõem apenas o que eu acho interessante trabalhar ou ensino de regras gramaticais descontextualizadas. Eu acho também que preciso permitir que eles participem mais na escolha de temáticas que realmente eles querem discutir ou abordar em sala de aula. [...]
(PF, PR1, P#2)

Ainda durante a 1ª aula de intervenção, inclusive, PF declarou publicamente já ter aprendido algo com esta pesquisa-ação. Quando eu estava explicando aos alunos sobre os pilares da pesquisa e como ela se daria dali em diante, a professora pediu a palavra e disse que tinha aprendido a importância da sondagem temática com o projeto de intervenção. Em nosso ERP#3 (que aconteceu após essa primeira aula), ela acrescentou: “Eu sempre trabalhei estratégias de leitura de textos em inglês com os meus alunos, mas eu nunca me perguntei o que eles gostariam de ler. Eu nunca perguntei. E aí já foi uma coisa que eu aprendi com o

projeto de intervenção: ver o que é do interesse deles.”. Esse aprendizado, afirmou PF, é algo que ela implantará em sua prática pedagógica.

Já PE desenvolveu um passo-a-passo para integrar o referido princípio à sua prática:

Sim. Os meus três fazeres pedagógicos: no planejamento, buscava primeiro fazer diagnóstico c/ os alunos perguntando sobre o que mais lhes interessa aprender, qual a sua curiosidade. Na prática, estimularia os questionamentos, a curiosidade nos alunos; na avaliação seria introduzida aos poucos uma autoavaliação, os alunos aprenderiam através de práticas e como se autoavaliar e tb continuaria com o método da avaliação processual. (PE, PR1, P#2)

Em sua fala, PE aborda um aspecto interessante do P#2 que é estimular a pergunta. Além de saber o que os alunos já têm interesse em aprender, o professor também deve ser essa figura instigadora e alimentadora da curiosidade deles. No nosso momento de discussão desse princípio, ela me confidenciou:

Como eu aprendi assim, eu acabei reproduzindo. Como sempre, né? Então, [...] quando a gente faz o curso de magistério, já é assim também. [...] Então, já vai com tudo pronto, tudo traçado, tudo engessado. E lá na sala de aula também a gente tem essa postura com eles, né? Então, a gente não pergunta; faz uma pergunta relacionada ao assunto, mas não relacionada ao que ele traz de lá pra cá, né? [...] Aí eu fui mesclando alguma coisa na práxis mesmo. [...] Eu nunca abandonei o tradicional, mas eu sempre trouxe alguma coisa diferente pra ver se tinha algum efeito de melhora, né? [...] E aí a gente trabalha muita coisa descontextualizada da realidade deles, né? [...] É uma pena que a gente passe uma boa parte da missão da gente sem a gente ver Freire realmente como deveria ser feito. (PE, ERP#7)

Quando PE alega ter vindo de uma formação tradicional e conservadora no estilo da educação bancária denunciada por Freire, ela reconhece tanto a reprodução de um modelo aprendido quanto a tentativa de seu aperfeiçoamento na prática. Além disso, ela lamenta só ter tido acesso aos princípios freireanos e a uma educação mais humana, crítica e eficaz tardiamente.

PP, por sua vez, viu no P#2 uma libertação das demandas institucionais curriculares que nem sempre levam em conta as necessidades ou interesses dos alunos:

Sem dúvida. A consciência da importância da curiosidade epistemológica do aluno é fundamental para a prática docente. E tal consciência só é possível após atenta reflexão sobre o assunto. Nessa reflexão, me percebo como responsável por permitir e incentivar indagações, me considero como parceiro do conhecimento que é significativo para o aluno. Uma vez que me vejo como sujeito flexível, cujo alvo é a promoção da aprendizagem pelos meus educandos, não me sinto preso pelas demandas institucionais ou curriculares. E essa valorização da curiosidade do aluno muda tudo em meu fazer pedagógico. (PP, PR1, P#2)

Tive a oportunidade de conviver com PP no início do ano letivo de 2020 na mesma escola onde realizei a pesquisa-ação e ele me mostrou que a intervenção ainda rende frutos em sua práxis ao me surpreender com uma ficha feita por ele com a compilação das temáticas sugeridas por todas as suas turmas desse ano – o que demonstra o quanto essa abordagem trouxe benefícios para a sua prática pedagógica.

Nas três respostas acima, percebemos o quanto a exposição às provocações freireanas guarda potencialidade de autocrítica e aprimoramento da práxis pedagógica. Todos os docentes participantes concordaram com a premissa da curiosidade epistemológica e enxergaram a importância de estimulá-la em seus alunos, em lugar de podá-la. Durante a Fase de Intervenção, pusemos esse princípio em prática de algumas formas distintas: a primeira, como dito anteriormente, foi oferecendo a palavra aos alunos de modo que exercessem sua liberdade para exprimir seus gostos e anseios; a segunda envolveu o planejamento e a realização das aulas tomando como base as temáticas sugeridas; e a terceira foi criar (ou ampliar) um/o clima de abertura entre docente e alunos, de forma que eles se sentissem à vontade para expor suas dúvidas e opiniões acerca da aula (seja durante ou ao final de cada uma).

Refletindo sobre esse princípio em nossos ERP, os docentes responderam, ainda, a uma dupla pergunta reflexiva: Que autocrítica você faria sobre o componente “aluno” na sua prática? Que importância ele tem tido efetivamente no seu fazer pedagógico? Eis as respostas obtidas:

[...] Meus alunos têm um papel importantíssimo no meu fazer pedagógico. Quando estou preparando minhas aulas, eu penso se eles vão gostar da aula, como posso captar a atenção e o interesse deles, como fazer para a aula não ser tão maçante, como posso ajudá-los a vencer as dificuldades que têm no aprendizado de língua estrangeira, enfim, como ter uma boa relação com eles também. Eu digo, meu maior sonho/desejo era que meus alunos que não tem condições de pagar um curso particular de idiomas sássem da Educação básica com a habilidade de falar inglês. (PF, PR2#2)

A cada dia o aluno tem sido motivo de uma busca da minha parte para melhorar a minha práxis; tenho aprendido bastante com eles, pois todo ano conheço novas pessoas, comportamentos diferentes, e isso contribui p/ a diversificação no meu planejamento. O aluno é peça fundamental do meu aprendizado e da minha busca em motivar a sua curiosidade e seus questionamentos. (PE, PR2#2)

Sempre procurei valorizar a participação dos meus alunos, mas confesso que, em minha imaturidade de professor iniciante, também já os reprimi quando fugiam da (minha) proposta em suas participações. Hoje, no entanto, tenho cultivado a ideia de que o interesse do aluno, sua curiosidade e indagações sempre serão bem vindos e são eles quem devem nortear a minha prática docente, não o currículo feito por alguém que nem o conhece.

Planejar pensando no aluno e não no currículo tem me proporcionando grande satisfação como professor. (PP, PR2#2)

Os docentes assentem que o aluno ocupa um papel central em sua prática. Ele não deve ser visto como objeto sobre o qual depositam seu conhecimento ou para o qual o transferem. Enxergar o aluno como sujeito é vê-lo como coparticipante do processo de construção de conhecimento: alguém que tanto aprende quanto ensina. Gostaria de destacar a reflexão feita por PP quando diz que vem alimentando a ideia de que o currículo espontâneo (aquele trazido pelo aluno no momento das discussões em sala, movido por sua curiosidade) deve ser apreciado e encarado como igual (ou maior) promotor de aprendizagem que aquele proposto pelo docente ou documentos oficiais. Em nosso ERP#11, ele relatou um exemplo da nova postura que vem assumindo em suas aulas. Um aluno teceu um comentário resignado em sala de que ele não tinha conhecimento financeiro nenhum. O professor, aproveitando o momento, o indagou: “Sim, você não sabe. E o que você pode fazer a respeito?”. Provocando a reflexão por meio da pergunta, PP conduziu-os à conclusão de que quando não se sabe algo e se considera importante aquele saber, deve-se buscar meios para alcançá-lo. Vendo o interesse da turma sobre o tema, PP sugeriu fazer a próxima aula voltada para educação financeira em inglês e os alunos concordaram. O professor avaliou essa experiência de forma positiva e se mostrou satisfeito em manter os ouvidos atentos às demandas da curiosidade espontânea de seus alunos:

Quanto ao currículo formal e o real, eu já estou melhor [...] e é um treinamento mesmo. Você procurar treinar em você a capacidade de enxergar uma ponte entre o que o aluno quer aprender e o que o livro propõe. Então, você não precisa pegar tudo do livro [...] e você também não pode pegar tudo o que o aluno quer aprender e fazer toda a vontade dele ali, mas dá pra você criar um meio-termo e pegar o que tem em comum ali e também o que vai ser interessante para a turma. Eu tentei essa estratégia em outras turmas e deu super certo [...]. (PP, PR#3)

O professor que valoriza a curiosidade ingênua e dela se utiliza para o delineamento do seu planejamento pedagógico convida o seu aluno a participar não só do processo de construção do seu conhecimento, como da escolha sobre qual conhecimento ele considera importante construir nesse momento, movido pela sua curiosidade e promovendo-a à crítica. Fazendo assim, o docente concorda com Freire (1981, p. 10) quando disse que “[...] quem estuda não deve perder nenhuma oportunidade, em suas relações com os outros, com a realidade, para assumir uma postura curiosa. A de quem pergunta, a de quem indaga, a de quem busca”.

Para que o ambiente propício à aprendizagem se estabeleça, outro princípio freireano precisa ser efetivado: o da *Dialogia* (P#3). Sobre ele, indaguei os professores, previamente à leitura do texto provocador, quanto a sua postura frente aos alunos e ao papel que desempenham no seu próprio aprendizado e dos seus colegas. Reproduzo, abaixo, as respostas ao segundo aspecto:

[...] O aluno tem um papel muito importante no seu aprendizado, pois ele deve construir sua própria autonomia na hora de aprender. O que faço é apenas mostrar algumas estratégias de aprendizado em LE, mas ele pode escolher a estratégia que melhor atende sua necessidade ou funciona mais na hora de seus estudos. Eu percebo também que os alunos que têm pouco conhecimento de língua inglesa sempre recorrem aos alunos que tem mais afinidade com o idioma. Assim, muitos deles ajudam seus colegas, tirando dúvidas ou no momento em que fazem as atividades escolares. (PF, PD, P#3, Apêndice X)

[...] Acho que o papel deles é estar sempre em busca, entender que essa busca é importante pra eles. (PE, ERP#7)

Grande parte da aprendizagem é responsabilidade do aluno. [...] Eu não posso acreditar que minha função é de ser aquele que vai ser o responsável de fazer com que o aluno aprenda não. Eu me vejo como o mediador, aquele que vai ajudar no processo, inclusive, que vai abrir o caminho pro aluno caminhar, você vai dar segurança para ele caminhar. Então, o aluno é totalmente responsável por ele e eu sou aquele que aponta o caminho, a direção e a ajuda pra que o aluno consiga. Então, eu acho que o aluno tem essa responsabilidade. O papel dele é o mais ativo possível na aprendizagem [...] e eu sou responsável de dar as ferramentas corretas, de apontar o caminho correto, de ajudá-lo a pensar, processar e ajudá-lo a caminhar com suas próprias pernas. [...] O ritmo da sala eu penso que quem dita mais é a própria turma do que o professor, porque, assim, o nível de interesse vai fazer toda a diferença, né? Então, o professor não tem controle sobre isso. Sobre se o aluno é interessado ou se não é. Ele pode fazer o que tiver em mãos pra fazer, mas... (PP, ERP#12)

Os três docentes concordam no quesito autonomia: o aluno tem a responsabilidade de buscar o conhecimento e de aproveitar as oportunidades e ferramentas dadas pela escola e demais relações e instituições sociais para construí-lo. De todas as respostas, a de PP me chamou a atenção, em especial. Interessante observar como PP descreve o papel discente: ele o coloca como sujeito de sua aprendizagem e se vê como um mediador. Somente comparando esta sua resposta com a observação de sua prática em sala de aula e nossa reflexão sobre a autorresponsabilidade (Apêndice VI) é possível entender mais claramente o que PP está dizendo. Ele não está se isentando de sua responsabilidade docente, ele está devolvendo ao aluno seu papel de sujeito e não de objeto da educação. Se meu aluno não aprende, eu tenho o dever de me questionar se há algo de errado em minha práxis pedagógica e o que mais posso fazer para motivar, orientar e auxiliar esse aluno em seu processo de construção do saber. Mas

eu também preciso reconhecer quando é o aluno quem decidiu não se envolver, não se esforçar, não assumir seu papel no processo. Essa constatação, no entanto, não deve me levar a “lavar as mãos” e “cruzar os braços”, mas a abordar esse aluno, questioná-lo, trazê-lo à realidade, sempre na esperança de que ele decida agir em prol de si mesmo. PP também afirmou nesse mesmo ERP que o aluno tem um poder de influência muito grande na sua turma, seja positiva ou negativa. Por isso, ele acredita que o papel desempenhado pelo discente na sua aprendizagem e na dos seus colegas é imenso.

Outro aspecto das respostas a ser destacado é que PF enxerga que o aluno desempenha um papel importante na aprendizagem também de seus colegas, podendo auxiliá-los em suas dificuldades ou influenciá-los com sua conduta. Ela (ERP#7) diz, ainda, que a realidade escolar já mudou muito desde a sua época e que os professores da atualidade tendem a ouvir o aluno, a respeitá-lo e a oportunizar sua fala em sala de aula. A sala de aula se tornou um ambiente de abertura em que o aluno se sente seguro, inclusive, para corrigir o professor quando ele estiver se equivocando em algo. Ao citar o caso de uma aluna sua que aprendeu LIBRAS a fim de conversar com uma colega surda que não tinha intérprete, PF afirma que é possível aprender com o aluno até questões de vida mesmo, como a solidariedade e o cuidado com o outro.

Quanto à percepção dos docentes sobre a sua postura frente aos alunos, temos as seguintes respostas:

Bem, eu procuro me aproximar dos meus alunos e construir uma relação de afetividade com eles, pois percebi que quando existe um bom relacionamento entre nós – professor e aluno – o clima na sala de aula é muito bom e isso tem uma influência positiva no aprendizado deles. [...] (PF, PD, P#3, Apêndice X³²)

Quando eu pego uma turma desconhecida, eu uso muito da empatia. Procuro deixar eles o mais à vontade possível. Mesmo aqueles alunos que, às vezes, têm, assim, aquelas conversinhas, aqueles palavõeszinhos, aquelas coisas... Eu entro na onda, também falo palavrão e tal. [...] Eu procuro entrar um pouco no universo dele: oral, falado. Então, minha postura é essa. Agora também a postura de cobrança: “Olha, é uma troca. Eu vou aprender com vocês, vocês vão aprender comigo, mas a gente vai ter as responsabilidades, né?” (PE, ERP#7)

Eu não acho que eu sou o melhor comunicador. [...] Às vezes, eu sinto falta da habilidade de me conectar melhor com eles, [...] de estabelecer uma conexão mais segura, mútua [...]. Às vezes, eu sinto que eles estão, assim,

³² Apenas PF optou por responder à questão por escrito, por isso, apenas a sua ficha de resposta referente ao P#3 consta nos apêndices. Os demais professores passaram a responder oralmente às perguntas diagnósticas e reflexivas de todos os demais princípios. PF só o fez a partir do P#4.

um pouco desinteressados. Eu tenho uma dificuldade de fazer com que o aluno se interesse mais. Então, assim, a parte comunicativa é de dialogar com eles sem desrespeitá-los, sem desonrá-los... Não que eu faça isso, mas, às vezes, por ter esse receio de ter esse risco, eu acabo tomando outros caminhos do que tentar investir, sondar e tal... Eu já tentei algumas vezes, mas, assim, pisando em ovos, sabe? Sem saber muito o que o aluno tá passando, como é que ele vai reagir e tal... [...] Minha parte “professor-terapeuta” eu acho que falta. [...] Talvez fazer a pergunta errada e deixar o aluno mais chateado, mais aborrecido, entendeu? E, às vezes, eu fico meio que me resguardando nesse sentido. (PP, ERP#12)

Nas três respostas transcritas acima, percebemos uma preocupação dos docentes de estabelecer uma relação respeitosa e afetuosa com seus alunos. PF considera isso condição imprescindível para a aprendizagem e afirma:

Eu não sou professora linha dura. [...] E a gente sabe que a relação interpessoal influencia na aprendizagem. Eu tento me dar bem com meus alunos. Eu nem concordo com o professor que dá aquela impressão assim: “Vim dar a minha aula e que se dane”. Eu não quero ser assim. Eu não almejo isso para a minha carreira. (PF, ERP#3)

Já PP relata dificuldade em atrair a atenção e o interesse dos alunos e confrontá-los quando estão dispersos por receio de que eles não recebam bem a repreensão (sobretudo, porque na TP havia quatro alunos com depressão e alguns com histórico de tentativa de suicídio). Ao ler sobre a definição de antidiálogo no texto, PP avalia: “Eu não acho que seja muito meu caso. Meu caso seria, talvez, mais uma preocupação excessiva na forma de trabalhar essa dialogia na sala de aula. O que, às vezes, pode me paralisar um pouquinho.” Essa fala de PP revela sua justificativa para a postura passiva que assume frente à indisciplina e ao desinteresse do aluno em sala de aula, como eu já havia observado na primeira fase da pesquisa-ação. Nesse ERP, assegurei PP que a nossa correção e repreensão quando feitas em amor têm mais chances de serem interpretadas como algo positivo pelo aluno e é nosso dever alertá-lo quando percebemos que ele está sabotando a sua aprendizagem. Nessa perspectiva, ao analisar os pontos fortes e fracos de sua prática, PP (ERP#3) ratifica:

Acredito que os pontos fortes sejam o diálogo, a parceria com os discentes - inclusive em termos de sugestões de atividades, a dedicação, o compromisso com a aprendizagem e a busca constante por novos caminhos e formas de ensinar. Já quanto aos pontos fracos, acredito que a apreensão e angústias com a implantação do novo sistema me levaram a um certo nível de insegurança no processo, o que muitas vezes gerou em mim um bloqueio tanto no que diz respeito à criatividade no planejamento (como conseguir fazer isso de outra forma com uma demanda tão grande e um tempo tão curto?) como também nas relações em sala de aula, nas quais eu muitas vezes eu me privei de interferir de forma mais ativa para garantir a continuidade do processo de aprendizagem.

PE, por sua vez, alega falar a língua do aluno para ser bem aceita e estabelecer uma relação de confiança. Durante toda a pesquisa, pude observar que a postura dos professores frente aos alunos era mesmo respeitosa e afetuosa no trato pessoal, embora nem sempre dialógica, nos termos freireanos, como veremos a seguir.

Ao ler sobre o princípio da *Dialogia* e a necessidade de provocar os alunos a saírem da passividade e a assumirem uma postura ativa em sala de aula, PF (ERP#6) me disse:

É uma coisa que eu aprendi com você: antes eu lia tudo... tudo eu lia. E aí, quando você fez a intervenção, você botava todo mundo pra participar: “Fulano, você quer ler essa questão? Fulano, você quer responder?”. Aí, eu tô indo nos mais quietinhos da sala agora, aí eles: “Não, num sei. Eu não sei inglês!”. Eles se encolhem mesmo. Literalmente, se encolhem na cadeira. Aí eu falo: “Eu te ajudo! Bora!”. Aí eu vejo que os outros colegas, que sabem inglês, ele vira assim: “Como é que fala essa palavra?”. [...] Então, tô tentando colocar eles pra lerem as legendas, né? Uma partezinha do texto, uma questão... [...] Agora, também, quando eu termino o assunto, eu falo: “Any doubts?”. Algumas pessoas dizem: “Não, nenhuma”. Aí eu falo: “Agora explica pro colega. Se alguém te perguntasse o que que é isso aqui?”

Como dito por PF, a postura dialógica de estimular a fala e participação ativa do aluno em sala de aula só passou a fazer parte da sua práxis após ela assistir a minha 1ª aula de intervenção e perceber a maneira como eu convidava os alunos a assumirem sua parte no processo e a se enxergarem como sujeitos dele. Assim, por meio de uma simples alteração na postura e conduta do docente em sala de aula, PF já pôde perceber os frutos colhidos: alunos mais engajados, participantes e interessados na aula. Além disso, oportunizar ao aluno a condução de momentos específicos da prática (como a leitura de um texto ou relatar sua resposta a uma pergunta) faz com que eles se sintam, pela experiência, mais capazes.

O mesmo aconteceu com PP, que tinha por hábito ele mesmo ler, responder e explicar as questões trazidas pelo módulo. Nas aulas de intervenção, eu passei a motivar os alunos a responderem às questões e justificarem suas respostas, tornando esse momento dialógico e não monológico como vinha sendo. Essa partilha de turnos de fala, escuta da voz do aluno e de suas impressões aliados ao planejamento e execução das aulas a partir de temáticas sugeridas por eles criaram um ambiente de aprendizagem participativa e fluida. A turma agia como um grupo coeso e engajado, ainda que algumas dispersões ocorressem – o que é bastante natural.

PE, por sua vez, me confidenciou ter vivido uma educação repressora em sua formação básica que acabou por minar a sua criatividade discente: ela já levou beliscões e puxão de cabelo da professora da escola e apanhou de palmatória em um reforço escolar que sua mãe a havia matriculado. Esse tipo de relação antidialógica e violenta vivida por PE a fez

assumir uma postura apassivada em sala de aula em seu tempo de aluna e a se policiar em sua docência para não reproduzir esse tipo de relação com seus alunos.

Mesmo sendo doce e gentil no trato com seus alunos, PE reconheceu faltar em sua prática a dialogicidade no que concerne à participação dos alunos em suas aulas. Ao analisar a minha 1ª aula de intervenção (a qual conduzi sozinha), ela afirmou ter se surpreendido com a participação da turma e acrescentou: “[...] alunos, assim, que nunca participaram, né? Participou ativamente. Não foi só uma participação por participar, né? [...] O conteúdo e a maneira como foi trabalhado [...] despertou bastante o interesse deles e foi uma motivação.” Assim, foi possível aceder que a oportunidade de assistir e observar outra prática docente franqueada ao professor participante por esta pesquisa fez com que eles conseguissem realizar uma autoavaliação por comparação e perceber que outras práxis são possíveis em sua própria realidade laboral – o que, na fase inicial, parecia ser dado como certo que não havia nada a ser feito para reduzir o desinteresse intrínseco dos alunos.

Pensando sobre o estímulo ao diálogo em seu ambiente de trabalho, essa docente faz, ainda, uma observação interessante. Ela percebeu que o melhor cenário seria aquele em que os docentes representassem uma frente coesa na assunção desse princípio. PE admite se sentir um pouco frustrada quando ela desempenha esse papel de motivar e chamar os alunos à participação ativa sabendo que, na aula seguinte, outro professor entrará e “desconstruirá” todo o seu esforço, por mais que coisas como essas sejam faladas no conselho de classe. Ela lamenta essa fragmentação das aulas e das posturas dos docentes.

Quando solicitados a identificar se o cansaço, a preguiça, a insegurança, a falta de preparo/estudo, a arrogância, o choque entre o currículo formal e o currículo real afetam a sua dialogicidade, cada docente elaborou sua resposta das seguintes formas:

Atualmente, o cansaço mesmo. Falta de preparo, eu acho que é mais na questão de conhecer Freire [...], a parte pedagógica, as partes teóricas... eu senti isso muito, que afetou a minha dialogicidade, né? Insegurança, não muito. E arrogância não. De forma nenhuma. [...] Isso aqui eu levei pra minha vida. Eu falei: “Eu não vou repetir isso de jeito nenhum”. Abominei. (PE, PR#3, ERP#7)

Eu já te falei que, às vezes, eu sou muito insegura, né? A insegurança me afeta um pouco nessa relação. Aquele medo: “Ah, se meu aluno me perguntar uma coisa que eu não responder? [...] Se ele me perguntar algo que eu não tô preparada?” Eu me questiono na hora que eu tô preparando a aula e aí eu falo: “Deixa eu logo tirar essa dúvida”. [...] Mas isso aqui [o cansaço] também influencia. Porque, às vezes, você fala assim: “Ai, na aula de hoje, eu só vou fazer meu feijãozinho com arroz [...] porque eu tô cansada.” E a relação de diálogo cobra mais da gente mesmo. É você levantar da cadeira [...], é você circular na sala, ir até o aluno, chamar ele [...], estimular... E

você, às vezes, tá cansado, você que está precisando ser estimulado. (PF, PR#3, ERP#6)

No início, eu já percebi, assim, até por imaturidade na prática docente mesmo, quando, às vezes, nosso estado de espírito afetava isso. Porque tem dias que você não quer, né? E aí, você não está bem e tal, aí você chega mais sério na sala. [...] Aí a gente tem que se preparar para não descarregar em quem não merece. [...] Então, se a gente não entra muito seguro e bem resolvido, não vai ser bom não pra gente ajudar o outro ser humano, né? Então, isso afeta muito. [...] (PP, PR#3, ERP#12)

O cansaço foi o fator compartilhado por PE e PF como obstáculo à dialogicidade em suas práticas docentes. A quantidade de turmas, carga horária e demais afazeres da vida exigem do professor um vigor e disposição de que, nem sempre, eles dispõem. Ao abordar essa questão, deixei claro para as professoras que o que se solicita de nós não é perfeição, é claro, pois ela não existe, mas autoconhecimento e humildade para reconhecer quando não se está bem e quando se faz necessária a ajuda do outro – que, não raro, será o nosso aluno. Priorizar o descanso, testar novas rotas que não nos desgastem tanto, mas ainda garantam resultados e ir descobrindo novas práticas docentes de forma a nos tornarmos mais produtivos. Produtividade não quer dizer fazer mais, mas fazer o melhor da melhor forma em menos tempo. Ou seja, precisamos aprender tanto a otimizar os nossos processos, a fim de termos energia para dar uma boa aula, quanto a descansar, em vez de desistir.

O problema de muitos professores, sobretudo aqueles que já colecionam alguns anos de magistério, é justamente o cansaço. Durante a intervenção na EE, por exemplo, tive acesso à sala dos professores e lá ouvi falas de pessoas que não só estavam cansadas, como já haviam desistido do trabalho – ainda que lá permanecessem. A fala da professora de matemática me chamou a atenção. Quando soube que eu estava fazendo pesquisa de doutorado, ela me disse que ela não tem qualquer motivação para estudar mais nada e que eu iria ver, futuramente, como era a realidade de sala de aula: os alunos não queriam nada, ela entrava na sala, dava o conteúdo e quem quisesse que prestasse atenção. Sua fala resignada me causou revolta. Se essa era a atitude de uma professora do Estado que ali estava há anos, o que esperar de seus alunos? Será que essa docente não se dava conta de que sua postura derrotista, desanimada e incrédula face aos seus alunos provocava uma resposta de igual teor por parte deles?

Não se pode permitir que um docente que já desistiu da docência permaneça em sala de aula contaminando seus discentes com sua postura improdutiva e indiferente. Acredito – porque vivo essa experiência em minha prática docente – que a postura do professor é a maior responsável pelo “tom” de suas aulas. Claro que o professor não faz aprendizagem sozinho,

mas ele exerce papel preponderante na motivação extrínseca de seus alunos. Por isso, defendo que, em educação, quando se está cansado, a solução é descansar e não desistir.

Nas respostas dadas, outro empecilho à dialogia mencionado foi a insegurança, esta compartilhada por PF e PP. A insegurança de PP, no entanto, é emocional. Já a insegurança de PF tem raiz no reduzido conhecimento linguístico do idioma que ensina. Por não ser fluente, PF se sente despreparada, inclusive emocionalmente, para se deparar com os possíveis questionamentos de seus alunos. O receio da pergunta a mantinha ainda mais afastada da dialogicidade como prática em sua docência. Foi preciso trabalhar com PF a importância de se abrir à pergunta e de se vulnerabilizar. Reconhecer suas limitações não implica demérito, mas abertura ao aprendizado – que pode vir, inclusive, do seu aluno. Quanto a PP, conversamos sobre a importância de se abrir com seus alunos e informá-los caso não estejamos tendo um bom dia, quando estamos com algum problema para que, em alertando-os sobre nossa condição emocional desfavorável no dia, eles possam ser fonte de compreensão e ajuda. Confiar em nossos alunos, construindo uma relação dialógica e respeitosa, é o melhor caminho para a efetivação de uma educação para a cidadania. Demonstrar nossas limitações e fraquezas oportuniza aos alunos o desenvolvimento e demonstração de empatia, respeito e carinho. Não se deve temer o diálogo, nem arrogar para si uma posição de superioridade. Vulnerabilizar-se abre portas para a relação humana.

O lugar do aluno na prática docente dos professores participantes ficou bastante evidente desde a primeira fase da pesquisa. Ao longo do seu desenvolvimento, contudo, foi possível perceber um movimento de alteração de um lugar secundário para um lugar mais central na práxis docente. O aluno passou a figurar nos planejamentos pedagógicos como coparticipante da escolha das temáticas e atividades, assim como no momento das aulas quando se franqueava a palavra para que participassem ativamente das práticas escolhidas. O único quesito que não consegui influenciar na prática foi o da pontualidade e assiduidade das professoras da EF e EE. Embora sejam práticas perfeitamente exequíveis caso somente as docentes assim o decidissem, acredito que esse aspecto do respeito ao educando precisaria ser trabalhado com a comunidade escolar como um todo para que se refletisse como política escolar, sujeita à fiscalização e possíveis penalidades, como ocorre no setor privado.

Analisados esses aspectos da prática docente, falta-nos refletir sobre os objetivos e abordagens da práxis pedagógica de cada professor participante. Nas fases de Reflexão e Planejamento e de Intervenção, trabalhamos em conjunto a discussão e a aplicação do ensino da língua como prática social, focando nos seus aspectos discursivos e culturais, promovendo o contato dos alunos com a língua em diversas situações de uso real contemplando temas de

seu interesse. A descrição e análise detalhadas de como ocorreram essas aulas e seus planejamentos serão apresentadas no próximo capítulo.

5. PEDAGOGIA FREIREANA EM AÇÃO: desenvolvendo o ambiente propício para a criticidade no ensino de língua inglesa

Neste último capítulo da tese, trago a análise dos dados produzidos durante as quatro fases da pesquisa-ação realizada de forma triangulada a partir da última categoria de análise: “Objetivos e abordagens da práxis pedagógica”.

No primeiro item, relato como se deu a experiência das fases mais ativas da pesquisa, as Fases de Reflexão e Planejamento e de Intervenção, revelando as minhas impressões, dificuldades, desafios, erros e acertos.

No segundo item me atendo à análise dos dados realizada à luz dos princípios freireanos *Intencionalidade e autorresponsabilidade*, *Leitura de mundo*, *Criticidade* e *Educar para libertar*, apresentando as movências percebidas nas práxis docentes ao longo da pesquisa.

Por fim, o último item deste capítulo traz a avaliação realizada pelos sujeitos da pesquisa-ação em sua etapa final: a Fase de Avaliação, que contou com três instrumentos investigadores e revelou as opiniões dos sujeitos acerca da experiência vivida.

5.1 Princípios pedagógicos freireanos em ação: a intervenção

Realizar uma intervenção em três realidades pedagógicas diversas apresentou, sem dúvida, uma sucessão de desafios. O primeiro deles foi fazer com que os professores compreendessem que grande parte dos princípios propostos por Freire compõe a postura que o docente deve adotar frente à sua prática e aos seus alunos. Essa compreensão se deu aos poucos, à medida que nos encontrávamos em cada ERP e discutíamos um dos aspectos da pedagogia crítica. Depois, foi necessário estudarmos meios de propiciar a sua incorporação nas atividades escolhidas, nos textos trabalhados, nas respostas e propostas dos professores, enfim, no dia a dia da sala de aula. Por fim, uma vez escolhidos os meios, chegou o momento de pôr em prática, em conjunto, aquilo que foi estudado e acordado nos ERP.

O perfil dos professores participantes era bem distinto e a forma como me receberam e se portaram durante a pesquisa também. PE me deixava bastante à vontade, me oferecia a turma quando ela precisava faltar, caso eu quisesse dar aula sem ela. Expliquei algumas vezes que era ela o meu sujeito de pesquisa e que só fazia sentido estar na sala de aula com a sua presença. Embora eu houvesse explicado o propósito da pesquisa desde o início, demorou um

pouco para PE entender que meu trabalho era voltado para a sua práxis e não necessariamente para a sua turma, a TE.

PP tinha um comportamento parecido no que tange à minha condução das aulas. Sempre que eu o pedia para fazer alguma coisa, ele perguntava se não poderia ser eu a responsável pela condução da atividade. Acredito que tanto PE quanto PP queriam mesmo era me deixar o mais à vontade possível e não “atrapalhar” a minha pesquisa – embora o objetivo precípuo desta fosse justamente agregar princípios à práxis dos docentes. PP, no entanto, se mostrava muito interessado em aprender e atento ao que eu fazia em sala de aula durante a intervenção. PE, por outro lado, aproveitava alguns momentos em que eu estava conduzindo a aula para sair da sala e resolver pendências. Foi preciso lembrá-la reiteradas vezes de que a minha participação nas aulas tinha a função de auxiliá-la, de mostrar a ela, na prática, como os princípios poderiam ser incorporados em sala de aula e que, por isso, era imprescindível que ela estivesse presente nas aulas e atenta ao que estava acontecendo nelas.

De fato, PE me disse já no nosso último ERP que ela ficava receosa de me atrapalhar se ela interviesse demais nas aulas:

Pesquisadora: Você se sentiu à vontade durante a intervenção?

PE: Sim, tranquila. Tranquila. Principalmente, porque eu era chamada a participar também, né? Então, assim, eu me senti à vontade. Às vezes, eu ficava, assim, preocupada de eu ter que interferir demais, mas...

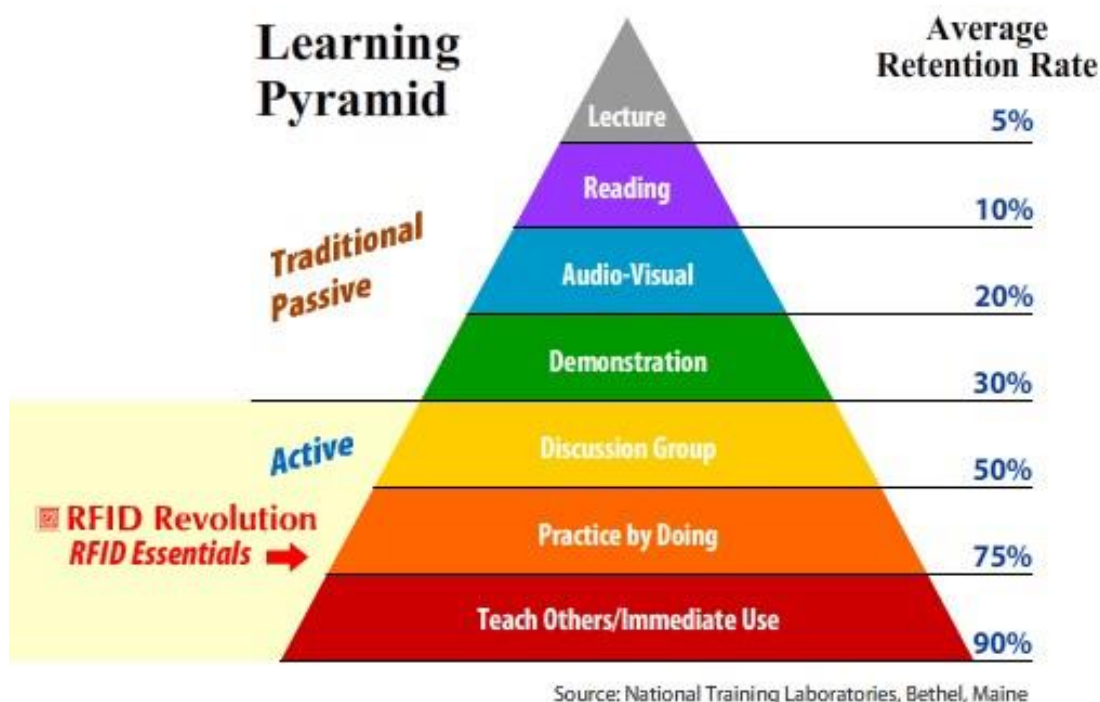
Já PF gostava mais de estar à frente das atividades e demonstrou certa relutância em acatar algumas de minhas sugestões, a princípio, porque elas demandavam dela uma segurança linguística de que ela não dispunha e isso a deixava, vez por outra, desconfortável. Por exemplo, quando sugeri alguns vídeos e músicas para trabalharmos em sala, PF disse precisar de tempo para assistir ou ouvir cada um(a) e se preparar para utilizá-los, ainda que eu me dispusesse a fazê-lo para ela, conduzindo aquela atividade em sala. Percebi em PF uma necessidade maior de controle do *script* da aula do que nos outros professores. Embora eu consiga perceber pontos positivos nessa atitude – saber e estar confortável com tudo o que for proposto em sua aula –, consigo enxergar a insegurança já admitida por PF que, em alguma medida, limitou a minha influência em sua prática.

Entendo perfeitamente, no entanto, que a minha presença em cada sala de aula se configurava como um elemento estranho, alheio àquela realidade. Ainda que eu tenha estado presente por cerca de 8 (meses) em cada escola, o lugar ocupado pelo professor regente de cada turma sempre foi e será de cada professor participante. Mesmo alternando turnos de regência das aulas, o meu papel foi o de uma auxiliar, colaboradora ou mentora em quem o docente podia se apoiar em suas dificuldades e necessidades. Os alunos se dirigiam a mim

como professora, mas sabiam que eram os docentes participantes a autoridade institucional daquela realidade.

Em todas as escolas, a Fase de Intervenção teve início com um momento da aula dedicado à explicação aos alunos acerca da nova fase da pesquisa (a intervenção) – como ela se daria e quais eram as nossas intenções e expectativas para ela – e à discussão sobre o processo de aprendizagem e sobre alguns princípios pedagógicos imprescindíveis para que ela se realize de forma significativa. Foram eles: dialogia, criticidade, autonomia e aprendizagem significativa. Esta conversa inicial tinha como objetivo levar os alunos a compreenderem o papel ativo que devem assumir em seu processo de aprendizagem. A discussão teve como ponto de partida a exibição da figura a seguir:

Figura 3 – Pirâmide de aprendizagem



Fonte: Google Imagens.

Fruto de uma pesquisa científica realizada pela *National Training Laboratories Institute for Applied Behavioral Science* e de domínio público, essa figura demonstra com clareza a importância do próprio aluno se enxergar como sujeito de sua aprendizagem. De igual modo, revela ao docente que tipo de atitude ele deve fomentar e esperar de seus discentes para que a aprendizagem, de fato, aconteça. É interessante perceber, ainda, que toda

a pedagogia freireana está voltada justamente para as práticas presentes na base da pirâmide, que classificam o modelo ativo de aprendizagem.

Depois de explicar as informações contidas na figura e conversarmos sobre a pesquisa e o papel de cada sujeito dela (pesquisadora, docente e alunos), dei seguimento à aula a partir do trabalho com a primeira temática escolhida em cada escola: na PF, foi *Healthy Lifestyle*; e nas PE e PP, *Feminism*. Em cada escola, primei por realizar, ao menos, 16 (dezesseis) horas/aula de intervenção – o que variou conforme cada contexto escolar. Em todas as aulas, escolhemos atividades e práticas docentes em que pudéssemos pôr em ação alguns dos princípios freireanos escolhidos. A Tabela 8 abaixo traz a descrição das aulas ministradas na EF nessa fase. Tanto os princípios como os temas geradores trabalhados em cada aula se encontram indicados na coluna intitulada “Informações adicionais”, como é possível ver a seguir:

Tabela 8 – Descrição das aulas de intervenção na EF

FASE DE INTERVENÇÃO: AS AULAS REALIZADAS NA EF			
AULA	DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES	DATA	INFORMAÇÕES ADICIONAIS
1.	Warm up: Complimenting each other 20’ Let’s talk about learning Reflexão sobre aprendizagem e os princípios freireanos 30’ Healthy lifestyle (introduction) Video “10 tips to a Healthy Lifestyle”	<u>30/08/19</u>	PRINCÍPIOS: INTENCIONALIDADE; RESPEITO AO EDUCANDO; CRITICIDADE; LEITURA DE MUNDO; DIALOGIA TEMA GERADOR: LEARNING AND HEALTHY LIFESTYLE TIME: 2 classes (1h30) 14h10 – 15h40 USED MATERIALS: Slides e projetor Lollypops Sticker Freire’s quote Video’s link: https://www.youtube.com/watch?v=0aNNYEUARAK
2.	Warm up: Complimenting each other 15’ Healthy eating Video 5’ Texts pages 44 and 45 (Ideal diet and false cognates) 40’ Activity p. 46 and 47 25’ Quote	<u>11/09/19</u>	PRINCÍPIOS: RESPEITO AO EDUCANDO; INTENCIONALIDADE; CRITICIDADE; EDUCAR PARA LIBERTAR; LEITURA DE MUNDO TEMA GERADOR: HEALTHY EATING (food) TIME: 2 classes (1h25) 7h45 – 9h10 USED MATERIALS: Video’s link: https://www.youtube.com/watch?v=0aNNYEUARAK Livro <i>Alive high</i> Healthy’s quote HOMEWORK ORIENTATION: Page 49
3.	Warm up: Heartbeat 5’ Healthy eating Correction p. 49 10’ Myths and facts p. 50 15’ Learning tips p. 56 10’ Bingo (false cognates) 50’	<u>13/09/19</u>	PRINCÍPIOS: RESPEITO AO EDUCANDO; INTENCIONALIDADE; CRITICIDADE; EDUCAR PARA LIBERTAR TEMA GERADOR: HEALTHY EATING (food) TIME: 2 classes (1h30) 14h10 – 15h40 USED MATERIALS: Livro <i>Alive high</i> Bingo
4.	Warm up: Streching 5’ Sound body Activity p. 61 Q. 4 to 7 30’ Chamada Correction of the activity p. 61 Sports (slides) and Q. 5 p. 63 20’	<u>20/09/19</u>	PRINCÍPIOS: RESPEITO AO EDUCANDO; INTENCIONALIDADE; CRITICIDADE; EDUCAR PARA LIBERTAR TEMA GERADOR: SOUND BODY (sports) TIME: 2 classes (1h30) 14h05 – 15h35 USED MATERIALS: Livro <i>Alive high</i> Slides

5.	<p>Warm up: What am I good at? 5'</p> <p>Multiple intelligences</p> <p>“Multiple intelligences” video 20'</p> <p>Student’s biography 10'</p> <p>Panel : identifying my intelligences 5'</p>	<u>24/09/19</u>	<p>PRINCÍPIOS: INTENCIONALIDADE; CRITICIDADE; EDUCAR PARA LIBERTAR; LEITURA DE MUNDO; EDUCAÇÃO É IDEOLÓGICA; DIALOGIA</p> <p>TEMA GERADOR: MULTIPLE INTELLIGENCES</p> <p>TIME: 2 classes (1h35) 7h35 – 9h10</p> <p>USED MATERIALS: Video’s link: https://www.youtube.com/watch?v=TLvHSuCBEO8&t=21s Computador, som e projetor Livro <i>Alive high</i> Painel das múltiplas inteligências Stickers</p>
6.	<p>Multiple intelligences</p> <p>Panel : identifying my intelligences</p> <p>Activity p. 79 Q. 2 and 3</p> <p>Celebrities’ stickers</p> <p>Written activity in the notebook</p>	<u>01/10/19</u>	<p>PRINCÍPIOS: INTENCIONALIDADE; CRITICIDADE; EDUCAR PARA LIBERTAR; LEITURA DE MUNDO; EDUCAÇÃO É IDEOLÓGICA; DIALOGIA</p> <p>TEMA GERADOR: MULTIPLE INTELLIGENCES</p> <p>TIME: 2 classes (1h40) 7h30 – 9h10</p> <p>USED MATERIALS: Livro <i>Alive high</i> Painel das múltiplas inteligências Stickers</p>
	Professora de atestado médico	<u>08/10/19</u>	NÃO HOUE AULA
	Feriado Dia do Professor	<u>15/10/19</u>	NÃO HOUE AULA
7.	<p>Multiple intelligences</p> <p>Visto e correção oral da atividade do caderno (frases múltiplas inteligências) 50'</p> <p><i>Listening activity</i> p. 82 Q. 2 30'</p> <p>Albert Einstein’s quote</p>	<u>22/10/19</u>	<p>PRINCÍPIOS: DIALOGIA; EDUCAR PARA LIBERTAR</p> <p>TEMA GERADOR: MULTIPLE INTELLIGENCES</p> <p>TIME: 2 classes (1h35) 7h35 – 9h10</p> <p>USED MATERIALS: Computador, som e projetor Livro e CD <i>Alive high</i> Stickers</p>
8.	<p>ENEM (English and Spanish)</p> <p>Aulão ministrado pela pesquisadora a convite da professora para 3 turmas de 3º ano</p> <p><i>Reading strategies</i></p> <p>Questões de ENEM</p>	<u>29/10/19</u>	<p>PRINCÍPIOS: INTENCIONALIDADE; DIALOGIA</p> <p>TEMA GERADOR: MULTIPLE INTELLIGENCES</p> <p>TIME: 2 classes (1h20) 7h50 – 9h10</p> <p>USED MATERIALS: Computador, som e projetor Stickers Lollypops</p>
9.	<p>Song</p> <p>Conversa sobre o ENEM e chamada</p> <p>Sondagem de interesse do próximo tema</p> <p>Song “In my blood” and fill in the blanks activity 45'</p>	<u>05/11/19</u>	<p>PRINCÍPIOS: INTENCIONALIDADE, RESPEITO AO EDUCANDO; EDUCAÇÃO É IDEOLÓGICA</p> <p>TEMA GERADOR: RESILIENCE (song)</p> <p>TIME: 2 classes (1h05) 7h45 – 8h50</p> <p>USED MATERIALS: Computador, som e projetor Printed activity</p>
	Professora de atestado médico	<u>12/11/19</u>	NÃO HOUE AULA
10.	<p>Affirmative actions</p> <p>Reflexão sobre a importância da temática da consciência negra</p> <p>“The danger of a single story” video</p> <p>Reading activity p. 94</p>	<u>19/11/19</u>	<p>PRINCÍPIOS: INTENCIONALIDADE; DIALOGIA; LEITURA DE MUNDO; CRITICIDADE; RESPEITO AO EDUCANDO</p> <p>TEMA GERADOR: RACISM</p> <p>TIME: 2 classes (1h35) 7h40 – 9h15</p> <p>USED MATERIALS: Livro didático Computador, som e projetor Slides Video’s link: https://www.youtube.com/watch?v=EC-bh1YARsc</p>

Fonte: Elaboração própria.

Diferentemente das aulas da Fase Preliminar, as aulas de intervenção na EF ocorreram em um fluxo mais contínuo e menos entrecortado por faltas docentes ou atividades extras

escolares. Ao longo de 3 (três) meses, tivemos 2 (duas) faltas de PF por razões de saúde e 1 (um) feriado. As demais alterações de calendário se deram por troca de aulas entre professores, mas não comprometeram o andamento da pesquisa. Das aulas descritas na tabela acima, uma em especial foi o aulão ministrado inteiramente por mim, a convite de PF, para três turmas de 3º ano da EF. Por ter sido no horário das aulas de inglês da TF e por PF estar presente durante todo o horário, decidi incluí-la na contagem das aulas interventivas.

Em todas as aulas executadas, contemplamos as temáticas sugeridas pelos alunos (não todas, no entanto, devido ao número de sugestões não ser compatível ao número de aulas de que dispúnhamos) e o fizemos com base no livro didático e em materiais suplementares trazidos por mim ou por PF. As aulas ocorreram de maneira bastante fluida, com o engajamento e participação da maior parte dos discentes, especialmente empolgados com as novidades trazidas em sala de aula: vídeos, música, atividades de *listening* – que nunca haviam sido feitas anteriormente –, recebimento de *stickers*³³ como lembrança das aulas e discussão de temáticas de seu interesse.

O planejamento acima descrito foi fruto dos nossos ERP realizados durante a Fase de Reflexão e Planejamento, a qual durou aproximadamente 5 (cinco) meses. Nosso 1º ERP aconteceu no dia 11/07/2019 e o último ocorreu no dia 04/12/2019. Cada encontro se voltava para o planejamento das aulas de intervenção e para a discussão de temáticas centrais da pesquisa a partir de um texto provocador, como pode ser visto a partir da descrição dos ERP contida na tabela abaixo:

Tabela 9 – Descrição dos ERP realizados com PF

FASE DE REFLEXÃO E PLANEJAMENTO: ERP REALIZADOS COM PF			
ERP	DESCRIÇÃO DO ENCONTRO	DATA	INFORMAÇÕES ADICIONAIS
1.	<p>Encontro preliminar</p> <p>Feedback sobre a observação das aulas; Proposta da pesquisa; Entrega do questionário; Explicação sobre a estrutura dos futuros encontros: - Leitura de um texto provocador; - Discussão dos pontos principais do texto e de como inseri-los na prática docente; - Planejamento das aulas.</p>	11/07/19	<p>Feedback: PF se importa com seus alunos e procura estabelecer uma relação agradável e empática com eles; além de demonstrar preocupação em agradá-los e divertí-los (busca meios para isso. Ex: games).</p> <p>Proposta da pesquisa: Experimentar uma prática docente crítica em termos freireanos pela prática dos seus princípios pedagógicos.</p> <p>Planejamento das aulas: Tema Gerador; Princípios a serem trabalhados; Conteúdo; Atividade e avaliação.</p>

³³ Adesivos com citações de famosos ou frases curtas que abordassem o tema trabalhado em aula. Os alunos podiam colá-los no caderno ou onde desejassem como forma de “recordação” de cada aula.

2.	<p>Discussão das temáticas sugeridas</p> <p>Checagem das temáticas e lições do livro didático; Calendário de aulas; Resolução de dúvidas sobre a intervenção; Planejamento da 1ª aula de intervenção (30/08/19).</p>	28/08/19	<p>Discussão inicial sobre imperialismo linguístico e a perspectiva crítica do ELI para introduzir o primeiro texto a ser lido e discutido no próximo ERP. Explicação do passo a passo das demais fases da pesquisa.</p> <p>PF me passou os conteúdos e games que intencionava trabalhar com a TF. Recebimento do questionário respondido.</p>
3.	<p>Discussão do Texto 1</p> <p>COX, Maria Inês Pagliarini; ASSIS-PETERSON, Ana Antônia de. Inglês em tempos de globalização: para além de bem e mal. Calidoscópico, v. 5, n. 1, p. 5-14, jan/abr 2007.</p> <p>Impressões gerais da 1ª aula de intervenção; Planejamento da 2ª aula de intervenção (11/09/19).</p>	04/09/19	<p>PF fala da evolução do ELI nas escolas regulares e nas universidades desde o seu tempo de aluna até hoje.</p> <p>Na discussão do texto, PF diz se sentir culpada ou responsável pelo fracasso do ELI e se vê no lugar do aluno de escola pública porque foi nela em que ela se formou.</p>
4.	<p>Discussão do Texto 2</p> <p>MOTTA-ROTH, Désirée. Competências comunicativas interculturais no ensino de inglês como língua estrangeira. In: MOTTA-ROTH, Désirée et. al. (Org.) Linguagem, cultura e sociedade. Santa Maria: Programa de Pós-Graduação em Letras, UFSM, 2006, p. 285-303.</p> <p>Planejamento da 3ª aula de intervenção.</p>	11/09/19	<p>PF destacou o trabalho cultural que realiza procurando sempre dialogar uma cultura com a outra e rejeita aqueles que destacam apenas a cultura estrangeira.</p>
5.	<p>Planejamento das 4ª e 5ª aulas</p> <p>Resolução de dúvidas da docente sobre a forma de avaliação; Reorganização do calendário de aulas e programações; Feedback de PF sobre minha intervenção; Planejamento das 4ª (20/09/19) e 5ª aulas (24/09/19).</p>	18/09/19	<p>PF me deu um feedback sobre meu ritmo de aula: acelerado e muita atividade para uma aula só. Como os alunos não podem escrever nada no livro didático, PF sentiu falta de ter atividades escritas no caderno para desacelerar o ritmo e não ficar só na oralidade.</p>
	<p>Teríamos ERP no dia 07/10/19, mas PF se sentiu mal e desmarcou.</p>		<p>Como não conseguimos nenhum outro horário para fazer o ERP, a 6ª aula de intervenção foi planejada e executada inteiramente por PF no dia 22/10/19.</p> <p>Por causa do atraso no calendário dos ERP, enviei por email para PF os textos sobre os P#1 <i>Intencionalidade e autorresponsabilidade</i> e P#2 <i>Curiosidade Epistemológica</i> cujas leituras e respostas às PD e PR foram feitas por ela em casa e entregues a mim em outro momento.</p>
6.	<p>Discussão do P#3 Dialogia</p> <p>Leitura do texto e respostas às PD e PR; Planejamento da 7ª aula de intervenção: aulão para o ENEM (29/10/19).</p>	25/10/19	<p>PF me convidou para dar um aulão para todos os 3º anos da EF.</p> <p>Recebi as respostas escritas do P#1.</p>
7.	<p>Discussão do P#4 Respeito ao aluno e P#5 Leitura de mundo</p> <p>Leitura dos textos e respostas às PR oralmente; Planejamento da 8ª aula de intervenção (05/11/19).</p>	31/10/19	<p>Recebi as respostas escritas do P#2.</p> <p>PF reconhece ter dificuldade de ensinar gramática contextualizada. Rediscutimos o conceito de língua e os objetivos do ELI no Ensino Médio.</p>
8.	<p>Discussão do P#6 Educação é ideológica</p> <p>Leitura dos textos e respostas às PR oralmente; Planejamento da 9ª aula de intervenção (19/11/19).</p>	08/11/19	<p>Recebi as respostas escritas do P#2.</p> <p>PF reconhece ter dificuldade de ensinar gramática contextualizada. Rediscutimos o conceito de língua.</p>

9.	<p style="text-align: center;">Discussão do P#7 <i>Criticidade</i> e P#8 <i>Educar para libertar</i></p> <p>Leitura dos textos e respostas às PR oralmente; Avaliação da docente sobre as aulas da Fase Preliminar e da Fase de Intervenção.</p>	04/12/19	PF comenta sobre a importância da criticidade e do papel do professor de LI nesse processo.
----	---	----------	---

Fonte: Elaboração própria.

Sem dúvida, os encontros com PF foram os mais desafiadores para mim, pois a docente se mostrava bastante incomodada ou desconfortável com algumas propostas que eu trazia, em especial, o momento avaliativo que deveria ser feito pelos alunos da TF sem a presença da docente em sala para que eles ficassem à vontade para comentar como eram as aulas antes, durante e depois da intervenção. Após ela me dizer do seu incômodo – fato que me fez apreciar bastante a sua sinceridade e abertura – lhe informei que, caso ela desejasse, ela poderia ficar na sala nesse momento. No fim, ela decidiu sair e os alunos avaliaram a intervenção em sua ausência. No nosso último ERP, conversamos sobre a importância da autoavaliação que o docente deve fazer e de oportunizar aos alunos que eles também realizem uma avaliação do nosso trabalho. É nos abrindo ao outro e ouvindo suas opiniões que saberemos no que, de fato, devemos e podemos melhorar.

Outro desafio vivido na pesquisa com PF foi reassegurá-la de que meu papel ali era de auxílio e suporte para suas dificuldades, não de julgá-la por suas posturas. É claro que houve momentos em que precisei confrontá-la, até mesmo pela natureza crítica da pesquisa, e convidá-la a refletir e pensar novos meios e caminhos tanto teóricos como pedagógicos. Devido à sua insegurança e fragilidade emocional, PF vez por outra se sentia angustiada e insegura com seu trabalho e com minha presença. Por esse motivo, eu sempre procurava deixá-la o mais à vontade possível e dizia que queria construir uma parceria entre nós. Não faria nada sem o seu consentimento.

Por outro lado, foi na EF onde o trabalho foi mais bem dividido entre a docente e eu. Porque ela queria estar no controle de sua programação e saber exatamente o que seria feito a cada momento, PF acabou sendo a docente com quem mais dividi os turnos de fala durante as aulas e que mais participou ativamente das aulas de intervenção. Nas demais escolas, os professores preferiam que eu conduzisse as discussões e houve alguns momentos em que eu precisei dizer que o objetivo da intervenção era que eles também colocassem em prática aquilo que planejamos juntos nos ERP.

Foi muito importante para o meu amadurecimento como pesquisadora a postura de sinceridade adotada por PF que, vez por outra, também me tirava da zona de conforto e me

levava a procurar maneiras de conduzir a pesquisa de forma a cumprir os nossos objetivos pedagógicos do modo menos incômodo possível. Vi-me igualmente desafiada a não sentir pena dos meus sujeitos de pesquisa – sentimento bastante comum para mim por causa das minhas vivências pessoais –, pois eu estava plenamente consciente de que a autocomiseração não é o caminho para o crescimento e a mudança. Assim, ainda que compreendesse o lugar de fala e as experiências vividas por PF (bem como dos demais professores), não podia ceder ao conformismo e à autopiedade. Era preciso que eu assumisse a postura do confronto saudável e que visa à melhoria e ao crescimento, como quem diz: “Ok, você viveu tudo isso, essas são as suas dificuldades e limitações. O que você fará com elas?”.

Vejo que as escolas da rede pública foram as que me impuseram os maiores desafios. Primeiro, pela descontinuidade das aulas e reiteradas necessidades de readequação do calendário da pesquisa. Depois, pela visão estruturalista de língua apresentada pelas docentes ao longo de suas aulas – fruto de suas vivências como alunas no Ensino Básico e de suas formações acadêmicas – e consequente dificuldade de pôr em prática uma nova forma de ELI desconectadas da preocupação com os conteúdos gramaticais que, para elas, eram a principal fonte para avaliação dos seus alunos. Por fim, exclusivamente na EE, ao mesmo tempo em que eu não queria assumir a condução total das aulas de intervenção, eu me via com dificuldades de deixar a professora conduzi-las sozinha, quando eu percebia que a forma como tínhamos planejado o trabalho didático não estava sendo realizada ou que os princípios freireanos não estavam sendo postos em prática.

Sobre a Fase de Intervenção na EE, vejamos a tabela seguinte:

Tabela 10 – Descrição das aulas de intervenção na EE

FASE DE INTERVENÇÃO: AS AULAS REALIZADAS NA EE			
AULA	DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES	DATA	INFORMAÇÕES ADICIONAIS
1.	<p>Warm up: Complimenting each other 20'</p> <p>Let's talk about learning Reflexão sobre aprendizagem e os princípios freireanos 30'</p> <p>Feminism Video “We should all be feminists” 20'</p>	<u>26/07/19</u>	<p>PRINCÍPIOS: INTENCIONALIDADE; RESPEITO AO EDUCANDO; CRITICIDADE; LEITURA DE MUNDO; DIALOGIA TEMA GERADOR: LEARNING AND FEMINISM</p> <p>TIME: 2 classes (1h40) 7h – 8h40</p> <p>USED MATERIALS: Slides e projetor Lollypops Sticker Freire's quote</p> <p>Video's link: https://www.youtube.com/watch?v=fyOubzfkjXE</p>

2.	<p>Feminism (continuação) Video 5' Discussão sobre o vídeo e experiências pessoais Exercício de interpretação de texto sobre o tema Chimamanda's quote</p>	<u>02/08/19</u>	<p>PRINCÍPIOS: RESPEITO AO EDUCANDO; INTENCIONALIDADE; CRITICIDADE; EDUCAR PARA LIBERTAR; LEITURA DE MUNDO TEMA GERADOR: FEMINISM</p> <p>TIME: 2 classes (1h30) 7h10 – 8h40</p> <p>USED MATERIALS: Video's link: https://www.youtube.com/watch?v=fyOubzfkjXE Chimamanda's quote</p>
	Gincana do colégio a semana inteira	<u>09/08/19</u>	NÃO HOUVE AULA
3.	<p>Warm up: Who will I be in 5 years?</p> <p>Professional careers Texts p. 49 Produção de frases</p>	<u>16/08/19</u>	<p>PRINCÍPIOS: RESPEITO AO EDUCANDO; INTENCIONALIDADE; CRITICIDADE; EDUCAR PARA LIBERTAR TEMA GERADOR: HEALTHY EATING (food)</p> <p>TIME: 2 classes (1h27) 7h13 – 8h40</p> <p>USED MATERIALS: Livro <i>Learn and Share in English</i> Caderno e lápis/caneta</p>
	Apresentações do Projeto 20 anos do colégio	<u>23/08/19</u>	NÃO HOUVE AULA
	Aula de revisão com a turma em outro horário	<u>28/08/19</u>	<p>ASSUNTOS DA REVISÃO:</p> <p>OBS.: Não pude estar presente ou intervir porque foi um remanejamento de aulas de última hora no colégio.</p>
	Simulado Biologia e Inglês	<u>03/09/19</u>	<p>PROVA COM 20 QUESTÕES: 10 questões → interpretação de 6 textos diferentes 10 questões → conteúdos gramaticais: <i>past perfect</i> e <i>can</i></p>
4.	<p>Warm up: What am I good at? 5'</p> <p>Multiple intelligences "Multiple intelligences" video Identifying my intelligences</p>	<u>06/09/19</u>	<p>PRINCÍPIOS: INTENCIONALIDADE; CRITICIDADE; EDUCAR PARA LIBERTAR; LEITURA DE MUNDO; EDUCAÇÃO É IDEOLÓGICA; DIALOGIA TEMA GERADOR: MULTIPLE INTELLIGENCES</p> <p>TIME: 1 class (1h) 7h10 – 8h10</p> <p>USED MATERIALS: Video's link: https://www.youtube.com/watch?v=TLvHSuCBEO8&t=21s Computador, som e projetor</p> <p>OBS.: Só houve 1 aula porque teve um projeto de história no auditório.</p>
	Professora na aula do mestrado	<u>13/09/19</u>	NÃO HOUVE AULA
	Transformaê – Projeto das escolas estaduais	<u>20/09/19</u>	NÃO HOUVE AULA
5.	<p>Multiple intelligences (continuação) Identifique suas inteligências e a de celebridades (using "I can...") Albert Einstein's quote</p>	<u>27/09/19</u>	<p>PRINCÍPIOS: DIALOGIA; EDUCAR PARA LIBERTAR TEMA GERADOR: MULTIPLE INTELLIGENCES</p> <p>TIME: 2 classes (1h30) 7h10 – 8h40</p> <p>USED MATERIALS: Computador, som e projetor Caderno e lápis/caneta Stickers</p>
6.	<p>"Shallow" song Clipe "Shallow" Fill in the blanks activity (slides) Correção, tradução e interpretação da música</p>	<u>04/10/19</u>	<p>PRINCÍPIOS: INTENCIONALIDADE; DIALOGIA TEMA GERADOR: MUSIC</p> <p>TIME: 2 classes (1h30) 7h10 – 8h40</p> <p>USED MATERIALS: Computador, som e projetor Slides Caderno e caneta/lápis</p>

7.	<p>Black consciousness</p> <p>Explicação e discussão sobre o tema Reading Strategies no quadro e caderno</p> <p>Leitura de textos do livro</p>	<p><u>11/10/19</u></p>	<p>PRINCÍPIOS: INTENCIONALIDADE, RESPEITO AO EDUCANDO; EDUCAÇÃO É IDEOLÓGICA</p> <p>TEMA GERADOR: RESILIENCE (song)</p> <p>TIME: 2 classes (1h25) 7h15 – 8h40</p> <p>USED MATERIALS: Computador, som e projetor Printed activity</p>
8.	<p>Warm up: What legacy do I wanna leave?</p> <p>“I have a dream” speech</p> <p>Oral comprehension activity no quadro (fill in the blanks)</p>	<p><u>18/10/19</u></p>	<p>PRINCÍPIOS: INTENCIONALIDADE; DIALOGIA; LEITURA DE MUNDO; CRITICIDADE; RESPEITO AO EDUCANDO; EDUCAR PARA LIBERTAR</p> <p>TEMA GERADOR: RACISM</p> <p>TIME: 2 classes (1h35) 7h40 – 9h15</p> <p>USED MATERIALS: Livro didático Computador, som e projetor Slides Video's link: https://www.youtube.com/watch?v=EC-bh1YARsc</p>
	<p>Professora nas aulas do mestrado</p>	<p><u>25/10/19</u></p>	<p>NÃO HOUVE AULA.</p>
9.	<p>Black consciousness</p> <p>Listening activity “Hey, black child” poem</p> <p>Fill in the blanks</p>	<p><u>01/11/19</u></p>	<p>PRINCÍPIOS: INTENCIONALIDADE; DIALOGIA; LEITURA DE MUNDO; CRITICIDADE; RESPEITO AO EDUCANDO; EDUCAR PARA LIBERTAR</p> <p>TEMA GERADOR: RACISM</p> <p>TIME: 1 class (55') 7h05 – 8h10</p> <p>USED MATERIALS: Quadro e marcador Caixa de som e celular Caderno e caneta</p> <p>Video's link: https://www.youtube.com/watch?v=N3CKI_6pLYo</p>

Fonte: Elaboração própria.

A intervenção na EE durou por volta de 3 (três) meses, tendo seu início no dia 26/07/2019 e seu término no dia 01/11/2019, e apresentou algumas dificuldades quanto ao tempo de trabalho disponível. Além dos já mencionados atrasos de PE e da organização escolar como um todo tolerar os atrasos docentes e discentes, também poderia ocorrer redução “surpresa” da carga horária. Se nos programássemos para um encontro de 2 (duas) horas/aula com os alunos, não raro poderíamos ficar sabendo pela coordenação na hora da aula de que só disporíamos de 1 (uma) hora/aula, como aconteceu nas aulas 4 e 9.

Como mencionei anteriormente, outra dificuldade encontrada foi o ajuste na condução das aulas. Das 9 (nove), 6 (seis) foram conduzidas majoritariamente por mim, com poucas inserções de PE, 2 (duas) inteiramente por ela com pequenas contribuições minhas e 1 (uma) foi compartilhada. Nas duas primeiras aulas de intervenção, PE se ausentou em parte da aula e, como dito, precisei lembrá-la em nossos ERP de que sua presença nas aulas era imprescindível.

Durante a intervenção, foi possível perceber uma mudança na práxis de PE quanto a estimular a participação de seus alunos, perguntando-lhes suas opiniões acerca do tema trabalhado. Por outro lado, também observei que PE apresentava dificuldades de objetividade ao discutir a temática. Na aula 7, conduzida inteiramente por ela, PE passou os 35 (trinta e

cinco) minutos iniciais da aula apenas fazendo a introdução do tema *Black consciousness* em língua materna. Nessa mesma aula, PE retomou o hábito de escrever no quadro o conteúdo que, dessa vez, foi o *Reading Strategies*. Ao vê-la escrevendo no quadro as explicações das técnicas de *scanning* e *skimming*, por exemplo, fui até ela e lhe disse que esse tipo de conhecimento era melhor absorvido se praticado e não ao copiar suas definições. PE acatou meu conselho e resolveu interromper a cópia para selecionar textos no livro a fim de que eles praticassem as estratégias de leitura.

O que eu consegui perceber em PE é que ela era bastante aberta e acatava bem as discussões e novidades advindas das leituras nos nossos ERP, mas, no momento de pôr em prática, ela tendia a voltar à sua práxis de outrora. Isso, aliado à liberdade a mim outorgada por PE e ao fato de que nossas aulas eram constantemente reduzidas seja pelos atrasos ou pelos imprevistos, fez com que eu desejasse tomar a frente na maior parte das aulas de intervenção. Olhando em retrospecto, acredito que a abordagem com PE poderia ter sido realizada num modelo mais de mentoria, como fiz na aula 7. No momento em que percebesse que algo poderia ser melhorado ou feito de forma a contribuir para a prática dos princípios freireanos na construção de uma aprendizagem mais significativa, eu interviria e sugeriria readequações nas atividades e explicações propostas por PE. Esse tipo de intervenção necessitaria, claro, do consentimento prévio da docente. Considero ser essa uma limitação da minha atuação na EE.

Os ERP com PE ocorreram, em sua maioria, nas quartas-feiras e totalizaram 9 (nove) momentos de conversa presencial. Além dessas, também conversamos pelo aplicativo de celular *Whatsapp*, chegando a planejar aulas por lá quando a docente precisava se ausentar e não conseguíamos nos encontrar pessoalmente antes do dia da aula de intervenção. Compreendendo um período de quase 5 (cinco) meses, no total, nossos ERP começaram no dia 17/07/2019 e se encerraram no dia 05/12/2019. Durante a pesquisa, PE se encontrava em plena realização de seu mestrado e, por isso, precisou se ausentar da cidade algumas semanas seguidas, impedindo que desenvolvêssemos nossas discussões e planejamentos presencialmente. Por esse motivo, 4 (quatro) das 9 (nove) aulas de intervenção foram planejadas à distância pelo *whatsapp*. Vejamos como se deram esses encontros:

Tabela 11 – Descrição dos ERP realizados com PE

FASE DE REFLEXÃO E PLANEJAMENTO: ERP REALIZADOS COM PE			
ERP	DESCRIÇÃO DO ENCONTRO	DATA	INFORMAÇÕES ADICIONAIS

1.	<p align="center">Encontro preliminar</p> <p>Entrega do questionário; Explicação sobre as novas fases da pesquisa; Explicação sobre a estrutura dos futuros encontros: - Leitura de um texto provocador; - Discussão dos pontos principais do texto e de como inseri-los na prática docente; - Planejamento das aulas.</p>	<u>17/07/19</u>	<p>Objeto da pesquisa: a prática docente.</p> <p>Proposta da pesquisa: Experienciar uma prática docente crítica em termos freireanos pela prática dos seus princípios pedagógicos.</p> <p>Planejamento das aulas: Tema Gerador; Princípios a serem trabalhados; Conteúdo; Atividade e avaliação.</p>
2.	<p align="center">Discussão do Texto 1</p> <p>COX, Maria Inês Pagliarini; ASSIS-PETERSON, Ana Antônia de. Inglês em tempos de globalização: para além de bem e mal. Calidoscópio, v. 5, n. 1, p. 5-14, jan/abr 2007.</p> <p>Planejamento da 1ª aula de intervenção (26/07/19).</p>	<u>24/07/19</u>	<p>Recebimento do questionário respondido.</p> <p>PE comenta a dificuldade de ELI na escola pública devido às circunstâncias impostas, bem como a má formação do docente. Ela diz se identificar com as denúncias trazidas pelo texto.</p> <p>Aula 01: Aprendizagem e <i>Feminism</i>. Optamos por concluir as atividades da aula 01 sobre <i>Feminism</i> na aula 02 (02/08/19).</p>
	Semana da Gincana	<u>07/08/19</u>	NÃO HOUVE ERP
3.	<p align="center">Planejamento da 3ª aula</p> <p>Impressões gerais das 1ª e 2ª aulas de intervenção; Planejamento da 3ª aula de intervenção (16/08/19).</p>	<u>14/08/19</u>	<p>PF afirma ter se surpreendido com a participação dos alunos na 1ª aula de intervenção e elogia minha prática pedagógica.</p> <p>Aula 03: <i>Career</i> (pedi pra alternar a condução).</p>
	Projeto de 20 anos da EE	<u>21/08/19</u>	NÃO HOUVE ERP.
4.	<p align="center">Discussão do Texto 2</p> <p>MOTTA-ROTH, Désirée. Competências comunicativas interculturais no ensino de inglês como língua estrangeira In: MOTTA-ROTH, Désirée et. al. (Org.) Linguagem, cultura e sociedade. Santa Maria: Programa de Pós-Graduação em Letras, UFSM, 2006, p. 285-303.</p>	<u>28/08/19</u>	<p>PE destaca os conceitos de cultura trazidos pelo texto e faz uma autocritica quando se depara com a denúncia da autora sobre a veneração da cultura alheia e sua imposição sobre os alunos no ELI.</p> <p>Impressões sobre a última aula: PE achou que os alunos participaram pouco.</p>
5.	<p align="center">Entrega do texto do P#1 Intencionalidade e autorresponsabilidade</p> <p>Texto: 1º tópico do Capítulo 3 da tese. Planejamento da 4ª aula de intervenção (06/09/19).</p>	<u>04/09/19</u>	<p>Resposta escrita às PD dp P#1 no ERP e leitura e resposta escrita à PR a serem feitas em casa.</p> <p>Aula 04: <i>Multiple intelligences</i>.</p>
	Professora nas aulas do mestrado	<u>11/09/19</u>	NÃO HOUVE ERP.
6.	<p align="center">Discussão do P#1 Intencionalidade e autorresponsabilidade e do P#2 Curiosidade epistemológica</p> <p>Impressões sobre o P#1; Resposta à PD e leitura do texto do P#2.</p>	<u>18/09/19</u>	<p>PE relata que o texto, pra ela, foi “um tapa na cara”, ela se identificou bastante com ele e se sentiu provocada à mudança.</p> <p>Entrega da resposta à PR#1 e resposta à PR#2 em casa.</p>
	Jogos do JERP	<u>25/09/19</u>	<p>NÃO HOUVE ERP.</p> <p>Optamos por concluir as atividades da aula 04 sobre <i>Multiple intelligences</i> na aula 05 (27/09/19).</p>
	Paralisação	<u>02/10/19</u>	<p>NÃO HOUVE ERP.</p> <p>A aula 06 (04/10/19) foi planejada pelo <i>Whatsapp</i>. Tema: <i>Song “Shallow” and Emotional Intelligence</i></p>
	Professora nas aulas do mestrado	<u>09/10/19</u>	<p>NÃO HOUVE ERP.</p> <p>A aula 07 (11/10/19) foi planejada pelo <i>Whatsapp</i>. Tema: <i>Black Consciousness</i>.</p>

	Professora nas aulas do mestrado	<u>16/10/19</u>	NÃO HOUVE ERP. A aula 08 (18/10/19) foi planejada pelo <i>Whatsapp</i> . Tema: <i>Black Consciousness</i> (Martin Luther King speech)
	Professora nas aulas do mestrado	<u>23/10/19</u>	NÃO HOUVE ERP.
7.	Discussão do P#2 <i>Curiosidade epistemológica</i> e do P#3 <i>Dialogia</i> Discussão do P#2; Leitura do P#3 e resposta às PD e PR; Planejamento da 9ª aula (01/11/19).	<u>30/10/19</u>	Entrega das respostas escritas às PR#2. PE compartilha sua história sofrida como aluna na Educação Básica.
8.	Discussão do P#4 <i>Respeito ao aluno</i> Feedback sobre a avaliação passada por PE; Leitura do texto do P#4 e respostas às PD e PR oralmente.	<u>08/11/19</u>	Comento com PE sobre a dificuldade da avaliação passada na aula anterior. PE confessa ter perdido oportunidades de valorizar seus alunos em sala de aula e avalia que o fator emocional é preponderante para a aprendizagem.
	Professora nas aulas do mestrado	<u>12/11/19</u>	NÃO HOUVE ERP.
9.	Discussão do P#5 <i>Leitura de mundo</i> Leitura do texto e resposta à PR oralmente.	<u>21/11/19</u>	PE reconhece já ter dado muita aula sem levar em conta a leitura de mundo do aluno.
10.	Discussão dos P#6 <i>Educação é ideológica</i>, P#7 <i>Criticidade</i> e P#8 <i>Educar para libertar</i> Leitura dos textos e respostas às PR oralmente; Avaliação da docente sobre as aulas da Fase Preliminar e da Fase de Intervenção.	<u>05/12/19</u>	

Fonte: Elaboração própria.

Apesar da quebra na sequência dos encontros devido às aulas do mestrado de PE ou de eventos escolares, nossos ERP seguiram um ritmo bastante agradável e fluido no tocante à receptividade da docente às sugestões da Pedagogia Crítica. PE, a princípio, tinha resistência a Freire – algo que, posteriormente, concluímos ter-se originado em conceitos equivocados sobre ele e sua proposta educativa. No ERP#4, PE me disse:

Eu te falei que eu tinha uma resistência a Paulo Freire, né? [...] Eu fiz magistério e nunca ouvi falar de Paulo Freire no magistério. E era importantíssimo. A gente ia dar aula pra quem? Da alfabetização à quarta série. Paulo Freire tinha que começar daí, né? Nunca ouvi falar. Eu terminei em 1989. Aí, quando eu fui pra faculdade, por que o meu primeiro vestibular foi em 1996 pra Letras em Conquista, ainda estava grávida [...], tive pré-eclâmpsia... Não deu. Larguei. [...] Aí, quando foi em 2006 [...], eu passei em Pedagogia. Fui cursar. [...] Aí, veio aquele Paulo Freire assim: “Tem que deixar o aluno aprender por ele mesmo”. Eu falei: “Não! Não! Ele não tem que descobrir sozinho, por ele mesmo, as coisas assim...”. [...] Eu falei assim: “Não, gente. A gente tem que mostrar pro menino que é isso, que isso aqui que é o certo.” Entendeu? Eu não aceitava que ele era construtor do próprio conhecimento, não. [...] Eu achava isso uma bagunça. Freire tá bagunçando tudo! (risos) [...] Eu levantei um muro, Tainá. Eu falei assim:

“Não, esse cara tá querendo esculhambar tudo. [...] Ele tá desmontando tudo que eu construí do meu primário pra cá, do meu magistério... Tudo organizadinho, esse cara vai bagunçar? Não! Eu não vou seguir a linha de Paulo Freire! Não vou!”. Fiquei anos ali... anos. [...] Aí, depois, eu comecei a ver nos cursos. O Estado promovia alguns cursos que vinha gente de fora e aí, passava alguma coisa no método freireano e tal. Aí eu via que aquela ali era legal pra eu dar uma aula, aquela forma ali e tal. Aí, eu fui mesclando. [...] Aí eu falei: “Olha, gente, dá certo. Legal. É bom. Os meninos gostaram. Eu tive um resultado bom.” [...] Eu fui entender Paulo Freire na prática!

Foi possível perceber a cada ERP que PE cada vez mais se sentia atraída e representada pela pedagogia freireana e em alguns momentos lamentou não ter tido acesso a esse conhecimento no começo de sua carreira. A docente se encontra a 5 (cinco) anos de distância de sua aposentadoria e, apesar de desejar ter conhecido Freire de verdade anteriormente, afirma estar feliz com a oportunidade de aplicar seus princípios em sua prática daqui em diante. PE disse, ainda, ter percebido o quanto ela ainda tinha a aprender sobre sua prática e o ELI quando ela entrou no mestrado no início de 2019. Ela esclarece que nunca tinha se percebido como “acabada, completa”, mas acreditava que para aquilo que tinha se disposto a fazer – ensinar LI – ela já tinha conhecimento suficiente. O ano de 2019 foi, então, para ela, um período de redescoberta de sua docência.

Na realidade da EP, tínhamos apenas 1 (uma) hora/aula por semana. Por essa razão, o planejamento e execução das aulas de intervenção compreenderam 18 (dezoito) encontros e totalizaram 5 (cinco) meses, começando no dia 29/05/2019 e finalizando no dia 22/10/2019. As aulas na EP fluíram ininterruptamente e a parceria com PP se deu de forma bastante natural e agradável. PP se mostrou totalmente aberto às minhas sugestões, mesmo quando eu quis modificar radicalmente o modo como as aulas vinham sendo desenvolvidas até então, focadas majoritariamente na realização das atividades do módulo. Receoso de não dar conta do apertado calendário do sistema de ensino adotado pela EP, o SAS, esse docente se viu “de mãos atadas” no que concerne ao planejamento diversificado de suas aulas.

Aos poucos, durante nossos ERP, fomos encontrando os nossos reais objetivos de ensino a partir da nossa intencionalidade e criamos estratégias para contemplação da curiosidade e do interesse dos alunos sem negligenciar a proposta do SAS. Com os temas sugeridos pela TP em mãos, após a realização da sondagem temática, procuramos no módulo questões que os abordassem e fizemos com que o livro trabalhasse a nosso favor e não o contrário. Acredito que conseguimos fazer com que PP deixasse de ser refém do sistema e aprendemos juntos a fazer o sistema servir a nossos propósitos e intencionalidade, como podemos conferir na tabela abaixo:

Tabela 12 – Descrição das aulas de intervenção na EP

FASE DE INTERVENÇÃO: AS AULAS REALIZADAS NA EP			
AULA	DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES	DATA	INFORMAÇÕES ADICIONAIS
1.	Warm up: Complimenting each other 10' Apresentação da proposta 5' Let's talk about "Learning" 10' Planejamento participativo (coleta dos temas geradores) 10'	<u>29/05/19</u>	PRINCÍPIOS: INTENCIONALIDADE; LEITURA DE MUNDO; CRITICIDADE TEMA GERADOR: FEMINISM TIME: 2 classes (1h40) USED MATERIALS: List of compliments/adjectives and lollypops Slides Ebook "We should all be feminists" by Chimamanda Adichie
2.	Feminism TED Talk: "We should all be feminists" 30' Discussing 15' Reading and interpreting 20' Chimamanda's Quote		Video's link: https://www.youtube.com/watch?v=hg3umXU_qWc Printed exercises and text fragments Printed stickers HOMEWORK ORIENTATION: Terminar as questões da ficha em casa.
3.	Correction of Lesson 13: Class activities Information about the changes (sorteio para as próximas correções)	<u>04/06/19</u>	PRINCÍPIOS: INTENCIONALIDADE; TIME: 1 class (50') USED MATERIALS: Book HOMEWORK ORIENTATION: Leia o fragmento do discurso de Chimamanda e produza um "chunk vocabulary" com os novos aprendizados construídos a partir da leitura e do estudo do fragmento.
4.	"Shallow" Fill in the blanks activity 30' Movie trailer 15' Sorteio questões 5'	<u>11/06/19</u>	PRINCÍPIOS: LEITURA DE MUNDO; CRITICIDADE TEMA GERADOR: SONG TIME: 1 class (50') USED MATERIALS: Song's link: Video's link: https://www.youtube.com/watch?v=hg3umXU_qWc Printed exercise Computer and stereo
	Semana de prova	<u>17/06/19</u>	NÃO HOVE AULA
	Feriado Junino e Recesso Escolar	<u>20/06 a</u> <u>02/07/19</u>	
5.	Nova disposição da sala em U Warm up: Gratidade (mindfulness) 10' Song Correção da ficha da música "Shallow" Poem "The man who thinks he can" Written activity	<u>09/07/19</u>	PRINCÍPIOS: EDUCAR PARA LIBERTAR; INTENCIONALIDADE E AUTORRESPONSABILIDADE TEMA GERADOR: SONG TIME: 1 class (50') USED MATERIALS: Printed exercise HOMEWORK ORIENTATION: Lesson 15 – Class activities
6.	Warm up: Heart beat 10' Lesson 15 Correction 1 Q Class Activities "Inside Out" Movie's Trailer 10' Printed activity (oral comprehension)	<u>16/07/19</u>	PRINCÍPIOS: TEMA GERADOR: MOVIE TIME: 1 class (50') USED MATERIALS: Student book Video's link: Printed exercise HOMEWORK ORIENTATION: Assistir o filme e responder a ficha.
7.	Warm up: Be aware of your body 10' Emotions Slides: characters 20' "Inside Out" Trailer 10' Correction of printed activity Q.1 10'	<u>23/07/19</u>	PRINCÍPIOS: DIALOGIA; RESPEITO AO EDUCANDO; CURIOSIDADE TEMA GERADOR: MOVIE TIME: 1 class (50') USED MATERIALS: Student book Slides Printed exercise HOMEWORK ORIENTATION: Lesson 16 – Class activities

8.	<p>Warm up: Memory of the future 5' Lesson 16 Correction Q.4 Class Activities</p> <p>“Inside Out” 10 Lessons from the movie 20' Correction of printed activity 20'</p>	<u>30/07/19</u>	<p>PRINCÍPIOS: TEMA GERADOR: MOVIE TIME: 1 class (50')</p> <p>USED MATERIALS: Student book Slides Printed exercise</p> <p>HOMEWORK ORIENTATION: Lesson 17 – Class activities</p>
9.	<p>Warm up: Selective thinking 10' Lesson 17 Correction Q.4 Class Activities</p> <p>Culture: Brazilian food Soft Tacos recipe video “10 things the world should learn from Brazilians” video 10' Discussion 20'</p>	<u>06/08/19</u>	<p>PRINCÍPIOS: TEMA GERADOR: CULTURE / FOOD TIME: 1 class (50')</p> <p>USED MATERIALS: Slides Video's link: https://www.youtube.com/watch?v=DYfOD_SWvhs</p>
10.	<p>Warm up: Count your victories 10'</p> <p>Interculturality “10 things the world should learn from Brazilians” video 10' Oral comprehension activity: vocabulary Culture quote</p>	<u>13/08/19</u>	<p>PRINCÍPIOS: CRITICIDADE; RESPEITO AO EDUCANDO; LEITURA DE MUNDO TEMA GERADOR: CULTURE TIME: 1 class (50')</p> <p>USED MATERIALS: Video's link: https://www.youtube.com/watch?v=DYfOD_SWvhs Printed exercise</p> <p>HOMEWORK ORIENTATION: Finish activity at home and Lesson 18 Q. 3 and 4.</p>
	Alunos do 3º ano foram visitar a UESB	<u>20/08/19</u>	NÃO HOUE AULA.
11.	<p>Warm up: 10' Lesson 18 Correction Q.3 e 4</p> <p>Immigrants and refugees Slides and discussion 20' Political quotes 10' “Jane The Virgin”: Alba’s speech 10'</p>	<u>27/08/19</u>	<p>PRINCÍPIOS: LEITURA DE MUNDO; CRITICIDADE; RESPEITO AO EDUCANDO; EDUCAR PARA LIBERTAR TEMA GERADOR: POLITICS / IMMIGRATION TIME: 1 class (50')</p> <p>USED MATERIALS: Video's link: Printed exercise</p> <p>HOMEWORK ORIENTATION: Lesson 19 Q.5 – Class activities</p>
12.	<p>Warm up: Imagine a world of peace 10' Lesson 20 Q.4 “Immigration”</p> <p>Gun control Lesson 19 Q.5 Rio’s violence Bolsonaro’s quote List of pros and cons</p>	<u>03/09/19</u>	<p>PRINCÍPIOS: CRITICIDADE; LEITURA DE MUNDO TEMA GERADOR: POLITICS / NEWS TIME: 1 class (50')</p> <p>USED MATERIALS: Student Book Slide</p> <p>HOMEWORK ORIENTATION: Finish the list</p>
13.	<p>Warm up: Accomplishing my goals 10'</p> <p>ENEM Lessons 21 and 22 5' to answer and then share</p>	<u>10/09/19</u>	<p>PRINCÍPIOS: INTENCIONALIDADE; DIALOGIA; AUTONOMIA (RESPEITO AO EDUCANDO) TEMA GERADOR: ENEM QUESTIONS TIME: 1 class (50')</p> <p>USED MATERIALS: Student Book Lollypops</p> <p>HOMEWORK ORIENTATION: Lesson 23 – Class activities</p>
14.	<p>Warm up: Accomplishing my goals 10' Lesson 27 Q.5</p> <p>Financial management “Tips on Financial Management for teens” video Printed activity</p>	<u>17/09/19</u>	<p>PRINCÍPIOS: INTENCIONALIDADE; DIALOGIA; RESPEITO AO EDUCANDO; LEITURA DE MUNDO TEMA GERADOR: FINANCE TIME: 1 class (50')</p> <p>USED MATERIALS: Printed activity Video's link: https://www.youtube.com/watch?v=4cZ4Qm3fKEY&t=1s</p>

15.	<p align="center">Financial management</p> <p align="center">“Financial planning: a guide to personal finance” video Printed activity Quote</p>	<u>24/09/19</u>	<p>PRINCÍPIOS: INTENCIONALIDADE; DIALOGIA; RESPEITO AO EDUCANDO; LEITURA DE MUNDO; EDUCAR PARA LIBERTAR TEMA GERADOR: FINANCE</p> <p>TIME: 1 class (50’)</p> <p>USED MATERIALS: Printed activity Video’s link: https://www.youtube.com/watch?v=BfLMdeuqlqQ</p>
16.	<p align="center">Warm up: Taming the monkey 5’</p> <p align="center">Music (lesson 25) Questões do livro Karaoke “The scientist”</p>	<u>01/10/19</u>	<p>PRINCÍPIOS: DIALOGIA; RESPEITO AO EDUCANDO TEMA GERADOR: MUSIC</p> <p>TIME: 1 class (50’)</p> <p>USED MATERIALS: Printed activity Song’s link: https://www.youtube.com/watch?v=XrjSnQ9IMy4</p>
17.	<p align="center">Warm up: Relaxing 5’</p> <p align="center">Homestead “Self Sufficient Homestead” video Printed activity (<i>listening</i>)</p>	<u>08/10/19</u>	<p>PRINCÍPIOS: INTENCIONALIDADE; DIALOGIA; RESPEITO AO EDUCANDO; LEITURA DE MUNDO TEMA GERADOR: LIVESTOCK</p> <p>TIME: 1 class (50’)</p> <p>USED MATERIALS: Printed activity Video’s link: https://www.youtube.com/watch?v=QJhmMQloYJM</p>
	Feriado do Dia do Professor	<u>15/10/19</u>	NÃO HOUE AULA.
18.	<p align="center">Warm up: Breathing and relaxing 5’</p> <p align="center">Homestead “Living off the Land” video Printed activity (<i>listening</i>)</p>	<u>22/10/19</u>	<p>PRINCÍPIOS: INTENCIONALIDADE; DIALOGIA; RESPEITO AO EDUCANDO; LEITURA DE MUNDO TEMA GERADOR: LIVESTOCK</p> <p>TIME: 1 class (50’)</p> <p>USED MATERIALS: Printed activity Video’s link: https://www.youtube.com/watch?time_continue=3&v=iCZLRL3bQe8</p>

Fonte: Elaboração própria.

As aulas ministradas na EP foram as que melhor consegui trabalhar e pôr em prática os princípios freireanos. Mesmo com metade do tempo de aula semanal daquele disponível nas outras duas instituições participantes, as aulas na EP fluíam com maior continuidade e senso de início, meio e fim. Foi ela também a única escola em que conseguimos realizar um momento inicial de *Warm up* em todas as aulas – PP, inclusive, incluiu essa atividade em sua prática, mesmo depois da pesquisa acabar. Além disso, devido à quantidade reduzida de alunos e, portanto, de sugestões temáticas, conseguimos contemplar quase todas em nossas aulas e isso contribuiu para o sucesso da proposta na TP.

No que diz respeito aos ERP com PP, esse docente se mostrou sempre muito disponível e interessado. PP é um professor responsável e organizado e, diferente de PF e PE, ele não dispunha de horários de AC para me encontrar – o que fez com que ele me oferecesse para realização dos nossos ERP um horário de intervalo entre uma aula e outra no turno oposto em outro local de trabalho. Trago, na tabela abaixo, a descrição de como foram esses encontros com PP:

Tabela 13 – Descrição dos ERP realizados com PP

FASE DE REFLEXÃO E PLANEJAMENTO: ERP REALIZADOS COM PP			
ERP	DESCRIÇÃO DO ENCONTRO	DATA	INFORMAÇÕES ADICIONAIS
1.	<p>Encontro preliminar</p> <p>Feedback sobre a observação das aulas; Proposta da pesquisa; Explicação sobre a estrutura dos futuros encontros: - Leitura de um texto provocador; - Discussão dos pontos principais do texto e de como inseri-los na prática docente; - Planejamento das aulas. Adequação da pesquisa às exigências da escola e do método de ensino; Conteúdos previstos; Planejamento das 1ª, 2ª (30/05/19) e 3ª aulas (04/06/19).</p>	17/05/19	<p>Feedback: Conhecimento linguístico; Preparação para as aulas; Preocupação em agradar os alunos; e Criatividade na produção de atividades extras.</p> <p>Proposta da pesquisa: Experimentar uma prática docente crítica em termos freireanos pela prática dos seus princípios pedagógicos.</p> <p>Planejamento das aulas: Tema Gerador; Princípios a serem trabalhados; Conteúdo; Atividade e avaliação.</p> <p>Aulas 1 e 2 (aulão): Aprendizagem e <i>Feminism</i>. Aula 3:</p>
2.	<p>Discussão do Texto 1</p> <p>MOITA LOPES, Luís Paula da. Inglês e Globalização em uma Epistemologia de Fronteira: Ideologia Lingüística para Tempos Híbridos. D.E.L.T.A., v. 24, n. 2, p. 309-340, 2008.</p> <p>Planejamento da 4ª aula (11/06/19).</p>	06/06/19	<p>PP relata perceber uma visão hegemônica do inglês nas falas de alguns alunos quando afirmam que quem não fala inglês não faz parte do mundo, por exemplo.</p> <p>Aula 4: <i>Song "Shallow"</i></p>
	Feriado Junino e Recesso Escolar	20/06 a 02/07/19	
3.	<p>Discussão do Texto 2</p> <p>MOTTA-ROTH, Désirée. Competências comunicativas interculturais no ensino de inglês como língua estrangeira In: MOTTA-ROTH, Désirée et. al. (Org.) Linguagem, cultura e sociedade. Santa Maria: Programa de Pós-Graduação em Letras, UFSM, 2006, p. 285-303.</p> <p>Planejamento da 5ª aula (09/07/19).</p>	13/06/19	<p>PP diz ter achado interessante a descrição prática trazida no texto sobre como abordar diferentes culturas na aula de LI.</p> <p>Aula 5: Correção da atividade sobre a música "<i>Shallow</i>" <i>Lesson 15</i></p>
4.	<p>Planejamento</p> <p>Impressões sobre a última aula; Planejamento da 6ª aula (16/07/19).</p>	12/07/19	<p>PF destacou o trabalho cultural que realiza procurando sempre dialogar uma cultura com a outra e rejeita aqueles que destacam apenas a cultura estrangeira.</p> <p>Aula 6: <i>Movie "Insight out"</i></p>
	ERP alterado para dia 25/07/2019, pois PP ainda não havia lido o texto provocador	19/07/19	Aula 7 (23/06/19) planejada pelo <i>whatsapp</i> , pois foi continuação da aula anterior: atividade sobre o filme <i>Insight out</i> .
5.	<p>Discussão sobre o Texto 3</p> <p>Texto 3 – Capítulo 3 desta tese; Impressões sobre o texto; Planejamento da 8ª aula (30/07/19).</p>	25/07/19	<p>PP afirma já praticar alguns dos princípios freireanos e considera outros um desafio para ele.</p> <p>Aula 8: <i>Movie</i></p>
6.	<p>Discussão inicial sobre o Texto 4</p> <p>SIQUEIRA, Sávio. O desenvolvimento da consciência cultural crítica como forma de combate à suposta alienação do professor brasileiro de inglês. Revista Inventário, 4 ed., jul. 2005.</p>	01/08/19	<p>PP tinha lido as primeiras oito páginas do texto e deu as suas impressões iniciais sobre ele. Ele concorda com o autor a respeito da expansão da cultura norte-americana e a necessidade de reflexão do docente sobre o trabalho cultural em sala de aula para que os padrões de imitação servil não se reproduzam.</p>

	Planejamento 9ª e 10ª aulas (06 e 13/08/19).		Aulas 9 e 10: <i>Food and Interculturality</i> .
7.	Discussão sobre o Texto 4 Discussão sobre o texto de Siqueira; Planejamento da 11ª aula (27/08/19).	<u>15/08/19</u>	PP confessa já ter se sentido culpado por ensinar uma língua dominante e estar hoje mais capacitado para ensinar seus alunos a usarem a língua a seu favor. Aula 11: <i>Immigration (Politics)</i> .
8.	P#1 Intencionalidade e autorresponsabilidade Respostas às PD do P#1; Leitura do texto e resposta à PR#1 em casa; Planejamento das 12ª aula (03/09/19).	<u>29/08/19</u>	Aula 12: <i>Gun control (Politics)</i> .
9.	Planejamento da aula 13 Leitura dos textos e respostas às PR oralmente; Planejamento da 13ª aula (10/09/19).	<u>05/09/19</u>	Aula 13: <i>Questões do ENEM</i> .
10.	Discussão do P#1 Intencionalidade e autorresponsabilidade Leitura do P#1 e resposta à PR#1; Planejamento da 14ª e 15ª aula (17 e 24/09/19).	<u>12/09/19</u>	PP reconhece que, antes, seus objetivos docentes eram mais estruturais e, agora, ele já percebe uma mudança em sua visão. Aulas 14 e 15: <i>Finance education</i> .
	Eu remarquei esse ERP, pois precisei reavaliar metodologicamente a pesquisa	<u>19/09/19</u>	NÃO HOUVE ERP.
	Professor em um congresso	<u>26/09/19</u>	NÃO HOUVE ERP. Aula 16 (01/10/19) programada pelo <i>whatsapp</i> . Tema: <i>Music (Lesson 25)</i> .
11.	Discussão do P#2 Curiosidade epistemológica Leitura do P#2 e respostas às PD e PR; Planejamento das 17ª e 18ª aulas (08 e 24/10/19).	<u>03/10/19</u>	Aula 17 e 18: <i>Homestead (Agropecuária)</i>
12.	Discussão do P#3 Dialogia Leitura e respostas orais às PD e PR; Planejamento da 18ª aula (22/10/19).	<u>31/10/19</u>	PP menciona ter dificuldades de estabelecer dialogia com seus alunos no que concerne a abordá-los quando parecem mal-humorados, com receio de tocar em algum ponto sensível, dado o grande índice de alunos com depressão.
13.	Discussão dos P#4 Respeito ao educando, P#5 Leitura de mundo e P#6 Educação é ideológica Leitura dos textos e respostas às PD e PR.	<u>07/11/19</u>	PP acredita já praticar o respeito ao educando no que se refere à responsabilidade com seu trabalho e a já começar a levar em conta seu interesse no planejamento. Além disso, comenta que a educação é ideológica, mas não deve ser partidária, nem manipuladora.
14.	Discussão dos P#7 Críticidade e P#8 Educar para libertar Leitura dos textos e respostas às PD e PR; Planejamento da última aula do ano (café de despedida) (19/11/19); Avaliação das aulas de observação e intervenção pelo docente.	<u>14/11/19</u>	PP menciona que os referidos princípios são ainda um desafio para ele, mas se considera no caminho desde que iniciamos o projeto de intervenção. Combinamos de fazer um café com os alunos para nos despedirmos deles. Nessa mesma aula, combinei de realizar a avaliação sobre a intervenção com os alunos e PP propôs a eles uma autoavaliação e avaliação do trabalho dele por minha indicação.

Fonte: Elaboração própria.

PP foi o primeiro dos professores participantes com quem iniciei os ERP, por esse motivo, foi com ele que testei e reformulei a formato dos encontros. Por exemplo, o Texto 1 discutido com PP não foi o mesmo trabalhado com PF e PE, pois, após discuti-lo com PP, considerei que levar um texto que abordasse mais especificamente a escola pública seria mais proveitoso nos demais contextos escolares participantes. Outro aspecto que alterei acerca dos ERP foi a discussão dos princípios freireanos. A princípio, eu havia decidido solicitar dos docentes a leitura prévia do Capítulo 3 inteiro desta tese e discuti-lo em apenas um encontro, como foi feito com os textos 1 e 2. No entanto, após executar esse plano inicial com PP, percebi que os princípios seriam melhor compreendidos e aplicados se os estudássemos mais detidamente. Por essa razão, PP terminou por realizar duas leituras dos princípios: a primeira, de uma vez; e a segunda, paulatinamente, como ocorreu com as demais professoras.

Como é possível inferir pela análise das Tabelas de 8 a 13, as fases de Reflexão e Planejamento e de Intervenção ocorreram simultaneamente. Naquilo que me competiu, como pesquisadora, a Fase de Avaliação também teve início desde as observações e seguiu até a fase de análise dos dados em que ora me encontro, pois eu avaliei a prática pedagógica dos professores desde a minha chegada às escolas até quando conduziam sozinhos os momentos em sala e também ao longo das discussões dos princípios nos ERP, percebendo as movências em suas concepções. O tópico seguinte dará especial atenção à etapa avaliativa da intervenção pelos seus sujeitos, assim como apresentará a análise dos dados pela ótica da última categoria de análise escolhida: Objetivos e abordagens da práxis pedagógica.

5.2 A pedagogia freireana e a práxis docente crítica: objetivos e abordagens

Neste tópico, trago a análise dos dados realizada a partir da categoria *Objetivos e abordagens da práxis pedagógica*, que contará com o suporte analítico de quatro princípios freireanos: *Intencionalidade e Autorresponsabilidade, Educar para libertar, Leitura de mundo e Criticidade*. Começamos pela noção de objetivos da prática docente crítica.

Como defendido por Freire (1996), o professor precisa estar ciente das suas intenções educativas. Educar não pode ser uma ação baseada na espontaneidade e ingenuidade. Há que ser intencional, há que se ter objetivos bem definidos e, conseqüentemente, estratégias metodológicas traçadas para alcançá-los. Se não sei para onde vou, qualquer caminho que tomar me serve. Em educação, não pode ser assim. O docente precisa refletir e definir que tipo de sociedade deseja construir para delinear quais habilidades e competências deve fomentar no cidadão em formação em sua sala de aula.

Como dito no tópico anterior, nesta pesquisa, uma das minhas preocupações no que se refere à intencionalidade da minha intervenção em cada contexto escolar foi a de propiciar aos alunos momentos de reflexão acerca da postura que precisam assumir como aprendizes e do que é possível aprender através das aulas de inglês da escola. Conversar com eles acerca de como se dá o processo de ensino-aprendizagem é crucial para que eles compreendam o seu papel de agentes da aprendizagem. Devem sair da passividade e entrar em atividade, em movimento para que, de fato, a aprendizagem aconteça. Por outro lado, o professor precisa estar igualmente a par disso para que ceda espaço ao aluno e lhe permita coagenciar esse processo, incluindo-o, inclusive, no planejamento pedagógico que deve ser realizado de forma coparticipativa – afinal, o professor não é nem pode ser o único agente do processo de ensino-aprendizagem³⁴.

Por isso, nos encontros de planejamento com os docentes participantes, separamos um momento para refletir acerca das intenções e objetivos de cada professor no ELI. Quando questionados sobre seu objetivo principal, competências que deseja que seu aluno tenha ao se formar e como avalia se o objetivo está sendo alcançado, eis o que responderam:

O objetivo principal sempre foi trazer o interesse do aluno para o momento da aula, isto é, incentivá-lo na participação e construção do seu conhecimento. Buscando conscientizá-lo da importância em ser um sujeito atuante dentro da sua aprendizagem. Quanto aos objetivos secundários busco colocar ênfase nos conteúdos a serem trabalhados na disciplina e sua importância para a vida sociocultural do aluno. Ao se formar, o aluno deverá ter consciência de suas habilidades e competências de modo que estas lhe sejam úteis na sua prática, ou seja, no seu trabalho e na vida pessoal. Para avaliar, fico sempre atenta às reações e interesse do aluno em relação ao conteúdo proposto. Também faço avaliações diagnósticas e/ou autoavaliações, além das atividades escritas. (PE, PD#1, P#1, Apêndice V)

Meu objetivo principal na sala de aula é empoderar o meu aluno para que ele se reconheça como cidadão global e possa exercer essa cidadania de modo crítico e consciente através da LI, que possibilita o acesso e compartilhamento de informações em nível planetário. Os secundários seriam promover identificação com os aspectos da língua materna e criar um ambiente que garanta o desenvolvimento de todas as competências necessárias para que o objetivo principal seja alcançado. Espero que meu aluno desenvolva as competências sociais e culturais da língua para que a compreendam como língua franca, irrestrita a fronteiras geográficas, e compreendam as relações de poder que permeiam o uso da língua. Enfim, posso avaliar o processo considerando a resposta dos próprios alunos à proposta pedagógica apresentada. (PP, PD#1, P#1, Apêndice VI)

³⁴ Compreendendo, como Freire (1996), que não existe ensino sem aprendizagem e vice-versa, toda vez que as palavras ensino ou aprendizagem aparecem de forma isolada neste texto, estou me referindo a esse processo de ensino-aprendizagem que só pode ocorrer de forma dual e complementar.

PE identifica como objetivo principal da sua prática o despertar do interesse dos alunos e de sua autonomia na aprendizagem. Em nossos encontros, PE reconheceu, contudo, que esse objetivo não estava sendo atingido. Por reiteradas vezes, PE me disse que “os meninos não querem, não fazem nada”, que estão muito desanimados e demonstram desinteresse ou resistência ao inglês. Na 6ª aula de observação, por exemplo, PE me confidenciou que como professora de LI, ela nunca teve muita receptividade por parte dos alunos. Além disso, confessou que “Depois de 25 anos de sala de aula, não é mais a mesma coisa. O pique não é o mesmo, o conflito de gerações...”.

Comparando as falas de PE com a realidade encontrada durante as observações e as aulas de intervenção, foi possível perceber claramente que uma mudança relativamente simples na práxis docente provocou o resultado esperado por PE: o interesse dos alunos. A mudança se deu pela abordagem de temas de interesse da TE (ainda que a turma tenha demonstrado dificuldade de dizê-los, por estar habituada a só receber prontos os conteúdos e programações, sem espaço para opinar) e pela proposta de atividades diferenciadas de contato com a língua, priorizando o contato com a linguagem oral, em vez da escrita – costumeiramente, a que ocupa lugar central, quando não exclusivo, nas aulas de inglês.

Ao se deparar com as provocações do texto do P#1, PE compartilha suas impressões:

[...] Sem querer, a gente vai mecanizando a coisa. A gente tem sempre que estar lembrando mesmo. Você começa bem, ali, naqueles princípios ali, cobrando, tendo aquela troca. Daí a pouco, você já começa voltar pra... é automático, você nem percebe não. Por que é mais prático, tá dentro da zona de conforto. [...] O professor de inglês queixa que tem poucas aulas, que o aluno não tem interesse, que não quer nada... Mas, é. É, isso é uma realidade mesmo. Agora, por quê? Porque dá muito trabalho a gente puxar o menino, né? E aí, a gente acomoda: “Ó, é isso aqui. Pronto, acabou.” E eu acho que, na maioria das vezes, pela minha experiência mesmo, é como a gente propõe. Gente, quando eu vi isso [referindo-se a um trecho do texto], eu falei: “Gente, eu sou uma péssima professora. Péssima. [...] Gente, tanto tempo e não aprendi a dar aula direito pra esses meninos!” [...] Eu tenho que realmente mudar essa postura. [...] Isso aqui abriu minha mente, sabe? Freire veio pra mim – não vou dizer tardiamente, porque tudo tem o seu momento – mas... Foi ótimo! Muito bom, muito bom. Porque eu não tive tempo pra parar pra pensar, né? Li, assim, *Pedagogia da Autonomia*, [mas] não lembro praticamente nada. [...] Isso aqui é que me fez despertar e falar assim: “Não, gente, eu não posso desanimar. Por mais que os alunos não estejam querendo, não estejam interessados, eu tenho que mudar isso, eu tenho que melhorar isso aqui.” O texto – eu já sabia disso –, mas ele abriu a porta. Eu gostei por isso. Tão pequeno e tão claro, tão direto, assim. [...] Isso aqui me fez pensar. [...] (PE, ERP#6)

Dessa forma, para que o objetivo principal de PE fosse alcançado (conseguir a atenção e o interesse de seus discentes), foi preciso, primeiro, alinhar suas intenções a suas

metodologias pedagógicas e, posteriormente, avaliar se a abordagem foi eficaz. No caso em questão, tanto PE quanto TE avaliaram que a intervenção propiciou essa mudança no interesse e participação dos alunos ao longo das aulas.

PP, por sua vez, tem por objetivo o empoderamento de seus alunos e sua preparação como cidadãos críticos de uma sociedade global. Ambiciosos e condizentes com a pedagogia crítica, os objetivos de PP revelam o desafio imposto ao professor de LI problematizador: não basta ensinar a língua, há que se preparar o aluno para usá-la em contextos interculturais e de negociação de conflitos originados pelas relações de poder. Há que se pensar no sujeito inserido na história e não alienado a ela. Quando cheguei à EP, PP estava aflito por não estar conseguindo atingir o seu objetivo. Como dito no capítulo anterior, suas aulas giravam em torno do cumprimento de um sistema que primava pela promoção das competências e habilidades previstas na BNCC por meio da resolução de questões estilo ENEM. O professor ainda tentava “escapar” desse modelo propondo atividades extras, mas, com sua carga horária reduzida pela metade, ou bem ele fazia uma coisa ou outra.

Nos nossos ERP, analisamos a realidade da TP e descobrimos que apenas 3 (três) dos 13 (treze) alunos dessa turma haviam escolhido o inglês como língua estrangeira no ENEM. Ou seja, para quê voltar inteiramente o planejamento para resolução de questões do ENEM quando menos de $\frac{1}{4}$ (um quarto) da sala não iria se beneficiar com isso ou não tinha interesse justamente por não ter nisso qualquer utilidade prática atual ou futura? Alicerçados nessa reflexão, definimos que nosso objetivo maior seria promover o interesse dos alunos no estudo da língua e, para isso, basearíamos as nossas aulas de intervenção no contato com a LI por meio de textos variados em formatos e suportes diversos: vídeos, músicas, filmes, poemas, textos escritos, séries etc. As aulas ganharam um novo ritmo e um maior percentual de alunos engajados. Além disso, discutimos temáticas sociais sob um viés crítico e propiciamos aos discentes momentos de reflexão sobre a suas vidas pessoal e social.

PF não respondeu à PD do P#1, mas abordou a questão em sua resposta à PR desse mesmo princípio, conforme podemos ver abaixo:

O estudo dos princípios freireanos tem me mostrado que, em alguns aspectos, estou no caminho certo para a melhoria da minha prática docente, mas que ainda são necessárias algumas mudanças na maneira como ensino meus alunos. De fato, todo professor ou qualquer outro profissional entende que deve aperfeiçoar seus métodos de trabalho, pois as necessidades e desejos da sua clientela mudam com o passar do tempo. Quanto aos objetivos das aulas, acho que minha compreensão sobre intencionalidade não mudou muito, pois na hora do planejamento ou preparação das aulas eu sempre me pergunto o porquê e para quê ensinar determinado assunto. Na verdade, é no planejamento da aula que o professor esboça suas intenções – saber o que os alunos sabem sobre o tema para aula por meio de reflexão ou

produção de texto oral e escrito ou quais habilidades linguísticas eles poderão desenvolver naquele dia. Ao mesmo tempo, percebi a falha em selecionar assuntos ou textos sem antes procurar saber se os alunos estavam interessados em discutir ou analisar aquele tema. Eu também ainda tenho dificuldade em ensinar a gramática de forma contextualizada. É no momento do planejamento que eu também procuro me responsabilizar pelo “como” ensinar. Eu tento encontrar maneiras de fugir de um ensino tradicional e tento despertar o interesse dos alunos com atividades baseadas em metodologias específicas da área de ensino de línguas ou que eu vejo que funcionam no aprendizado deles. [...] (PF, PR, P#1, Apêndice IV)

Ao conhecer o primeiro princípio freireano trabalhado em nossos ERP, PF relata se considerar no caminho certo em busca do seu aperfeiçoamento profissional, ao mesmo tempo em que consegue perceber lacunas e pontos de mudança, como é o caso da sondagem temática de interesse dos alunos e a necessidade de ensino contextualizado de gramática. Realmente, essa preocupação de que PF fala sobre planejar uma boa aula e trazer novas formas de ensino foi bastante perceptível durante o tempo em que estive na EF. PF se mostrou estudiosa e desejosa de fazer um bom trabalho, mas sua condição de saúde e a forma como a EF está organizada (problemas já tratados anteriormente, como flexibilização de horário e calendário e faltas docentes) oferecem prejuízo à sua prática pedagógica e, conseqüentemente, à aprendizagem dos alunos.

Depois de ler e refletir sobre o princípio da *Intencionalidade e autorresponsabilidade*, PF me disse que este trabalho de intervenção marcou a vida e a prática pedagógica dela, dado que até o momento, ela não tinha tido acesso a essas reflexões freireanas. De fato, PF foi a única dos docentes participantes a responder negativamente à pergunta do questionário sobre se eles possuíam alguma familiaridade com a Pedagogia Crítica. Em nosso ERP#9, falamos um pouco sobre isso:

PF: A gente só ouviu falar dele mesmo [Freire] quando está na universidade. [...] E ainda fala pouco. Eu achei que falou pouco na minha licenciatura dele. Achei bem pouco, né?

Pesquisadora: Você chegou a ter algum contato, então, com Freire na sua licenciatura, né?

PF: Sim, mas não aprofundado assim. Eu acho que foi em Didática. [...] E aí, quando começaram a falar de didática na sala, aí teve discussões sobre Freire e aí os que já eram professores, eles “tacaram o terror” na gente que não era professor ainda. E aí, teve uma hora que só parou, assim... eles pararam de falar tão mal da educação, tão mal, quando uma colega caiu no choro. Uma colega que nem dava aula, fazia o curso de Letras. E falou: “Gente, que desesperança é essa de que as coisas não vão mudar, que a educação é assim e pronto?” Ela começou a chorar, aí todo mundo ficou assim... Tava uma discussão muito pessimista. [...] E até eu fiquei assim... Muitas vezes, dá vontade de você desistir de ser professor porque você tem que lutar contra um sistema muito forte, né? [...] Aí, você fala: “Moço, é difícil mesmo ser professor porque parece que o ensino está fadado ao

fracasso”, né? [...] É muito difícil você não perder a esperança. Tem hora que a gente perde, fica meio frustrado. [...] Algumas coisas eu me identifiquei demais com o que ele fala no final. É assim que eu realmente me sinto, desse jeito aqui. Eles falaram que a teoria dele era muito bonita, linda a teoria dele (e é linda), mas era impraticável, né? Mas aí ele foi e colocou: “É assim que venho tentando ser professor: assumindo minhas convicções, disponível ao saber...”. Eu sempre falo: professor não para de estudar. [...] E depois eu mesma me questiono: por que que eu não escolhi uma profissão mecânica, que você aprende, faz aquele serviço mecânico e acabou? [...] E aqui, “assumindo minhas limitações”... Eu sinto que ainda preciso melhorar muito. Igual eu te falei, a questão da fluência. Eu tinha muita vontade de ser bem fluente pra... Aí depois eu me arrependo e falo: “Por que que na minha adolescência eu não aprendi a tocar um instrumento musical? Eu ia usar em minhas aulas.” Eu ia tocar violão com meus alunos, imaginava tudo isso assim. Falava: “Por que que eu não aproveitei quando eu tinha mais tempo, né?” E aí, hoje é uma limitação que eu tenho. (PF, ERP#9)

A professora da EF me disse, também, que se ela ainda trabalhasse na Secretaria de Educação (ela foi secretária de educação de um município baiano por alguns anos), ela promoveria um curso para os docentes da rede sobre a pedagogia freireana, tamanha a importância e relevância do assunto para a práxis pedagógica de qualquer professor, já que os princípios se aplicam a qualquer disciplina.

No trabalho de intervenção desenvolvido na EF, pudemos ver os mesmos resultados percebidos nas demais escolas: aumento do interesse e participação dos alunos, abordagem de temáticas sociais e promoção de discussões críticas sobre elas e propiciação de contato com a linguagem oral por meio do uso de vídeos, músicas e áudios – atividades que nunca haviam sido feitas na TF até então. Sobre a discussão de temas sociais, gostaria de relatar um momento em especial quando conduzi o debate com a TF acerca do tema *Affirmative actions*. Primeiro, alguns alunos pediram para que o líder do grêmio estudantil da EF, aluno da turma, conceituasse “ação afirmativa” e ele não soube responder. Esse fato nos chamou a atenção para o quanto o nosso ensino ainda carece de politização, especialmente, no momento de candidatura e voto para um cargo de representatividade. Como liderar algo de que desconheço a função e o propósito?

Logo depois, surgiu o assunto das cotas, por serem elas um exemplo de ação afirmativa governamental – amplamente debatida e defendida pelos grêmios estudantis espalhados pelo país –, e o debate ficou acalorado quando eu perguntei se havia algum posicionamento contra as cotas. Como os contrários demoravam a se pronunciar, uma aluna disse que havia vários ali contra e que estavam “se escondendo”. Por fim, um aluno resolveu se manifestar e justificar seu ponto de vista. Por ser o porta-voz de uma opinião contrária à maioria da sala, o colega começou a sofrer represálias e até insultos dos demais. Esse foi um

momento importante e que exigiu de mim firmeza para que os princípios da dialogia e do respeito fossem mantidos. Exigi respeito dos demais alunos para ouvir o ponto de vista colega e lhes lembrei que se queremos ser ouvidos, precisamos ouvir; se queremos respeito, precisamos respeitar. Uma sociedade democrática só se constrói pelo diálogo. Com os ânimos acalmados, a aula seguiu de forma frutífera e reflexiva, como deve ser ao se abordar temas como esse.

Sobre as movências provocadas pelo texto do P#1, disseram PE e PP:

O que mudaria seria assumir uma postura mais atenta quanto aos planejamentos e práticas didático-pedagógicas com o intuito de buscar e fazer no dia a dia diálogos francos, elucidativos, proativos na tentativa de construir uma aprendizagem que vá muito além de transmissões de conceitos e teorias, mas sim construir competências para que os alunos sejam capazes de conduzir de modo consciente e crítico o seu processo de aprendizagem... (PE, PR, P#1, Apêndice V)

A leitura do texto nos conduz a uma reflexão bastante pertinente quanto a nossa prática pedagógica. Ao longo dos princípios abordados e dos questionamentos propostos pude fazer uma autoavaliação do meu exercício como professor. Confirmei a necessidade de estar cada dia mais aberto a novas possibilidades, abordagens e também às avaliações do meu alunado a fim de repensar e renovar a minha prática. Percebi que a consciência das dificuldades e das necessidades dos meus alunos em seu contexto de aprendizagem deve andar de mãos dadas com a minha intencionalidade e autorresponsabilidade. Pensando em planejamento, acredito que os objetivos tenham um papel muito especial e determinante para aulas significativas. A partir dessa leitura concluo que um bom planejamento começa com uma boa dose de intencionalidade já que de nada adianta bons procedimentos sem um objetivo bem definido. No que diz respeito à prática dessa intencionalidade, é possível assumir responsabilidade sobre o que é possível ou não fazer em nosso contexto, lançar mão das ferramentas ao nosso dispor e utilizar tudo em favor do ensino. Enfim, diria que o que mais me impactou no texto foi o poder da consciência no fazer pedagógico. (PP, PR, P#1, Apêndice VI)

Sem dúvida, as provocações trazidas por esse princípio ressoam naqueles docentes que estão, de fato, preocupados em fazer um bom trabalho e em dar o seu melhor. Tirar o foco dos problemas externos e circunstâncias que nos acostumamos a responsabilizar pelas falhas do nosso ensino faz com que tenhamos tempo e energia para focalizar o que podemos fazer melhor, o que nosso aluno espera de nós e o que realmente está ao nosso alcance.

Repensar nossos objetivos e intencionalidade passa, também, por conhecer a realidade de cada turma em que trabalhamos e procurar atender às suas necessidades educativas, comunicando o máximo possível com sua realidade sem privá-la de conhecer outras. A esse respeito, falei com PF no nosso ERP#3:

Nós vamos pensar nos objetivos e intenções que nós temos, de agora em diante, para essa turma porque a gente tem que se basear na realidade deles. Se apenas 5 alunos farão ENEM numa sala de 39, a gente não precisa focar

todo o nosso planejamento didático-pedagógico em, por exemplo, conteúdos gramaticais – que, inclusive, o ENEM nem cobra mais. O ENEM cobra interpretação de texto. Então, por isso que eu acho que a temática e a proposta freireana para o ensino seja do que for, mas, no caso nosso aqui, de LI casa muito bem porque a gente vai pegar, primeiro, temas do interesse deles, tentar trazer coisas diferentes e coisas que eles já têm contato na vida. Então, se a gente conseguir diversificar na abordagem com vídeos, com músicas – que eles pediram, né? – séries, filmes, coisas que já fazem parte da realidade deles. [...] Disso, eles vão ter contato com a língua viva. Às vezes, a gente tem a preocupação de dar conta de um conteúdo gramatical porque convencionou-se que língua é aquilo. Mas a gente precisa abrir um pouco mais e entender que língua é tudo, né? Tudo o que tiver sido produzido, o discurso que for produzido em LI é língua e eles vão estar tendo contato com aquilo. Daí, se a gente quiser puxar algum conteúdo gramatical, beleza.

Com as discussões empreendidas em torno do P#1, percebi que os três docentes tiveram um ajuste de intencionalidade. Já quanto à autorresponsabilidade, como visto no Capítulo 4, ela foi identificada de forma mais aparente em PP, ao passo que as duas outras professoras assumiram um discurso um tanto vitimista ao discorrer sobre as causas do insucesso do inglês nas escolas regulares. PE vislumbrou a possibilidade de assumir a responsabilidade pela sua práxis, que é o que lhe cabe, mesmo que essa não seja a prática dos demais professores de sua realidade escolar. E PF, depois de alguns ERP, reconheceu que era ela quem deveria, agora, preencher suas lacunas formativas, em vez de lamentar a existência delas. Realmente, ou se está comprometido com o problema ou com a solução – não se pode fazer os dois. Acredito que essa foi uma aprendizagem para todos nós durante a discussão do P#1.

Outro princípio que comunica com os objetivos da práxis docente é o *Educar para libertar*. Esse foi o último princípio abordado com os professores durante os ERP, o P#8, e ele dialoga em profundidade com a intencionalidade. Se educo com o propósito de fomentar a emancipação social dos cidadãos em formação, minha práxis pedagógica assumirá contornos específicos e se preocupará com a construção da criticidade e do agenciamento social. Reproduzo abaixo os comentários de PP e PF ao lerem o texto provocador sobre o P#8:

Eu acho que é um resumo geral do que é a função do professor, essa função tão nobre que, às vezes, quando a gente tá muito imerso dentro de uma unidade, de um conteúdo, das coisas que a gente tem que fazer, talvez fique mais difícil pra enxergar o saldo maior que é promover esse progresso do aluno, essa conscientização, talvez abrir caminhos para um futuro melhor, dar ferramentas e levar o aluno nesse lugar. Então, é maravilhosa essa ideia de educar para libertar, né? De abrir caminhos... Quando a gente enxerga o mundo como está e o que a gente pode fazer na nossa pequena parcela de contribuição, né? [...] Por que, às vezes, o professor tenta dar o melhor no seu caminho ali e ele, talvez, pode se enxergar no meio da caminhada muito [...] angustiado e ele, talvez, enxergue mais as questões negativas – muito eu isso também – do que aquilo que você consegue fazer de bom e de positivo.

Na verdade, se a gente olhar muito o que faz de errado... é importante ter consciência e tal, mas, se a gente focar muito nisso, pode criar uma certa frustração e até desgosto no próprio desenvolver da profissão. [...] E aí a gente entende da importância do papel, né? A gente não quer arruinar a vida de ninguém, traumatizar as pessoas... Eu não quero ser essa pessoa. E a gente já recebe pessoas com bloqueio demais. Com a língua inglesa, então... (PP, ERP#14)

É a questão de você trabalhar para libertar, ou seja, você tem determinados problemas e você incentivar o seu aluno e você mesmo como professor ser atuante em ajudar a resolver os problemas sociais. Não estar alheio, né, aos problemas. (PF, ERP#9)

O estudo desse princípio possibilitou a reflexão sobre a importância do papel docente na construção da sociedade e de como a educação possui ferramentas para o alcance e a formação de gerações após gerações. Não é uma tarefa que dele ser realizada levemente, justamente por sua potencialidade de transformação social. É a educação, sem dúvida, a grande porta para a emancipação intelectual e social do sujeito. Agir de qualquer modo, não ter objetivos definidos e dar qualquer tipo de aula é roubar do aluno o seu direito ao acesso a uma educação de qualidade que lhe permitiria mudar de vida. É o que nos explica e ratifica Tagata (2018, p. 276 e 277) no excerto abaixo:

[...] “Como o inglês pode fazer a diferença na vida dos meus alunos? Ou para que estou ensinando inglês a eles? Para se tornar proficiente e se candidatar a empregos bem remunerados em multinacionais? Ou para ampliar seus horizontes e mudar sua maneira de entender (seu lugar em) o mundo e se relacionar com os outros?” [...] Embora teóricos como Canagarajah priorizem a diversidade linguística e a inteligibilidade e a competência comunicativa dos falantes, o imperialismo linguístico ainda está “vivo e atuante”, conforme sugerido por Kumaravadivelu (2016). Daí a necessidade de reflexividade crítica em todos os níveis da prática de ELT, incluindo pesquisa em sala de aula, planejamento de cursos, desenvolvimento de materiais, formação de professores, elaboração de políticas e ensino. Como professores de inglês – falantes nativos e não nativos – pesquisadores e intelectuais, todos devemos estar cientes de nossa cumplicidade em sustentar o imperialismo linguístico; no reforço da mercantilização neoliberal do conhecimento descrita por Kubota e Miller (2017), bem como a influência de longo alcance de materiais e teorias produzidas na Europa e nos EUA em detrimento do conhecimento produzido em outros lugares; na reprodução das desigualdades sociais e econômicas; e, especialmente no caso do Brasil, em manter o abismo entre escolas públicas e universidades [...]. Como intelectuais, devemos refletir criticamente sobre nosso privilégio de participar de eventos acadêmicos de prestígio e de ter acesso a conhecimentos confinados ao meio acadêmico, ou conduzindo pesquisas apoiadas por agências de fomento que não tragam benefícios para as escolas públicas. Acima de tudo, devemos ser responsabilizados por nossa prática, que deve ser guiada por uma responsabilidade ética em relação a nossos alunos, colegas e sociedade em geral.

Como pesquisadora, foi uma experiência muito enriquecedora testemunhar as tomadas de consciência dos docentes à medida que íamos discutindo os princípios freireanos. Falas como a de PE (ERP#10), reproduzida a seguir, me mostravam as variadas potencialidades que guarda a pedagogia freireana para deflagrar e evoluir o processo de conscientização dos indivíduos: “Sabe, eu tava assim numa posição bem acomodada e tal, ‘deu, deu, não deu, tá bom também’ e isso me fez acordar pra muita coisa e praticar, né? Porque eu já tô praticando já.”. O processo pelo qual passou PE ao longo de nossos encontros e aulas ministradas foi bonito de ver. A cada texto e leitura, ela ficava mais deslumbrada e ávida por conhecer e praticar.

No nosso último ERP, por exemplo, falamos acerca das avaliações que ela tinha realizado ao longo da pesquisa. Levei aquelas a que tive acesso para que ela avaliasse junto comigo o que podia ser melhorado, visto que suas provas eram todas voltadas para gramática e quando abordava algum texto não era, necessariamente, sobre algum tema já trabalhado em sala. Ao reler as avaliações, PE identificou exatamente a falta de contextualização e a abordagem de temáticas alheias ao conhecimento prévio dos alunos e me mostrou o último simulado que ela tinha elaborado, após nossas conversas. Primeiro, ela elaborou diferentes simulados, de acordo com cada turma – o que já foi uma novidade, dado que todas as turmas de cada série em que ela lecionava faziam as mesmas provas. Depois, ela me mostrou que no simulado da TE, ela abordou um filme que tinha solicitado para os alunos pesquisarem e usou grande parte das temáticas discutidas durante a intervenção (a vida de Mandela, um poema sobre o povo negro, as múltiplas inteligências, o poema “Hey, black child” trabalhado por mim em sala, a vida de Martin Luther King, a música “Shallow” etc.). Foi muito recompensador ver seu progresso e o orgulho com que falava dele: “Aí, eu já aprendi! (risos) Era isso mesmo que eu estava precisando fazer, né Tai?” – disse a professora.

Os princípios *Leitura de mundo* e *Criticidade* já dizem respeito, mais especificamente, às abordagens pedagógicas assumidas pelos docentes. Para realização desta abordagem crítica que parte de uma leitura de mundo plural e não unívoca, é necessário que os docentes, eles mesmos, tenham passado pelo processo de tomada de consciência, o qual vai acontecendo de forma contínua e sem fim. Sobre isso, disseram os professores participantes:

Eu acho que fomentar a criticidade seria partindo do ponto de vista ali das discussões deles. Eu aprendi isso aí agora e trazer isso aí pra qualquer conteúdo que a gente vá trabalhar mesmo. (PE, ERP#10)

Eu posso dizer que minha criticidade mesmo só começou a ser estimulada lá no Ensino Médio, mas até o fundamental a gente era apenas um ser passivo ali na sala de aula, né? Eu peguei essa formação dos anos 80, início dos anos

90. E aí, no Ensino Médio e na faculdade que a gente começou a ser estimulado a criticar, né? E aí, a gente vê que tem professores que, por ter essa formação, tem essa dificuldade de estimular a criticidade em sala de aula. [...] E eu acho, assim, que a nossa dificuldade como professores de LI é, por exemplo, às vezes, a gente pode ter a tendência de falar assim: “Ah, esses assuntos quem tem que discutir são os professores de sociologia”. Meu medo é esse, às vezes, né? Eu penso que, às vezes, a gente se acomode um pouquinho porque pensa assim. [...] Quando veio aquele questionamento todo da reformulação da BNCC, tirar as disciplinas de filosofia e sociologia [...] como obrigatórias. Poxa, tirou bem as disciplinas que iam desenvolver a criticidade do aluno. Então, pode ser que a gente acomode um pouquinho em trabalhar a estrutura da língua e comunicação e deixar um pouco de lado as questões sociais, assim. [...] A gente tenta estimular, mas eu sinto que eu, às vezes, ainda não deixo meu aluno falar muito. Às vezes, quando eles não se expressam, eu vou lá e falo. [...] Acho que isso aí eu tenho que me podar mais pra deixar eles mais à vontade para se expressarem. [...] Um aluno uma vez falou pra mim: “Ô, professora, a gente é muito passivo aqui em Itapetinga.” Ele é negro, né? Aí ele falou: “A gente sobre abuso aqui em Itapetinga e a gente não tem um movimento...” Então, teve aluno que já soube falar, já tem uma criticidade bem desenvolvida. Aí, ele falou: “A gente é muito passivo, a gente aceita muito as coisas, abusos... ninguém luta pelos direitos.” Ele mesmo reconheceu. Então, infelizmente, no nosso país, é cultural ainda a questão da pessoa não ter essa criticidade desenvolvida. [...] A gente ainda tem essa questão do coronelismo. (PF, ERP#9)

[...] às vezes, é mais fácil, ao invés de fazer o aluno refletir, você simplesmente dizer sua opinião ou já dar pra ele “a comida pronta”, entendeu? Então, o que se propõe aqui, acredito, é dar os passos através de questionamentos para o aluno chegar à reflexão e por conta própria também pensar a respeito e considerar... e deixar a pulguinha atrás da orelha. Acho que é esse o papel, né? E que, pra mim, assim, não é muito fácil. Eu acho que tem da própria cultura em que eu fui criado [...] e eu acho que na minha formação também. Eu tive muitos professores que eram muito assim... “quero resultado”, não sei o que... [...] Só quando eu conheci a LA, foi que teve esse lado de questionar o porquê das coisas, mas na raiz ainda tem muita coisa assim. E é algo que a gente tem que trabalhar, eu como professor e como pessoa também. [...] Então, essa habilidade de fazer o aluno questionar, de trabalhar ferramentas pra ele chegar onde ele quer chegar, como ser humano crítico... [...] E eu fui muito educado pela educação-bancária. (PP, ERP#14)

Os três professores participantes foram formados em um modelo de educação básica ainda bancário em que se esperava a mera reprodução das ideias contidas no livro e não se estimulava a criticidade. Para PP, a mudança de abordagem pedagógica só foi sentida ao final da graduação quando teve contato com a disciplina de LA. Para as demais professoras, esse contato só veio acontecer na pós-graduação, anos depois de terem iniciado a carreira docente. Assim, é natural que esses professores apresentem dificuldades de construir uma prática crítica, pois lhes faltaram exemplo e conhecimento sobre essa questão. Justamente por isso, eles avaliaram esta intervenção como algo muito positivo em suas práxis: a pesquisa lhes trouxe um conhecimento aprofundado sobre questões pedagógicas de suma importância para

uma educação de qualidade que desperte no aluno seu senso crítico e seu agenciamento social, sobretudo em tempo tão politicamente instável como o que estamos vivendo. Ao avaliarem as aulas de intervenção, as professoras das escolas públicas disseram:

Eu gostei demais, demais, assim. Eu acho que eu, às vezes, eu subestimava, no projeto de intervenção, as atividades do livro, achava chatas e tinha coisas que eu nem lia direito, nem investigava o que que pedia, né? Tinham algumas coisas que eu gostava, como a campanha mesmo, gostei aqui dessa ideia e tal, pegava. Mas aí, eu acho que eu comecei a usar mais o livro, assim, depois do projeto de intervenção, né? Tanto que eu tive até que tirar a cultura dos alunos de não trazer o livro pra sala, quebra isso aí de não trazer – embora muitos não trazem. Mas, assim, explorou mais os recursos do livro didático. Depois desse projeto de intervenção, passei a explorar mais. E acho que também a questão da participação dos alunos, como eu te falei, né? Eu acho que, às vezes, eu não solicitava tanto, e aí, depois de você, eu comecei a chamar mais a participar. E aí, eu achei que ficaram legais as aulas, usar vídeos também, que eu não tinha usado no 1º semestre [...]. Muitas coisas que eu queria ter feito, não consegui por conta da minha saúde. Minha médica até sugeriu afastar, [...] por conta dos atestados seguidos [...]. E eu falei: “Não, vou terminar.” E uma das coisas que me ajudou a terminar foi o projeto de intervenção. Falei: “Não, vou até o final do ano.” Mesmo arrastada, né? [...] Acho que deu tudo certo no final. (PF, ERP#9)

A fase de intervenção já foi interessante porque a gente começou a trabalhar com a criticidade deles, a visão de mundo deles, né? As propostas que eles tinham, a curiosidade, as temáticas que interessavam eles a gente trouxe pra trabalhar juntamente com os conteúdos em sala de aula. Então, aqui já movimentou, já dinamizou, já saiu do cômodo, daquela coisa planejada mais inflexível. As atividades foram boas porque eram do interesse deles, eu senti que a turma ficou mais aberta a participar. Mesmo aqueles que eram resistentes, eles começaram a [...] se sentir mais à vontade. [...] Foi muito bom. [...] E o legal aqui também, nessa intervenção, é porque foi feito um link. [...] Mesmo terminando aquela ali, uma discussão anterior entrava sempre naquela discussão que estava ali naquele momento, né? Então, eles se sentiam à vontade para voltar e questionar também. Teve uma sequência. Nada se quebrou, assim. (PE, ERP#10)

A fala de PF foi especialmente impactante para mim pela sua confissão de ter sido orientada pela profissional de saúde que a acompanhava a desistir e pedir licença médica, devido a seu quadro emocional complicado, e ela ter escolhido seguir adiante por estar envolvida na pesquisa. Acredito que isso demonstra o valor e a importância do acompanhamento, do professor não se sentir só, de saber que há suporte para ele. É um papel que pode ser desempenhado tanto pelos colegas parceiros de profissão e disciplina quanto pela própria coordenação pedagógica, quando bem executada.

Para PE, foi perceptível o estímulo à criticidade durante as aulas de intervenção e o quanto isso a despertou a sair do comodismo. Suas palavras são, na verdade, reflexo das tomadas de consciência que essa docente foi experienciando ao longo de cada leitura nos

nossos ERP. Quando o texto do P#7 se referiu àqueles professores meros repetidores de ideias inertes, em vez de ser um desafiador, PE disse:

Oh, my! Eu já fiz muito isso, Freire! *Sorry!* (risos) E o legal disso, assim, é que eu não descobri muito tarde também, né? Foi bem mais depois, mas não foi tão tarde assim. Dá tempo eu pegar muitas pessoas, muitos meninos e mudar isso na cabeça deles, né? Porque agora a gente já pega até quase neto do aluno [anterior]. (risos) (PE, ERP#10)

E sobre a sua relação com Freire – que era de resistência, a princípio – e seu comodismo pedagógico, PE afirmou:

Tainá mudou minha cabeça! (risos) [...] Agora, não, eu vejo, eu entendo agora o que ele quis dizer. E, assim, eu vi que ele não foi aquele cara arrogante que diz “é isso e acabou”, não. [...] Eu sou Freire... (risos) Tainá, minha filha, você não sabe o bem que você me fez. Foi um crescimento e tanto pra mim! [...] Sabe, eu tava assim numa posição bem acomodada e tal, “deu, deu, não deu, tá bom também” e isso me fez acordar pra muita coisa e praticar, né? Porque eu já tô praticando já. (PE, ERP#10)

Testemunhar essa mudança de mentalidade ao longo de toda a pesquisa foi recompensador e poder vivenciar, na prática de sala de aula, as pequenas adequações, novas sugestões de atividades e de posturas docentes e seus grandes efeitos foi uma experiência vivida por todos nós, sujeitos da pesquisa. Por isso, a última etapa delineada para encerramento desta investigação foi a Fase de Avaliação em que todos os sujeitos envolvidos na pesquisa foram ouvidos. Sobre ela tratará o último subitem deste capítulo.

5.3 A Fase de Avaliação: ouvindo os sujeitos da pesquisa

Nessa última fase da pesquisa, quis sondar as impressões dos professores e turmas participantes acerca do que foi vivido ao longo desses meses em que estive presente em suas realidades educativas. O primeiro instrumento utilizado foi a observação das aulas durante e pós-intervenção. A avaliação aconteceu, primeiro, durante as aulas interventivas porque nos ERP realizados após cada aula de intervenção discutíamos o que tinha sido bom ou não naquela aula, o que poderia ser melhor planejado e executado na próxima, quais princípios foi possível identificar nela etc. Finalizadas as aulas de intervenção, tive a oportunidade de voltar às salas de aula apenas como observadora novamente e, devido ao avançar do calendário das escolas, consegui observar apenas duas horas/aula em cada escola. Nesse momento, procurei identificar eventuais mudanças nas práticas dos docentes desde a primeira fase até agora, analisando se manifestavam uma postura docente e planejamento didático-pedagógico diferenciados. Apresento abaixo a descrição dessas aulas de avaliação:

Tabela 14 – Descrição das aulas da Fase de Avaliação das EF, EE e EP

FASE DE AVALIAÇÃO: OBSERVAÇÃO DAS AULAS NAS EF, EE E EP			
AULA	DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES	DATA	INFORMAÇÕES ADICIONAIS
EF 1 e 2.	Direct and indirect speech Contextualização da temática anterior Explicação do assunto gramatical Exemplos contextualizados Grupo focal (avaliação dos alunos) 10'	<u>03/12/19</u>	PRINCÍPIOS: LEITURA DE MUNDO; DIALOGIA TIME: 2 classes USED MATERIALS: Projeter; computador; slides; quadro e marcador HOMEWORK ORIENTATION: Page 98 Q.4 and 5.
EE 1 e 2.	Atividade avaliativa Comentários sobre o ENEM Atividade avaliativa em dupla	<u>08/11/19</u>	TIME: 2 classes Questões de interpretação de texto com um nível muito difícil sobre temáticas não estudadas em sala de aula.
EP 1.	Warm up: Breathing and relaxing 5' PRÉ-ENEM Questões Revisão para o ENEM Vídeo “Men’s and women’s brains” Word and song game	<u>29/10/19</u>	PRINCÍPIOS: DIALOGIA; RESPEITO AO EDUCANDO; INTENCIONALID. TEMA GERADOR: ENEM TIME: 1 class (50') USED MATERIALS: Student book Video’s link: https://www.youtube.com/watch?v=0KrOZe2SxoQ
EP 2.	Warm up: Think about positive things 5' PÓS-ENEM Correção das questões do ENEM 2019 Vídeo “Men’s and women’s brains” Printed activity (listening)	<u>05/11/19</u>	PRINCÍPIOS: LEITURA DE MUNDO; EDUCAÇÃO É IDEOLÓGICA TEMA GERADOR: ENEM / GENDER DIFFERENCES TIME: 1 class (50') USED MATERIALS: Printed activity Video’s link: https://www.youtube.com/watch?v=0KrOZe2SxoQ

Fonte: Elaboração própria.

Nas aulas planejadas e executadas por PF foi possível observar um amadurecimento considerável de sua parte no que tange ao ensino de conteúdos gramaticais de forma contextualizada. A temática abordada na aula anterior foi *Affirmative actions* e PF iniciou a aula de avaliação lembrando os alunos sobre o assunto abordado e trazendo exemplos contextualizados para o ensino do conteúdo *direct and indirect speech*. Foi visível o quanto o trabalho com os princípios freireanos e as discussões acerca do ensino crítico de LI contribuíram para o amadurecimento e a superação de dificuldades reconhecidas por PF ao longo da pesquisa. No dia seguinte a essa aula, tivemos o nosso último ERP e pude falar a PF o quanto sua aula se diferenciou positivamente daquelas observadas ainda na fase preliminar e como seu crescimento foi perceptível.

Quanto a PE, a aula de avaliação me surpreendeu porque eu não fazia ideia de que ela iria aplicar uma atividade avaliativa – nem os alunos. A atividade foi realizada em dupla com o auxílio de dicionário, mas nem mesmo isso foi suficiente para promover a realização da atividade de forma fluida e tranquila. Os textos escolhidos por PE, bem como as questões, eram muito difíceis e de um nível além do que seus alunos tinham sido treinados para

responder – o que fez com que eu assumisse o papel de auxiliadora dos discentes e saísse de carteira em carteira ajudando-os a compreender os textos e as questões. Nessa aula, não foi possível identificar nenhum dos princípios freireanos trabalhados ao longo da pesquisa. Assim, no ERP seguinte, conversei com PE sobre as minhas impressões dessa atividade e ela se mostrou preocupada quando eu a informei de que o nível da atividade era muito difícil para os alunos e que, por ser uma atividade avaliativa, eles deveriam ter sido preparados em sala para sua realização – o que não aconteceu. PE acatou o meu *feedback* e, como relatei no tópico anterior, elaborou sua próxima avaliação – o simulado – de forma completamente contextualizada e dentro da realidade de seus alunos.

Por fim, as duas aulas observadas de PP nessa Fase de Avaliação seguiram a linha das demais realizadas na Fase de Intervenção: o professor permaneceu fazendo o momento inicial de reflexão e relaxamento, trouxe conteúdos e abordagens contextualizadas – dentro da realidade do momento vivido pelos alunos, que foi a execução da prova do ENEM – e inseriu atividades extras, como um vídeo interessante. Além disso, no tempo final da primeira aula, PP decidiu atender ao pedido de seus alunos e fez uma brincadeira com eles para descontraí-los um pouco nesse período pré-ENEM.

O segundo instrumento desta fase foi o grupo focal com as turmas participantes. Na EP, o grupo focal ocorreu no dia 19/11/19 ao final da última aula de PF com a turma. Na EF, ele aconteceu no dia 28/11/19 ao final da aula de outra docente que gentilmente cedeu-me seus últimos quinze minutos de aula. E, na TF, esse momento tomou lugar no dia 03/12/19 ao final da última aula de avaliação. Alguns aspectos dessas avaliações feitas pelas turmas já foram abordados no capítulo anterior. Sendo assim, destacarei aqui aqueles que ainda não foram apresentados nesta tese e que foram verbalizados pelos alunos de cada turma (usarei a sigla “A” seguida das letras TF, TE ou TP e um número para identificar a turma e a voz de cada aluno). Começamos pelas falas dos alunos da TP em resposta à primeira pergunta “Como eram as aulas de inglês antes da intervenção?”:

ATP#1: Eu achava, antes, [as aulas] muito monótonas, tipo, o modelo que ele [PP] seguia que não era o certo, que era nítido que não dava certo, mas que ele continuava insistindo. Só que depois da intervenção, eu achei mais dinâmico.

ATP#2: Eu concordo.

ATP#3: E, tipo, ajudou até os alunos que não se davam muito bem com a língua, com o inglês. Porque, tipo, eu mesma não gostava muito não. Mas, tipo, com a didática, aí você trazia figurinhas, desenho, colocava vídeos, dava os *stickers* e, tipo, incentivou, aí, mesmo não gostando de inglês, eu consegui ver com outros olhos.

ATP#4: Eu acho que foi bom porque... Eu não assisti muito as aulas antes porque eu sou novo, mas com esse método que você utilizou você não aprende só a palavra e o significado, você aprende a contextualizar a palavra, você aprende a olhar ela na frase, onde se encaixa direitinho. Enquanto do outro jeito, você aprende de maneira solta, só o significado ali mesmo e pronto.

ATP#3: Outra coisa, é que antes o aluno tinha ficar com o verbo *to be*, verbo *to be*, verbo *to be* e agora não...

ATP#5: Eu também gostei. Porque, tipo assim, eu já gostava da aula do método dele [PP], [...] mas aí, quando você chegou, [PP], me perdoe (risos da turma). [...] Mas, tipo assim, mesmo pra quem já gosta da língua, às vezes se torna chato aquela coisa, porque o fato de você saber não impede de você experimentar novas coisas [...], vídeos em inglês, é totalmente diferente você só ouvir e depois buscar, aí eu evolui.

Os alunos da TP consideravam as aulas pré-intervenção pouco atrativas e monótonas. Já estabelecendo uma relação comparativa com as aulas de intervenção ao responderem à primeira pergunta, alguns alunos acabaram respondendo acima à segunda pergunta do grupo focal: “O que acharam das aulas de intervenção? O que mudou? Quais foram os aspectos positivos e negativos?” Vejamos as demais respostas:

ATP#2: Eu amei!

ATP#6: Tinham vídeos que eram muito monótonos. [...] Algumas coisas que você fazia eram boas, mas outras eram monótonas.

ATP#7: Eu achei que as aulas ficaram mais atrativas e interativas porque a gente falou os temas que a gente gosta e você usou.

ATP#8: As aulas ficaram mais dinâmicas e eu acho que ficou muito mais fácil de aprender e também chamou mais atenção desse jeito.

Somente uma aluna, a ATP#6, considerou as atividades de *listening* com vídeos que eram repetidos para execução do preenchimento das questões escritas como monótonas. Os demais alunos gostaram das atividades e consideraram esse tipo de abordagem como o grande diferencial das aulas de intervenção, sobretudo porque contemplaram suas sugestões temáticas e promoveram dinamismo nas aulas. Quando perguntei sobre os pontos negativos, alguns alunos mencionaram as vezes em que não era possível realizar a atividade proposta no curto tempo de aula semanal de que dispúnhamos. Então, a sugestão seria uma melhor adequação das atividades para que seu início e fim pudessem ser feitos numa mesma aula.

A terceira e última pergunta feita foi: “Vocês perceberam alguma alteração/mudança na prática do professor de inglês depois da intervenção?”. Ao que responderam os alunos:

ATP#2: Sim! Ele já adotou junto contigo o seu modelo e começou a trabalhar com ele.

ATP#3: Ele evoluiu. Ele já tinha o jeito dele, mas com o jeito dele e o seu jeito ficou um jeito top. (risos)

ATP#5: Até mesmo a questão de iniciar as aulas com aqueles vídeos pra dar uma acalmada [...], teve um dia que você chegou depois dele e ele já tinha colocado. Então, eu percebi que ele já aderiu a uma coisa que você trouxe pra gente.

ATP#9: Eu acho que ele ficou mais calmo.

ATP#1: Ele tinha muita pressa pra cumprir o cronograma [...], mas depois ele entendeu que não precisa fazer tudo o que o SAS pede.

Os alunos foram unânimes na percepção de mudança do docente após a intervenção. Todos consideraram que PP mudou para melhor e que suas aulas se tornaram mais interessantes e interativas.

Assim, em suma, os alunos da EP avaliaram a intervenção como tendo sido uma experiência majoritariamente positiva. Como pontos positivos, alegaram que as aulas passaram a ser mais dinâmicas, com variedade maior de atividades e atendendo às temáticas de interesse dos alunos. Como ponto negativo das aulas de intervenção, apenas uma aluna mencionou a repetição dos áudios nos exercícios de *listening* como sendo enfadonha. Os demais alunos afirmaram que a forma como as aulas foram conduzidas lhes despertou o interesse para a aprendizagem e interação. Um aluno mencionou que antes da fase de intervenção, os alunos nunca haviam participado tanto.

Quando mencionei para PP em nosso último ERP que teria esse momento com os alunos e falei que era um hábito em minha prática docente – o de solicitar que meus alunos avaliassem as minhas aulas a cada unidade –, esse professor adorou a ideia e já quis realizar o seu próprio momento avaliativo. Assim, nesse mesmo dia, PP aplicou aos alunos uma autoavaliação e uma avaliação das suas aulas utilizando-se de critérios sugeridos por mim em nosso encontro e de outros que achou convenientes. Ela se encontra no Anexo V desta tese.

Vejam, agora, o que disseram os alunos da TE em resposta à primeira pergunta:

ATE#1: As aulas eram muito ruins porque não tinha um dinamismo.

ATE#2: Não era uma aula animada em que a gente tinha vontade de aprender, entendeu? Ela não pegava no pé igual você. Acho que faltava isso, a gente poder falar, [...] aí quando você chegou, aí deu vontade de participar.

ATE#3: A aula da outra professora era mais séria e a sua é mais descontraída.

ATE#4: Eu gostava, porque eu gosto de [PE], mas, assim, eu não entendia muita coisa não. Eu ficava muito aéreo, assim. Aí, depois que você começou a dar aula, eu comecei a prestar mais atenção nas aulas. Por causa do método, na verdade.

ATE#4: A sua é mais, assim, didática, mais próxima do aluno.

Pela avaliação da TE, as aulas pré-intervenção não eram atrativas e eles não eram instigados a participar. As falas dos alunos coadunam com o que PE me informou assim que cheguei à EE: que os alunos do 3º ano eram desinteressados e desanimados. Na verdade, o que faltava na percepção de PE era enxergar a sua contribuição na construção desse tipo de comportamento por parte dos seus alunos. Após a minha observação e sugestões de mudança na postura docente e no planejamento das aulas, PE aquiesceu, surpreendida, que os alunos não só sabiam participar das aulas, como queriam, de fato, interagir e serem ativos no processo.

Em resposta à segunda pergunta, os alunos mencionaram como aspectos positivos da intervenção as temáticas estudadas, a participação maior deles mesmos, as aulas mais interativas e as atividades de *listening* propostas e afirmaram, ainda, não terem percebido nenhum aspecto negativo na intervenção. Sobre a possível mudança na prática de PE, de que tratava a última pergunta, alguns alunos disseram ter percebido que ela ficou mais atenciosa, instigando-os a darem suas opiniões e a participarem.

Por fim, temos a avaliação feita pela TF que, como visto no capítulo anterior, alguns alunos consideravam as aulas pré-intervenção um tanto simplórias, de nível fácil e que propunha a produção de muitos jogos e brincadeiras sem necessariamente usá-los em sala. Outros mencionaram ter dificuldade de entender os assuntos e outros consideraram que a pronúncia equivocada de PF em algumas palavras dificultava a compreensão e a aprendizagem. Um aluno disse não conseguir entender nada das aulas, outra aluna as achava chatas e cansativas, outra, monótonas e repetitivas. Outro aluno mencionou, ainda, as recorrentes faltas de PF e afirmou que, quando, de fato, havia aula, os conteúdos não eram tão relevantes pelo excesso de brincadeiras e jogos. Sem dúvida, as avaliações da TF foram as mais severas das três turmas participantes e eu os questionei para que abordassem também os pontos positivos. Sendo assim, alguns alunos disseram que alguns jogos eram legais, mas que produzi-los não. A fala abaixo representa um pouco do que pensava a TF sobre as aulas pré-intervenção:

ATF#1: Ela tinha uma dinâmica de tentar fazer a gente aprender pelo uso de brincadeiras e coisas do tipo. É uma dinâmica que funciona, eu acho, só que, assim, se for só isso, eu acho que perde a graça. E outra coisa que eu aprendi com essa experiência é que você trouxe outra dinâmica pra sala. Você veio e

perguntou o que é que a gente queria aprender. Você pediu sugestões pra gente [...] e aí ficou menos chato [...] e tivemos mais interesse de aprender nesse período.

Sobre o que acharam das aulas de intervenção, os alunos disseram ter gostado das temáticas terem sido de seu interesse, das atividades de *listening* propostas (os vídeos, a música, os áudios) e não mencionaram nenhum aspecto negativo. Apresento, abaixo, a fala de um deles que relaciona a intervenção à atribuição de sentido e objetivo à disciplina de LI:

ATF#2: Eu, sinceramente, gostei muito da intervenção porque foi a partir de quando você entrou que eu consegui entender e enxergar o que a disciplina queria trazer, a proposta que ela queria trazer.

Em resposta à terceira pergunta, a maior parte dos alunos afirmou ter percebido mudança na práxis de PF e mencionaram coisas como: faltar menos às aulas, ter parado de propor a produção de novos jogos, passou a explicar mais as frases que ela falava em inglês, a dinâmica das aulas foi alterada, dentre outros. Houve, ainda, aqueles alunos que disseram não ter percebido mudança.

Reproduzo abaixo uma fala de PF ao analisar sua prática pedagógica no ano letivo em questão, a qual corrobora um pouco do que disseram seus alunos:

Esse ano foi um ano crítico e eu acho que prejudicou bastante o ensino. Teve a questão desse tanto de paralisação, né? E teve o meu problema de saúde também. Esse ano eu dei aula arrastada. Foi muita coisa, um atrás do outro, né? E, assim, [...] desse ano, o que eu queria ter feito com os alunos do 3º ano e não consegui foram os jogos de inglês que eu comecei ver com eles a questão da gente confeccionar os jogos e fazer um dia específico dos jogos. Aí, eu não consegui. Mas minha vontade era, por exemplo, aqui mesmo nesse dia que teve um jogo do mata-moscas, que eu fui comprar e tudo, era depois fazer com eles. Sempre, assim, sobrou um tempinho da aula, um jogo com eles. [...] Eles fizeram também de tabuleiro gigante, tá guardado ali, mas não conseguimos. [...] Aí, consegui trabalhar algumas temáticas, mas a questão da gramática, como eu te falei, descontextualizada. [...] Gostei de fazer a campanha com ele [*Going Green*]. (PF, ERP#9)

Realizar essa avaliação com a TF sem a presença da professora foi um desafio, visto que PF não ficou muito confortável com a situação. No nosso ERP#9, quando conversamos sobre a importância de nos vulnerabilizar e permitir que nossos alunos nos avaliem, ela me disse:

Minha dificuldade é transformar isso em algo positivo. Eu fico pra baixo. [...] Eu não sei se é uma questão de autoestima também que entra aí, mas eu fico pra baixo, eu falo: “Ah, eu sou uma péssima professora...”. Eu me coloco lá embaixo.

Nessa conversa, expliquei a PF que, como professores, estamos acostumados a sermos nós os avaliadores, mas ouvir o que nossos alunos têm a dizer sobre nossa prática nos dá a chance de melhorá-la e conquistá-los com nossa abertura, empatia, diálogo e respeito.

A última etapa dessa fase final da pesquisa foi o grupo focal realizado no dia 12/12/19 com os três professores participantes no estilo de uma roda de conversa para que, juntos, avaliassem a experiência vivida ao longo desses meses. Então, esse é o momento de dar voz e vez aos sujeitos da pesquisa para expressarem suas opiniões sobre a pesquisa, suas angústias e desconfortos, bem como seus aprendizados e histórias de vida.

Inicialmente, pedi que eles contassem um pouco como foi a experiência da pesquisa-ação para cada um. Reproduzo suas falas na ordem em que aconteceram durante a roda de conversa. PP foi o primeiro a comentar sua experiência:

Pra mim, foi muito bom, assim, de verdade. No começo, eu comentei com Tainá que eu tava um pouco aflito, ansioso, eu acho que um pouquinho de falta de confiança, às vezes, no nosso próprio trabalho, né? Então, Tainá que acompanhou, ela sabe dessa angústia, assim, que eu tenho, às vezes, com a minha própria prática, inquietações que eu tive... Então, pra mim, a pesquisa veio pra me dar um suporte, assim, maior, principalmente nessa questão da confiança no meu trabalho, no que eu faço, no que eu consigo fazer, no que eu faço consciente ou inconscientemente, como a gente viu nos princípios freireanos lá, né, a questão da intencionalidade. Então, esse processo de autoavaliação, pra mim, foi muito importante. Aí, eu comentei com ela [a pesquisadora], no início, assim, eu tava muito receoso, [...] eu nunca tinha recebido ninguém nem pra estagiar [...]. Então, ela me deu segurança, assim, e aí depois nesse processo, também, do SAS – foi muito bom também. Foi de muita aprendizagem. Eu me comparo antigamente... Porque eu acho que essas questões emocionais, isso compromete muito, né, o processo de ensino. Porque quando a gente entra na sala de aula... Você pode preparar a melhor aula possível, mas se você não tem confiança, ou se você não... aquelas questões dos princípios freireanos mesmo da intencionalidade que você está aplicando, criticidade do aluno, respeito ao aluno, se você não considera determinadas coisas, você pode ficar abalado... [...] E eu tava nessa onda de ter, às vezes, elaborado coisas muito boas, mas chegava lá e por questões pequenas, fáceis de serem resolvidas, né, eu acabava não ficando, às vezes, tão satisfeito com a minha prática. Então, isso melhorou bastante. Muito mesmo.

Esse professor da EP percebe sua participação na pesquisa como positiva, pois avalia que os conhecimentos construídos nesse período, assim como o suporte recebido, contribuíram para o seu amadurecimento profissional e emocional e esse aprendizado refletiu diretamente em sua práxis pedagógica.

Já PE escolheu iniciar a sua fala compartilhando com os demais professores sobre sua resistência inicial a Freire:

Eu falei com Tainá que ela veio com esse trabalho, né, de falar sobre Freire, sobre o que é a história de Freire, como é trabalhar em sala de aula, eu falei

pra ela: “Olha, eu num era muito amiguinha do Freire não. Não gostava, não ia muito com a cara das ideias de Freire não porque, quando eu fui apresentada a Freire, foi de um jeito assim que... eu vinha de uma escola tradicional, de uma formação tradicional, aquela educação bancária mesmo.” Então, quando Freire apareceu na minha vida, na época da pedagogia, de magistério, enfim, ele apareceu pra mim como um cara que veio bagunçar a minha vida. Veio bagunçar a minha vida porque “ah, vai tirar tudo da ordem”, vai... entendeu? [...] E aí, o pouco de Freire que eu vi, eu levantei um muro porque eu não aceitava a forma como ele apresentava o que o professor deveria fazer e tal. Eu falava: “Gente, essa forma como ele coloca aí, eu vou perder o controle sobre as turmas, os meninos não vão aprender direito, uns vão aprender, outros não vão e tal”. E é justamente o contrário, né? Então, assim, eu vi, vamos dizer assim, esse trabalho que Tainá trouxe, essa proposta que ela fez e que trabalhou comigo em sala de aula, eu descobri um novo modo de enxergar as questões freireanas, ver que não era nada daquilo, num era uma imposição ao profissional, era mais, assim, uma ideia de que a gente tinha que ver o aluno mais como humano, de igual pra igual no sentido de a gente tá aprendendo junto também. Então, assim, mesmo com tantos anos de experiência – porque a minha experiência foi mais mesma aquela educação de “transmitir o saber” – eu já com 30 anos de profissão, eu me vejo, assim, aprendendo bastante, muito mais agora, porque eu vi dessa forma aí. E eu já mesclava um pouco, né? A gente tinha um cursozinho, uma coisa ali ou outra e tal, então, assim, o que era tradicional e que já não tava dando certo, eu já pulava pra uma coisa mais que tinha a ver com a questão do aluno... E até a questão de produção de avaliação, dessa coisa toda, já mudou o meu olhar bastante. Então, me ajudou bastante, mudou muito a minha ideia, e abriu novos horizontes em relação a trabalhar de maneira que eu explore mais a vida, o que o aluno traz de casa para a vida escolar dele. Então, isso aí foi... Hoje, eu sou assim... total Freire! (risos)

A professora da EE conclui sua fala inicial alegando se encontrar hoje, depois de 30 anos de magistério, em uma fase de aprendizado maior que outrora. O fato de a pesquisa coincidir com seu ingresso no mestrado veio bem a calhar justamente porque as leituras dialogavam entre si e os princípios freireanos complementaram a sua visão sobre o ELI e como ele pode ser feito de maneira crítica. Bastante espirituosa, PE brincou que, durante o processo de intervenção, eu a “converti a Freire”.

Por fim, foi a vez de PF. Essa docente respondeu de forma bastante sincera, como lhe é de costume, e dividiu conosco um pouco da história de sua formação em LI, assim como os incômodos e benefícios de fazer parte desta pesquisa de intervenção:

A princípio eu me senti igual [PP], né? Falei pra ela [a pesquisadora]: “Não é fácil a gente ser avaliado, observado.” Quando eu vi esse gravador na mesa, assim... (risos) E, assim, foi tudo novo pra mim também. Nunca tinha recebido nenhum estagiário também na sala. Então, assim, eu fiquei bastante ansiosa na questão de estar sendo observada. Até porque, assim, eu sou professora de inglês, mas eu vim de uma formação que o ensino do inglês era... Se hoje a gente sabe que precisa melhorar, na minha época, não existia praticamente, né? Eu fui da educação particular no primário, mas na época do fundamental e médio eu fui da escola pública e faltava professor de inglês. Se tinha que faltar um professor, colocava sempre o de inglês lá em

último plano. Então, não tive professor de inglês... Eu fui ter... Tive na 5ª série uma professora de inglês acho que só uma unidade porque ela saiu também da escola. Aí na 6ª série, teve uma também que eu acho que ficou umas duas unidades e mandou a gente fazer um *picitionary*. Só. E aí, quando foi no Ensino Médio, eu tive no 3º ano, que ela só mandava texto pra gente traduzir. E aí, fui fazer o vestibular de Letras, né? Então, cheguei com a cara e a coragem. Aí estudei sozinha inglês em casa, a parte gramatical pra fazer o vestibular, né? E aí, quando chegou na UESB, eles fizeram um nivelamento com os 40 alunos que tinham passado pra ver quem ia fazer Letras com Inglês e quem ia fazer só com Português, né? E aí, eu falei: “Vou fazer o teste de nivelamento”, né? E eu fiquei entre os 15 que passaram, né? Não com a média tão boa porque eu não era fluente. E o ensino ainda na universidade é sacrificado. Até no mestrado, a gente chega lá – eu fiz uma disciplina como aluna especial – [...], te dá textos, fica lá sentado... Então, não tem didática nenhuma. A gente já vem dessa formação nas universidades. Os professores davam aula sentados pra gente. Era só gramática, gramática. Então, eu não falo inglês fluentemente, eu não falo, né? Então, eu senti essa insegurança [...]. Eu tenho essa insegurança até hoje, né? Ainda não fiz um intercâmbio – coisa que a gente precisa. E aí, pra mim, a princípio, ser observada foi difícil, mas, no final das contas... Até Freire mesmo a gente estudou na disciplina de didática, mas foi uma coisa bem sintética, assim, os princípios da forma detalhada como a gente fez com Tainá fez eu retomar e me reapaixonar por ele. Então, assim, eu não sou uma professora tradicional, mas eu subestimava muito os alunos antes do projeto. Então, assim, como eu sabia que eles não falavam inglês, eu não chamava pra ler o texto, mesmo que com a pronúncia errada e trabalhava estratégias de leitura de texto em inglês, mas não perguntava quais os assuntos que eles queriam trabalhar. E com o projeto de intervenção, Tainá me ajudou a buscar mais a opinião deles, a participação deles na sala de aula. E eu falei que seria muito bom – como a gente sabe que muitas teses de doutorado, mestrado ficam lá arquivadas, engavetadas nas universidades – seria muito bom se todo professor tivesse essa oportunidade da pesquisa ir lá pra prática mesmo, tão de perto da nossa prática na sala de aula, né? Ouvir nossas inquietações, como [PP] falou, né, nossas frustrações... Eu fico frustrada... Eu falo pros meus alunos: “Ô, gente, se tivesse um sistema de ensino unificado no Brasil que viesse lá do Ministério de Educação, 4 anos de fundamental e 3 de ensino médio, 7 anos seriam suficientes pra vocês saírem falando inglês fluentemente”. [...] Eu saio frustrada por não conseguir que nossos alunos saiam desenvolvidos nas 4 habilidades, né? Então, eu acho que o projeto de intervenção foi muito bom por isso. Tainá, eu me identifiquei com ela pela nossa personalidade, nosso jeitinho, a gente gosta de ter aula dinâmica e tudo. Tainá, também, ela cria um vínculo afetivo com o aluno. Eu tenho isso com meus alunos. Eu já tentei ser uma professora durona, mas eu não consigo. Eu sou uma professora que eu toco no meu aluno, [...] eu tenho aquele negócio de mãe, de dar conselho... E a humildade, também, não é fácil reconhecer quando a gente tá errado. Falar “Ó, gente, eu errei” e o aluno corrigir a gente não é fácil, mas são princípios que a gente sabe que, se aplicados, vão surtir efeito. [...] Tomara que outros projetos venham agora. (risos) Eu falei com ela, tem que ter a mente aberta, né? Porque não é todo professor que tá disposto a ser avaliado.

A fala de PF traz luz a uma série de questões que envolvem a formação e a prática do professor de LI, indo desde a sua formação básica até o dia a dia de sala de aula quando, não

raro, se distanciam do ambiente acadêmico e nunca mais retomam o contato com as produções científicas da área. Ao falar sobre as teses engavetadas nas universidades, PF pontua a importância de pesquisas como essa cujo caráter interventivo promove não só o contato com a prática por meio de sua observação, mas por meio da troca de saberes, das discussões e da real implementação de diferentes abordagens pedagógicas a fim de procurar solucionar problemas reais percebidos em cada situação escolar participante.

A segunda pergunta solicitava do docente sua percepção acerca de alguma mudança na forma como ele enxerga seu papel como professor. PE respondeu:

[...] Quando as turmas chegam no 3º ano, eles já chegam assim, né, cansados, já chegam sem vontade, já querem acabar logo com isso... E, nos últimos anos, de uns 5 anos pra cá, eu tenho notado que as turmas de 3º ano estão mais assim mesmo. Aí, eles já chegam exaustos. [...] Mas eu percebi também que eu não insistia muito com eles. Eu perguntava: “Olha, e tal coisa assim e tal?” Aí, eles não queriam responder, eu também deixava pra lá e tal. E aí eu percebi que você [a pesquisadora] insistia muito quando a gente trabalhava junto e tudo. Você insistia bastante, não deixava passar. Lembra de [fulano]? Então, assim, e a questão de conversar, de perguntar, de chamar e tudo mais é que culminou com o 3º ano B esse ano foi que eu conheci muito mais a turma, eu me relacionei muito mais com eles, com uma proximidade muito maior, né? Não é só a questão da afetividade, mas é de saber a quantas anda, realmente, o progresso deles, a progressão deles na disciplina, né? E aí, o quê que eu percebi? Que eu abri uma visão, minha visão se abriu com ela relação a isso, que houve essa mudança foi nessa coisa de eu mesma me autoanalisar, me ver, me cobrar pra poder tá atenta nesses pequenos detalhes que fazem uma mudança grande lá na frente, né? Que antes eu via, mas eu não aprofundava, eu não me apegava, não me atinha muito àquilo, sabe? Não ficava muito atenta nessas coisas. Então, o que abriu pra mim foi isso aí de estar mais ligada. Porque, às vezes, também, a gente cansa porque já vem de muito tempo, já tá em fim de carreira, então diz: “Tá bom, menino. Tá, tá, tá.” [...] A avaliação vale 2 dois pontos, aí ele tira meio ponto e já tá satisfeito. Então, isso aí também meio que condiciona a gente a aceitar aquilo ali também: “Ah, ele já tá terminando também, ele já não tá interessado. Eu não vou mais cobrar muito não, não vou mais cutucar muito esse menino não, porque o limite dele é esse mesmo”. Então, foi isso o que mudou mais em minha cabeça.

Nessa fala, PE alega ter enxergado melhor o seu papel de desafiadora e instigadora do aluno. Se ele se acomodou, o nosso papel é confrontá-lo a sair do lugar de passividade e assumir o papel ativo que é o único que lhe garantirá uma aprendizagem significativa. Se ele desistiu, nosso papel é não desistir dele também; ao contrário, é estimulá-lo, pelo nosso exemplo de ânimo e satisfação com o nosso trabalho docente, a se engajar no seu trabalho como aluno, parceiro do processo de ensino-aprendizagem. Afinal, retomando o que disse no Capítulo 3, “[o] professor não é só aquele que sabe. É aquele que comunica, que desperta o interesse, que abre portas para o conhecimento. O professor é, antes de tudo, um encantador de mentes.”.

PP toma a palavra após PE e fala sobre a mudança de percepção quanto aos seus objetivos docentes e ao estabelecimento de prioridades no ensino, especialmente, no momento de transição vivido pela EP durante a pesquisa:

Bom, pra mim, mudou bastante coisa no sentido, assim, de reconhecer meu papel como professor porque eu acho que é muito fácil a gente se perder no meio de, igual [PE] falou, de, às vezes, ter tanta coisa, tem tanta demanda... E esse ano a gente viveu isso lá na [EP] que foi a demanda da implantação do novo sistema. A gente saiu do Positivo e implantamos o SAS – o Sistema Ari de Sá. E a demanda foi muito grande. Como era um ano experimental, [...] conversando com os professores, era angústia o que dominava e insegurança e ansiedade. Então, acho que tudo somou muito junto com a pesquisa e ela [apontando para a pesquisadora] veio pra ser a salvadora da pátria! (risos) Eu tive o privilégio de poder compartilhar essas questões e tal. Então, o que me perturbou muito foi, assim, eu, em alguns momentos, perdi muito o foco de qual era o meu papel como professor. E eu entrei, eu vesti a camisa da pressão de [...] ter que cumprir com o currículo, com a demanda escolar e colégio particular a gente sabe das implicações e tudo, então, eu me submeti, na verdade, eu me submetivei – como na Análise do Discurso, fui um sujeito subjetivado ali. E aí, eu tive que me desvincular depois desse papel, né? E aí, eu pensei: “O quê que eu quero? O quê que eu quero priorizar pros meus alunos?” E repensar essa questão que educar é ato político e eu tô agindo politicamente me submetendo ou então tomando partido, posição. E aí, eu fui tomar as rédeas mesmo da minha vida como professor e tal e definir o que que eu queria pros meus alunos. E Tainá frequentemente me fazia essa pergunta: “Qual seu propósito aqui? Qual é o seu objetivo?” [...] E isso, assim, é algo que a gente carrega pra tudo. Então, meu papel como professor, chegar na sala de aula e saber: meu propósito hoje é esse, se eu conseguir isso, eu tô feliz, eu contribuí, eu acho que eu vou ficar satisfeito se o aluno conseguir cumprir isso... Essa definição de prioridades, a questão da intencionalidade, isso fez toda a diferença.

O “sujeito subjetivado” a que PP se refere é, na verdade, o sujeito assujeitado da AD, aquele que está “submetido a regras específicas que delimitam o seu discurso, visto que ele não é mais do que um ‘portavoz’ dos discursos que o antecederam e os sentidos que veicula são o resultado dos discursos a que pertenceram” (FERNANDES, 2008, p. 808). Logo, o que PP quis dizer é que ele se percebeu como um sujeito que se assujeitou às demandas de um sistema sem considerar seu contexto e realidade e foi durante a intervenção que ele se deu conta de que precisava “tomar as rédeas” da situação e assumir o seu papel de sujeito e não objeto de sua práxis.

A fala de PP suscitou um diálogo entre os professores, o qual reproduzo abaixo:

PE: É isso... Porque, quando a escola é uma empresa, quase uma empresa mesmo, o aluno fica meio coisificado. Então, a gente vai cumprindo o nosso papel de planejar, de fazer as verificações, de fazer as avaliações, de dar o conteúdo, enfim, o aluno só fica ali como aquela coisinha que eu tenho que cumprir. Então, eu senti que sua angústia foi em relação a isso, você estava fazendo uma coisa quase que mecânica...

PP: Aham, e aí eu falei: “Não foi pra isso que eu estudei, né?” E aí, eu pude, depois, assumir. E, assim, às vezes, principalmente no ELI, é muito comum a gente entrar nesse lugar, porque tem essa questão de comércio mesmo. Como é mesmo o termo que a gente usa?

Pesquisadora: *Commodity*?

PP: *Commodity*, é. *English as a commodity*. Então, a gente entra mesmo nesse lugar. Essa semana passada na [nome do curso de idiomas onde PP trabalha], eu tive uma aluna desabafando comigo e eu fiquei de pés e mãos atadas. Ela falou: “Ah, professor, mas a gente tem que repetir tantas vezes e tal”. Porque tinha um trechinho, assim, que tinha que fazer daquele jeito e, por ser *franchising*, né, você tem que seguir no jeitinho e tal. Aí, de novo, eu me lembrei que eu tava me submetendo – sem necessidade, porque não era franquia [se referindo a EP], né? – mas eu aceitei me submeter àquele lugar...

PE: Mas, pelo menos, lá, você já sabia a diferença...

PP: Exato. Mas aí eu falei: “Olha só, aqui eu não posso...” (risos) Mas eu mexi uns pauzinhos lá ainda. [...] Conversei com a coordenadora pedagógica: “Que tal se a gente mudar isso aqui? Ninguém precisa descobrir.” (risos). Porque, de fato, tem coisa que é desnecessária, que você sabe que o aluno vai aprender de outra forma e de forma mais satisfatória, eficaz e tal. Então, por que não, né?

PF: Eu falei pra Tainá isso também que eu nado um pouquinho contra a corrente porque até meu marido, às vezes, ele fala, né? Porque tem dia que eu falo: “Não, amor, hoje eu tenho que preparar a aula”. Aí, ele chegou pra mim e falou: “Por que que você não faz assim, ó: essas aulas aqui você já deixa tudo pronta a do 1º ano, essas as do 2º, as do 3º e no outro ano você usa as mesmas aulas! (risos de todos) Repete as mesmas coisas, [PF], por que você não dá ali o seu feijãozinho com arroz?” Ele fala que eu me estresso demais, que eu fico querendo levar novidade pros meninos e tal. Aí eu falo: “Não, amor, não, não.” E, assim, eu tentei trabalhar com eles com jogos esse ano e aí, com o projeto de intervenção, foi um pouquinho difícil agora no final o momento que Tainá pediu pra conversar com eles, né? Eu falei: “Ai, meu Deus, como eles vão me avaliar com Tainá sozinhos?” Eu fiquei meio receosa. Eu falei com ela, eu fiquei até um pouco desconfortável, né? Mas, assim, é algo que vai mudar de agora em diante, né? Realmente, na minha prática como professora, é ver o que eles querem fazer também, né? Porque, às vezes, a gente impõe: “Vocês vão fazer isso.” E aí eles fazem com má vontade, fazem até mal feito e não contribui, né, pro aprendizado. Então, acho que é algo que vai mudar agora, porque me autoavaliar, eu falei pra ela, geralmente eu tenho o efeito inverso. Quando eu me autoavalio, aí eu começo a me punir demais, me cobrar demais. Nessa questão aí eu não tenho um equilíbrio ainda. Eu me cobro demais. Eu falo pro meu marido: “Eu não sou uma boa professora. Eu queria ser uma professora melhor.” Ai, meu marido: [PF], você é uma boa professora, eu vejo você trabalhar tanto pra dar uma boa aula”. Então, assim, nessa questão da autoavaliação, acho que agora eu vou tentar ter um conceito mais equilibrado, né, e não me sentir mal de os alunos me avaliarem também, né? E uma coisa que me ajudou no projeto de intervenção também foi aproveitar mais o livro didático, porque o livro trazia muito texto e quase nada de parte gramatical. E eu não consigo trabalhar ainda a parte gramatical contextualizada, não consegui isso ainda,

falei com Tainá. Não consegui ainda, né? Aí, com a gente preparando juntas as aulas, eu comecei a ler mais o livro didático, atividade por atividade e ver, assim, quais atividades seriam interessantes, os textos muito bons, né? E, aí, eu [...] comecei a aproveitar mais o livro didático. Até as orientações pro professor, tinha horas que eu passava batido, eu não lia. Então, assim, dizer que eu conheço todo o livro didático do 3º ano, não conheço. Não li todos os textos, eu não li. Porque a gente não tem tempo, realmente, é uma correria. Mas, assim, aproveitei melhor o livro didático.

Depois da fala de PF, eu disse aos demais professores qual era o livro adotado pela EF e falei do quanto era um material rico e intercultural. Nesse momento, PP pediu a palavra para comentar que, em seu mestrado, ele analisou esse e outros livros didáticos sob a ótica da Linguística de *Corpus* (LC) para averiguar se as demandas dessa área – uso de textos autênticos trazendo ao aluno a língua real e não “maquiada” para o ensino – já haviam chegado à produção dos materiais didáticos do ELI. O resultado de seu estudo foi que o *Alive High* – o livro adotado por PF – foi o que mais se aproximou dos princípios da LC.

PE aproveita a discussão sobre livro didático e expõe sua insatisfação quanto à escolha deste nas escolas públicas. Segundo ela, os livros sugeridos pelo MEC estão muito além do nível dos alunos de escola pública porque vêm todo em inglês e os discentes não conseguem acompanhar. Ao ouvir isso, questionei-a sobre como se dá o processo de escolha do livro didático na EE e ela respondeu dizendo que chegam algumas opções e que ela escolhe o “menos pior”. Para esta docente, o MEC deveria fazer uma pesquisa com os professores de todas as áreas previamente e, só depois, enviarem os exemplares para as escolas, de forma a se aproximar mais da realidade de cada instituição de ensino.

A próxima pergunta respondida pelos professores foi: “O que você achou dos princípios pedagógicos de Freire? Já conseguia vê-los em sua prática antes da intervenção? E durante/depois? Aplicação em outras turmas?”. PF inicia a rodada de respostas:

Eu comecei a aplicar. O que a gente trabalhou no projeto de intervenção com o 3º ano do meio ambiente, eu comecei a fazer com os de agro[pecuária] também. Agora, assim, às vezes até inconscientemente a gente já aplicava um pouco isso, né? A questão da afetividade, né? A questão política também que eu comentei contigo [...]. E a intencionalidade, toda vez que eu vou preparar uma aula, eu penso antes no porquê que eu vou fazer aquela aula na sala. [...] Eu procurei aplicar nas outras salas e deu certo. E pedir mais a opinião deles, porque às vezes eu falava: “Ah, eles não querem nada”. Agora, não. Agora, eu vou puxar mais.

Essa professora, ao ter contato com os princípios apresentados, conseguiu identificar ao menos três deles já como parte de sua prática. Quanto à influência do conhecimento adquirido ao longo da intervenção em suas outras turmas, PF afirma ter se apropriado desse novo saber e modificado a sua práxis como um todo.

PE, por sua vez, aproveita a fala de PF e apresenta a sua resposta:

Agora, no meu caso, por exemplo, eu fazia um pouquinho, assim, pincelava alguma coisa. [...] Então, eu falava da literatura inglesa, por exemplo, porque eu gosto muito dessa parte de arte. [...] Eu tomava a iniciativa: “Olha, a gente vai trabalhar esse filme porque nesse filme tem a questão do feminismo, tem a questão dos padrões da época. Então, vamos trabalhar ‘Orgulho e Preconceito’. O quê que vocês vão ver em ‘Orgulho e Preconceito’? A autora é Jane Austin...” E aí eu puxava a história da autora e tal, o porquê desse filme, falava com eles como era a vida da mulher no filme lá da época, qual era a mulher que agia diferente das outras, porque o futuro da mulher estava no casamento [...], o que que hoje a gente pode pensar com relação a isso do século XIX... Então, assim, eu fazia essa coisa que era trazer a proposta pro menino pra ele pensar como é hoje e como era antigamente, sabe? E politicamente, essa história toda, mas, assim, era eu quem dava o pontapé, era eu quem impunha aquele assunto do momento, né? E mudou isso. Hoje, mudou por conta da intervenção de falar com eles exatamente: “O que vocês querem? Tem o que de curiosidade para aprender nessa língua estrangeira?” Que nem é tão mais estrangeira assim. [...] O que mudou foi isso: se eu tiver que trazer uma proposta, primeiro eu vou perguntar pra eles o quê que eles propõem. Fiz também nas outras turmas isso, tanto no turno matutino quanto no vespertino.

Por sua ótica, sua práxis pedagógica já continha “pinceladas” dos princípios freireanos: preocupação com a contextualização e apresentação de elementos culturais numa perspectiva diacrônica. De fato, PE faz uso de filmes baseados em romances famosos que geralmente trazem alguma crítica social e ela se preocupa em discutir isso. No entanto, como visto anteriormente, havia uma clara distinção entre as aulas “culturais” e as aulas “gramaticais” e PE tinha dificuldade com a contextualização e a percepção de língua como prática social. O princípio que ela decide pontuar como algo que integrou à sua prática, inclusive em outras turmas, foi o da curiosidade epistemológica, que trata da sondagem temática com os discentes.

O último a responder foi o professor da EP e ele afirma já estar mais atento às questões políticas e sociais imbricadas no ELI, a fomentar mais a criticidade, conduzir o aluno a novas reflexões, a ampliar os seus horizontes gnosiológicos e reflexivos quanto às vantagens de se aprender essa língua, por exemplo. Em suas palavras:

Na verdade, essa percepção vem ao longo da pesquisa mesmo, né? Porque a gente vai trabalhando inconscientemente o que a gente já tem como perfil nosso como professor mesmo. [...] Assim, a maioria [dos princípios] eu vi que o que mudou foi a percepção pra você usar, assim, de forma consciente mesmo, né? E aí eu comecei a adotar, decidi adotar todos como parte [da minha prática]. Aí vinha de novo aquela angústia: “Ah, eu nunca vou conseguir”. Mas você não precisa cumprir todos em todas as aulas, mas você pode focar naquilo que você quer. E aí eu fui trabalhando nisso, assim, principalmente o princípio da Dialogia e essa questão de Educar para libertar. Eu compartilhei com Tainá que eu tinha muito essa dificuldade de, às vezes, saber colocar limites na sala de aula e confrontar o aluno ou

chamá-lo pra perto, de ser mais incisivo em determinados momentos. E eu falava: “Não, não pode porque é o respeito ao educando” (risos). Mas, às vezes, tem confrontos que são necessários, né? E se a gente quer o bem do aluno – aí já vem a proposta da Intencionalidade agora – a gente vai conversar, vai chamar pra perto, vai repreender de forma sadia, né? E aí, eu tinha muita dificuldade com isso. “Como é que eu vou conseguir lidar com essas situações?” Porque eles já chegam com bloqueio pra inglês, né? E se a gente coopera pro aluno ficar travado... E aí, depois eu apliquei com outras turmas também, apliquei com o 9º ano... Essa questão dessa triagem, assim, dessa entrevista pra ver o interesse deles, isso fez toda a diferença porque, às vezes, os assuntos – como Freire mesmo diz – eles nascem naturalmente também, né? E, às vezes, a questão é que nós não estamos atentos ao que nossos alunos querem. Às vezes, é muito comum a gente ignorar, assim, preocupados – de novo – em cumprir [o currículo]. Aí, eu vi os alunos pedindo coisas e falei: “Ah, vou começar a trazer”. [...] Aí comentava alguma música tal que tinham assistido, aí eu trazia a música, a gente discutia. E, às vezes, na música [...] eu já encaixava com o que a gente ia trabalhar [...] e eles ficavam: “Ó que legal! Tá vendo? A gente que falou a música, professor!”. Então, faz toda a diferença. Aquele momento de música no início, quando eles começaram a escolher, eu comecei a prestar atenção nas letras da música pra poder trazer o encanto mesmo. Porque, quando eles escolhem e você mostra pra eles que, através daquilo ali, dá pra eles aprenderem muita coisa, mostra um universo de possibilidades e eles ficam: “Nossa, isso é uma coisa que eu já gosto.” E isso tem uma nova significação assim.

PP demonstra, em sua fala, bastante propriedade e afinidade com os princípios freireanos. É perceptível que, à medida que ele constrói sua narrativa, ele vai pontuando os princípios presentes em cada exemplo de sua prática e reflexão. Sem dúvida, a práxis de PP foi a que mais foi impactada pela intervenção e isso ficou nítido para mim, como pesquisadora, para ele e para seus alunos – como visto na avaliação da TP.

Os professores também foram questionados sobre a sua visão acerca da LI, se houve alguma mudança de percepção quanto a ela, as culturas às quais conecta seu aprendiz ou sua forma de ensino. PE responde que sua visão já tinha começado a mudar quando entrou para o mestrado no início do ano em que se deu a intervenção:

Olha, eu já nas primeiras aulas do mestrado, eu já tinha mudado isso aí um pouco. Porque, logo que eu comecei como professora de inglês [...], eu colocava o inglês, assim, como a língua “bam bam bam”: porque é melhor, porque o povo lá era melhor, porque vivia melhor e tal. Então, naquela época, tudo era o americano. “Então, gente, vocês vão ser melhores na vida se vocês aprenderem inglês. Vocês terão tudo de melhor na vida se vocês aprenderem o inglês”. Então, meu discurso era esse logo lá naquela época. Aí, eu já comecei a ver isso [...], inconscientemente, que não era só o inglês que ia fazer isso, que ia levar esse menino pra frente. Vai te dar o que? Agora, no mestrado, eu vi assim: vai te dar um empoderamento, claro, que quem sabe inglês tem um *status*, tem um empoderamento também. “Olha, eu sei, eu tenho condição.” Vai te colocar à frente em alguns aspectos. [...] Mas, não é só isso. O americano também, a pessoa que vai morar nos EUA vai ter as suas dificuldades, lá não é tudo bom como a gente pensa que é e tudo.

Então, eu fui ver que é uma segunda língua, que é bom para o empoderamento pessoal, mas que não é tudo pra eles, tem um outro significado pra eles. [...] Essa parte aí a ficha caiu de vez já no início do ano.

Já PF afirma que a visão de LI que possuía antes – no que concerne às relações de poder, à interculturalidade e à importância da língua – foi apenas ratificada durante a pesquisa:

Eu sempre expliquei pra eles, né? A primeira aula de inglês, assim, eu questiono “Por que ensinamos inglês?” pra eu saber o que eles pensam sobre isso. Então, eu explico que foi devido, realmente, à economia. Explico, por exemplo, que a Bíblia foi escrita em grego porque a Grécia era a potência mundial na época. [...] Eu falo também que a gente estuda a LI porque o governo viu que o filho do rico tem condição de pagar um curso particular, o pobre não tem. Por isso que é oferecido na escola pública. [...] Aí explico também que quando eles estudam uma língua estrangeira, eles estudam a própria língua materna. Aí eu coloco motivos primeiro. [...] Mas, assim, eu nunca vendi esse sonho americano como a cultura deles como melhor. Ao contrário, às vezes, eu até desmistifico. Algumas coisas a gente tem que valorizar. [...] Então, explico algumas coisas pra eles, mas não como se fosse superior.

Em sua resposta, PP esclarece quais mudanças ocorreram em sua percepção da LI e dos discursos que veicula:

Eu tinha um pouquinho de ingenuidade, às vezes, nas questões políticas [...]. Eu sinto que, às vezes, por me isolar, por me isentar no discurso, eu acabava sendo omissivo e contribuindo pra esse discurso [...]. E aí, eu comecei a intervir mais nesse sentido. Por exemplo, teve alguns momentos durante essa intervenção que os alunos liberavam alguns comentários assim: “Ah, eu não quero aprender inglês não porque eu não quero viajar pra lá não”. [...] Não se trata pra onde você quer ir ou emprego [...], porque tem o acesso à informação. Essa questão de dar motivos e razões que seriam fora dessa caixinha deles de supervalorizar a cultura do outro e colocar outras questões que empoderam mesmo e fazem mais sentido. E até a questão mesmo de saúde: aprender uma nova língua ajuda, a pessoa tem 5 anos menos chance ter Alzheimer. [...] Outra coisa que comecei a trabalhar com eles – a gente trabalhou muito interculturalidade – e eu levei eles a questionar porque que sempre no ponto de acesso à informação, somos só nós que podemos acessar as informações deles. A gente tem tanta coisa boa no Brasil, inclusive em pesquisa. Porque vai empoderar você, o seu país, sua história, tudo porque você compartilhar uma coisa em inglês, você tem um alcance muito maior do que em português. Então, não se trata de você ser um passivo visualizador do que os outros produzem. Que tal você produzir, você ter seguidores de fora aí e mostrar o que você tem de bom para os outros, né? Então, eu senti que isso ajudou muito.

Também solicitei que os docentes participantes falassem um pouco sobre os seus alunos: “Como você acha que eles encararam a fase de intervenção? O que aprenderam nesse período? Você percebeu alguma mudança de perspectiva quanto ao estudo e aprendizagem da LI?”. PF iniciou a rodada de respostas dizendo que percebeu um aumento considerável na

participação dos alunos durante as aulas, bem como a satisfação por terem se sentido contemplados nas temáticas abordadas e atividades propostas.

PE relembra que eu havia escolhido a TE justamente por ser, para ela, a pior turma, com alunos muito apáticos. Ela diz:

Eu queria ver uma mudança no 3ºB, queria ter uma intervenção mesmo no B. Eu queria ver o que ia acontecer. Uma ou outra disciplina eles interagiram tb. Outros professores sentiram que eles melhoraram tb na 3ª unidade. “Efeito Tainá”. (risos) Por quê? Tainá perguntava, insistia, pedia. E, depois, eu comecei a fazer o mesmo papel. Eu senti que eles se sentiram mais à vontade de participar. Eles se sentiram mais à vontade para falar. AE1 virou outra pessoa, porque ela era toda travadona. Eu pensava: ‘Ela não vai, acho que ela não gosta muito de mim’, então eu deixava ela mais no canto dela. AE2 também foi incrível!

Para responder à pergunta e justificar sua análise da turma, PE lança mão de exemplos específicos de alunos que mudaram radicalmente a postura durante a intervenção e passaram a ser alunos participativos e mais interessados. O fato é que essa percepção não se limitou à EE. PP, por sua vez, também percebeu o mesmo efeito da intervenção em seus alunos:

Eu achei que aconteceu um engajamento sensacional. Como eu estava meio retraído por conta de tanta pressão e minha própria personalidade como professor também, eles não participavam e eu tinha medo ou receio de como eu ia agir ou abordar. [...] Pra mim, uma das maiores satisfações foi ver a participação deles. E foi legal pra mim também ter o *feedback* deles. Essa questão da autoavaliação foi muito importante pra mim porque eu fazia muito na pressão e na forma negativa, sabe? De me cobrar negativamente. Mas quando você começa a enxergar sua prática de forma crítica, saudável e ver o que você pode melhorar e o que não pode até agora, tudo bem, mas dando conta do serviço e tal. E quando eu comecei a observar isso, mudou muito a minha vida. Então, eu me senti tão à vontade com isso depois – eu tava tão ansioso com isso no começo, né? – no final, me senti tão à vontade que eu não botei a avaliação [escrita tradicional] – até por sugestão de Tainá também [...]. Aí eu fiz uma autoavaliação. Aí eu aproveitei e coloquei uma avaliação pra mim. Eu queria ouvir deles. Eles falaram um monte de coisa assim. E eu achei legal deles terem se aberto e falado como foi esse ano [...]. Outros falaram assim: “No começo, era mais chato e depois foi ficando legal”. [...] Aí outra falou: “PP, foi incrível ver o seu desenvolvimento depois do projeto de intervenção com Tainá”. [...] Aí eu vou fazer isso com as outras turmas porque é legal quando você dá essa oportunidade para o aluno, o aluno se sente seguro pra falar o que ele gosta e o que ele não gosta. Às vezes, a gente acaba ouvindo de forma mais negativa, uns resmungos... (risos).

A resposta de PP também aborda os efeitos sentidos em sua prática e forma de se relacionar com seus alunos. Para ele, esta pesquisa interventiva também lhe rendeu uma boa dose de autoconfiança e amadurecimento como docente.

Para finalizar a nossa roda de conversa, solicitei que os professores pontuassem os aspectos negativos, suas sugestões e comentários finais acerca da pesquisa. Reproduzo abaixo suas respostas por ordem consecutiva:

PE: Da minha parte, foi que dependeu do tempo. Foi ruim pra gente. Os contratempos das substituições e ausências com as aulas do mestrado. Negativo na aplicação do projeto, não.

A fala de PE corrobora a minha visão sobre o que, realmente, atrapalhou um melhor andamento da pesquisa na EE: as ausências e trocas de aula que comprometeram nosso calendário.

PF: Achei ela [a pesquisadora] muito acelerada. (risos) Ela queria muita coisa pra uma aula só. “Calma, Tainá. Vamos colocar menos coisa. Muita atividade para uma aula”. Tinha hora que até eu não acompanhava ela. [...] O discurso do professor [se referindo ao texto sobre a Intencionalidade e autorresponsabilidade] ficou parecendo que era tudo culpa dele. Aí eu coloquei: não, é um conjunto. Ele tá sofrendo, então, ele vai falar. Mas eu me vejo falando aquilo ali quando eu tô sofrendo. A educação, pra mim, realmente, é um trabalho coletivo. Tem que ter pais, políticas públicas, comunidade para funcionar.

Para PF, meu ritmo de planejamento e condução das aulas não condizia com o seu. Esse foi um ajuste que percebi que precisava ser feito logo nos nossos primeiros ERP e permiti que fosse PF quem ditasse o ritmo de nossos encontros e aulas em conjunto – sempre na tentativa de deixá-la o menos incomodada possível com minha presença e intervenção pedagógica. Outro ponto mencionado por essa docente é a sua discordância (já apresentada e analisada no capítulo anterior) acerca do que escrevi no texto sobre o primeiro princípio de Freire aqui trabalhado.

Por fim, PP afirma não ter percebido nenhum ponto negativo na pesquisa e avalia que os desconfortos e inseguranças sentidos não tinham, necessariamente, relação com a abordagem escolhida e, sim, com a personalidade do docente:

Ponto negativo acho que não tem não. No começo, era um desconforto, mas não era por causa da sua abordagem. Por ser observado, mas por insegurança própria.

Ao finalizar este capítulo, considero importante destacar que os princípios escolhidos para embasar esta pesquisa interventiva colaboram para a construção de uma mentalidade docente e, por isso, as práticas adotadas para sua implementação são adaptáveis, visto que cada professor fará a seu modo e a partir de seu contexto específico. Assim, é preciso que cada professor elabore e teste práticas docentes, provocações e atividades variáveis a fim de que se desenvolvam o(s) princípio(s) escolhido(s). Dessa maneira, não existe fórmula fixa. Os

princípios se manifestam, de alguma forma, nas tentativas, nas práticas, nas atividades trazidas, na forma como o professor provoca o seu aluno.

Como dito, ver essa nova mentalidade em ação na práxis de cada docente foi uma experiência singular de grande valia tanto para mim, como para eles e seus alunos. Partilhar desses momentos no chão da sala de aula e nos bastidores do planejamento pedagógico com os demais sujeitos da pesquisa me fez lembrar das palavras de Cox e Assis-Peterson (2001, p. 29) ao falarem sobre a Pedagogia Crítica e seu papel no seio das pesquisas desenvolvidas na área do ensino de línguas:

Tudo o que a pedagogia crítica não deve ser é ser mais uma das teorias, forjada entre quatro paredes por experts, que tem pouco ou nenhum contato com a prática diária de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira, e depois repassada para os professores. Na relação entre pesquisadores e professores, o habitual tem sido as vozes dos professores subordinarem-se às vozes dos pesquisadores. Como bem nota Clarke (1994, p. 10), “a profissão continua a lançar os professores como implementadores de ditos sentenciosos ao invés de agentes no processo da teoria, da construção, do planejamento de currículo e do desenvolvimento de política de línguas”.

PALAVRAS FINAIS

Compreendendo o atual *status* da LI como língua mundial, franca, internacional ou língua autóctone desta modernidade-mundo, o ensino e aprendizagem de LI se reveste de importância política e se configura como um terreno privilegiado em que tensões entre o global e o local se revelam. Por isso mesmo, o ensino de LI (assim como a educação linguística brasileira como um todo) tem muito a ganhar com o diálogo com outras áreas do conhecimento, como é o caso da Pedagogia Crítica Freireana.

Os princípios pedagógicos encontrados na obra de Paulo Freire foram inspiração para as duas pesquisas de pós-graduação que desenvolvi nos últimos anos, auxiliando na superação dos estereótipos a respeito da LI encontrados em salas de aula de escolas pública e privada, bem como na promoção de uma práxis docente crítica, reflexiva e contextualizada. Uma vez que os desafios enfrentados pelos professores de LI vão desde uma baixa ou inexistente consciência política das implicações do seu trabalho a um ensino descontextualizado voltado para aspectos gramaticais sem qualquer relação com a vida prática dos alunos, o ensino crítico de LI propõe alterações de ordem formativa e prática para os docentes e alunos de LI visando à construção de uma práxis inserida na realidade e voltada à emancipação social.

Em consonância com os novos métodos de pesquisa em LA, realizei esta pesquisa-ação (cujo caráter é intervencionista) em três escolas do meu município. Tendo como objeto de pesquisa a prática pedagógica dos docentes participantes, intervim por meio de discussões e aplicações em sala de aula de 8 (oito) princípios freireanos para um ensino crítico de LI: os princípios de *Intencionalidade e autorresponsabilidade*; *Curiosidade epistemológica*; *Dialogia*; *Respeito ao educando*; *Leitura de mundo*; *A educação é ideológica*; *Criticidade*; e *Educar para libertar*.

Foi possível perceber que a pedagogia crítica se configura como uma alternativa viável e eficaz de politização da práxis docente em prol de um projeto de sociedade que reconhece seu valor, respeita e assimila aquilo que vem do outro e, em termos de ELI, se apropria dessa língua como sua e por meio dela produz os seus próprios (contra)discursos numa tomada de posição de sujeito e não de objeto de sua história. Os professores participantes apontaram a importância das discussões empreendidas durante os encontros reflexivos e a carência desse tipo de abordagem em suas formações iniciais e continuadas. Como visto no último capítulo, a experiência foi avaliada como positiva pelos sujeitos nela envolvidos e apresentou importantes movências/transformações de mentalidade docente e, por consequência, de prática pedagógica.

Passemos, agora, à retomada das perguntas de pesquisa com vistas a respondê-las.

Retomada das perguntas de pesquisa

Ao longo de todas as fases desta pesquisa-ação, os dados gerados aportaram respostas às perguntas de pesquisa, as quais elenco e respondo abaixo:

1. Qual é a visão política e ideológica dos professores participantes em relação à LI e como se dá a sua prática pedagógica?

A princípio, a visão que tinham os professores acerca da LI – tanto a que professavam quanto a que demonstravam em sua prática em sala de aula – não condizia, de modo geral, com uma visão política crítica da língua e do seu ensino. Ao focar as aulas em conteúdos gramaticais descontextualizados ou ao se preocuparem em cumprir o cronograma curricular, os professores não tinham como objetivo fomentar o debate e a criticidade durante as aulas.

Também foi possível observar que os temas e a maneira como eram trabalhados nem sempre despertavam o interesse da turma. Por isso, parte crucial da pesquisa foi diagnosticar, sempre em parceria com os docentes, as lacunas formativas e de ordem prática que interferiam diretamente no ensino e aprendizagem desenvolvido em sala de aula. A compreensão de que qualquer tipo de mudança e melhoria requer um olhar atento às dificuldades enfrentadas e uma postura humilde de reconhecimento dos erros cometidos propiciou uma boa recepção das propostas pedagógicas com base nos princípios freireanos e o bom andamento de sua implementação em sala de aula.

2. De que maneira os professores de LI podem planejar suas aulas de modo a fomentar o interesse e a criticidade de seus alunos?

A resposta a essa pergunta se originou durante a Fase de Reflexão e Planejamento e teve sua culminância na fase subsequente, a de Intervenção. De posse do conhecimento teórico sobre os princípios freireanos, foi possível elaborar juntamente com os professores estratégias pedagógicas como resultado de nossas reflexões a fim de promover o engajamento e participação dos alunos, conduzindo-os a um processo de reflexão sobre sua aprendizagem e sobre o mundo a sua volta. As temáticas trabalhadas surgiram da realidade estudantil de cada turma, bem como de sugestões do professor e da pesquisadora.

Assim, percebemos, pela prática, que a pedagogia freireana, ao estimular a *Curiosidade epistemológica*, a *Leitura de mundo* e a *Dialogia*, auxilia os docentes na busca e construção de uma práxis que inclua os discentes em seu planejamento e execução, assumindo-os como sujeitos de sua aprendizagem e não como objetos de uma fazer docente. A *Criticidade*, por sua vez, deve ser praticada primeiramente pelos docentes ao refletir sobre sua prática e postura em sala de aula. Posteriormente, pode ser estimulada no tratamento e discussão de temáticas sociais de interesse dos alunos, fomentando o debate saudável entre diferentes pontos de vista, capacitando os discentes na análise de sua própria realidade e no uso de ferramentas sociais para sua emancipação – sendo a educação uma das mais expressivas em nossa sociedade contemporânea.

3. Como podem os professores pôr em ação os princípios pedagógicos propostos por Freire (1987, 1996) e conduzir sua prática de maneira crítica?

Durante a Fase de Intervenção, vivenciamos os desafios da prática: como aplicar ou pôr em ação aquilo que planejamos? Sem dúvida, os princípios da *Intencionalidade e autorresponsabilidade*, de *Educar para libertar* e da *Criticidade* ocuparam um papel central. Saber-se responsável por sua prática, reconhecendo seus limites e possibilidades, é crucial para a execução de qualquer prática pedagógica, quanto mais aquela que se pretenda crítica. Assim, visualizamos em nosso esforço os meios de aplicação dos princípios a partir do olhar atento ao educando, suas necessidades, curiosidades e interesses; franqueando-lhe a palavra e dando-lhe voz para que se engaja ativamente no processo de reflexão imprescindível para a construção do saber; incluindo os seus objetivos em nossas intenções de ensino; tendo clareza de que o nosso trabalho é fornecer aos alunos os melhores meios de acesso ao saber e fomentar-lhes o interesse e curiosidade em vez de extingui-los; propor debates e reflexões sobre temáticas sociais vigentes de forma a desvelar ideologias perniciosas e estimular sua visão crítica sobre a vida, conduzindo-os a perceber o poder de agenciamento que possuem como indivíduos e cidadãos de uma sociedade democrática etc.

4. De que forma a pedagogia freireana pode auxiliar efetivamente os professores de LI na construção de uma prática docente crítica?

A aplicação dos princípios exige dos professores, pela própria natureza da Pedagogia Crítica, ação e reflexão sobre a realidade. Assim, é preciso que cada professor realize de

forma cíclica essas quatro etapas durante sua práxis: observação, planejamento, execução e avaliação. O professor crítico é, primeiramente, um crítico de sua própria prática, trabalhando constantemente para aperfeiçoá-la a fim de que não se prenda a pensamentos e práticas obsoletas e diacrônicas à contemporaneidade.

A partir dos resultados colhidos com esta pesquisa interventiva, posso afirmar que conhecer a obra freireana e estar a par de seus princípios pedagógicos abrem as portas aos docentes que sobre eles se debruçarem de experimentar uma verdadeira reconstrução de sua práxis. Acredito, apoiada nas análises realizadas, que a Pedagogia Freireana resguarda um potencial imenso de transformação de nossa realidade educacional na medida em que responsabiliza os nossos professores por suas práticas e capacitação profissional – evitando que se acomodem e assumam um discurso pessimista e resignado; direciona o seu olhar àquilo que realmente importa – a humanidade e o lugar de sujeito de seus educandos; conduz o professor a refletir sobre o tipo de sociedade que está ajudando a construir e se é essa mesma a que gostaria de ser um agente colaborador em sua edificação; sensibiliza o docente à leitura de mundo e à curiosidade de seu aluno, levando-o a considerá-lo como coparticipante do processo de ensino-aprendizagem e não como mero receptáculo de fórmulas prontas; promove o hábito – ou, ao menos, a sensação de dever – de refletir sobre sua prática e realinhá-la, sempre que necessário, às suas intenções educativas; gera esperança nos corações dos docentes de que a mudança é possível, ainda que ela se limite ao microcosmos da sua sala de aula; e resgata o amor e a nobreza do ato educativo: cada discente importa, cada vida impactada vale o esforço empreendido.

Em suma, a presente pesquisa atingiu o seu objetivo geral de aplicação dos princípios freireanos em salas de aula de LI no município de Itapetinga/BA e apresentou resultados positivos no que concerne à construção de uma práxis docente (mais) crítica – ciente de que não se trata de um alvo a ser atingido e, sim, de um caminho a ser perseguido em um constante processo de reconstrução pedagógica. Sem dúvida, implementar os princípios freireanos exige do professor um espírito revolucionário e humilde capaz de se abrir a novos conhecimentos e modos de fazer educação, bem como de se dispor por meio de muito trabalho e constante reflexão a mudar a sua práxis em prol da edificação de uma educação crítica e socialmente relevante.

Concordo com os docentes participantes quando afirmam que os princípios freireanos precisam fazer parte da formação docente de todo e qualquer professor, inclusive o de LI, dada a sua importância na preparação e constante aperfeiçoamento deste profissional em tão importante tarefa: a formação de cidadãos críticos e reflexivos.

Limitações da pesquisa e considerações finais

Como toda atividade humana, essa pesquisa apresentou suas limitações: a variação das dinâmicas escolares; flexibilização de horários e carga horária disponível para a disciplina; ausências docentes; alguns desencontros de personalidade, ritmo e prática pedagógica dos docentes e da pesquisadora; comunicação não-assertiva por parte da pesquisadora em momentos de constrangimento – por receio de desagradar ou ferir os sujeitos de pesquisa; dentre outros. Acredito que, apesar de limitada, esta pesquisa se mostrou produtiva e provocou intensas reflexões e alterações positivas nas práxis dos professores participantes. Minha avaliação foi aquiescida e ratificada tanto pelos docentes como pelos alunos, em sua maioria.

Finalmente, gostaria de dizer que sou imensamente grata aos professores participantes que abriram suas salas de aula e momentos de planejamento pedagógico para me receber, me ouvir e dividir sua prática docente comigo. Reconheço que acolher um pesquisador em sua sala de aula já é um ato de se vulnerabilizar, de se abrir ao escrutínio do outro. Quanto mais quando esse outro chega com uma proposta de intervenção – sugerindo textos, temas, alternando condução das aulas etc. – e por um período de quase 8 (oito) meses, como foi o caso desta pesquisa.

Assim, gostaria de dedicar este espaço de últimas considerações sobre o trabalho desenvolvido para honrar esses 3 (três) docentes que se permitiram viver a alteridade e experimentar novas práticas (ou práticas antigas sob nova roupagem) comigo. Meu desejo é que esta experiência lhes tenha sido proveitosa e que lhes tenha despertado um novo olhar sobre o ELI, bem como acrescentado aprendizado a todos os demais envolvidos. Afinal, esta é a grande essência do ser humano: somos seres aprendizes por natureza, ansiamos por crescimento e desenvolvimento. Aprendemos com os erros e com os acertos, nossos e dos que nos rodeiam.

Por fim, desejo que as vivências que compartilhamos sirvam, de alguma forma, como inspiração ou enriquecimento para todos a quantos chegarem estas palavras.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Tainá. **Prática pedagógica libertadora:** princípios para superação de estereótipos culturais no ensino-aprendizagem de língua inglesa. 2015. 210 f. Dissertação (Mestrado em Letras: Cultura, Educação e Linguagens) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb), Vitória da Conquista.

ALPTEKIN, Cem; ALPTEKIN, Margareth. The question of culture EFL teaching in non-English speaking countries. **ELT Journal**, v. 38, n. 1, p. 14-20, 1984.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Tendências atuais da pesquisa na escola. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 18, n. 43, p. 46-57, dez. 1997.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 15ª ed., 2009.

AQUINO, Rubim Santos Leão de; VIEIRA, Fernando; AGOSTINO, Gilberto; ROEDEL, Hiran. **Sociedade Brasileira:** uma história através dos movimentos sociais: da crise dos escravagismo ao apogeu do neoliberalismo. 5ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2007.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 9ª ed. São Paulo: Hucitec Annablume, 2002.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Narrativas, crenças e experiências de aprender inglês. **Linguagem & Ensino**, v.9, n. 2, p.145-175. jul-dez, 2006.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade e ambivalência**. Trad. Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BAUMAN, Zygmunt. **Amor Líquido:** Sobre a fragilidade dos laços humanos. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

BELLOTTO, Maria Elvira. **Ensino de inglês para crianças:** Uma proposta construtiva. Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, 2002.

BÍBLIA. **Bíblia online**. Nova Versão Internacional – NVI. Disponível em: <https://www.bibliaonline.com.br/nvi/mt/7> Acesso em: 20 de julho de 2018.

BIOGRAFIA, Coleção Paulo Freire. Produção de ATTA Mídia e Educação. São Paulo: ATTA Mídia e Educação, 2008. 1 DVD (40 min.), son., color. Disponível em: <http://letrasunifacsead.blogspot.com/p/paulo-freire-biografia.html> Acesso em: 21 de julho de 2018.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; BORGES, Maristela Correa. **Rev. Ed. Popular**, Uberlândia, v. 6, p.51-62. jan./dez. 2007.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a base. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf Acesso em: 25 de fevereiro de 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em: 23 de janeiro de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros curriculares nacionais: língua estrangeira**. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio, parte II – linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2000.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Disponível em: <http://prouniportal.mec.gov.br/o-programa> Acesso em: 06 de agosto de 2018.

BRASIL. **Ministério da Educação**. 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cotas/sobre-sistema.html> Acesso em: 07 de agosto de 2018.

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: Secretaria de Educação Básica, Ministério da Educação, 2006.

BRASIL. **Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+)**. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

BRITISH COUNCIL. **O Ensino de Inglês na Educação Pública Brasileira**. Elaborado com exclusividade para o British Council pelo Instituto de Pesquisas Plano CDE. 1ª ed. São Paulo: 2015.

BUBER, Martin. **Eu e Tu**. Trad. Newton Aquiles Von Zuben. 8ª ed. São Paulo: Editora Centauro, 2001.

BURNS, Anne. Action Research in Second Language Teacher Education. In: BURNS, Anne; RICHARDS, Jack. (Ed.) **The Cambridge Guide to Research in Language Teaching and Learning**, Cambridge: Cambridge University Press, 2009, p. 258-297. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/292187039_Action_research_in_second_language_teacher_education Acesso em: 17 de março de 2018.

CAMPANI, Daiana. Reflexões sobre ensino de línguas materna e estrangeira no Brasil: Aproximações, distanciamentos e contradições. **Linguagem & Ensino**, v. 9, n. 2, 201-221, 2006.

CANEVACCI, Massimo. **Sincretismos: uma exploração das hibridizações culturais**. São Paulo: Studio Nobel, 1996.

- CARROLL, Lewis. **Alice no país das maravilhas**. Trad. Clélia Regina Ramos. Editorial Arara Azul, 2002.
- CASTELLS, Manuel. A Sociedade em Rede: do conhecimento à política. In: CASTELLS, Manuel; CARDOSO, Gustavo. **A Sociedade em Rede: do conhecimento à acção política**. Lisboa: Imprensa Nacional, 2005. P. 17-30.
- CAVALCANTI, Marilda. A propósito da lingüística aplicada. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, n. 7, p. 5-12, 1986.
- CELANI, Maria Antonieta Alba. **Professores e formadores em mudança**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.
- COX, Maria Inês Pagliarini; ASSIS-PETERSON, Ana Antônia de. Inglês em tempos de globalização: para além de bem e mal. **Calidoscópico**, v. 5, n. 1, p. 5-14, jan/abr 2007.
- COX, Maria Inês Pagliarini; ASSIS-PETERSON, Ana Antônia de. O professor de inglês: entre a alienação e a emancipação. **Linguagem & Ensino**, v. 4, n. 1, p. 11-36, 2001.
- CROOKES, Graham. Action research for second language teachers: going beyond teacher research. **Applied Linguistics**, v. 14, n. 2, Oxford University Press, p. 130-144, 1993.
- CRYSTAL, David. **English as a global language**. 2. ed. New York: Cambridge University Press, 2003.
- CRYSTAL, David. Interview with David Crystal by Jack Scholes. **New Routes**, 2010, p. 10-12.
Disponível em: <http://www.davidcrystal.community.librios.com/?id=3940&fromsearch=true#iosfirsthighlight>
Acesso em: 14 de setembro de 2019.
- ENGEL, Guido Irineu. Pesquisa-ação. **Educar**, Curitiba, n. 16, p. 181-191, 2000.
- ESCOBAR, Arturo. El lugar de la naturaleza y la naturaleza del lugar: ¿globalización o postdesarrollo? In: LANDER, Edgardo. (Org.) **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2000. p. 113-143.
- ESCOBAR, Arturo. “Mundos y conocimientos de outro modo”. El programa de investigación de modernidad/colonialidad latinoamericano. **Tabula Rasa**. Bogotá, n.1, p. 51-86, jan.-dez. 2003.
- FABRÍCIO, Branca Falabella. Linguística aplicada como espaço de “desaprendizagem”: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, Luíz Paulo da. (Org.) **Por uma lingüística aplicada indisciplinar**. 2ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. p. 45-65.
- FAIRCLOUGH, Norman. **Language and Power**. New York: Longman Inc., 1996.
- FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e Mudança Social**. Brasília: Ed. UNB, 2001.
- FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. 2ª ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1995.

FERNANDES, Célia Bassuma. Seria o sujeito totalmente assujeitado? **1ª JIED – Jornada Internacional de Estudos do Discurso**. Anais. 27 a 29 de março de 2008. P. 806-813. Disponível em: <http://www.dle.uem.br/jied/pdf/SERIA%20O%20SUJEITO%20TOTALMENTE%20ASSUJEITADO%20fernandes.pdf> . Acesso em: 20 de março de 2020.

FISHMAN, Joshua; COOPER, Robert; ROSENBAUM, Yehudit. English around the world. In: FISHMAN, Joshua; COOPER, Robert; CONRAD, Andrew (Orgs.). **The spread of the English**. Rowley (Massachusetts): Newbury House Publishers, 1977.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. Aula inaugural no College de France, pronunciada em 2 de Dezembro de 1970. Trad. de Laura Fraga de Almeida Sampaio. Edições Loyola, São Paulo, 2004.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1977.

FREIRE, Ana Maria Araújo. Educação para a paz segundo Paulo Freire. **Educação**. Porto Alegre – RS, ano XXIX, n. 2 (59), p. 387 – 393, Maio/Ago. 2006.

FREIRE, Heitor. **Projeto de Lei 1930/19**. Brasília: Câmara dos Deputados, 2019. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=B42C4A8B0C2EE9940FEBB54F869FA171.proposicoesWebExterno1?codteor=1726978&filename=Tramitacao-PL+1930/2019. Acesso em: 02 jan. 2020.

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a Liberdade**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23ª ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Trad. Lílian Lopes Martins. 12ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação: Cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. Versão digital.

GADOTTI, Moacir. Educação e Ordem Classista. Prefácio. In: FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Trad. Lílian Lopes Martins. 12ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire: Uma biobibliografia**. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire; Brasília: UNESCO, 1996.

GASPARINI, Edmundo Narracci. Sentidos de ensinar e aprender inglês na escola de ensino médio e fundamental — uma análise discursiva. **Polifonia** (10), p. 159-175, Cuiabá, EDUFMT, 2005.

GERMANO, José Willington. As quarenta horas de Angicos. **Educação & Sociedade**, ano XVIII, n. 59, p. 389-393, 1997.

GIMENEZ, Telma. Renomeando o inglês e formando professores de uma língua global. **Estudos linguísticos e literários**, n. 52, p.73- 93, ago/dez, 2015.

HALL, Christopher. Lenguaje, mente y cultura: reflexiones sobre las fronteras lingüísticas y la enseñanza de idiomas en el umbral del siglo XXI. **Estudios de Lingüística Aplicada**, n. 33, p. 13-30, 2001.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1992.

IANNI, Octavio. Globalização: novo paradigma das ciências sociais. **Estudos Avançados**, v. 8, p. 147-163, 1994.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Panorama cidades brasileiras: Itapetinga/BA**. 2020. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/itapetinga/panorama> Acesso em: 28 de agosto de 2020.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Estatísticas do Século XX**. Disponível em: <https://ww2.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/29092003estatisticasecxxhtml.shtm> Acesso em: 03 de agosto de 2018.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Estatística Sociais: Analfabetismo cai em 2017, mas segue acima da meta para 2015**. Agência IBGE Notícias, 2018b. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/21255-analfabetismo-cai-em-2017-mas-segue-acima-da-meta-para-2015> Acesso em: 04 de agosto de 2018.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Estatísticas Sociais: PNAD Contínua 2016: 51% da população com 25 anos ou mais do Brasil possuíam apenas o ensino fundamental completo**, 2017. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2013-agencia-de-noticias/releases/18992-pnad-continua-2016-51-da-populacao-com-25-anos-ou-mais-do-brasil-possuiam-apenas-o-ensino-fundamental-completo.html> Acesso em: 06 de agosto de 2018.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios: Séries Históricas e Estatísticas**. Rio de Janeiro, 2018a. Disponível em: https://seriesestatisticas.ibge.gov.br/lista_tema.aspx?op=0&no=1 Acesso em: 03 de agosto de 2018.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Síntese de indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2019 / IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais. Rio de Janeiro: IBGE, 2019.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2018**. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica> Acesso em: 25 de janeiro de 2020.

IPEA – INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Sobre a Evolução Recente da Pobreza e da Desigualdade**. Brasília: IPEA, 2009. Disponível em: http://ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/090924_compres30ricardo.pdf Acesso em: 04 de agosto de 2018.

KACHRU, Braj B. (Ed.). **The other tongue**. Chicago: University of Illinois Press, 1982.

KLEIMAN, Angela. Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações. In: MOITA LOPES, Luís Paulo da. (Org.). **Linguística Aplicada na modernidade recente** – Festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013, p. 39-58.

KUMARAVADIVELU, B. A Linguística Aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, Luís Paulo da. (Org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. 2ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008, p. 129-148.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIMA, Diógenes Cândido de. (Org.) **Inglês em escolas públicas não funciona?** Uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

LYOTARD, Jean-François. **The post-modern condition**: a report on knowledge. Translation by Geoff Bennington and Brian Massumi. Manchester: Manchester University Press, 1984.

MAZUI, Guilherme. Jair Bolsonaro é eleito presidente e interrompe série de vitórias do PT. **G1**, Brasília, 28 outubro 2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/eleicoes/2018/noticia/2018/10/28/jair-bolsonaro-e-eleito-presidente-e-interrompe-serie-de-vitorias-do-pt.ghtml>. Acesso em: 09 de janeiro de 2019.

MCLUHAN, Marshall. **Os meios de comunicação como extensões do homem**. São Paulo: Cultrix, 1969.

MENDES, Edleise. Por que ensinar língua como cultura? In: SANTOS, Percília; ALVAREZ, Maria Luisa Ortíz (Orgs.). **Língua e Cultura no contexto de português língua estrangeira**. Campinas: Pontes, 2010, p. 53-77.

MENEZES, Vera Lúcia; SILVA, Marina Morena; GOMES, Iran Felipe. Sessenta anos de Linguística Aplicada: de onde viemos e para onde vamos. In: PEREIRA, Regina Celi; ROCA, Pilar. (Orgs.). **Linguística aplicada**: um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Contexto, 2009. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/linaplic.pdf> Acesso em: 22 de maio de 2018.

MIGNOLO, Walter. **Historias locais/deseños globales:** colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo. Madrid: Akal, 2000.

MIGNOLO, Walter. Decolonizing western epistemology/building decolonial epistemologies. In: ISASI-DAZ, A. M.; MENDIETA, E. (Ed.). **Transdisciplinary Theological Colloquia:** Decolonizing Epistemologies: Latina/o Theology and Philosophy. United States: Fordham University Press, 2011. p. 19-43.

MOITA LOPES, Luís Paulo da. Contextos institucionais em Lingüística Aplicada: novos rumos. **Intercâmbio**, v. 5, p. 3-14, 1996b.

MOITA LOPES, Luís Paulo da. **Oficina de Linguística Aplicada:** a natureza social e educacional dos processos de ensino-aprendizagem de línguas. Campinas: Mercado das Letras, 1996a.

MOITA LOPES, Luís Paulo da. (Org.) **Por uma lingüística aplicada indisciplinar.** 2ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MOTA, Kátia; SCHEYERL, Denise. (Orgs.). **Recortes interculturais na sala de aula de línguas estrangeiras.** Salvador: Edufba, 2004.

MOTA, Kátia; SCHEYERL, Denise. (Orgs.). **Espaços lingüísticos:** resistências e expansões. Salvador: Edufba, 2006.

MOTTA-ROTH, Désirée. Competências comunicativas interculturais no ensino de inglês como língua estrangeira In: MOTTA-ROTH, Désirée *et al.* (Orgs.) **Linguagem, cultura e sociedade.** Santa Maria: Programa de Pós-Graduação em Letras, UFSM, 2006, p. 285-303. Disponível em: http://w3.ufsm.br/desireemroth/algumas_publicacoes/competencias.pdf Acesso em: 02 de junho de 2019.

NAPOLITANO, Marcos. **História do Regime Militar Brasileiro.** São Paulo: Contexto, 2014.

OLIVEIRA, Adelaide P. de. **O desenvolvimento da competência comunicativa intercultural no ensino de inglês como L2.** 2007. 237f. Tese (Doutorado em Língua Estrangeira) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador. 2007.

ORTIZ, Renato. As ciências sociais e o inglês. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 19, n. 54, p. 5-23, fev. 2004.

PACHECO, José. **Experiências inovadoras na educação.** Palestra proferida no TED^x Unisinos, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, nov. 2011. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=reOEnY8jkjo&t=24s> Acesso em: 29 out. 2019.

PENNYCOOK, Alastair. **English and the Discourses of Colonialism.** London: Routledge, 1998.

PENNYCOOK, Alastair. 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.

- PENNYCOOK, Alastair. **The cultural politics of English as an international language**. London: Longman, 1994.
- PENNYCOOK, Alastair. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, Luís Paulo da. **Por uma lingüística aplicada indisciplinar**. 2ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. p. 67- 84.
- PENNYCOOK, Alastair; PESSOA, Rosane Rocha; SILVESTRE, Viviane Pires Viana. Reflections on Critical Applied Linguistics: a conversation with Alastair Pennycook. **Signótica**, Goiânia, v. 28, n. 2, p. 613-632, jul./dez. 2016.
- PHILLIPSON, Robert. **Linguistic Imperialism**. Oxford: Oxford University Press, 3. ed., 2003.
- PHILLIPSON, Robert; SKUTNABB-KANGAS, Tove. Linguicide and Linguicism. In: PHILLIPSON, Robert; SKUTNABB-KANGAS, Tove (Ed.). **Globalization and Learning**. Roskilde: University of Roskilde, 1995, p. 83-91.
- QUIJANO, Arturo. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, Edgardo. (Org.). **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2000. p. 201-246.
- QUIJANO, Arturo. Coloniality and modernity/rationality. **Cultural Studies**, Vol. 21, No. 2-3, p. 168-178, 2007.
- RAJAGOPALAN, Kanavillil. Linguagem – O santo Graal da Linguística. In: SIGNORINI, Inês (Org.). **Situar a língua(gem)**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008, p. 15-38.
- RAJAGOPALAN, Kanavillil. O ensino de línguas estrangeiras como uma questão política. In: MOTA, Kátia; SCHEYERL, Denise. (Orgs.). **Espaços lingüísticos: resistências e expansões**. Salvador: Edufba, 2006, p. 17-24.
- RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- RAJAGOPALAN, Kanavillil. Por uma linguística crítica. **Revista Línguas e Letras**, v. 8, n. 14, p. 13-20, 2007.
- RISAGER, Karen. **Language and culture**. Clevedon: Multilingual Matters, 2006.
- RITZER, George. **The McDonaldization of Society**. Thousand Oaks, CA: Pine Forge Press, 1993.
- SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.
- SCHEYERL, Denise; SIQUEIRA, Sávio. (Orgs.). **Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições**. Salvador: Edufba, 2012.
- SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda do Couto. (Orgs.). **Linguística Aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

SIQUEIRA, Sávio. **Inglês como língua internacional: por uma pedagogia intercultural crítica**. 2008. 360 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador. 2008.

SIQUEIRA, Sávio. O desenvolvimento da consciência cultural crítica como forma de combate à suposta alienação do professor brasileiro de inglês. In: **Revista Inventário**. 4ª ed., jul. 2005. Disponível em: <http://www.inventario.ufba.br/04/04ssiqueira.htm>.

SMITH, Larry. English as an international auxiliary language. **RELC Journal**, v. 7, n. 2, p. 38-43, 1976.

SONG, Gui-xia. Action Research in Language Education. **Sino-US English Teaching**, April 2016, v. 13, n. 4, p. 261-266.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. Epistemologies of the South and the future. **From the European South: a transdisciplinary journal of postcolonial humanities**, v. 1, p. 17-29, 2016.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. Otra globalización es posible: diálogo con Boaventura de Sousa Santos. [Entrevista concedida a] Miguel Chavarría e Fernando García. **ICONOS, Revista de Ciencias Sociales**, n. 19, Flacso, Ecuador, p. 100-111, 2004.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. Towards a social-legal theory of indignation. In: BAXI, Upendra et. al. (Eds.) **Law's ethical, global and theoretical contexts: essays in honour of William Twining**. Cambridge: Cambridge University Press, 2015. P. 1115-142.

TAGATA, William Mineo. Post-critique in contemporary ELT praxis. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 18, n.2, p. 255-280, 2018.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. 2ª ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1986.

TRIPP, David. Action research: a methodological introduction. Trad. OLIVEIRA, Lólio Lourenço de. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

TUNSTALL, Jeremy. **The media are American**. Nova York: Columbia University Press, 1977.

VEJA, Revista. **Bolsonaro critica 'superpoderes' a minorias e ataca movimentos sociais**. 2018. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/politica/bolsonaro-critica-superpoderes-a-minorias-e-ataca-movimentos-sociais/> Acesso em: 09 de janeiro de 2019.

WASELFISZ, Julio Jacobo. **Mapa da Violência: Os jovens do Brasil**. Brasília: Secretaria-Geral da Presidência da República, 2014.

WEFFORT, Francisco Correia. Educação e Política: Reflexões sociológicas sobre uma pedagogia da Liberdade. In: FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967. P. 1-26.

WRIGHT, Paul; SANDERS, William; HORN, Sandra. Teacher and Classroom Context Effects on Student Achievement: Implications for Teacher Evaluation. **Journal of Personnel Evaluation in Education**, n. 11, p. 57-67, 1997.

APÊNDICES

APÊNDICE I – Questionário respondido por PF



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA – UFBA
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E CULTURA

Caro participante,

Meu nome é Tainá Almeida Alves Martins e sou aluna do Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura da Universidade Federal da Bahia (UFBA), campus de Ondina em Salvador, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Denise Scheyerl. Gostaria de contar com a sua colaboração para a realização da minha pesquisa e, desde já, agradeço a sua disponibilidade.

Instruções:

- Por favor, responda todas as perguntas abaixo. As respostas serão usadas apenas para fins científicos e sua identidade será guardada em sigilo.
- Fique tranquilo(a). Não há resposta certa ou errada, o objetivo é saber a sua opinião. Dessa forma, você poderá marcar mais de uma opção, quando necessário.

PARTE 1: INFORMAÇÕES PESSOAIS

1. Nome: _____
2. Sexo: Feminino Masculino
3. Idade: 37 anos.
4. Formação(ções) acadêmica(s) e ano(s) de conclusão: licenciatura em Letras (2004) e Especialização lato sensu em Gestão Educacional (2012)
5. Já estudou inglês em algum curso de línguas/idiomas? Sim Não
6. Há quanto tempo você atua como professor(a) de inglês? Há 6 anos.
7. Tipo de instituição em que atua hoje: Pública Privada
8. Como você avaliaria seu nível de conhecimento em inglês?
 Fluente Avançado Intermediário Básico

PARTE 2: SOBRE A SUA FORMAÇÃO

1. Você já teve contato com os estudos da Linguística Aplicada? Se sim, o conhecimento daí adquirido teve algum impacto em sua prática pedagógica?

Sim. O conhecimento em LA me ajudou a entender os objetivos por detrás do ensino de língua inglesa e me incentivou a buscar maneiras ^{práticas} para ajudar meus alunos a aprenderem uma segunda língua

2. Você acredita que sua formação em Letras lhe conferiu conhecimento necessário para lidar com o ensino da língua inglesa e suas dimensões culturais e ideológicas? Comente.

Não. Na verdade, a gente sabe que os cursos de licenciatura apresentam algumas deficiências, entre elas a pouca prática em sala de aula. Meu curso se restringiu muito às aulas sobre gramática, com pouca conversação, quase nada da cultura e projetos relacionados ao assunto.

3. Você tem alguma familiaridade com a Pedagogia Crítica? Por favor, comente.

Não.

PARTE 3: SOBRE A SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA

1. Como você descreveria seu ensino de língua inglesa? De que forma ele se dá?

Eu faço, sem satisfação, uma abordagem estrutural, com aulas que enfatizam o estudo de estruturas gramaticais sequenciadas, mas tento fazer uma abordagem comunicativa também por incentivar meus alunos a usarem a língua em práticas sociais reais.

2. Você costuma trabalhar cultura em suas aulas de inglês? Se sim, de que maneira?

Sim. Já fiz uma exposição sobre a influência da língua inglesa na nossa cultura, economia e idioma. Também fiz um trabalho com musical em anos anteriores, mas sei que é preciso melhorar nesses aspectos.

3. Você considera sua prática como um ato político? Se sim, de que maneira? Se não, justifique.

Sim, no sentido de que o trabalho está relacionado à educação e, a educação, por sua vez, pode ser um agente de transformação social.

4. Em que você acredita que sua prática pedagógica contribui para a formação dos seus alunos?

Procuro proporcionar atividades que possam possibilitar o exercício da cidadania, a superação de obstáculos e, sobretudo, a promoção da auto-estima, pois desejo que eles entendam que é possível aprender um segundo idioma.

APÊNDICE II – Questionário respondido por PE



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA – UFBA
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E CULTURA

Caro participante,

Meu nome é Tainá Almeida Alves Martins e sou aluna do Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura da Universidade Federal da Bahia (UFBA), campus de Ondina em Salvador, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Denise Scheyerl. Gostaria de contar com a sua colaboração para a realização da minha pesquisa e, desde já, agradeço a sua disponibilidade.

Instruções:

- Por favor, responda todas as perguntas abaixo. As respostas serão usadas apenas para fins científicos e sua identidade será guardada em sigilo.
- Fique tranquilo(a). Não há resposta certa ou errada, o objetivo é saber a sua opinião. Dessa forma, você poderá marcar mais de uma opção, quando necessário.

PARTE 1: INFORMAÇÕES PESSOAIS

1. Nome: _____
2. Sexo: Feminino () Masculino
3. Idade: 48 anos.
4. Formação(ões) acadêmica(s) e ano(s) de conclusão: Lic. em Letras
Português/Inglês - Unifacs 2008
5. Já estudou inglês em algum curso de línguas/idiomas? () Sim Não
6. Há quanto tempo você atua como professor(a) de inglês? 22 anos
7. Tipo de instituição em que atua hoje: Pública () Privada
8. Como você avaliaria seu nível de conhecimento em inglês?
() Fluente Avançado () Intermediário () Básico

PARTE 2: SOBRE A SUA FORMAÇÃO

1. Você já teve contato com os estudos da Linguística Aplicada? Se sim, o conhecimento daí adquirido teve algum impacto em sua prática pedagógica?

Sim. O conhecimento que adquiri em LA não só ampliou e melhorou minha prática pedagógica, como também comprovou que a vida escolar é muito mais uma questão de práxis do que teorias.

2. Você acredita que sua formação em Letras lhe conferiu conhecimento necessário para lidar com o ensino da língua inglesa e suas dimensões culturais e ideológicas? Comente.

Acredito que a minha formação em Letras mostrou caminhos para lecionar inglês, porém, pouco foi trabalhado (estudado) no tocante às dimensões culturais e ideológicas, o foco era maior quanto à formalização das disciplinas curriculares.

3. Você tem alguma familiaridade com a Pedagogia Crítica? Por favor, comente.

Sim, tanto na teoria como na minha prática busco o desenvolvimento dos alunos de forma que sejam reflexivos sobre suas realidades cultural e social, de modo que eles próprios criem condições para transformá-las com autonomia dentro e fora da escola.

PARTE 3: SOBRE A SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA

1. Como você descreveria seu ensino de língua inglesa? De que forma ele se dá?

Busco trabalhar de forma diversificada, utilizando um pouco de cada uma das quatro habilidades da LE, propostas pelas PCN. Entretanto, ainda é um desafio despertar o interesse dos alunos pela matéria. Para isso, proponho sempre atividades dinâmicas.

Sim, faço uso de textos que retratam não só o cotidiano dos alunos, como também músicas, filmes da cultura inglesa que retratam questões sociais, políticas e ideológicas com pequenos projetos e atividades que trabalhem a interculturalidade e como ela faz parte do contexto e processo de aprendizagem.

3. Você considera sua prática como um ato político? Se sim, de que maneira? Se não, justifique.

Considero minha prática como um ato político, pois trabalhando a cultura na LI percebendo um processo identitário socio-cultural, e que visa despertar no aluno o interesse e o respeito às diferenças de modo significativo.

4. Em que você acredita que sua prática pedagógica contribui para a formação dos seus alunos?

Além de ajudá-los a ter consciência e importância no tange à vida social e cultural, há também um fortalecimento do empoderamento pessoal, em aprender uma segunda língua, levando-os a melhorar e suas vidas pessoais e futuramente no mercado de trabalho e academia.

música, filmes, etc.

diversagem.

Atenção: incluir alguns das dimensões.

APÊNDICE III – Questionário respondido por PP



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA – UFBA
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E CULTURA

Caro participante,

Meu nome é Tainá Almeida Alves Martins e sou aluna do Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura da Universidade Federal da Bahia (UFBA), campus de Ondina em Salvador, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Denise Scheyerl. Gostaria de contar com a sua colaboração para a realização da minha pesquisa e, desde já, agradeço a sua disponibilidade.

Instruções:

- Por favor, responda todas as perguntas abaixo. As respostas serão usadas apenas para fins científicos e sua identidade será guardada em sigilo.
- Fique tranquilo(a). Não há resposta certa ou errada, o objetivo é saber a sua opinião. Dessa forma, você poderá marcar mais de uma opção, quando necessário.

PARTE 1: INFORMAÇÕES PESSOAIS

1. Nome: _____
2. Sexo: Feminino Masculino
3. Idade: 31 anos.
4. Formação(ões) acadêmica(s) e ano(s) de conclusão: Graduado em Letras Modernas (2012), Especialista em Inglês com LE (2013), Mestre em Letras: Linguagens e Representações (2017).
5. Já estudou inglês em algum curso de línguas/idiomas? Sim Não
6. Há quanto tempo você atua como professor(a) de inglês? 7 anos
7. Tipo de instituição em que atua hoje: Pública Privada
8. Como você avaliaria seu nível de conhecimento em inglês?
 Fluente Avançado Intermediário Básico

PARTE 2: SOBRE A SUA FORMAÇÃO

1. Você já teve contato com os estudos da Linguística Aplicada? Se sim, o conhecimento daí adquirido teve algum impacto em sua prática pedagógica?

Sim, especialmente no final da graduação e durante a pós-graduação. Foi a partir das reflexões sobre a LA que passei a entender de forma mais prática como a língua se relaciona com os problemas do mundo real e como através dela podemos refletir e agir criticamente sobre essas questões.

2. Você acredita que sua formação em Letras lhe conferiu conhecimento necessário para lidar com o ensino da língua inglesa e suas dimensões culturais e ideológicas? Comente.

Sim. Inicialmente o curso forneceu uma base mais estruturalista e demorou um pouco para que outras concepções de língua e ensino ocupassem a maior parte do currículo. Por causa dessas disciplinas eu me sinto preparado para lidar com essas questões. Disciplinas como Linguística Aplicada Crítica e outras relacionadas à cultura foram essenciais.

3. Você tem alguma familiaridade com a Pedagogia Crítica? Por favor, comente.

Sim. Os pressupostos de Paulo Freire ressoam pelos discursos da Linguística Aplicada Crítica e nos ajudam a refletir a respeito da prática pedagógica, apresentando-a como instrumento de libertação e empoderamento dos alunos no processo de ensino-aprendizagem.

PARTE 3: SOBRE A SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA

1. Como você descreveria seu ensino de língua inglesa? De que forma ele se dá?

Procuro diversificar métodos e abordagens, buscando sempre incluir a pesquisa como elemento importante no processo de aquisição de autonomia. Defendo que o ensino estrutural da língua é importante, mas que ele não pode ser um fim em si mesmo.

2. Você costuma trabalhar cultura em suas aulas de inglês? Se sim, de que maneira?

Uma vez que língua e cultura são indissociáveis, acredito que toda oportunidade de utilizar a língua abre espaço para a oportunidade de acessar a cultura. Por isso, busco trabalhar cultura através de todo e qualquer gênero textual que eu tiver em mãos, especialmente por meio do acesso à cultura popular (filmes, músicas etc.)

3. Você considera sua prática como um ato político? Se sim, de que maneira? Se não, justifique.

Sim. Acredito que ensinar é uma prática libertadora, especialmente no campo ideológico. Propor reflexões e levantar questionamentos políticos e socialmente relevantes é uma forma que utilizo na minha prática docente.

4. Em que você acredita que sua prática pedagógica contribui para a formação dos seus alunos?

Por se tratar de ensino de língua, acredito que minha prática contribui muito mais para a autonomia na aprendizagem do que para a aquisição de conhecimentos normativos. Sempre trabalho estratégias de aprendizagem e acredito que isso fez bastante diferença na vida dos meus alunos.

APÊNDICE IV – Perguntas diagnósticas e reflexiva do P#1 respondidas por PF



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA – UFBA
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E CULTURA

PERGUNTAS DIAGNÓSTICAS – PRINCÍPIO I

1) Quando você chega em sala de aula, qual é o seu objetivo principal? E os secundários? Quando seu aluno se formar, que competências ele tem que ter? Como você avalia se o objetivo está sendo alcançado?

2) Cite as principais razões do insucesso do professor de língua inglesa em sala de aula.

Não tenho opinião, as principais razões do insucesso do professor de língua inglesa se deve ao fato de não haver um sistema ou programa unificado de ensino de LE que condicione o trabalho dos professores dos 4 anos finais do fundamental até a conclusão do ensino médio. Em 15 anos existem pesquisas para o aprendizado de língua inglesa. Também faltam cursos de aperfeiçoamento e papers especialmente preparados para o ensino de língua inglesa (salvatores / recursos didáticos, entre outros). Acho que ainda falta uma aproximação maior entre as pesquisas que vem sendo desenvolvidas nas universidades e as práticas escolares.

PERGUNTA REFLEXIVA:

Diante da leitura do texto, algo mudaria na sua compreensão e prática dos objetivos gerais, do seu fazer pedagógico e possíveis falhas?

O estudo de princípios fruídos tem me mostrado que, em alguns aspectos, estou no caminho certo para a melhoria da minha prática docente, mas que ainda são necessárias algumas mudanças na maneira como ensino meus alunos. De fato, todo professor ou qualquer outro profissional entende que

deve aperfeiçoar seus métodos de trabalho, pois as necessidades e desejos da sua clientela mudam com o passar do tempo. Quanto aos objetivos das aulas, acho que minha compreensão não mudou muito, pois na hora do planejamento ou preparação da aula eu sempre me pergunto o porquê e para quê ensinar determinado assunto. Na verdade, é no planejamento da aula que o professor elabora suas intenções - saber o que os alunos sabem sobre o tema escolhido para a aula por meio de reflexão ou produção de texto oral e escrito ou quais habilidades linguísticas eles poderão desenvolver naquele dia.* É no momento de planejamento que eu procuro me responsabilizar pelo "como" ensinar. Eu tento encontrar maneiras de fugir de um ensino tradicional e despertar o interesse dos alunos com atividades baseadas em metodologias específicas da área de ensino de línguas ou que eu vejo que funcionam no aprendizado deles. Por isso, discordo da parte do texto que diz que o professor adota um "discurso pessimista" ao está se esquivando da autogerresponsabilização pelo seu ensino.

O que acontece, na verdade, é que a responsabilidade de promover um ensino eficaz e obter sucesso no aprendizado do aluno ainda não recai sobre o professor e esse discurso que acho que não deve ser reproduzido. Infelizmente, nossos sistemas de ensino e comunidade escolar ainda não entenderam que eles também devem contribuir para o ensino/aprendizado de sucesso do aluno. Eu me pergunto no papel como posso reverter o fracasso escolar, como posso ajudar meus alunos a se prepararem e amadurecerem para a vida e ao mesmo tempo, colqueiros os conhecimentos científicos necessários para sua formação. Sei que ^{mudanças} deve ocorrer e não é fácil reverter o quadro, mas tenho esperança de que nossos alunos, um dia, falarão mais de uma língua através do que aprenderam na escola educação básica.

* Ao mesmo tempo, percebi a falha em selecionar assuntos ou textos sem antes procurar saber se os alunos estavam interessados em discutir ou analisar aquele tema. Eu também ainda tenho dificuldade em ensinar a gramática de forma contextualizada.

APÊNDICE V – Perguntas diagnósticas e reflexiva do P#1 respondidas por PE



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA – UFBA
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E CULTURA

PERGUNTAS DIAGNÓSTICAS

- 1) Quando você chega em sala de aula, qual é o seu objetivo principal? E os secundários? Quando seu aluno se formar, que competências ele tem que ter? Como você avalia se o objetivo está sendo alcançado?

O objetivo principal sempre foi trazer o interesse do aluno para o momento da aula, isto é, incentivá-lo na participação e construção do seu conhecimento. Buscando conscientizá-lo da importância em ser um sujeito atuante dentro da sua aprendizagem. Quanto aos objetivos secundários busco colocar ênfase nos conteúdos a serem trabalhados na disciplina e sua importância para a vida socio-cultural do aluno. Ao se formar, o aluno deverá ter consciência de suas habilidades e competências de modo que estas lhe sejam úteis na sua prática, ou seja, no seu trabalho e na vida pessoal. Para avaliar →

- 2) Cite as principais razões do insucesso do professor de língua inglesa em sala de aula.

Infelizmente temos várias razões para o insucesso do professor de inglês em sala de aula, dentre elas o grande número de alunos, que impossibilita atingir a maioria em relação aos conteúdos; o livro didático que nunca condiz com as séries e principalmente o nível de conhecimento do aluno de escola pública; o despreparo do professor, que na maioria das vezes está preocupado em trabalhar somente os conteúdos; → o pouco tempo de aula (2 aulas semanais), enfim, trabalhar inglês exige que o professor tenha uma visão mais ampla, que se aproveite contextos e realidades do aluno para que se mude este quadro.

fico sempre atenta às reações e interesses do aluno em relação ao conteúdo proposto. Também faço avaliações diagnósticas e/ou autoavaliações, além das atividades escritas.

→ a cultura da língua é pouco explorada.

PERGUNTA REFLEXIVA:

Diante da leitura do texto, algo mudaria na sua compreensão e prática dos objetivos gerais, do seu fazer pedagógico e possíveis falhas?

O que mudaria seria assumir uma postura mais atenta qto aos planejamentos e práticas didático-pedagógicas com o intuito de buscar^{no dia a dia} diálogos francos, elucidativos, proativos

na tentativa de construir uma aprendizagem que vá muito além de transmissões de conteúdos e teorias, mas sim construir competências para que os alunos sejam capazes de conduzir de modo consciente e crítico o seu processo de aprendizagem...

APÊNDICE VI – Perguntas diagnósticas e reflexiva do P#1 respondidas por PP



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA – UFBA
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E CULTURA

PERGUNTAS DIAGNÓSTICAS

- 1) Quando você chega em sala de aula, qual é o seu objetivo principal? E os secundários? Quando seu aluno se formar, que competências ele tem que ter? Como você avalia se o objetivo está sendo alcançado?

Meu objetivo principal na sala de aula é empoderar o meu aluno para que ele se reconheça como cidadão global e possa exercer essa cidadania de modo crítico e consciente através das LI, que possibilita o acesso e compartilhamento de informações em nível planetário. Os secundários seriam promover identificação com os aspectos da língua a partir da língua materna e criar um ambiente que propicie o desenvolvimento de todas as competências necessárias para que o objetivo principal seja alcançado. Espero que o meu aluno desenvolva as competências socio-culturais da língua para que a compreendam como língua franca, irrestrita a fronteiras geográficas, e compreendam as relações de poder que permeiam o uso da língua. Enfim, busco abalar o processo consolidado a respeito dos próprios alunos da proposta pedagógica apresentada.

- 2) Cite as principais razões do insucesso do professor de língua inglesa em sala de aula.

São várias as razões do insucesso do trabalho docente, mas podemos destacar a falta de planejamento, o apego a um método único como base da prática pedagógica, a resistência a novas estratégias e abordagens, a ausência de consciência crítica em relação ao ensino da língua e todos os aspectos sócio-político-culturais que ele envolve, a insensibilidade em relação às necessidades dos alunos, o pessimismo, a falta de compromisso social, falta de empatia e diversos outros requisitos de competência emocional.

PERGUNTA REFLEXIVA:

Diante da leitura do texto, algo mudaria na sua compreensão e prática dos objetivos gerais, do seu fazer pedagógico e possíveis falhas?

A leitura do texto nos conduziu a uma reflexão bastante pertinente quanto a nossa prática pedagógica. Ao longo dos princípios abordados e dos questionamentos propostos pude fazer uma autoavaliação do meu exercício como professor. Confirmei a necessidade de estar cada dia mais aberto a novas

possibilidades, abordagens e também às avaliações do meu alunado a fim de repensar e renovar a minha prática. Percebi que a consciência das dificuldades e das necessidades dos meus alunos em seu contexto de aprendizagem deve andar de mãos dadas com a minha intencionalidade e autorresponsabilidade. Pensando em planejamentos, acredito que os objetivos também tem um papel muito especial e determinante para aulas significativas. A partir dessa leitura concluo que um bom planejamento começa com uma boa dose de intencionalidade, já que de nada adianta bons procedimentos sem um objetivo bem definido. No que diz respeito à (forma) prática dessa intencionalidade, é preciso assumir responsabilidade pelo que que possível ou não fazer em nosso contexto, lançar mão dos instrumentos a nosso dispor e utilizar tudo em favor do ensino. Enfim, diria que o que mais me impactou na leitura do texto foi o poder da consciência no fazer pedagógico.

APÊNDICE VII – Perguntas diagnósticas e reflexivas do P#2 respondidas por PF



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA – UFBA
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E CULTURA

PERGUNTAS DIAGNÓSTICAS – PRINCÍPIO 2

- 1) Quais são as etapas do seu planejamento didático-pedagógico? Como você seleciona os objetos do conhecimento e organiza o currículo e estratégias didático-pedagógicas?

O curso possui uma ementa com conteúdo programático para cada disciplina e bibliografia. Primeiramente planejo as aulas com base nesse programa selecionando textos e atividades conforme o perfil do turma e o tempo disponível. Primeiro, faço um estudo das atividades propostas pelo livro didático e busco informações adicionais na internet e outros livros da bibliografia complementar. Busco excitar dinâmicas com o conteúdo de gramática que aprendizado ou tornar a aula menos monótona. Busco também propor variações que me ajudarão a acompanhar mais de perto o desenvolvimento dos alunos e que dê a eles a condição de aplicar o que aprendem em sala de aula. Por último, consocio o material didático de acordo com as atividades propostas.

- 2) Qual embasamento científico ampara a sua compreensão de aprendizagem (em forma/método/abordagem e ambiente)? Quais ferramentas científicas você dispõe para ensinar seu aluno o saber científico?

Acho que trabalho tanto a abordagem estrutural quanto a comunicativa. Uso a abordagem estruturalista quando ensino estruturas gramaticais com frases descontextualizadas e exercícios. Nesse caso, eu ensino sobre a língua. Por outro lado, estou tentando aplicar a abordagem comunicativa, pois procuro propor atividades em que eles possam produzir textos autênticos, utilizo o português, quando necessário e incentivo a interação entre alunos e uso da língua em práticas sociais. Em momentos de pesquisas, busco embasadas em estudos científicos.

PERGUNTAS REFLEXIVAS – PRINCÍPIO 2

- 1) Diante da leitura do texto, algo mudaria na sua compreensão da aprendizagem e, conseqüentemente, no ciclo de vida do seu fazer pedagógico (planejamento, prática e avaliação)?

Acho que sim. O estudo sobre a curiosidade epistemológica me ajudou a ver que preciso envolver mais os meus alunos nas aulas e tentar desenvolver a curiosidade deles, ao invés de dar aulas que propõem apenas o que eu acho interessante trabalhar ou ensino de regras gramaticais descontextualizadas. Eu acho também que preciso permitir que eles participem mais na escolha de temáticas que realmente eles querem discutir ou abordar em sala de aula. Quanto à avaliação, fui que preciso não somente avaliar meus alunos, mas também a minha prática em sala de aula e, nesse quesito, acho a cautela fundamental, pois a avaliação pode ser uma fonte de motivação, realização, mas, em alguns casos, quando não alcanço bons resultados, tenho a tendência de desanimar, me sinto triste e me culpo muito por não conseguir ajudar meus alunos a alcançarem o conhecimento necessário.

- 2) Que auto crítica você faria sobre o componente "aluno" na sua prática? Que importância ele tem tido efetivamente no seu fazer pedagógico?

Às vezes, eu gostaria que meus alunos me procurassem mais para tirar dúvidas e no início do ano eu sempre digo a eles que eles têm o direito a um horário de atendimento específico para orientação de trabalhos, pesquisa escolar, mas poucos aparecem nos momentos para pesquisa do conhecimento ou mesmo ~~na~~ na realização das atividades escolares.

Meus alunos têm um papel importantíssimo no meu fazer pedagógico. Quando estou preparando minhas aulas, eu penso se eles vão gostar da aula, como posso captar a atenção e o interesse deles, como fazer para a aula não ser tão monótona, como posso ajudá-los a vencer as dificuldades que têm no aprendizado de língua estrangeira, enfim, como ter uma boa relação com eles também. Eu digo, meu maior desejo ^{sonho} era que meus alunos que não têm condições de pagar um curso particular de idiomas, baixem da Educação básica com a habilidade de falar inglês.

APÊNDICE VIII – Perguntas diagnósticas e reflexivas do P#2 respondidas por PE



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA – UFBA
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E CULTURA

PERGUNTAS DIAGNÓSTICAS – PRINCÍPIO 2

- 1) Quais são as etapas do seu planejamento didático-pedagógico? Como você seleciona os objetos do conhecimento e organiza o currículo e estratégias didático-pedagógicas?

Após a primeira semana pedagógica, no início do ano letivo, onde foram estabelecidos conteúdos de todas as disciplinas e discussões com grupos interdisciplinares, no início das unidades faço um diagnóstico com as turmas, observando, "medindo" o conhecimento e nível de aprendizagem. Converso com as turmas sobre seus interesses, gostos e aspirações. Em seguida, seleciono conteúdos que despertem o interesse dos alunos, escolho conteúdos lingüísticos que sejam relevantes para o ENEM/ vestibulares nacionais. Por fim, faço o uso da ludicidade trabalhando com vídeos, músicas para que através da cultura, engaje a turma na participação e

- 2) Qual embasamento científico ampara a sua compreensão de aprendizagem (em forma/método/abordagem e ambiente)? Quais ferramentas científicas você dispõe para ensinar seu aluno o saber científico?

Trabalho com uma "musela", pois tenho poucas lembranças no conhecimento teórico. A minha prática é embasada num conhecimento lúdico, e na própria prática do meu dia a dia, ao longo dos anos de magistério. Antigamente, usava métodos de ensino/aprendizagem tradicionais, que simplesmente transferia os conhecimentos aos alunos. ^{reper} Através das leituras que tenho feito, percebi que a forma de ensinar, pode se tornar mais interessante e prazerosa se a abordagem utilizada for

→ interesse pela disciplina

embasada na prática e nos assuntos do cotidiano dos alunos. Esse embasamento científico sempre ficou intrínseco em mim, porém pouco trabalhado na minha antiga práxis. Com as leituras que tenho feito, essas ferramentas me dispuseram mais oportunidades de mudança no ^{meu} pensar auto-crítico que conseqüentemente efetivaram algumas mudanças na minha prática pedagógica.

APÊNDICE IX – Perguntas diagnósticas e reflexivas do P#2 respondidas por PP



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA – UFBA
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E CULTURA

PERGUNTAS DIAGNÓSTICAS – PRINCÍPIO 2

- 1) Quais são as etapas do seu planejamento didático-pedagógico? Como você seleciona os objetos do conhecimento e organiza o currículo e estratégias didático-pedagógicas?

Por se tratar de uma escola que utiliza um sistema de ensino no qual os objetos do conhecimento bem como o currículo são estabelecidos, o que faço desde o planejamento até a elaboração de avaliações é selecionar, readaptar e repensar os conteúdos e a maneira como estes são dados. É muito comum o material sugerir, por exemplo, um vídeo que não corresponde ao nível da turma ou não condiz com a sua realidade. Costumo pensar no que os meus alunos diriam ou o que comentariam sobre esses tópicos antes de decidir utilizá-los. Ao abordar cada capítulo sempre penso em uma música, vídeo, filme, série, tuit ou post relacionado ao assunto para promover a discussão. Às vezes, uma notícia recente é uma forma perfeita de introduzir uma discussão para abordar um tema e às vezes é a música do momento que cumpre esse papel. Enfim, costumo avaliar se as minhas ideias e estratégias funcionaram para planejar ^{encontros seguintes} melhores os

- 2) Qual embasamento científico ampara a sua compreensão de aprendizagem (em forma/método/abordagem e ambiente)? Quais ferramentas científicas você dispõe para ensinar seu aluno o saber científico?

Costumo utilizar como preceito a pedagogia do pós-método sugerida por Kumaravadivelu (2003), especialmente quando aborda o perfil do professor e a necessidade de um fazer pedagógico centrado no aluno e em suas necessidades. Quanto as ferramentas científicas que costumo utilizar para ensinar o saber científico, posso dizer que são variados. Já utilizei desde Análise do Discurso à Linguística de Corpus. Nessa dois exemplos coloquei os meus alunos como pesquisadores e foram eles quem acessaram as ferramentas para obter o conhecimento desejado. Uma discussão em grupo após o uso dessas estratégias prova valer a pena investir em aprofundamento e empoderamento do aprendiz.

PERGUNTAS REFLEXIVAS – PRINCÍPIO 2

- 1) Diante da leitura do texto, algo mudaria na sua compreensão da aprendizagem e, conseqüentemente, no ciclo de vida do seu fazer pedagógico (planejamento, prática e avaliação)?

Sem dúvida. A consciência da importância da curiosidade epistêmica do aluno é fundamental para a prática docente. E tal consciência só é possível após atenta reflexão sobre o assunto. Nessa reflexão me percebo como responsável por permitir e incentivar indagações, me considero como parceiro do conhecimento que é significativo para o aluno. Uma vez que me vejo como sujeito flexível, cujo alvo é a promoção da aprendizagem pelos meus educandos, não me sinto preso pelas demandas institucionais ou curriculares. E essa valorização da curiosidade do aluno muda tudo em meu fazer pedagógico.

- 2) Que autocrítica você faria sobre o componente "aluno" na sua prática? Que importância ele tem tido efetivamente no seu fazer pedagógico?

Sempre procurei valorizar a participação dos meus alunos, mas confesso que, em minha imaturidade de professor iniciante, também já os reprimi quando julgavam da (minha) proposta em suas participações. Hoje, no entanto, tenho cultivado a ideia de que o interesse do aluno, sua curiosidade e indagações sempre serão bem vindos e são eles quem devem nortear a minha prática docente, não o currículo feito por alguém que nem o conhece. Planejar pensando no aluno e não no currículo tem me proporcionado grande satisfação como professor.

APÊNDICE X – Perguntas diagnóstica e reflexiva do P#3 respondidas por PF

PERGUNTA DIAGNÓSTICA: Qual é a sua postura frente aos alunos? Qual é o papel do aluno no aprendizado dele e dos colegas?

Bem, eu procuro me aproximar dos meus alunos e constroer uma relação de afetividade. ^{com eles} pois percebo que quando existe um bom relacionamento entre o professor e o aluno - o clima na sala de aula é muito bom e isso tem uma influência positiva no aprendizado deles. O aluno tem um papel muito importante no seu aprendizado, pois ele deve construir sua própria autonomia na hora de aprender. O que fazo é apenas mostrar algumas estratégias de aprendizagem, ^{mas} ^{ele} ele pode escolher a estratégia que melhor atende sua necessidade ou funciona mais na hora dos estudos. Eu percebo também que os alunos que têm pouco conhecimento de língua inglesa sempre recorrem aos alunos que têm mais afinidade com o idioma. Assim, muitos deles ajudam seus colegas tirando dúvidas ou no momento em que fazem as atividades escolares.

PERGUNTA REFLEXIVA: Diante do exposto, como o cansaço, a preguiça, a insegurança, a falta de preparo/estudo, a arrogância, o choque entre o currículo formal e o currículo real afetam a dialogicidade?

De fato, ^o o cansaço do professor pode atrapalhar uma aula mais dialógica, pois uma aula baseada no diálogo requer um dinamismo maior do educador como circular na sala de aula, exige também entusiasmo para convencer os alunos a participar da aula e ou expressar suas opiniões e muita atenção. Então, o cansaço pode levar o professor a dar aquela aula que seria apenas o "cumprimento com o dia-a-dia". Também a insegurança pode fazer com que o professor questione menos o seu aluno, porque o docente pode pensar que ele próprio não terá condições de dialogar sobre um assunto que não domina bem. A arrogância é outra característica que suprime o diálogo, pois o professor acredita que seus alunos não têm a capacidade de contribuir para as discussões em sala de aula que não precisa aprender nada com eles. A questão do cumprimento do currículo também afeta a dialogicidade, porque o docente, na correria de trabalhar todos os conteúdos que estão no grade curricular, pode não dispensar mais tempo para o diálogo em sala de aula.

APÊNDICE XI – Roteiro do grupo focal com os alunos

- 1) Como eram as aulas de inglês antes da intervenção?
- 2) O que acharam das aulas de intervenção? O que mudou? Quais foram os aspectos positivos e negativos?
- 3) Vocês perceberam alguma alteração/mudança na prática do professor de inglês depois da intervenção?

APÊNDICE XII – Roteiro do Grupo Focal com os professores

- 1) Fale um pouco sobre como foi a experiência desta pesquisa-ação para você.
- 2) Você percebeu alguma mudança na forma como você enxerga seu papel como professor?
- 3) Como você vê sua prática pedagógica hoje?
- 4) O que você achou dos princípios pedagógicos de Freire? Já conseguia vê-los em sua prática antes da intervenção? E durante/depois? Aplicação em outras turmas?
- 5) E sobre a sua visão sobre a LI, houve alguma mudança?

Fale um pouco sobre os seus alunos: como você acha que eles encararam a fase de intervenção? O que aprenderam nesse período? Você percebeu alguma mudança de perspectiva quanto ao estudo e aprendizagem da LI?

ANEXOS

ANEXO I – Declaração de Autorização da Instituição 1



“Educação e Valores para toda a Vida”



DECLARAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE

Eu, Iana Lara de Oliveira Brito, responsável pela direção do Colégio Batista Pr. Samuel de Oliveira Santos do município de Itapetinga/BA estou ciente e autorizo a pesquisadora Tainá Almeida Alves Martins a desenvolver nesta instituição o projeto de pesquisa intitulado “PEDAGOGIA LIBERTADORA EM AÇÃO: uma proposta intervencionista intercultural e crítica para o ensino-aprendizagem de língua inglesa”. Declaro conhecer as Normas e Resoluções que norteiam a prática de pesquisa envolvendo seres humanos, em especial a Resolução CNS 466/12, de estar ciente da corresponsabilidade como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa, do compromisso de garantir a segurança e o bem estar dos sujeitos de pesquisa aqui recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem estar.

Itapetinga, 25 de maio de 2018.


Iana Lara de Oliveira Brito
Diretora Pedagógica
4.8.14-13
Diretora do Colégio Batista Pr. Samuel de Oliveira Santos

Av. Luiz Viana Filho, 73 – Quintas do Morumbi – Itapetinga/BA CNPJ
14.468.227/0002-51 Fone: (77) 3261-1494 – Fax: (77) 3261-5834 - E-mail:
colegiobatista@hotmail.com.br

ANEXO II – Declaração de Autorização da Instituição 2



GOVERNO DO ESTADO DA BAHIA
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO – SEC
Colégio Modelo Luis Eduardo Magalhães - Itapetinga-BA
ENT.MANT.: Governo do Estado da Bahia
Criação Decreto Nº. 729398 – D.O.E. 05-05-1998
Autorização Portaria Nº. 1602-14 D.O.E. 21-04-2002
INEP.: 29394341

SECRETARIA DA
EDUCAÇÃO
ACQUOTERONAL- MTE

BAHIA
GOVERNO DO ESTADO

DECLARAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE

Eu, Liliana de Jesus Pereira, responsável pela direção do Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães do município de Itapetinga/BA estou ciente e autorizo a pesquisadora Tainá Almeida Alves Martins a desenvolver nesta instituição o projeto de pesquisa intitulado "PEDAGOGIA LIBERTADORA EM AÇÃO: uma proposta intervencionista intercultural e crítica para o ensino-aprendizagem de língua inglesa". Declaro conhecer as Normas e Resoluções que norteiam a prática de pesquisa envolvendo seres humanos, em especial a Resolução CNS 466/12, de estar ciente da corresponsabilidade como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa, do compromisso de garantir a segurança e o bem estar dos sujeitos de pesquisa aqui recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem estar.

Itapetinga, 24 de maio de 2018.


Liliana de Jesus Pereira
Diretora

Mst.: 11.258.668-2
Nomeação Po 327/2016

Liliana de Jesus Pereira

Diretora do Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães

ANEXO III – Declaração de Autorização da Instituição 3



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA BAIANO
CAMPUS ITAPETINGA

Km 02 Rod. Itapetinga/Itocoró, Bairro Clerolândia, CEP: 45.700-000, Itapetinga/BA
Tel.: (77) 3261-2339/2213 – Ramal 202 / Email: gabinete@itapetinga.ifbiano.edu.br

DECLARAÇÃO

Eu, Emilson Batista da Silva, responsável pela Direção Geral do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano – Campus Itapetinga/BA, estou ciente e autorizo a pesquisadora **Tainá Almeida Alves Martins** a desenvolver nesta instituição o projeto de pesquisa intitulado **“PEDAGOGIA LIBERTADORA EM AÇÃO: uma proposta intervencionista intercultural e crítica para o ensino-aprendizagem de língua inglesa”**. Declaro conhecer as Normas e Resoluções que norteiam a prática de pesquisa envolvendo seres humanos, em especial a Resolução CNS 466/12, de estar ciente da corresponsabilidade como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa, do compromisso de garantir a segurança e o bem estar dos sujeitos de pesquisa aqui recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem estar.

Itapetinga/BA, 12 de junho de 2018

EMILSON BATISTA DA SILVA
Diretor Geral *Pro Tempore*
IF Baiano - Campus Itapetinga
Portaria Nº 1.499 de 06 de junho de 2018
DOU de 07/06/2018

ANEXO IV – Permissão para realização da pesquisa pelo CEP

UFBA - FACULDADE DE
FARMÁCIA DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA BAHIA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PEDAGOGIA LIBERTADORA EM AÇÃO: uma proposta de intervenção intercultural e crítica para o ensino-aprendizagem de língua inglesa

Pesquisador: TAINA ALMEIDA ALVES MARTINS

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 94441018.3.0000.8035

Instituição Proponente: Instituto de Letras

Patrocinador Principal: Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado da Bahia - FAPESB

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.952.965

Apresentação do Projeto:

O projeto titulado Pedagogia libertadora em ação: uma proposta intervencionista intercultural e crítica para o ensino-aprendizagem de língua inglesa, de autoria da doutoranda Tainá Almeida Alves Martins, propõe "elaborar e implementar um plano de intervenção pedagógica baseado nos princípios pedagógicos libertadores propostos por Freire (1987, 1996) e avaliar se, na prática, eles se configuram como uma alternativa eficaz contra a alienação política/ideológica e falta de uma abordagem interculturalmente sensível na relação ensino-aprendizagem de LI.". Caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa que prevê uma intervenção pedagógica engendrada pela pesquisadora em parceria com os docentes envolvidos. Prevê revisão bibliográfica, observação de aulas de LI, notas de observação; entrevistas semiestruturadas com os docentes e alunos; questionário aplicado aos alunos; elaboração de um plano de intervenção pedagógica; interpretação dos dados coletados.

Objetivo da Pesquisa:

Segundo a autora, o objetivo geral da pesquisa é "Promover a criticidade e a sensibilidade intercultural no ensino de LI mediante elaboração de um plano de intervenção com práticas pedagógicas baseadas nos princípios libertadores propostos por Paulo Freire, implementando-o em salas de aula de LI em escolas do município de Itapetinga/BA". Para alcançar o que pretende, a pesquisadora propõe quatro objetivos parciais:

Endereço: BARÃO DE JEREMOABO 147
Bairro: ONDINA CEP: 40.170-115
UF: BA Município: SALVADOR
Telefone: (71)3283-6902 Fax: (71)3283-6919 E-mail: cepfar@ufba.br

Continuação do Parecer: 2.952.965

- a) Verificar, por meio da observação à luz da pedagogia crítica a realidade da práxis pedagógica das aulas de inglês do 3º ano do ensino médio;
- b) Elaborar, em colaboração com os professores participantes, um plano de intervenção pedagógica;
- c) Intervir pedagogicamente, em conjunto com os professores de LI;
- d) Avaliar o processo e os resultados da intervenção pedagógica.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Considerando a natureza e especificidades de uma pesquisa em educação, o projeto apresentado não coloca em riscos os participantes. Os questionários e as entrevistas focalizadas de grupo de alunos e de professores não apresentam nada que os coloque em situação constrangedora. As observações das aulas, desde que sejam consentidas, não causam nenhum tipo de perigo aos professores ou aos educandos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa proposta pela doutoranda Tainá Almeida Alves Martins tem relevância científica já que parece contribuir significativamente com o processo de ensino e aprendizagem de uma língua inglesa, quando busca promover a criticidade e a sensibilidade intercultural no ensino de LI mediante intervenção pedagógicas e participação ativa de professores e alunos.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

A pesquisadora apresenta os documentos necessários para a realização do trabalho, tais como: informações básicas do projeto; termo de consentimento livre esclarecido; Projeto; orçamento; cronograma da pesquisa; cartas de anuência; termo de autorização das instituições sediadoras; declarações; termos de compromisso; equipe, carta e folha de rosto.

Recomendações:

Após aprovação, os pesquisadores deverão:

- 1) desenvolver o projeto conforme aprovado pelo CEP-FAR;
- 2) manter em arquivo, sob sua guarda, por 05 anos, todos os dados coletados para a pesquisa, bem como outros documentos utilizados;
- 3) apresentar informações sobre o desenvolvimento da pesquisa a qualquer momento, quando solicitadas pelo CEP-FAR;
- 4) comunicar e justificar ao CEP-FAR todas as alterações realizadas no projeto, bem como sua interrupção;

Endereço: BARÃO DE JEREMOABO 147
Bairro: ONDINA CEP: 40.170-115
UF: BA Município: SALVADOR
Telefone: (71)3283-6902 Fax: (71)3283-6919 E-mail: cepfar@ufba.br

Continuação do Parecer: 2.952.965

5) elaborar e apresentar relatórios parciais (semestrais) e final para o CEP-FAR.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências ou lista de inadequações.

Considerações Finais a critério do CEP:

Informar à pesquisadora responsável a aprovação pelo CEP-FAR.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1184824.pdf	26/07/2018 12:25:54		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_TALE.pdf	23/07/2018 16:58:15	TAINA ALMEIDA ALVES MARTINS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_TAINA_ALMEIDA.pdf	23/07/2018 16:57:45	TAINA ALMEIDA ALVES MARTINS	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO.pdf	23/07/2018 16:57:33	TAINA ALMEIDA ALVES MARTINS	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA_DE_PESQUISA.pdf	23/07/2018 16:57:20	TAINA ALMEIDA ALVES MARTINS	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	CARTA_DE_ANUENCIA_MODELO.pdf	23/07/2018 16:56:23	TAINA ALMEIDA ALVES MARTINS	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	CARTA_DE_ANUENCIA_BATISTA.pdf	23/07/2018 16:56:10	TAINA ALMEIDA ALVES MARTINS	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	DECLARACAO_IFBAIANO.pdf	23/07/2018 16:55:47	TAINA ALMEIDA ALVES MARTINS	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	DECLARACAO_COLEGIO_MODELO.pdf	23/07/2018 16:55:35	TAINA ALMEIDA ALVES MARTINS	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	DECLARACAO_BATISTA.pdf	23/07/2018 16:55:20	TAINA ALMEIDA ALVES MARTINS	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	7_DECLARACAO_UFBA.pdf	23/07/2018 16:54:53	TAINA ALMEIDA ALVES MARTINS	Aceito
Declaração de	6_DECLARACAO_DE_CONCORDANCI	23/07/2018	TAINA ALMEIDA	Aceito

Endereço: BARÃO DE JEREMOABO 147
Bairro: ONDINA CEP: 40.170-115
UF: BA Município: SALVADOR
Telefone: (71)3283-6902 Fax: (71)3283-6919 E-mail: cepfar@ufba.br

Continuação do Parecer: 2.952.965

Pesquisadores	A_DENISE.pdf	16:54:41	ALVES MARTINS	Aceito
Declaração de Pesquisadores	5_DECLARACAO_INICIO.pdf	23/07/2018 16:54:17	TAINA ALMEIDA ALVES MARTINS	Aceito
Declaração de Pesquisadores	4_TERMO_COMPROMISSO.pdf	23/07/2018 16:54:06	TAINA ALMEIDA ALVES MARTINS	Aceito
Declaração de Pesquisadores	3_DECLARACAO_CONFIDENCIALIDA DE.pdf	23/07/2018 16:53:48	TAINA ALMEIDA ALVES MARTINS	Aceito
Declaração de Pesquisadores	2_EQUIPE.pdf	23/07/2018 16:53:33	TAINA ALMEIDA ALVES MARTINS	Aceito
Declaração de Pesquisadores	1_CARTA.pdf	23/07/2018 16:53:14	TAINA ALMEIDA ALVES MARTINS	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO_JUNHO_2018.pdf	23/07/2018 16:52:36	TAINA ALMEIDA ALVES MARTINS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SALVADOR, 09 de Outubro de 2018

Assinado por:
Ajax Mercês Atta
(Coordenador(a))

Endereço: BARÃO DE JEREMOABO 147
Bairro: ONDINA CEP: 40.170-115
UF: BA Município: SALVADOR
Telefone: (71)3283-6902 Fax: (71)3283-6919 E-mail: cepfar@ufba.br

ANEXO V – Autoavaliação e avaliação docente aplicada por PP

PROFESSOR (A):	DATA: / / 2019
DISCIPLINA: LÍNGUA INGLESA	BIMESTRE: 4º
SÉRIE: 3ª	SEGMENTO: MÉDIO
ALUNO (A):	

FINAL ASSESSMENT

Avalie a si mesmo dando uma nota de 0 a 5 aos critérios abaixo, onde 0 significa baixo rendimento e 5 excelente rendimento.

SELF-ASSESSMENT	
1. Participação Particpei ativamente das aulas.	
2. Absorção dos temas Compreendi as propostas das temáticas das aulas.	
3. Listening Houve um progresso na minha compreensão auditiva em inglês.	
4. Engajamento Contribuí com as aulas me envolvendo nas atividades propostas.	
5. Interesse Reagi com interesse às aulas.	

Agora avalie o professor dando uma nota de 0 a 5 aos critérios abaixo.

TEACHER'S ASSESSMENT	
1. Recursos didáticos Utiliza materiais diversos.	
2. Escolha de temas Aborda temas de interesse dos alunos.	
3. Didática Conduz a aula de forma dinâmica e eficaz.	
4. Dedicção Se preocupa em desempenhar um bom trabalho.	
5. Postura profissional Se relaciona de forma ética.	

Faça um breve resumo da sua experiência com a disciplina durante esse ano e aproveite para deixar sugestões para o professor.
